

TÜRKİYE'DE YOKSUL ÇOCUKLARIN AKADEMİK DİRENÇLİLİĞİNDE  
SOSYAL POLİTİKALARIN VE SEÇİCİLİK UYGULAMASININ ROLÜ

SEMA BÖLÜKBAŞ

TARAFINDAN

YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜNE

SUNULAN TEZ

SOSYAL POLİTİKA ANABİLİM DALI

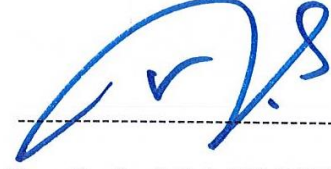
DOKTORA TEZİ

Mart, 2018

Tez Danışmanı Adı

Doç. Dr. Bekir S. GÜR

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı



Doç. Dr. Seyfullah YILDIRIM

Enstitü Müdürü ✓

Bu tezin Doktora derecesi için gereken tüm şartları sağladığımı tasdik ederim.



Doç. Dr. Abdülkadir Develi

Sosyal Politika Anabilim Dalı Başkanı

Okuduğumuz ve savunmasını dinlediğimiz bu tezin bir Doktora derecesi için gereken tüm kapsam ve kalite şartlarını sağladığımı beyan ederiz.



Doç. Dr. Bekir S. GÜR

Danışman

**Jüri Üyeleri**

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Erdal Tanas KARAGÖL (AYBÜ)

Doç. Dr. Bekir S. GÜR (AYBÜ)

Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Doç. Dr. Zafer ÇELİK (AYBÜ)



Bu tez içerisindeki bütün bilgilerin akademik kurallar ve etik davranış çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu beyan ederim. Ayrıca bu kurallar ve davranışların gerektirdiği gibi bu çalışmada orijinal olmayan her tür kaynak ve sonuçlara tam olarak atıf ve referans yaptığımı da beyan ederim; aksi takdirde tüm yasal sorumluluğu kabul ediyorum.

27.03.2018

Sema Bölükbaş



## ÖZET

### TÜRKİYE’DE YOKSUL ÇOCUKLARIN AKADEMİK DİRENÇLİLİĞİNDE SOSYAL POLİTİKALARIN VE SEÇİCİLİK UYGULAMASININ ROLÜ

Bölükbaş, Sema

Doktora, Sosyal Politika Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Bekir S. GÜR

Mart, 2018, 310 sayfa

Bu çalışma, sosyal politikaların yoksul çocukların akademik dirençliliği üzerindeki etkileri ile öğrencilerin merkezi yerleştirme sınavında aldıkları puanlara göre liselere yerleştirilmesi uygulamasının bu öğrencilerin akademik dirençlilikleri için ne ifade ettiğini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve derinlemesine mülakat yöntemi ile Ankara’da yoksulluk içinde yaşayan, farklı başarı düzeyindeki lise öğrencileri (35), bu öğrencilerin velileri (39), farklı başarı puanı ile öğrenci kabul eden liselerde görev yapan öğretmen ve okul yöneticileri ile (39) görüşülmüştür. Toplamda 113 kişi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sonuçta, sosyal politika uygulamalarının yoksul çocukların içinde buldukları risklilik durumunu önemli ölçüde hafiflettiği ve bu çocukların akademik dirençliliğini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ancak çocukların maruz kaldığı riskin düzeyi arttıkça sosyal politika uygulamalarının akademik dirençliliğe etkisinin azaldığı bulunmuştur. Elde edilen bulgular, öğrencileri Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınav (TEOG) puanları ile liselere yerleştirmenin, seçicilik sonrası okul ortamında sebep olduğu beklenmedik değişiklikler nedeni ile yoksul ve düşük başarılı öğrencilerin akademik dirençlilikleri önünde yeni engeller yarattığını ortaya koymuştur. Örneğin, düşük başarı puanı ile öğrenci kabul eden okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrencilerine yönelik beklentileri azalmakta, motivasyonları zayıflamakta ve bu öğretmenler derse daha az hazırlanarak gelmektedirler. Ayrıca farklı müfredat farklı başarı düzeylerindeki okullarda farklılaşmakta ve düşük başarılı okullarda daha fazla disiplin sorunları ve okul terkler

yaşanmaktadır. Düşük ve orta düzey başarılı okullarda, öğrenciler kendilerinden daha başarılı arkadaşlardan ve onlarla rekabet etme ve onlarla yardımlaşma imkânlarından mahrum kalmakta ve sonuçta bu okullarda negatif arkadaş etkisi ortaya çıkmaktadır. Tüm lise öğrencilerini başarılarına göre gruplandırmak, düşük ve orta düzey başarılı öğrencilerin akademik dirençliliklerinin önünde aşılması gereken yeni engeller yaratmaktadır. Bu nedenle seçicilik uygulamasının tüm öğrenciler için uygulanmaya devam edilmesinin eğitimsel eşitsizlikleri daha da artırması muhtemeldir.

Anahtar Kelimeler: Akademik dirençlilik, akademik seçicilik, sosyal politika, eğitimsel eşitsizlik, liseye geçiş sınavı (TEOG)

## **ABSTRACT**

### **THE ROLE OF SOCIAL POLICIES AND TRACKING IN THE ACADEMIC RESILIENCE OF POOR CHILDREN IN TURKEY**

Bölükbaş, Sema

PhD, Department of Social Policy

Supervisor: Bekir S. Gür, PhD

March, 2018, 310 pages

This study aims to analyze the effects of social policies on the academic resilience of poor children and the implications of tracking students into different high schools based on their scores at the national high school entrance examination for the academic resilience of these children. Qualitative research method is utilized, and the data are collected through in depth-interviews. The participants are low-income children (35) of various levels of achievement from different high schools in Ankara, their parents (39), the teachers and school principals (39). The total number of participants is 113. Findings indicate that social policies alleviate the risk situation of low-income children and have positive effects on the academic resilience of these children. However, as the risk level of the children increases, the effect of social policies on the academic resilience reduces. Findings also indicate that tracking all Turkish students into different high schools based on their scores at the national high school entrance examination (TEOG) since 2014 poses new obstacles for the academic resilience of the low achieving-poor children due to some unintended consequences in the school environment. To illustrate, more qualified teachers are unevenly distributed; teachers who work at schools with children of low TEOG scores are demoralized, have low expectations from their students, and come to class with less preparations; national curriculum are unevenly implemented between schools; schools with low TEOG scores have more discipline problems and more drop-outs. There is also a negative peer effect for the students at the schools with low or moderate TEOG scores because these students do not have more successful friends in

their schools; accordingly, they lack the chance of helping each other about the lessons and cooperation. Tracking of all high school students has created new barriers for students who have low or moderate TEOG scores in order for them to develop academic resiliency. The continuation of tracking of all high school students might further increase educational inequality.

**Key Words:** Academic resilience, tracking, social policy, educational inequality, high school entrance exam

Tüm maddi sınırlılıklarına rağmen beş çocuğunun da üniversite eğitimi alması için elinden geleni yapan ve gösterdiğim akademik dirençlilikte büyük payı olan annem ve babama,





## TEŞEKKÜR

Tez çalışmasında değerli yardımını esirgemeyen ve büyük bir sabır ve ilgiyle destek olan tez danıőmanım Doç. Dr. Bekir S. GR'e;

Tez çalıőmamın olgunlaőmasında değerli görüşleri ile katkı yapan jüri yeleri Prof. Dr. Şefika Şule Erçetin'e, Prof. Dr. Erdal Tanas Karagöl'e, Doç. Dr. Zafer elik'e ve Doç. Dr. Sedat Gümüş'e;

Anneleri ile geçirecekleri vakitten çaldığım ocuklarım Yusuf ve Nisa'ya;

Süreç boyunca gösterdikleri anlayıőtan dolayı teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
KISALTMALAR	xviii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Araştırma Konusu .....	1
Problem İfadesi .....	4
Araştırmanın Amacı .....	5
Araştırma Soruları .....	6
Tanımlar .....	7
Araştırmanın Önemi .....	9
Varsayımlar .....	11
Sınırlılıklar .....	11
BÖLÜM 2	13
TÜRKİYE'DE YOKSULLUK VE SOSYAL POLİTİKA	13

Türkiye’de Yoksulluk, Çocuk Yoksulluğu ve Eşitsizlikler .....	13
Türkiye’de Eğitimsel Eşitsizlikler.....	19
Türkiye’de Sosyal Politika.....	34
Türkiye’de sosyal politikanın tarihsel gelişimi. ....	35
Sosyal politika alanındaki temel göstergeler. ....	39
Sosyal yardımlar. ....	43
Eğitim, sağlık ve bakım politikaları. ....	46
Çocuklara yönelik sosyal politikalar. ....	51
Türkiye’de sosyal politika alanındaki temel sorunlar. ....	52
<b>BÖLÜM 3</b> .....	<b>55</b>
<b>AKADEMİK DİRENÇLİLİK VE AKADEMİK SEÇİCİLİK</b> .....	<b>55</b>
Yoksulluğun Çocuk Gelişimine Etkileri .....	55
Zihinsel gelişim. ....	58
Sosyo-duygusal gelişim.....	61
Akademik başarı. ....	63
Dirençlilik .....	66
Dirençliliği açıklayan modeller. ....	68
Dirençlilik çalışmalarının ortaya koyduğu temel koruyucu faktörler. ....	69
Akademik Dirençlilik ve Koruyucu Faktörler .....	71
Aile özellikleri. ....	72
Bireysel özellikler.....	75
Yakın yaşam çevresi özellikleri.....	77
Koruyucu faktörler olarak sosyal politika uygulamalarının akademik dirençliliğe etkisi. ....	81
Türkiye’de Akademik Dirençlilik .....	85

Akademik Seçicilik .....	87
Akademik seçiciliğin eğitimsel eşitsizliklere etkisi. ....	89
Seçicilik uygulamasının eğitimsel eşitsizliği artırma mekanizmaları. ....	92
Türkiye’de Akademik Seçicilik Uygulaması. ....	96
BÖLÜM 4 .....	99
YÖNTEM .....	99
Araştırmanın Deseni.....	99
Araştırmada Teorinin Rolü .....	102
Araştırmacının Rolü .....	102
Evren ve Örneklem .....	104
Veri Toplama Süreçleri ve Veri Analizi .....	108
Geçerlilik ve Güvenirlik.....	113
Etik Konular .....	116
BÖLÜM 5 .....	118
BULGULAR VE TARTIŞMA .....	118
Risk Faktörü Olarak Sosyoekonomik ve Kültürel Dezavantajlar .....	118
Gelir.....	121
Ebeveyn meslek statüsü ve eğitimi.....	124
Yoksulluğun Çocuk Üzerindeki Etkisi.....	126
Beslenme. ....	127
Eğitimsel kaynaklar.....	130
Yoksulluğun aile içi ilişkilere etkisi. ....	134
Çalışma yaşamına katılma.....	138
Başlangıçtaki Risk Düzeyi .....	139

Riskin Etkisini Değiştiren Faktörler.....	140
Aile özellikleri.....	141
Aile desteği.....	142
Sosyal sermaye.....	148
Ebeveynlerle ilişkiler.....	155
Aile beklentisi.....	157
Bireysel özellikler.....	159
Eğitimsel ve mesleki istekler.....	159
Okumayı Sevmeye.....	160
Davranış/uyum problemleri ve kolay iletişim kurabilme.....	162
Sağlık sorunları.....	163
Rol modele sahip olma.....	164
Sarf edilen çaba ve motivasyon.....	165
Yakın yaşam çevresi özellikleri.....	169
Arkadaş etkisi.....	169
Öğretmen etkisi.....	172
Müfredat dışı programlar.....	179
Nihai Risk Düzeyi.....	182
Koruyucu Faktörler Olarak Yararlanılan Sosyal Politikaların Akademik Dirençliliğe Etkisi.....	185
Seçicilik Sonrası Okul Ortamı.....	195
Öğretmen beklenti, davranış ve yeterlilikleri.....	195
Arkadaş etkisi.....	200
Temel akademik yeterlilikler ve fiili müfredat farklılaşması.....	204
Disiplin sorunları ve okul terkler.....	206
Veli ve öğrenci profili.....	211
Eğitimin niteliği ve niceliği.....	212

Seçiciliğin eleştirilmesi ve savunulması.....	214
Genel Değerlendirme .....	220
BÖLÜM 6	233
SONUÇ VE ÖNERİLER	233
Politika Önerileri.....	238
Yoksulluğa maruz kalan çocuk sayısının azaltılması ve yoksulluğun çocuklar üzerindeki etki mekanizmalarına müdahale edilmesi.....	238
Yoksulluğun çocuk üzerindeki etkisini değiştirebilen mekanizmalara müdahaleler. .....	242
Koruyucu faktörler olarak sosyal politikaların yeniden dizaynı. ....	246
Araştırma Önerileri .....	250
REFERANSLAR	251
EKLER	280
A. Etik Kurulu Raporu .....	280
B. Araştırma İzni .....	281
C. Bilgilendirilmiş Onam Formu .....	282
D.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	284
E. Tez Fotokopisi İzin Formu .....	289
F. Özgeçmiş.....	290

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Eşdeğer Hanehalkı Kullanılabilir Fert Gelirine Göre Gini Katsayısı ve P80/P20 Oranı (2006-2016) .....	16
Tablo 2. Eşdeğer Hanehalkı Kullanılabilir Fert Gelirine Göre Sıralı Yüzde 20'lik Gruplar İtibarıyla Yıllık Eşdeğer Hanehalkı Kullanılabilir Fert Gelirinin Dağılımı (2015, 2016) .....	16
Tablo 3. Katılımcı Bilgileri (Öğrenciler) .....	107
Tablo 4. Katılımcı Bilgileri (Okul Yöneticisi ve Öğretmenler).....	107
Tablo 5. Tez Kodlama Haritası.....	113
Tablo 6. Travmatik Yaşam Tecrübesine Sahip Öğrencilerin Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı .....	121
Tablo 7. Lise ve Üstü Eğitime Sahip Ebeveynlerin Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı .....	125
Tablo 8. Beslenme Yetersizliğine Maruz Kalmış Çocukların Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı .....	130
Tablo 9. Eğitimsel Kaynaklara Sahip Olma Açısından Başarı Grupları Arasındaki Öğrenci Dağılımı .....	133
Tablo 10. Aile İçi İlişkileri Yoksulluktan Etkilenmesi Durumunun Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı.....	136
Tablo 11. Başlangıçtaki Risk Durumunun Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı .....	140
Tablo 12. Aile Desteğinin Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı .....	147
Tablo 13. Kurumsal Ağlara Ulaşabilme Bakımından Sosyal Sermaye Sahipliğinin Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı .....	148
Tablo 14. Okul-Aile İlişkisi Durumunun Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı .....	150
Tablo 15. Yakın Çevrede Örnek Alınabilecek ve Yönlendirme Yapabilecek Kişilerin Varlığı Bakımından Güçlü Sosyal Sermayenin Başarı Grupları Arasında Dağılımı....	151
Tablo 16. Yakın Sosyal Çevreden Maddi Destek Sağlama Bakımından Sosyal Sermaye Durumunun Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı.....	152

Tablo 17. Koruyucu Aile Stratejisine Sahip Olmanın Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı .....	154
Tablo 18. Ebeveynlerle İlişki Durumunun Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı .....	157
Tablo 19. Öğrencilerin Yüksek Hedeflere Sahip Olması Durumunun Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı.....	160
Tablo 20. Öğrencinin Okumayı Sevmesi Durumunun ve Ortaokulda Okuduğu Kitap Sayısının Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı .....	161
Tablo 21. Rol Modele Sahip Olma Durumunun Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı	165
Tablo 22. Öğrencinin Sarf Ettiği Çaba Düzeyinin Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı .....	166
Tablo 23. Öğrenci Beyanlarına Göre Arkadaş Etkisinin Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı .....	171
Tablo 24. Öğrenci Görüşlerine Göre Elde Edilen Akademik Başarıda Öğretmenlerin Rolü .....	177
Tablo 25. Öğrenim Hayatının Tamamında Olumlu Öğretmen Etkisinden Bahseden Öğrenci Sayısının Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı .....	178
Tablo 26. Başlangıçtaki Risk Durumu ile Nihai Risk Durumunun Başarı Grupları Arasındaki Dağılımının Karşılaştırılması .....	184
Tablo 27. Seçicilik Sonrası Sınıf Ortamında Olumsuz Arkadaş Etkisinden Bahseden Öğrenci Sayısının Başarı Gruplarına Göre Dağılımı .....	202
Tablo 28. Öğretmen Görüşlerine Göre Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Arkadaş Etkisi .....	203
Tablo 29. Öğrencilerin Temel Akademik Yeterliliklerindeki Eksikliklerin ve Fiili Müfredat Farklılaşmasının Farklı Başarı Grubundaki Okullardaki Dağılımı.....	206
Tablo 30. Eğitim ve Öğretimi Aksatacak Düzeyde Disiplin Sorunlarından Bahseden Öğrencilerin Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı.....	208



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yaş grubu itibari ile kullanılabilir medyan gelirin %50'sinden daha az gelire yaşayan nüfus oranı (2014 ya da en yakın yıl)..	18
Şekil 2. 2015 PISA uygulamasında ESKD Endeksine göre düzeltilmiş ortalama puanlar	21
Şekil 3. Ülkelerin ortalama PISA başarı puanlarını açıklayan faktörlerin açıklayıcı gücü	22
Şekil 4. PISA 2015 verilerine göre Türkiye’de öğrencilerin sosyoekonomik durumuna göre ortalama puanları.	23
Şekil 5. Okul türlerine göre fen okuryazarlığı ortalama puanları	24
Şekil 6. Farklı sosyoekonomik statüdeki bölgelerde bulunan okulların başarı karşılaştırması (TIMSS, 2011).	25
Şekil 7. Okul nüfusunun sosyoekonomik statüsüne göre ortalama fen başarı puanları, 4. Sınıflar (TIMSS, 2011)	26
Şekil 8. Okul nüfusunun sosyoekonomik statüsüne göre ortalama fen başarı puanları, 8. Sınıflar (TIMSS, 2015)	27
Şekil 9. Dördüncü ve sekizinci sınıfların evdeki eğitim olanakları ve başarı puanları (TIMSS, 2015)	28
Şekil 10. 25-44 Yaş aralığında lise altı eğitime sahip yetişkinler arasında ebeveynlerinin eğitim düzeyi lise altı olanların oranı	32
Şekil 11. OECD ülkelerinde kamu sosyal harcamalarının GSYH’ye oranı, 2016	42
Şekil 12. OECD ülkelerinde milli gelirden eğitime ayrılan kamusal harcamalar	48
Şekil 13. OECD ülkelerinde ilköğretimden yükseköğretime kadar öğrenci başına yapılan harcama (dolar)	49

## KISALTMALAR

<b>ASDEP</b>	Aile Sosyal Destek Programı
<b>ASPB</b>	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
<b>ASPBÇHGM</b>	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü
<b>ÇSGB</b>	Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı
<b>DB</b>	Dünya Bankası
<b>ERG</b>	Eğitim Reformu Girişimi
<b>ESKD</b>	Ekonomik, Sosyal, Kültürel Değer Endeksi
<b>GSYH</b>	Gayrisafi Yurt İçi Hâsıla
<b>ILO</b>	Uluslararası Çalışma Örgütü
<b>LYS</b>	Lisans Yerleştirme Sınavı
<b>MEB</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>MFIP</b>	Minnesota Aile Yatırım Programı (Minnesota Family Investment Programme)
<b>OECD</b>	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organization of Economic Development and Cooperation)
<b>PISA</b>	The Programme for International Student Assessment Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
<b>SBS</b>	Seviye Belirleme Sınavı
<b>SGK</b>	Sosyal Güvenlik Kurumu
<b>SPF</b>	Sosyal Politika Forumu
<b>SRAP</b>	Sosyal Riski Azaltma Projesi
<b>STK</b>	Sivil Toplum Kuruluşu

<b>SYDTF</b>	Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Teşvik Fonu
<b>SYDV</b>	Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı
<b>ŞEY</b>	Şartlı Eğitim Yardımı
<b>ŞNT</b>	Şartlı Nakit Transferi
<b>TEOG</b>	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı
<b>TIMSS</b>	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study)
<b>TÜBİTAK</b>	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
<b>TÜİK</b>	Türkiye İstatistik Kurumu
<b>UNDP</b>	Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (United Nations Development Programme)
<b>UNICEF</b>	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations Children's Fund)
<b>YGS</b>	Yükseköğretime Geçiş Sınavı

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın konusu, araştırmaya ilişkin problem durumu ve problem ifadesi, araştırmanın amacı, araştırma soruları, tanımlar, araştırmanın önemi, sayıtlar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

#### **Araştırma Konusu**

Çocukların ve gençlerin sosyoekonomik durumları, onların refahını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Konu ile ilgili yapılmış birçok çalışma yoksulluk içinde yaşayan gençlerin ve çocukların, gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen birçok deneyim ve uzun süreli gerginliklere maruz kaldıklarını göstermektedir (Buckner, Mezzacappa ve Beardslee, 2003). Ayrıca yoksulluk ile çocukların akademik başarısızlıkları arasında güçlü ve sürekli bir ilişkiye işaret eden birçok çalışma da bulunmaktadır (Bakış, Levent, İnel ve Polat, 2009; Brown ve Park, 2002; Huisman ve Smits 2009; Smits ve Gündüz-Hoşgör, 2006). Yoksulluk içinde yaşayan çocuklar, akademik başarısızlık riskini en yoğun şekilde yaşamaktadırlar. Dahası yoksul çocuklar; okulda zorluklarla karşılaşmaya, okul bırakmaya, standart testlerde ve zekâ testlerinde düşük puanlar almaya zengin akranlarına göre daha çok yatkındırlar. Öte yandan, yoksul çocukların lise bitirme ve üniversiteye devam oranları diğerlerine göre daha düşüktür (Duncan, Yeung, Brooks-Gunn ve Smith, 1998). Bununla birlikte, bazı çocuk ve gençler bu dezavantajın üstesinden gelebilmekte, ekonomik zorluklar karşısında yeterlilik gösterebilmekte, başarılı, uyumlu ve üretken bir yaşam sürdürebilmektedirler (Garmezy, 1991; Werner ve Smith, 1992). Bu çocuklar, yoksul hanelerde yaşamalarına rağmen okullarda yeterli performans gösterebilmekte, kendilerine güvenmekte ve sapkın davranışlardan ve suçlardan kaçınıp arkadaşları ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurabilmektedirler.

Yoksulluk kavramı, sadece insanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan asgari gelir düzeyinin altında bir gelire sahip olmak olarak tanımlanmamakta, bununla birlikte eğitim, sağlık, barınma, beslenme gibi temel gereksinimlerin karşılanamaması anlamına gelen yoksulluk kavramı ile birlikte kullanılmaktadır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üç yılda bir yapılan

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (*The Programme for International Student Assessment*) (PISA) uygulamasının ölçümlerinden biri de yoksunluklarına rağmen akademik başarı gösterebilen dirençli (*resilient*) öğrencilere ilişkindir. Dirençlilik, bireylerin ciddi travma ya da stresli yaşam koşulları ve deneyimlerine rağmen olumlu adaptasyon gösterebilmeleri olarak tanımlanabilir. Bu kavram kişisel bir özellik değildir (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000; Masten, 2001, Rutter, 1999). Tersine dirençlilik iki boyutlu bir kavramdır. Bir tarafta riske maruz kalma, diğer tarafta ise bireyin bu riske rağmen olumlu adaptasyon ve yeterlilik (*competence*) göstermesi söz konusudur (Luthar ve Cicchetti, 2000). Dolayısıyla dirençlilik, dinamik bir sürece işaret etmektedir. Bu tanımın içeriğinde örtülü olarak iki koşul bulunmaktadır: İlk olarak ciddi bir tehdit ya da riskin varlığı, ikinci olarak da bu tehdide ve riske rağmen pozitif adaptasyon ve yeterlilik gösterilmesidir.

PISA'ya katılan ülkelerden biri olarak Türkiye, yoksunluklarına rağmen başarılı olabilen, yani akademik dirençlilik gösteren öğrencilerine ilişkin birtakım verilere sahiptir. Buna göre, 2006 yılında, sosyoekonomik dezavantajlılığına rağmen başarılı olabilen öğrenci oranı %23,2'dir. Söz konusu yıl için OECD ortalaması ise %27,7'dir. 2015 yılında ise Türkiye'de akademik dirençlilik gösterebilmiş çocukların oranı %21,8 iken, OECD ortalaması %29,2 olarak gerçekleşmiştir (OECD, 2016c). Öte yandan PISA uygulamasında öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel düzeylerini belirlemek için geliştirilen Ekonomik, Sosyal, Kültürel Değer Endeksi (ESKD) de öğrencilerin sosyoekonomik dezavantajları ve başarıları düzeylerinin karşılaştırılması açısından son derece kullanışlıdır. Türkiye'de ESKD endeksi -1'in altında olan öğrenci oranı (ki bu değer sosyoekonomik açıdan dezavantajlılığı temsil eder), 2015 yılında % 64'dür ve bu oranla Türkiye, OECD ülkeleri arasında en yüksek orana sahip ülke konumundadır. OECD ülkeleri için bu oran genellikle %30'un altındadır (MEB, 2016a). PISA ve (*Trends in International Mathematics and Science Study*) (TIMSS) verileri ile Türkiye için yapılan diğer bazı araştırmalar da öğrencilerin sosyoekonomik durumları ile başarıları arasında güçlü ve pozitif yönlü bir ilişkiye işaret etmektedir (MEB, 2016a; OECD, 2013a). Ayrıca ortaöğretime geçiş sonrası oluşan lise türlerinde de en başarılı liselerde okuyan öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının en başarısız liselerdeki öğrencilerle kıyaslanamayacak derece yüksek olduğu görülmektedir (Alkan, Çarkoğlu, Filiztekin ve İnceoğlu, 2008). Ortaya konulan bu tablo, Türkiye'de sosyoekonomik dezavantajlılık

durumunun, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği açısından oldukça ciddi bir engel olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada akademik dirençlilik gösteren lise öğrencilerinin başarılarının belirleyicileri, dirençlilik paradigması (*resilience paradigm*) (Luthar ve Cicchetti, 2000; Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000) çerçevesinde araştırılmıştır. Bu araştırma yapılırken bir yandan sosyoekonomik dezavantajlılık durumuna ve bunun çocuklar ve gençlerin yaşamlarını nasıl etkilediğine, diğer yandan koruyucu faktörler olarak sosyal politikalara ve bu politikaların ailenin ve çocuğun yaşamına etkilerine odaklanılmıştır. Çocuğun aile ve yakın yaşam çevresi ile bireysel özellikleri de çalışmanın özellikle incelediği konular arasındadır. Çünkü bu özellikler, yoksulluğun akademik başarı üzerindeki etkisini değiştirebilmektedir (Masten ve Garnezy, 1985; Rutter, 1999; Werner ve Smith, 1992).

Diğer taraftan, öğrencilerin liselere sınavla seçilerek alınmasının eşitsizlikleri artırdığı ve daha yüksek puanla öğrenci kabul eden liselere daha varlıklı ailelerin çocuklarının gittiği yönünde bulgular vardır (Finley, 1984; Oakes, 1985). Öğrencileri akademik başarılarına göre farklı okul, sınıf ya da program türlerine ayırma uygulaması olarak tanımlanan akademik seçicilik (Horn, 2009; Marks, 2006; Oakes, 2005) uygulamasının temel gerekçesi, aynı başarı düzeyindeki öğrencilerin bir arada eğitim almasının çocukların öğrenmesi ve başarısı açısından daha verimli olacağı savunulmasıdır. Ancak böyle bir uygulamanın çocuğun sosyoekonomik statüsünün eğitimsel başarısı üzerindeki etkisini artırdığı ve değişik ülkelerde yapılan çeşitli araştırma bulgularıyla ortaya konmuştur (Horn, 2009; Marks, 2006). Bu bulgular, seçicilikten uzaklaşarak daha kapsamlı okul sistemlerine (*comprehensive school systems*) doğru gidildikçe eşitliğin arttığını belirten çeşitli araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Gamoran, 1996; Gamoran ve Weinstein, 1998; Meighir ve Palme, 2005). Çeşitli OECD raporlarında da akademik seçicilik uygulaması eşitsizlikleri artırdığı gerekçesiyle eleştirilmekte ve ülkelere daha kapsamlı okul sistemlerine geçiş önerilmektedir (OECD, 2013a). PISA sınav sonuçlarının analizi, Türkiye’de öğrencilerin başarılarındaki farkların büyük oranda okul türü değişkeni ile açıklandığını ortaya koymaktadır (Dünya Bankası [DB], 2013; Gür, Çelik ve Coşkun, 2013; Özdemir, 2016 Polat, 2014). PISA verileri kullanılarak yapılan çeşitli analizler farklı lise türleri arasında önemli boyutta sosyoekonomik farklılaşma yaşandığını göstermektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG] 2009; Dinçer ve Kolaşın, 2009). Bu durum, liselerde sadece başarı

homojenleşmesi değil aynı zamanda sosyoekonomik homojenleşmenin de ortaya çıktığını ve yüksek başarı puanı ile öğrenci kabul eden liselere daha varlıklı ailelere mensup çocukların devam ettiğini ve başarı puanı düşük liselerdeki çocukların daha yoksul ailelere mensup olduğunu göstermektedir. Türkiye’de genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmeleri, tüm meslek liselerinin Anadolu Lisesi statüsü almaları ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı ile birlikte, 2014 yılı itibarıyla akademik seçicilik uygulaması tüm ortaöğretim sistemine yayılmıştır. Böylece, ilköğretimden ortaöğretime geçen tüm öğrenciler başarı durumlarına göre liselere yerleşmeye başlamıştır. Dolayısıyla akademik seçiciliğinin bütün ortaöğretim sistemine yaygınlaştırılmasının eğitimsel eşitlik konusunda olumsuz etkileri olması muhtemeldir ve bu konuda araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır.

Bu çalışmada, bir yandan akademik dirençlilik geliştirebilmiş öğrencilerin başarılarının belirleyicileri ile sosyal politika uygulamalarının öğrencilerin akademik dirençliliğine etkisi değerlendirilirken diğer yandan da Türkiye’de akademik seçicilik uygulamasının eğitimsel eşitliğe ve öğrencilerin akademik dirençliliğine etkisi araştırılmıştır. Bu araştırma yapılırken seçicilik sonrası farklı başarı düzeyindeki liselerde ortaya çıkan okul ortamının temel özelliklerindeki farklılaşma incelenmiş ve bu farklılaşmanın eğitimin niteliği ve niceliğine yansımaları anlaşılmasına çalışılmıştır.

### **Problem İfadesi**

Türkiye’de öğrenciler arasında sosyoekonomik koşullar açısından önemli eşitsizlikler olduğu çeşitli araştırma ve çalışmalarla ortaya konmuştur (ERG, 2009). Örneğin TIMSS ve PISA sonuçları Türkiye’de sosyoekonomik statü açısından öğrenciler arasında önemli farklılıklar olduğunu ve bu durumun öğrenci başarısı ile anlamlı ve güçlü ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. 2011 yılında gerçekleştirilen TIMSS sonuçları öğrencilerin karşılaştıkları eğitimsel eşitsizliklerin ilkokuldan başlayarak etkisini gösterdiğini ortaya çıkarmıştır (MEB, 2016a, 2016b). Türkiye’de ortaöğretime geçiş sınavındaki başarının belirleyicilerini inceleyen Köse (2007), bu sınavda başarı üzerinde etkili olan en önemli faktörün baba eğitimi değişkeni ile açıklanan öğrencinin sosyoekonomik ve kültürel durumu olduğunu bulmuştur. Okulu bir sebeple bırakan öğrenciler üzerine bir çalışma yapan Özbaş ve Avcı (2013), okulu bırakan tüm çocukların açlık sınırı altında yaşadığını bulmuştur. Daha önce de belirtildiği gibi, Türkiye’de var olan eğitimsel eşitsizlikleri inceleyen araştırmaların büyük çoğunluğu, başarı üzerinde en

önemli belirleyici olarak sosyoekonomik ve kültürel durumun önemini vurgulamışlardır (Dinçer ve Kolaşın, 2009; Güllüınar ve İnce, 2014; Gümüş, 2014; Gümüş ve Chudgar 2016; Köse, 2007; Özbaş ve Avcı, 2013; Polat, 2009; Smits ve Hoşgör, 2006; Tomul, 2007; Yıldırım, 2009).

Özetle, Türkiye’de sosyoekonomik eşitsizlikler, eğitimsel eşitlik açısından ciddi bir risk faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu riskin akademik başarı üzerindeki etkisini azaltma konusunda, eğitim sisteminin ve sosyal politikaların yetersiz kaldığı görülmektedir. Ayrıca, akademik seçicilik uygulamasının farklı ülkelerdeki sonuçları dikkate alındığında, Türkiye’de öğrencilerin liselere sınavla seçilerek alınmasının mevcut eşitsizlikleri daha da artırması muhtemeldir. Bununla birlikte, yoksul olduğu halde başarılı olan ve seçici liselere girebilen öğrenciler de bulunmaktadır. Seçici liselerdeki yoksul öğrencilerin sınırlı sayıda olması, genelde eğitim politikaları, özelde ise ortaöğretime geçişte akademik seçicilik uygulaması ile yoksul öğrencilere yönelik var olan sosyal politikaların gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın iki temel amacı vardır. İlk olarak öğrenci, veli, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak, seçici liselerdeki akademik dirençlilik gösteren öğrencilerin başarılarını belirleyen etmenlerin anlaşılması hedeflenmiş ve bu çerçevede, yoksun ama başarılı lise öğrencilerinin akademik dirençliliklerinde sosyal politikaların koruyucu faktörler olarak etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İkinci olarak, TIMSS, PISA, SBS/TEOG ve YGS/LYS verilerine ve öğrenci, veli, öğretmen ve okul yöneticileri ile görüşmeler sonucunda elde edilecek bulgulara göre, Türkiye’de ortaöğretime geçiş sistemindeki seçicilik uygulamasının eğitimsel eşitsizliğe muhtemel etkisinin anlaşılması hedeflenmiş ve bu çerçevede, ortaöğretime geçiş sistemindeki seçicilik uygulamasıyla öğrencilerin akademik dirençliliği arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Çocukların geliştirebildikleri akademik dirençlilik açısından ailenin ve çocuğun yararlandığı sosyal politika uygulamalarının öneminin anlaşılabilmesi için öncelikle sosyoekonomik dezavantajlılık durumunun, yani riskin, aile ve çocuk üzerindeki etkileri bilinmelidir. Ayrıca literatürde riskinin akademik başarıya etkisini değiştirebilen faktörler olan çocuğun aile ve yakın yaşam çevresi ile bireysel özelliklerinin (Masten ve Garnezy, 1985; Masten ve diğ., 1990; Rutter, 1990; Werner ve Smith, 1982, 1992) de bu süreçteki



rolü ve etkisi bilinmelidir. Ancak bu tespitler yapıldıktan sonra sosyal politikaların bu konuda nasıl işlev gördüğü bilinebilir. Bu gereklilik, yoksulluğun çocuk ve aileyi etkileme mekanizmalarına müdahale politikalarının tasarımı için de gereklidir.

Bu çalışmada ailelerin ve çocuğun riskten etkilenme mekanizmaları, riskin akademik dirençlilik üzerindeki etkisini değiştiren faktörlerin sürece etkisinin değerlendirilmesi ve ardından ailenin ve çocuğun yararlandığı sosyal politika uygulamalarının akademik dirençlilik için ne anlam ifade ettiğinin anlaşılması amaçlanmıştır. Öte yandan, seçicilik uygulamasının eğitimsel eşitlik ve akademik dirençlilik için ifade ettiği anlamı kavrayabilmek için, seçicilik sonrası okul ortamının farklı başarı gruplarındaki okullar arasında farklılaşması durumunun anlaşılması da amaçlanmaktadır. Bu amaçla, seçicilik uygulaması sonrası oluşan başarı homojenleşmesinin öğretmen beklenti, davranış, motivasyon ve mesleki yeterliliklerine, okulda ve sınıftaki arkadaş etkisine, fiilen uygulanan müfredata, okuldaki ve sınıftaki disiplin ortamına, okulun veli ve öğrenci profiline ve nihayetinde okuldaki eğitimin niteliğine ve niceliğine etkisinin anlaşılması hedeflenmektedir.

Çalışma, bütün bu kavrama ve değerlendirme çabasını veli, öğrenci, öğretmen ve okul yöneticisi gibi konunun doğrudan muhataplarından, derinlikli bir şekilde elde edilmiş bilgi ile ve “içeriden bir bakış açısı” ile gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma bu verilerin yanında, sosyoekonomik statünün akademik başarıya etkisini ve okul türleri arasındaki hiyerarşiyi ortaya koymak için ulusal ve uluslararası sınav ve değerlendirme (TIMSS, PISA, SBS/TEOG ve YGS/LYS) sonuçlarını da kullanmıştır.

### **Araştırma Soruları**

Bu araştırmanın iki temel sorusu vardır:

1. Öğrenci, veli, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak, seçici liselerdeki akademik dirençlilik gösteren öğrencilerin başarılarını belirleyen etmenler nelerdir? Bu çerçevede, yoksul ama başarılı lise öğrencilerinin akademik dirençliliklerinde sosyal politikaların koruyucu faktörler olarak etkisi nedir?
2. TIMSS, PISA, SBS/TEOG ve YGS/LYS verilerine ve öğrenci, veli, öğretmen ve okul yöneticileri ile görüşmeler sonucunda elde edilecek bulgulara göre, Türkiye’de ortaöğretime geçiş sistemindeki seçicilik uygulamasının eğitimsel eşitsizliğe

muhtemel etkisi nedir? Bu çerçevede, ortaöğretime geçiş sistemindeki seçicilik uygulamasıyla öğrencilerin akademik dirençliliği arasında nasıl bir ilişki vardır?

## **Tanımlar**

Sosyoekonomik dezavantajlılık durumu (yoksunluk): Literatürde sosyoekonomik statü için en çok kullanılan değişkenler, gelir, ebeveyn eğitimi ve ebeveynlerin mesleki statüsüdür (Duncan ve Magnuson, 2001). Çalışmada ailenin aylık kazancı, ev ve araba sahipliği, yaşanılan evin fiziki imkânları, evde yaşayan kişi sayısı, aile geçimini sağlayan kişinin istihdam durumu ile ebeveyn eğitimi ve mesleki statüsü birlikte değerlendirilerek ailenin ve çocuğun sosyoekonomik statüsü anlaşılmaya çalışılmıştır. Yoksulluk, bir insanın kendi varlığını sürdürebilmesi için gerekli olan asgari bir gelir düzeyinin altındaki bir gelire yaşamasını ifade eder. Yoksunluk ise, gelir düzeyinin ya da geçim olanaklarının yetersizliği gibi salt bir ekonomik bakış açısını ifade eden bir kavram değildir. Bu kavram yoksulluğa toplumsal ve siyasal bir perspektiften de bakmayı gerektiren bir kavramdır. Çünkü ekonomik eşitsizliklerin toplumsal dışlamaya varacak kadar derinleştiği toplumlarda yoksulluk, yoksullar için kaynak ve fırsat yoksunluğuna dönüşmektedir (Koray ve Alev, 2002). OECD raporlarında ve PISA verilerinin analiz çalışmalarında da *yoksulluk* kavramı yerine, gelir yetersizliğinin yanında temel ihtiyaç ve hizmetlerin karşılanamamasını da ifade eden *yoksunluk* kavramı kullanılmaktadır (MEB, 2013; Kalender, 2015). Bu çalışmada, akademik dirençlilik geliştirilmesi karşısında risk faktörü olarak değerlendirilen sosyoekonomik dezavantajlılık durumu için esas olarak yoksunluk kavramının kullanılması tercih edilmiş, bu kapsamda yoksulluk ifadesi de yoksunluk kavramını karşılayacak şekilde kullanılmıştır.

Akademik dirençlilik: Düşük akademik performans ve hatta okulu terk etme riski yaratan stresli deneyimler ve koşullara rağmen, bireylerin yüksek akademik motivasyon ve performans göstermeleri eğitimsel dirençlilik ya da akademik dirençlilik olarak adlandırılır (Alva, 1991). Çalışmada Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) için 425-500 puan aralığı, Ankara'daki belli başlı seçici okullar gözönünde bulundurularak, yüksek başarı düzeyi ve dolayısıyla akademik dirençlilik için operasyonel tanım olarak belirlenmiştir. Öte yandan 300-424 puan aralığı için orta düzey başarı ve 299 ve altı puan için düşük düzey başarı şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımlar, hem öğrenciler hem de okulları nitelendirmek için kullanılmıştır.

Akademik seçicilik: Öğrencileri akademik başarılarına göre farklı okul, sınıf ya da program türlerine ayrılması uygulamasına akademik seçicilik (*tracking, ability grouping, streaming*) adı verilmektedir (Horn, 2009; Marks, 2006; Oakes, 2005) Öğrencileri akademik performansına göre kabul eden okullar seçici okullar (*selective schools*), öğrenci kabulünde herhangi bir akademik kıstas gerektirmeyen okullar ise kapsamlı okullar (*comprehensive schools*) olarak adlandırılmaktadır.

Koruyucu faktörler: Riskin etkisini olumlu yöne çeviren faktörlerdir. Örneğin otokontrol ve bireyin bir yetişkinle olumlu ilişkiye sahip olması koruyucu faktörler olarak değerlendirilebilir (Luthar ve Cicchetti, 2000).

Riskin Etkisini Artıran Faktörler (*Vulnerability Factors*): Riskin olumsuz etkisini artıran faktörlerdir. Örneğin bazı kültürlerde yoksulluk riski karşısında erkek olmak bu riskin etkisini daha da artırabilir. Bu durumda cinsiyet faktörü yoksulluk riski karşısında bireyin hassasiyetini artıran bir faktör olarak görülür (Luthar ve Cicchetti, 2000).

Sosyal politika: Sosyal politika literatüründe sosyal politikanın bir bilim dalı olarak ortaya çıkış sürecine ve sosyal politikanın kapsamındaki farklılığa ilişkin olarak ikili bir ayrıma gidildiği görülmektedir: Dar anlamda sosyal politika ve geniş anlamda sosyal politika. Dar anlamda sosyal politika, işçi statüsünde çalışanların iş ilişkileri ve çalışma yaşamında korunması amacıyla, devletçe alınan karar ve sürdürülen uygulamaları inceleyen bir bilim dalıdır. Geniş anlamda sosyal politika şu şekilde tanımlanabilir: Sosyal politika, amacı sosyal adalet ve eşitlikle birlikte sosyal refahı sağlamak olan, kapsamı sosyal sorunlarla paralellik gösteren, ekonomi politikalarına sosyal boyut katma amacında olan ve ekonominin işleyişindeki aksaklıkları düzeltici politikaların oluşmasını sağlayan, bu yönüyle sosyal dengeyi arzulayan hümaniter bir bilim dalıdır (Bedir, 2012). Bu çalışmada yoksun ama başarılı öğrencilerin başarılarının belirleyicilerinde sosyal politikaların etkileri analiz edilirken sosyal politika kavramı geniş anlamdaki içeriği ile değerlendirilmiştir. Aileyi yoksulluktan korumayı amaçlayan sosyal koruma uygulamaları olan sosyal güvenlik sistemi kapsamındaki uygulamalar ile sosyal yardım ve hizmetlerin tamamının çocuğun akademik dirençlik geliştirmesine etkisi anlaşılmaya çalışılmıştır.

## Araştırmanın Önemi

Günümüz toplumlarında eğitim, toplumsal eşitsizliklerin değiştirilmesinde önem taşıyan toplumsal hareketliliğin en önemli araçlarından biri olarak görülmektedir. Bu bağlamda, nitelikli ve tüm toplumsal kesimlere yaygın olarak sunulan bir eğitim sistemi toplumsal değişimin ve gelişimin olmazsa olmaz bir önkoşulu olarak görülmektedir. Bir ülkenin sosyal ve ekonomik açıdan gelişmişlik durumu bireylerin refah düzeylerini olduğu kadar eğitim olanaklarının niteliğini ve yaygınlığını da önemli ölçüde etkilemektedir (Suğur, 2008). Toplumsal adalet, huzur ve barışın sağlanması, toplumsal hareketliliğin sağlanması, nesilden nesile aktarılan yoksulluk zincirinin kırılması için eğitimde eşitsizliğe neden olan ve bu eşitsizliği azaltan politika ve uygulamaların incelenmesi hayati öneme sahiptir. Tüm vatandaşlar için kaliteli ve ulaşılabilir bir eğitim hizmetinin sunumu da bunun temel koşuludur. Sosyal devlet olma iddiasındaki bir ülkede devletin en temel sorumluluklarından biri de tüm vatandaşlarına kaliteli eğitim hizmetini sunabilmesidir. Bu nedenle, hem sosyoekonomik eşitsizliklerin hem de eğitimsel eşitsizliklerin yoğun bir şekilde yaşandığı Türkiye’de, eğitimde eşitsizliğin belirleyicilerini araştırmak ve sorun alanlarını tespit ederek, hangi politika ve uygulamaların bu eşitsizliğe neden olduğunu ve hangilerinin eşitsizliği azalttığını ortaöğretime geçiş sistemi ile birlikte değerlendirmek önemli bir çalışma alanıdır.

Ülkelerin eğitim alanındaki en önemli önceliklerinden birisi, başarılı öğrencilerle başarısızlık riski bulunan öğrenciler arasındaki başarı farklarını azaltmaktır. Bu anlamda, riskli öğrencilerin akademik başarılarının artırılması üzerine yapılan çalışmalar, dezavantajlarına rağmen başarılı olabilen öğrencileri tanımlamak için kullanılan akademik dirençlilik üzerine odaklanmıştır (Waxman, Gray ve Padron, 2003). Akademik dirençlilik sabit bir özellik olarak değil, tersine çocukların okul başarıları üzerinde etkili olabilecek, çocuğun güvendiği ve destek alabileceği yetişkinlerin varlığı ya da diğer insanlarla iletişim becerileri gibi değiştirilebilir faktörler tarafından geliştirilebilen bir kavram olarak görülmektedir. Yetenek gibi özellikler, dirençlilik gösteren tüm çocukların ortak bir özelliği olmadığından, dirençlilik yaklaşımı yetenek gibi faktörler üzerine odaklanmaz (Masten, Best ve Garmezy, 1990). Fakat çocukların dirençliliğini artıracak birçok değiştirilebilir faktör bulunmaktadır. Öğrenciler evlerinde, okullarında ve içinde buldukları sosyal ortamlarda olumsuz eğitimsel deneyimlere maruz kalabilirler. Eğitimcilerin demografik özellikleri ve aile özelliklerini kontrol edemeyecekleri ancak

başarısızlık riski bulunan çocukların ihtiyaçlarına yönelik eğitim politikalarını ve uygulamalarını değiştirebilecekleri belirtilmektedir (Comer, 1987). Siyasetçilerin, uygulayıcıların, öğretmenlerin ve ailelerin, benzer sosyoekonomik geçmişe sahip olmasına rağmen neden bazı öğrencilerin başarılı olup diğerlerinin olmadığını bilmeleri gerekmektedir. Ancak Türkiye’de akademik dirençlilik konusunda çok sınırlı sayıda araştırma mevcuttur (Arastaman, 2011; Fındık, 2016; Gizir ve Gül, 2009). Bu çalışmada bir yandan riskin kaçınılmaz olduğu durumlarda öğrencilerin yeterliliğinin artırılması uygulamaları araştırılırken diğer yandan da risk faktörünün etkisinin azaltılmasına yönelik sosyal politikaların araştırılması hedeflenmiştir. Ayrıca seçicilik uygulamasının eğitimsel eşitsizlikleri artırdığı belirtilse de (Gamoran, 1996; Gamoran ve Weinstein, 1998; Meghir ve Palme, 2005) bunun hangi mekanizmalarla gerçekleştiği daha az netlik taşıyan bir konudur ve bu konuda okul ortamına dikkat çekilmektedir (Finley, 1984). Çalışmada okul ortamının temel özelliklerinin seçicilik sonrasında nasıl değiştiği ve bu değişimin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin akademik dirençlilikleri ve dolayısıyla eğitimsel eşitlik için ne anlam ifade ettiğinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Türkiye’de akademik dirençlilik konusunda yapılan çalışmalar sosyoekonomik dezavantajlılık durumu olarak değerlendirilen riskin etkisini azaltmaktan ziyade bireylerin bu risk karşısında güçlerinin artırılması üzerine odaklanmıştır. Ayrıca yapılan çalışmalar nicel araştırma yöntemlerini kullanmıştır (Gizir ve Gül, 2009) ve bu alanda derinlemesine bilgi edinilmesini ve “içeriden bir bakış açısını” sağlayacak nitel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Fındık, 2016). Dolayısıyla sosyoekonomik dezavantajlılık karşısında çocuğun geliştirebildiği akademik dirençliliği anlayabilmek için öncelikle riskin yani sosyoekonomik dezavantajlılık durumunun aile ve çocuğu etkileme biçimi ve mekanizmaları anlaşılmalıdır. Bu gereklilik, çalışmada koruyucu faktörler olarak değerlendirilen sosyal politika uygulamalarının aileyi ve çocuğu nasıl etkilediği ve çocuğun geliştirebileceği akademik dirençliliğe olan etkisini değerlendirebilmek için de söz konusudur. Bu çalışma bir yandan aile ve çocukların sosyoekonomik dezavantajlılık durumundan nasıl etkilendiklerini, diğer yandan ise sosyal politika uygulamalarının bu yoksulluğun yarattığı olumsuz etkileri değiştirme potansiyelini “içerden bir bakış açısı” ile yani öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı olarak vermeyi hedeflemektedir. Ayrıca Türkiye’de seçicilik uygulamasını eğitimsel eşitsizliğe etkisini araştıran ve nitel araştırma tekniğini kullanan

başka bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma bir yandan öğrenciler ve veliler diğer yandan da öğretmen ve okul yöneticileri ile görüşerek seçicilik sonrası okul ortamına ve farklılaşan fırsatlara ilişkin yine “içerden” ve derinlemesine bilgi edinmeyi ve bu anlamda literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmaya katkı sağlamayı hedeflemektedir.

### **Varsayımlar**

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

1. Çalışmada sosyoekonomik dezavantajlılık durumu (yoksunluk/yoksulluk) risk faktörünü temsil edecektir.
2. Sosyoekonomik dezavantajlarına rağmen dirençlilik özelliği gösteren çocuklar için akademik başarı, yeterliliğin (*competence*) ölçütü olarak alınacaktır.
3. TIMSS, PISA, SBS/TEOG ve YGS/LYS sınavlarından elde edilecek bulguların, öğrencilerin akademik başarısını ortaya koyduğu ve/veya ilgili düzeydeki öğrenci evrenini yeterince temsil ettiği varsayılacaktır.

### **Sınırlılıklar**

1. Yoksun ama başarılı öğrencilerin başarılarını belirleyen etmenler ile seçicilik uygulamasının eğitimsel eşitliğe olan etkisini inceleyen bu araştırma, Ankara’da yüksek puanla öğrenci kabul eden Fen ve Anadolu Liselerine devam eden sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerle, Ankara’daki düşük ve orta düzey puanla öğrenci kabul eden liselere devam eden sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin ve Ankara’da farklı başarı düzeyindeki okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Bu nedenle çalışma bulguları nicel ve daha geniş veri seti içeren çalışmalarla desteklenmeye muhtaçtır.
2. Türkiye PISA uygulamasına ilk olarak 2003 yılında katılmış ve en son PISA uygulaması 2015 yılında gerçekleştirilmiştir. TIMSS uygulamasına ise ilk olarak 1999 yılında katılmış ve son TIMSS sınavı 2015 yılında gerçekleştirilmiştir. TIMSS ve PISA uygulamaları ile elde edilen kapsamlı veriler, Türkiye’nin bu uygulamalara katılımdan önceki yıllar için mevcut değildir. Ayrıca TIMSS sınavı 4. ve 8. sınıflar için uygulanmasına rağmen Türkiye 2011 yılına kadar sadece 8. sınıf düzeyinde katılım sağlamıştır. Dolayısıyla 4. sınıf düzeyinde elde edilen veriler daha önceki yıllarla karşılaştırılamamaktadır.
3. PISA sınavlarına 15 yaş öğrenci grubu dâhil edildiğinden ve Türkiye’de özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu gibi dezavantajlı öğrencilerin daha yoğun olduğu

bölgelerde okul terk oranları daha yüksek olduğundan PISA'nın ilgili yaş nüfusunu temsil yeteneği kısıtlıdır. Bu da çalışmanın diğer sınırlılığını temsil etmektedir.

4. Türkiye'de akademik dirençlilik ile ilgili literatürün oldukça sınırlı olması ve yapılan çalışmaların sosyoekonomik eşitsizlikler ve eğitim sisteminin eşitsizlikçi işleyişinden ziyade öğrencilerin bireysel özellikleri üzerine yoğunlaşmaları bu çalışmanın yararlanabileceği çalışma sayısını azaltmaktadır. Ayrıca ortaöğretime geçiş sisteminin eğitimsel eşitsizliğe olan etkisini, toplumsal eşitsizliklerin derecesini de göz önünde bulundurarak açıklamaya çalışan, Türkiye'de eğitimsel eşitsizliği sosyal politikalarla ilişkilendiren çalışmaların yetersizliği nedeniyle önceki çalışmaların yol gösterici tecrübesinden yararlanılamaması da çalışmanın başka bir sınırlılığıdır.



## BÖLÜM 2

### TÜRKİYE'DE YOKSULLUK VE SOSYAL POLİTİKA

Bu bölümde öncelikle Türkiye'nin yoksulluk ve çocuk yoksulluğu konusundaki durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Akademik başarı da yoksulluğun çocuklar üzerindeki etki alanlarından biri olduğu için Türkiye'de eğitimde farklı sosyoekonomik kökene sahip çocukların akademik başarıları arasındaki farklar ve dolayısıyla eğitimsel fırsat ve imkân eşitliğindeki durum değerlendirilmeye çalışılmıştır. Ardından, Türkiye'de sosyal politika ortamının temel özellikleri, son yıllarda bu konuda yaşanan dönüşüm ve bu konudaki temel göstergeler açıklanmıştır.

#### **Türkiye'de Yoksulluk, Çocuk Yoksulluğu ve Eşitsizlikler**

Yoksulluk genellikle az gelişmiş ülkelerde yaşanan bir sorun olmasına rağmen gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde de nüfusun önemli bir kısmının yoksulluğa maruz kaldığı görülmektedir. Bu nedenle Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ve Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) gibi uluslararası kuruluşlar bu konuda çeşitli araştırmalar yürütmekte ve soruna çözüm üretmeye çalışmaktadırlar. Toplumda yoksulluğu en derinden hisseden kesimi çocuklar ve kadınlar oluşturmaktadır. Çocukların zihinsel, fiziksel, sosyo-duygusal gelişimi ve akademik başarısı yoksulluktan olumsuz şekilde etkilenmektedir. Bu nedenle çocukluk döneminde yoksulluğa maruz kalanların gelecekte de yoksullukla karşılaşma riski yükselmektedir. Böylece bir kısır döngü oluşmakta ve yoksulluk gelecek kuşaklara aktarılmaktadır.

Bazı yazarlar çocukların geliri olmadığı için çocuk yoksulluğunun aslında ailelerin yoksulluğu anlamına geldiğini savunmaktadır. Bu anlayışa göre, ailenin yoksul olması, çocukların yaşama, büyüme ve gelişme açısından sorunlar yaşamalarına, şiddete, istismara ve ayrımcılığa maruz kalmalarına neden olmaktadır (Durgun, 2011). Çocuk yoksulluğunun ölçülmesinde farklı yaklaşımlar söz konusudur. Örneğin parasal yaklaşım sadece aile gelirini dikkate almakta, aile özellikleri ile aile içi süreçleri göz ardı



etmektedir ve yoksulluğa karşı gelir artırıcı politikaları çözüm olarak sunmaktadır. Bu nedenle parasal yaklaşım çocuk yoksulluğunu anlamada yetersiz kalmaktadır. Bu yaklaşım çocukların yetişkinlerden farklı olan ihtiyaçlarını dikkate almamakta, gelirin aile içindeki dağılımını ihmal etmektedir. Oysa gelir aile bireyleri arasında oransal olarak dağılmadığından en güçsüz grup olan çocuklar ve kadınlar gelir artışından en az etkilenen gruplar olmaktadır (Feeny, 2004). Bu nedenle, çocuk yoksulluğu ile ilgili en önemli hususlardan biri, ülkelerin gelişmişlik ve gelir düzeyinin artmasına rağmen çocuk yoksulluğunun devam edebildiği ve bu sorunu önlemek için özel önlemlerin alınması gerekliliğidir. Ülkedeki refah artışı, özel politikaların yokluğunda, yoksulluk içindeki çocukların gelişimlerine doğrudan yansımamaktadır. Çünkü özellikle gelişmekte olan ülkelerde yoksulları koruyan eğitim ve sağlık politikaları yeteri kadar güçlü olmamaktadır. Toplumdaki en zengin kesimlerle en yoksul kesimlerin eğitim harcamalarının önemli oranda farklılaştığı görülmektedir. Dolayısıyla toplumsal gelir artışı, tüm toplumsal kesimlerin refah artışından eşit derecede yararlanması anlamına gelmemektedir. Yoksulluk, bir ülkede bölüşüm ve dağıtım mekanizmaları dengeli olmadığında gelir artırıcı politikalara rağmen gelişmiş ülkelerde dahi devam etmektedir (Durgun, 2016).

Toplumda yoksulluktan en çok etkilenen kesimler arasında olduğu belirtilen çocukların 2008 küresel krizinden de en çok etkilenen toplumsal kesim olduğu belirtilmektedir (OECD, 2014). OECD, kriz öncesine göre çocuk yoksulluğunun üçte iki oranında arttığını ifade etmektedir. Çoğu zengin olan 25 OECD ülkesinde yoksulluk içinde yaşayanların büyük çoğunluğunu çocuklar oluşturmaktadır (UNICEF, 2006). Fakat ülkelerin ailelerin refah düzeylerini artırmak amacıyla GSYH'den ayırdığı pay arttıkça çocuk yoksulluğu riskinin azalmakta olduğu görülmüştür. Bu nedenle sadece aile geliri ve ülke zenginliği çocuk yoksulluğu sorununu ortaya koymada yeterli olamamakta ve çocuk yoksulluğunun yeni bir tanımının yapılması gerekmektedir (Durgun, 2011). UNICEF, konuya insan hakları açısından yaklaşmış ve çocuk yoksulluğunu şu şekilde tanımlamıştır: “Yoksul çocuk, yaşaması, büyümesi ve gelişmesi için gerekli olan maddi ve duygusal kaynaklardan faydalanamayan, potansiyelinin tamamını kullanma becerisi gösteremeyen veya toplum yaşamına toplumun bütün ve eşit bir üyesi olarak katılamayan kişidir” (UNICEF, 2005, s.18). UNICEF'in tanımı gelir yetersizliğinin çocuk yoksulluğunun birçok boyutundan sadece biri olduğunu göstermektedir. Temel

hizmetlere erişim, dışlanma ve ayrımcılık da bu tanıma göre çocuk yoksulluğunun çeşitli boyutlarını temsil etmektedir. UNICEF (2016), dünya çapında eşitsizliklere karşı önlem alınmazsa 2030 yılında, 167 milyon çocuğun şiddetli yoksulluk içinde yaşayacağını, 2016-2030 yılları arasında beş yaşın altındaki 69 milyon çocuğun öleceğini, ilkokul çağındaki 60 milyon çocuğun okula gidemeyeceğini belirterek tüm dünyada çocuk yoksulluğu sorununa karşı acil önlem alma gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Türkiye’de son yıllarda ekonomik büyüme konusunda önemli gelişmeler kaydedilmiş ve harcanabilir hanehalkı geliri artmıştır. Ancak harcanabilir hanehalkı geliri hâlâ OECD ortalamasının %42’sine tekabül etmektedir. OECD ülkeleri arasında en yüksek yoksulluk oranlarından birine sahip olan Türkiye, uygulanan çeşitli politikalar sayesinde yoksullukla mücadelede ciddi mesafeler katetmiştir. Mutlak yoksulluk sorunu büyük oranda çözülmüş görünmektedir. Örneğin günde bir doların altında gelire yaşayan aşırı yoksul oranı sıfıra düştüğü için açlık sınırının altında kalanlar için endeks oluşturulmamaktadır. Günde 4,3 doların altında gelire yaşayan nüfus için istatistiki hesaplamalar ise devam etmektedir. 2002 yılında nüfusun %30’u günde 4,3 doların altında gelire yaşarken 2015 yılında bu oran %1,58 seviyesine gerilemiştir (TÜİK, 2016a). Mutlak yoksulluk konusunda yaşanan gelişmelere rağmen medyan gelirin %50’sinden daha az gelire yaşayan nüfus oranı olarak belirlenen görelî yoksulluk oranları konusunda aynı başarı elde edilememiş ve Türkiye’de yaşanan ekonomik gelişmeden tüm toplum kesimleri aynı ölçüde faydalanamamıştır. Türkiye, OECD ülkeleri arasında, en yüksek görelî yoksulluk oranına sahip üçüncü ülke konumundadır. Türkiye’de her altı kişiden biri yoksulluk içerisinde yaşamaktadır. Bu oran OECD ülkelerinin tamamında ortalama olarak her 10 kişiden bir kişidir (OECD, 2016a). 2016 yılında eşdeğer hanehalkı kullanılabilir fert medyan gelirinin %50’isine göre hesaplanan görelî yoksulluk oranı %14,3’tür. Medyan gelirin %60’ı dikkate alınarak belirlenen görelî yoksulluk oranı ise %21,2’dir. Diğer taraftan yoksulluk oranlarının eğitim düzeyine göre değiştiği görülmektedir. Okuryazar olmayanların %26,2’si, yükseköğretim mezunlarının ise %1,7’si yoksuldur. Lise altı eğitimlilerde bu oran %12,5, lise ve dengi okul mezunlarında %6,2 olarak gerçekleşmiştir. Eşdeğer hanehalkı kullanılabilir fert medyan gelirinin %60’ına göre son yılda ve aynı zamanda önceki üç yıldan en az ikisinde de yoksul olan fertleri ifade eden sürekli yoksulların oranı 2015 yılında %15,8 iken 2016 yılında %14,6 olmuştur (TÜİK, 2017a). Uluslararası karşılaştırmalarda yoksulluk

göstergeleri bakımından durumu iyi olmayan Türkiye’de gelir de son derece adaletsiz şekilde dağılmaktadır. Türkiye, OECD ülkeleri arasındaki en yüksek gelir eşitsizliğine sahip dördüncü ülke durumundadır. Yoksulluk ve gelir dağılımındaki eşitsizliklerin boyutu Türkiye’de en önemli sorunlardan biri haline gelmiştir. Tablo 1’den de görüldüğü gibi Türkiye’de gelir eşitsizliğinin göstergesi olan Gini Katsayısı yıllar içinde önemli bir düşme seyri göstermemiştir ve 2016 yılı itibari ile 0,404 olarak gerçekleşmiştir. Gelirin adaletsiz dağılımı, gelir gruplarının yüzde yirmilik gruplar halinde toplam gelirden aldıkları paylar açısından da oldukça belirgindir. Tablo 2’de de görüldüğü gibi, 2016 yılında nüfusun en zengin yüzde yirmilik dilimi toplam gelirin %47,2’sine sahipken, en yoksul %20’lik kesim gelirin sadece % 6,2’sine sahip olmakta ve en zengin %20’lik kesim en yoksul %20’lik kesimden 7,7 kat fazla gelir elde etmektedir.

Tablo 1. *Eşdeğer Hanehalkı Kullanılabilir Fert Gelirine Göre Gini Katsayısı ve P80/P20 Oranı (2006-2016)*

	Yıllar										
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Gini Katsayısı	0,42	0,40	0,40	0,41	0,40	0,40	0,40	0,40	0,39	0,39	0,40
P80/P20 Oranı	9,6	8,1	8,1	8,5	7,9	8,0	8,0	7,7	7,4	7,6	7,7

*Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması, TÜİK, 2016’den alınmıştır.*

Tablo 2. *Eşdeğer Hanehalkı Kullanılabilir Fert Gelirine Göre Sıralı Yüzde 20’lik Gruplar İtibarıyla Yıllık Eşdeğer Hanehalkı Kullanılabilir Fert Gelirinin Dağılımı (2015, 2016)*

	Yüzde 20’lik Gruplar											
	Toplam		İlk %20		İkinci %20		Üçüncü %20		Dördüncü %20		Son %20	
Yüzde (%)	2015	2016	2015	2016	2015	2016	2015	2016	2015	2016	2015	2016
	100,0	100,0	6,1	6,2	10,7	10,6	15,2	15,0	21,5	21,1	46,5	47,2

*Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması, TÜİK, 2017’den alınmıştır.*

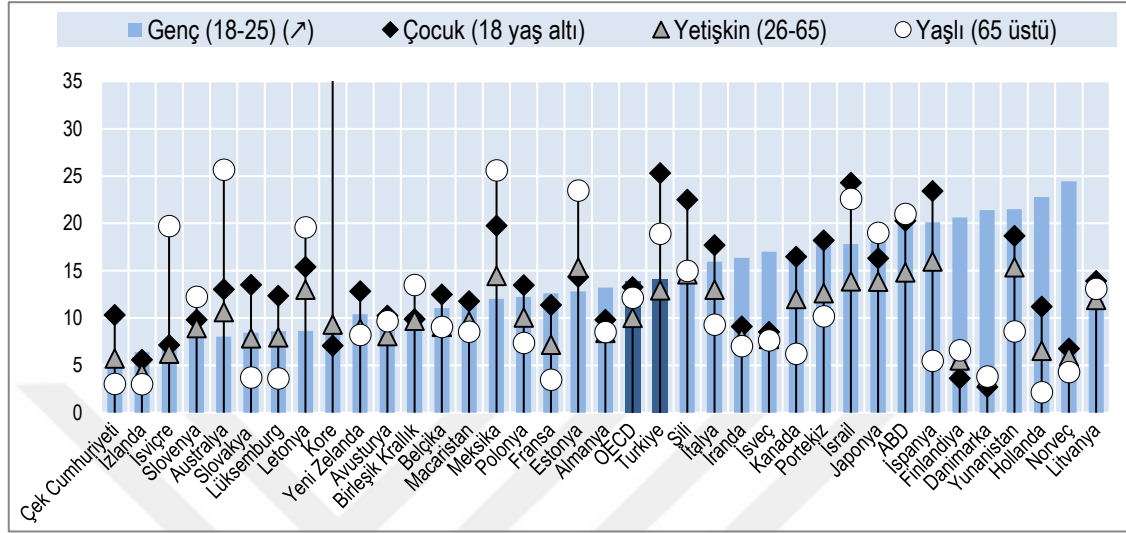
Türkiye’de 2016 yılı itibari ile nüfusun %28,7’sini çocuklar oluşturmaktadır (TÜİK, 2017b). Türkiye AB ülkeleri ile karşılaştırıldığında en yüksek çocuk nüfusuna sahip ülkedir ve Türkiye’nin genç ve çocuk nüfus avantajının önümüzdeki 10 yılda da devam edeceği belirtilmektedir. Çocuk nüfusu bölgeler arasında önemli ölçüde

değişmekte ve Güneydoğu'da ve kimi doğu illerinde nüfusun yarıya yakını çocuklardan oluşmaktadır (UNICEF, 2017a). Türkiye'de yüksek çocuk nüfusuna rağmen GSYH'den çocuklara ayrılan pay gelişmiş ülkelere kıyasla oldukça düşüktür (Durgun, 2016; UNICEF, 2017a). Türkiye'nin çocuk nüfusu bakımından sahip olduğu avantaja karşılık, Türkiye'de yoksulluk içinde yaşayan çocukların oranı, yetişkin yoksulluğundan çok daha yüksektir ve OECD ülkeleri arasındaki en yüksek oranı temsil etmektedir. GSYH'den yapılan harcamaların sınırlı olmasının, çocuk yoksulluğunun bu kadar ciddi boyutlarda olmasının sebeplerinden biri olduğu ifade edilmektedir. Örneğin 2011 yılında eğitim dâhil çocuklar için yapılan harcama GSYH'nin ancak %3,4'ü kadardır. Eğitim harcamaları çıkarıldığında bu oran %1,11 olarak gerçekleşmiştir (Durgun, 2011).

Birçok ülkede yetişkinlerle karşılaştırıldığında çocukların yoksulluk içinde yaşama oranları daha yüksektir. Türkiye'de ise aradaki açık daha çarpıcıdır. OECD tarafından hazırlanan *Bir Bakışta Toplum 2016* raporu üye ülkelerdeki yoksulluğu yaş gruplarına göre analiz etmiştir. Şekil 1'den de görüldüğü üzere, Türkiye 18 yaş altı nüfusun yoksulluk oranı açısından OECD ülkeleri arasında en yüksek orana sahiptir. Türkiye'de çocuk yoksulluğu oranı %25,3'tür ve %13,3 olan OECD ortalamasından oldukça yüksek düzeydedir. Dolayısıyla Türkiye'de her dört çocuktan birinin yoksulluk içinde yaşadığı belirtilebilir (OECD, 2016a). Türkiye'de göreceli yoksulluğun yaklaşık %15 olduğu düşünülürse, 18 yaşın altındaki nüfus için yoksulluk oranının %25 olması, çocukların yetişkinlerden çok daha fazla yoksulluğa maruz kaldıklarını göstermektedir. Hanedeki çocuk sayısı ve gelişmişlik düzeyi bölgeler arasında önemli ölçüde farklılaştığı için çocuk yoksulluğu oranları özellikle Güneydoğu ve Doğu illerinde daha yüksektir. Yoksulluğa maruz kalan çocukların oranı Güneydoğu ve Doğu illerinde beşte ikinin üzerindedir. Bu durum ise Türkiye'deki çocuk yoksulluğunun ciddiyetini açıkça ortaya koymaktadır (UNICEF, 2011).

Türkiye'deki çocukların refah durumundaki sorunları ortaya koyan diğer bir çalışma da UNICEF tarafından gerçekleştirilmiştir. UNICEF'in İtalya'da bulunan, Inocenti Araştırma Ofisi, 2017 yılında yayınladığı, *Geleceği Kurma: Çocuklar ve Zengin Ülkelerde Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri* adlı raporunda, aralarında Türkiye'nin de yer aldığı ortalama refah düzeyi orta ve yüksek seviyedeki 41 ülkede çocukların refah durumunu değerlendirmiştir. Türkiye çocuk refahı konusunda 41 ülke arasında 36. sırada yer almaktadır. Sıfır açlık kategorisinde 40. sırada, eğitim kategorisinde ise sonuncu sıradadır. Danimarka, İzlanda, Norveç'te her 10 çocuktan biri göreceli yoksulluk

içindeyken, ABD’de her beş çocuktan biri, Türkiye’de ise her üç çocuktan biri bu duruma karşı karşıyadır (UNICEF, 2017b).



Şekil 1. Yaş grubu itibarı ile kullanılabilir medyan gelirin %50'sinden daha az gelire yaşayan nüfus oranı (2014 ya da en yakın yıl). *Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators* (s.105), OECD, 2016, Paris: OECD Publishing'ten alınmıştır.

Avrupa Birliği'nin yoksunluk tanımı ile değerlendirildiğinde de Türkiye, Avrupa Birliği ülkeleri arasında, şiddetli maddi yoksunluğa maruz kalan çocuk oranı açısından en yüksek orana sahiptir (UNICEF, 2017b). Avrupa Birliği İstatistik Ofisinin geliştirdiği şiddetli maddi yoksunluk tanımı, bireylerin hayatlarına düzgün bir şekilde devam edebilmeleri için gerekli olan çeşitli ihtiyaçların zorunluluktan yerine getirilememesi durumunu ifade etmektedir. Bu tanım kapsamında belirlenen dokuz ölçüt şu şekildedir: Kira ve faturaların ödenmesi, evin ısınma ihtiyacının yeterince karşılanması, beklenmeyen harcamaların karşılanması, her iki günde bir et, balık ya da protein eşdeğer gıdalarının tüketilmesi, evden uzakta bir haftalık tatil masrafının karşılanması, bir arabaya, bir çamaşır makinesine, bir renkli televizyona ve bir telefona sahip olunması (Guio, Fusco ve Marlier, 2009). Yukarıda belirtilen dokuz maddenin en az dördünü karşılayamayanların oranı olarak tanımlanan ciddi maddi yoksunluk oranı Türkiye’de 2015 yılında %30,3 iken 2016 yılında 2,6 puanlık artışla %32,9’a yükselmiştir (TÜİK, 2017a). Avrupa Birliği İstatistik Ofisinin çocuk yoksunluğu için geliştirdiği tanım çerçevesinde, TÜİK 2014 Gelir ve Yaşam Koşulları Anketi verileri kullanılarak

Türkiye'deki çocukların yukarıda bahsedilen dokuz ölçüt açısından durumu incelenmiştir. Buna göre, Türkiye'de beslenme konusunda önemli maddi sorunlar yaşayan çocuk oranı %39'dur. Diğer taraftan son 12 ay içinde kira ve faturaların ödenmesinde sorun yaşayan hanelerde yaşayan çocuk oranı %51'dir ve çocukların yaklaşık %40'ı iki günde bir et, tavuk, balık gibi protein içeren gıdalarla beslenememektedir. Ayrıca şiddetli maddi yoksunluğa maruz kalan çocuk oranı hane büyüklüğü ile güçlü bir ilişki içinde olduğundan ve Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da çok çocuklu ailelerin sayısı daha fazla olduğundan, yoksunluk içinde yaşayan çocuk oranları da bölgeler arasında önemli şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre en fazla Güneydoğu Anadolu (%55,1), Kuzey Doğu Anadolu (%52,9), Orta Doğu Anadolu (%48, 5) ve Akdeniz (%42,2) Bölgelerinde yaşayan çocuklar Türkiye ortalaması olan %36,2'nin oldukça üzerinde bir oranda maddi yoksunluk yaşamaktadır. Diğer taraftan Batı Marmara (%17,2) ve Ege Bölgeleri ülke genelinde en düşük çocuk yoksunluğu oranlarına sahiptir (Gürsel, Uysal ve Köksal, 2017).

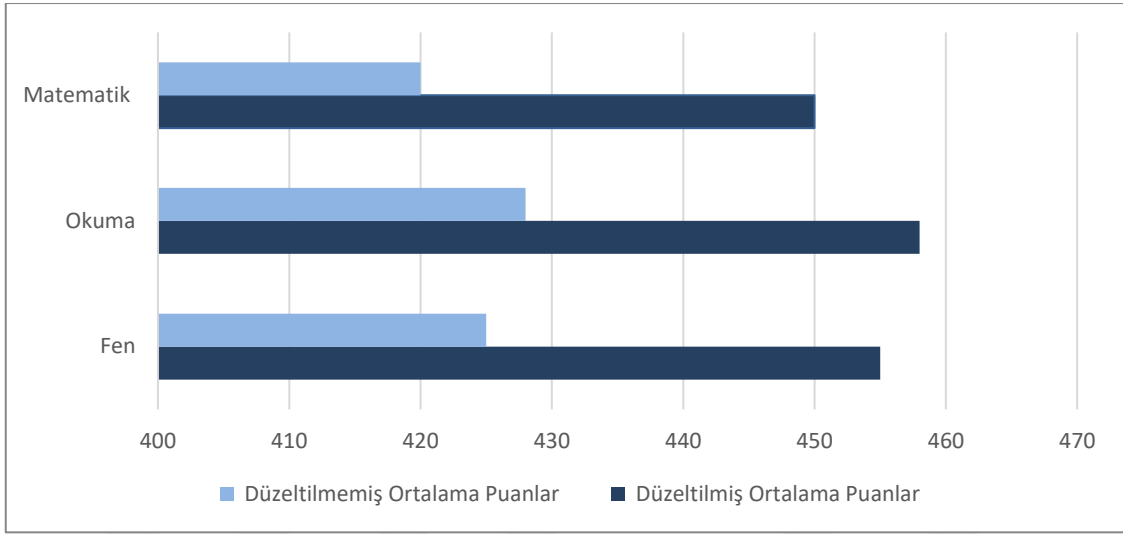
Türkiye'deki çocukların refahına ilişkin bu veriler, son yıllarda yaşanan ekonomik gelişmelerin ve mutlak yoksulluk oranlarındaki düzelmelerin çocuk yoksunluğu konusunda yaşanmadığını ve Türkiye'de bu konuda uygulanacak özel politikalara ihtiyaç duyulduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

### **Türkiye'de Eğitimsel Eşitsizlikler**

Ünal ve Özsoy (1999), Türkiye'de eğitim sistemin temel amaçlarından birinin yeni kurulan cumhuriyet için bir ulus yaratmak olduğunu, eğitimin yaygınlaştırılması çabalarının arkasındaki asıl amacın bu hedefe ulaşmak olarak belirlendiğini ifade etmektedir. Yazarlar, ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücünün yetiştirilmesi hedefinin eğitim politikalarının ve eğitim sistemini yeniden düzenlemeye yönelik yasaların oluşturulmasında önemli bir belirleyiciliğe sahip olduğunu, bu amaçlar ekseninde kurulan Türkiye eğitim sisteminin, egemen toplumsal değerleri ve sosyoekonomik işleyişi yeniden üreten bir araç konumuna geldiğini ve böyle bir işleyişin de eşitlikçi açılımlara kapalı olduğunu vurgulamaktadırlar. Her ne kadar yasal metinlerde “fırsat ve imkân eşitliği” sık sık tekrarlınsa da bu ilke, “maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrenciler” için devletin çeşitli imkânlar sağlaması olarak açıklanmış ve uygulamalar bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir.

Ülkelerin eğitim için yaptıkları harcamaların miktarı arttıkça eğitime katılan nüfus oranı da artmaktadır. Türkiye’de son yıllarda, eğitim için harcanan kamusal kaynakların artışı ve eğitime katılım oranlarında önemli gelişmeler yaşandığı görülmektedir. Öte yandan toplumdaki sosyoekonomik farklılıklar arttıkça, öğrenci başarıları arasındaki farklılıklar, daha büyük oranda öğrencinin sosyoekonomik kökeni ile açıklanabilmektedir (OECD, 2016b). OECD’nin toplumdaki sosyoekonomik farklılıklar ile eğitimsel eşitlik arasında kurduğu söz konusu ilişki, Türkiye örneğinde en bariz şekilde kendini göstermektedir. Yukarıda belirtildiği gibi Türkiye’de gelir dağılımı eşitsizliğinde son yıllardaki ekonomik büyümeye rağmen önemli bir düzelme görülmemiştir ve Türkiye OECD ülkeleri arasında gelirin en eşitsiz dağıldığı ülkeler arasındadır. Buna paralel olarak, Türkiye’de öğrencilerin sosyoekonomik durumları ile ortalama puanları arasındaki ilişki incelendiğinde sosyoekonomik gruplar arasında önemli farklılıklar gözlemlenmektedir. PISA’da her bir öğrenci için anne-babanın eğitim durumu, mesleği ve evde bulunan ve eğitimle ilişkili olan kaynaklar değerlendirilerek Ekonomik Sosyal ve Kültürel Durum Endeksi (ESKD) hesaplanmaktadır. Bu endeks ile öğrenci başarısında öğrencinin sosyoekonomik statüsünün etkisi değerlendirilmektedir. Dolayısıyla öğrenci başarıları arasındaki farkın ne kadarının ESKD endeksi ile açıklandığı hesaplanabilmektedir. PISA 2015’te Türkiye’deki öğrencilerin tüm alanlardaki başarı farkının %9’u sosyoekonomik düzey ile açıklanmaktadır. Bu konuda OECD ortalaması %13’tür. Türkiye’de ilk kez 2015 yılında, sosyoekonomik durumun açıklayıcı gücü OECD ortalamasının altına düşmüştür (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2017). Bu olumlu bir gelişme olmakla birlikte, Türkiye’de eğitimsel eşitlik ile ilgili sorunların anlaşılabilmesi için diğer bazı veriler ve raporları da değerlendirmek gerekmektedir. Bu bakımdan, PISA ve TIMSS uygulama sonuçları Türkiye’nin eğitimde fırsat ve imkân eşitliği açısından durumunu net bir şekilde ortaya koymaktadır. Örneğin, PISA 2015 uygulamasına göre ESKD endeksi -1’in altında olan öğrenci oranı OECD ülkeleri için %20’nin altında iken, bu oran Türkiye için %64’dür. Yani Türkiye’deki öğrencilerin %64’ü sosyoekonomik ve kültürel anlamda dezavantajlıdır ve bu oran, OECD ülkeleri arasında en yüksek orana tekabül etmektedir. Yine PISA 2015 verilerine göre, OECD ülkelerinin fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerileri ortalama puanlarındaki değişimin sırasıyla %47’si, %52’si ve %56’sı düşük ESKD endeksi (<-1) ile açıklanabilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016a). Dolayısıyla ülkelerin ESKD endeksi -1’in altında olan öğrenci oranı arttıkça başarı puanları da düşmektedir.

Türkiye'nin ESKD endeksi -1'in altında olan öğrenci açısından OECD ülkeleri arasında en yüksek orana sahip olması, başarının artırılabilmesi için yoksul çocukların dezavantajlılıklarının azaltılmasının önemini ortaya koymaktadır. Şekil 2'de de görülebileceği gibi, Türkiye'nin ESKD endeksi -1'in altında olan öğrenci oranının OECD ortalaması ile aynı olması durumunda, her üç alanın da ortalama puanları önemli ölçüde artmaktadır.

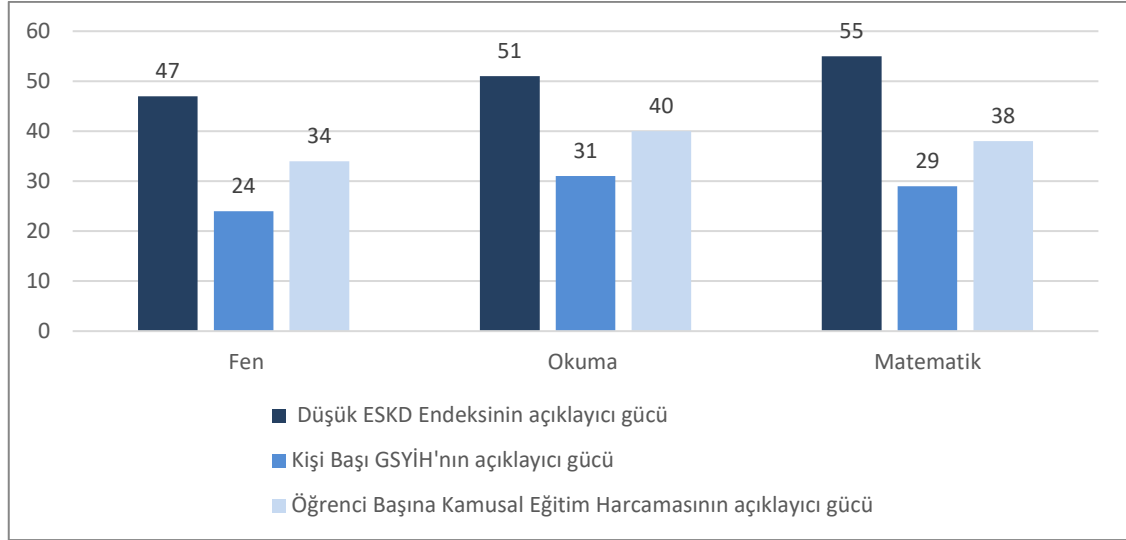


Şekil 2. 2015 PISA uygulamasında ESKD Endeksine göre düzeltilmiş ortalama puanlar. *PISA 2015 Ulusal Raporu* (s. 41), MEB, 2016, Ankara: MEB'den alınmıştır.

PISA verileri, üye ülkelerin öğrenci başına yaptığı harcama miktarının ve kişi başına GSYH miktarının ülkeler arasındaki başarı farklarının ne kadarını açıkladığının bilinmesine de olanak vermektedir. Buna göre, öğrenci başına yapılan eğitim harcamaları, OECD ülkelerinin fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerileri ortalama puanlarındaki değişimin sırasıyla %35'ini, %40'ını ve %39'unu açıklamaktadır. Bu durum, ülkelerin öğrenci başına yaptığı harcama miktarı arttıkça, ortalama puanlarının da artacağı şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan, kişi başına düşen GSYH, ülkelerin ortalama fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerisi puanları arasındaki değişimin sırasıyla %24'ünü, %30'unu ve %31'ini açıklamaktadır. Türkiye, OECD ülkeleri arasında Meksika'dan sonra öğrenci başına en düşük harcama yapan ülke ve yine Meksika'dan sonra kişi başına en düşük GSYH'ye sahip ülke konumundadır (MEB, 2016b). Ülkeler arasındaki başarı farkının açıklanmasında kullanılan bir diğer etken de ESKD endeksi -1'in altında olan öğrenci oranıdır. Yukarıda da belirtildiği gibi



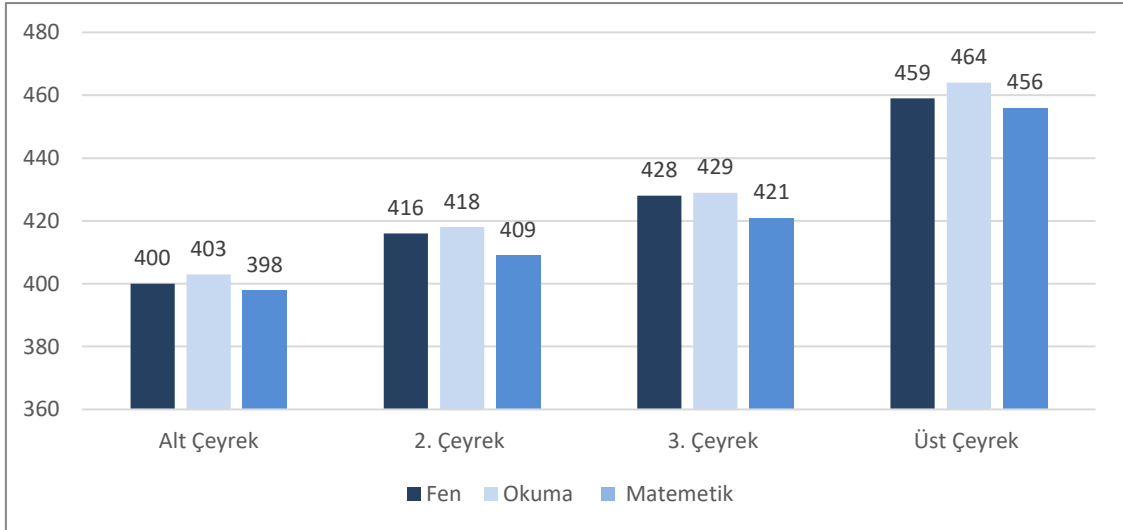
Türkiye'nin, ESKD endeksi -1'in altında olan öğrenci oranı %64'tür ve bu oran OECD ülkeleri arasındaki en yüksek orandır. Şekil 3'de görüldüğü gibi, düşük ESKD endeksine sahip öğrenci oranının ülkelerin ortalama puanları arasındaki farkı açıklama gücü, öğrenci başına kamusal eğitim harcamalarının ve kişi başına GSYH'nin ortalama puanları açıklama gücünden oldukça fazladır. Bu durum, yoksul çocukların dezavantajlılıklarının azaltılmasına yönelik politikaların gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır.



Şekil 3. Ülkelerin ortalama PISA başarı puanlarını açıklayan faktörlerin açıklayıcı gücü. PISA 2015 Ulusal Raporu, MEB, 2016, Ankara: MEB verileri kullanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Türkiye'deki sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocuk oranının yüksekliği ve bu oranın ülkeler arasındaki ortalama PISA puanlarını açıklama gücü, ülke içindeki fırsat eşitliği göstergelerinin daha yakından değerlendirilmesini gerektirmektedir. Eğitimsel eşitlik ile ilgili sorunlu duruma işaret eden bir başka PISA verisi de Türkiye'de farklı sosyoekonomik çeyrekliklerde yer alan öğrencilerin başarılarındaki farklılıklara ilişkindir. Şekil 4'te de görüldüğü gibi, Türkiye'de farklı sosyoekonomik statüdeki öğrencilerin başarı puanları arasında önemli farklar bulunmaktadır. Bu durum, Türkiye'de çocukların evden okula taşıdıkları dezavantajların devlet tarafından yeterince azaltılmadığını ifade etmektedir. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) tarafından hazırlanan bir rapor da bu duruma dikkat çekmekte ve PISA sonuçlarının eşitlik bağlamında değerlendirilebilmesi için ileri analizlere ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir. Raporla, Türkiye'de ortaöğretimde okul türlerine ayrışma ile sosyoekonomik durum arasındaki ilişkinin belirlenmesinin sosyoekonomik durumunun dolaylı açıklayıcılığını anlamak için

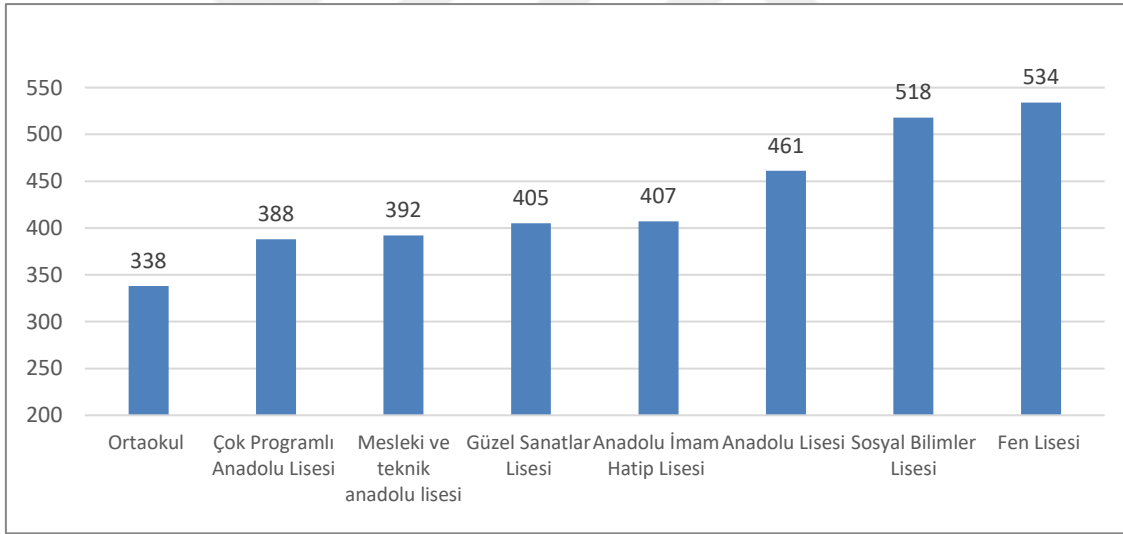
önemli olduğu ifade edilmektedir. PISA verilerine göre Türkiye’de öğrenciler arasındaki başarı farkının %9’u öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi ile açıklanmaktadır ancak liselerin ortalama sosyoekonomik durumu da göz önüne alındığında başarı farkının %26,3’ünün sosyoekonomik statü değişkeni ile açıklandığı belirtilmektedir. Bu verilerden hareketle, Türkiye’deki öğrencilerin okullarda kendi sosyoekonomik gruplarındaki diğer öğrencilerle birlikte toplandığı ve dolayısıyla Türkiye’deki öğrencilerin sosyoekonomik durumunun öğrenci başarısı üzerindeki belirleyiciliği azalmış olsa da okulun ortalama sosyoekonomik durumunun oldukça belirleyici olduğu görülmektedir (ERG, 2017). Türkiye’de başarılı liselerden düşük başarılı liselere doğru gidildikçe öğrencilerin sosyoekonomik statüleri de düşmektedir. Farklı okul türleri arasındaki başarı farkının OECD ortalamasının üstünde olmasının yanında, farklı lise türlerinde eğitim alan öğrencilerin ortalama sosyoekonomik statülerinin de oldukça farklı olması eğitimsel eşitlik açısından önemlidir. Çünkü bu durum, iki okul türü arasındaki ESKD endeks farkı ne kadar fazla ise puan farkının da o kadar fazla olması anlamına gelmektedir (ERG, 2009). Dinçer ve Kolaşın (2009)’in ulaştığı sonuçlar da bu durumu desteklemektedir. Buna göre, okulların ortalama ESKD endeks değeri bir puan arttığında testlerden alınan puanlar 64-77 puan arasında artış göstermektedir.



Şekil 4. PISA 2015 verilerine göre Türkiye’de öğrencilerin sosyoekonomik durumuna göre ortalama puanları. *PISA 2015 Ulusal Raporu* (s.40), MEB, 2016, Ankara: MEB’den alınmıştır.

Okul türleri arasındaki sosyoekonomik ayrışmanın yüksek düzeyde olması, eğitimsel eşitlik açısından okul türleri arasındaki başarı farklarının da daha yakından

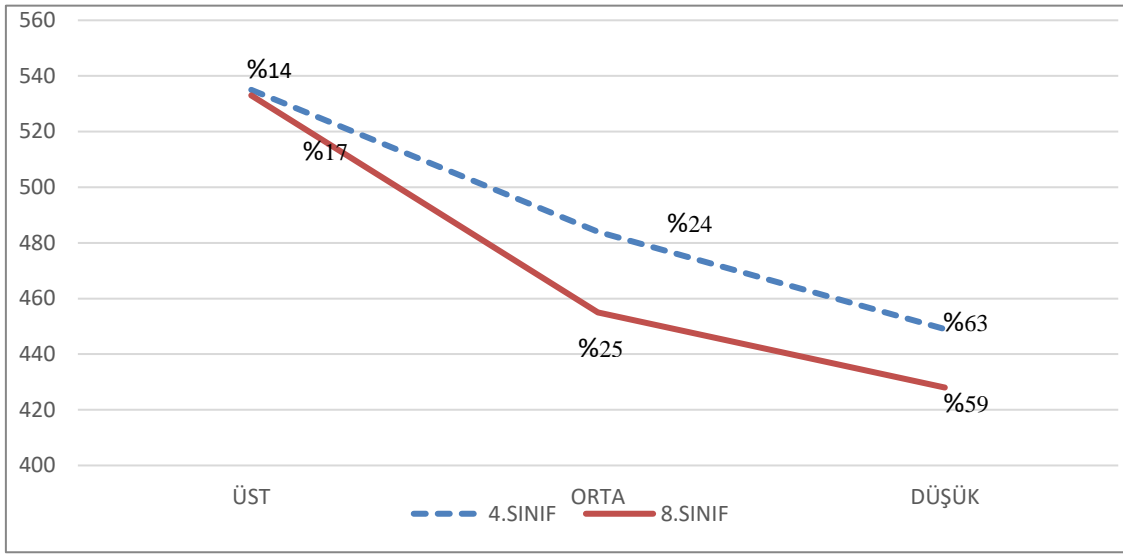
değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. PISA verileri, öğrencilerin devam ettiği okul türünün başarıda önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin fen alanında öğrenciler arasındaki başarı farkının yaklaşık %37'si okullar arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Şekil 5, fen okuryazarlığı alanında, okul türüne göre ortalama puanları göstermektedir. En başarılı lise türü olan Fen Liseleri ile en düşük puanı alan lise türü olan Çok Programlı Anadolu Liseleri arasındaki puan farkı 146'dır. Bu fark yaklaşık olarak beş okul yılına tekabül etmektedir. Oysa fen okuryazarlığında ortalamanın üzerinde performansa sahip olan ve gidilen okulun başarı üzerindeki etkisinin düşük olduğu İzlanda (%3,7) ve Norveç (%8,1) gibi ülkelerde öğrenciler gittikleri okullarda temel fen becerilerini edinebilmektedir. Türkiye'deki okul türleri arasındaki bu başarı farkı, eğitimsel eşitlik tartışmalarında, farklı okul türlerinde okulun ortalama sosyoekonomik yapısının mutlaka değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir (ERG, 2017).



Şekil 5. Okul türlerine göre fen okuryazarlığı ortalama puanları. PISA 2015 Ulusal Raporu (s. 16), MEB, 2016, Ankara: MEB'den alınmıştır.

PISA sonuçları, hem sosyoekonomik açıdan dezavantajlı hem de düşük performans gösteren öğrencilerin belirli okullarda toplanmasının başarıya olumsuz etkisi olduğunu göstermektedir. TEOG sınavı vasıtası ile gerçekleştirilen seçicilik uygulamasıyla oluşturulan başarı homojenleşmesi de başarıyı olumsuz etkilemektedir (ERG, 2017).

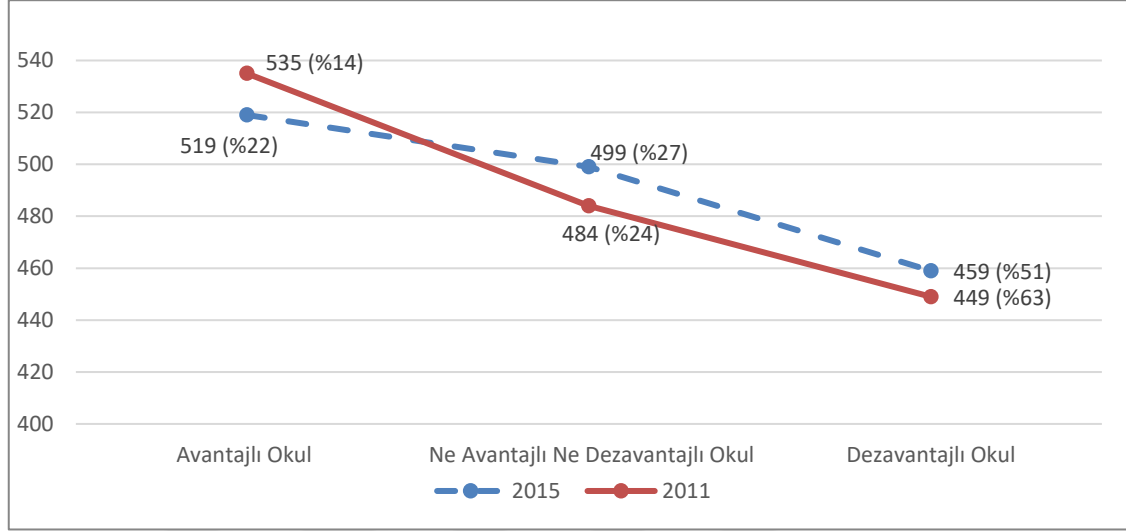
Diğer bir uluslararası öğrenci değerlendirme programı olan TIMSS ise öğrencilerin 4. ve 8. sınıf performanslarını ölçmektedir. TIMSS verileri de öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile başarı durumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesini sağlayacak veriler içermektedir. Şekil 6'dan görülebileceği gibi TIMSS 2011 verileri 4. ve 8. sınıf düzeyinde öğrenci başarılarının okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre ciddi ölçüde farklılaştığını göstermektedir. Bu durum eğitimsel eşitsizliklerin daha öğrenciler ilköğretim düzeyinde iken başladığını ve eğitim sisteminin bu eşitsizliklerin başarı üzerindeki etkisini engelleyemediğini göstermektedir.



Şekil 6. Farklı sosyoekonomik statüdeki bölgelerde bulunan okulların başarı karşılaştırması (TIMSS, 2011). *TIMSS 2011 Ulusal Matematik ve Fen Raporu: 8. Sınıflar* (s. 66), MEB, 2014, Ankara: MEB. *TIMSS 2011 Ulusal Matematik ve Fen Raporu: 4. Sınıflar* (s. 118), MEB, 2014, Ankara: MEB'dan alınmıştır.

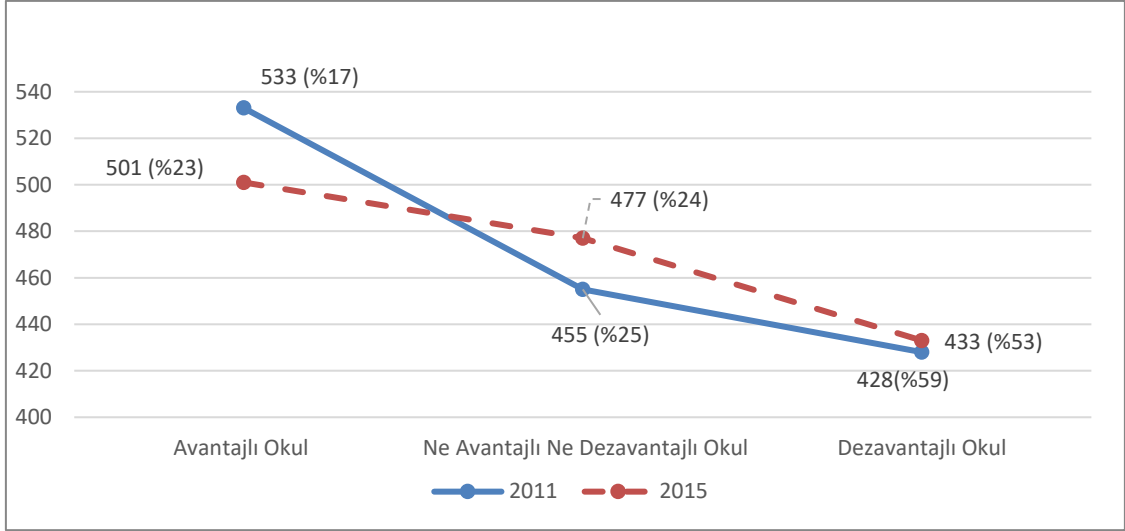
TIMSS 2015'de, okulun ortalama sosyoekonomik statüsü ile başarı puanları arasındaki ilişki ile ilgili veri toplanmıştır. Buna göre, okullar öğrenci nüfusunun sosyoekonomik statüsüne göre avantajlı, ne avantajlı ne dezavantajlı ve dezavantajlı olarak üç gruba ayrılmıştır. “Avantajlı okullar” ifadesi, öğrencilerin %25’inden fazlasının ekonomik olarak avantajlı evlerden ve en fazla %25’inin dezavantajlı evlerden geldiği okullar için kullanılmıştır. “Dezavantajlı okul” ifadesi, öğrencilerin %25’inden fazlasının ekonomik olarak dezavantajlı evlerden ve en fazla %25’inin avantajlı evlerden geldiği okullar için kullanılmıştır. Bu iki durum arasında kalan okullar için ise “ne avantajlı ne de dezavantajlı okullar” ifadesi kullanılmıştır. Şekil 7 ve Şekil 8, 8. sınıf öğrencileri için 2011 ve 2015 yılları arasındaki değişimi göstermektedir. 4. sınıflar için, 2015 yılında hem “dezavantajlı” hem de “ne dezavantajlı ne de avantajlı” okulların oranlarında ve ortalama

fen puanlarında iyileşmeler görülse de sonuçlar, Türkiye’de okulların sosyoekonomik statüsünün ilkokullardan başlayarak öğrenci başarıları ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu ve bu durumun ortaokullarda da devam ettiğini göstermektedir.



Şekil 7. Okul nüfusunun sosyoekonomik statüsüne göre ortalama fen başarı puanları, 4. Sınıflar (TIMSS, 2011). *TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Ön Raporu 4. ve 8. Sınıflar* (s. 92), MEB, 2016, Ankara: MEB’den alınmıştır.

Yapılan birçok çalışma okulların sosyoekonomik ayrışmasının, öğrenci başarısını öğrencinin kendi sosyoekonomik geçmişinden bağımsız olarak ve önemli ölçüde etkilediğini bulmuştur (Caldasa ve Bankstona, 1997). Rumberger ve Palardy (2005), özellikle yüksek statülü liselerde, okulun sosyoekonomik kompozisyonunun öğrenci başarısını, öğrencinin kendi sosyoekonomik geçmişinden daha fazla etkilediğini belirtmektedir. Yazarlar, sosyal sınıf ve akademik başarı geçmişi ne olursa olsun, sosyoekonomik statüsü yüksek okullara devam eden öğrencilerin daha fazla öğrendiğini bulmuşlardır.

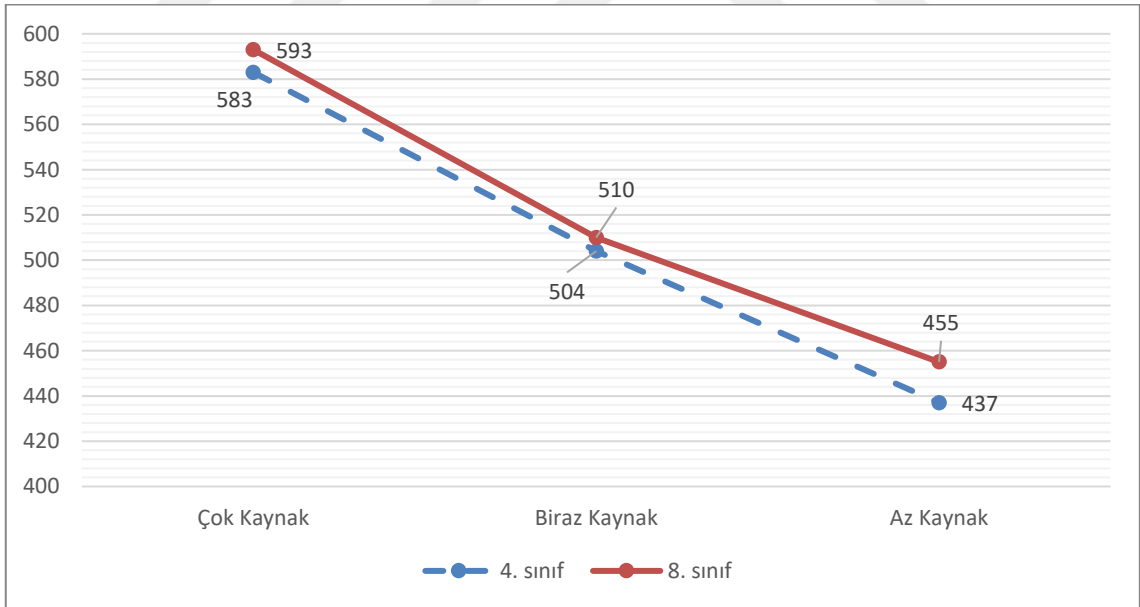


Şekil 8. Okul nüfusunun sosyoekonomik statüsüne göre ortalama fen başarı puanları, 8. Sınıflar (TIMSS, 2015). *TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Ön Raporu 4. ve 8. Sınıflar* (s. 92), MEB, 2016, Ankara: MEB'den alınmıştır.

Okulların sosyoekonomik ayrışmasının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen Çınar (2016), farklı sosyoekonomik statüye sahip okullarda, okul yöneticilerinin davranışlarının değiştiğini ve bunun okuldaki eğitimin niteliğini etkilediğini belirtmektedir. Yazar, Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretimde, devlet okullarında çalışan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik pratiklerini keşfetmek ve okulların sosyoekonomik statüsüne göre bu pratikler arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri incelemeyi amaçladığı çalışmasında, farklı sosyoekonomik statüye sahip okullarda yönetici davranışlarının değiştiğini bulmuştur. Bu farklılığın sebebi, velilerin okul ihtiyaçlarının finansmanına katılımı ve çocuklarının eğitimine olan ilgileridir. Yüksek sosyoekonomik statülü okullarda müdürler diğer okullara göre daha az finansman sorunu yaşamaktadırlar ve böylece okulda verilen eğitimin kalitesi ile daha çok ilgilenebilmektedirler. Diğer taraftan yüksek sosyoekonomik statülü okullarda veliler daha eğitimidir ve okul yönetimine ve karar alma süreçlerine daha fazla katılmaktadırlar (Çınar, 2016). Güllüpinar ve İnce (2014) de, çocuğunun eğitimine karşı ilgili ve destekleyici velilerin olduğu okullarda öğretmenlerin performanslarını artırmak için daha çok çaba sarf ettiğini, okula hiç uğramayan velilerin olduğu bir okulda görev yapan öğretmenlerin daha pasif davrandıklarını belirtmektedir. Bu bulgular, TIMSS verilerini desteklemekte ve ailenin sosyoekonomik statüsünün sadece çocuğa sağlanan imkânlarla değil fakat aynı zamanda okul süreçlerinde farklılaşmaya sebep olması nedeni ile de akademik başarıyı etkilediğine işaret etmektedir. Taneri ve Engin-Demir (2011) de veli

ilgisi, desteği ve katılımının çocukların akademik başarısı üzerinde önemli olduğunu belirtmektedir.

Farklı sosyoekonomik statüdeki öğrencilerin ev olanaklarına ilişkin durumları da öğrencinin sosyoekonomik düzeyi ile başarısı arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. TIMSS 2015 verileri, uygulamaya katılan öğrencilerin ev olanakları ile başarı ortalamaları arasındaki ilişkinin hesaplanmasına olanak sağlamaktadır. Ev olanakları göstergesi, dördüncü sınıfta öğrencilere yöneltilen “evdeki kitap sayısı” ve evdeki çalışma olanakları ile velilere yöneltilen “evdeki çocuk kitapları sayısı”, “ailenin eğitim düzeyi” ve “ailenin mesleği” sorularına verilen yanıtlardan oluşmaktadır. Sekizinci sınıfta ise, öğrencilere sorulan “evdeki kitap sayısı”, “evdeki çalışma olanakları” ve “ailenin eğitim düzeyi” sorularından elde edilen verilerle evdeki eğitim olanakları endeksi çıkartılmıştır. Ailenin eğitim durumunun sosyoekonomik statünün önemli göstergelerinden biri olması ve ebeveynlerin mesleki statüsü ve hane geliri ile güçlü ilişkisi nedeni ile “ev olanakları” göstergesinin aslında sosyoekonomik statüyü de kısmen temsil ettiği düşünülebilir (Oral ve McGivney, 2014).



Şekil 9. Dördüncü ve sekizinci sınıfların evdeki eğitim olanakları ve başarı puanları (TIMSS, 2015). *TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Ön Raporu 4. ve 8. Sınıflar* (s. 88), MEB, 2016, Ankara: MEB’den alınmıştır.

Şekil 9’da da görüldüğü gibi hem dördüncü sınıf hem de sekizinci sınıf öğrencilerinin evdeki eğitim olanakları ile başarıları arasında anlamlı bir ilişki söz

konusudur. Öğrencilerin evdeki eğitim olanakları azaldıkça fen başarı puanları da azalmaktadır. Yukarıda belirtildiği gibi, bu gösterge sosyoekonomik statüyü de kısmen temsil etme gücüne sahip olduğundan söz konusu ilişkinin öğrencilerin sosyoekonomik statüleri ile fen başarı puanları için de geçerli olduğu söylenebilir. Hem okulun ortalama sosyoekonomik statüsü hem de öğrencinin evdeki eğitim olanaklarının ortalama fen başarısı ile güçlü ilişkisi, Türkiye’de sosyoekonomik eşitsizliklerin ilköğretim ve ortaokul yıllarından itibaren çocukların akademik başarılarında etkili olmaya başladığını ifade etmektedir. Nitekim üniversite mezunu olan aile reisleri, lise mezunu olanlara göre çocuklarının eğitimine üç kat fazla para harcamakta; lise mezunu olan aile reisleri ise ortaokul mezunu olanlara göre çocuklarının eğitimine iki kat fazla para harcamaktadır. Bütün bu bulguların doğal bir sonucu olarak, Türkiye’de, bölgeler arası sosyoekonomik gelişmişlik farkından dolayı, TIMSS ortalamalarının bölgeler arasında da önemli oranda farklılaştığı da görülmektedir (Oral ve McGivney, 2014).

PISA ve TIMSS verileri öğrencinin sosyoekonomik düzeyi ile akademik başarısı arasındaki ilişkiyi açıkça ortaya koymaktadır. Türkiye’de gerek söz konusu uluslararası değerlendirme programlarının verileri gerekse başka veriler kullanılarak yapılan diğer çalışmalar da eğitimsel imkân ve fırsat eşitliği konusundaki bu sorunlu duruma işaret etmektedir. Örneğin Oral ve McGivney (2014) hem PISA ve TIMSS verilerini hem de diğer ulusal anket verilerini kullanarak yaptıkları çalışmada Türkiye’de öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının akademik başarının önemli bir belirleyicisi olduğunu belirtmektedirler. Buna göre, ilköğretim düzeyinde öğrencinin performansını belirleyen en önemli değişken sosyoekonomik durum iken, bu durum ortaöğretimde, program türleri özelinde bir ayırım yaratılmış olması nedeni ile sistem çapında bir eşitsizlik sorununa dönüşmüş görünmektedir.

Alkan ve arkadaşlarının 2008’de gerçekleştirdiği Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) destekli *Türkiye Ortaöğretim Sektöründe Katma Değer* oluşumu başlıklı araştırma ilköğretim düzeyinden liseye taşınan eşitsizliklerin üniversite giriş sınavına yansımalarını incelemektedir. Bu araştırma, Türkiye’de okul türlerinin üniversiteye erişime nasıl katkı sağladığını araştıran tek geniş kapsamlı çalışmadır. Çalışmada, 2005 yılında üniversite sınavına giren 1,8 milyon adayın sınav sonuç bilgileri ve ortaöğretime geçiş sınavı bilgilerinin eşleştirildiği bir veri seti ve yaklaşık olarak 13 bin kişi ile görüşmeler sonucunda derlenen bilgiler kullanılmıştır. Böylece okul türlerinin,



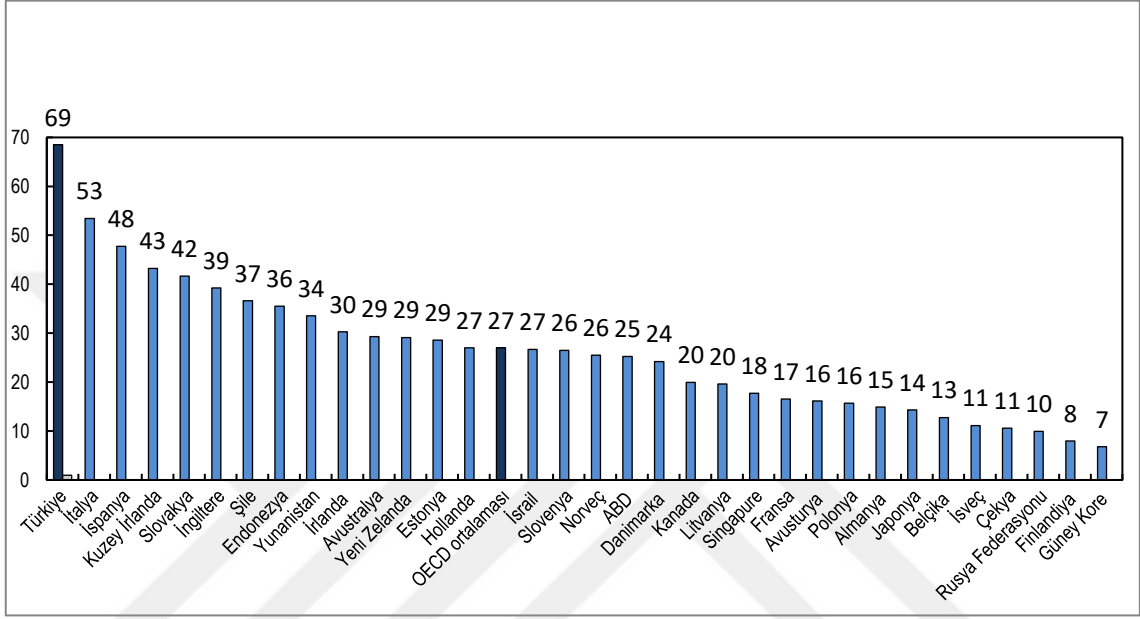
söz konusu okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin üniversite sınavındaki ortalama sıralamalarını nasıl etkilediği tahmin edilmiştir. Bu tahmin yapılırken ayrıca, üniversiteye yerleşmiş öğrencilerin ortaöğretime geçiş sınavındaki ortalama sıralaması, okuldaki öğrencilerin ortalama gelir durumu ve velilerin ortalama eğitim seviyesi gibi birçok değişken kontrol edilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin devam ettiği lise türlerinin, gerekli istatistiki kontroller yapıldığında da öğrencinin üniversite başarısını önemli şekilde etkilediği ve okul türleri arasında eğitimin kalitesinin farklılaştığı bulunmuştur. Araştırmacılar özellikle meslek ve Anadolu meslek liselerindeki eğitimin kalitesinin dört yıllık bir üniversiteye erişimi önemli ölçüde engellediğini belirtmektedirler. Dolayısıyla, aynı öğrenci farklı program türlerine maruz kalması nedeni ile üniversite sınavında aldığı puan önemli ölçüde değişebilmektedir (Alkan ve diğ., 2008). Çalışma, farklı lise türleri arasında üniversiteye girişteki başarı açısından bir hiyerarşi olduğunu, buna paralel bir hiyerarşinin de farklı lise türlerinde eğitim gören öğrencilerin sosyoekonomik statüleri açısından ortaya çıktığını ortaya koymaktadır. Yani, PISA verilerinin ve Dinçer ve Kolaşın (2009)'un ortaya koyduğu gibi, en başarılı liselerden daha düşük başarılı liselere doğru gittikçe öğrencilerin sosyoekonomik statüleri de düşmektedir. Araştırmacıların bir diğer bulgusu da, ortaöğretime geçiş sınavında ve dolayısıyla öğrencinin devam ettiği okul türünün belirlenmesinde ailenin sosyoekonomik düzeyinin önemli bir etkisi olduğudur. Sonuç olarak, öğrencinin sosyoekonomik düzeyi öğrencinin üniversite giriş sınavındaki başarısını, liseye geçiş sınavı başarısındaki güçlü etkisi nedeni ile dolaylı olarak etkilemektedir ve bu etki güçlüdür. Yani öğrencinin gittiği lise türü, üniversiteye girme şansını ve dolayısıyla yaşamdaki gelir kazanma potansiyelini belirleyebilmektedir (Alkan ve diğ., 2008). Bu araştırmaların kullandıkları verilerin ait olduğu 2005 ve 2006 yıllarında öğrencilerin tümü başarılarına göre liselere yerleşmemekte ve liselerde belirli ölçüde başarı heterojenliği bulunmaktadır. Seçicilik uygulamasının tüm öğrencileri kapsamaya başladığı 2014 yılından sonra liseler arasındaki başarı ve eğitim kalitesi hiyerarşisinin arttığı düşünülebilir. Bu durumda çalışmanın vurguladığı farklı lise türleri arasındaki katma değer farkının da seçicilik uygulamasının yaygınlaştırılması ile artmış olması muhtemeldir.

Yukarıda açıklanan TIMSS ve PISA verileri, öğrencinin sosyoekonomik koşullarının ilkökul, ortaokul ve lise dönemindeki başarısı ile güçlü ilişkisini ortaya koyarken, Alkan ve arkadaşlarının çalışması bu güçlü ilişkinin üniversiteye girişte de

devam ettiğini ortaya koymaktadır. Türkiye’de öğrenci başarısında sosyoekonomik dezavantajlılık durumunun önemi konusunda yapılan diğer bazı çalışmalar da yukarıda ortaya konan tabloyu destekler niteliktedir. Tomul (2007), Türkiye’de eğitime katılım üzerinde gelirin etkisini araştırdığı çalışmasında gelir ile eğitime katılım arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Yazar, ayrıca bölgeler arasındaki sosyoekonomik gelişmişlik farkının eğitime katılım oranlarına da yansıdığını ifade etmekte, eğitime katılımın temelde eşitlik ve kültürel yapı ile ilgili bir sorun olduğunu ve eğitimde eşitliğin artırılabilmesi için daha eşitlikçi ekonomik ve sosyal politikaların uygulanması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde, farklı bölgeler arasındaki gelişmişlik farklarının eğitim, sağlık ve ekonomi ile ilgili sorunlarla ilişkili olduğu diğer araştırma bulguları ile de ortaya konmuştur (Alacaci ve Erbaş, 2010; Gümüş, 2012). Gümüş ve Chudgar (2016) da bölgeler arasında okullaşma oranları arasındaki önemli farklılıklara işaret etmekte ve değişik bölgeler arasındaki coğrafi, sosyoekonomik ve demografik farklılıkların bu durumun sebepleri arasında olduğunu vurgulamaktadır.

Köse (2007), Van ilinde yaptığı çalışmasında, liseye geçiş sınavında (LGS) öğrenci başarısını belirleyen faktörleri araştırmış ve öğrencinin devam ettiği okul (devlet ya da özel), okulun başarı düzeyi, dershaneye devam etmek ve öğrencinin sosyoekonomik ve demografik özelliklerinin liseye geçiş sınavında elde ettiği başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçta, LGS başarısının en önemli belirleyicisinin babanın eğitim düzeyi olduğunu, ailenin sosyoekonomik ve kültürel özelliklerinin analize katılmasının diğer değişkenlerin etkisini neredeyse tamamen ortadan kaldırdığını ifade etmektedir. Yazar bu durumu, Türkiye’de sosyal statülerin babadan çocuğa aktarılması ve sosyal mobilitenin sınırlandırılması olarak yorumlamaktadır. Aslankurt (2013), Türkiye’de eğitimde kuşaklararası hareketliliği değerlendirmiş ve benzer sonuçlara ulaşmıştır. Yazar, çocuklarla ebeveynlerinin eğitim düzeyleri arasındaki ilişki ne kadar kuvvetli ise, kuşaklararası sosyoekonomik hareketlilik ihtimalinin ve eğitimde fırsat eşitliğinin de o derece az olduğunu ifade etmekte ve Türkiye’nin bu anlamda oldukça olumsuz göstergelere sahip olduğu belirtmektedir. Buna göre, Türkiye’de eğitim düzeyi bir önceki kuşak ile aynı olan gençlerin toplam içindeki payı, %66’dır ve bu oranla Türkiye OECD ülkeleri arasında en kötü oranlardan birine sahiptir. OECD’nin 2017 yılında yayımladığı *Eğitime Bakış 2017* adlı rapor da benzer bir duruma işaret etmektedir. Rapora göre, 25-44 yaş aralığında bulunan ve lise altı eğitime sahip olan yetişkinler arasında ebeveyni de

lise altı eğitime sahip olan yetişkinlerin oranı Türkiye’de %69’dur ve Türkiye bu oranla OECD ülkeleri arasında en düşük kuşaklararası eğitimsel hareketliliğe sahip ülke konumundadır. Bu konuda OECD ortalaması %27’dir ve Kore ve Finlandiya gibi eğitimsel eşitliğin önemli ölçüde gerçekleştirilebildiği ülkelerde bu oran sırası ile %7 ve %8’dir.



Şekil 10. 25-44 Yaş aralığında lise altı eğitime sahip yetişkinler arasında ebeveynlerinin eğitim düzeyi lise altı olanların oranı. *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD, 2017, Paris: OECD Publishing’den alınmıştır.

Yoksulluğun eğitim üzerindeki etkisini araştıran bir başka çalışma ise Özbaş ve Avcı (2013) tarafından, Erzincan İlinde bir sebeple okulu terk eden çocukların aileleriyle görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, okulu terk eden çocukların tümünün ailelerinin açlık sınırının altında bir gelirle yaşadıklarını bulunmuştur. İlköğretim düzeyindeki çocukların okullaşma durumunun öncelikle aile özelliklerine dayalı bir problem olduğunu belirten yazarlar, anne ve baba eğitiminin de oldukça düşük olduğunu belirtmekte ve özellikle anne eğitiminin önemine vurgu yapmaktadırlar. Yazarlar, ebeveynlerin eğitim seviyeleri ve mesleki statüleri düşük olsa da çocuklarının iyi bir eğitim almasını istediklerini ancak bu konuda gerekli maddi kaynak ve yönlendirmeye sahip olmadıklarını ifade etmekte ve kamu eğitim yönetiminin yoksul ailelere, çocuklarının zorunlu eğitimini sürdürebilecekleri düzenli kamusal eğitim desteğini sağlayamadığını ifade etmektedirler.

Güllüpnar ve İnce (2014) Şanlıurfa’da farklı lise türlerinde eğitim alan öğrencilerin başarılarında ailenin sosyal ve kültürel sermayesi ile okulun bazı yapısal özelliklerinin etkisini incelemiştir. Sonuçta, çocuğun ailesinden ve öğretmenlerinden aldığı desteğin ve sosyoekonomik statüsünün akademik başarısı ile anlamlı ilişkisi olduğunu bulmuşlardır. Yazarlar, özellikle sosyoekonomik dezavantajlı olan ve ailesinden yeterli desteği alamayan öğrenciler açısından öğretmen desteğinin önemini vurgulamışlardır. Çalışmanın en ilginç bulgularından birisi de, öğrencilerin ilköğretim ve ortaokul dönemindeki akademik başarısını lisede neredeyse hiç artır(a)madığıdır. Bu durum, yazarların da belirttiği gibi, başarısızlığın temellerinin ilköğretimden itibaren atıldığına ve eğitim sisteminin bunun sürekli hale gelmesini önleyemediğine işaret etmektedir. Görüşülen okul yöneticileri ve öğretmenler bu durumun en önemli nedeninin, ilköğretimde sınıfta kalma olmaması nedeniyle öğrencilerin temel akademik yeterliliklere sahip olmadan lise eğitimine başlaması olduğunu belirtmekte ve öğrencinin lisede “kendisini derslere” kapattığını ifade etmektedirler. Velilerin ilgisizliği, öğretmenlerin performansını da olumsuz etkilemektedir. Güllüpnar ve İnce (2014)’ın bulguları, hem sosyoekonomik ve kültürel koşulların öğrenci başarısını ilköğretimden itibaren belirlemeye başladığını ve bu etkinin lise yıllarında da devam ettiğini göstermesi açısından hem de öğretmenler gibi bazı okul faktörlerinin dezavantajlı öğrencilere verilecek destek açısından önemini ortaya koymasından dolayı değerlidir. Altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin başarılarında sosyoekonomik değişkenlerin etkisini araştıran Aslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu (2016) da öğrencinin sosyoekonomik düzeyinin, başarısında önemli etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Buna göre, öğrencinin cinsiyeti, ebeveyn eğitimi, hane geliri, baba mesleği akademik başarıda önemli değişkenlerdir.

Türkiye’de sosyoekonomik koşullar ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koyan bu çalışmalara karşılık diğer bazı çalışmalar öğrencinin sosyoekonomik düzeyinin akademik başarısında önemli bir etkiye sahip olmadığını yönünde bulgular elde etmişlerdir. Örneğin Yavuz, Odabaş ve Özdemir’in 2016 yılında Ankara’nın Altındağ İlçesindeki 32 ortaokul ve bu okullarda öğrenim gören 1194 öğrenciyi kapsayan çalışmasında, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin TEOG sınavındaki başarılarına etkisi araştırılmıştır. Bulgular, öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının TEOG matematik başarı puanı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymuştur (Yavuz, Odabaş ve Özdemir, 2016). Çalışmada kullanılan

sosyoekonomik durum değişkeni, akademik başarının sosyoekonomik durum ile ilişkisini araştıran çalışmalarda sosyoekonomik durumu belirlemek için kullanılan ebeveyn eğitimi ve ebeveynlerin mesleki statüsü değişkenlerini içermemektedir. Bu anlamda çalışmanın sosyoekonomik durum değişkeninin temsil kabiliyeti sınırlıdır. Diğer taraftan, çalışma sadece alt-orta sosyoekonomik statülü ailelerin çoğunlukta olduğu tek bir ilçede, Altındağ ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla örneklemin, hem okul nüfusunun ortalama sosyoekonomik kompozisyonu hem de bireysel olarak öğrencilerin sosyoekonomik durumları açısından oldukça homojen olduğu düşünülebilir. Bu durumda, çalışma sonucunda öğrencinin sosyoekonomik koşullarının akademik başarısında önemli bir etkiye sahip olmadığı yönünde elde edilen bulgular şaşırtıcı değildir. Çalışmada, farklı sosyoekonomik statüdeki öğrenci ve okulların da örnekleme dâhil edilmesi ve sosyoekonomik statü değişkeninin hesaplanmasında ebeveyn eğitimi ve mesleki statüsünün de göz önünde bulundurulmasının Türkiye’de öğrenci başarısında sosyoekonomik koşulların etkisini göstermesi açısından daha sağlıklı sonuçlar vereceği düşünülebilir. Nitekim MEB tarafından hazırlanan ve ortaöğretime geçiş sınavındaki başarının belirleyicilerini inceleyen raporda, aile geliri, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve mesleki statüleri ile çocukların sınav başarısı arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (MEB, 2015).

Sonuçta denilebilir ki Türkiye’de ilkokuldan başlayarak üniversiteye girişe kadar süren eğitim sürecinde sosyoekonomik dezavantajlı öğrenciler için eğitimsel imkân ve fırsat eşitliği açısından önemli problemler söz konusudur.

### **Türkiye’de Sosyal Politika**

Sanayi devrimi ile birlikte ortaya çıkan teknolojik gelişmeler ekonomik ve sosyal yaşamda köklü değişikliklere neden olmuş, yeni çalışma biçimlerine bağlı olarak yeni toplumsal sınıflar ortaya çıkmış ve kapitalist ekonomik sistemin güçlenmesi de sosyal politikaların ortaya çıkmasına yol açmıştır (Altan, 2011). Dar anlamda sosyal politikanın ortaya çıkışı işçi sınıfının doğması ile paralellik göstermiştir. İşçi sınıfının çalışma ve yaşam koşullarındaki olumsuzluklar ve işçilerin işveren karşısında güçsüz durumda olmaları korunmalarını zorunlu hale getirmiştir. Dar anlamda sosyal politikalar kapitalist ekonomik düzen ve endüstrileşme ile ortaya çıkan zorluklar karşısına tek başına zayıf olan ve korunma şansı olmayan işçileri korumayı hedefleyerek toplumsal sınıflar arasında meydana gelebilecek çatışmayı engellemeyi amaçlar. Bu bakış açısı ile bakıldığında dar

anlamda sosyal politikanın hedef ve kapsamının işçiler ve ailelerinin meydana getirdiği işçi sınıfı olduğu belirtilebilir. Geniş anlamda sosyal politikaların kapsamı, içeriği ve hedefi ise değişmektedir. Geniş anlamda sosyal politika bütün sosyal sınıflar ve bütün sosyal alanları kapsamaktadır. Sosyal politikaların dar kapsamdan geniş kapsama doğru ilerlemesinde 20. Yüzyılın başlarında yaşanan ekonomik bunalımlar ve 1. Dünya Savaşı sonucu oluşan sosyal, kültürel ve ekonomik sorunlara çözüm arayışları etkili olmuştur. Özellikle 2. Dünya Savaşı sonrası geniş bir perspektiften ele alınan sosyal politikalar “sosyal vatandaşlık, sosyal eşitlik ve sosyal adalet anlayışının bütünleşmesi” olarak ifade edilmektedir (Yenihan, 2017).

### **Türkiye’de sosyal politikanın tarihsel gelişimi.**

Sosyal politika, gelişmiş batı ülkelerinde sosyal ve ekonomik gelişme ile birlikte ortaya çıkan ve devletin, sendikaların, sivil toplum örgütlerinin ve benzeri oluşumların katılımları ile şekillenen bir tedbirler bütünü iken, az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde bu tedbirler, ülke henüz ekonomik ve sosyal gelişmesini tamamlamadığından, büyük oranda kamu yönetimleri tarafından biçimlendirilmektedir. Türkiye için de durum büyük ölçüde böyledir (Seyyar, 2008). Türkiye’deki sosyal politika ortamını sağlıklı şekilde değerlendirebilmek için sosyal politikanın Osmanlı Devleti’nin son dönemlerine kadar uzanan geçmişini değerlendirmek gerekir. Türkiye’de modern anlamda ilk sosyal politika uygulamaları Batılılaşma çabalarının ortaya çıktığı Tanzimat ve Meşrutiyet döneminde görülür. Ancak Osmanlı Devleti ve Türkiye’nin sanayileşme ve modernleşme süreci Batıda olduğundan oldukça geç başlamıştır (Dilik, 1985). Dolayısıyla sosyal politika açısından önemli olan modern işçi sınıfının oluşması Türkiye Cumhuriyeti’nin ilerleyen yıllarına tekabül etmiştir (Şişman, 2017).

Kuruluşunun ilk yıllarında, ekonomik ve sosyal açıdan önemli sorunlar ve eksikliklerle karşılaşan Türkiye’de yönetici elitler, yeni bir ulus inşası sürecinde yoğun bir modernleşme ve batılılaşma çabası ile birlikte ekonomik büyüme hedefini de benimsediler. 1923 ve 1945 yılları arası dönemi temsil eden ve önemli sosyal ve ekonomik reformların gerçekleştirildiği tek partili dönemin Türkiye’de izleyen yıllarda ortaya çıkacak olan sosyal politika uygulamaları üzerinde uzun süreli etkileri olmuştur. Sosyal politikanın Türkiye’deki gelişim seyrinin Avrupa’dakinden farklı şekilde gerçekleşmesinin işaretleri bu dönemde de görülmektedir. Zira 19. Yüzyılda Avrupa’da

sınıf çatışmaları ve endüstriyel işçi sınıfı refah devletinin doğmasına neden olmuşken, ulus inşası sürecinde Türkiye’de sınıf çatışmaları ortaya çıkmamıştır (Dilik, 1985). 1930’lu yıllardan sonra devletin ekonomik ve sosyal sisteme daha aktif şekilde müdahale ettiği görülmektedir. 1929 ekonomik bunalımı ve sonrasında tüm dünyada etkili olan Keynesyen politikalar da bunda etkili olmuştur (Şişman, 2017). Bu dönemde Türkiye’nin Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO)’ne üyeliği gerçekleşmiştir. Tek parti döneminde ayrıca sosyal güvenlik fonları ve çalışma yaşamı ile ilgili bazı düzenlemeler yapılmıştır. Ancak sosyal güvenlik sistemi, kamu kesimi işçilerini kapsayan ve özellikle tarımda çalışan geniş toplumsal kesimleri dışlayan parçalı ve seçici bir yapıya sahiptir. Tek parti döneminde devlet, uzun ve ağır bir savaş sürecinden çıkmış olan toplumun kendi kendine yardım mekanizmalarının yetersiz olduğunu fark etmiştir. 1940’lı yılların ikinci yarısından sonra işçiler için Sosyal Sigortalar Kurumu (SSK), memurlar için Emekli Sandığı (ES), 1971 yılında ise bağımsız çalışanlar için BAĞ-KUR kurulmuştur. Bu sosyal güvenlik fonları uzun yıllar sosyal güvenlik sisteminin temelini oluşturmuştur. Bu parçalı yapı aynı zamanda kayıt dışı ekonomimin önemli boyutlarda olması nedeni ile toplumun çok önemli bir kesimini kapsam dışında bırakmıştır (Aybars ve Tsarouhas, 2010).

Demokrat Parti döneminde (1950-1960), artan enflasyon nedeni ile sosyoekonomik eşitsizliklerde artış görülmüştür. Bu dönemde sınıf temelli örgütlerin kurulması yasağı kaldırılmış ve toplu pazarlığa ve sendikaların faaliyetlerine izin verilmiştir. 1960 Anayasası, devleti “sosyal devlet” olarak tanımlamış ve sendikalaşma, toplu pazarlık, sosyal güvenlik, eğitim gibi alanlarda geniş sosyal haklar tanımıştır. Bu nedenle 1960 Anayasası’nın sosyal politika açısından bir dönüm noktası olduğu belirtilmektedir (Şişman, 2017). Türkiye’de kamu kaynaklı sosyal yardım alanındaki ilk ciddi gelişme bu dönemde yaşanmıştır. 1976 yılında çıkarılan ve engellilere ve 65 yaşın üstündeki vatandaşlara aylık nakit transferi öngören 2022 sayılı yasa ile engellilere ve 65 yaşın üzerindeki vatandaşlara belirli bir düzeyin altında gelire sahip olma ve kendilerine bakacak yakın akrabalarının olmaması şartı ile belli bir miktar nakit transferi öngörülmüştür. Yardımın koşullarından birisinin bakım hizmetini sağlayacak aile bireyinin olmaması olarak belirlenmesi, yasanın, refah sağlama işlevinde aileyi öncelemesi ve ancak ondan sonra devleti sorumlu tutması anlamına gelse de bu yasa Türkiye’deki ilk yasa kapsamında düzenli gelir transferi olması açısından önemlidir

(Dodurga, 2014). Ancak önceki dönemlerde olduğu gibi bu hakları talep eden toplumsal kesimler bu dönemde de yoktur. Sonuç olarak, uygulamada resmi sosyal politika, ücretsiz kamu eğitimi ve istihdam statüsüne bağlı olan kamu sağlık hizmetleri ile emeklilik sisteminden ibaret kalmıştır (Buğra ve Keyder, 2006).

1980 sonrası dönem, sosyal politika alanında önemli dönüşümleri temsil eder. Bu dönemde dışa dönük ekonomik büyüme, piyasa merkezli politikalar ve finansal liberalleşme gündeme gelmiştir (Buğra ve Keyder, 2006). Bu dönem, ekonomik ve siyasi istikrarsızlığın hâkim olduğu ve yoksulluğun ve gelir dağılımı adaletsizliğinin arttığı bir dönem olmuştur (Kızıler, 2017). 1980’de gerçekleşen askeri darbeden sonra yürürlüğe giren 1981 Anayasası ise, sendikalara üyelik, grevlerin sınırlandırılması gibi sosyal haklar bakımından 1961 Anayasasından oldukça geride olan hükümler içermektedir. Bu dönemde uluslararası standartlardan uzaklaşmış, yoksulluk, işsizlik gibi sorunlar artmıştır (Şişman, 2017). Gelir dağılımındaki bozulmalar ve şehirleşme hızındaki artış sosyal yardımlara olan ihtiyacı artırmıştır (Karagöl ve Dama, 2015). Devletin ekonomiye müdahalesinin sınırlandırıldığı bu dönemde kamusal sosyal yardımlarla ilgili önemli adımların atılması dikkat çekicidir. Bunun temel nedeni, ücret seviyelerinin düşmesi, köyden kente göçün artması, geniş ailenin yerini çekirdek ailenin alması gibi sosyal ve demografik değişikliklerin sonucunda özellikle kentlerde yoksulluğun önemli bir sorun olarak ortaya çıkmasıdır (Buğra, 2008). Sosyal korumaya ihtiyacın arttığı bu dönemde, 1986 yılında çıkarılan Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu (SYDTF) Yasası sosyal yardımlar alanındaki önemli gelişmelerden biri olmuştur. Bu yasa ile sosyal güvenlik kaydı olmayan ve “muhtaç” durumda olan vatandaşların ihtiyaçlarının karşılanması amacı ile bir kaynak oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu fonda biriken kaynağın ise yasa ile her il ve ilçede kurulması planlanan Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Vakıfları (SYDV) ile dağıtılması öngörülmüştür. 1992’de sosyal güvenliğe kayıtlı olmayan ve belirli bir düzeyin altında gelire yaşayan vatandaşlara sağlık hizmetlerinden yararlanma imkânı tanıyan Yeşil Kart uygulaması sosyal yardım alanındaki diğer önemli gelişmedir (Buğra, 2008). Türkiye’de sosyal hizmet uygulamalarının yürütüldüğü en temel ve kapsamlı kurum olan Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) da yine bu dönemde, 1983 tarihinde, Başbakanlığa bağlı olarak kurulmuştur. Kurum, 2011 yılında 8 Haziran 2011 tarih ve 27958 sayılı KHK ile kapatılmıştır. Aynı kararname ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB)



kurulmuştur. 1984 yılında ise Vakıflar Genel Müdürlüğüne çeşitli konularda yardım yapma yetkisi verilmiştir (Kızıler, 2017). Sosyal politika alanındaki bu önemli adımlara rağmen bu dönemde sorunların çözümünde devletin değil bireyin sorumlu olduğu anlayışı yaygınlaşmıştır. 2000’li yıllara gelindiğinde bu yapı daha da yerleşik hale gelmiştir. Bu dönemde sosyal politika yeteri kadar kurumsallaşamamış gelenek ile modernliğin farklı sentezleri ile uygulama kendine özgü bir hal almıştır (Şişman, 2017).

2001 krizi yoksulluğu ve toplumsal eşitsizliği daha da artırmış, var olan sorunları derinleştirmiş ve sosyal koruma ihtiyacını daha da artırmıştır (Karagöl ve Dama, 2015). Sosyal devlet alanında var olan ve 2001 krizinin şiddetlendirdiği sorunlar Avrupa Birliğinin (AB) değişen standartlarına uyum sağlamak için reformun gerekliliğine işaret etmiştir. 2002 yılı itibari ile kendini gösteren siyasal ve ekonomik istikrar, sosyal politikalar alanındaki dönüşümün gerçekleştirilmesinde en önemli faktörlerden biri olmuştur. 2003 yılında endüstriyel ilişkileri geniş kapsamlı olarak düzenleyen 4857 sayılı yasanın kabulü, bu anlamdaki en önemli adımlardan biridir. Hâlihazırdaki endüstriyel ilişkiler AB’nin yoğun reform talebi baskısı altında kalmıştır. AB, sendikal hakların tamamının tanınmasını ve etkin bir sosyal diyalog mekanizmasının oluşturulmasını talep etmiştir. Bu kapsamda, öncelikle kadınları, gençleri ve engellileri hedefleyen aktif işgücü piyasaları ile ilgili önlemler alınmıştır. Üyelik öncesi yardım kapsamında özellikle insan sermayesinin geliştirilmesine, eğitime ve mesleki eğitime vurgu yapılmış, sosyal diyalog güçlendirilmiştir (Aybars ve Tsarouhas, 2010).

2001 krizi sonrasında artan yoksulluk riskine karşı Dünya Bankası önderliğinde Türkiye’de ilk defa geniş kapsamlı bir yoksulluk çalışması yapılmıştır. 2002 yılında başlatılan Sosyal Riski Azaltma Projesi (SRAP) ile hem krizin olumsuz etkileri karşısında acil müdahale edilebilmesi hem de sosyal yardımların kurumsallaşması hedeflenmiştir. Bu çalışma sonrasında yoksul ailelerin çocuklarının eğitim ve sağlık hizmetlerinden yararlanması karşılığı verilen ve bugün de halen devam eden Şartlı Nakit Transferi adlı nakit gelir desteği programı uygulamaya konulmuştur. 2012 yılında eşi vefat etmiş kadınlara, 2013’te ise muhtaç asker ailelerine nakit transferi yapılması ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca 2014 yılında SGK kaydı olanların da SYDTF’den yararlanabilmesine olanak tanıyan değişiklikler yapılmıştır. Böylece çalışan yoksullara yönelik de önemli bir adım atılmıştır (Dodurga, 2014).

2006-2008 yılları arasında gerçekleştirilen sosyal güvenlik reformu, var olan sosyal güvenlik kurumlarını tek çatı altında, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı çatısı altında toplamıştır. Daha önceki parçalı yapı verimsiz olduğu için bu önemli bir adım olmuştur. Toplumsal değişimler, demografik etmenler, emeklilik fonlarının etkin şekilde yönetilememesi nedeni ile iflasın eşiğine gelmiş olan Sosyal Güvenlik Sistemindeki sorunlar bu dönemdeki reform yaklaşımları ile aşılabilmektedir. Bu kapsamda 2012 yılında “Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası” uygulanmaya başlanmış, sosyal güvenlik sisteminin ve sağlık sigortasının kapsamı genişletilmiştir. Kayıt dışı istihdamdaki önemli düşüşler, bir taraftan sosyal güvenlik sistemi kapsamına giren vatandaş oranını artırırken diğer taraftan SGK'nın gelirlerinin artışına sebep olmuş ve sosyal güvenlik sisteminin sürdürülebilirliğine katkıda bulunmuştur (SGK, 2017). Ancak kayıt dışı çalışanlar nüfusun önemli bir bölümünü temsil etmesine rağmen emeklilik sistemindeki değişiklikler esas olarak sadece formel istihdamdakilerle sınırlı kalmıştır (Aybars ve Tsarouhas, 2010).

2009 yılından itibaren uygulanmaya başlanan bazı projelerle bilgi teknolojilerinin kullanılması ile yardımlara başvuranların ve yararlananların kayıt altına alınması, beyan edilen bilgilerin diğer kamu kurumlarının veri tabanlarından sorgulanması ve böylece kurumsal kapasitenin artırılması hedeflenmiştir. Bu dönemde sosyal yardımlardan yararlanacak vatandaşları, önceden belirlenmiş ve standart kriterler üzerinden belirleme çabası da özellikle önemlidir (ASPB, 2016).

### **Sosyal politika alanındaki temel göstergeler.**

Yukarıdaki düzenlemelerden de anlaşılacağı gibi, son yıllarda, Türkiye’de sosyal politika alanının yeniden dizayn edilmesine özel bir önem verilmiştir. Bu dönemde hem sosyal yardım ve transferlerin çeşidinde hem bunlardan yararlanan kişilerin sayısı ve yardım miktarlarında hızlı gelişmeler yaşanmıştır. Siyasi ve ekonomik istikrarı da temsil eden bu dönemde, sosyal refah uygulamaları da artırılmıştır. Bu dönemin iki temel özelliği bir yandan kurumsal dönüşüm diğer yandan da politika çeşitlendirmesi ile ilgili gelişmeler olmuştur (Karagöl ve Dama, 2015). Türkiye’de sosyal politika alanında yaşanan bu köklü değişiklikler, önceki dönemlerden keskin bir dönüşü ve bir kırılmayı temsil etmektedir ve bu dönüşüm halen sürmektedir.

Bir ülkenin sosyal politika alanında etkili olan faktörler ve bunların refah hizmet sunumunda ne oranda etkili olduğu refah rejiminin temel niteliğini belirlemektedir. Bu

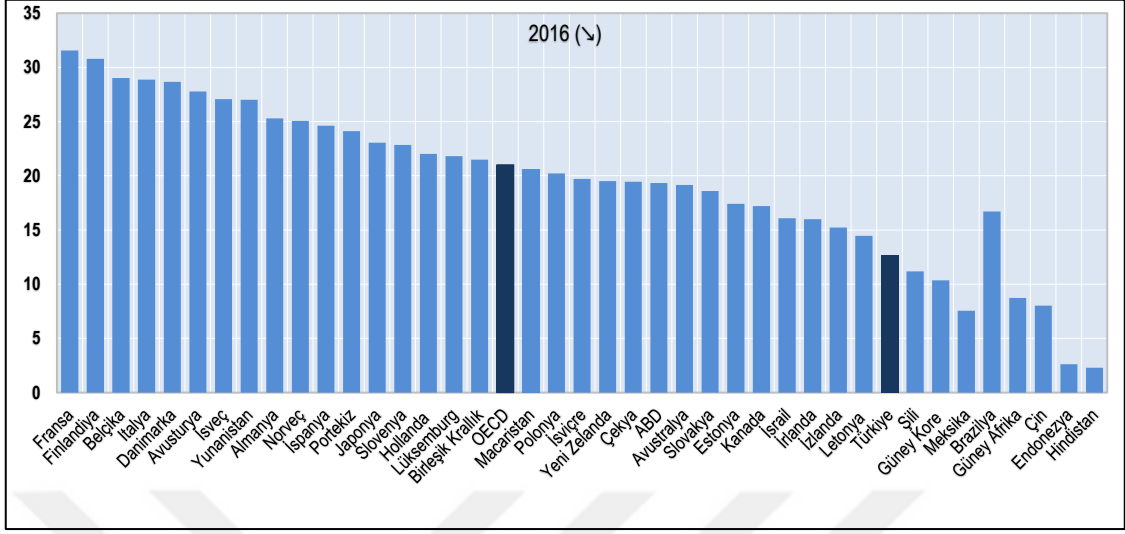
anlamda, aile, sivil toplum kuruluşları ve özel sektör/piyasa, yerel yönetimler ve merkezi kamu yönetimi refah hizmeti sunumunda etkin rol alabilen aktörler olarak ortaya çıkmaktadır (Taşçı, 2017). Merkezi yönetimin sosyal politika alanındaki etkinliğini değerlendirmeden önce refah rejiminin diğer aktörlerinin durumuna göz atmak merkezi yönetimin refah hizmeti sunumu konusundaki rolünü ve önemini değerlendirebilmek açısından önemlidir.

Aile, Türkiye’de sosyal politika faktörleri arasında önemli bir yere sahiptir (Buğra ve Keyder, 2006; Taşçı, 2017). Türkiye’de yoksulluğun ve telafi edici transferlerin yokluğunda işsizliğin yarattığı stresin azaltılmasında aile önemli bir sosyal politika aktörü olarak uzun yıllar etkili olmuştur (Buğra, 2008). Ancak son yıllarda aile dayanışmasının azaldığı görülmektedir. Örneğin, OECD tarafından hazırlanan bir raporda, OECD ülkeleri arasında en düşük sosyal dayanışmanın Türkiye’de olduğu belirtilmektedir. Buna göre, güvenebileceği akrabaları ya da arkadaşlara sahip olduğuna inanan yaşlıların oranı Türkiye’de %68’dir ve %87 olan OECD ortalamasının oldukça altındadır (OECD, 2016a). Sosyal politikanın bir diğer önemli aktörü olan sivil toplum kuruluşlarının (STK) Türkiye’deki varlıklarının genel anlamda düşük olmasının yanında özel olarak sosyal politika alanında da etkinlikleri çok düşük düzeydedir. Türkiye’de STK’lar sosyal politika alanı ile ilgili bilgi, finans ve insan kaynağı eksikliği yanında bütüncül hizmet sunabilmekten uzak, koordinesiz bir yapı içinde faaliyetlerini sürdürmektedirler. Özel sektörün/piyasanın sosyal politika uygulamalarına bakıldığında ise, Türkiye’deki işletmelerin büyük çoğunluğunun sosyal politika işlevi yerine getirebilecek mali güce sahip olmadığı görülmektedir (Taşçı, 2017). Sosyal politika alanındaki diğer bir önemli aktör de belediyelerdir. Türkiye’nin de içinde bulunduğu Akdeniz ülkelerinde merkezi devletin refah uygulamalarının öteden beri güçsüz olduğu, küreselleşme, ulus devletlerin zayıflaması, neo-liberal politikaların hâkimiyetinin artması ile merkezi yönetimlerin bu alandaki güçlerinin merkezi yönetim dışındaki aktörlerle paylaşılmasının söz konusu olduğu ve bu aktörlerin en başında da belediyelerin geldiği ifade edilmektedir (Kesgin, 2012). Keleş (2008, s. 39) de Türkiye gibi sivil toplum kuruluşlarının yeterince gelişmediği, ara mekanizmaların etkisiz, devletin sosyoekonomik işlevlerinin zayıf olduğu ülkelerde yerel yönetimlerin sosyal belediyecilik görevini üstlenmelerini kaçınılmaz bir durum olduğunu vurgulamaktadır. Bugün gelinen aşamada, Türkiye’de özellikle büyükşehir belediyelerinin sosyal belediyecilik kapsamındaki uygulamaları bir

yandan yerel halkın sosyal refahını artırmakta diğer yandan ise sosyal adaletin tesisini kolaylaştırmakta ve kentsel kalkınmaya önemli katkılar yapmaktadır (Pektaş, 2010). Fakat bu tür uygulamaların sağlık, konut, eğitim, istihdam ile sosyal yardım gereksinimi gibi sorunlara kalıcı bir çözüm üretmediği de belirtilmelidir. Bununla birlikte yoksul kesim için sosyal belediyeçilik, kentte tutunmayı, hayatta kalmayı ve geçinmeyi önemli oranda kolaylaştırmaktadır. Küçük miktardaki destekler dahi yoksul kesimler için hayati öneme sahip olabilmektedir (Kesgin, 2012).

Refah hizmetlerinin sunumunda, merkezi kamu yönetimin etkinliği durumu ise biraz karışıktır. Türkiye’de sosyal politikanın dar ve geniş anlamı bakımından merkezi devletin rolü parçalıdır. Bu konuda rol üstlenmiş iki bakanlık söz konusudur: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB) ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. Bu iki kurum Türkiye’de sosyal politikaların uygulanmasında büyük işlev görmektedir. Ancak sosyal politika alanındaki işlevleri farklıdır. Sosyal güvenlik, primli sistem olan sosyal sigorta ve primsiz sistem olan sosyal yardım ve sosyal hizmetlerden oluşan üçlü bir sosyal politika uygulama yöntemidir. Mevcut Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı sadece sosyal sigorta ayağı ile ilgilenmektedir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ise sosyal yardım ve sosyal hizmetlerin planlanması ve uygulanmasından sorumludur (Taşçı, 2017).

Bir ülkede kamu tarafından gerçekleştirilen sosyal harcamalarının GSYH’ye oranı sosyal devletin önemli göstergelerinden biridir. Şekil 11’de görüldüğü gibi 2016 yılı itibari ile bu oran Türkiye için %12,67’dir ve %21 olan OECD ortalamasından oldukça düşüktür. Ancak sorun sadece harcama miktarının düşüklüğü değildir. Sosyal güvenlik sisteminin prim ödemelerine dayanması ve kayıt dışı ya da düzensiz işlerde çalışan en dezavantajlı kesimlerin ceplerinden prim ödeyerek sosyal güvenlik sistemine dâhil olabilmesi eşitliğe aykırı bir durum olarak değerlendirilmektedir (SPF, 2014). Kayıt dışı istihdamın, son yıllardaki azalışına rağmen, 2017 yılı itibari ile % 35 (TÜİK, 2017c) olduğu düşünüldüğünde, sorunun büyüklüğü daha iyi anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, son yıllarda yapılan iyileştirmelerle sosyal güvenlik sisteminin kapsadığı nüfus oranı oldukça artsa da (2005 yılında kapsama oranı %76 idi), 2016 yılı itibariyle hâlâ %85,5 seviyesindedir ve nüfusun önemli bir bölümü sosyal güvenlik kapsamı dışındadır (Sosyal Güvenlik Kurumu [SGK], 2017).



Şekil 11. OECD ülkelerinde kamu sosyal harcamalarının GSYH'ye oranı, 2016. *Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators* (s.108), OECD, 2016, Paris: OECD Publishing'ten alınmıştır.

Ülkedeki işsizlik oranları ve işgücü piyasalarının durumu da sosyal politika ortamının belirleyicilerindedir (Yakut-Çakar ve Yılmaz, 2009). Türkiye’de istihdam piyasalarının durumuna bakıldığında, işsizlik sorununun devam ettiği ve büyüme ile bu sorunun çözülemediği görülmektedir. 2016 yılında işsizlik oranı %10,6 seviyesinde gerçekleşmiştir. Nüfusun alt grupları açısından bakıldığında özellikle 15-24 yaş arası işsizliği temsil eden genç işsizliğin %20,6 gibi oldukça yüksek seviyede olduğu görülür. İşgücü piyasalarının bir başka özelliği ise “düzgün iş” niteliğindeki işlerin toplam işler içindeki payıdır. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), son yıllarda “düzgün iş” ya da “insana yakışır iş” (*decent work*) tanımını geliştirerek işlerin niteliğinin önemine vurgu yapmaktadır. Dünya Bankası da hazırladığı raporlarda bu konuya dikkat çekmektedir. Dolayısıyla artık sorunun sadece istihdam yaratmak değil fakat aynı zamanda insana yakışır istihdam yaratmak olduğu kabul edilmektedir. Bu soruna dikkat çekmek için, bazı zamanlarda ücret dahi ödenmeyen ve sosyal koruma sunmayan işler olarak tanımlanan “kırılgan istihdam” kavramı kullanılmaktadır. Düşük ücret, kötü çalışma koşulları, belirsizlik ve güvencesizlik olarak kendisini gösteren kırılgan istihdamın, 2017 yılında küresel istihdamın %42’sini kapsayacağı öngörülmektedir (Kılıç, 2017). Türkiye’de ise 2014 TÜİK verilerine göre kırılgan istihdam oranı %31’in üstündedir (SPF, 2014).

İşgücü piyasaları kadar yoksulluk oranları da sosyal politika yapıcı ve uygulayıcılarının dikkate alması gereken bir konudur. Yukarıda, ilgili bölümde belirtildiği gibi son yıllarda özellikle mutlak yoksulluk alanında oldukça önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Ancak aynı ölçüde başarı görel yoksulluk oranlarının düşürülmesinde ve gelir eşitsizliğinin azaltılmasında elde edilememiştir. Ortaya konulan bu tablo, yoksulluğun toplumun marjinal bir kesimine özgü veya geçici bir problem olmadığını ortaya koymaktadır. Diğer taraftan istihdamda olmak yoksulluktan kurtulma anlamına gelmemektedir. Türkiye’de çalışan yoksulların (*working poor*) oranı önemli bir sorundur ve sosyal politika planlayıcı ve uygulayıcılarının dikkate alması gereken bir konudur. Türkiye’de çalışan yoksullarla ilgili en güncel veri 2009 yılına aittir. 2009 yılı itibari ile istihdam edilenlerin %15,37’sinin çalışan yoksul olduğu belirtilmektedir (TÜİK, 2009). 2000’li yılların ortalarında OECD ülkelerinde ortalama çalışan yoksul oranı %8 düzeyindeyken, Türkiye’de %16 civarındadır ve Türkiye OECD ülkeleri arasında en yüksek oranlı çalışan yoksul miktarına sahip olan ülke konumundadır (OECD, 2009). Bu durum, çalıştığı halde yoksulluktan kurtulamayan önemli bir nüfus olduğuna işaret etmektedir. Diğer taraftan son yıllarda sosyal politika alanındaki köklü değişikliklerin bir göstergesi olarak düşünülebilecek bir gelişme de 2012 yılında yapılan bir değişiklik ile Sosyal Güvenlik Kurumu (SGK) kaydı olanların da Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonundan yapılacak yardımlardan yararlanmasının önünün açılmasıdır. Bu durum, Türkiye’de “çalışan yoksul” gerçeğinin kabul edildiği ve buna yönelik düzenlemeler yapıldığı anlamına gelmektedir (Dodurga, 2014).

Türkiye’de kayıt dışı istihdamın boyutları, işsizlik oranlarının ve özellikle genç işsizlik oranlarının yüksekliği, kırılan istihdamın ve çalışan yoksul oranının kaygı verici boyutları ve görel yoksulluk ve gelir adaletsizliğinin OECD ülkeleri içindeki en yüksek oranlardan biri olduğu düşünüldüğünde, sosyal politika uygulamalarının toplum için önemi daha kolay anlaşılacaktır.

### **Sosyal yardımlar.**

Sosyal yardımlar, sosyal politikanın önemli bir parçasını oluşturmaktadır ve gelir dağılımı eşitsizliği ile mücadelede sosyal yardımların en az işgücü piyasası ve ücret politikaları kadar etkin olabileceği ifade edilmektedir (Yakut-Çakar ve Yılmaz, 2009). Adalet ve Kalkınma Partisi döneminde gerek sosyal yardım alanının genişlediği gerekse farklı sosyal yardım mekanizmalarının devreye sokulduğu görülmektedir. Gerçekten de

Türkiye’de son 10 yılda sosyal yardımlara ayrılan kaynaklarda önceki dönemlerle kıyaslanamayacak bir artış görülmektedir. 2016 yılı itibari ile sosyal yardımların GSYH’ye oranı %1,45 ve sosyal yardımlardan yararlanan hane sayısı ise 3.154.069’dır (ASPB, 2016). Bu oran, Türkiye’de son 15 yılda sosyal yardım ve hizmetlere ayrılan kaynağın GSYH’ye oranında yaklaşık üç katlık bir artışa işaret etmektedir. Nitekim 2002 yılında bu oran %0,5’ti. 2002 yılında bu alanda kullanılan kaynak miktarı 1,3 milyar TL iken bu tutar 2017 yılında 45 milyar TL’ye yükselmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık, 2017). 2002 sonrası dönemde sosyal politikalar alanında önemli adımlar atılmış, 2011 yılında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı kurulmuş ve bakanlık en büyük bütçeli bakanlıklar arasında yer almıştır. Sosyal yardımlara ayrılan kaynaklardaki artışla beraber nitelik açısından daha etkin ve hizmet kalitesi açısından çok daha iyi bir seviye yakalanmış ve sosyal yardımlarda “hak” temelli bir anlayış benimsenmiştir (Karagöl ve Dama, 2015).

Dodurga, (2014) de sosyal yardımların yapılış biçimleri ve kriterleri üzerinden bir gruplandırma yapmaktadır. Buna göre; Türkiye’de kamu tarafından yapılan sosyal yardımlar, belirli aralıklarla ve düzenli olarak verilen, yardımdan yararlanma kriterleri belli, merkezi yardımlar ve yine SYDTF’den ayrılan kaynaklarla finanse edilen ancak düzenli olmayan ve SYDV’lerinin il ve ilçelerdeki müteveli heyetleri tarafından verilen kararlara göre yararlanan periyodik yardımlar olarak iki gruba ayrılabilir. Birinci tür yardımların kurallı ve düzenli olmasından dolayı, yararlanıcılarda minnettarlık duygusu yaratma ve paternalist ilişkilerin ortaya çıkma riskinin daha düşük olduğu ve bu tür yardımların devletin sağladığı “hak” olarak görülmesinin daha kolay olduğu belirtilmektedir. Tersine, ikinci tip yardımların düzensizliği, yararlanma kriterlerinin belirsizliği ve yararlanmanın müteveli heyetlerinin inisiyatiflerine açık olması nedeni ile bu tür yardımların yararlanıcılarda minnettarlık duygusu yaratma riskinin yüksek ve sadaka gibi algılanmaya daha müsait olduğu belirtilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde sosyal yardımlar düzenli sosyal yardım programları ve süreli yardımlar şeklinde sınıflandırılabilir. Düzenli sosyal yardımlar; Eşi Vefat Etmiş Kadınlara Yönelik Düzenli Nakdi Yardım Programı, Muhtaç Asker Ailelerine Yönelik Yardım, 2022 Sayılı yasa kapsamındaki Engelli ve Yaşlı aylıkları, ŞNT kapsamında verilen eğitim ve sağlık yardımları olarak belirtilebilir. Süreli yardımlar olarak ise, SYDV’lara SYDTF tarafından aktarılan kaynaklarla finanse edilen ve vakıfların

mütevelli heyetleri tarafından kararlaştırılan yardımlardır. Gıda ve yakacak yardımları, barınma yardımı, eğitim yardımı, sağlık yardımları, giyim ve diğer aile yardımları, engelli ihtiyaç yardımları bu grupta sayılabilir.

Türkiye’de şu anda uygulanan yardım türleri ve bu yardımların alt türleri aşağıdaki gibidir (ASPB, 2016):

- 1-Aile Yardımları (Gıda, yakacak ve barınma Yardımları)
- 2- Eğitim Yardımları (Materyal, şartlı eğitim, öğle yemeği, ücretsiz kitap dağıtımı, taşıma, barınma ve aişe yardımı, engelli öğrencilerin ücretsiz taşınması)
- 3-Sağlık Yardımları (Şartlı sağlık yardımı, GSS gelir tespiti ve prim desteği)
- 4- Özel Amaçlı Yardımlar (Aşevleri, afet ve terörden zarar görenlere yönelik yardımlar)
- 5- Eşi Vefat Etmiş Kadınlara Yönelik Düzenli Nakdi Yardım Programı
- 6- Muhtaç Asker Ailelerine Yapılan Yardımlar
- 7- Muhtaç Asker Çocuğu Yardımı
- 8- Doğum Yardımı
- 9- Öksüz ve Yetim Yardımı
- 10- 2022 Sayılı Kanun Kapsamındaki İş ve İşlemler (Yaşlı ve engelli aylıkları)

2016 yılı için sosyal yardımlardan yararlanan hane sayısı 3.154.069’dır. Türkiye’de 2016 yılında toplam 22. 206. 776 hane olduğu (TÜİK, 2017e) düşünülürse nüfusun önemli bir bölümünün yardımlardan yararlandığı görülmektedir. Düzenli yardımlardan yararlanan hane sayısı 2.342.946 geçici (sürelî) yardımlardan yararlanan hane sayısı ise 2.046.888’dir (ASPB, 2016).

Türkiye’de sosyal politika alanındaki dönüşümün en önemli göstergelerinden yeni uygulanmaya başlanan Aile Sosyal Destek Programı (ASDEP)’dir. ASDEP, aile ve bireylerin sosyal yardım ve sosyal hizmetlere olan ihtiyaçlarının tespiti, ihtiyaca göre sosyal yardım ve sosyal hizmet modellerin planlanması ve uygulanması, gerektiğinde diğer kamu hizmetlerinden (eğitim, sağlık, istihdam vs.) yararlanılmasının sağlanması



amacıyla sürecin tüm aşamalarında rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini de içeren bir programdır. ASDEP ile nihai olarak, yaşam koşullarının iyileştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu program ile sorun yaşayan bütün dezavantajlı vatandaşlara ulaşılması; ulaşılan vatandaşların kamunun kendileri için sağladığı imkânlar konusunda bilgilendirilmesi ve doğru yönlendirilmesi; yönlendirilen vatandaşların sorunlarının etkin bir rehberlikle çözülmesinin sağlanması hedeflenmektedir. ASDEP projesinin bütün unsurları ile hayata geçmesiyle birlikte, sosyal yardım ve sosyal hizmete muhtaç tüm vatandaşlara ulaşılarak sorunlarının çözülmesi; ayrıca ASPB'nin sağladığı sosyal yardımların amacına uygun olarak kullanılıp kullanılmadığının yerinde ve etkin bir şekilde denetlemesinin sağlanması amaçlanmaktadır. Sosyal yardım ve hizmet sunan paydaş kuruluşların bu alandaki faaliyetleri de bu program dâhilinde izlenebilecektir (ASPB, 2016).

Sosyal yardımlar refah rejiminin yalnızca bir parçası olduğu için, toplumdaki yeniden dağıtım süreçleri değerlendirilirken, sosyal yardımı kamusal eğitim, sağlık, barınma, ulaşım, elektrik ve su gibi kamu kolaylıkları ve sosyal hizmetler gibi diğer kamusal ortak alanlarla bir arada düşünmek gerekmektedir (Yakut-Çakar ve Yılmaz, 2009). Bu nedenlerle Türkiye'deki sosyal politika ortamını değerlendirilmesi sürecinde eğitim ve sağlık gibi temel kamusal hizmetlerin de incelenmesi faydalı olacaktır.

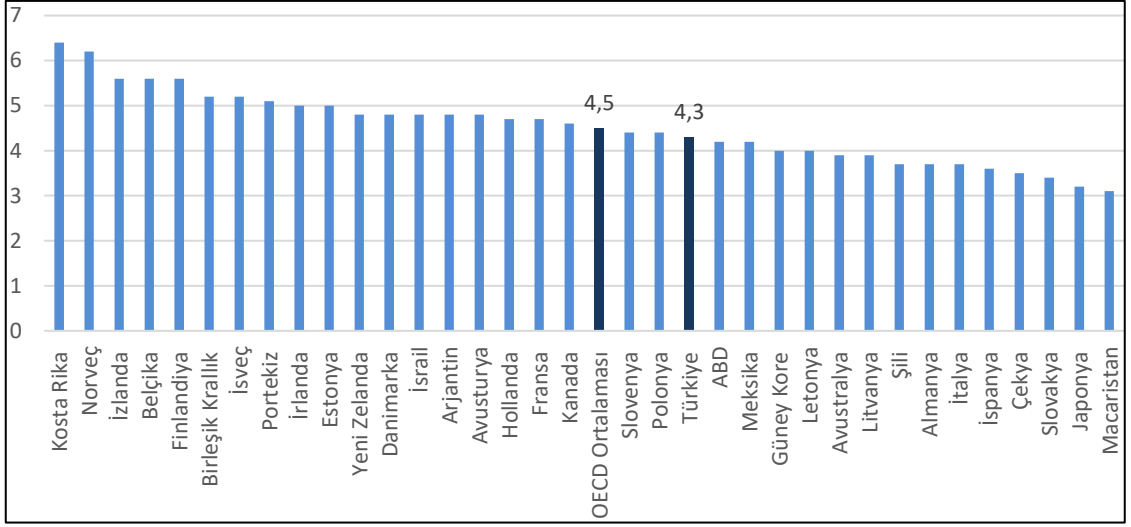
### **Eğitim, sağlık ve bakım politikaları.**

Son yıllarda sosyal politika alanında yaşanan köklü dönüşüm, eğitim alanına yapılan yatırımlar konusunda da etkisini göstermektedir: 2002 yılında Milli Eğitim Bakanlığının bütçeden aldığı payda önemli artışlar sağlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı bütçesi; 2002 yılında bütçede yaklaşık 11 milyar TL olan eğitimin payı, 2017 yılında 122,4 milyar TL olmuştur. Ayrıca okullaşma oranlarında da son yıllarda önemli artışlar kaydedilmiştir. Buna göre, 2002 yılında okullaşma oranları ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde sırasıyla, %90,98, %50,57 ve %14,65 idi. 2016 itibari ile bu oranlar sırası ile %96,51, %82,54 ve %40,87'e yükselmiştir. Bunun yanında hem derslik başına düşen öğrenci sayısında hem de öğretmen başına düşen öğrenci sayısında önemli azalmalar gerçekleşmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık, 2017).

Evrensel nitelikli olması nedeniyle önemli bir sosyal politika uygulaması olan ücretsiz kitap dağıtımını konusunda da kayda değer yatırımlar yapılmıştır. Eğitim alanında önemli sayılabilecek bir başka uygulama ise Şartlı Nakit Transferi (ŞNT)'dir. ŞNT kapsamında verilen Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) Programı kapsamında ihtiyaç sahibi

ailelere, çocuklarını düzenli olarak okula göndermeleri şartıyla her ay eğitim yardımı verilmektedir. Kız çocuklarının okullaşma oranları ile ilköğretimden ortaöğretime geçiş oranlarını artırmak amacıyla, kız çocuklarına ve ortaöğretime devam eden öğrencilere verilen yardım miktarları erkek çocuklardan daha yüksek tutulmuştur. İlköğretime devam eden kız çocuklarına 40 TL, erkek çocuklarına 35 TL, ortaöğretime devam eden kız çocuklarına 60 TL, erkek çocuklarına ise 50 TL aylık ödenmektedir. ŞNT ödemeleri, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonundan karşılanmaktadır. 2016 yılı itibari ile ŞEY'den yararlanan aile sayısı 2.132.741'dir (ASPB, 2016). Ayrıca son yıllarda uygulanmaya başlamış olan destekleme ve yetiştirme kursları da dershaneye devam etme imkânı olmayan öğrenciler için önemli imkânlar yaratma potansiyeli taşımaktadır. Son yıllarda ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine belirli düzeyde başarı elde etmeleri şartı ile verilen bursun miktarı ve yararlanan öğrenci sayısında da önemli artışlar sağlanmıştır. Örneğin 2002 yılında burs miktarı 13 TL ve yararlanan öğrenci sayısı 109.894 iken 2017 yılı itibari ile burs miktarı 204 TL ve yararlanan öğrenci sayısı 258.192 olmuştur (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık, 2017).

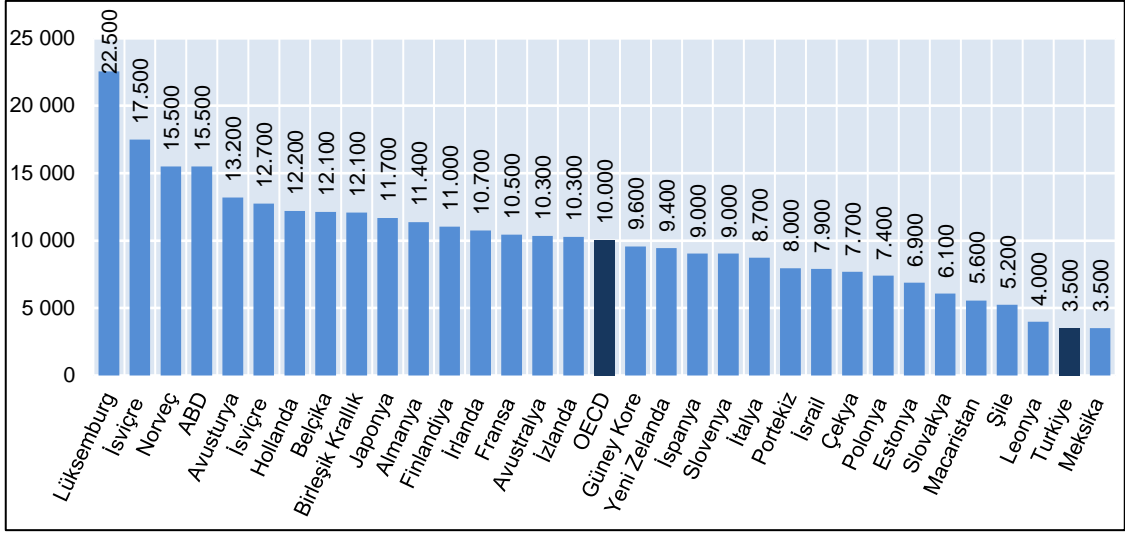
Şekil 12, OECD ülkelerinde milli gelirden eğitime ayrılan kamusal kaynak miktarını göstermektedir. Şekilde de görüldüğü gibi, Türkiye'de milli gelirden eğitime ayrılan kamusal harcamalar 2016 yılı itibari ile %4,3 olarak gerçekleşmiştir ve %4,5 olan OECD ortalamasına yaklaşmıştır. Türkiye'nin milli gelirinin son yıllardaki artışı dikkate alındığında eğitime ayrılan kamu harcamalarının mutlak olarak önemli ölçüde arttığı belirtilebilir (Örneğin 2002 yılında kişi başı GSYH 3581 \$ iken 2016 yılında 10.883 \$ olarak gerçekleşmiştir [TÜİK, 2016b]).



Şekil 12. OECD ülkelerinde milli gelirden eğitime ayrılan kamusal harcamalar. *Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators*, OECD, 2016, Paris: OECD Publishing'ten alınmıştır.

Türkiye’de özellikle son 15 yılda eğitim göstergelerinin hemen hepsinde olumlu bir gidişat olduğu ancak gelişmiş Batı ülkeleri ile kıyaslandığında önemli yetersizliklerin de söz konusu olduğu ifade edilmektedir (UNICEF, 2017a). Örneğin Şekil 13’de de görülebileceği gibi öğrenci başına yapılan yıllık harcama miktarı 3500 \$ ile 10.000 \$ olan OECD ortalamasının oldukça altındadır.

Türkiye’de eğitim ve sosyal yardım ve hizmetlerdeki gelişmelere rağmen yukarıda, ilgili bölümde de belirtildiği gibi eğitimsel fırsat ve imkân eşitliği oldukça sorunludur. Özel okulları yaygınlaşmasının desteklenmesi ise bu anlamda eleştirilmektedir (Işıkçı ve Karatepe, 2016). Eğitimde imkân ve fırsat eşitliği konusundaki sorunların, (yoksul öğrenciler için öğle yemeği gibi) sosyal politikalarla desteklenmeden çözülemeyeceği vurgulanmaktadır (SPF, 2014).



Şekil 13. OECD ülkelerinde ilköğretimden yükseköğretime kadar öğrenci başına yapılan harcama (dolar). *Society at a Glance 2016 OECD Social Indicators*, (s. 96), OECD, 2016, Paris: OECD Publishing'ten alınmıştır.

Son yıllarda, farklı istihdam statüsündeki kişilere farklı kalitede sağlık hizmeti sunan korporatist nitelikli sosyal güvenlik sisteminde gerçekleştirilen değişikliklerle sağlık hizmetlerinde önemli gelişmeler sağlanmıştır. Gerçekleştirilen bu değişikliklerle, formal sosyal güvenlik sistemi dışında kalanlara da sağlık hizmeti sunumunda kayda değer adımlar atılmıştır (SPF, 2014). Sağlık politikalarında yaşanan bu gelişmelere paralel olarak, Türkiye’de doğumda beklenen yaşam süresi, 2002 yılındaki 65 yaş seviyesinden bugün 78 yaş seviyesine çıkmıştır (TÜİK, 2017d). Benzer bir gelişme çocuk ölüm oranlarında da görülmektedir (TÜİK, 2015). Ayrıca son 15 yılda, cepten yapılan sağlık harcamalarının toplam sağlık harcamasına oranının %16.3 oranında gerilediği, bebek ölüm hızının binde 31.5’ten binde 7.3’e gerilediği, beş yaş altı ölüm hızının binde 40’tan binde 9.4’e düştüğü, anne ölüm oranının yüz binde 64.7’den yüz binde 14.7’ye gerilediği ifade edilmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık, 2017). Ancak UNICEF *Dünya Çocuklarının Durumu 2014* yılı raporunda da ifade edildiği gibi diğer ülkelerle karşılaştırıldığında Türkiye 5 yaş altı ölüm hızı açısından oldukça olumsuz sonuçlara sahiptir. Türkiye, bu anlamda 194 ülke arasından 120. sırada yer almaktadır (UNICEF, 2014).

Bakım politikaları açısından bakıldığında karşımıza üç kategori çıkmaktadır: Engelli bakımı, yaşlı bakımı ve çocuk bakımı. Engelliler sosyal politika alanında ihtiyaçları öncelikli hale getirilmiş bir gruptur ve son yıllarda engellilere yönelik sosyal

politikalarda önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bakanlığın mevzuatında 2005, 2006 ve 2007 yıllarında yapılan düzenlemelerle, bakmakla yükümlü oldukları birey sayısına göre, kendilerine düşen ortalama aylık gelir tutarı, bir aylık net asgari ücret tutarının üçte ikisinden az olan bakıma muhtaç engellilere bakım veren kişilere aylık bakım parası verilmektedir (SPF, 2014). 2016 yılı itibariyle aylık engelli bakım parası yaklaşık 932 TL'dir ve 481.141 kişiye aylık 932 TL evde bakım parası ödenmiştir (ASPB, 2016). Bunun yanında, engellilerin kendilerine de (18 yaşından büyük olmak şartı ile) gerekli koşullar sağlandığında engelli maaşı verilmektedir.

Yaşlı bakım hizmetlerinin, giderek yaşlanan nüfus, ailelerin yaşlı bakımı konusundaki yeterliliklerinin azalması ve Türkiye'de yaşlı bakımı için kurumsal kapasitenin zayıflığı nedeni ile izleyen yıllarda önemli bir sosyal politika önceliği olacağı düşünülebilir. Ancak şu anda bu konuda sorumluluğun büyük oranda ailelere bırakıldığı belirtilmektedir (SPF, 2014).

Bakıma ihtiyacı olan diğer bir kesim ise çocuklardır. Türkiye'de çocuk bakımının neredeyse tamamen ailelerin sorumluluğuna bırakıldığı ifade edilmektedir (SPF, 2016). TÜİK verileri, 0-5 yaş grubunda çocukların yaşadığı hanelerde çocuk bakımının %89 oranında annelerin üstlendiğini ifade etmektedir. Çocukların yalnızca %2.4'ünün bakımı kreşler tarafından sağlanmaktadır (TÜİK, 2013). Ancak son yıllarda korunmaya muhtaç çocuklarla ilgili hizmetlerde önemli gelişmeler sağlanmıştır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının hizmet önceliği her çocuğun bir aile ortamında desteklenmesi ilkesidir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, korunmaya muhtaç çocukların korunma altına alınmasına esas oluşturacak nedenin ekonomik yoksunluk olması halinde ailelere sosyal ve ekonomik destek sunarak çocuğun kendi ailesi yanında bakımını sağlamaktadır. Öz ailesi ile yaşama imkânı olmayan çocuklar koruyucu aile yanında desteklenmekte, durumu evlat edinilmeye uygun olan çocuklar ise evlat edinme hizmetinden faydalandırılmaktadır. Bakımı aile ortamında sağlanamayan çocukların aile ortamına en yakın ev tipi kuruluşlarda bakımları sağlanmaktadır. 2017 yılı Haziran sonu itibari ile çocukların toplu bakımını sağlayan çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtları kapatılmış ve aile ortamına benzeyen ve az sayıda çocuğun kaldığı çocuk evleri ve çocuk evleri sitesine geçilmiştir (ASPB, 2017)

Görüldüğü gibi sosyal politika alanında son yıllarda yaşanan dönüşüm kendisini çocuk bakım hizmetlerinde ve genel olarak bakım politikalarında da hissettirmektedir ve devlet bu alanda hizmet sunumunu önemli ölçüde üstlenme eğilimi göstermektedir.

### **Çocuklara yönelik sosyal politikalar.**

Çocuklarla ilgili sosyal politika uygulamaları, sanayileşme ve çocuk işçiliğinin yoğun şekilde kullanılması ile ortaya çıkmış ve çocuk emeğini korumak için gerçekleştirilmiştir. 19. yüzyıl boyunca çocukları korumaya yönelik birçok düzenleme gerçekleştirilmiş ve bu konuda kurumsallaşma sağlanmıştır. 19. yüzyıl sonrasında refah devletinin gelişmesi ile devlet çocukların korunması konusunda daha fazla sorumluluk almıştır. Çocuğa yönelik sosyal politika uygulamalarının kapsamı da genişlemiş, birçok uluslararası belge ile de çocuk hakları koruma altına alınmıştır. Artık sadece “yoksul, hasta, terk edilmiş, suçlu çocukların” korunması değil, çocuğun fiziksel, duygusal ve kültürel gelişiminin sağlanması da sosyal politikaların konusu haline gelmiştir.

Yukarıda belirtildiği gibi son yıllarda Türkiye’de çocuk bakım politikalarında hem yaklaşım farklılaşmış hem de kapsam genişlemiştir. Ancak, Gayrisafi Milli Hasıladan çocuklara ayrılan pay oldukça düşüktür. 2015 yılı itibari ile sosyal koruma harcamaları içinde aile ve çocuk yardımları GSYH’nin sadece %0.4’ü düzeyindedir (TÜİK, 2016b). Çocuklara yönelik politikalar kapsamında, bakım politikaları dışında da birçok kurum faaliyet göstermektedir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ASPBÇHGM), 2017 yılında Türkiye’de çocuklara yönelik kamu kurum ve kuruluşlarınca yürütülen koruyucu ve önleyici politikalara ilişkin değerlendirme yapılması ve kurumlar arasında işbirliğinin ve koordinasyonun artırılması amacı ile bir çalıştay düzenlenmiştir. Çalıştayın sonuç raporunda da ifade edildiği gibi Türkiye’de çocuklara yönelik politika ve uygulamalar çok parçalı, birbirinden kopuk ve koordinesizdir. Rapor bu durumu çocuklara yönelik etkin sosyal politikaların hayata geçirilmesi önündeki en büyük engel olarak ifade etmektedir. Rapora göre, çocuk hizmetleri alanında güvenilir bilgi ve verilere ulaşmak zordur ve kurumların verilerini paylaşabileceği ortak bir veri sisteminin oluşturulması elzemdir. Ayrıca aile ve çevreye yönelik çalışma yapılmadığı sürece sadece çocuğa yönelik çalışma yapmanın yetersizliği ifade edilmektedir ve çocuğa yönelik koruyucu önleyici politikalarda ailenin temel alınması gerektiği vurgulanmaktadır (ASPB, 2017).

Akıllı ve Dirikoç (2016) tarafından Nevşehir’deki yoksul çocuklarla ilgili yapılan çalışmada, ASPB tarafından sağlanan sosyal ve ekonomik desteğin yoksul çocukların ve ailelerin hayata tutunmasında önemli bir rol oynadığı kabul edilmekle birlikte çocuk yoksulluğuna yönelik çok daha kapsamlı ve kurumlar arası işbirliği ile gerçekleştirilecek politikalara duyulan ihtiyaç vurgulanmıştır. Gerçekten de çocuk yoksulluğu aile kurumu, eğitim, sosyal güvenlik, asgari ücret, istihdam, sosyal yardımlar, kırsal kalkınma, hızlı ve çarpık kentleşme gibi çok farklı alanlarla ilgili çok boyutlu ve karmaşık bir konudur. Bu nedenle, çocuk yoksulluğunun önlenmesinde mutlaka kapsamlı ve ilgili tüm kurumların işbirliğini ve uygulamaların koordinasyonunu içeren geniş kapsamlı politikaların geliştirilmesi hayati öneme sahiptir. Bu tür politikaların eksikliği, her ne kadar yetersiz olsa da son yıllarda sosyal politika alanındaki gelişmelerin çocuk yoksulluğuna etkisinin sınırlı düzeyde kalmasının en önemli sebebi olarak gözükmektedir.

#### **Türkiye’de sosyal politika alanındaki temel sorunlar.**

Türkiye’de sosyal politika alanında yaşanan köklü değişim, gelir dağılımı eşitsizliği, görece yoksulluk, eğitimsel eşitsizlikler gibi temel toplumsal sorunları tamamen ortadan kaldıramamıştır. 2010 yılına ait yıllık programda belirtildiği gibi Türkiye’de sosyal koruma harcamalarındaki önemli artışa rağmen, yoksulluk, sosyal dışlanmışlık ve gelir dağılımındaki eşitsizlik gibi sorunlar devam etmektedir. Sosyal yardım ve hizmetlere olan ihtiyaç, göç, kentleşme ve aile yapısındaki değişiklikler, nüfus artışı ve işsizlik gibi nedenlerden dolayı artmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2009).

Türkiye’deki sosyal politika uygulamalarının en önemli sorunlarından bir de, her ne kadar son yıllarda önemli şekilde artsa da kamu sosyal harcamalarının GSYH’deki payının OECD ortalamasının halen oldukça altında olmasıdır (Taşçı, 2017). Diğer taraftan Türkiye’de ekonomik gelişmeden sorumlu olan hükümet kuruluşlarının sosyal hizmet kuruluşları ile etkili iletişiminin olmamasının, ekonomi, sosyal politika ve sosyal hizmet açısından gelişmiş düzenlemelerin önündeki en büyük engellerden biri olduğu ifade edilmektedir (Yolcuoğlu, 2012). Geniş toplumsal kesimlerin kurumsal sosyal politika taleplerinin oluşmamasının bu durumun temel nedenlerinden biri olduğu belirtilmektedir (Şişman, 2017).

Sosyal yardımların miktarlarında ve çeşidinde son yıllarda gerçekleşen ciddi artışlara rağmen, bu konuda bazı sorunlar söz konusudur. İlk olarak, yardımların önemli bir kısmının halen aynı yardımlardan oluştuğu belirtilmektedir. 2016 yılı itibari ile

düzenli yardımlardan yararlanan hane sayısı 2.342.946, geçici yardımlardan yararlanan hane sayısı ise 2.046.888'dir (ASPB, 2016). Düzenli yardım programlarının sayısı son yıllarda artmış olsa da, aynı yardımların hâlâ önemli oranda devam ettiği yardımların düzensiz, keyfi nitelikte olduğu, yardımlar için yapılan ihtiyaç tespitlerinin insan onuruna aykırı olduğu ve bu nedenlerle sosyal yardım sisteminin vatandaşlık haklarını temel alan bir sistem olmaktan uzaklaştığı yönünde eleştiriler söz konusudur (SPF, 2014). Ayrıca Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın kadınlar, engelliler, yaşlılar, çocuklar gibi yardıma ve korunmaya muhtaç olarak algılanan toplumsal kesimler için gerçekleştirilen işlemlerinin hayırseverlik ve aile odaklı politikalarla yürütüldüğü ve bu durumun yardımların hak temelli olması gerekliliğine aykırı olduğu belirtilmektedir (Kesgin, 2012). Ayrıca, yardım mekanizmalarının kişinin onurlu bir yaşam sürmesini sağlayacak bir gelir güvencesi sağlamaktan uzak olması ve yoksul nüfusu yoksulluk sınırının üzerine taşıyacak bir gelir artışı sağlamaması sosyal politika alanındaki bir diğer sorundur (Şeker, 2008).

Türkiye'de kayıt dışı ekonominin hâlâ önemli boyutlarda olması, muhtaçlık tespitini zorlaştırmakta ve kişilerin gelirlerinin daha gerçekçi tespiti için, devletin sahip olduğu veri altyapısı yanında hane ziyaretlerini zorunlu kılmaktadır. Ancak ihtiyaç durumunu tespit etmekle görevli memurların tavır ve davranışlarının rencide edici ve onur kırıcı olma ihtimali de bulunmaktadır. Dahası, yardımlardan yararlananların kendilerini "hakları olan yurttaşlar" olarak değil, "muhtaç durumlarını gözler önüne sererek elde etmek zorunda oldukları bir sadakanın alıcıları" olarak görmektedirler (UNICEF, 2011). Yararlanıcıların "damgalanması" ve "küçük düşürülmesi" riski de Türkiye'deki sosyal politika uygulamalarının eleştirilen bir başka yönünü oluşturmaktadır. Sosyal politikalardan istifade edebilmek için başvuru sürecinde bazı sorunlar ortaya çıkabilmekte, "bir yerlere başvurma", "sıra bekleme" ya da "uzun ya da karışık bürokratik işlemler" söz konusu olabilmektedir (Taşçı, 2017). Bürokratik işlemlerin karmaşıklığının ayrıca, ilgili personelin kafa karışıklığına sebep olması yanında ihtiyaç sahiplerinin sosyal yardım mekanizmalarına erişimini de zorlaştırmaktadır (UNICEF, 2011; Yakut-Çakar ve Yılmaz, 2009). Her ne kadar kamuoyunda genellikle "hak etmediği halde yardım alanlar" tartışılrsa da aslında hak ettiği halde yardım alamayanların da önemli boyutlarda olduğu ifade edilmektedir (Dodurga, 2014).



Sosyal yardımların hak temelli olmadığı eleştirilerine rağmen, son yıllarda hayata geçen, emeklilik sistemindeki değişikliklerden öğrenci burslarına, üniversite harçlarının kaldırılmasından işsizlik ödeneğine, doğum yardımından engelli bakım ücretine kadar pek çok uygulamanın vatandaşlık temelli olduğu vurgulanmaktadır (Esen, 2017). Vatandaşlık temelli ve evrensel nitelikli sosyal politika uygulamalarının en önemli örneklerinden birisini de öğrencilerin maddi imkânlarından bağımsız olarak, tüm ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine ders kitaplarının ücretsiz verilmesi uygulaması oluşturmaktadır.



## BÖLÜM 3

### AKADEMİK DİRENÇLİLİK VE AKADEMİK SEÇİCİLİK

Bu bölümde akademik dirençliliği anlayabilmek için öncelikle çalışmada risk unsuru olarak değerlendirilen yoksulluğun çocuk gelişimi üzerindeki etkileri değerlendirilmiş, ardından, dirençlilik ve özel olarak akademik dirençlilik açıklanmaya çalışılmıştır. Ardından, yoksul çocukların akademik dirençlilikleri konusunda ön plana çıkan koruyucu faktörler olan aile ve yakın çevre özellikleri ile çocuğun bireysel özelliklerinin akademik başarıya etkilerinden bahsedilmiştir. Çalışmada koruyucu faktörler olarak değerlendirilen sosyal politika uygulamalarının çocuk gelişimine etkileri çalışma açısından özellikle önemlidir. Dolayısıyla, koruyucu faktörler olarak sosyal politika uygulamalarının çocuğun gelişimi ve akademik başarısı üzerindeki etkileri araştırılmış ve Amerika’da bu konuda yapılan deneysel çalışmaların sonuçları aktarılmıştır. Daha sonra Türkiye’nin akademik dirençlilik açısından mevcut durumu anlatılmıştır. Akademik seçicilik uygulaması, bunun eğitimsel eşitlik açısından önemi ve Türkiye’de akademik seçiciliğin uygulanışı ise izleyen alt bölümlerin konusunu oluşturmuştur.

#### **Yoksulluğun Çocuk Gelişimine Etkileri**

Çocuk gelişimi konusunda çalışan araştırmacıların ilgilendiği temel konulardan biri çocuğun mensup olduğu ailenin sosyoekonomik statüsü ve çocuğun maruz kaldığı yoksulluktur. Bu ilgi, yüksek sosyoekonomik statüye sahip ailelerin, çocukları için çeşitli mal ve hizmetleri edinebildikleri, çocuğun gelişimi açısından daha uygun ebeveynlik tarzına ve çocuklara fayda sağlayan sosyal ilişkilere sahip oldukları inancından ve düşük sosyoekonomik statülü ailelerin bu tür kaynak ve tecrübelerden yoksun oldukları kaygısından kaynaklanmaktadır. (Brooks-Gunn ve Duncan, 1997). Sosyoekonomik statünün bileşenleri konusunda tam bir uzlaşma sağlanamasa da gelir, ebeveynlerin

eğitimi ve mesleki statüsünün sosyoekonomik statüsünün en önemli bileşenleri olduğu konusunda genel bir uzlaşma söz konusudur (White, 1982).

Yoksulluğun sadece ekonomik dezavantajlılık olarak mı yoksa daha geniş sosyal dezavantajlılık durumu olarak mı tanımlanacağı konusunda çeşitli tartışmalar yürütölmektedir (Engle ve Black, 2008). Yoksulluğun ekonomik tanımı genellikle gelir ölçütlerine dayanır. Diğer taraftan yoksulluk konusunda çalışan birçok araştırmacı için yoksulluk sadece maddi kaynak eksikliği değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel aidiyet, saygı ve onur, bilgi ve eğitim gibi imkânları (*capability*) de içeren daha geniş kapsamlı bir kavramı ifade etmektedir. Bu çerçevede yoksulluk kavramı, imkân yoksunluğu (*capability deprivation*) olarak tanımlanmıştır (Sen, 2000). Bu anlayışa uygun olarak Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu yoksulluğu şu şekilde tanımlamıştır: “Yeterli bir yaşam standardına ulaşma ve diğer sivil, kültürel, ekonomik, siyasal ve sosyal haklardan, yapabilirliklerden, seçeneklerden, güvenlikten ve güçten sürekli ya da kronik olarak yoksun oluşla belirlenen bir insanlık durumu” (UNICEF, 2005, s.16).

Tüm toplumlarda çocuklar ve ergenler, yoksulluktan en çok etkilenen ve yoksulluğun olumsuz etkileri karşısında en korunmasız grupları oluşturmaktadır. UNICEF; yoksulluk içinde yaşayan çocukların, yaşama, büyüme ve gelişmeleri açısından gerekli maddi, manevi ve duygusal kaynaklardan yoksun biçimde yaşadığını, böylece haklarından yararlanamadıklarını, yeteneklerini tam olarak geliştiremediklerini ve topluma tam ve eşit üyeler olarak katılamadıklarını ifade etmektedir (UNICEF, 2005). Yoksulluğun çocuk gelişimine etkileri konusunda yapılan çalışmalar da bu durumu teyit etmekte ve yoksulluğun birçok açıdan çocuk gelişimini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar, çocuğun yoksulluğa maruz kalma süresinin ve yoksulluğa maruz kaldığı dönemdeki gelişim aşamasının önemine işaret etmektedirler (Brooks-Gunn ve Duncan, 1997; Duncan, Magnuson ve Votruba-Drizal, 2014; Mcloyd ve Shanahan, 1993). Yoksulluk ve çocuk gelişimi ilişkisini araştıran ilk çalışmalar yoksulluk kavramını durağan bir fenomen olarak kavramsallaştırmış ve yaşamın sadece belli bir döneminde maruz kalınan yoksulluğun etkilerini incelemişlerdir. Oysa daha sonraki çalışmalar, yoksulluğu daha dinamik bir kavram olarak değerlendirmiş ve yoksulluğun süresinin ve zamanlamasının hayati öneme sahip olduğunu bulmuşlardır (Mcloyd, 1998). Duncan ve Brooks-Gunn (1997), çocuk yoksulluğu konusunu daha geniş bir perspektiften ve uzun dönemli etkileri ile birlikte ele almıştır. Yazarlar, aile gelirinin çocuk gelişimi üzerinde

önemli etkileri olduğunu ancak bu etkilerin seçici olduğunu bulmuşlardır. Yazarlara göre bu seçicilik üç farklı şekilde ortaya çıkmaktadır: Öncelikle, çocuğun zihinsel yetenekleri ve akademik başarısının hane geliri ile ilişkisi, davranışları, ruhsal ve fiziksel sağlığı ile ilişkisinden çok daha güçlü ilişkiye sahiptir. İkincisi, ailenin çocuğun erken çocukluk dönemindeki ekonomik koşulları, çocuğun yetenekleri ve akademik başarısı için ergenlik dönemindeki koşullardan çok daha önemlidir. Üçüncüsü, gelir ve akademik başarı arasındaki ilişki lineer değildir ve en büyük etki en düşük gelir gruplarına mensup çocuklar için söz konusudur. Benzer şekilde, uzun süreli yoksulluğun çocuk gelişimi konusunda geçici yoksulluktan çok daha derin etkiler yarattığı da bulunmuştur. Diğer taraftan yoksulluğun daha karmaşık kavramlar ve dinamik süreçlerle analiz edilmesi aynı zamanda yoksulluğun bağlamının da farklı düzeylerde değerlendirilmesini sağlamıştır (Mcloyd, 1998). Örneğin birçok çalışma yoksulluğun aile düzeyindeki etkileri yanında yakın yaşam çevresi (*neighbourhood*) düzeyindeki etkilerini ve bu etkilere aracılık eden süreçleri incelemiştir (Aaronson, 1998; Duncan, Brooks- Gunn ve Klebanov, 1994).

Yoksulluk ile çocuk gelişimi arasında var olduğu belirtilen ilişkilerin nedensel olup olmadığı da önemli bir tartışma konusu olmuştur (Duncan ve diğ., 1998). İlk olarak, genetik bilimciler, yoksulluk ve çocuk gelişimi ilişkisini araştıran çalışmaların mutlaka aile bireylerinin genetik özelliklerini de dikkate alması gerektiğini, çünkü bazı sonuçların bizzat aile bireyleri ve çocuğun kalıtsal özelliklerinin bir sonucu olabileceğini belirtmişlerdir. Gerçekleştirilen istatistikî analizlerin ilgili değişkenleri kontrol etmeden yoksulluk ve çocuk gelişimi ilişkisini değerlendirmesinin yoksulluğun etkilerinin olduğundan daha fazla hesaplanmasına yol açabileceği ifade edilmiştir. Buna karşılık bazı sosyal bilimciler, aile bireylerinin genetik özelliklerinin kontrol edildiği analizler gerçekleştirmiş ve sonuçta yoksulluğun çocuk gelişimi üzerindeki etkilerinin devam ettiğini bulmuşlardır (Plug ve Vijverberg, 2005). İkincisi, genetik bilimciler dışındaki bazı araştırmacılar da yoksulluk ve çocuk gelişimi arasındaki ilişkinin nedenselliği konusunda kaygılarını dile getirmişlerdir. Buna göre, her iki değişken ile de güçlü ilişkiye sahip olan ve analizlerde yer almayan “ebeveyn özellikleri değişkeni” nedeni ile yoksulluğun çocuk gelişimine etkileri olduğundan daha güçlü görülmektedir (Mcloyd, 1998). Örneğin, Blau (1999), aile özelliklerini kontrol ederek gerçekleştirdiği analizde çocuk gelişimi üzerinde aile gelirinin önemli etkisi olmadığını, çocuk gelişimi açısından önemli olanın aile özellikleri olduğunu bulmuştur. Duncan, Ziol- Guest ve Kalil (2010)

ise ailenin demografik özelliklerini kontrol ederek yaptıkları analizde, erken çocukluk döneminde (yaşamın ilk beş yılı) maruz kalınan yoksulluğun yetişkinlikteki eğitim ve kazanç gibi edinimler üzerindeki etkilerini incelemişler ve sonuçta yoksulluğun yetişkinlikteki edinimleri etkilediğini bulmuşlardır. Ancak yine de, ebeveynlerin zihinsel yetenekleri gibi hem aile gelirini hem de çocuk gelişimini etkileyen ortak değişkenler nedeni ile yoksulluk ile çocuk gelişimi arasındaki ilişkinin nedenselliğinin belirlenmesinin oldukça zor olduğu ifade edilmektedir (Duncan ve diğ. 2017).

Yoksulluğun çocuklar üzerindeki etkisi temel olarak üç farklı gelişim alanında ortaya çıkmaktadır: Zihinsel gelişim, akademik başarı ve sosyo-duygusal (*socioemotional*) gelişim (Bradley ve Corwyn, 2002). Her bir gelişimsel sonucun ortaya çıkışı bazı ortak ya da birbirinden farklı etkilenme mekanizmaları ile gerçekleşmektedir. Bu mekanizmaların doğru tespiti çocukların yoksulluğun olumsuz etkilerinden korunmasına yönelik politikaların tasarımı ve uygulanması için önemlidir (Duncan, ve diğ., 1998).

### **Zihinsel gelişim.**

Yoksulluk içinde yaşayan çocuklar daha zengin ailelere mensup çocuklara göre zihinsel yetenek testlerinde daha düşük puan almaktadırlar ve bu durum, gelişim süreci iki yaş ile ergenlik dönemine kadar olan tüm çocuklar için geçerlidir (Brooks-Gunn ve Duncan, 1997). Yoksulluk ile zihinsel yetenekler arasındaki bu ilişki, annenin zihinsel yetenekleri, ebeveyn eğitimi ve aile yapısı kontrol edildiğinde de geçerli olmaktadır (Korenman, Miller ve Sjaastad, 1995) ve aile geliri ve yoksulluk, anne eğitiminden daha güçlü şekilde çocuğun zekâ seviyesini yordamaktadır. Ayrıca uzun süreli yoksulluğa maruz kalmanın, çocukların zihinsel gelişimi üzerinde daha kalıcı ve derin etkiler bıraktığı ortaya konmuştur (Duncan, Brooks-Gunn ve Klebanov, 1994). Guo (1998) ise yaşamın ilk altı yılında maruz kalınan yoksulluğun ergenlik döneminde maruz kalınan yoksulluğa göre zihinsel gelişimi çok daha derinden etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca, gelirin zihinsel gelişim üzerindeki etkisinin düşük gelirli ailelerde, orta ve yüksek gelir düzeyindeki ailelere göre çok daha güçlü olduğu ifade edilmektedir (Smith, Brooks-Gunn ve Klebanov 1997).

Aile gelirinin zihinsel gelişimi etkileme mekanizmalarından birinin yoksulluğun çocuk sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri olduğu ifade edilmektedir (Mcloyd, 1998). Yoksulluğun çocuk sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri anne karnındaki gelişimi ile

başlamaktadır. Yoksul çocukların anne karnında gelişim geriliği yaşamaları, erken doğuma ve düşük kilolu doğuma maruz kalmaları ya da doğduklarında sağlık sorunlarına sahip olmaları, daha varlıklı ailelere mensup çocuklara göre daha sıklıkla karşılaşılan bir durumdur (Crooks, 1995). Anne karnında karşılaşılan sağlık sorunlarının boyutları çocuğun zekâ seviyesini ve sözel yeteneklerini (*verbal ability*) olumsuz etkilemektedir. Dahası, birçok yoksul aile gerekli sağlık hizmetlerine ulaşmada sorunlar yaşamaktadır (Bradley ve Crowyn, 2002). Zihinsel gelişim konusunda yapılan çalışmalarının ortak bulgusu, özellikle ekonomik açıdan dezavantajlı çocukların anne karnında maruz kaldıkları olumsuzlukların etkisini azaltacak sosyal, eğitimsel ve maddi kaynaklara erişiminin daha sınırlı düzeyde olduğudur (Werner ve Smith, 1982). Sinirbilim alanında yakın dönemde yapılan çalışmalar, çocuğun sosyoekonomik statüsü ile beyin ve sinir gelişimi arasında önemli ilişkiler tespit etmiştir. Bu çerçevede, özellikle erken dönem çocukluk aşamasındaki çocukların sosyoekonomik statülerinin ve aile gelirlerinin beyin ve sinir gelişimleri için çok önemli olduğu, bu dönemde ortaya çıkan etkilerin çocuğun izleyen gelişim aşamalarında ortaya çıkacak zihinsel yetenekler, davranışlar ve okul başarısı konusundaki farklılıkları yordadığı ortaya çıkmıştır (Duncan, Magnuson ve Votruba- Drzal, 2017).

Yoksulluğun zihinsel gelişim üzerindeki negatif etkileri çocuğun sağlığı yanında içinde bulunduğu ev ortamındaki eğitim, dil ve öğrenme konusundaki teşvikler yolu ile de ortaya çıkmaktadır (Mcloyd, 1998). Yoksulluk, düşük düzey anne eğitimi, bunlarla ilişkili diğer değişkenler ve ev ortamının zihinsel gelişim için daha az uygun olması ile ilişkilidir (Smith ve diğ., 1997). Oysa çocuğun içinde bulunduğu ev ortamının zihinsel gelişim için uygun olması ile çocuğun zekâ seviyesi arasında önemli ilişkiler mevcuttur (Bradley, Whiteside, Mundform, Casey, Kelleher ve Pope, 1994). Zihinsel gelişimi etkileyebilecek potansiyele sahip olan tiyatro ve müze ziyaretlerinin, kütüphanelere erişimin ve yeteneklerin geliştirilebileceği kurslara katılmanın da yoksul çocuklar için daha sınırlı düzeyde kaldığı ifade edilmektedir (Brooks- Gunn ve diğ., 1995). Daha varlıklı aileler, çocukları için daha fazla maddi kaynak ve vakit ayırmaktadır. Örneğin daha kaliteli çocuk bakım hizmetleri ve eğitim, daha iyi semtlerde (*neighbourhood*) yaşam ve zengin öğrenme imkânları ailelerin çocuklarına yaptıkları yatırım olarak adlandırılmaktadır (Duncan ve diğ., 2017). Ailelerin çocukları için yaptıkları bu tür yatırımların, yoksul ve zengin ailelere mensup çocuklar arasındaki zihinsel ve akademik

farklılıkların bir sebebi olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocuklarına daha az vakit ayırabildikleri ve bu durumun da çocuk gelişimi için olumsuz sonuçları olduğu belirtilmektedir. Zengin ve yoksul aileler arasında, çocuklara ayrılan kaynak açısından görülen bu farklılaşma ev ortamının zihinsel gelişim için uygun olma durumunu da etkilemektedir. Evdeki ortamın zihinsel gelişim için teşvik edici olmasının hanenin geliri ile ilişkisi olduğunu belirten çalışmalar da bu durumu teyit etmektedir.

Aile Stres Teorisi, yoksulluğun çocuk gelişimi ile ilişkisini açıklamada aile ve ev ortamı ile ilgili süreçlerin önemine dikkat çekmektedir. Buna göre düşük hane geliri, hem ebeveynlerin duygusal durumları hem de ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesine zarar vererek ev ortamını tehdit etmektedir. Bu teoriye göre, yoksul insanlar, daha uzun süren ekonomik stres yaşamakta ve hastalık, işsizlik, şiddet gibi daha fazla sayıda kontrol edilemeyen olumsuz yaşam tecrübesine sahip olmaktadır. Bu olumsuz yaşam tecrübeleri ise eşler arasındaki ilişkinin kalitesini ve istikrarını tehdit etmekte, ebeveynlerin ruhsal sağlığını bozmakta ve daha yüksek oranlarda depresyona ve düşük özgüven oluşumuna sebep olmaktadır (Votruba-Drzal, 2006). Bu durum ise ebeveynlik davranışlarına yansımakta ve daha cezalandırıcı, sert, istikrarsız, daha az teşvik edici ve daha az duyarlı ebeveynlik davranışlarına yol açabilmektedir. Ebeveyn- çocuk ilişkilerinin kalitesindeki bu zayıflama çocukların strese tepkilerini artırmakta ve sonuç olarak gelişimlerini etkilemektedir (Mcloyd, 1990). Dahası, ebeveyn işsizliği gibi evdeki stresli yaşam tecrübeleri arttıkça hem ev ortamı, okul öncesi çocukların zihinsel gelişimi için daha az teşvik edici hale gelmekte hem de bu çocukların zekâ seviyeleri düşmektedir (Brooks-Gunn, Klebanov ve Liaw, 1995). Ev ortamındaki farklılıkların yoksul ve zengin çocukların akademik başarısındaki farklılıkların önemli kısmını açıkladığı bulunmuştur (Duncan ve diğ., 2017). Ayrıca, çocuğun maruz kaldığı stres sadece aile ilişkilerinden kaynaklanmamaktadır. Yoksul çocuklar, suç oranlarının daha yüksek ve şiddetin daha fazla olduğu yaşam çevrelerinde ve genellikle fiziksel koşulları oldukça uygunsuz evlerde yaşamaktadır. Dahası, yoksul çocukların öğrenim gördükleri okulların imkânları zengin bölgelerdeki okullara göre daha kısıtlı olabilmektedir. Dolayısıyla aile, yakın yaşam çevresi ve okul gibi çevresel faktörler yoksul çocukların daha fazla stres yaşamasına neden olabilmekte ve bu durum da onların fiziksel, zihinsel, akademik ve sosyo-duygusal gelişimlerini aksatabilmektedir (Evans, 2004). Gerçekten de stres hormonlarının yoksul

çocuklarda daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur ve bu nedenle yaşanan gelişim sorunlarının yoksul çocuklarla zengin ailelere mensup çocuklar arasındaki akademik farklılıkların bir kısmını açıkladığı ifade edilmektedir (Duncan ve diğ., 2017). Uzun süreli verilerle yapılmış çalışmalar da benzer bulgular ile sonuçlanmış ve aile geliri azaldıkça hem ev ortamının kötüleştiğini hem de çocukların zekâ seviyelerinin düştüğünü ortaya koymuştur (Garrett, Ng'andu ve Ferron, 1994).

### **Sosyo-duygusal gelişim.**

Yoksulluğun çocukların ruhsal durumları ve davranışları üzerindeki etkisinin zihinsel yetenekler ve akademik başarı üzerindeki etkisi kadar güçlü olmadığı (Votruba-Drzal, 2006) belirtilse de, birçok çalışma yoksulluk ile çocukların duygusal gelişimi ve davranışsal sorunları arasında ilişki olduğunu ifade etmektedir (Mcloyd, 1998). Çocukların maruz kaldığı yoksulluğun süresi uzadıkça hem içsel hem de dışsal davranış sorunlarının ortaya çıkma riski de artmaktadır. Yoksul bölgelerde yaşayan çocukların, zengin bölgelerde yaşayan çocuklara göre pozitif toplumsal değerleri tecrübe etme oranları daha düşüktür. Bu nedenle ergenlik döneminde antisosyal davranışlara sahip oldukları ve suça karışabildikleri görülmektedir. Hane geliri, yoksulluk statüsü ve diğer aile özellikleri kontrol edildiğinde bile yoksul bölgelerde yaşamanın beş yaşındaki çocukların dışsal davranış problemlerine sahip olma durumunu yordadığına dair çalışma bulguları söz konusudur (Duncan ve diğ., 1994). Duncan ve arkadaşları, yoksul bölgelerde çocukların kendini korumaya daha çok ihtiyaç duydukları için ailelerin bu tür davranışları engellemeye çalışmadığını düşünmektedirler. Ayrıca, yoksul bölgelerdeki arkadaş etkisi, imkânları daha az olan okullar ve daha düşük nitelikli çocuk bakım hizmetleri de yoksul yaşam çevresinin çocuk üzerindeki etkilerinin altında yatan nedenlerdendir.

Yoksulluk, ebeveyn stresini artırması, ebeveynlerin çocukları tutarsız ve cezalandırıcı şekilde disipline etme davranışları ve çocukların ihtiyaçlarını ihmal etmeleri nedeni ile çocukların duygusal ve davranışsal gelişimlerini etkilemektedir (Mcloyd ve Shanahan, 1993). Bu ebeveyn davranışlarının, yoksul yetişkinlerin karşılaştıkları olumsuz ve kişileri derinden etkileyen yaşam tecrübeleri nedeni ile ortaya çıktığı belirtilmektedir (Mcloyd, 1990). Diğer çalışmalar da benzer şekilde, çocuğun içsel ve dışsal davranış sorunlarının ortaya çıkmasında anne depresyonunun önemini ortaya koymuştur (Duncan ve diğ., 1994). Bu konuda yapılan birçok çalışma, yoksulluk ve zor



yaşam koşullarının ebeveynlerin ebeveynlik davranışlarını ve çocukları ile olan ilişkilerini olumsuz etkilediğini ve bu tür ebeveynlere sahip çocukların daha çok duygusal ve davranışsal sorunlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ekonomik sıkıntılarla çocuk uyumu arasındaki ilişkiye aracılık eden mekanizmaların, ekonomik baskılar, ebeveynin zihinsel sağlık durumu (*parental mental health*), eşler arasındaki evlilik ilişkisi ve ebeveynlik biçimi (*parenting*) olduğu belirtilmektedir. Buna göre; ekonomik sıkıntılar ebeveynler üzerinde baskı yaratmakta ve bu da ebeveynin zihinsel sağlığını tehlikeye atmaktadır. Eşler arasındaki evlilik ilişkisi kötüleşmekte ve ebeveynlik de sekteye uğramaktadır ve böylece ebeveynlikteki problemler çocuğa yansımaktadır (Conger, Conger, Elder, Lorenz, Simons ve Whitbeck, 1992).

Yoksulluğun çocukların duygusal ve davranışsal gelişimlerini etkilemesinin bir başka yolu da, çocukların maruz kaldıkları stresli yaşam koşullarıdır. Yoksul çocuklar, baş etme kapasitelerini aşan ve onları ağır bir yük altında bırakan olayları daha çok tecrübe etmektedirler. Bu yaşam tecrübelerinin olumsuzluğu sosyo-duygusal sorunlara neden olmaktadır (Pryor-Brown, Powell ve Earls, 1989). Yoksul çocukların yaşadıkları olumsuz tecrübelerin kronik olması, onların ruhsal sorunlar yaşamalarına yol açmaktadır. Örneğin stresli aile yaşantısına (anne-baba geçimsizliği, anne depresyonu, aşırı kalabalık aileler gb.) maruz kalan yoksul okul çağı çocuklarının daha çok içsel davranış sorunlarına sahip oldukları ve kendilerini daha az değerli hissettikleri bulunmuştur (Mcloyd, 1998).

Düşük sosyo-ekonomik statülü çocukların ebeveynleri ile güçlü ilişkilere sahip olmasının, yoksulluğun ve olumsuz yaşam tecrübelerinin çocuğun sosyo-duygusal gelişimine olan olumsuz etkilerini önemli ölçüde azalttığı ve çocuğun dirençliliğini artırdığı belirtilmektedir (Rutter, 1990; Werner ve Smith, 1982). Ayrıca çocuklara ve aileye destek olabilecek ebeveyn dışındaki yetişkinler de olumsuz yaşam koşullarının çocukların sosyo-duygusal gelişimine olumsuz etkisini azaltabilmektedir (Cowen, Wyman, Work ve Parker, 1990). Ebeveyn stresi çocuğun gelişiminde önemli olduğu için, ebeveynlere destek olabilecek, onları yönlendirebilecek ve streslerini azaltacak kişilerin ebeveynlik davranışlarını geliştirerek de çocuğun sosyo-duygusal gelişimine olumlu etkisi olacağı belirtilmektedir. Bu tür yetişkinler, hem çocuklara destek olarak hem de onlar için olumlu örnek teşkil ederek çocukların stresli yaşam koşulları karşısında dirençliliklerini artırabilmektedir. Werner ve Smith'in (1982) dirençlilik çalışmasında,

stresli yaşam koşulları karşısında dirençlilik gösteren tüm çocukların etraflarında destek aldıkları ve güvendikleri yetişkinlerin bulunması dikkat çekicidir.

### **Akademik başarı.**

1966 yılında yayımlanan ve literatürde Coleman Raporu olarak bilinen *Eğitimde Fırsat Eşitliği Araştırması* başlıklı çalışma, akademik başarıyı etkileyen en önemli faktörün öğrencinin sosyoekonomik geçmişi ve dolayısıyla aile özellikleri olduğunu ifade etmiştir (Coleman ve diğ., 1966). Bu sonuç, birçok çalışma tarafından da dile getirilmiş, yoksulluğun olumsuz akademik sonuçlarla önemli ve istikrarlı bir ilişkiye sahip olduğu vurgulanmıştır (Brooks-Gunn ve Duncan, 1997; Schoon, Parsons ve Sacker, 2004). Düşük sosyoekonomik statülü çocuklar, orta ve yüksek düzey sosyoekonomik statülü çocuklara göre akademik başarı, sınıf tekrarı, okul terk oranları, okullaşma yılı gibi akademik göstergelerin birçoğunda daha olumsuz sonuçlar elde etmektedirler (Bradley ve Crowyn, 2002). Yoksulluk akademik başarıyı, temel olarak aile ve ev özellikleri, öğretmen beklenti ve davranışları ve fiziksel sağlık sorunları aracılığı ile etkilemektedir (Mcloyd, 1998).

Çocuğun yoksulluğa maruz kalma süresinin uzaması, tıpkı zihinsel gelişimde olduğu gibi, akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir. Uzun süreli yoksulluğun kısa süreli yoksulluktan çok daha güçlü şekilde akademik başarıyı etkilediği ve gelirin akademik başarıya etkisinin oldukça yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur (Korenman ve diğ., 1995). Erken çocukluk döneminde maruz kalınan yoksulluğun akademik başarıyı oldukça güçlü şekilde etkilediği belirtilirken (Duncan ve diğ., 1998), ergenlik dönemindeki yoksulluğun akademik başarıya etkisi konusundaki çalışmalar daha az tutarlıdır. Örneğin ergenlerin akademik başarısında, yakın dönemde yaşanan yoksulluğun erken çocukluk dönemindeki yoksulluğa göre daha önemli etkiler yarattığını belirten çalışmalar da söz konusudur (Guo, 1998).

Yoksulluk aynı zamanda ergenlerin okul terkleri ile de ilişkili bulunmuştur (Teachman, Paasch, Day ve Carver, 1997). Ailenin yakın yaşam çevresinin, çocuğun okullaşma süresini etkilediği ve yüksek sosyoekonomik statülü bölgelerde yaşayan çocukların daha uzun süre eğitim sistemi içerisinde kaldıkları ifade edilmektedir (Duncan, 1994). Yakın yaşam çevresindeki zengin kişilerin varlığı, yoksul kişilerin varlığından daha fazla yordayıcı güce sahiptir. Bu durum, yakın yaşam çevresinin çocukları, pozitif kollektif sosyalleşme (örneğin, rol model ya da sosyal normların

uygulanması) ve kurumsal kaynaklar aracılığı ile etkilediği düşüncesini desteklemektedir. Yoksulluk, aile özellikleri vasıtası ile de çocuğun akademik başarısını etkilemektedir. Anne ve çocuk arasındaki sözel iletişim, ebeveynlerin çocuğun eğitimi ile ilgili beklentileri, ebeveyn ve çocuklar arasındaki olumlu ve etkin iletişim, ailenin uyguladığı disiplin ve kontrol stratejileri gibi faktörler yoksulluğun çocukların akademik başarısına etkisine aracılık eden aile özellikleri olarak belirtilmektedir. Örneğin, çocuğun evde sahip olduğu duygusal desteğin ve zihinsel teşviklerin, çocukların sözel, matematik ve okuma başarılarındaki farklılıkların üçte birini açıkladığını gösteren çalışmalar söz konusudur (Korenman ve diğ., 1995).

Düşük sosyoekonomik statünün, çocukların akademik başarılarını okul faktörleri aracılığı ile de etkilediği ifade edilmektedir. Örneğin, öğretmenlerin yoksul öğrencilerle daha düşük kaliteli iletişim kurdukları ve düşük sosyoekonomik yaşam çevrelerindeki eğitim kurumlarında bulunan okulların daha düşük nitelikli öğrenme fırsatları sunduğu belirtilmektedir (Ferguson, Horwood ve Boden, 2008; Güllüoğınar ve İnce, 2014). Kreşlerde ve okulun ilk yıllarında dahi öğretmenlerin yoksul çocuklara yönelik daha az olumlu tavırlara ve daha düşük başarı beklentisine sahip olma eğiliminde olduğuna dair çalışma bulguları söz konusudur (Rist, 1970). Öğrencilerine yönelik bu tür negatif beklentilere sahip öğretmenler, öğrencilere daha az öğrenme fırsatı sunmakta, onları daha az teşvik etmekte ve diğer öğrencilere göre yoksul öğrencilere karşı daha az olumlu tavırlar takınmaktadırlar. Bunun sonucunda öğretmenlerin düşük beklentilere sahip olduğu öğrencilerle diğerleri arasında başarı farkları oluşmakta ya da başlangıçta var olan başarı farklılıkları artmaktadır. Özellikle erken çocukluk döneminde maruz kalınan yoksulluğun, akademik başarı üzerinde ciddi etkileri olmasının bir nedeninin de, çocukların okula hazır bulunmuşluk düzeyleri ve bunun da etkisi ile birlikte öğretmenlerin negatif tavır ve beklentileri olabileceği yönünde tartışmalar söz konusudur (Mcloyd, 1998). Diğer taraftan, okulların sahip oldukları kaynaklar ve eğitim teknikleri ile de farklı gelir grupları arasındaki başarı farklılıklarının artabileceği ifade edilmektedir. Örneğin, çocukları yeteneklerine ve başarılarına göre gruplandırmanın farklı sosyoekonomik statüdeki öğrenciler arasındaki başarı farklarını artırdığı belirtilmektedir (Lee ve Croninger, 1994).

Yoksulluğun akademik başarı üzerindeki etkisi konusunda sağlık koşullarının aracılık (*mediating*) rolünden fazla bahsedilmemektedir. Ancak yoksulluk ve sağlık ile

sağlık ve akademik başarı arasındaki güçlü ilişkiler düşünüldüğünde, yoksul çocukların akademik başarılarının sağlık sorunları ve dolayısıyla zihinsel sorunlar nedeni ile de olumsuz etkilendiği belirtilebilir (Crooks, 1995). Okul öncesi dönemdeki okula hazır bulunmuşluk düzeyi ve zihinsel yetenekler daha sonraki yıllarda okul başarısını etkilediği için yoksulluğun zihinsel gelişim üzerindeki olumsuz etkilerinin aynı zamanda akademik başarı üzerindeki etkisi anlamına geldiği düşünülebilir.

Yukarı kısaca bahsedilen Coleman Raporu'nda yazarlar, yoksul öğrenciler için okulun niteliksel ve niceliksel özelliklerinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olabildiğini ancak gelir düzeyi daha yüksek öğrencilerin başarılarında okul özelliklerinin önemli bir etkisinin olmadığını, bu öğrencilerin başarılarının daha çok okul dışındaki aile ve arkadaş özellikleri ile diğer çevresel faktörler tarafından belirlendiğini belirtmektedirler (Coleman ve diğ., 1966). Coleman Raporu öğrenci başarısında okul ve ailenin etkisi konusunda bugün de devam eden yoğun tartışmalara yol açmıştır. Daha sonra yapılan bazı araştırmalar da benzer sonuçlar elde etmiş ve okulların maddi ve fiziksel nitelikleri arasındaki farklılıkları ortadan kaldırmanın, okul dışında var olan ekonomik ve sosyal eşitsizlikleri ortadan kaldırma konusunda önemli bir etkisi olmadığını ifade etmişlerdir. Heyneman ve Loxley, 1989 yılında yaptıkları ve gelişmiş, az gelişmiş veya gelişmekte olan 29 ülkeyi kapsayan araştırmalarında ailenin akademik başarıdaki rolünü araştırmıştır. Çalışmada ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin, okul ve ailenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi konusunda önemli bir etkisi olduğu sonucuna varmışlardır. Buna göre, toplumun gelişmişlik düzeyi arttıkça ailenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi artmakta, okulun etkisi ise düşmektedir. Tam tersine, toplumun gelişmişlik düzeyi düştükçe ailenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi azalmakta ve okulun etkisi artmaktadır (Heyneman ve Loxley, 1989). Bu bulguların Heyneman'ın kuramsal varsayımları ile örtüştüğü ifade edilmektedir. Bu varsayımlara göre; bir toplum ne kadar uzun süredir ve ne kadar çok endüstrileşmişse nesnel olarak o kadar çok farklılaşmıştır. Bir toplum nesnel olarak ne kadar çok farklılaşmışsa bu toplumda ailenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi o kadar fazla, okulun etkisi o kadar az olmaktadır. Tam tersine, bir toplum ne kadar az endüstrileşmişse nesnel olarak o kadar az farklılaşmıştır ve bir toplum nesnel olarak ne kadar az farklılaşmışsa bu toplumda okulun öğrenci başarısı üzerindeki etkisi o kadar fazla, ailenin etkisi ise o kadar azdır (Köse, 2007). Bu durum, bir toplumda eğitimsel

eşitsizliklerin anlaşılabilmesi için o toplumdaki ekonomik ve sosyal eşitsizliklerin mutlaka göz önünde bulundurulması gerekliliğine işaret etmektedir.

Bourdieu da akademik başarıda ailenin önemi üzerinde durmaktadır. Bourdieu (1986) eğitim sistemini toplumsal sınıf bağlamında ele almaktadır. Ona göre eğitim, bireyin toplumsal konumunu tahkim eden bir araçtır. Toplumsal üst tabakaya ait bireyler, okulda öğrenilecek bir takım kodları aile içerisinde sosyalleşme sürecinde öğrendikleri habitus ile okula hazır bir biçimde gelir. Çünkü toplumsal üst tabakada bulunanlar kültürel sermaye bakımından daha güçlüdürler. İşçi sınıfı gibi toplumsal alt tabakadan gelenler ise üst tabakanın sahip olduğu kültürden yoksundur ve üst tabakanın sahip olduğu pratikleri ancak yıllar içerisinde kazanacak ya da hiçbir zaman kazanamayacaktır.

Putnam ise Coleman ve Bourdieu gibi ailenin öğrenci başarısındaki önemini incelemese de ailenin önemini göz ardı etmemektedir. Konuya daha geniş bir çerçeveden bakan Putnam'a göre, çeşitli toplumsal kuruluşlara katılım, farklı sosyal etkinliklerin gerçekleştirilmesi öğrencinin başarısını kolaylaştırmaktadır. Bunun yanında ailelerle öğretmenler arasındaki samimi iletişim ve etkileşim de okul personelinin daha çok güdüleyecektir ve bu durum eğitim sürecini olumlu etkileyecektir (Putnam, 2000, 2015).

Bernstein, 1970 yılında yayımlanan ve halen tartışılan *Education Cannot Compensate for Society* adlı makalesinde, eğitimsel başarıyı etkileyen karmaşık sosyal, kültürel ve ekonomik faktörlere dikkat çekmekte ve eğitim sisteminin bu sorunları nasıl aşabileceğini sorgulamaktadır. Bernstein, farklı sosyal sınıflara mensup çocukların öğrenme ortamlarının ve dil “kodlarının” farklılaştığını, bu durumun düşük sosyoekonomik statülü ailelerdeki çocukların akademik başarısına olumsuz yansıdığını ifade etmektedir. Yazar, okulların tek başına sosyal eşitsizlikleri telafi edemeyeceğini ve eğitimsel eşitliği sağlayamayacağını vurgulamaktadır. Ancak, okulların toplumdaki ve eğitim sistemindeki eşitsizliklere karşı çıkararak bu potansiyellerini artırabileceklerini ve aslında bunun bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır (Bernstein, 1970).

### **Dirençlilik**

Dirençlilik, bireylerin ciddi travma ya da stresli yaşam koşulları ve deneyimlerine rağmen olumlu adaptasyon gösterebilmeleri olarak tanımlanabilir. Bu kavram kişisel bir özellik değildir (Masten, 2001; Rutter, 1999). Tersine dirençlilik iki boyutlu bir kavramdır. Bir tarafta riske maruz kalma, diğer tarafta ise bireyin bu riske rağmen olumlu

adaptasyon ve yeterlilik (*competence*) göstermesi söz konusudur (Luthar ve Cicchetti, 2000), dolayısıyla dirençlilik dinamik bir sürece işaret eder. Bu tanımın içeriğinde örtülü olarak iki koşul bulunmaktadır: İlk olarak ciddi bir tehdit ya da riskin varlığı, ikinci olarak da bu tehdide ve riske rağmen pozitif adaptasyon ve yeterlilik gösterilmesidir (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000).

Sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalar uzun süredir eksikliklere ve olumsuz sonuçlara odaklanan model (*deficit model*) olarak adlandırılan modeli kullanmaktadır (Boyden ve Cooper, 2007). Dirençlilik çalışmaları ise araştırmacıların dikkatini olumlu sonuçlara yöneltmekte ve risklerin ve olumsuz yaşam koşullarının üstesinden gelmeyi kolaylaştıran faktörleri araştırmaktadır (Howard, Dryden ve Johnson, 1999). Luthar ve Zelazo (2003) bu zihniyet değişimini desteklemekte ve varlık odaklı modeli (*asset-focused model*) benimsemektedirler. Bu model sorunlu ve başarısız gruplardaki bireylerin güçlerine odaklanır. Örneğin sosyal dışlanma konusunda hem dışlanmaya neden olan faktörleri hem de kişilerin böyle bir risk durumunda dirençliliğini çalışmak daha bütüncül bir yaklaşımı ifade eder. Bu şekilde bütüncül bir yaklaşım ise daha gerçekçi ve etkili bir politik müdahaleyi mümkün kılar (Mohaupt, 2008).

Dirençlilikle ilgili literatürün gelişmesi, psikolojik hastalıklar üzerine odaklanan klinik teori ve araştırmalarla başlamıştır. Önleyici erken müdahale kaygısıyla birçok zihinsel sağlık uzmanı çocukların riskler karşısındaki dirençliliğini ve onları güçlendiren faktörleri araştırmaya başlamışlardır. Bu araştırmacıların çoğu psikolojik problemleri olan ebeveynlere ya da huzursuz aile ortamına rağmen bazı çocukların, ihmal ya da suistimal gibi olumsuz deneyimlerin nasıl üstesinden geldiklerine odaklanmışlardır (Walsh, 1996). Bu konuda yapılan birkaç çalışma, risklilik durumunu, yıkıcı sosyal koşullar ve özellikle fakirlik (Garmezy, 1991) ve topluluk şiddeti olarak belirlemiş ve bunun karşısında bireysel dirençliliği inceleyerek, konuyu daha geniş sosyal bağlamlar içinde ele almışlardır.

Dirençlilik konusundaki en önemli çalışmalardan biri, Werner ve Smith'in (1992) Hawaii'deki çocuklarla yaptığı çalışmadır. Werner ve Smith, Hawaii'de 1955 yılında doğmuş 600 çocuk belirlemiştir. Bu çocuklardan 200'ü sosyoekonomik dezavantaj, anne karnındaki gelişim geriliği, aile sorunları, eğitim konusunda bilinçsizlik, aile içinde duygusal destek eksikliği gibi çeşitli risk faktörleri ile karşı karşıyadır. Bu çalışma, 32 yıl boyunca bu çocukların gelişimini takip ettiği için özellikle önemlidir. Yazarlar,

katılımcıların hayata olumlu adaptasyonunu anlayabilmek için çok boyutlu yöntemler kullanmıştır. Çalışmada anne karnındaki gelişimden başlayarak ailenin fiziksel, entelektüel ve sosyal ortamının niteliği incelenmiştir ve bireylerin üçte birinin, karşılaştığı risk faktörlerine karşı dirençlilik gösterdiği ve kendine güvenen, yeterli ve çocuklarıyla ilgilenen yetişkinler oldukları görülmüştür.

Garmezy, Masten ve Tellegen (1984), dirençliliğin, risk faktörleriyle karşılaşmaları durumunda çocukların davranışlarını nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Çalışmanın odağı, stresli yaşam koşullarının, çalışma kapsamındaki ilköğretim çocuklarının yeterlilikleri üzerindeki etkisidir. 10 yıldan fazla bir süre 200 öğrenci ve ailesi çalışmaya katılmıştır ve araştırmacılar ebeveynlerle derinlemesine mülakat yoluyla ailelerin sosyal yapısı ve çocuklarına yaklaşımlarını araştırmıştır. Araştırmacılar düşük zekâ seviyesi ve sosyoekonomik statüye ve daha az olumlu ailesel özelliklere sahip olan çocukların daha az yeterlilik ve daha fazla davranışsal problemler gösterdiklerini bulmuştur.

### **Dirençliliği açıklayan modeller.**

Risk faktörleri ile bu riskler karşısında çocuğun gösterdiği dirençlilik arasındaki ilişkiyi açıklayabilmek için Garmezy ve arkadaşları (1984) üç model geliştirmiştir: Telafi edici, karşı koyan ve koşullu ilişki. Telafi edici model (*compensation model*), sonucu öngörebilmek için risk faktörü ile koruyucu faktörlerin etkisini birlikte değerlendirir. Örneğin, yoksulluk, babanın alkolik olması, kronik rahatsızlıklar gibi birçok risk faktörüyle karşı karşıya olup ancak aynı zamanda geniş bir aile ve destekleyici bir okul ortamı gibi birçok koruyucu faktöre de sahip olan ve bu risklere karşı dirençlilik gösteren 9 yaşındaki bir kız çocuğunu düşünelim. Bu çocuk, bu risk faktörlerine ek olarak, anne babanın boşanması, baba tarafından fiziksel istismar gibi kısa süre içinde meydana gelen birçok risk faktörü ile karşılaştığında dirençlilik gösteremeyebilir. Bu durum bize Rutter (1987) ve Masten ve Coastworth (1998)'in önemle üzerinde durduğu çocuğun karşılaştığı risk faktörünün onun baş edebilme kapasitesini aşması durumunu hatırlatmaktadır. Aynı yönde bir değerlendirmeyi Schoon ve diğ. (2004) tarafından yapılan çalışmanın bulguları da desteklemektedir. Araştırmacılar risk seviyesi yükseldikçe koruyucu faktörlerin etkisinin azaldığını bulmuşlardır. Dolayısıyla Garmezy ve arkadaşlarının bahsettiği kız çocuğunun karşılaştığı risk faktörlerinin, onun baş edebilme kapasitesini aştığı ve sahip olduğu koruyucu faktörlerin bir önceki duruma göre etkisini azalttığı görülmektedir.

Karşı koyma modeli (*challenge model*), her ne kadar risk ile yeterlilik arasında negatif bir lineer ilişki olsa da uygun dozda olması koşuluyla belli bir seviyedeki riskin kişinin karşı koyma gücünü artıracaklarını farz eder. Örneğin 10 yaşında, çeşitli risk faktörlerine sahip bir çocuk okulda başka bir sınıfa yerleştirilebilir. Ancak kısa bir mücadele döneminden sonra yeni ortamına uyum sağlayacaktır ve başarılı olacaktır. Burada da yine Rutter (1987) ve Masten ve Coatsworth (1998)'ün uygun dozda riskin önemine yaptıkları vurgu akla gelmektedir. Rutter (1979), tıpkı çocukların aşılmasında olduğu gibi uygun dozda mikrobun (riskin) çocuğun mücadele gücünü artıracaklarını ancak doz aşımında sorunların ortaya çıkacağını belirtmektedir. Garnezy'nin bu modeli de bu noktaya işaret etmektedir.

Üçüncü olarak Garnezy ve arkadaşları (1984) koşullu modelden (*conditional model*) bahseder. Bu model kişisel özelliklerin riskin etkisini azalttığını ya da arttırdığını farz eder. Örneğin birçok risk faktörü ile karşılaşan bir çocuk, imkânlarıyla ilgili iyimserlik, yeni deneyimlere açık olma ve insanlarla etkili iletişim kurabilme gibi kişisel özellikleri vasıtasıyla risklerin üstesinden gelebilir (Garnezy, 1991).

#### **Dirençlilik çalışmalarının ortaya koyduğu temel koruyucu faktörler.**

Rutter (1987)'a göre çocuğun çeşitli risklere karşı dirençlilik gösterebilmesi için, tıpkı aşılama olduğu gibi, uygun dozda ve türde risk faktörleriyle karşılaşması gerekir. Burada da temel konu risklilik durumunun çocuğun baş edebilme kapasitesini aşmamasıdır. Rutter'in bu kaygısı koruyucu faktörleri belirleme konusunda da kendini göstermiştir. Rutter (1987)'e göre koruyucu faktörler şu şeklide sıralanabilir:

- 1-Riskin etkisinin azaltılması
- 2-Negatif zincirleme etkileşimin etkisinin azaltılması
- 3-Özsaygının ve öz yeterliliğin oluşturulması ve korunması
- 4-Yeni fırsatların oluşturulması

Masten 2001 yılında yayımladığı *Ordinary Magic* adlı makalesinde dirençliliğin ve adaptasyonun aslında her bireyin gelişim sürecinde doğal olarak yaşanan bir süreç olduğunu, ancak bu sürecin yaşanabilmesi için çocukların hayatlarında hayati öneme sahip üç adaptasyon sisteminin iyi bir şekilde işlemesi gerektiğini belirtir. Bu sistemler:



1-Çocuk ile iyi ilişkiler kuran ve onların bakımını sağlayan ebeveynler

2- Otokontrol yeteneği

3-Çocuğun zihinsel gelişimi

Masten (2001) bu sistemlerin işleyişindeki bir aksaklığın çocuk için adaptasyon problemlerine yol açacağını, bu sistemler düzgün çalışıyorsa doğal bir süreç olarak çocuğun değişik risk durumları karşısında dirençlilik göstereceğini ifade eder. Dolayısıyla yapılacak erken müdahalelerin de bu noktaları göz önünde bulundurması gerekir. Masten ayrıca çocuk gelişiminde bu normal adaptasyon sürecinin yaşanabilmesi için adaptasyon sistemlerinin sorunsuz işleyişinin yanı sıra, çocuğun karşılaştığı risk faktörlerinin onun baş edebilme kapasitesini aşmayacak yoğunlukta ve bileşimde olması gerektiğini belirtir.

Rutter (1987)'nin öne sürdüğü koruyucu faktörler, dirençlilik söylemine yöneltilen eleştirileri de karşılayacak niteliktedir. Çünkü dirençlilik söyleminin yeni muhafazakâr ideolojinin bir parçası olduğu ve bireylerin karşılaştıkları risklerden ve olumsuz yaşam koşullarından ziyade onların güçlerine odaklandığı belirtilmektedir (MacKinnon ve Derickson, 2012). Bu eleştiri, risk faktörünün sosyoekonomik dezavantajlar olarak belirlendiği durumlarda daha çok haklılık kazanır. Oysa Rutter (1987), koruyucu faktörleri belirlerken öncelikle risk faktörlerinin etkisinin azaltılmasından bahseder. Hem Masten (2001) hem de Rutter (1987) risk faktörünün türünün, dozunun ve süresinin bireyin başa çıkma kapasitesini aşmaması gerektiğini belirtirler. Bu araştırmacılar dirençliliğin güçlendirilmesinin ancak risk faktörü kaçınılmaz olduğunda uygun olduğunu belirtmişlerdir (Cassen, Feinstein ve Graham, 2009). Koruyucu faktörlerle ilgili bu düşünceler, risk faktörü olarak sosyoekonomik dezavantajın ve başarı ve uyum olarak da eğitimsel başarının belirlendiği bir çalışma olan Schoon ve diğ. (2004)'in çalışmasıyla da uyum içindedir. Araştırmacılar risk seviyesi yükseldikçe koruyucu faktörlerin etkisinin azaldığını ve bu koruyucu faktörlerin sosyoekonomik yetersizliklerden etkilendiğini, dolayısıyla birçok koruyucu faktörün aslında sosyoekonomik açıdan daha az dezavantajlı olan bireyler için daha iyi işlediğini bulmuşlardır. Bu durum, risk faktörünün ve sebep olduğu negatif etkiler zincirinin etkisinin azaltılmasının önemini bir kez daha hatırlatmaktadır.

## **Akademik Dirençlilik ve Koruyucu Faktörler**

Bazı çocuklar sosyoekonomik dezavantajlarının üstesinden gelebilmekte ve akademik başarı elde edebilmektedirler. Bu çocuklar akademik açıdan dirençli çocuklar olarak adlandırılmaktadır (OECD, 2011a). Akademik dirençlilik kavramı PISA sonuçlarının değerlendirilmesi açısından da kullanılan bir kavramdır. Sosyoekonomik durumu açısından alt çeyreklikte bulunmasına rağmen PISA testlerinde gösterdiği başarı açısından üst sıralarda yer alan öğrencilerin oranı PISA bağlamında önemle üzerinde durulan konulardan biridir. Kavram, OECD tarafından içinde buldukları dezavantajlı duruma rağmen başarı gösterebilen öğrenciler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013).

Akademik başarısızlık riski olan çocuklar genellikle okul başarısını olumsuz yönde etkileyen koşullar olan yoksulluk, sağlık problemleri ve diğer sosyal sorunlarla karşı karşıyadır. Günümüzde risklilik durumu, aile, okul ve toplum gibi değişkenlerin, çocuğun riskli olarak nitelendirilmesine neden olan birbirleriyle etkileşimi olarak görülmektedir. Yapılan çalışmalarda öğrenci, aile-toplum ve okulla ilgili çeşitli risk faktörleri belirlenmiştir (McMillan, Reed ve Bishop, 1992).

Çocuğun bireysel özellikleri, aile özellikleri ve yakın yaşam çevresi özelliklerinin yoksulluğun etkisini azalttığı ifade edilmektedir (Bradley ve Corwyn, 2002). Benzer şekilde, olumsuz koşullarına rağmen akademik başarı yüksek olan öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalar sonucunda bu çocukların özellikleriyle ilgili bir dizi koruyucu faktör belirlenmiştir. Bunlar kişisel, ailesel ve okulla ilgili faktörler olarak üç gruba ayrılmaktadır (Garmezy, 1991; Werner ve Smith, 1992).

Aile ve toplumsal geçmişle ilgili olan risk faktörleri, ebeveyn ya da kardeşlerden birinin okulu bırakmış olması, düşük sosyoekonomik statü, etnik açıdan bir azınlığa mensup olmak, ailesel sorunlar, yetersiz ebeveyn eğitimi, aile ve okul arasında iletişim eksikliği olarak belirtilebilir. Çocuğu riskli kılacak kişisel problemler de şu şekilde sıralanabilir: Hayatının kontrolünün kendi dışında faktörlerce belirlendiğini düşünme (*external locus of control*), öğrenilmiş çaresizlik, başarısızlığı kabul etme, intihar girişimi, madde kullanımı, düşük özsaygı, ergenlik çağında yaşanan hamilelik, öğrenme zorlukları, yasalara aykırı davranış, belli bir hedefe sahip olmama ve farklı alternatifleri görememe, umutsuzluk, mücadele yeteneklerinin yetersizliği, uzun çalışma saatleri, çocuk bakım sorumluluğu. Risklilik durumu yaratan okul faktörleri ise şu şekilde belirtilmektedir: Okulda davranış problemleri, devamsızlık, okuldaki otoriteyi tanımama, özellikle ilk

yıllarda sınıf tekrarı, okula ara verme ya da okuldan atılma, ders başarısızlığı, seçicilik uygulamaları, okulla ilgili tatminsizlik, danışmanlık hizmetlerindeki yetersizlikler, yetersiz okul hizmetleri (zihinsel sağlık, sosyal hizmetler ve sağlık), olumsuz okul iklimi (Mcmillan ve diğ., 1992).

### **Aile özellikleri.**

Çocukların dirençliliği konusunda yapılan çalışmalar, aile özellikleri ile ilgili birtakım sonuçlara varmışlardır. Öncelikle Masten and Coasthworth (1998)'in de ısrarla belirttiği gibi aile içinde çocukların bakımıyla ilgilenen ve onlarla pozitif ilişki kurabilen bir yetişkinin olması çocukların dirençliliği için son derece önemlidir. Onlara göre bu dirençlilik için gerekli olan üç hayati adaptasyon sisteminden biridir. Bu ilgi, çocukların güven duygusunun gelişmesini sağlar. Bu destek, akrabalar gibi bakım sağlayan alternatif yetişkinler tarafından da verilebilir (Werner, 1984).

Ailenin çocuğun eğitimi konusunda verdiği destek akademik başarı için bir diğer önemli unsurdur. Ailenin öğrencinin başarısıyla ilgili yüksek beklentisi, okulla iletişim kurmasını ve çocuğun başarısı konusunda çaba sarf etmesini sağlamaktadır. Bu tür ailelere sahip olan öğrenciler riskli öğrencilere nazaran ebeveynlerle daha kolay iletişim kurabilmekte, evde daha fazla eğitimsel kaynağa sahip olmakta ve okul dışında daha çok eğitimsel faaliyete katılmaktadırlar. Ebeveyn eğitimi de öğrencinin akademik dirençliliği ile ilgili olan diğer bir önemli faktördür. Ebeveynlerin iyi bir eğitime sahip olması, öğrencilerle daha iyi iletişim kurması, çocuğa sunulan eğitimsel kaynaklar ve beklentiler açısından önemlidir (Mcmillan ve diğ., 1992).

Birçok araştırma aile içi ilişkilerin, sosyoekonomik statünün akademik başarı üzerindeki etkisine aracılık ettiğini belirtmektedir. Yine birçok çalışma, okul başarısı ve davranış problemlerinin ailenin sosyoekonomik geçmişi ile ilgili olduğunu ve davranışsal problemler gösteren çocukların sorunlu aile ortamlarına ve sorunlu ebeveynlere sahip olduğunu göstermiştir (Ferguson, Horwood ve Lawton, 1990; McCulloch, Wiggins, Joshi ve Sachdev, 2000). Akademik başarı ile ilgili ailesel koruyucu faktörler olarak, ebeveynlik tarzı, çocuğun eğitimi ile ilgili ebeveyn istek, beklenti ve desteği (*involment*) önemle vurgulanmaktadır (Coleman, 1988; Eccles ve Harold, 1993; Lee ve Croninger, 1994; Mcloyd ve Shanahan, 1993). Benzer şekilde aileler çocuklarının akademik başarıları konusunda onları cesaretlendirerek onlara bu konuda destek verebilirler (Reynolds ve Wahlberg, 1991). Ebeveynlerin çocuklarının eğitimleri ve meslekleri ile

ilgili beklenti ve istekleri, sosyal sınıfın statü edinimi üzerindeki etkisine aracılık ettiği (*mediate*) belirtilmektedir. Sosyal sınıf, öğrencinin akademik başarısından çok daha güçlü bir şekilde ebeveyn beklentilerini belirleyebilmektedir. Ebeveynlerin çocuğun eğitimi ile ilgili beklentilerinin ve onu cesaretlendirmesinin, sosyal sınıf tabakalaşmasının çocukların statü edinimi üzerindeki etkilerine aracılık ettiği farklı çalışmalarla ortaya konmuştur (Otto ve Haller, 1979).

Nitel bir çalışma olan ve dezavantajlı ve/fakat akademik başarı gösterebilmiş çocuklarla derinlemesine mülakat yapılan bir başka araştırmada katılımcılar, eğitimsel başarıda etkili olan faktörler arasında “diğer önemli kişiler”i özellikle belirtmişlerdir. Çalışma bulgularında öğretmenlerin ve birinci derecede bakım sağlayan yetişkinlerin çocuğa yönelik olumlu davranışları, desteği ve onların başarıları konusunda olumlu beklentileri ve ayrıca arkadaşların desteği ve ilgisi akademik başarıda önemli faktörler olarak ifade edilmiştir (Martin ve Jackson, 2002).

Çocuğun akademik başarısını etkilediği belirtilen aile özelliklerinden biri olan ebeveyn eğitiminin ve mesleki statüsünün (Rehberg ve Westby, 1967) aynı zamanda ebeveynlerin rol model olması durumu için de önemli olduğu belirtilmektedir (Davies ve Kandell, 1981). Diğer taraftan aileler, sahip oldukları sosyal sermayenin bir göstergesi olan kurumsal ağlara başvurma ve süreçleri takip edip hak talep ederek ve bu kapsamda okulla da iletişimlerini geliştirerek çocuğun akademik başarısını etkileyebilmektedirler (Çelik, 2014; Steinberg, 1996). Bourdieu, sosyal sermayeyi kurumsal kaynaklara ulaşmanın aracı olarak görmektedir (Bourdieu 1986). Buna göre, sosyal sermaye az çok kurumsallaşmış karşılıklı arkadaşlık ve tanıma ilişkileriyle kurulmuş dayanıklı bir ağ ile ilintili gerçek veya potansiyel kaynakların toplamıdır. Dolayısıyla sosyal sermaye, grup üyeliği üzerinden, birinin ihtiyaç duyduğunda potansiyel olarak yararlanabileceği ağ ilişkileri anlamına gelmektedir (Çelik, 2014). Sosyal sermayenin göstergeleri olan, ailenin yakın çevresinde maddi sıkıntı dönemlerinde aileye ve çocuğa destek olabilecek kişiler ile aileyi ve çocuğu eğitim konusunda yönlendirebilecek kişilerin varlığı gibi etkenler çocuğun akademik başarısı için önemli olabilmektedir. Bu konuda gerçekleştirilen benzer çalışmalar da yakın aile çevresinin duygusal destek ve yönlendirme konusunda önemli rol oynayabileceğini göstermiştir (Osborn, 1990; Steinberg, Elmen ve Mounts, 1989).

Rehberg ve Westby (1967), lisele öğrencilerin eğitim kariyerlerinde etkili olan faktörleri inceleyen 200'den fazla çalışmanın ulaştığı sonuçlarda, çocukların akademik başarıları üzerindeki etkileri açısından aile özellikleri ile ilgili olarak bazı genel sonuçlara ulaşılabileceğini belirtir. Buna göre üniversiteye devam etmeyi planlayan öğrencilerin oranı, babanın meslek statüsü, anne-babanın eğitim düzeyi ve ailenin öğrenciye verdiği desteğin ve cesaretlendirmenin sıklığı ve yoğunluğu ile pozitif, aile büyüklüğü ile negatif bir ilişkiye sahiptir. Rehberg ve Westby, bu dört faktörün birbirleri ile kendi içlerinde de ilişkili olmasından dolayı, çalışmasında bu faktörlerin birbirlerinden bağımsız olarak da lise öğrencilerinin eğitimsel istek ve planlarını etkileme derecesi ve yönünü araştırmaktadır. Bulgularında, diğer üç faktör istatistiksel olarak kontrol edildiğinde bile her bir faktörün ergenlerin eğitimsel beklentilerini bağımsız bir şekilde de etkilediği ortaya çıkmaktadır. Yazarlar, analizlerinde bu dört faktör içerisinde ergenlerin eğitimsel beklentileri açısından en etkili faktörün, ailenin çocuğun eğitimi ile ilgili beklenti ve desteği ile bunu ifade etme sıklığı ve yoğunluğu olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca yazarlar aile beklentisi ve desteğinin, çocuğun akademik başarısı için gerekli koşul olduğunu ve bu durumun sadece düşük sosyoekonomik statülü öğrenciler değil tüm statü seviyelerindeki öğrenciler için geçerli olduğunu vurgulamaktadırlar.

Jacobs ve Harvey (2005), yüksek, orta ve düşük düzeyde başarılı olan okullardaki öğrenci velilerinin, çocukların akademik başarıları ile ilgili beklentileri ile çocukların akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma bulgularında yazarlar, çocukların eğitim seviyeleri ile ilgili aile beklentilerini yüksek öğrenci başarısını yordayan en önemli faktör olarak bulmuştur. Bunu, ailelerin bu yüksek beklentilere sahip olma süresi takip etmektedir. Sorulara verilen yanıtlar, akademik olarak yüksek başarıya sahip çocukların, kendileri ile ilgili yüksek eğitimsel ve kariyer beklentilerine sahip ailelere mensup olduğunu göstermektedir. Bu aileler, aile içi ilişkiler, iletişim, kültürel faaliyetlere katılım, aile pratikleri ile çocuklarının akademik başarıları için fırsat yaratmaktadırlar. Örneğin, çocuklarının eğitimi ve okulları ile yakından ilgili olan aileler, ekonomik kaynak eksikliğinin negatif etkilerini hafifletebilmektedir. Yazarlar, çalışma bulgularından hareketle sosyoekonomik güçlüklerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin, aile beklentileri ve aile pratikleri yolu ile hafifletilebileceğini belirtmektedirler.

### **Bireysel özellikler.**

Akademik dirençlilik konusunda dile getirilen bireysel koruyucu faktörler, zihinsel yetenekler, kendine güven, gelecek için pozitif istek ve beklentiler ve başarı motivasyonudur (Nurmi, 1993). PISA 2009 verileri de akademik dirençlilik gösteren çocukların, motivasyonlarının ve özgüvenlerinin yüksek olduğunu ifade edilmektedir (OECD, 2011b). Öğrenci motivasyonu konusunda yapılan psikolojik çalışmalar, motivasyon üzerinde etkili olan psikolojik faktörlere odaklanmışlardır. Bu faktörler, kendine yeterlilik, öz yetenek algısı, algılanan kontrol ve yetenek, ilgiler ve öğrenme stratejileri gibi özelliklerdir. Psikoloji alanındaki çalışmaların tersine eğitim alanındaki araştırmalar, öğrenci motivasyonu üzerinde etkili olabilecek öğretmen davranışlarını incelemişlerdir. Bu çalışmalarda birçok öğretmen davranışının öğrenci motivasyonu üzerinde etkili olabileceği belirtilmiştir (Skinner ve Belmont, 1993). Örneğin, Brophy (1986), rehberlik, model olma, istek, seçenek sunma, samimi övgü, takviye etme, meraklandırma ve ilgi artırma gibi öğretmen davranışlarını incelemiştir. Eğitim ve psikoloji alanında yapılan bu çalışmaların, sınıfta öğrenci motivasyonunun belirleyicilerinin anlaşılması için birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu belirtilmektedir.

Akademik başarı konusunda yapılan birçok çalışma, öğrencinin kendi yetenekleri ile ilgili algısının motivasyon dinamikleri, başarı için sarf edilen çaba, başarısızlıktan yılmama gibi unsurların temel belirleyicisi olduğunu göstermiştir (Eccles ve Wigfeld, 1985). Türkiye’de akademik dirençlilik konusunda yapılan bir çalışmada öğrencinin dirençliliği konusundaki en önemli içsel koruyucu faktör öğrencinin kendi akademik başarısı ile ilgili algısı olarak bulunmuştur (Gizir ve Gül, 2009).

Öğrencinin derslere ilgisi (*student engagement*) de öğrenci başarısında önemli faktörlerden biridir. Öğrenci ilgisi, öğrenme faaliyetlerini başlatma ve devam ettirmede öğrenci katılımının duygusal kalitesi ve yoğunluğunu ifade etmektedir (Skinner, 1991). İlgi, hem davranışsal hem de duygusal yönleri sahiptir. Derslere ilgili çocuklar, olumlu duygular ile birlikte, öğrenme aktivitelerine sürekli davranışsal katılım da sergilemektedirler. Bu çocuklar yeteneklerine uygun görevleri seçerler, fırsat verildiğinde harekete geçerler, öğrenme faaliyetlerinin uygulanmasına konsantre olurlar, yoğun çaba gösterirler ve bunları yaparken de ilgi, merak, heves ve iyimserlik gibi olumlu duygulara sahip olurlar. Bunun karşılığı olan ilgisizlik (*disaffection*) durumunda ise çocuklar pasiftir, mücadele etmezler ve zorluklar karşısında kolayca vazgeçerler. Bu çocuklar

sınıfta bulunmaktan dolayı sıkılabilir, stres yaşayabilir ve hatta sınıftaki varlıklarından dolayı kızgınlık duyabilirler. Sınıfta öğrenme faaliyetlerine katılım sağlamazlar ve hatta arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı isyankâr olabilirler (Skinner ve Belmont, 1993). İlgili çocukların akademik başarısının daha yüksek olduğu ve okula daha iyi uyum sağladığı ifade edilmektedir (Skinner, Wellborn ve Cornell, 1990).

Dirençlilik gösteren çocukların çevrelerinden olumlu tepkiler alan bir kişilik özelliğine sahip oldukları görülmektedir. Bu özellik çocukluğun ilk yıllarında gelişmeye başlamaktadır ve sevecen, iyi huylu, sevimli ve kolay iletişim kurulabilen çocukları kastetmektedir. Daha sonraki yıllarda bu çocuklar içinde buldukları riskli duruma rağmen kendine güvenen, yeni deneyimler yaşamaktan korkmayan, diğer insanlara ulaşabilen ve gerektiğinde çevrelerinden yardım isteyebilen insanlar olmaktadır (Werner, 1984). Olumlu tavırları çevreleri tarafından ödüllendirilmekte ve birçok olumsuzluğa rağmen dünyayı iyi bir yer olarak görmektedirler (Mcmillan ve diğ., 1992). Yüksek motivasyon ve hayatın kontrolünün kendi ellerinde olduğunu düşünme (*internal locus of control*) de dirençlilik gösteren çocukların bireysel özelliklerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Bunlara ek olarak, bu alanda yapılan çalışmalara göre, çocukların başkalarına yardım edebilecekleri ortam ve faaliyetlerin içinde olmaları kendilerinin de yardım edebileceği insanlar olduğunu göstermesi açısından önemlidir (Werner, 1984).

Okumayı sevme, öğrencinin okuma becerilerini geliştirmekte ve akademik başarısını olumlu yönde etkileyebilmektedir (OECD, 2010, s.98). OECD genelinde, öğrencinin okuma becerileri başarılarındaki toplam varyansın %18'sini “okumaktan zevk almak” faktörü açıklamaktadır. Türkiye’de PISA sınavında, okuma becerileri alanındaki toplam varyansın %6.2'sinin “okumaktan zevk alma” faktörüne bağlı olduğu görülmektedir. Okumayı sevmek ile okuma becerileri başarısı arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmuştur (OECD, 2010). Dolayısıyla okumayı seven öğrencilerin sevmeyenlere göre okuma becerileri alanında daha başarılı oldukları belirtilmektedir. Fındık ve Kavak (2013) ise, PISA 2009 verilerini kullanarak yaptıkları analizde, akademik dirençlilik geliştirebilmiş öğrencilerin okumaktan zevk almaları ile okudukları materyal çeşitliliğinin, birlikte, okuma becerileri başarısı ile anlamlı fakat zayıf düzeyde bir ilişkiye sahip olduğunu bulmuşlardır.

### **Yakın yaşam çevresi özellikleri.**

Eğitimsel kazanımlar konusunda oluşturulan modellerde, çocukla etkileşiminin önemli olduğu düşünülen kişiler “diğer önemli kişiler” olarak adlandırılır ve bu kişilerin ebeveynler, arkadaşlar ve öğretmenler olduğu belirtilir (Sewell, Haller ve Portes, 1969; Woelfel ve Haller, 1971). Werner (1984) de ebeveynler, öğretmenler ve arkadaşlar ile ilişkilerin öğrencinin kendi gelişimi için son derece önemli olduğunu ifade etmektedir.

Arkadaş etkisi uzun zamandır sosyal bilimler literatürünün ilgisini çekmektedir, çünkü eğer böyle bir etki mevcut ise, bu durum okulların, işlerin, yakın yaşam çevrelerinin ve insanların etkileşimde olduğu diğer tüm ortamların optimal organizasyonu açısından önemlidir. Ancak arkadaş gruplarının belirlenmesinde gözlemlenemeyen faktörler etkili olabildiği için arkadaş etkisini ölçmek zordur (Hoxby, 2000). Benzer şekilde okuldaki arkadaş grubunun özellikleri de hem aileler hem de politika yapımcılar için önemli konulardan birini teşkil etmektedir. Arkadaş grubu etkileri refah politikaları, seçicilik uygulamaları, okulların sosyoekonomik ve başarı ayrışmasına karşı entegrasyon çalışmaları gibi politika tartışmalarında önemli rol oynamaktadır (Hanushek, Eric, Kain, Markman ve Rivkin, 2001).

Yapılan farklı çalışmalarda arkadaş özelliklerinin akademik başarıya etkisi ile ilgili birbirinden farklı yönde bulgulara ulaşılmıştır. Dolayısıyla arkadaş etkisinin akademik başarı üzerindeki etkisi konusunda bir uzlaşma sağlanamamıştır. Arkadaş grubu etkisi araştırmalarında kontrol edilemeyen, aile tercihleri, bireysel tercihler, farklı okul içi uygulamalar gibi çeşitli faktörler önemli olduğu için, etkinin boyutunu ve yönünü tam olarak ölçmek zordur. Bu nedenle çalışmalar farklı analiz teknikleri kullanmış ve sonuçta da farklı bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin Hanushek (1992), Angrist and Lang (2004), Lefgren (2004), arkadaş özelliklerinin akademik başarıya etkisi olmadığını belirtirken, Hoxby (2000), Hanushek ve diğ. (2001) ve Zimmer ve Toma (2000), daha başarılı arkadaşların, en azından bazı öğrenciler için, akademik başarıya olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde seçicilik uygulamaları konusunda da arkadaş etkisi tartışılmış ve bu konuda yapılan çalışma sonuçları karma sonuçlar ortaya çıkarmıştır (Argys, Rees ve Brewer, 1996; Betts ve Shkolnik, 2000).

Arkadaş grubunun çocuğun akademik başarısı üzerindeki etkisi, öğrencilerin öğrenme konusunda birbirlerine yardım etmeleri dışında farklı mekanizmalar aracılığıyla da gerçekleşebilmektedir. Örneğin bir öğrencinin doğuştan sahip olduğu yetenekler,



sadece bilgi yayılması aracılığıyla değil sınıf içi süreçlere etkisi nedeniyle de önemli olabilir ya da çocuğun çevresel olarak belirlenmiş davranışları arkadaşlarını etkileyebilir. Örneğin evde disiplin kurallarını öğrenememiş bir çocuk sınıfta öğrenme sürecini kesintiye uğratabilir. Arkadaş etkisi, aile geliri, ırk, cinsiyet, yetenek düzeyi gibi faktörlerden kaynaklanabilir: Başarısız veya disiplinsiz öğrenciler öğretmenin zamanını ve enerjisinin azalmasına neden olabilir, ya da daha zengin aileler çocukları için daha iyi eğitimsel kaynaklar sağlayabilir ve bu durum sınıfı etkileyebilir. Hatta arkadaş etkisi, öğretmenin sınıftaki bazı öğrencilere yönelik düşük beklentisinin diğer öğrencilere yansımaları şeklinde de gerçekleşebilir (Hoxby, 2000). Hoxby (2000), arkadaş seçimi konusundaki seçim yanlılığını gidermek için diğer çalışmalardan farklı bir analiz tekniği kullanmış ve aile özellikleri ve okul içi uygulamaların etkisini arındırarak sınıftaki arkadaş kompozisyonunun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Yazar, sınıftaki arkadaş grubunun öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir.

Alexander ve Campbell (1964), lise son sınıftaki erkek öğrencilerin arkadaşlarının bu öğrencilerin üniversite planları ve üniversiteye devamları üzerindeki etkisi araştırmıştır. Sonuçta, arkadaşların çocukların eğitimi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu bulmuştur. Bu ilişki öğrencilerin ait olduğu tüm sosyoekonomik seviyeler için geçerlidir. Öğrencinin arkadaşları üniversite planları yapıyorsa ve özellikle bu arkadaşlık karşılıklı ise öğrencinin de üniversite planı yapması ve üniversiteye devamı daha muhtemeldir. Arkadaş etkisi konusunda daha önce yapılan çalışmalar da bir bireyin sevdiği arkadaşlarının o kişi tarafından algılanan özelliklerinin, arkadaşların sosyoekonomik statülerinden ve ailelerinin etkisinden bağımsız olarak, bireyin isteklerini ve taleplerini etkilediğini ortaya koymuştur (Mann,1959).

McDill ve Coleman (1965), ailenin sosyoekonomik statüsünün çocuğun eğitimsel istek ve edinimlerine etki eden önemli faktörlerden biri olduğunu belirtir. Yazarlar çalışmalarında lise öğrencilerinin üniversite planlarında arkadaş etkisi ile aile etkisini karşılaştırmışlar ve arkadaş etkisinin ebeveyn eğitiminden daha fazla oranda öğrencinin üniversite planlarındaki varyasyonu açıkladığını bulmuşlardır.

Lazear (2001), geliştirdiği eğitimsel üretim modelinde (*educational production model*), daha iyi davranışlar sergileyen öğrenciler için optimal sınıf büyüklüğünün daha geniş olduğunu belirtmektedir. Bu modelde sınıf eğitimi kamusal bir mal olarak görülmektedir. Bu modelde her bir öğrenci için eğitimsel çıktı, sınıftaki diğer öğrencilerin

davranışları tarafından belirlenmektedir. Sınıfta ders akışını bozan davranışlar sergileyen öğrenciler negatif dışsallık yaratmakta ve diğer öğrencilerin öğrenme sürecini yavaşlatmaktadır. Fertig (2003), PISA 2000 verilerini kullanarak yaptığı analizde başarı heterojenliğinin ve dolayısıyla sınıf kompozisyonunun öğrencinin bireysel başarısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmasında, Lazear'ın eğitimsel üretim modelindeki teorik yapıya atıfta bulunmakta ve başarı heterojenliğinin sınıf süreçleri üzerindeki etkilerini araştırmaktadır. Sonuçta, araştırmacı Amerika'daki öğrenciler için arkadaş grubunun bireysel başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Aynı şekilde, çalışmaya göre, okulun başarı heterojenliği arttıkça öğrencinin bireysel performansı düşmektedir. Fertig, çalışma sonuçlarının Lazear'ın geliştirdiği modelin teorik tahminleri ile uyumlu olduğunu ve eğitimsel çıktılarının, başarı homojenliğinin daha yüksek olduğu okullarda maksimize edildiğini belirtmektedir. Yazar, ekonomik ve sosyal politika açısından okulların başarı ayrışmasının çok istenen bir durum olmadığını, çünkü ayrıştırılmış okullarda başarılı öğrencilerin bu durumdan faydalandığını, başarısız öğrencilerin ise olumsuz etkilendiğini ve dolayısıyla öğrenciler arasında eğitimsel ve gelir eşitsizliklerinin artabileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla düşük başarılı öğrencilerin başarılarını artırmaya yönelik politikalar açısından, bu öğrencilerin daha başarılı öğrenci gruplarına entegre edilmesinin başarılı sonuçlar doğurabileceğini belirtmektedir (Fertig, 2003).

Öğretmenlerin de akademik dirençlilik gösteren çocuklar için hayati öneme sahip olduğu birçok çalışmada ortaya konsa da (Brophy, 1986; Den Brok, Brekelmans ve Wubbels, 2004; Mcmillan ve diğ., 1992) öğretmenlerin hangi özelliklerinin öğrenci başarısında etkili olduğu konusu bu çalışmaların sonucunda cevaplanması gereken bir soru olarak ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan, literatürde, öğrenci davranışını etkileyebileceği düşünülen birçok öğretmen davranışından bahsedilmiştir. Örneğin Brophy (1986), bu davranışlar arasında, rehberlik, model olma, isteklilik, farklı seçenekler sunma, samimi övgü, güçlendirme, merak ve ilgi aşılama (*interest-induction*) davranışlarından bahsetmiştir. Cremeers (1994) de öğrenci başarısını etkilediği düşünülen öğretmen davranışlarını, anlaşılabilirlik, geribildirim, sınıf yönetimi ve öğretmen beklentilerinin öğrencilere iletilmesi olarak ifade etmektedir.

Öğrencinin psikolojik özellikleri yanında, motivasyonunu ve okula bağlılığını artıran en önemli faktörün öğretmen davranışları olduğu dile getirilmektedir (Skinner ve

Belmont, 1993). Öğrencinin okula bağlılığı arttıkça (*engagement*) öğrenci notları daha yüksek olmaktadır ve öğrenci okula daha iyi uyum sağlamaktadır (Skinner ve diğ., 1990). Öğrencinin derslere ve okula olan bağlılığı ise öğrencinin içinde bulunduğu sosyal ortam, öğrencinin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşıladığında optimum seviyeye ulaşmaktadır (Connell ve Wellborn, 1991).

Brophy (1986), öğrenme fırsatlarını belirleyen faktörlerin öğretmenler aracılığıyla hayata geçtiğini belirtir. Yazar, öğretmenlerin sınıf yönetimini etkin bir şekilde sağladıkları, akademik öğrenme zamanını ve öğrenme hızını en uygun şekilde ayarladıkları, uygun öğrenme tekniklerini uyguladıkları, öğrencilere yönelik makul beklentiler içinde oldukları, eğitimi temel görevleri olarak gördükleri ve akademik hedeflerini gerçekleştirmek için sürekli çaba gösterdikleri durumlarda öğrenme fırsatlarının maksimize edildiğini belirtir. Dolayısıyla, bazı öğretmenlerin öğrenci başarısını ortaya çıkarma ve artırmada diğerlerinden daha etkin olduğunu ifade eder ve öğretmenlerin birçok öğrencinin gelişimi için hayati öneme sahip olduğunu vurgular. Sonuçta, öğrenci başarısını artırmaya yönelik herhangi bir çabanın etkin öğretme davranışının geliştirilmesine dayandırılması gerektiğini vurgular.

Öğretmenlerin öğrencilerinin başarısına yönelik beklentilerinin öğrencilerin başarısına etkisi konusunda da tartışmalar yürütülmektedir. Bu tartışmalarda öğretmenlerin öğrencilerinin başarıları ile ilgili bazı beklentilere sahip olduğu ve çoğu öğrencinin bu beklentiler doğrultusunda performans gösterdiği ifade edilmektedir. Bir çok çalışma öğrenci başarısı ile öğretmen beklentileri arasında güçlü bir korelasyon bulmuştur (Alvidrez ve Weinstein, 1999; Jussim, 1989; Jussim, 1991). Ancak bu durum, öğretmen beklentileri ile öğrencinin akademik performansı arasında kaçınılmaz olarak bir nedensel bir ilişki anlamına gelmemektedir (Trouilloud, Sarrazin, Martinek ve Guillet, 2002). Öğretmen beklentileri konusunda gerçekleştirilen bazı çalışmalar öğretmenlerin genellikle daha avantajlı ailelere mensup olan ve üniversiteye devam edeceğini ve başarı güdüsünün yüksek olduğunu düşündükleri öğrencilere yönelik daha yüksek beklentiler geliştirdiklerini ve bu öğrencilere daha farklı davrandıklarını belirtmektedir (Alexander, Entwistle ve Thampson, 1987). Dahası, düşük sosyoekonomik statülü ailelere mensup çocuklara daha az ilgi gösterildiği, onlara daha az öğrenme fırsatı sunulduğu ve başarı için daha az teşvik edildikleri ifade edilmektedir (Rist, 1970). Buna karşılık öğrenciler de öğretmenlerin kendileri ile ilgili düşünce ve hislerinden etkilenmektedirler (Eccles,

Wigfileld, 1985; Parsons, Kaczala ve Meece, 1982). Diğer taraftan, bazı çalışmalar çeşitli nedenlerle oluşmuş öğretmen beklentilerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde anlamlı etkileri olduğu yönünde bulgular elde etmiştir. Okulların sosyoekonomik ve başarı ayrışmasının öğrencinin bireysel akademik başarısı üzerindeki etkisinin incelendiği bazı çalışmalarda öğretmen beklentisinin bu etkiye aracılık ettiği bulunmuştur (Oakes, 1985).

Yoksul çocukların akademik dirençliliğini etkileyebilen bir diğer yakın çevre faktörü de müfredat dışı programlara katılımdır. Nitekim okulda ya da okul dışında müfredat dışı programlara aktif katılım, çocukların kendilerini ifade edebilecekleri ve özgüven kazanabilecekleri bir ortam sağlamaktadır (Werner, 1984). Akademik dirençlilik gösteren öğrencilerin çoğunun en az bir tane müfredat dışı programa devam ettiği, bu durumun da çocuklara enformel bir destek sağladığı ifade edilmektedir. Bu müfredat dışı etkinlikler çocuklara sadece aidiyet hissi sağlamakla ve özgüvenlerini artırmakla kalmaz aynı zamanda iletişim halinde çalışan ve bağlılıkları olan insanlarla bir ağ kurmalarını da sağlar (Werner, 1984). Özellikle düşük gelirli ailelere mensup ve güvensiz ortamlarda yaşayan çocuklar için okul sonrası bir yetişkinin gözetimi olmadan geçirilen vakit davranış problemleri ve zayıf adaptasyon riski anlamına gelmektedir (Petit, Bates, Dodge ve Meece, 1999). Bu nedenle, zihinsel faaliyetler ve yetişkinler ile pozitif etkileşim imkanı sunan okul sonrası formel aktivitelere katılımın özellikle düşük gelirli ailelere mensup okul çağı çocuklarının daha yüksek akademik başarısı ve daha az sorunlu davranışları ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Pierce, Hamm ve Vandell, 1999; Posner ve Vandell, 1994).

### **Koruyucu faktörler olarak sosyal politika uygulamalarının akademik dirençliliğe etkisi.**

Yukarıda, yoksulluğun çocuk gelişimine olumsuz etkilerinin neler olduğu ve bu etkilere aracılık eden süreçler ayrıntılı olarak incelenmişti. Sosyal politika uygulamalarının çocuk gelişimine etkileri de, yoksulluğun çocuk gelişimini etkileme sürecine benzer süreçlerle ortaya çıkmaktadır. Collins ve Aber (1997), refah politikalarının çocuklar üzerindeki etkilerinin şu mekanizmalar aracılığı ile gerçekleştiğini belirtmektedir:

#### **1-Aile gelirindeki değişiklikler**

2-Ebeveyn stresi ve ebeveynlik tarzındaki değişiklikler

3-Çocukların temel hizmet ve destek hizmetlerinden yararlanması

Uygulanan sosyal politikaların aile gelirinde artışa sebep olması, ebeveyn stresini azaltması ve olumlu ebeveyn davranışlarını kolaylaştırması ile çocuğun temel hizmetlerden yararlanma oranını artırması bu politikaların çocuk refahını olumlu yönde etkilemesine neden olmaktadır. Amerika'da sosyal politika programlarının çocuk refahı üzerindeki etkilerini inceleyen birçok araştırmanın da ortaya koyduğu gibi refah politikalarının çocuk gelişim üzerindeki etkileri her zaman olumlu yönde olmamaktadır (Knitzer, Yoskikawa, Cauthen ve Aber, 2000). Uygulanan sosyal politikaların aile stresi ve ebeveyn davranışlarını nasıl etkilediği ile ilgili araştırmaların oldukça sınırlı olduğu ve refah politikalarının yoksul çocuklar üzerindeki etkisinin daha iyi anlaşılması için sosyal politikaların aile geliri, ebeveyn stresi ve davranışı ile çocukların temel hizmetlere katılımını nasıl etkilediğini araştıran çalışmalara ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Collins ve Aber, 1997).

Duncan ve Brooks-Gunn (2000), aile gelirindeki artışın çocuk gelişimini etkilemesinin potansiyel mekanizmalarını şu şekilde sıralamaktadır: Aile geliri,

- 1- Ev ortamını,
  - 2- Çocuk bakım hizmetlerinin kalitesini,
  - 3- Algılanan ekonomik stresi,
  - 4- Ebeveynlerin ruhsal sağlığını,
  - 5- Ebeveyn çocuk iletişimini,
  - 6- Yakın yaşam çevresinin özelliklerini
- değiştirerek çocuk gelişimini etkileyebilmektedir.

Yukarıda, yoksulluğun çocuk gelişimine etki mekanizmalarından bahsedilirken bu altı mekanizmanın çocuk gelişimi açısından önemi belirtilmiştir. Refah politikalarının çocuk gelişimini etkileme mekanizmaları ile ilgili yapılan çalışmalar bu etki mekanizmalarının aile ve çocuğun farklı özelliklerine göre ve farklı gelişimsel sonuçlar açısından (okul başarısı, arkadaş etkisi, sözel yetenekler vs.) önemine çok az değinmiştir (Duncan ve Brooks-Gunn (2000)).

Duncan ve diğ. (2014), hane gelirindeki artışın çocuk gelişimine etkisini incelemiştir. Yazarlar, hane gelirindeki artışın çocukların akademik başarıları ve okullaşma yılı üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmekte, ancak bu etkinin, gelirdeki artışın gerçekleşmesi sırasında, çocuğun içinde bulunduğu gelişim aşaması ve sosyal politika uygulamasının hane gelirini nakdi olarak mı aynı olarak mı artırdığına bağlı olarak değiştiğini ifade etmektedir. Yoksulluk, çocuk gelişimini en fazla erken çocukluk döneminde etkilediği için yazarlar, çocukları erken çocukluk dönemindeki yoksulluktan koruyan politikaların da çocuk gelişimini en fazla etkileyen politikalar olacağını ifade etmektedirler.

Knitzer ve diğ., (2000), ABD’de çalışmayı teşvik eden ve ailelere verilen yardımları istihdam durumuna göre azaltan politikaların aileler üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Yazarlar, Amerika’da ebeveyn istihdamının artırılmasının, çocuk gelişimi üzerinde olumlu etkide bulunacağı varsayımı üzerine kurulduğunu belirtmektedirler. Bu politikaların aile ve çocuk üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu kabul etmekle birlikte bunun çocuk psikolojisi açısından aşırı bir basitleştirme olduğunu ifade etmektedirler. Amerika’da uygulanan istihdam politikalarından faydalanan ailelerin bir kısmı yoksulluktan kurtulmayı başarabilmekte bir kısmı ise yoksul yaşam koşullarından kurtulamamaktadır. Yazarlara göre bu durumun nedeni, her bir ailenin karşılaştığı risk düzeyinin ve bileşimin farklı olması ve bazı aileler için risklilik düzeyinin çok yüksek olması nedeniyle uygulanan sosyal politikaların ailenin yoksulluktan kurtulabilmesi için yeterli olmamasıdır. Bu nedenle yazarlar, sosyal politikanın aile yaşamı ve çocuk gelişimi üzerindeki etkisini anlayabilmek için programa dâhil olan ailelerin her birinin kendi koşulları içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini belirtmekte ve uygulanan sosyal politikaların çocuk ve aile üzerindeki etkilerinin bu özelliklere göre değiştiğine işaret etmektedirler.

Sosyal politikaların etki analizi yapılırken dikkate alınması gereken bir başka husus, uygulamanın çocuğun, kardeşlerinin ve ailenin diğer bireylerinin gelişimlerinin hangi aşamasında gerçekleştiğidir (Knitzer ve diğ., 2000). Yoksulluğun çocukluk ve ergenlik üzerindeki olumsuz etkilerini araştıran çalışmalar, bebeklik ve erken çocukluk dönemi ile ergenlik döneminde ciddi negatif etkilerin ortaya çıktığını bulmuşlardır (Brooks-Gunn, Duncan, 1997). Refah programlarının etkisi konusunda ikinci önemli nokta, birinci derecede bakım sağlayanların bu politikalardan nasıl etkilendiğidir (Knitzer

ve diğ., 2000). Duncan ve Brooks-Gunn (2000) bu durumu ebeveyn davranışlarının etkilenmesi olarak formüle etmiştir. Birincil derecede bakım sağlayan yetişkinlerin çevrelerindeki istikrarsızlığın çocuk için, özellikle bebeklik ve erken çocukluk döneminde, önemli bir risk faktörü olabileceği belirtilmektedir (Werner ve Smith, 1992). Ebeveyn stresinin çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini önemli derecede etkilediğine işaret edilmektedir (Mcloyd, 1998). Refah politikalarının aileler üzerindeki etkisini dinamik bir şekilde incelemenin de politika analizinde önemli olduğu belirtilmektedir. Örneğin ailenin geçimini sağlayan kişinin işsiz kalması ile annenin psikolojisi ve ergenin depresif semptomları arasında ilişki bulunmuştur (McLoyd, Jayaratne, Ceballo ve Borquez, 1994). Ancak refah politikalarının aile stresini nasıl etkilediği çok fazla araştırılmamıştır (Knitzer ve diğ., 2000).

Refah politikalarının aile ve çocuk yaşamı üzerindeki etkileri, çeşitli refah politikalarının sonuçlarının değerlendirilmesi yanında deneysel çalışmalarla da araştırılmıştır. Bu konudaki en önemli deneysel iki çalışma New Hope Deneyi (Bos ve diğ., 1999) ve Minnesota Aile Yatırım Programı (*Minnesota Family Investment Program*)'dır (Knox, Miller, Genetian, Hunter, Dadoo ve Redcross, 2000). New Hope programı, istihdam odaklı 3 yıl süren yoksulluk karşıtı bir programın deney ve kontrol gruplarına uygulanmasıdır. Bu program, aile gelirini yoksulluk sınırının üzerine çıkaran ek ödemeler, çocuk bakımı için sübvansiyonlar ve tam zamanlı çalışan yetişkinler için sağlık sigortası imkânlarını, ayrıca proje temsilcilerinin ailelere yönelik sosyal danışmanlık hizmetini kapsamaktaydı. İki yıllık bir takip sürecinin sonunda deney grubundaki ailelere mensup çocukların okul başarılarında ve davranışsal problemlerinde gelişmeler görülmüştür. Sonuçta, aile gelirindeki, istihdamdaki ve aile kaynaklarındaki orta düzeyli bir artış aile refahında ve çocuk gelişiminde önemli derecede ekonomik olmayan etkiler ortaya çıkarmıştır (Bos ve diğ., 1999). Bu program, (öğretmenlere göre) erkek çocukların akademik başarısı üzerinde, sınıf davranışlarında, olumlu sosyal davranışları üzerinde ve ayrıca erkek çocukların kendi eğitimsel beklentileri ve mesleki istekleri üzerinde güçlü pozitif etkilerde bulunmuştur (Huston ve diğ., 2001). Huston ve arkadaşları (2001), bu sonuçların aşağıda belirtilen hususların bileşiminin bir sonucu olabileceğini belirtmektedir:

1-Deney grubundaki çocuklar resmi çocuk bakım programlarında ve ev dışı diğer çocuk bakım servislerinde kontrol grubuna göre daha fazla zaman geçirmiştir.

2-Deney grubundaki ebeveynler daha fazla istihdam edilmişler, daha fazla maddi kaynağa ve sosyal desteğe sahip olmuşlar, kontrol grubundaki ailelere göre daha az stresli olduklarını ve hedeflerine ulaşma konusunda daha iyimser olduklarını belirtmişlerdir.

Çalışma bulgularından hareketle istihdam teşvikleri ve aile sorumluluklarını birleştiren programların okul çağı çocukları üzerinde olumlu etkileri olabileceği belirtilmektedir (Huston ve diğ., 2001).

MFIP de cömert sosyal yardımlar, çocuk bakım hizmetleri ve istihdam olanaklarından oluşmaktaydı. Deney ve kontrol grubundaki ailelerin takip edilmesi sonrasında ortaya çıkan tablo, New Hope Programı'nda olduğu gibi sosyal politika uygulamalarının aile ve çocuk yaşamı üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur. Deney grubundaki ailelerde artan kazançlar, artan gelir (kazançlar ve sosyal yardımlar), daha düşük yoksulluk oranları, sağlık sigortasının daha yüksek kapsama oranı, çok daha yüksek evlilik oranları ve daha düşük şiddet olayları tespit edilmiştir. Deney grubundaki aileler ayrıca çocukları ile ilgili olarak, daha düşük dışsal davranış problemleri ve daha yüksek oranda okul performansından bahsetmişlerdir (Knox ve diğ., 2000).

Her iki deneysel çalışmada da belli bir gruba güçlü çalışma teşvikleri ile birlikte önemli finansal destekler sağlayan sosyal politika önlemleri uygulanmıştır. Her iki çalışma sonunda istihdam oranlarında, gelir seviyelerinde, davranış biçimlerinde ve çocukların okul performansında gelişme sağlanmıştır. Her iki çalışma da, refah yardımlarından faydalanan aileler için artan kazanç ve gelir ile ek destek hizmetleri sağlamanın aile içi çatışmalar, ebeveyn stresi ve evlilik gibi temel aile fonksiyonlarını etkilediğini ortaya koymuştur. Bu durum ise çocuk gelişimini pozitif yönde etkileme ihtimali kuvvetli olan bir durumdur. Bu çalışmalar, yoksulluk karşıtı politikaların ve sosyal politika uygulamalarının literatürde çok fazla araştırılmamış olan sosyal ve duygusal mekanizmalar yolu ile çocuklara fayda sağladığını göstermiştir (Knitzer ve diğ., 2000).

### **Türkiye’de Akademik Dirençlilik**

Türkiye’deki akademik dirençlilik gösteren çocukların oranı PISA sınav verilerinden elde edilebilmektedir. Buna göre, sosyoekonomik dezavantajlılığına rağmen başarılı olabilen öğrenci oranı 2006 yılında %23,2 ve 2015 yılında %21,8 olmuştur. 2015 yılı için OECD ortalaması %29,2 olarak gerçekleşmiştir (OECD, 2016c). Türkiye’de



akademik dirençlilik konusunda yapılan sınırlı sayıda çalışmanın bir kısmı PISA verilerinin kullanılması ile gerçekleştirilmiştir (Fındık, 2016; Fındık ve Kavak, 2013; Kalender, 2015). Bu konuda yapılan diğer bazı çalışmalar ise sahadan edinilen verilerle analizlerini gerçekleştirmiştir (Arastaman ve Balcı, 2013; Gizir ve Gül, 2009). Bu çalışmalarda eksiklikleri azaltma amaçlı model (*deficit model*) yerine yeterliliği artırma amaçlı (*competence promotion model*) model kullanılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda geliştirilen politika önerileri de çoğunlukla riskin etkisinin azaltılmasından ziyade dirençliliğin artırılmasına yönelik olmaktadır.

Kalender (2015), 2012 PISA verilerini kullanarak Türkiye’de sosyoekonomik dezavantajlarına rağmen başarılı olabilen öğrencilerin başarılarını okul ve öğretmen ile ilgili faktörler üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Yazar, düşük sosyoekonomik statülü ve düşük başarılı öğrencilerle yine düşük sosyoekonomik statülü ancak akademik dirençlilik göstererek başarılı olmuş öğrencileri okul ve öğretmen ile ilgili faktörler üzerinden karşılaştırmıştır. Toplamda beş boyuttan 28 madde analize dâhil edilmiştir: Bu boyutlar şunlardır: Öğrenci-öğretmen ilişkileri, aidiyet duygusu, okulda öğrenmeye karşı tutum, okula karşı tutum ve algılanan denetim. Çalışma sonucunda, akademik dirençlilik geliştirebilen öğrencilerin karşılaştırma yapılan diğer gruptaki (sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ve düşük başarılı) öğrencilere göre okul ve öğretmene karşı olumlu tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Yazar öğrencilerin okul ve öğretmene karşı tutumlarının iki grup arasındaki farkını bir dereceye kadar açıkladığını belirtmektedir.

Fındık ve Kavak (2013) ise 2009 PISA verilerini kullanarak akademik dirençlilik gösteren çocukların özelliklerini analiz etmiştir. Buna göre; dirençlilik gösteren öğrencilerin büyük çoğunluğu üçüncü yeterlilik düzeyinde başarı göstermiştir, dirençlilik gösteren kız öğrenci oranı erkek öğrenci oranına göre daha yüksektir, Marmara Bölgesi hem dirençlilik gösteren hem de sosyoekonomik dezavantajlı ve düşük başarılı öğrenci oranının en fazla olduğu bölgedir. Akademik dirençlilik gösteren öğrencilerin en fazla olduğu okul türü ise genel lisedir. Ayrıca, akademik dirençlilik geliştirebilmiş öğrencilerin okumaktan zevk almaları ile okudukları materyal çeşitliliğinin, birlikte, okuma becerileri başarısı ile anlamlı fakat zayıf düzeyde bir ilişkiye sahip olduğunu bulmuşlardır.

Fındık (2016), PISA 2012 verileri ile yaptığı analizde, akademik dirençlilik gösteren çocukların okula bağlılıklarının daha yüksek olduğunu ve okula karşı daha

olumlu duygular beslediklerini, başarılı olacaklarına inandıklarını, başarılı olmanın onları mutlu ettiğini, bu çocukların akademik faaliyetlerle daha çok ilgilendiklerini bulmuştur. Yazar, okulların öğrenci dirençliliğine olan etkisinin çok düşük olduğunu belirtmekte, okullardaki ortamın dezavantajlı öğrenciler için daha olumlu hale getirilmesi ve dezavantajlı öğrencilerin dirençliliklerini artırmalarına destek olacak şekilde teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Türkiye’de akademik dirençlilik üzerine yapılan bir diğer çalışma ise Gizir ve Gül (2009) tarafından Türkiye’de yoksul öğrencilerin akademik dirençliliğini artıran koruyucu faktörleri araştırma amacıyla yapılmıştır. Çalışmada Ankara’nın sosyoekonomik düzeyi düşük ilkokullarına kayıtlı 872 öğrenci ile ilgili bilgi toplanmıştır. Çalışmaya göre yoksul öğrencilerin akademik dirençliliğini yordayan içsel ve dışsal koruyucu faktörler belirlenmiştir. Öğrenci dirençliliğini yordayan en önemli içsel faktör öğrencinin kendi akademik becerileriyle ilgili algısıdır. Bunun dışında yüksek eğitimsel hedef ve istekler, empati duygusuna sahip olma, yaşamın kendi kontrolü altında olduğuna inanma ve gelecekte umutlu olma faktörleri diğer içsel koruyucu faktörler olarak belirlenmiştir. Evde çocuğun başarısına yönelik yüksek beklentilerin olması, okuldaki ilişkiler ve yüksek beklentiler ve arkadaş ilişkileri çocuğun akademik dirençliliğini yordayan en önemli dışsal faktörler olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar konuyu daha çok rehberlik ve psikolojik danışmanlık mesleği açısından ele almışlar ve çalışma sonuçlarını daha çok danışmanlık hizmetleri açısından değerlendirmişlerdir (Gizir ve Gül, 2009).

Arastaman ve Balcı (2013) ise Ankara’daki 24 Anadolu ve genel liseden toplamda rastgele seçilmiş toplam 509 öğrencinin dirençlilik algılarını değerlendirmiştir. Araştırmada, öğrenci görüşlerine göre, okul ortamı, öğretmen tutum ve davranışları, arkadaş ve aile desteği değişkenlerinin akademik dirençlilik üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Sonuçta, öğrencilerin aile ve arkadaşlarından aldığı desteğin akademik dirençliliğin en önemli yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

### **Akademik Seçicilik**

Okullar, bir yandan, öğrencilerin ekonomik ve sosyal hayata katılımı için her çocuğa zihinsel ve sosyal yetenekler kazandırmakla görevliyken, diğer yandan da öğrencilerin birbirinden farklı kapasite ve yönelimlerine uygun olarak onları seçmek ve ayırmak için yapılandırılmışlardır. Bu ortaklık ve farklılaşma arasında sürekli yaşanan gerilim seçicilik uygulamasının merkezinde yer almaktadır. Okulların amacı tüm

çocuklara ortak bir sosyalizasyon sağlamak mıdır? Ya da onları farklı gelecek perspektifleri için farklılaştırmak mıdır? Sosyalizasyon hedefi, karma yetenek gruplandırması (*mixed ability grouping*) ile uyumlu iken ikinci hedef seçicilik uygulaması ile uyumludur. Okullar hem sosyalizasyon hem de farklılaştırma amacına sahip oldukları için bu sorunun kolay bir çözümü bulunmamaktadır (Gamoran, 2009).

Öğrencileri akademik başarı temelinde farklı okul, sınıf ya da program türlerine ayırma uygulaması olarak tanımlanan (Horn, 2009; Marks, 2006; Oakes, 2005) akademik seçiciliğin uygulanmasının temel gerekçesi aynı başarı düzeyindeki öğrencilerin bir arada eğitim almasının çocukların öğrenmesi ve başarısı açısından daha verimli olacağının savunulmasıdır. Seçicilik uygulamasının, farklı başarı ve yetenek düzeylerine sahip öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebileceği düşünülse de eğitimsel eşitsizlikleri artırdığı ve öğrencilerin farklı başarı gruplarına ayrılması sürecine ilişkin yaşanan sıkıntılarla ilgili çalışma bulguları mevcuttur (Pallas, Entwisle, Alexander ve Stluka, 1994). Böyle bir uygulamanın çocuğun sosyoekonomik statüsünün eğitimsel başarısı üzerindeki etkisini artırdığı bilinmektedir (Horn, 2009; Marks, 2005). Bu bulgular seçicilikten uzaklaşarak daha kapsamlı okul sistemlerine (*comprehensive school systems*) doğru gidildikçe eşitliğin arttığını belirten çeşitli araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Gamoran, 1996; Gamoran ve Weinstein, 1998; Meighir ve Palme, 2005). Çeşitli OECD raporlarında da akademik seçicilik uygulaması eşitsizlikleri artırdığı gerekçesiyle eleştirilmekte ve ülkelere daha kapsamlı okul sistemlerine geçiş önerilmektedir (ör. OECD, 2013b).

Fakat konuya farklı açıdan yaklaşan bir araştırma, seçicilik uygulamasının eğitimsel eşitlik üzerindeki etkisini değerlendirirken eğitim sisteminin kurumsal yapısının, özellikle merkezi sınavların da değerlendirmeye katılması gerektiğini belirtmektedir (Bol, Witsche, Werforst ve Dronkers, 2013). Bu araştırmaya göre, bir eğitim sisteminde özellikle ortaöğrenim aşamasında bir merkezi sınavın olması sınavsız seçicilik uygulamasının neden olduğu eşitsizlikleri azaltmaktadır. Çünkü seçicilik uygulamasının merkezi bir sınavla gerçekleştirilmesi okulların hesap verebilirliğini artırmaktadır. Ayrıca yoksun ama başarılı olan, dolayısıyla eğitimdeki başarısı ailesel faktörlerden ziyade eğitim sistemine dayalı olan öğrencilerin de başarılı olabilmeleri ve yüksek puanla öğrenci kabul eden okullara devam edebilmelerini sağlamaktadır. Ayrıca Bol ve arkadaşları bu çalışmada akademik seçim sonrası öğrenci başarısında

sosyoekonomik etkiyi ölçerken okul türünün hesaplamaya katılmasının öğrenci başarısı üzerindeki sosyoekonomik etkinin olduğundan daha az görünmesine neden olduğunu, çünkü zaten sosyoekonomik etkinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin okul türü değişkeni yoluyla etkisini gösterdiğini belirtmektedir. Bu bulgu, Türkiye örneği için özellikle doğru gözükmemektedir. Nitekim Özdemir (2016), PISA analizlerinde öğrencilerin başarıları arasındaki varyasyonu açıklarken okul türü değişkeninin analize katılmasının, aslında oldukça güçlü etkiye sahip olan okulun ortalama sosyoekonomik statüsü değişkeninin etkisinin önemsiz hale gelmesine neden olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla, liselerde sosyoekonomik geçmişin akademik başarı üzerindeki etkisi, analizlerde okul türü değişkeni tarafından temsil edildiğinden, daha az görünmektedir. Aşağıda, akademik seçicilik uygulamasının eğitimsel başarı ve eşitlik üzerindeki etkileri değerlendirilecek ve bu uygulamanın eğitimsel eşitsizlikleri artırdığı belirtilen mekanizmalarından bahsedilecektir.

#### **Akademik seçiciliğin eğitimsel eşitsizliklere etkisi.**

Başarı gruplandırmasının başarı üzerinde iki olası etkisinden bahsedilmektedir: Üretkenlik (okul ya da sınıfın toplam başarı artışı) ve eşitsizlik (farklı başarı grupları, sınıflar ya da okullar arasındaki başarı dağılımı). Bu konuda yapılan tüm çalışmalar aynı sonuca ulaşmasa da, edinilen bulguların çoğunluğu, seçicilik uygulamasının üretkenliği hiç artırmadığı ya da çok az artırdığı, bununla beraber eşitsizlikleri derinleştirdiğine işaret etmektedir. Bu durum, başarılı öğrencilerin başarılarındaki artışlarının düşük başarılı öğrencilerin başarılarındaki azalmalar tarafından telafi edilmesi ile ortaya çıkmaktadır (Gamoran, 2009). Örneğin Kerchoff (1986), İngiltere’de seçicilik sistemini uygulayan okullardaki başarılı sınıf öğrencilerini, düşük başarılı sınıf öğrencileri ile kendi aralarında ve ayrıca heterojen sınıflarda eğitim veren okullardaki öğrenciler ile karşılaştırmış ve yine aynı sonuca ulaşmıştır: Heterojen sınıflarda eğitim veren okullarla karşılaştırıldığında başarılarına göre ayrıştırılmış sınıflara eğitim veren okullarda herhangi bir toplam başarı artışı görülmemektedir. Fakat öğrenciler arasında başarı gruplandırması yapmak yüksek ve düşük başarılı sınıflar ve okullar arasında başarı farklılıklarını artırmaktadır. Kerckoff’un, eşitsizliğin artışı ile ilgili bu bulguları diğer çalışmalar ile de teyit edilmiştir (Gamoran ve Berends, 1987; Murphy ve Hallinger, 1989).

1930’lardan bu yana yetenek gruplandırması ile ilgili yüzlerce araştırma yapılmıştır. Slavin (1987, 1990), bu konuda yapılmış en önemli çalışmaları analiz etmiş

ve herhangi bir derste ya da sınıfta, yetenek gruplandırmasından en çok fayda sağladığı düşünülen başarılı gruplarda bile bu uygulamanın pozitif etkileri olmadığını belirtmiştir. Yetenek gruplandırması konusunda çalışan uzmanlar, farklı başarı düzeylerindeki öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenmiş müfredat uygulanan durumlar dışında, başarı gruplandırmasının başarı üzerindeki etkisinin minimum düzeyde olduğunu belirtmektedirler (O'Neil, 1992; Rogers ve Kimpston, 1992). Wright, Horn ve Sanders (1997), birçok çalışmaya ait bulguların yetenek gruplandırmasının etkisizliğini ortaya koymasına rağmen Amerika'da bu uygulamanın ısrarla devam ettirilmesinin nedeninin, eğitim camiasının öğrenci başarısının sorumluluğunu öğretmenlere atfetme konusundaki isteksizliği olduğunu vurgulamaktadır.

Bazı çalışmalar eşitsizlikte bir artışa işaret ederken bazıları farklı başarı grupları arasındaki başarı farklarının, tamamıyla öğrencilerin önceki farklılıklarından kaynaklandığını belirtmektedir (Slavin, 1990). Hoffer ve Gamoran (1993), Slavin'in çalışmasında incelenen ve yetenek gruplandırması (*ability grouping*) konusunda yapılan çalışmaların eğitimsel eşitlik ile ilgili karma sonuçlar vermesinin farklı bir şekilde yorumlanabileceğini belirtmektedir: Slavin'in incelediği çoğu çalışma hem küçük ölçekli hem de kısa erimlidir. Dolayısıyla, seçicilik uygulaması farklı koşullar altında farklı sonuçlar doğurabilir. Örneğin, bir okulda tüm başarı düzeyindeki öğrenciler aynı eğitimi alırken, bir başka okulda başarılı gruptaki öğrencilerin sahip olduğu eğitimsel kaynak ve fırsatlara diğer öğrenciler sahip olmayabilir (Hoffer ve Gamoran, 2003). Dolayısıyla seçicilik uygulamasının eğitimsel eşitlik üzerindeki etkisinin farklı uygulama koşullarına göre değiştiği belirtilmektedir (Gamoran, 1987b, 1993).

Seçicilik uygulaması sonunda öğrencilerin farklı başarı düzeylerine ayrıştırılması ile birlikte, oluşan yeni okul ortamlarının sadece akademik başarı ayrışmasına değil aynı zamanda sosyal ve ekonomik statü açısından da bir ayrışmaya yol açtığı farklı araştırma sonuçları ile ortaya konmuştur (Gamoran, Nystrand, Berends ve LePore, 1995; Oakes, 1990). Dolayısıyla öğrencilerin hangi başarı grubunda yer alacağı (*track location*) sosyoekonomik dezavantajlılık ile yakından ilgilidir ve bundan dolayı da seçicilik uygulaması sadece eğitimsel eşitsizlikleri değil aynı zamanda toplumsal eşitsizlikleri de artırmaktadır (Oakes, 1985).

Seçicilik uygulaması ile eğitimsel eşitlik ve başarı arasındaki ilişki, son 10 yılda PISA ve TIMSS sonuçları ile yeniden gündeme gelmiştir. Buna göre, Finlandiya, Kore,

Japonya gibi ülkelerde hem öğrenci başarısı çok yüksektir hem de öğrencilerin başarıları arasındaki farklar çok azdır. Bu ülkeler, seçicilik uygulamasının her çocuğa eşit eğitimsel imkân ve fırsatlar sunulması ilkesi ile bağdaşmadığına kanaat getirmişlerdir. Bu konuda özellikle Finlandiya örnek gösterilmektedir. Eğitimin herkesin hakkı olan ulusal bir varlık olarak nitelendirildiği Finlandiya’da kapsamlı eğitim sisteminin uygulanması, eğitimsel eşitlik ve başarı açısından elde edilen başarının temel sebeplerinden biri olarak gösterilmektedir (Oakes, 2005). Benzer şekilde, dünyanın en eşitsiz toplumlarından biri olan Amerika’daki sosyal eşitsizliklerin devam ettirilmesi ve pekiştirilmesinin en önemli mekanizmalarından biri olarak da seçicilik uygulaması gösterilmektedir. Oakes’in bu düşünceleri diğer bazı çalışmalar tarafından da desteklenmiştir. Örneğin, ABD (Hoffer, 1992) ve İngiltere için (Kerckhoff, 1986), ulusal veriler kullanılarak yapılan çalışmalardır ve öğrenci başarı düzeyleri arasındaki eşitsizliklerin zamanla arttığını bulmuşlardır. Bu sonuçlar, başlangıçtaki başarısı düşük ya da yüksek olsun belirli bir öğrencinin daha başarılı bir sınıfa yerleştirildiğinde daha iyi performans göstereceğini ifade etmektedir (Gamoran ve diğ., 1995).

Diğer taraftan, seçicilik uygulamasının yüksek başarılı sınıflarda öğrenci başarısını artırdığı gibi düşük başarılı sınıflardaki öğrencilerin başarılarını da artırdığı yönünde çalışma bulguları da mevcuttur. İlkokullarda uygulanan başarı gruplandırması ile ilgili çalışmaları inceleyen Slavin (1987), sınıf içi başarı gruplandırmasında, yüksek başarı gruplarının matematik başarılarındaki olumlu etkilerin düşük başarı grupları için de geçerli olduğunu belirtmektedir. Slavin, ilköğretim düzeyinde uygulanan seçicilik uygulamasının pozitif etki gösterebilmesi için ders temelinde gruplandırma yapılması, öğrencilerin performanslarına göre farklı gruplara geçebilmesi ve müfredat ve eğitimin farklı öğrenci ihtiyaçlarına uygun olması gerektiğini belirtmektedir. Slavin’in ilköğretim düzeyinde yaptığı bu çalışmanın sonuçları başka çalışmalar tarafından da desteklenmiştir. Örneğin Conner, Morrison, Fishman, Schatschneider ve Underwood (2007), öğrenci performanslarını dikkatli bir şekilde değerlendiren, öğrencileri buna uygun gruplara ayıran ve farklı gruplardaki ihtiyaçlara göre eğitim veren öğretmenlere sahip olan öğrencilerin, böyle bir yaklaşıma sahip olmayan ve gruplandırma yapmayan öğretmenlere sahip olan öğrencilerden çok daha başarılı olduğunu tespit etmiştir.

### **Seçicilik uygulamasının eğitimsel eşitsizliği artırma mekanizmaları.**

Seçicilik uygulaması başarı eşitsizliğini artıran bir özelliğe sahip ise, bu durum, bu uygulamanın öğrencilerin evden okula taşıdıkları eşitsizlikleri artırdığını ifade etmektedir (Gamoran ve diğ., 1995). Bu uygulamanın etkilerini ölçme konusunda karşılaşılan zorluklardan biri de, farklı başarı düzeylerindeki sınıflar veya okullar arasındaki başarı farkının öğrencilerin geçmiş akademik başarısından mı yoksa yeni okul ve sınıf ortamından mı kaynaklandığının anlaşılmasıdır. Seçim yanlılığı (*selection bias*) olarak adlandırılan bu durum literatürde de tartışılmış ve yapılan analizlerde öğrencinin aile özellikleri ve geçmiş akademik başarısı kontrol edilmiştir. Sonuçta, bu kontroller sağlandığında da seçiciliğin eğitimsel sonuçları yordadığı bulunmuştur (Gamoran, 1987a).

Seçicilik uygulaması farklı başarı ve yetenek gruplarına göre farklılaştırılmış eğitim fırsatları doğuracağı ve bu sayede eğitimsel başarıyı artıracacağı gerekçesiyle savunulsa da, farklı başarı düzeylerindeki sınıflarda sınıf içi eğitimsel süreçlerin işleyişi göz önünde bulundurulduğunda, bazı beklenmedik sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar öğrencinin içinde bulunduğu sınıfın (*track placement*), eğitimsel başarısı için fark yarattığını bulmuştur. Yetenek gruplandırması olarak da bilinen bu uygulamanın, eğitimin içeriği, alınan dersler ve öğretmen dağılımını da kapsayan kaynak tahsisi gibi mekanizmalarla eğitimsel eşitsizlik yarattığı belirtilmektedir (Talbert and Ennis, 1990). Benzer şekilde, farklı başarı sınıflarında eğitimin niteliği, niceliği ve hedeflerin farklılaşmasının, farklı sınıflarda öğretmen ve öğrenci beklentileri ile arkadaş etkisinin farklı olmasından kaynaklanabileceği belirtilmiştir (Hoffer ve Gamoran, 1993).

İlgili literatürde seçicilik uygulamasının eğitimsel eşitsizliklere yol açtığı belirtilen ve birbirleri ile etkileşim halinde olan etki mekanizmaları şu şekilde gruplandırılabilir:

1-Öğrenci kompozisyonu ve arkadaş etkisi

2-Farklı başarı düzeyindeki sınıflar için farklı tecrübeye ve kalitede öğretmenler görevlendirilmesi. Ayrıca öğretmen beklenti, davranış ve niteliklerinin başarı gruplarına göre farklılaşması.

3- Sınıf ortamı ve müfredat farklılaşması

#### 4- Sınıf içi eğitimin kalitesi ve süresi

Tek başına yeterli olmadığı belirtilse de, sınıf içi yüksek öğrenci katılımı ve disipline aykırı davranışların düşük düzeyde olmasının kaliteli eğitimin en önemli özellikleri olduğu belirtilmektedir (Gamoran ve diğ., 1995). Seçicilik açısından değerlendirildiğinde bu durumun önemli sonuçları vardır. Seçicilik uygulamasının sınıf içi eğitimsel süreçlere etkisi ile ilgili çalışmalara göre, bu uygulamanın beklenmedik sonuçlarından birinin öğrenci kompozisyonudur (Dar ve Rash, 1986). Öğrenci kapasitesi de önemli sınıf kaynaklarından biri olduğu için, öğrencileri başarılarına göre gruplandırmak başarılı gruptakiler için zengin kaynaklar anlamına gelirken, başarısız gruptaki öğrenciler için kaynak yoksunluğu anlamına gelmektedir. Gerçekten de, düşük başarı grubundaki öğrencilerin eğitimsel isteklerinin ve derse ilgilerinin daha düşük olduğu, düşük puanlarla yetindikleri ve tepkisiz oldukları, sınıf içi disiplini bozan davranışlara daha çok yöneldikleri ve dersin akışını ve eğitime ayrılan zamanı olumsuz etkiledikleri görülmektedir (Oakes, 1985). Bu durum ise öğretmen beklenti ve davranışlarını da etkilemekte hatta zaman içerisinde öğretmen niteliğinde de değişime neden olmaktadır (Finley, 1984).

Seçicilik uygulamasının eğitimsel süreçleri etkileme mekanizmalarından bir diğeri de farklı başarı düzeyindeki sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin niteliği meselesidir. Değişik başarı seviyesindeki sınıf ya da okullar için farklı nitelikte ve kalitede öğretmenlerin görevlendirilmesi ya da bu öğretmenlerin sahip olduğu kaynakların farklı olması, öğretmenlerin yeterlilik, beklenti ve davranışlarının eğitim verdikleri sınıfın özelliklerinden etkilenmesi gibi durumlar seçiciliğin uygulandığı sistemlerde eğitimsel eşitsizliklerin yeniden üretilmesi ve artırılması mekanizmalarını anlayabilmek için hayati öneme sahiptir (Talbert ve Ennis, 1990).

Öğretmen beklentilerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisi ile ilgili çalışmalar, öğretmen beklentilerinin önemi ortaya koymuştur. Öğretmen ve öğrencilerin bu beklentilere karşı koyamayacağı belirtilmekte ve kendi kendini gerçekleştiren kehanetin (*self-fulfilling prophecy*) kurumsal düzeydeki işleyişine ve bunun tüm öğrencilere eşit eğitimsel imkânlar sunulmasını engellediğine dikkat çekilmektedir (Oakes, 1985). Farklı başarı sınıflarında eğitim veren öğretmenlerin duygu, düşünce, beklenti ve davranışları ile ilgili yapılan en önemli çalışmalardan biri, Finley'in 1984 yılında, Amerika'da etnik ve sosyoekonomik açıdan heterojen öğrenci yapısına



sahip bir okulda yaptığı etnografik çalışmadır. Finley (1984), öğrencilerin başarı durumlarına göre ayrı sınıflara yerleştirildiği durumlarda öğretmenlerin de öğrenciler gibi ayrıştığını ve bu durumun farklı başarı düzeyine sahip sınıflardaki öğrenciler için farklılaşan öğrenim fırsatlarının temel sebeplerinden biri olduğunu belirtmektedir. Yazar, yetenek gruplandırmasının öğretmenlerin ders içi verimliliğini ve onların mesleki yeterlilik duygularını büyük oranda etkilediğini vurgulamaktadır. Yazar, çalışma bulgularından hareketle, Amerika’da farklı sosyal statüye ait öğrencilerin öğrenim gördüğü bir okul içerisinde yetenek gruplandırmasının öğretmenler arasında daha başarılı sınıflarda eğitim vermek konusunda çok güçlü bir rekabete yol açtığını, başarılı sınıflardaki öğretmenlerin ders işlemekten daha çok zevk aldıklarını ve mesleklerini daha çok sevdiğini, derse hazırlanmak için daha çok çalıştıklarını belirtmektedir. Sonuç olarak yetenek gruplandırması, öğretmen davranışları ile şekillenmekte, sürdürülmekte ve öğrencilerle birlikte öğretmenler de ayrışmaktadır. Öğretmenlerin hırsları ve toleransları öğrencilerin eğitimsel ihtiyaç ve kaderlerini etkilemektedir. Yazar, okul içerisinde yaşanan bu yetenek gruplandırmasının tüm eğitim sistemi için de geçerli olduğunu, okulların kurumsal işleyişinin, sosyal eşitsizliklerin okul aracılığıyla yeniden üretilmesine neden olduğunu ve bunun kamusal eğitim reformu için önemli sonuçları olduğunu vurgulamaktadır (Finley, 1984).

Oakes (1985) da öğretmen davranışlarının ve önceliklerinin sınıfların başarı düzeylerine göre değiştiğini ifade etmektedir: Başarısız ya da düşük başarılı sınıflarda öğretmenler daha çok kurallara uymayı vurgularken, başarılı sınıflarda öğrencilerin kendi kendini yönetme güdüsü beslenmektedir (*self-direction*). Diğer taraftan, düşük başarılı sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ders için daha az hazırlandıkları ve ders konusunda daha az istekli oldukları belirtilmektedir (Rosenbaum, 1980; Vanfossen, Jones ve Spade, 1987).

Talbert ve Ennis (1990), kurumsal, kişisel ve mesleksi statü kontrol edildiğinde bile öğretmenlerin eğitim verdiği sınıfın başarı düzeyinin onların eğitimsel etkinliğini etkilediğini bulmuştur. Sonuçta, başarısız sınıflarda yer alan öğrenciler diğerlerine göre, mesleki gelişimi için daha az kaynaklara sahip olan ve eğitimsel anlamda kendini daha az yeterli gören düşük statülü öğretmenlere sahip olmaya daha yatkındırlar. Bu durum ise öğretmen ayrışmasının eğitimsel eşitsizlikleri artırması anlamına gelmektedir. Benzer şekilde Rosenbaum (1980) da farklı başarı düzeylerine göre öğretmen niteliğinin değiştiğini, daha başarılı sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin daha kalifiye ve daha

tecrübeli olduklarını belirtmektedir. Kalogrides ve Loeb (2012) de seçicilik uygulaması sonunda, düşük başarı sınıfındaki öğrencilerin daha düşük kalitede öğretmenlere ve devamsızlık yapan ve davranış problemleri olan sınıf arkadaşlarına sahip olma ihtimalinin daha yüksek olduğunu ve bunun da başarı farklılıklarını artıran diğer bir neden olduğunu belirtmektedir. Pallas ve diğ. (1994) ise seçicilik uygulamasının sosyal-psikolojik boyuttaki etkilerine dikkat çekmektedir. Yazarlar, ilköğretim birinci sınıflarda uygulanan yetenek gruplandırmasının öğrencilerin gerçek performansından bağımsız olarak, aile ve öğretmen beklentilerini ve sınıf içi değerleri etkileyebileceğini ve bu durumun da çocuklara sunulan eğitimsel imkânları ve sosyal psikolojik desteği etkileyebileceğini belirtmektedir.

Seçicilik uygulamasının eşitsizlikleri artırma potansiyeline sahip olduğu belirtilen bir diğer beklenmedik sonucu ise müfredat farklılaşmasıdır. Müfredat farklılaşmasının, başlangıçtaki öğrenci farklılıkları kontrol edildiğinde bile, eğitimsel eşitsizlikleri artırdığı açık bir şekilde artırdığı ortaya konmuştur (Gamoran ve Mare, 1989; Oakes, 1985).

Öğrenci, öğretmen ve sınıf ortamının farklı başarı grupları arasında derinden farklılaştığı bir ortamda, bu durumun sınıf içi eğitimin niteliği ve niceliğine yansımaları kaçınılmaz görünmektedir. Örneğin Gamoran (1989), farklı başarı düzeyindeki sınıflarda eğitimin niteliği ve niceliği konusunda yaşanan farklılaşmanın, seçicilik uygulamasının başarı eşitsizliklerini artırmasının muhtemelen en önemli yolu olduğunu belirtmektedir. Oakes (1985) da düşük başarılı sınıflarda eğitimin kalitesinin yüksek başarılı sınıflara göre daha düşük olduğunu belirtmektedir. Buna göre, düşük başarı sınıflarındaki dersler daha yavaş ilerlemekte, parçalı bir yapıya ve bölünen bir işleyişe sahip olmaktadır. Tersine başarılı sınıflardaki öğrenciler problem çözme ve eleştirel düşünmeye daha yatkındır. Ayrıca düşük başarılı sınıflarda öğrenciler ders dışı faaliyetlerle daha fazla ilgilenmekte, öğretmenler sınıf içi disiplini sağlamak için daha fazla, eğitim için ise daha az zaman harcamaktadırlar. Gamoran ve Berends (1987), başarılı sınıfların müfredatta daha çabuk ilerlediklerini ve akademik materyallere daha çok hâkim olduklarını vurgulamaktadır. Farklı başarı grupları arasındaki eğitimsel kalite farkı Gamoran ve diğ., (1995) tarafından da dile getirilmektedir. Yazarlar, farklı başarı düzeylerindeki sınıflarda sınıf içi eğitimin hangi açıdan ve ne oranda farklılaştığını araştırmıştır. Yazarlar, sınıf içi eğitimin doğası ve etkilerinin farklı başarı düzeylerine ayrıştırılmış öğrencilerin başarılarındaki artan eşitsizliğin önemli bir kısmını açıkladığını bulmuşlar ve çalışma

sonuçlarının seçicilik uygulamasının tekrar düşünülmesini gerektirdiğine işaret ettiğini vurgulamışlardır. Seçicilik uygulamasının hangi mekanizmalar aracılığıyla başarıyı etkilediğini araştıran Hoffer ve Gamoran (1993), farklı programlar arası (akademik ve mesleki okullar) seçiciliği değil aynı derslerde (matematik ve fen), farklı başarı düzeylerindeki sınıfların başarılarındaki farklılaşma konusunda sınıf içi süreçlerin etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar özellikle fen dersinde farklı başarı gruplarının eğitim süreç ve teknikleri açısından farklılaştığını tespit etmişlerdir. Buna göre, fen dersi için sınıf içi süreçlerin ve eğitim tekniklerinin modele katılması farklı gruplar arasındaki başarı farkını %75 oranında azaltmıştır. Bu oran matematik dersi için %11 ile %33 arasında değişmektedir.

Yukarıda belirtilen çalışma bulguları karşısında, seçicilik uygulamasına sıcak bakan yazarlar dahi bu uygulamanın, düşük başarılı öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini kabul etmiş ve bu olumsuz etkilerin tüm öğrencilere daha kaliteli eğitim ve daha iyi müfredata ulaşım imkânı sağlanması ile ortadan kaldırılabileceğini iddia etmişlerdir (Hallinan, 1994).

### **Türkiye’de Akademik Seçicilik Uygulaması.**

Türkiye’de 1955 yılından itibaren yabancı dilde eğitim veren kolejlerin açılması ortaöğretimin çeşitlenmesi ve sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarının ortaya çıkışında önemli bir tarihtir. Bu okulların oluşturulmasında temel amaç bilim ve teknoloji alanında nitelikli insan kaynağı yetiştirilmesi olmuştur. 1955 yılında birkaç ilde kurulan bu okullar sınavla öğrenci kabul eden ilk devlet okullarıdır. Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumları açısından ikinci önemli gelişme 1964 yılında ilk Fen Lisesi olarak kurulan Ankara Fen Lisesinin faaliyete geçmesidir. Bu lise yetenekli ve başarılı öğrenciler için kurulmuş, öğretmenleri seçilmiş ve özel bir eğitimden geçirilmiştir. 1982 yılında ise İstanbul Fen Lisesi faaliyete geçmiştir. 1990 yılından itibaren ise yine sınavla öğrenci kabul eden Anadolu öğretmen liseleri kurulmaya başlanmıştır. Fen liseleri örnek alınarak daha sonra kurulan bir diğer lise türü sosyal bilimler liseleridir İlk sosyal bilimler lisesi 2003 yılında kurulmuştur. Sınavla öğrenci kabul eden bu liselerin kurulma amacı sosyal bilimci ve edebiyatçı alanında bilim insanları yetiştirmektir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013).

Anadolu liseleri 1999 yılına kadar ilkokuldan sonra öğrencileri merkezi bir sınavla seçmekteydi. Ancak sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamasıyla birlikte Anadolu

liselerinin ortaokul kısmı kapanmıştır. Yeni düzenlemeye göre öğrencilerin Anadolu liselerine yerleşmek için 8. sınıftan sonra sınava girmeleri gerekmektedir. Anadolu liseleri sınavlarına girebilmek için öğrencinin ilköğretimde belli bir başarı düzeyine sahip olması gerekmezken, fen liseleri sınavlarına girmek için belli bir başarı düzeyi gerekmektedir. Bu uygulamanın bir yandan öğrencinin okul başarısını doğrudan dikkate alması, diğer yandan da ancak belli düzeyde başarı gösterebilen öğrencilerin sınava girebilmelerine olanak sağlaması açısından oldukça olumlu bir uygulama olduğu belirtilmektedir. Ancak bu uygulamadan 2009 yılında vazgeçilmiş, Anadolu liselerinin sayısı hızla artırılmış ve sınava giren öğrenci sayısında ciddi bir artış yaşanmıştır. Son yirmi yılda sınavla öğrenci alan akademik liselerin sayısı hızla artmıştır. 1990'ların başında Fen, Anadolu ve Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin toplam öğrenciler içindeki oranı yaklaşık %2 civarındayken, genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesinin tamamlanmasıyla, 2012 yılında, sınavla öğrenci kabul eden meslek liseleri de dâhil edildiğinde bu oran %50 civarındadır (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). 2014 yılı itibariyle uygulanmaya başlanan TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı) ile seçicilik uygulaması tüm sisteme yaygınlaştırılmıştır. Sonuç olarak akademik seçicilik uygulaması tüm sisteme yayılmış ve sistem tam bir hiyerarşik yapıya dönüştürülmüştür. Bu durumun sonucunda ortaya çıkan en önemli sorun, farklı lise türleri arasında görülen başarı farklılıklarıdır. Milli Eğitim Bakanlığının PISA 2012 sonuçlarıyla ilgili hazırladığı *Ulusal Ön Rapor* öğrenciler arasındaki başarı farkının %62'sinin okul türü farklılıklarından kaynaklandığını belirtmektedir ve Türkiye bu oranla OECD ülkeleri arasında en yüksek orana sahiptir. Farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin sosyoekonomik durumları ve bu lise öğrencilerinin üniversiteye yerleşme oranlarındaki farklılıklar Türkiye'de ortaöğretime geçiş sisteminin sorgulanmasına yol açmıştır (Alkan ve diğ., 2008).

Çelik, Boz, Arkan ve Toklucu (2017), nitel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir ve yazarlar TEOG yerleştirme sisteminin izleme ve değerlendirilmesinin yapılmasını amaçlamışlardır. Çalışmada altı ildeki 33 farklı okulda 33 yönetici, 86 öğretmen, 173 öğrenci ve 83 veli ile derinlemesine mülakat gerçekleştirilmiştir. Çalışma bulguları, seçicilik uygulaması sonucu, başarı açısından zaten hiyerarşik olan eğitim sisteminin daha da hiyerarşik hale geldiğine işaret etmektedir. Ayrıca yazarlar, okullara yerleşmenin temel kıstası TEOG puanı olduğu için öğrencilerin evlerinden oldukça uzak olan okullara

yerleştiklerini, bu durumun öğrenciyi çok yordüğünü, ailenin okulla iletişimine zarar verdiğini ve servis ve yol masraflarının ekonomik imkânları sınırlı olan aileler için önemli sorun olabildiğini ifade etmektedirler. Dahası, tüm okulların puan üstünlüğüne göre puan tablosunda sıralanmasının bu okulların ve öğrencilerin etiketlenmesine neden olduğunu vurgulamaktadırlar. Çalışmada, tüm öğrencilerin başarılarına göre liselere yerleştirilmesi uygulamasından vazgeçilmesi, esas olanın öğrencilerin mahalle ya da yakın çevredeki okullara kayıt olması ve öğrencilerin %5 gibi çok düşük oranının puanla öğrenci kabul eden seçici liselere yerleşmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Diğer taraftan sistemdeki tüm öğrencilerin sınavla liseye yerleşmesi kontenjanları sınırlı olan başarı puanı yüksek liselere kayıt için rekabeti artırmış ve hem öğrenciler hem de veliler için ciddi bir sınav stresi yaşanmasına neden olmuştur. Yukarıda, Türkiye’de eğitimsel eşitsizliklerle ilgili bölümde de belirtildiği gibi çeşitli çalışmalar ve analizler Türkiye’de ortaöğretime geçiş sisteminin zaten sorunlu olan eğitimsel imkân ve fırsat eşitliğini artırdığına işaret etmektedir (Alkan ve diğ., 2008; ERG, 2017). Sistemin sınav odaklı olduğu ve öğrencileri okul dışı kurslara yönelttiği eleştirileri de yapılmaktadır. MEB bu eleştirilere karşılık farklı zamanlarda farklı türden düzenlemeler yapmıştır. Ancak çoğunlukla merkezi sınavların içeriği ve uygulanmasına ilişkin değişiklikler içeren bu düzenlemelerin hemen hiçbirinde MEB, eleştirilere yönelik kesin çözümler üretememiştir (Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir Sen], 2017).

2017 yılının Eylül ayında Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan’ın sınava yönelik eleştirilerinin ve sınavın kaldırıldığına yönelik açıklamalarının ardından Milli Eğitim Bakanı TEOG sınavının kaldırıldığını ve 2016-2017 eğitim öğretim yılında uygulanmayacağını açıklamıştır. 2018’in başı itibarıyla ayrıntıları netleşmeyen yeni sistemde öğrencilerin %90’ının evlerine yakın okullara, %10’unun ise merkezi sınavla seçilecekleri açıklanmıştır. Böylece, seçicilik uygulaması 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibarıyla sınırlandırılarak devam ettirilmiş olmaktadır.

## BÖLÜM 4

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni sunulduktan sonra araştırmada teorinin ve araştırmacının rolü tartışılmıştır. Ardından, veri toplama süreçleri ve veri analizi ele alınmıştır. Daha sonra, evren ve örneklem ile geçerlik ve güvenirlik konularına değinilmiştir. Son olarak, etik konular ele alınmıştır.

#### **Araştırmanın Deseni**

Bu çalışmada, Türkiye’de akademik dirençlilik gösterebilen öğrencilerin başarılarında sosyal politikaların etkisi ile akademik seçicilik uygulamasının yoksul çocukların akademik dirençlilikleri için ne anlam ifade ettiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede, sosyoekonomik dezavantajlılık durumu risk unsuru olarak, ortaöğretime geçiş sınavında elde edilen puanla ölçülen akademik başarı ise bu risk karşısında gösterilen dirençliliğin göstergesi olarak, çocuğun aile ve yakın yaşam çevresi özellikleri ile bireysel özellikleri ise sosyoekonomik dezavantajlılık riskinin akademik dirençlilik üzerindeki etkilerini değiştirme potansiyeli olan değişkenler olarak değerlendirilmiştir. Aile ve çocuğun yararlandığı sosyal politika uygulamaları ise bu risklilik durumu karşısında koruyucu faktörler olarak ele alınmıştır. Bu değerlendirme yapılırken bir yandan Türkiye’de öğrencilerin karşılaştıkları sosyoekonomik eşitsizlikler ve bunların çocuk ve ergen gelişimi üzerine etkileri, bu eşitsizliklerin etkilerini azaltabilecek etkiye sahip sosyal politikalar incelenirken diğer yandan da seçicilik uygulamasının fırsat ve imkân eşitliği açısından anlamı araştırılmıştır.

Bu çalışma nitel bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırma belirli bir tema hakkında literatürde çok fazla bilginin olmadığı

durumlarda, daha sessiz telaffuz edilen, keşfedilmesi ve hakkında fikir sahibi olunması gereken konuları çalışırken kullanılır. Özellikle karmaşık bir yapıya sahip, hakkında derinlemesine bilgi sahibi olunması gereken konularda ve bastırılmış toplumsal kesimler üzerine çalışma yapılırken nitel çalışma tercih edilmelidir (Creswell, 2007). Nitel yöntemle tasarlanmış araştırmalarda ele alınan konu hakkında derin bir kavrayışa ulaşma çabası vardır. Bu yönüyle araştırmacı bir kâşif gibi hareket ederek ilave sorularla gerçekliğin izini sürer ve muhatabının öznel bakış açısına önem verir. Nitel araştırmalarda determinist yaklaşım ön planda tutulmaz ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurulmaz. Sayısal verilere ve istatistiklere daha az yer verilirken sözlü ve nitel analizlere daha çok vurgu yapılır. Nitel araştırmacılar olayların ve bağlamların dilini kullanır, olayları bağlamı içerisinde inceler. Sorunları, içerisinde oluşup geliştiği değerler sisteminden yalıtılarak analiz etmez, durumlara egemen olan ilişkiler ağını kendi doğal ortamında yorumlamaya veya bunların anlamlarını ortaya çıkarmaya çalışır (Neuman, 2014).

Bu çalışmada keşfedici nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Keşfedici araştırmalar, araştırmacının çok az mevcut araştırma çalışmasına dayandığı, bir konuyu gün ışığına çıkarmayı öngören araştırma türüdür. Araştırılan konu hakkında yeterli bilgi toplandıktan sonra veriler eksik veya yetersiz olsa da genel durum hakkında bir portre çizilir. Bu tür araştırma, konu hakkında mümkün olan verileri bir araya getirerek bir fenomeni keşfetmeyi öngörür. Keşfedici çalışmalar araştırılan konu henüz yeni ise ve konu hakkında çok az şey biliniyorsa kullanılır. Bu tür çalışmalarda asıl amaç gelecekteki çalışmalarda hangi soruların sorulacağını daha net bir şekilde belirlemektir. Dolayısıyla asıl amaç sonraki çalışmalara hazırlık yapmaktır. Keşfedici çalışmayı yürüten kişi, esnek, açık fikirli, araştırmacı ve yaratıcı olmalıdır (Neuman, 2014). Çok boyutlu ve karmaşık bir problem olan yoksul çocukların akademik başarılarının belirleyicileri bu çalışmanın temel konusu olduğundan ve Türkiye’de bu konu üzerine daha önce yapılan az sayıdaki çalışmalar öğrencilerin daha çok bireysel ve ailesel özelliklerine odaklandığından, eğitim sisteminin var olan toplumsal eşitsizlikleri yeniden ürettiği bir ortamda sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların akademik dirençliliklerine ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olmanın önemi büyüktür. Ancak, Türkiye’de, uygulanan sosyal politikaların yoksul çocukların akademik dirençliliğine etkileri ile ilgili çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca son yıllarda tüm eğitim sistemine yaygınlaştırılan ve eğitimsel eşitlik konusunda

çoğu ülkede yoğun eleştirilere maruz kalan seçicilik uygulamasının yoksul çocukların eğitimsel imkân ve fırsatlarına etkisi konusu da araştırılmayı beklemektedir. Dolayısıyla bu konularda araştırmacıların yararlanabileceği mevcut bulgular çok kısıtlıdır. Bu nedenle bu çalışmanın keşfedici nitel çalışma olması ve sonraki çalışmalarda cevabı aranacak araştırma sorularının belirlenmesine katkıda bulunulması planlanmıştır.

Bu çalışmada, Türkiye’de ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olmasına rağmen, hem bu çalışmalar hem de ilgili dokümanlar incelenmiş ve çalışmanın temel bilgi toplama yöntemi olan derinlemesine mülakatlar yolu ile elde edilen veriler ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Diğer taraftan araştırmacının görüşmelerin gerçekleştirildiği okul ve ev ortamında yaptığı gözlemler, elde edilen verilerin değerlendirilmesi aşamasında veri analizini zenginleştirmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda ya da araştırmacının geçerliliğini artırmak amacıyla, gözlem ve görüşme yöntemlerinin yanı sıra, araştırma problemi ile ilgili yazılı ve görsel materyaller araştırmaya dâhil edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Derinlemesine mülakat tekniği, araştırmacı, katılımcının düşünceleri ve davranışları hakkında detaylı bilgi edinmek istediğinde ya da yeni konuları derinlemesine araştırmak istediğinde kullanılır. Bu yöntemin en büyük avantajı diğer yöntemlerle elde edilemeyecek kadar derinlemesine bilgi edinilebilmesidir. Ayrıca katılımcılar araştırmacıyla sohbet ederken kendilerini diğer yöntemlere göre daha rahat hissedebilirler. Fakat yine de bu yöntemin birkaç sınırlılığı ve güçlüğü bulunmaktadır. Mülakat sırasında katılımcılar objektif ve tarafsız olmayan yanıtlar verebilirler. Bu nedenle araştırmacı en az tarafsızlık ve önyargı ile araştırmasını yürütmelidir. Görüşmelerin yapılması, bunların deşifre ve analiz edilmesi oldukça zaman isteyen bir iştir. Ayrıca görüşmecinin bu konuda yeterli bilgi ve eğitime sahip olması gerekir. Araştırmacı, katılımcının rahat ve konuya ilgili kalmasını sağlayabilmelidir. Son olarak derinlemesine mülakatlarla elde edilen veriler genelleştirilebilir değildir, çünkü hem küçük örneklem ile gerçekleştirilir hem de rastgele örnekleme değil amaçlı örnekleme tekniği kullanılır. Yine de, özellikle diğer veri toplama ve analiz teknikleri ile birlikte kullanıldığında değerli bilgiler elde edilebilir (Boyce, 2006).



## **Araştırmada Teorinin Rolü**

Nitel araştırmalarda nicel araştırmalarda olduğu gibi teori, konu ile ilgili kuramsal bir çerçeve sunmak için kullanılır. Bu teorik çerçeve, araştırmada önemli olan davranışlar, tutumlar için açıklayıcı bir araç sunar ve araştırmacının değişkenleri, hipotezleri ve yapısı ile bir bütünlük sağlayabilir. Bu duruma alternatif olarak nitel araştırma yapan araştırmacılar araştırmalarında rehberlik etmek üzere teorik bir bakış açısı ya da perspektif kullanabilir ve araştırma sorularını bu yönde kurabilirler. 1980'lerden sonra nitel araştırmalar, bu teorik perspektifin genişletilmesi yönünde yoğun bir dönüşüm yaşamıştır. Bu teorik yaklaşım, araştırmacının hangi konuyu ve hangi kesimleri inceleme konusu yapacağı konusunda yol göstericidir. Bu teoriler, aynı zamanda araştırmacının kendisini araştırma süreci boyunca nasıl konumlandıracağını da gösterir (Creswell, 2007).

Creswell (2003), teori kullanımıyla ilgili olarak, nitel çalışmada araştırmacının öncelikle teorinin çalışmada kullanılıp kullanılmayacağını, kullanılacaksa bunun nasıl bir perspektifle yapılacağını belirlenmesi gerektiğini belirtir ve bunun için üç alternatif sunar: Teorinin ön açıklayıcı unsur veya nihai varış noktası olarak ya da savunulması amacıyla çalışmada kullanılabileceğini belirtir. Bu çalışmanın sonunda herhangi bir teori geliştirilmesi öngörülmemektedir. Teori, Creswell'in (2003) gruplandırması açısından bakılacak olursa ön-açıklayıcı işlevi açısından kullanılmıştır. Ayrıca çalışma sonunda elde edilen bulguların teori ile ne ölçüde örtüştüğü de ortaya konmaya çalışılmıştır. Dirençlilik konusunda, Rutter'in riskliliğin ve negatif reaksiyon zincirinin etkisini azaltmanın ve çocuklar için yeni fırsatlar yaratmanın önemini vurgulayan koruyucu faktörlerle ilgili görüşleri ve Masten ve Coastworth (1998) ile Rutter'in (1987) riskin kompozisyonunu ve derecesi ile ilgili görüşleri ayrıca Bourdieu'nun (1986) sosyal sermaye kuramı da bu çalışma açısından temel kuramsal çerçeveyi oluşturmuştur.

## **Araştırmacının Rolü**

Özellikle nitel araştırmalarda temel veri toplama kaynağı olarak araştırmacının rolü önemlidir ve çalışmanın başlangıcında kişisel değerlerin, kabullerin ve önyargıların belirtilmesi gerekir (Creswell, 2007). Bu çalışma bağlamında, araştırmacının bizzat kendisi de geçmişte yoksul ama başarılı bir öğrenci olduğundan dolayı bu araştırmaya belli bir bakış açısı ve önyargı taşıyabilir. Yine araştırmacının kadın olması da araştırma konusuna belli bir bakış açısı taşımasına neden olabilir. Ancak Rossman ve Rallis (1998),

nitel araştırmalarda araştırma konusu olan tecrübe ve süreçleri anlayabilmek için araştırmacının sınıfı, cinsiyeti ve ırkının hayati öneme sahip olduğunu belirtirler. Ayrıca yine aynı yazarların belirttiği gibi geleneksel araştırma yöntemleri bastırılmış ve marjinalize edilmiş toplumsal kesimlerin sesini yeterince duyuramamıştır. Bu açıdan, bu araştırmada araştırmacı kendi tecrübelerini, katılımcıların tecrübe ve algılarını daha kolay anlayabilmek yönünde kullanmaya çalışmıştır. Bu çalışmada araştırmacı esasen sosyal politika kökenine sahip olduğu için, toplumsal eşitlikçi politikaların çocukların karşılaştıkları sosyoekonomik dezavantajların etkisini azaltmak konusunda hayati öneme sahip olduğunu düşünmektedir. Bu, araştırmacının araştırma başlangıcında belirtilmesi gereken bir n kabulüdür.

Yıldırım ve şimşek (2013), nitel çalışmalarda araştırmacı ile katılımcılar arasındaki ilişkinin, elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve raporlandırılması aşamasında sorunlar yaratabileceğinden bahseder. Örneğin araştırmacının yakın iş çevresi veya arkadaşları ile yapılan çalışmalarda verilerin değerlendirilmesi aşamasında bazı problemler ortaya çıkabilir. Ancak, bu çalışmada araştırmacı ile katılımcılar arasında elde edilen verilerin değerlendirilmesi aşamasında herhangi bir soruna yol açacak bir ilişki söz konusu olmamıştır.

Rossmann ve Rallis (1998), nitel çalışmalarda araştırmacının cinsiyeti, tecrübeleri ve sosyal kökeninin etkili olabileceğinden bahsetmiştir. Bu durum, bu çalışma için de söz konusu olmuştur. Çalışma, tamamı sosyoekonomik dezavantajlı olan ocuk ve ebeveynlerin yoksulluğu nasıl işselleştirdiklerine ve ayrıca yararlanılan sosyal politikaların aile ve çocuğu nasıl etkilediğine yönelik derinlemesine bilgi edinmeyi amaçladığından ve araştırmacının kendisi de geçmişte benzer yaşam tecrübelerine sahip olduğundan, katılımcı ebeveyn ve çocuklarla iletişiminde araştırmacının empati kurabilmesi mümkün olmuştur. Katılımcı ebeveyn ve öğrencilerin bu durum karşısında daha rahat davrandıkları ve yaşam tecrübelerini bir “yabancı” ile oldukça samimi bir şekilde paylaşabildikleri gözlenmiştir. Sohbetler esnasında annelerin büyük çoğunluğunun yaşadıklarını ağlayarak anlatması onların yaşam tecrübelerini en samimi şekilde paylaşmalarının bir göstergesi olarak görülebilir. Bu samimiyet gerçekleştirilen sohbetlerin oldukça verimli geçmesini sağlamış ve çalışmanın amaçlarından biri olan “içerden bir bakış açısının” ve derinlikli bilginin edinilmesini kolaylaştırmıştır. Ayrıca araştırmacının kadın olması da görüşmelerin ev ortamında kolaylıkla yapılmasına imkân

vermiş ve ev halkında “yabancı bir kişi”nin haneye girmesinin ciddi bir rahatsızlık oluşturmadığı görülmüştür. Ev ortamına kolay erişim sağlama, araştırmacıya yaşanan ev ortamı ile ilgili gözlem yapma olanağı da sağlamış hatta çoğu evde fotoğraf çekimi dahi yapılmıştır. Araştırmacının kadın olması, çoğunluğu anne olan ebeveynlerin tüm yaşam tecrübelerini büyük bir rahatlıkla paylaşmalarını sağlamıştır. Örneğin gebelikleri sırasında yaşadıkları beslenme sorunları, yoksulluğun ev içi ilişkilere yansması, ebeveynlerin çocukla ilişkileri gibi oldukça mahrem konularda araştırmacı oldukça derinlikli bilgiler edinebilmiştir. Bu verilerin zenginliği her ne kadar tamamıyla çalışmaya yansıtılamamışsa da araştırmacının yorum yapmasını kolaylaştırmıştır. Diğer taraftan araştırmacı okul yöneticileri ve öğretmenlerle de oldukça samimi ve uzun süren sohbetler gerçekleştirmiştir.

### **Evren ve Örneklem**

Nitel araştırmada asıl hedef araştırma konusu hakkında mümkün olduğu kadar geniş bilgiyi sağlayacak olan katılımcıya ulaşmaktır. Bundan dolayı rastgele olmayan, amaçlı, amaca yönelik örneklem seçimi ile en etkin şekilde veri toplanmaya çalışılır (Creswell, 2007). Nitel araştırmada grubun özelliklerini en iyi yansıtan, araştırmacıya en etkin ve verimli bilgiyi sağlayacak olan örneklem seçilir, istatistiksel olarak temsil önemli değildir. Asıl önemli olan, örneklemin çalışılan nüfusu temsil etmesi, katılımcıların araştırılan konu hakkında gerekli tecrübeye sahip olmasıdır.

Araştırma konusu açısından, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara'daki liselerde öğrenim gören, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan ve farklı başarı düzeylerine sahip öğrenciler ile Ankara bulunan ve farklı düzeydeki başarı puanı ile öğrenci kabul eden liselerde görev yapan öğretmen ve okul yöneticileri bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın asıl amacı, yoksunluklarına rağmen akademik dirençlilik göstererek seçici liselerde öğrenim gören öğrencilerin başarılarının belirleyicilerini, sosyal politika uygulamalarının bu çocukların akademik dirençliliklerine etkisini ve seçicilik uygulamasının eğitimsel eşitlik ve akademik dirençlilik için ifade ettiği anlamı değerlendirebilmektir. Bunun için tamamı sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan ancak bir kısmı akademik dirençlilik geliştirebilmiş bir kısmı ise geliştirememiş farklı başarı düzeyindeki öğrencilerle ve genellikle bu öğrencilerin annelerinden oluşan ebeveynleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin özellikle anneler ile gerçekleştirilmesine dikkat edilmiştir. Nitekim gelişmekte olan

ülkelerde kadınların statüsü eğitime katılımı da kapsayan çocuk refahı göstergeleri açısından önemli faktörlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır (Webbink, Smits ve Jong, 2008). Chudgar (2006), kadının statüsünün göstergelerinden biri olarak aile içi karar verme mekanizmalarındaki etkinliğin çocukların okullaşma oranları ile pozitif ilişkisi olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde diğer bazı çalışmalar da gelişmekte olan ülkelerde kadınların yaşam koşullarının kız çocuklarının eğitime katılım oranları ile önemli ilişkiye sahip olduğu yönünde bulgular elde etmiştir (Huisman ve Smits, 2009). Çalışma kapsamında, anneler ve öğrencilerin yanısıra farklı başarı düzeyindeki öğrencilere eğitim veren lise yöneticisi ve öğretmenlerle de görüşmeler yapılmıştır. Böylece, benzer sosyoekonomik statüye sahip ancak farklı başarı düzeyindeki çocuklar ile farklı başarı düzeyindeki öğrencilere eğitim veren okul ortamları arasında karşılaştırma yapma imkânı doğmuştur.

Örnekleme seçerken amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân vermektedir (Neuman, 2014). Bu nedenle amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur. Çalışmada sosyoekonomik dezavantajlılık durumunun ve yararlanılan sosyal politika uygulamalarının aile ve çocuğu nasıl etkilediği ve ayrıca seçicilik sonrası okul ortamının eğitimin niteliği ve niceliği için ifade ettiği anlam ile ilgili derinlemesine bilgi sahibi olmak amaçlandığı için amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde amaç konu edilen probleme taraf olabilecek bireylerin maksimum çeşitliliğini sağlamaktır. Bu yöntemi kullanmadaki amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değil, aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki ortak ya da paylaşılan olguları bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada benzer sosyoekonomik koşullara sahip olmakla birlikte akademik dirençlilik için önemli değişkenler olan çocuğun aile ve yakın yaşam çevresi ile bireysel özellikleri açısından ve koruyucu faktörler olarak yararlanılan sosyal politika uygulamaları açısından maksimum çeşitliliğe sahip öğrenciler örnekleme oluşturmuştur. Araştırmaya katılacakların sayısı için önceden bir hedef belirlenmemiştir. Cevaplar doygunluk noktasına ulaştığında mülakatlar sonlandırılmıştır.

Katılımcı öğrenci, ebeveyn, okul yöneticisi ve öğretmen sayıları ile ilgili bilgiler şu şekildedir: Akademik dirençlilik gösteren çocukların grubunu temsil eden A grubunda (TEOG puanı 425-500 arası olan çocuklar) 12 öğrenci ve ebeveyn orta düzey başarılı olduğu kabul edilen (TEOG puanı 300-424 arası olan çocuklar) B grubunda 10 öğrenci ve ebeveyn ve en düşük başarı grubunda yer alan öğrencilerin (TEOG puanı 299 ve altı) yer aldığı C grubunda ise yedi öğrenci ve ebeveyn ile görüşülmüştür. (A grubundaki üç öğrenci 11. sınıf öğrencisidir ve SBS sınavından aldıkları puan ile liseye yerleşmiştir ve başarı puanı yüksek olan liselerde eğitim almaktadırlar. Bu nedenle bu öğrencilerin de akademik dirençlilik geliştirebildiği kabul edilmiş ve A grubundaki öğrencilerle birlikte değerlendirilmiştir). Ayrıca bazı durumlarda görüşme esnasında evde bulunan ve görüşmelere gönüllü olarak katkı sağlayan hanehalkı (iki baba ve iki abla) ile de görüşülmüştür. Ayrıca pilot çalışma esnasında görüşülen 6 öğrenci ve ebeveyn de, sundukları verilerin zenginliği dikkate alınarak, asıl çalışmadaki katılımcılarla birlikte değerlendirilmiştir. Sonuçta, toplamda 35 öğrenci ve 39 ebeveyn ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler genellikle öğrenci ve ebeveyn ile birlikte yapılmış, çocuğun ya da annenin evde olmadığı durumlarda önce evdeki katılımcı ile görüşmeye başlanmış daha sonra diğer katılıcı sohbete dâhil olmuştur. Bazı durumlarda anneler, çocukla sohbetin tamamlanmasının ardından daha rahat konuşabilecekleri gerekçesi ile çocuğu ortamdan ayırmıştır. Görüşme yapılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin tamamı görüşmeler için öğrenci yönlendirmemiş, araştırmacı ancak bazı okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden bu konuda yardım alabilmiştir. Sonuçta, A grubundaki öğrenciler dört farklı okuldan, B grubundaki öğrenciler altı farklı okuldan ve C grubundaki öğrenciler üç farklı okuldan yönlendirilmişlerdir. Bazı okullar iki grupta da öğrenciye sahiptir. Görüşülen 35 öğrenci toplamda 10 farklı okulda öğrenim görmektedirler.

A grubunda yedi farklı okulda toplam 10, B grubunda yedi farklı okulda toplam 13 ve C grubunda dokuz farklı okulda toplam 16 okul yöneticisi ve öğretmen ile görüşülmüştür. Sonuç olarak 23 farklı okuldan 39 okul yöneticisi ve öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Dolayısıyla çalışmadaki toplam katılımcı sayısı 113 olmuştur. Katılımcı bilgileri Tablo 4 ve Tablo 5'te özetlenmiştir:

Tablo 3. *Katılımcı Bilgileri (Öğrenciler)*

No	Öğrencinin Mahlas Adı	Cinsiyeti	TEOG Puanı	No	Öğrencinin Mahlas Adı	Cinsiyeti	TEOG Puanı
1	Osman	Erkek	462	19	Rabia	Kız	413
2	Taner	Erkek	455	20	Merve	Kız	401
3	Melek	Kız	459	21	Şeyma	Kız	355
4	Cemile	Kız	452	22	Feride	Kız	415
5	Ayla	Kız	456	23	Hale	Kız	389
6	Seda	Kız	452	24	Meral	Kız	325
7	Hatice	Kız	460	25	Hülya	Kız	411
8	Bahadır	Erkek	457	26	Murat	Erkek	260
9	Ayşe	Kız	432	27	Esra	Kız	281
10	Yeşim	Kız	431	28	Filiz	Kız	250
11	Orhan	Erkek	456	29	Erdal	Erkek	261
12	Barış	Erkek	475	30	Ömür	Erkek	272
13	Betül	Kız	431	31	Emine	Kız	267
14	Selma	Kız	426	32	Derya	Kız	241
15	Emel	Kız	350	33	Ahmet	Erkek	161
16	Mustafa	Erkek	346	34	Metin	Erkek	288
17	Onur	Erkek	346	35	Özge	Kız	171
18	Mert	Erkek	330				

Not: Çalışmada, her bir öğrencinin ebeveyni ile de görüşülmüştür. Çalışmada, bu kişilerden öğrencilere atıfla bahsedildiği için katılımcı ebeveynler için ayrı bir tablo oluşturulmamıştır.

Tablo 4. *Katılımcı Bilgileri Okul Yöneticisi ve Öğretmenler)*

Okulun Başarı Grubu ve Numarası	Katılımcı Sayısı	Okulun Başarı Grubu ve Numarası	Katılımcı Sayısı	Okulun Başarı Grubu ve Numarası	Katılımcı Sayısı
A1	1	B1	3	C1	1
A2	3	B2	2	C2	3
A3	2	B3	2	C3	1
A4	1	B4	3	C4	1
A5	1	B5	1	C5	2
A6	1	B6	1	C6	3
A7	1	B7	1	C7	2
				C8	1
				C9	2
Toplam	10		13		16

## Veri Toplama Süreçleri ve Veri Analizi

Sosyoekonomik dezavantajlı çocukların akademik başarılarının belirleyicilerini, yararlanan sosyal politikaların çocuğun akademik dirençliliği için önemini ve seçicilik uygulamasının akademik dirençlilik için ifade ettiği anlamı değerlendirebilmek için öncelikle ilgili literatür ve bu konuda hazırlanmış çeşitli analiz ve raporlar incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle, çalışmanın risklilik durumunu temsil eden sosyoekonomik dezavantajlılık durumunun çocuk ve ergen gelişimi üzerine etkileri ile yararlanan sosyal politikaların aile ve çocuk yaşamına etkileri anlaşılmalı çalışılmıştır. Diğer taraftan çalışmada koruyucu faktörler olarak değerlendirilen sosyal politika uygulamalarının, yoksulluğun çocuk gelişimi üzerindeki olumsuz etkilerini azaltma konusundaki önemi de ilgili literatür incelenerek değerlendirilmeye çalışılmıştır. Türkiye'deki sosyoekonomik eşitsizliklerin niteliği ve boyutu, yoksulluğun çocuk gelişimi ve akademik dirençliliği üzerindeki etkileri, Türkiye'deki sosyal politika ortamı, Türk eğitim sisteminin işleyişi, yapısı ve sosyoekonomik eşitsizliklerin bu işleyişe yansımaları çeşitli rapor ve çalışmaların incelenmesi yoluyla anlaşılmalı çalışılmıştır. Çeşitli bakanlık ve kuruluşların rapor, istatistik ve analizleri, OECD, Dünya Bankası, UNICEF gibi konuyla ilgili uluslararası kuruluşlarla, yerli sivil toplum örgütleri ve düşünce kuruluşlarının rapor ve analizleri, konuyla ilgili çalışmalar yapan yerli ve yabancı akademisyenlerin çalışma bulgularını içeren raporları bu çalışmada incelenen temel dokümanlar arasında yer almaktadır.

Çalışmanın bir diğer veri toplama yöntemini ise yoksul öğrenciler, bu öğrencilerin velileri, çeşitli okul yöneticisi ve öğretmenlerle gerçekleştirilen derinlemesine mülakatlar oluşturmuştur. Yapılan doküman incelemesinin ise çalışmada derinlemesine mülakat yoluyla edinilen bilgilerin zenginleştirilmesi ve derinleştirilmesi için yararlı olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada, öncelikle 2015 yılının Kasım ayında farklı başarı düzeyindeki ancak benzer sosyoekonomik statüye sahip altı öğrenciyi kapsayan bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının sosyal ağlarını kullanarak eriştiği bu altı öğrenci ve veli ile görüşmeler sonunda oldukça zengin veriler elde edilmiştir. Özellikle seçicilik sonrası okul ortamının önemli şekilde farklılaştığına yönelik öğrencilerle velilerin tecrübe ve görüşleri dikkat çekmiştir. Bunun sonucunda asıl çalışmada seçicilik sonrası farklı başarı düzeylerindeki liselerde okul ortamının farklılaşmasına yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşme yapılmasının da faydalı olacağı düşünülmüş ve çalışmanın

katılımcı profili genişletilmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde okul ortamı ile ilgili konular yanında sosyoekonomik dezavantajlılığın akademik başarıya etkisi, çocukların başarısında önemli olan etkenler gibi konularda da bilgi edinilmiş ve çocuklar ve ebeveynlerden edinilen bilgiler de bu konuda tecrübe sahibi öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri ve tecrübeleri ile zenginleştirilmiştir.

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin yarı yapılandırılmış olması hem katılımcılara ve araştırmacıya belli düzeyde esneklik sağlamış hem de konudan fazla uzaklaşmasını engellemiştir. Çalışma yöntemi ve soruları ile ilgili olarak Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun onayı alındıktan sonra Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden de belirlenen okullarda çalışma yapabilmek için izin alınmıştır. 2016 Nisan ayında bu izin belgesi ile okullara gidilmiş ve okul yöneticileri ile görüşülerek araştırmanın amacı anlatılmış, uygun görülen öğretmen ve okul yöneticileri ile görüşme yapma ve ayrıca rehber öğretmenler vasıtası ile araştırmacının sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere yönlendirilmesi talebi iletilmiştir. Başvuru yapılan bütün okullarda bir ya da birden fazla öğretmen veya okul yöneticisi ile görüşmeler sağlanmıştır. Birden fazla katılımcının olduğu durumlarda görüşmeler bazen katılımcıların hepsi ile aynı ortamda bazen de farklı ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Ancak görüşme yapılan bazı okul yöneticileri ve öğretmenler öğrenci yönlendirmek istememişlerdir. Ayrıca öğrenci yönlendirmeye çalışacağını belirten bazı öğretmenler ise velilerin bu konuda gönülsüz olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme yapılan bir rehber öğretmen, öğrencileri bizzat yanına çağırarak ve araştırmacı ile tanıştırmış ve araştırmacı ile öğrencinin iletişimini sağlamıştır. Bu şekilde görüşülen tüm öğrenciler araştırmayı kabul etmiş ve evde ebeveynlerini de bu konuda ikna etmişlerdir. Araştırmacı bu tanışma ve iletişimin öğrenci ve aileye ulaşma konusundaki etkinliği nedeniyle daha sonra görüşme yaptığı okullarda bizzat öğrencilerle tanışma talebinde bulunmuş ve onlara çalışmanın amacını anlatmıştır. Bu durum nitel çalışmalarda katılımcı ile araştırmacı arasındaki iletişimin ve güven ilişkisinin önemini göstermesi bakımından oldukça anlamlıdır. Sonuçta asıl çalışmada görüşme yapılan öğrenci ve veliler 10 farklı okuldan yönlendirilmiştir. Araştırmacı 23 farklı okulda toplamda 39 okul yöneticisi ve öğretmen ile görüşmüştür.



Öğrenci ve genellikle annelerden oluşan ebeveynler ile gerçekleştirilen görüşmeler öğrencinin evinde, okul yöneticileri ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler ise okulda gerçekleştirilmiştir ve görüşmeler yaklaşık bir buçuk aylık bir zaman diliminde tamamlanmıştır. Öğrencinin evinde gerçekleştirilen görüşmeler esnasında evde bulunan ve görüşmelere gönüllü olarak katkı sağlayan hanehalkı (iki baba ve iki abla) da görüşmelere katılmıştır. Bu durumun görüşmeyi derinleştirdiği ve elde edilen verileri zenginleştirdiği görülmüştür.

Görüşmelerde, katılımcılar bilgilendirilmiş onam formu (*informed consent form*) ve aynı zamanda sözlü anlatımla araştırmanın amacı ile ilgili bilgilendirilmişlerdir. Görüşmelerden önce katılımcılara kimliklerinin gizli kalacağı, araştırmada kendilerinden bazı kodlamalar vesilesi ile bahsedileceği belirtilmiş ve görüşmede mümkün olduğunca rahat hissetmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrenci ve velilerle yapılan görüşmelerin tamamı, bu konuda izin alınarak, ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Sadece üç okulda ses kaydının alınmasını müsaade edilmemiştir. Diğer okulda ise görüşülen öğretmen ses kayıt cihazı ile kendini rahat hissetmediğini belirtmiştir. Bu üç okulda görüşme notları elle tutulmuştur.

Araştırmacı, görüşmeleri gerçekleştiren kişi olarak, görüşmelerin bazı kısımlarında katılımcıların duygu yoğunluğunu daha iyi yansıtabileceğini düşünerek görüşme kayıtlarının büyük çoğunluğunu kendisi deşifre etmiştir. Deşifrelerin bir kısmı için ise akademik tecrübesi olan yakın çevresinden yardım almıştır. Bu durumun araştırmacının, katılımcıların tecrübe ve düşüncelerini daha iyi değerlendirmesine katkı sağladığı ve veri kaybını azalttığı belirtilebilir.

Görüşmelerin deşifre edilmesinin ardından veri analizi aşaması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada elde verilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013), betimsel analizin dört aşamada gerçekleştirildiğini ifade etmektedir: Birinci aşamada araştırmacı araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ya da gözlemlerde yer alan boyutlardan hareket ederek veri analizi için bir çerçeve oluşturur. Böylece verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiş olur. Ardından araştırmacı daha önce belirlediği çerçeveye uygun olarak verileri okur ve düzenler. Bu süreçte verilerin anlamlı bir şekilde bir araya getirilmesi önem taşımaktadır. Bu aşamadan sonra araştırmacı düzenlemiş olduğu verileri tanımlar.

Bunun için gerekli yerlerde doğrudan alıntılara da başvurur. Bu sürecin sonunda araştırmacı tanımlamış olduğu bulguları açıklar, ilişkilendirir ve anlamlandırır. Araştırmacı bu aşamada yapmış olduğu yorumları daha da güçlendirmek için bulgular arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışır ve farklı olgular arasında karşılaştırma yapar. Araştırmacı bu aşamalara uyarak veri analizini yapmıştır. Paralel şekilde, araştırmacı hem literatür taraması sonucu oluşan kavramsal çerçeveden hem de ve pilot çalışma bulguları sonucu elde edilen bulgulardan hareketle oluşturulan kavramsal çerçevede yazılı hale getirilen görüşme notlarını okumuş ve gerekli kodlamaları yapmıştır. Kodlama haritası Tablo 3'te sunulmuştur. Ayrıca çalışma öncesinde öngörülmeven ancak katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından dile getirilen konular da analize dâhil edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular arasındaki ilişkiler değerlendirilmiş, gerekli görülen yerlerde doğrudan alıntılara yer verilerek yorumlar zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Veri analizi 15 ayda tamamlanmıştır.

Örnekleme yer alan öğrenci-ebeveyn çiftleri için öğrencinin başarı durumuna göre ve çalışmanın operasyonel tanımına uygun olarak bazı gruplandırmalar yapılmıştır. Ayrıca görüşmecilerin ifadelerini aktarmak için bazı kodlamalardan yararlanılmıştır. Çalışmanın operasyonel tanımında akademik dirençlilik gösterebilen çocuklar için belirlenen TEOG puan aralığındaki (425-500) çocukların ve velilerin A grubunda, orta düzey başarılı çocukları tanımlamak için belirlenen puan aralığındaki (300-424) çocukların ve velilerin B grubunda ve düşük düzey başarılı çocukları tanımlamak için belirlenen puan aralığındaki (299 ve altı) çocukların ve velilerin ise C grubunda olduğu kabul edilmiştir. Her ne kadar öğrenciler ve veliler TEOG puan seviyelerine göre A, B ve C olarak kodlansa da, belirlenen başarı aralığı oldukça geniş olduğundan her bir öğrenci ve veliye ilişkin doğrudan aktarmalarda öğrencinin TEOG puanının verilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Çalışmanın etik kuralları çerçevesinde görüşülen çocukların gerçek isimleri yerine mahlas isimler kullanılmıştır. Ebeveynlerden ise çocuklarına atıf yapılarak bahsedilmiştir.

Okul yöneticisi ve öğretmenler için de benzer bir kodlama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada akademik dirençlilik için sınır olarak belirlenen 425 veya daha yüksek TEOG puanıyla öğrenci kabul eden okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler için kodlamanın ilk simgesi olarak A, orta düzey başarı puanı olarak belirlenen 300-424 arası puan ile öğrenci kabul eden okullarda görev yapanlar için B ve düşük düzey başarı puanı

olarak kabul edilen 299 ve daha düşük puanla öğrenci kabul eden okullarda görev yapanlar için C harfi kullanılmıştır. Ardından okulun numarası verilmiştir. Görüşme yapılan kişinin alan öğretmeni, rehber öğretmen ya da okul yöneticisi olması çalışma bulguları açısından bazı durumlarda anlamlı şekilde farklılaşabildiğinden, bu kodlama yapıldıktan sonra görüşmecinin görevi de belirtilmiştir. Örneğin, “A1, müdür” kodlaması başarı düzeyi yüksek öğrencileri kabul eden bir numaralı okulda müdür ile yapılan görüşme için kullanılmıştır. “B2, rehber öğrt.” kodlaması ise orta düzey başarılı öğrencileri kabul eden iki numaralı okulda rehber öğretmen ile yapılan görüşme için kullanılmıştır. Bazı okullarda birden çok okul yöneticisi ve öğretmen ile görüşülmüştür. Bu durumda aynı başarı grubu ve numarada fakat farklı görev belirten kodlamalar yapılmıştır. Örneğin, orta düzey başarılı olan 3 numaralı okulda hem rehber öğretmen hem de müdür yardımcısı ile görüşülmüştür. Bu durumda bu okuldaki rehber öğretmen için “B3, reh. öğrt.”; müdür yardımcısı için ise “B3, müd. yrd.” kodu kullanılmıştır.

Tablo 5. *Tez Kodlama Haritası*

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>Alt Kod</b>
Risk olarak düşük sosyoekonomik statü	Aylık Kazanç Ev/Araba Sahipliği Evin Fiziki İmkânları Evde Yaşayan Kişi Sayısı Evin Geçimini Sağlayan Kişinin İstihdam Sürekliliği	
Yoksulluğun Çocuk Üzerindeki Etkileri	Beslenme Eğitimsel Kaynaklar Yoksulluğun Aile İçi İlişkilere Etkisi Çalışma Yaşamına Katılma	
Riskin Etkisini Değiştiren Faktörler	Aile Özellikleri  Bireysel Özellikler  Yakın Yaşam Çevresi Özellikleri	Aile Desteği Sosyal Sermaye Ebeveynlerle İlişkiler Aile Beklentisi  Eğitimsel ve Mesleki İstekler Okumayı Sevme Davranış/Uyum Problemleri Sağlık Sorunları Rol Modele Sahip Olma Sarf Edilen Çaba ve Motivasyon  Arkadaş Etkisi Öğretmen Etkisi Müfredat Dışı Programlara Katılım
Yararlanılan Sosyal Politika Uygulamalarının Akademik Dirençliliğe Etkisi	Aile Gelirindeki Artış ve Temel İhtiyaçların Karşıllanması Aile İçi Gerginliklerin ve Ebeveyn Stresinin Azalması Temel Hizmetlerden Yararlanma	
Seçicilik Sonrası Okul Ortamı	Öğretmen Beklenti, Davranış ve Yeterlilikleri Arkadaş Etkisi Temel Akademik Yeterlilikler ve Fiili Müfredat Farklılaşması Disiplin Sorunları ve Okul Terkleri Veli ve Öğrenci Profili Eğitimin Niteliği ve Niceliği	

### **Geçerlilik ve Güvenirlik**

Nicel araştırmada geçerlik, ölçme aracının ölçmeyi hedeflediği olguyu doğru ölçmesi ile yakından ilişkilidir. Bu durumda elde edilen bilgiler gerçeği yansıtır ve araştırma sonuçlarının geçerliğine katkıda bulunur. Nitel araştırmada ise geçerlik

araştırmacının araştırdığı olguyu olduğu biçimiyle ve mümkün olduğunca yansız gözlemlemesi anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın geçerliliğini artırmak için atılan adımlar aşağıdaki gibidir:

1- Nitel çalışmalarda, çalışmanın geçerliliğini artırma yollarından biri olarak, çalışmada elde edilen verilerin birden fazla kaynaktan elde edilmesi anlamına gelen veri çeşitlemesi (*triangulation*) önerilmektedir (Creswell, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada, veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi sağlanmış, veri birden çok yöntemle toplanmıştır. Örneğin konu ile ilgili dokümanların incelenmesi ile elde edilen veriler derinlemesine görüşmeler için rehberlik etmiş ayrıca derinlemesine görüşmeler sırasında görüşmelerin yanında gözlem yolu ile de ek veriler toplanmaya çalışılmıştır. Her ne kadar gözlem yolu ile elde edilen veriler çalışmaya fazla yansımaya da araştırmacının yorumlarını zenginleştirmiştir. Veri çeşitlendirmesi, görüşmelerden elde edilen bilgilerin farklı kaynaklardan elde edilmesi ile de sağlanmaya çalışılmıştır. Örneğin çocuğun aile, yakın yaşam çevresi ve bireysel özellikleri ile ilgili veriler hem ebeveyn hem de öğrenciden elde edilmiştir. Dahası, özellikle seçicilik sonrası okul ortamına yönelik bilgiler hem öğrenci ve ebeveynlerden hem de okul yöneticisi ve öğretmenlerden edinilmiştir. Okul yöneticisi ve öğretmenler açısından da bilgi kaynakları çeşitlendirilmiş, okul ortamına yönelik veriler hem okul yöneticilerinden hem de rehber öğretmenler ve alan öğretmenlerden elde edilmiştir. Dolayısıyla, okul ortamını ve eğitimin niteliğini ve niceliğini farklı açılardan değerlendirebilecek ve farklı bakış açılarına sahip kişilerin görüş ve tecrübeleri çalışmayı zenginleştirmiştir. Sosyoekonomik dezavantajlılık durumunun çocukların akademik başarıları ile ilişkisi ve akademik başarının belirleyicileri öğrenci ve ebeveyn görüşmeleri ile anlaşılmaya çalışılmış ancak aynı zamanda bu konuda tecrübe sahibi olduğu bilinen öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri de çoğu zaman ebeveyn ve öğrenci beyanlarını desteklemiştir. Bulguların sunumunda doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiş ve farklı bilgi kaynaklarının aynı konudaki görüşleri birlikte değerlendirilmiştir. Bu bilgi çeşitlemesi ve zengin doğrudan alıntılar çalışmanın geçerliliğine katkı yapmıştır.

2- Geçerlilik için önerilen bir başka yöntem ise katılımcı kontrolüdür (*member checking*). Bu yöntem, nihai raporun ya da rapordaki belirli ifadelerin katılımcılara tekrar iletilmesi ve bu rapor ya da ifadelerin doğruluğunun katılımcılar tarafından teyit edilmesi anlamına gelir (Creswell, 2003). Bu amaçla, görüşme ve veri analizi sonrası

katılımcıların bir kısmı ile görüşülmüş ve araştırmacının yaptığı yorumların doğruluğu teyit edilmiştir. Bu kapsamda 8 öğrenci, 7 ebeveyn ve 5 öğretmen ve okul yöneticisi ile görüşülmüş ve çalışmada araştırmacının kendi beyanları ile ilgili yorumları teyit edilmiştir.

3- Araştırmacının önyargı ve kişisel tecrübelerinin olası etkilerinin çalışmada belirtilmesi de çalışmanın geçerliliğine katkı yapmaktadır (Creswell, 2003). Bu çalışmada, araştırmacı, ilgili bölümde önyargı ve kişisel tecrübelerinin çalışmaya olası etkilerini açıkça ifade etmiştir.

4- Çalışmada zengin ve detaylı tanımların ve alıntılarının kullanılması, okuyucuya ortamın daha iyi aktarılmasını ve katılımcıların tecrübelerinin paylaşılmasını sağlayarak çalışmanın geçerliliğine katkı yapmaktadır (Creswell, 2003). Bu çalışmada geçerliliğin sağlanabilmesi için zengin, net ve detaylı operasyonel tanımlar kullanılmış, katılımcıların tecrübelerinin okuyucular tarafından paylaşılmasını kolaylaştıracak detaylı alıntılar yapılmıştır. Böylece çalışma sonuçlarının diğer çalışma sonuçları ile karşılaştırılmasının yapılabilmesi kolaylaştırılmıştır.

5- Nitel araştırmada araştırmacının araştırma sürecinde esnek davranabilmesi gerektiğinde çalışmaya yeni sorular ve katılımcılar ekleyebilmesi araştırmanın geçerliliğini artıran bir unsurdur (*researcher reflexivity*) (Creswell ve Miller, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veri toplama süreçleri başlığı altında belirtildiği gibi araştırmacı önce pilot çalışma gerçekleştirmiş, bu çalışmanın sonunda hem çalışmaya yeni katılımcılar (okul yöneticileri ve öğretmenler) eklemiş hem de pilot çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunu güncellemiştir. Bu esneklik de çalışmanın geçerliliğine katkı sağlamıştır.

6- Uzman bir kişiden çalışmanın tüm süreçlerinin kontrol edilmesi ile ilgili destek alınması olarak tanımlanan meslektaş kontrolü (*audit trial*) de çalışmanın geçerliliğini artırmaktadır (Creswell ve Miller, 2000). Bu nedenle, çalışma sürecinin bütün safhaları ayrıntılı bir şekilde Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinden Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı öğretim görevlisi Dr. Işıl Kurnaz ile paylaşılmış ve meslektaş kontrolü yöntemi kullanılmıştır.

7- Açık olmayan olgular ya da olayların açıkça belirtilmesi de çalışmanın geçerliliğini artırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada veri toplama yöntemi ile sağlıklı bilgi edinilemediği görülen durumlar açıkça belirtilmiştir.

8- Çalışma bulgularında elde edilen olumsuz ya da beklenilenin dışında (*negative or discrepant information*) verilerin de okuyucuya sunulması geçerlilik için önerilen adımlardan biridir (Creswell, 2003). Çalışmada ilgili bölümde, bu nitelikteki veriler okuyucuya sunulmuştur.

Güvenirlilik konusu nitel araştırmalarda farklı bir anlam taşımaktadır. Bu konuda nicel araştırma için geçerli olan bazı etkenler, nitel çalışmalar için geçerli değildir. Örneğin, nitel araştırmanın temel özelliklerinden biri olan algıların önemi ve doğal ortama duyarlılık, güvenirlilik açısından bazı sorunlara yol açabilmektedir. Nitel araştırmanın temel ilkelerinden birisi, gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli bir değişme içinde olduğu ve araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmadığını en baştan kabul etmektir. İnsan davranışı karmaşık olduğundan ve sürekli değiştiğinden kullanılan yöntem ne olursa olsun sosyal olaylarla ilgili bir araştırmanın aynen tekrarı mümkün değildir. Benzer şekilde, aynı verileri iki farklı araştırmacının farklı algılaması ve yorumlaması kaçınılmaz olabilir. Bu sebeple, nitel yaklaşım, her araştırmacının olayları algılama ve yorumlama biçiminin farklı olabileceğini kabul etmektedir. Dolayısıyla, güvenirlilik nitel çalışmalar için farklı bir anlam taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışmada elde edilen bilgilerin güvenirliliğinin sağlanabilmesi için gerekli olduğu belirtilen (Yıldırım ve Şimşek, 2013) aşağıdaki adımlar atılmıştır:

1. Araştırmacı, çalışmanın odağı, araştırmacının rolü, katılımcıların rolü, özellikleri ve seçilme kriterleri ile bilgi toplama bağlamı ile ilgili ayrıntılı bilgi vermiştir.
2. Bilgi toplama ve analizi konusunda çoklu yöntemler kullanılmıştır. Bunun geçerliliği olduğu kadar güvenilirliği de artırdığı düşünülmektedir.
3. Veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı bir şekilde anlatılmış ve böylece çalışmada kullanılan metotlar açıkça ortaya konmuştur.
4. Araştırmanın ham verileri başkaları tarafından incelenebilecek şekilde saklanmıştır.

### **Etik Konular**

Nitel araştırmalar üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar katılımcıların hakları, çıkarları, ihtiyaçları, değerleri ve isteklerine saygı duymak ve etik kaygıları dikkate almak zorundadır (Marshall ve Rossman, 1989). Bu araştırmada etik kaygıları aşabilmek adına aşağıdaki tedbirler alınmıştır:

1. Okul yöneticileri ile görüşülüp yoksun ama başarılı öğrencilerle ilgili bilgi alındıktan sonra, öğrenciler ve birkaç istisna dışında annelerden oluşan ebeveynler ile görüşmeler yapılırken, onlara yoksullukları nedeni ile değil çeşitli dezavantajları ve bunlara rağmen elde ettikleri başarı nedeniyle seçildikleri belirtilmiştir. Düşük dirençlilik gösteren öğrencilerle ilgili olarak da yine “yaşamlarında karşılaştıkları bazı zorluklar” nedeni ile seçildikleri anlatılmış ve yoksulluk kavramı onları incitecek şekilde kullanılmamıştır.
2. Katılımcılara çalışmanın amacı hem yazılı hem de sözlü olarak belirtilmiş, elde edilen verilerin nasıl kullanılacağı detaylı bir şekilde anlatılmıştır.
3. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan çalışma için onay alınmıştır.
4. Milli Eğitim Bakanlığında araştırma izni alınmıştır.
5. Katılımcılar bilgi toplama aracı ve faaliyeti ile ilgili bilgilendirilmiş ve katılımcılardan yazılı izin belgesi alınmıştır.
6. Araştırmacının yorumları katılımcıların bir kısmına sunulmuş ve doğruluğu teyit edilmiştir.
7. Katılımcıların hak, istek ve çıkarları göz önünde bulundurulmuştur. Bu çerçevede katılımcıların kimliklerini korumak adına araştırmada gerçek isimleri yerine mahlas isimler kullanılmıştır.



## BÖLÜM 5

### BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, derinlemesine görüşmeler neticesinde elde edilen bulgular sunulacak ve bu bulgulardan hareketle tartışmalar yürütülecektir. Bu çerçevede, önce çalışmada risk unsuru olarak tanımlanan sosyoekonomik ve kültürel dezavantajlılık durumu, ardından riskin akademik başarı üzerindeki etkisini değiştirebilen faktörler olarak aile özellikleri, bireysel özellikler ve yakın yaşam çevresi özellikleri değerlendirilecektir. Daha sonra çalışmada maruz kalınan risk karşısında koruyucu faktörler olarak değerlendirilen sosyal politika uygulamalarının akademik dirençliliğe etkisi ve son olarak da seçicilik sonrası okul ortamına ilişkin bulgular sunulacaktır. Bulguların sunumunda görüşmelerin gerçekleştirilmesi esnasında araştırmacının gözlem yolu ile elde ettiği verilerden de yararlanılacaktır.

Çalışma bulgularının değerlendirilmesi yapılırken görüşmecilerin ifadelerini aktarmak için bazı kodlamalar ve gruplandırmalardan yararlanılmıştır. Kodlama ve gruplandırma ile ilgili ayrıntılı bilgiler veri toplama süreçleri ve veri analizi başlığı altında ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

#### **Risk Faktörü Olarak Sosyoekonomik ve Kültürel Dezavantajlar**

Akademik başarısızlık için en önemli risk faktörlerinden biri sosyoekonomik dezavantajlılık durumudur. Yapılan birçok çalışma akademik başarı ile ailenin sosyoekonomik durumu arasında önemli ve birbiriyle uyumlu ilişkiler bulmuşlardır (Duncan ve Brooks-Gunn, 1997; McLoyd, 1998). Bu ilişkinin Türkiye için de geçerli olduğunu, sosyoekonomik eşitsizliklerin akademik başarıya oldukça güçlü şekilde yansıdığını, bu durumun eğitimsel imkân ve fırsat eşitliği açısından kabul edilemez olduğunu belirten çalışmalar söz konusudur (Aslanargun ve diğ., 2016; Güllüoğınar ve İnce, 2014; Oral ve Mcgivney, 2014; Özdemir, 2016; Özbaş ve Avcı, 2013). Dirençlilik paradigmasında risk karşısında geliştirilen dirençliliğin maruz kalınan riskin niteliği ve

derinliği ile çok yakından ilişkili olduğu belirtilmekte ve maruz kalınan risk düzeyinin kişinin baş etme kapasitesini aşmasının dirençlilik geliştirmesine engel olacağı belirtilmektedir (Masten, 2001). Risk faktörü olarak değerlendirilen yoksulluğu, aile ve çocuğun tecrübe etme biçimi ve süresi, çocuğun geliştirebileceği akademik dirençliliği etkileyebilmesi açısından son derece önemlidir. Bu sebeple, bu araştırmada öncelikle ailenin ve çocuğun içinde bulunduğu risklilik durumu anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, başlangıç aşaması olarak ailelerin aylık kazançları değerlendirilmiş, daha sonra gelirin daha iyi anlaşılabilmesi için sosyoekonomik statünün farklı göstergeleri ile birlikte ailenin ve çocuğun risklilik durumu incelenmiştir. Ardından, yoksulluğun çocukları etkileme mekanizmaları ve her bir çocuğun yoksulluktan hangi mekanizmalar ile ve ne yoğunlukta etkilendiği değerlendirilmiştir. Bu risk düzeyi için “başlangıçtaki risk düzeyi” tanımlaması yapılmıştır. Daha sonra başarı grupları arasında başlangıçtaki risk durumu açısından farklılıklar incelenmiştir. Ardından, yoksulluğun etkisini değerştirme potansiyeline sahip aile özellikleri ve yakın yaşam çevresi özellikleri ile çocukların bireysel özelliklerinin de her bir çocuk açısından değerlendirilmesi ile “nihai risk düzeyi” anlaşılmaya çalışılmıştır.

Ancak bu değerlendirmeyi yapmadan önce, örneklemdaki bazı çocuklar için riskin seviyesini ciddi oranda artıran bazı yaşam tecrübelerinin söz konusu olduğu ifade edilmelidir. Bu tür yaşam tecrübelerinin, çocuk yeterli desteğe sahip olamadığında, akademik dirençliliği oldukça olumsuz şekilde etkilediği görülmektedir. Bazı çocuklar bu tür travmatik yaşam tecrübelerine dönemsel olarak maruz kalırken, diğer bazıları tüm yaşamları boyunca bu durumla karşı karşıya kalmaktadırlar. Anne ve babanın, günlük yaşamı oldukça derinden etkileyen ve hatta boşanmaya neden olan gergin ilişkileri, ebeveynlerden birinin ölümü ya da çocuğun yaşamını olumsuz etkileyen hastalığı gibi durumlar bu tür travmatik yaşam tecrübeleri arasında sayılabilir. Buradaki önemli husus, bu tür yaşam tecrübelerinin çocuğun yaşamını derinden etkilemesidir. Çalışmada, bu tür çocuklar için “travmatik yaşam tecrübesine sahip çocuklar” nitelendirmesi yapılmıştır. Bu koşullara maruz kalan ailelerde, yoksulluğun etkisinin arttığı, maruz kalınan risk düzeyinin oldukça yükseldiği ve bazı durumlarda çocuğun akademik dirençliliğinin son derece olumsuz etkilendiği belirtilebilir. Örneğin, Ömür (C grubu, 272), ilkokulda çok başarılı bir öğrenci iken, 10 yaşında babasının hastalığına ve ölümüne şahit olmuş, ardından da annesinin hastalığına ve uzun süre hastanede yatışı gerektiren tedavi sürecine

tanıklık etmiştir. Ortaokul döneminde Ömür ile ilgilenemediğini, okuluna dahi gidemediğini ve öğretmenleri ile görüşemediğini ifade eden annesi, yaşanan sıkıntıların onun içine kapanmasına, ruhsal sağlığının bozulmasına ve akademik başarısının düşmesine neden olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Esra'nın annesi (C grubu, 281) 20 senedir şizofren hastasıdır ve görüşülen baba, bu durumun evde çok ciddi gerginliklere sebep olduğunu, kendisinin de yaşanan stresten dolayı hasta olduğunu ve evdeki ortamın Esra'nın başarısının önündeki en büyük engel olduğunu belirtmektedir. Travmatik yaşam tecrübesine sahip bir diğer öğrenci ise Özge'dir (C grubu, 171). Babası yıllarca alkol kullanmış ve eve alkollü gelmiştir. Hem anneye ve hem de çocuklara şiddet uygulamıştır. Çocuklar anneye uygulanan şiddete şahit olmuştur. Görüşme yapıldığı esnada, geleceğe yönelik hiçbir beklentisinin ve umudunun olmadığını belirten Özge'nin akademik dirençliliğini, oldukça derinden yaşanan yoksulluktan ziyade maruz kaldığı bu travmatik yaşam tecrübesinin olumsuz etkilediği söylenebilir. Dolayısıyla travmatik yaşam tecrübelerine sahip olmak yaşanan yoksulluk riskini ağırlaştırmakta ve bazı durumlarda yoksulluktan çok daha güçlü etkiler yaratabilmektedir. Travmatik yaşam tecrübeleri çocukların akademik dirençliliğini aynı zamanda riskin başlangıçtaki etkisini değiştirme potansiyeline sahip faktörler olan aile ve yakın yaşam çevresi ile bireysel özelliklerini değiştirerek de etkilemektedir. Bu nedenle çocukların risklilik durumları değerlendirilirken bu yaşam tecrübelerinin de dikkate alınması zorunludur.

Tablo 6'dan da görülebileceği gibi, travmatik yaşam tecrübelerine sahip olmak açısından başarı grupları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Akademik dirençlilik geliştirebilmiş çocuklardan yalnızca birisi bu tür yaşam tecrübelerine maruz kalmışken dirençlilik geliştirememiş gruplardaki çocukların yarısı bu tür yaşam tecrübelerine maruz kalmıştır. Bu bulgulardan hareketle, farklı başarı grupları arasında travmatik yaşam tecrübelerine sahip çocukların dağılımının anlamlı şekilde farklılaştığı, bu tür yaşam tecrübelerinin risk düzeyini oldukça önemli ölçüde artırdığı ve gerekli desteğe sahip olmadıklarında çocukların akademik dirençlilik geliştirme kapasitelerini önemli ölçüde azalttığı belirtilebilir.

Tablo 6. *Travmatik Yaşam Tecrübesine Sahip Öğrencilerin Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı*

Başarı Grubu	Gruptaki Öğrenci Sayısı	Travmatik Yaşam Tecrübesine Sahip Öğrenci Sayısı
A	14	1
B	11	6
C	10	5
Toplam	35	12

### **Gelir.**

Düşük gelirlili ailelere mensup çocukların önemli oranda daha düşük okul başarısına sahip olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Martini 1995; Schoon ve diğ., 2004; Walker, Grantham-McGrager, Himes, Williams ve Duff, 1998). Düşük aile geliri, özellikle kronik yoksulluk, çocukların sağlığı, zihinsel gelişimi, akademik başarısı, sosyal davranışları ve psikolojik gelişimleri için önemlidir ve yetişkinlerin eğitimi ve ekonomik edinimleri ile ilişkilidir (Children's Defense Fund, 1994; Hill ve Standfort, 1995; McLoyd, 1998).

Çalışmada, çocuğun ve ailenin içinde bulunduğu risklilik durumunu anlayabilmek için öncelikle evin geçimini sağlayan kişi ya da kişilerin aylık kazançları incelenmiştir. Ardından, geliri daha iyi değerlendirebilmek için ev ve araba sahipliği, evde yaşayan kişi sayısı, yaşanılan evin fiziki imkânları, evin geçimini sağlayan kişinin istihdam sürekliliği de değerlendirmeye katılmıştır.

Aylık kazanç açısından karşılaştırıldığında başarı grupları arasında herhangi bir farklılaşma görülmemektedir. Örnekleme, her başarı grubunda, tamamı yoksulluk sınırının altında olmak üzere, çeşitli düzeylerde kazanç elde eden aileler bulunmaktadır. Örnekleme en yüksek aylık kazanç 2.500 TL'dir ve bazı aileler sadece sosyal yardımlarla yaşamlarını idame ettirdikleri için, en düşük aylık kazanç 0 TL'dir. Görüşmelerin gerçekleştirildiği 2016 yılında asgari ücret yaklaşık 1300 TL'dir ve örnekleme en yüksek aylık kazanç asgari ücretin yaklaşık iki kadardır.

Çocuğun içinde bulunduğu risklilik durumunu daha iyi anlayabilmek açısından ailenin aylık kazancı ile birlikte, ev ve araba sahipliği, yaşanılan evin fiziki imkânları, evde yaşayan kişi sayısı, aile geçimini sağlayan kişinin istihdam durumu birlikte

değerlendirildiğinde, ailenin ve çocuğun maruz kaldığı risklilik durumunun, tıpkı ailenin aylık kazancında olduğu gibi, farklı başarı gruplarında anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirtilebilir. Tüm başarı gruplarında yoksulluğun hem derinden yaşandığı hem de etkisinin daha hafif olduğu durumlar söz konusudur. Örneğin, babanın rahatsızlığından dolayı çalışmadığı yani aylık bir kazancın olmadığı, tamamen sosyal yardımlarla yaşayan, anne ve babanın ilkokul mezunu olduğu, yıkılmak üzere olan ve koşulları son derece kötü bir gecekonduda kira ile yaşayan bir öğrenci güçlü akademik dirençlilik geliştirebilmiştir. Söz konusu öğrenci, Taner (A grubu, 455), için bu kıstaslarla değerlendirilen risk düzeyinin son derece yüksek olduğu belirtilebilir. Diğer taraftan hem anne hem de babanın çalıştığı ve aylık kazancın ortalama 2500 TL olduğu ve koşulları Taner'in yaşadığı eve göre çok daha iyi olan bir evde yaşayan Ahmet (C grubu, 161), ise çok daha düşük risk düzeyine rağmen dirençlilik geliştirememiştir.

Benzer şekilde, bazı çocukların travmatik yaşam tecrübelerine maruz kalmalarına rağmen dirençlilik geliştirebildikleri görülmektedir. Melek (A grubu, 459) bu konuda verilebilecek en iyi örnektir. Anne ve babası çok gerilimli geçen evliliklerinin ardından birkaç yıl önce boşanmışlardır. Melek, evde yaşanan ve sıklıkla anneye sözlü ve fiziksel saldırıyı da içeren gerginliğe, beslenme sıkıntılarına, boşanma sonrası bir müddet hiçbir gelir olmadan yaşamaya maruz kalmış bir çocuktur. Buna rağmen son derece güçlü bir dirençlilik geliştirebilmiştir.

Risklilik düzeyi, aylık kazanç, ev ve araba sahipliği, yaşanan evin fiziki imkânları, evde yaşayan kişi sayısı, ailenin geçimini sağlayan kişinin istihdam durumu gibi faktörler dikkate alınarak yüksek, orta ve düşük düzey olarak değerlendirildiğinde, akademik dirençlilik gösteren çocukların grubu olan A grubundaki 14 ailenin 9'unun risklilik düzeyinin yüksek, 5'inin orta düzey olduğu ve bu grupta düşük düzey riske maruz kalan aile olmadığı, B grubundaki 11 ailenin 8'inin risklilik düzeyinin yüksek ve 3'ünün orta düzey olduğu ve bu grupta da düşük düzey riske maruz kalan aile olmadığı, C grubundaki 10 ailenin ise 5'inin risklilik düzeyinin yüksek, 4'ünün orta düzey ve 1'inin düşük düzey olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla ailenin maruz kaldığı risklilik durumu açısından farklı başarı grupları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Hatta örneklemin en düşük riskli öğrencisi C grubundadır ve bu öğrenci örneklemdaki en düşük başarılı öğrencidir. A grubundaki ailelerden bazıları yoksulluğu C ve B grubundaki ailelerden çok daha derin bir şekilde tecrübe etmişlerdir. Sonuç olarak, ailenin bu anlamda

maruz kaldığı yoksulluğun yani risklilik durumunun da çocuğun geliştirebileceği akademik dirençliliği öngörebilmek için yeterli olmadığı belirtilebilir.

Ancak başarı grubu farkı gözetmeksizin değerlendirildiğinde, örneklemdaki tüm aileler için aylık kazançtaki düzensizliğin yoksulluğun yarattığı stresi artıran bir husus olduğu belirtilebilir. Örneklemdaki 35 aileden 22'sinde düzensiz istihdamın ve dolayısıyla düzensiz kazancın aile için en büyük stres kaynağı olduğu görülmüştür. Anneler az miktarda bile olsa düzenli gelir söz konusu olduğunda, gelecek harcama planlarını daha iyi yapabildiklerini ve evde daha az gerilim yaşandığını belirtmişlerdir. İşsizlik sigortasından yararlanan bir anne, eşinin çalışırken ücretini düzenli alamadığını ancak işsizlik sigortasının düzenli olması nedeni ile bu uygulamanın kendilerini çok rahatlattığını belirtmiştir: “ [Gelirin] düzenli olması çok farklı evet. Düzenli olunca insan yani ona göre hayatını oluşturuyorsun diyorsun ki işte benim şu kadar maaşım var, biliyorsun yani ona göre harcıyorsun ama olmayınca olmuyor. O anda paran varsa bile harcayamıyorsun” (Ayla'nın annesi, A grubu, 456). Betül'ün annesi (A grubu, 431) de, eşinin sadece yaz mevsiminde çalışabildiğini, bu nedenle çok sıkıntı yaşadıklarını ifade etmektedir:

Kiraya geldim, şu karşı evin alt katındaydım, yakacak bile bulamadım o sene. Yani kömürüm yoktu, evim sobalıydı, odunum yoktu, gittim belediyeye başvurdum ama o gelene kadar ben bayağı bir sıkıntı yaşadım. Memur geldi, kömürünüz geldi deyince 'ay anne ısınacağız' diye şu bir çılgık attı hiç unutmam onu [küçük kızını gösteriyor kafasıyla], ondan sonra işte paramız yoktu, o sene kış da çoktu, yani bayağı bir sıkıntılar yaşadım. Yiyeceğim yoktu, köyden geldim oradan ne getirdimse onlarla idare ettim, eşim çalışana kadar, yaz olup da çalışana kadar. Daha ne anlatayım ki işte?

Bir başka anne ise bu konuda yaşadıklarını şu şekilde ifade etmektedir:

(Maddi sıkıntılar) hep vardı, hâlâ da var. Eşimin işi düzensiz olduğu için, belirli bir işi olmadığı için yani bu sıkıntı, sürekli iş değişikliği nedeniyle, elimize toplu para geçmedi. Ücretini günlük aldığı için düzenli alamıyor, sıkıntılarımız bundan kaynaklanıyor, zaten düzenli alabilse benim çalışmama gerek kalmayacak. (Metin'in annesi, C grubu, 288)

Düzensiz istihdam gelir düzensizliğine neden olduğu kadar ailenin sağlık sigortasından düzenli bir şekilde yararlanmamasına da neden olmakta ve özellikle çocukların sağlık hizmetine ihtiyaçları olduğunda ya da annenin gebeliği ve doğumu gibi sağlık sigortasının özellikle önemli olduğu durumlarda aile içinde ciddi gerilimlere sebep olmaktadır. Birçok anne sigortası olmadığı için evde doğum yapmak ya da çocuğunun sağlık hizmetlerini satın almak zorunda kalmıştır. Maddi sıkıntılar nedeniyle satın almanın gerçekleşemediği durumlarda ise aile içinde önemli ölçüde stres yaşanmıştır.

Örneğin, Melek'in annesi (A grubu, 459) kızının ameliyat olması gerektiğini ancak sigortaları olmadığı için ameliyatı ertelemek zorunda kaldıklarını ancak bunun Melek'in sağlığı için çok tehlikeli olduğunu ve bu süreçte büyük stres yaşadığını ifade etmektedir: "o bir sene içinde ben kendi kendimi yedim bitirdim. Her an çocuk ölürse diye, çünkü dediler ki o kadar şey olmuş ki (apandisti) artık patlarsa ya sakat kalır ya ölür."

Hülya'nın annesi (B grubu, 411) de aynı konuda yaşadığı sıkıntıları şu şekilde anlatmaktadır:

Kendim bileziklerimi bozdurup çocuğu getirip Ankara'da ameliyat ettirmiştik. Çocuk hastaydı hani. Morarıyor artık, bileziklerimi bozdurup hastaneye yatırdık. Sigorta yok bir şey yok. Bir hafta da hastanede yatacak. Düşün yani masrafı. İğne, ilaç her şeyi yazıyorlar. Onları hep bileziğimi bozdurup yaptım.

Mustafa'nın annesi (B grubu, 346) ise, sigortası olmadığı için evde doğum yapmak zorunda kaldığını ifade etmektedir: "Yeşil kartım olsaydı ben hastaneye gider doğum yapardım. Yani yoktu, elimde avucumda da yok, evde doğum etmek zorunda kaldım. Ama ne acılarla."

Ebeveynlerin ifadelerinden de anlaşılacağı gibi her başarı grubunda yoksulluğun derinden yaşandığı durumlar söz konusudur. Çalışma bulguları, yukarıda belirtilen kıstaslarla değerlendirilen yoksulluk durumunun başarı grupları arasında farklılaşmadığını göstermektedir. Sonraki bölümde ailenin sosyoekonomik statüsünün temel göstergelerinden biri olarak kabul edilen ebeveynlerin mesleki statüsü ve eğitimi değerlendirilecek ve bu özelliklerin başarı grupları arasındaki dağılımı anlaşılmasına çalışılacaktır.

### **Ebeveyn meslek statüsü ve eğitimi.**

Ebeveyn eğitiminin, ebeveynin mesleki statüsünün ve gelirin ailenin sosyoekonomik statüsünün belirlenmesinde en sık kullanılan değişkenler olduğu edilmektedir (Duncan ve Magnuson, 2001). Bu nedenle ailenin aylık kazancı ile birlikte ebeveyn eğitimi ve mesleki statüsünün de başarı grupları arasındaki dağılımının değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmüştür.

Örneklemdaki ebeveynlerin tamamının mesleki statüleri düşüktür ve mesleki statü açısından başarı grupları arasında anlamlı bir değişim görülmemektedir. Bu durumun, örneklemdaki tüm ailelerin düşük gelirli olması ve mesleki statü ile gelir arasında güçlü bir ilişki bulunmasından kaynaklandığı belirtilebilir. Mesleki statüye benzer şekilde,

örneklemeledeki aileler düşük gelirli olduğundan ve ebeveyn eğitim düzeyi ile gelir arasında güçlü bir ilişki olduğundan ebeveyn eğitimi, gruplar arasında çok önemli bir farklılaşma göstermemektedir. Ancak yine de lise ve üstü eğitime sahip ebeveynler akademik dirençlilik geliştirebilmiş çocukları temsil eden A grubunda yoğunlaşmaktadır. Örneklemeledeki 35 ebeveynlede sadece 7'sinin lise ve üstü eğitime sahip olduğu görülmektedir. Sadece bir ebeveyn (Bahadır'ın annesi, 457) ön lisans mezunudur. Tablo 7'de de ifade edildiği gibi, ebeveynlerinden biri lise ve üstü eğitime sahip olan 7 öğrenciden 5'i A grubunda ve 2'si ise B grubundadır. C grubunda anne ya da babası lise ve üstü eğitime sahip öğrenci bulunmamaktadır. Örneklemelede okuma yazma bilmeyenlerin tamamının annelerdir ve A ve C grubunda 1 anne, B grubunda ise 4 anne okuma yazma bilmemektedir.

Lise ve üstü eğitime sahip ebeveynlerin özellikle A grubunda yoğunlaşması ve C grubunda bu eğitim düzeyine sahip ebeveyn bulunmaması dikkat çekicidir. Bu durum ebeveyn eğitimi ile akademik dirençlilik arasında bir ilişkiye işaret etmektedir. Gerçekten de anne ya da babadan birisinin lise ve üstü eğitime sahip olan çocukların ailelerinin kurumsal ağlara ulaşma, koruyucu aile stratejisine sahip olma, çocuğun çalışabilmesi için evde uygun ortam yaratma, maddi sıkıntılara rağmen eğitimsel kaynakları temin gibi vesilelerle çocuğun eğitimine güçlü destek veren aileler olduğu görülmektedir. Bu nedenle çalışma bulguları ebeveyn eğitiminin çocukların okullaşma durumu açısından etkili faktörlerden biri olduğunu ifade eden Gümüş ve Chudgar (2016) ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 7. *Lise ve Üstü Eğitime Sahip Ebeveynlerin Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı*

Başarı Grubu	Ebeveyn Sayısı	Lise ve Üstü Eğitime Sahip Ebeveyn Sayısı
A	14	5
B	11	2
C	10	0
Toplam	35	7

Ailenin aylık kazancı, ebeveynlerin eğitimi ve aynı zamanda mesleki statüsü ile çok güçlü bir ilişkiye sahip olduğundan örneklemin, sadece elde edilen aylık kazançlar açısından değil aynı zamanda ebeveynlerin eğitim düzeyi ve mesleki statüsü açısından da



oldukça homojen olduğu önemle belirtilmelidir. Dolayısıyla, örneklem için mesleki statünün başarı grupları arasında farklılaşmaması ve ebeveyn eğitim düzeyleri için ise güçlü bir farklılaşma görülmemesi ihtiyatla karşılanmalıdır. Gelir düzeyi açısından çok daha heterojen bir örnekleme, ebeveynlerin mesleki statüsünün ve eğitim düzeylerinin farklı başarı grupları arasında çok daha güçlü bir şekilde değişmesi beklenebilir. Ancak çalışmanın oldukça homojen olan örneklemini içinde bile ebeveyn eğitimindeki farklılaşmanın, çocukların akademik dirençlilikleri açısından ebeveyn eğitiminin önemini göstermesi açısından dikkate değer olduğu belirtilmelidir.

Sonuç olarak, ebeveyn eğitimindeki akademik dirençlilik geliştirebilmiş öğrencilerin lehine olan farklılık dışında, örneklemdaki ailelerin maruz kaldığı risklilik durumunda farklı başarı gruplarındaki aileler arasında herhangi bir farklılaşma görülmemektedir. Bu bulgular, ebeveynlerin iyi bir eğitime sahip olmasının, öğrencilerle daha iyi iletişim kurması, çocuğa sunulan eğitimsel kaynaklar ve beklentiler açısından önemli olduğunu belirten araştırma sonuçlarını desteklemektedir (McMillan, Reed, Bishop, 1992; Rehberg ve Westby, 1967). Benzer şekilde, Smits ve Hoşgör (2006) ve Özbaş ve Avcı (2013) de Türkiye’de ebeveyn eğitiminin yoksul çocukların eğitimsel başarılarındaki önemini vurgulamaktadır.

### **Yoksulluğun Çocuk Üzerindeki Etkisi.**

Ailelerin sosyoekonomik durumlarının başarı grupları arasında anlamlı şekilde farklılaşmaması yoksulluğun çocuklar üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi gerekliliğini daha anlamlı kılmaktadır. Yoksulluğun çocuklar üzerindeki etkileri üzerine yapılan çalışmalar çocuğun geliştirebildiği akademik dirençlilik açısından, ailenin içinde bulunduğu risklilik durumu kadar çocuğun bu risklilik durumundan ne şekilde ve ne oranda etkilendiğinin de son derece önemli olduğunu ifade etmektedir (Duncan ve Brooks-Gunn, 1997). Bu nedenle çalışmada, görüşülen çocukların yoksulluktan etkilenme biçimleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Çalışma bulguları temel olarak dört etkilenme mekanizmasına işaret etmektedir:

- 1- Yetersiz beslenme
- 2- Eğitimsel kaynak eksikliği
- 3- Aile içi gerginliklerden olumsuz etkilenme
- 4- Çalışma yaşamına katılma

Görüşülen okul yöneticileri ve öğretmenlerin çoğunluğu da çocuğun yoksulluktan etkilenme biçimlerinin akademik başarısında önemli olduğunu ifade etmektedir. Örneğin bir rehber öğretmen durumu şöyle ifade etmiştir:

Bir göz odada, bazen soba yanıyor bazen yanmıyor, anneler babalar akşam geç saatlere kadar çalışıyorlar, dolayısıyla ekonomi büyük bir etken bence başarıda. En önemli faktörlerden bir tanesi. Etüt yok, dersane hayatı yok, bunun haricinde çalışma odası, masası yok, bunların hepsi zaten ekonomi ile ilgili. Bu çocukların birincil ihtiyaçları giderilmiyor. Yani fiziksel ihtiyaçları giderilmediği için ikinci aşamaya geçip psikolojik ihtiyaçlarını gerçekleştirmiyorlar. Başarısızlığın en büyük sebebi bu. Ve yoksulluk olduğu müddetçe çocuklar işçi olarak kullanılacak işyerlerinde. (C1, reh. öğrt.)

Yukarıda sıralanan yoksulluktan etkilenme mekanizmaları, aile, bireysel özellikler ve yakın yaşam çevresi özellikleri ile karşılıklı etkileşim halindedir. Örneğin, çocuğunun eğitimine güçlü destek veren ailelerde yaşanan maddi sıkıntılara rağmen çocuğun eğitimsel kaynak ihtiyacı karşılanabilmektedir. Dolayısıyla çocuğun sahip olduğu eğitimsel kaynaklar aslında aile özellikleri ile yakından ilişkilidir. Benzer şekilde çoğu zaman ailenin yakın akraba bağlarının güçlü olması sayesinde çocuk beslenme yetersizliğinden korunabilmektedir. Yoksulluğun aile içi ilişkilere yansıma biçimi de aile özellikleri ile yakından ilişkilidir. Bazı ailelerde maddi sıkıntılar önemli gerginliklere neden olurken bazılarında aile içi dayanışmayı artırabilmektedir.

Çalışmada, her bir çocuğun yoksulluktan hangi mekanizmalarla ve ne derinlikte etkilendikleri araştırılmıştır. Bu risk durumu çocuğun başlangıçtaki risk düzeyi olarak ele alınmıştır. Daha sonra riskin düzeyini değiştirme potansiyeline sahip faktörler olan aile ve yakın çevre özellikleri ile çocuğun bireysel özelliklerinin akademik başarıyla ilişkisi araştırılmıştır. Ardından, bu faktörlerin başlangıçtaki risk düzeyini etkileme yönüne ve şiddetine göre her bir çocuk için nihai risk düzeyi anlaşılmasına çalışılmıştır. Daha sonra, her bir çocuk için yararlanılan sosyal politikaların akademik dirençliliğe etkisi değerlendirilmiştir.

### **Beslenme.**

Yoksulluğun çocuklar üzerindeki en önemli ve kalıcı etkilerinden birinin özellikle anne karnında ve erken çocukluk döneminde maruz kalınan beslenme yetersizliği olduğu belirtilmektedir (Bradley ve Corwyn, 2002). Yoksulluğun, haneye giren besinlerin yetersizliğine, ev içi stres ve annenin kronik yorgunluğu nedeni ile sütünün erken kesilmesine, annenin beslenme yetersizliğine ve bebeklerin düşük doğum ağırlıklı olmasına neden olduğu belirtilmektedir. Ayrıca yeterli miktarda meyve, sebze, balık veya etten alınan A vitamini, demir veya çinko gibi temel besleyici maddeler alınmadığı zaman

çocuklarda ölüm, körlük, bodurluk, motor ve bilişsel gelişimde gerilik ve IQ düşüklüğü görülebilmektedir (Konuk Şener ve Ocağcı, 2014). Katılımcı annelere çocuklarının özellikle anne karnında ve erken çocukluk döneminde beslenme sıkıntısı yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Örneklemedeki çoğu anne maddi sıkıntılarından dolayı gıda alışverişi yapamadıklarını ve çocuklarının beslenmesinde yetersizlikler yaşadıklarını ağlayarak belirtmektedirler.

[Hamileliğimde] beslenemedim tabi. Ben doğuma gittim, geldiğimde görünümümle kız kardeşim vardı, evde yemek yapacak malzeme bulamamışlardı. Ayla bir gün açlıktan ağlıyordu üç aylıktı, ama hiç yılmadım yani çocukların ikisi okuduğu zaman bir elmayı dörde böler yedik, bir kış turşu yedik mesela. (Ayla'nın annesi, A grubu, 456)

Hâlâ içimde uhdedir, bir domates bile alamadığım zamanı biliyorum Melek'e, yani düşündükçe çok üzülüyorum, aklıma geliyor bazen. Bayağı bir sıkıntı yaşadım ve sütünü mesela, sade süt veremiyordum ona, su katıyordum sütüne, çoğalsın diye, cahillik işte. (Melek'in annesi, A grubu, 459)

O zaman Orhan 4 yaşında. Büyük 6 yaşında. Açız diyorlar. Anne ne yiyeceğiz, evde bulgur ve mercimek var. Bunlar var, çorba yapıyorum işte. Anne yine mi bunu yiyeceğiz, niye biz de herkes gibi karpuz yemiyoruz, niye bize patates kızartmıyorsun? Bunlara belli etmeden ağlardım yani, mutfaka gider ağlardım. Bir gün o kadar bunaldım ki kurban olduğum Allah'ım hiç mi Allah'ın bir kulu yok ki bize pazar yapıp getirse dedim. Onlar, ne bileyim bazen öyle bir yara ki kapanması mümkün değil. Yani hepsinde bir yerlerde ayrı ayrı acı var, bir eksik var. Belki çocuklarıma maddi anlamda çok şey yapamadım ama bunları çok sevdim. (Orhan'ın annesi, A grubu, 456)

Onur'un annesi ise öğretmenlerinin Onur'un (B grubu, 346) okulda aç kaldığını fark ettiklerini ve ona yemek yardımında bulduklarını şöyle anlatmaktadır: "Sınıf öğretmenini kendi seçmiş, Onur'un yüzü bembeyazmış, gerçekten hani zayıf gibiydi. 'Ben sana bedava yemek vereceğim' demiş."

Metin'in (C grubu, 288) annesi ise öğretmenin uyarısı ile Metin'i doktora götürdüğünü ve doktorun gelişim geriliği teşhisi koyduğunu belirtmektedir: "Yaşlarına göre biraz küçük diye, doktor gelişme geriliği olduğunu söyledi, bir hafta boyunca biz onu düzenli besledik, aynı doktorun verdiği şekilde, balık, süt, yumurta filan, o zaman düzelmeye başlamıştı."

Bazı ailelerde güçlü sosyal sermaye sayesinde aile ve çocukların beslenme konusunda çok sıkıntı yaşamadıkları görülmektedir. Erdal'ın (C grubu, 261) babası anne ve çocukları sık sık terk etmektedir ve hiçbir geliri olmayan anne çocukları ile birlikte kendi ailesine sığınmaktadır. Erdal'ın annesi, babasının evinde çocuklarının çok iyi beslendiğini, ailesi olmasaydı aç kalacaklarını ifade etmektedir: "Çocukluğunda, yukarıda Allah var, babam kuş sütüne kadar her şeyi getirdi." Diğer bazı ailelerde ise yoksulluk çocukların ve aile bireylerinin ciddi şekilde beslenme yetersizliğine sebep

olacak kadar derin değildir. “Annem paramızı eksik etmiyordu, yediğim önümde yemediğim arkamda.” (Yeşim, A grubu, 438)

Yapılan görüşmelere göre, beslenme yetersizliğinin en fazla kırmızı et tüketiminde kendini gösterdiği belirtilebilir. Bir katılımcı bu durumu şöyle açıklamıştır: “Biz hiç kırmızı et almamız. Kayınbabam işte kurbandan kurbanda bize kurban keser. Köyden onu getiririz.” (Hülya’nın annesi, B grubu, 411). Yeteri kadar kırmızı et tüketemeyen aile bireylerinin çoğunluğu B12 eksikliği, kansızlık ve buna bağlı olarak unutkanlık yaşadıklarını belirtmektedirler. Ancak yapılan görüşmelerden her bir çocuğun beslenme yetersizliğini aynı oranda yaşamadığı anlaşılmaktadır. Beslenme konusundaki yetersizliğin çocuğun akademik başarısına yansımaları bazı örneklerde açıkça görülmektedir. Örneğin Filiz (C grubu, 250), beslenme yetersizliğini çok ciddi bir şekilde yaşamıştır ve bu durum onun akademik başarısına olumsuz şekilde yansımıştır. Filiz, çok çalışkan, azimli ve yüksek motivasyona sahip olmasına ve okulda dersleri anlamakta zorluk yaşamamasına rağmen eve geldiğinde okulda öğrendiklerini unuttuğunu belirtmekte ve tüm yoğun çabasına rağmen başarılı olamamaktadır. Annesi bu konuda yaşadığı sıkıntıları şu şekilde ifade etmektedir:

[Beslenme sıkıntısı] tabii yaşadım. Çok yaşadım hem de. Sütü falan, Mesela [mamasına] şu kadar süt koyuyorsam geri kalanı hep su koyuyordum. Evde ben hep bulgur pilavı pişirdim. Gerçekten [beslenmesinde] çok büyük sıkıntılar oldu. Çocuk küçüklüğünde hiç meyve falan görmedi. [kırmızı et] yemedi hiç.

Yetersiz beslenmenin sebep olduğu unutkanlık ve hafıza sorunlarını görüşülen birçok öğretmen de dile getirmiştir.

Tabii ki biraz da düzenli beslenmedikleri için şeyleri de çok düşük geliyor öğrencilerimizin, hafızaları çok zayıf, unutuyorlar. (C6, kimya ögret.)

Yani beslenme sorunları büyük bir sorun. Çocuk haftada ya da ayda kaç kez protein alıyor, et yiyor, kaç kez sebze yiyor, ama makarna pilav kaç kez yiyor mesela? (CY1, reh. ögret.)

Tablo 8’de özetlendiği üzere, örnekleme çocuğun anne karnında ya da çocukluğunda beslenme yetersizliği yaşadığını belirten anne sayısı 14’tür. Bu öğrencilerden 3’ü A grubunda, 6’sı B grubunda ve 5’i C grubundadır. Öğrenci sayısının A grubunda 14, B grubunda 11 ve C grubunda ise 10 olduğu düşünülürse, akademik dirençlilik geliştirememiş B ve C grubundaki öğrencilerin yarısının beslenme yetersizliği yaşadığı görülür. Sonuçta, başarı grupları arasında beslenme yetersizliğine maruz kalma açısından bir farklılaşma olduğu ve yoksul çocukların akademik dirençlilik geliştirmelerinde yeterli beslenmenin önemli bir faktör olduğu ifade edilebilir.

Tablo 8. *Beslenme Yetersizliğine Maruz Kalmış Çocukların Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı*

Başarı Grubu	Gruptaki Öğrenci Sayısı	Beslenme Yetersizliğine Maruz Kalmış Öğrenci Sayısı
A	14	3
B	11	6
C	10	5
Toplam	35	14

Çalışma bulgularından hareketle, yoksulluk ile beslenme yetersizliği arasında ve beslenme yetersizliği ile fiziksel ve zihinsel gelişim arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirtilebilir. Bu durum, yoksulluğun beslenme yetersizliği nedeni ile çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimini olumsuz etkilediğini belirten çalışmalarla (Brooks-Gunn ve Duncan, 1997; Crooks 1995; Konuk Şener ve Ocağcı, 2014; Mcloyd, 1998) uyumludur.

#### **Eğitimsel kaynaklar.**

Örneklemdaki çoğu çocuk için yoksulluk, eğitimsel kaynaklara erişimde zorluklar anlamına gelmiştir. Ancak, yoksulluğun her durumda çocuğun sahip olduğu eğitimsel kaynaklarda eksikliklere yol açmadığı, ailenin çocuğun eğitimine verdiği güçlü desteğin çoğu durumda, tüm maddi sınırlılıklara rağmen gerekli kaynakların çocuğa sağlanması ile sonuçlandığı görülmektedir. Örneğin oldukça güçlü akademik dirençlilik gösterebilmiş ve eğitimsel kaynaklara fazlasıyla sahip olmuş Melek'in (A grubu, 459) annesi, eşi ile boşanmasına, temizlik yaparak geçimlerini sağlamasına ve koşulları çok kötü olan bir evde, kira ödeyerek yaşamasına rağmen Melek'in eğitimine verdiği önem nedeniyle ilgili tüm eğitimsel kaynakları sağlama konusunda oldukça hassastır. Melek'in annesi bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

İstedığı kitabı alırım, hiç onun parasına şey yapmam ben. O kaç paraymış onu alamam demem. “Anne ben bu kitabı alabilir miyim? Okumak istiyorum, çok sevdim” diyor, peki al diyorum. Yeter ki okusun. Okula başladığında bilhassa her zaman onun bir odası olmasına çok dikkat ettim ve hemen aldım iyi kötü, alabildiğim kadar sıkıntılardan.

Diğer taraftan bazı aileler çocuklarına gerekli eğitimsel kaynakları sağlayamamaktadırlar. Azimli, kararlı, motivasyonu yüksek ve çalışkan öğrenciler için eğitimsel kaynaklardaki eksiklikler öğrenci ve aile arasında gerilimlere yol açabilmektedir. Feride'nin (B grubu, 415) annesi, dershaneye devam edememenin ve

kısıtlı eğitimsel kaynaklara sahip olmanın kızı için ne kadar önemli olduğunu ve onun bu yoksunluk karşısında hissettiklerini şu şekilde ifade etmektedir:

Kaç zaman üzüldü yavrum. Anne herkes dershaneye başladı, beni dershaneye yolla. Anne herkes özel okula başlamış beni özel okula yolla. Anne biz buradan ne zaman çıkacağız? Bizim doğalgazlı evimiz yok, benim odam yok, benim masam yok. Şurada dört büklüm olarak kâh şurada oturur yapar, kâh orada dört büklüm oturur yapar. Benim odam yok, bir odada ısınıyoruz zaten. Şimdi şu masa, (salondaki küçük, eski masayı gösteriyor), havalar biraz ısınca salona geçti, bizim altta komşu var, onun da bir tek kızı var. Annesi onlara yeni eşya getirince dedi ki şu masayı çıkarın dedi. Bu zaten istiyordu, anne bir masam yok, bir masa almadın. Şimdi masası da gelince iyi oldu. İyi anne diyor, masam da oldu diyor, bir iki gündür pek sevinçli.

Diğer yandan, dershaneye devam etmenin önemli bir eğitimsel kaynak olduğu ve A grubundaki çoğu öğrencinin en az bir yıl bu imkâna sahip olduğu belirtilebilir. Yeşim'in annesi (A grubu, 438), kızının başarısında dershaneye devam etmesinin önemli olduğunu şöyle ifade etmektedir: “Dershanelerden yana başarı çoktu benim için. Dershanelerden çok etki aldı, çünkü anne ve baba bir şey bilmeyen kişi[ler], çarpmada bile zorlanan bir anneyim.”

Derslere yardımcı olarak kullanılan ek/yardımcı kaynaklara sahip olabilmenin de eğitimsel kaynakların önemli bir kısmını ifade ettiği görülmektedir. Ancak özellikle B ve C grubundaki birçok çocuğun bu kaynakları edinmede A grubundaki çocuklar kadar şanslı olmadığı belirtilebilir. Örneğin Mustafa (B grubu, 346), TEOG'a hazırlık döneminde dershaneye devam edemediği gibi ek kaynaklar konusunda da sıkıntı yaşamıştır. Mustafa, sınava ders notları ve devletin ücretsiz dağıttığı ders kitaplarından çalışmak zorunda kaldığını ifade etmektedir: “Benim hiç öyle şeyim (yardımcı kaynakların) olmadı, dersi derste iyi dinliyordum. Yazılı notlarla ya da devletin verdiği ders kitaplarıyla çalışmaya çalışıyorum. Bir kitap ortalama 20 lira. Ben derste hocanın anlattıkları ile derste tuttuğum notlarla çalıştım.” Mustafa'nın annesi gelirinin ancak temel ihtiyaçları karşılamaya yettiğini, eğitimsel kaynaklar için bütçe ayıramadığını belirtmektedir: “Çocuklarımıza çok fazla şey yapamadık, kitap falan alamadım, test alamadım, neden dersin, çünkü diğer taraftaki şeyler kalıyordu.” Emel (B grubu, 350) de hem dershaneye devam etme imkânı bulamamış hem de yardımcı kaynaklar konusunda ailesinin maddi sınırlılıklarını zorlamamak için fazla talepkar olmamıştır.

[Yardımcı kaynaklarımı] dediğimde hemen alamıyorum, geçtikten sonra. Babamın elinde olsa hemen almak ister ama babama söylediğimde “kızım böyle böyle” diyor ben de anlayışla karşılıyorum. Sonuçta çok kaynağım olmasını isterdim. Soru çeşitlerini görmek isterdim. (Emel, 350)

Diğer taraftan güçlü bir akademik dirençlilik geliştirebilmiş olan Barış (A grubu, 475) yardımcı kaynaklar konusunda hiçbir sıkıntı yaşamadığını şöyle ifade etmiştir: “Bir sürü kaynağım vardı benim, bir matematikten beş altı tane kaynağım olurdu, fenden vs. de öyle.”

Eğitimsel kaynaklar konusunda belirtilmesi gereken bir diğer konu ise, kütüphanelerden yararlanma imkânıdır. Çalışmada, okumayı seven ancak kitap alacak maddi güce sahip olmayan çocuklar için kütüphanelerin önemli imkânlar yaratabildiği görülmüştür. Örneğin Barış (A grubu, 475) ve Hülya (B grubu, 411) dini cemaatlerin oldukça kapsamlı olduğunu belirttikleri kütüphanelerinden faydalanmışlardır. “[yurdun] kocaman bir kütüphanesi vardı böyle, bayağı büyüktü, oradan yardım alabiliyorduk, kitap konusunda sıkıntımız yoktu.” (Barış). “Okuma alışkanlığımı orada edindim. Zaten çok okuyordum ama o kadar alabilme imkânım yoktu. Kütüphaneden alıp okuyordum orada.” (Hülya). Maddi sıkıntıları oldukça derinden yaşayan ve eğitimsel kaynaklarını edinemeyen, ancak kitap okumayı çok seven Mustafa (B grubu, 346) de okul kütüphanesinden yararlandığını ifade etmiştir: “Ben hiç parayla okuma kitabı almadım yani. Bir yerlerden aldım, bir yerlerden topladım, okuldan aldım hep.” Ayrıca Seda (A grubu, 452) ve Hale (B grubu, 384) de halk kütüphanelerinden önemli ölçüde yararlandıklarını belirtmişlerdir. Yoksulluk riski çok yüksek olan, okumayı çok seven ve örneklemin en fazla kitap okuyan çocuklarından biri olan Hale gibi öğrenciler için bu kütüphanelerin çok önemli bir eğitimsel kaynak imkânı yarattığı belirtilebilir. Ancak örneklemdaki çoğu öğrenci ortaokullardaki kütüphanelerin yetersiz olduğunu, ilgilerini çeken kitaplar olmadığını ve öğrencilerin bu kütüphaneleri kullanımlarının okul yönetimleri tarafından sınırlandırıldığını belirtmektedirler:

Benim için en önemli sıkıntı okuma kitabıydı, okuldaki kütüphane çok kötü bir kütüphaneydi. (Hatice, A grubu, 460)

Ya şimdi şöyle bir şey, alınan kitaplar geri verilse de mutlaka bir şey bulunuyordu, ya bir kenarı yırtılmış deniliyordu yırtılmadığı halde, daracak bir kütüphaneydi zaten. (Rabia, B grubu, 413)

Bir kütüphane vardı, ama varlığı hissedilmiyordu yani, yoktu. Kütüphaneye sokmuyorlardı. Yırtılıyor falan diye vermiyorlardı. (Merve, B grubu, 401)

(Ortaokuldaki kütüphaneyi) açıyorlardı ama çok değil. Kapalıydı genelde [gülüyor] (Feride, B grubu,415).

Son yıllarda uygulamaya başlanan ücretsiz yetiştirme kurslarının da dershaneye gidemeyen öğrencilerin bir kısmı için önemli bir eğitimsel kaynak ihtiyacını karşıladığı

belirtilebilir. Henüz bütün talebi karşılayamadığı ve uygulamada bazı sorunlar olduğu belirtilse de bu kurslara devam eden öğrencilerden bazıları bu uygulamanın çok faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin eğitimsel kaynakları oldukça kısıtlı olan Hale (B grubu, 384) bu kursların çok faydalı olduğunu, dershaneye devam etmenin başarısını daha fazla artırmayacağını düşündüğünü ifade etmiştir. Bütün derslerden olmasa da ve tüm yılı kapsayacak sürede olmasa da örneklem içindeki toplam 35 öğrenciden 10 öğrenci bu kurslardan yararlanmış ve bunların çoğunluğu eğitimsel kaynak sıkıntısını daha çok yaşayan B ve C gruplarındaki çocuklardır.

Gerçekleştirilen görüşmelerde, çocuğun sahip olduğu eğitimsel kaynakların en önemli göstergeleri olarak dershaneye devam edebilme, ek/ yardımcı kaynaklara sahip olma, okuma kitaplarını edinebilme ya da bu konuda kütüphanelerden yararlanma, çocuğun kendine ait odası, masası ve kütüphanesinin olması, okullarda verilen ücretsiz yetiştirme kurslarına katılması gibi unsurların öne çıktığı belirtilebilir. Bu unsurlar dikkate alınarak, görüşülen çocukların sahip olduğu eğitimsel kaynaklar yüksek, orta ve düşük düzey olarak nitelendirilmiştir. Tablo 9’da sunulan çalışma bulguları, eğitimsel kaynakların başarı grupları arasında oldukça ciddi şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu doğrultuda, sahip olunan eğitimsel kaynakların, çocuğun maruz kaldığı yoksulluk riskinin akademik dirençliliğini etkilemesinin önemli mekanizmalarından biri olduğu ifade edilebilir. A grubundaki 14 öğrenciden hiçbiri zayıf eğitimsel kaynaklara sahip değilken, B grubundaki 11 öğrenciden 6’sı ve C grubundaki 10 öğrenciden 7’si zayıf eğitimsel kaynaklara sahiptir. Sıralama güçlü eğitimsel kaynaklar açısından yapıldığında, A grubundaki öğrencilerin 11’inin B grubundaki öğrencilerin 3’ünün ve C grubundaki öğrencilerin ise sadece 1’inin güçlü eğitimsel kaynaklara sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 9. *Eğitimsel Kaynaklara Sahip Olma Açısından Başarı Grupları Arasındaki Öğrenci Dağılımı*

Başarı Grubu	Gruptaki Öğrenci Sayısı	Güçlü Eğitimsel Kaynaklara Sahip Öğrenci Sayısı	Zayıf Eğitimsel Kaynaklara Sahip Öğrenci Sayısı
A	14	11	0
B	11	3	6
C	10	1	7
Toplam	35	15	13



Çalışma bulguları, yoksulluğun, eğitimsel kaynak ediniminde yarattığı sorunlar nedeni ile de çocukların akademik dirençliliğini olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Bu anlamda çalışma bulguları, yoksulluğun çocuğun akademik başarısını etkileme mekanizmalarından birinin de çocuğun eğitimsel kaynaklara ulaşabilmesi olduğunu belirten çalışmaları (Aslan, 2017; Lee ve Croninger, 1994; McLoyd, 1998; Schoon ve Parsons, 2002) desteklemektedir. Çalışma, ayrıca çocukların evde sahip oldukları eğitimsel kaynakların TIMSS puanları ile güçlü ilişkisini ortaya koyan TIMSS 2015 verileri ile de uyumludur (MEB, 2016b).

### **Yoksulluğun aile içi ilişkilere etkisi.**

Yoksulluğun aile içinde içselleştirilme ve aile içi ilişkilere yansıma biçiminin, yoksulluğun çocuk üzerindeki önemli etki mekanizmalarından biri olduğu ifade edilmektedir (McLoyd, 1998). Düşük sosyoekonomik statülü ailelerde aile içi ilişkilerin daha gergin olduğu, boşanmaların ve aile içi şiddetin gerçekleşme riskinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Gad ve Johnson, 1980).

Çalışmada, görüşülen ebeveyn ve çocuklara maddi sıkıntıların aile içi ilişkileri ne kadar etkilediği sorulmuştur. Ancak aile içi ilişkilerin maddi sıkıntılardan ve temel ihtiyaçların karşılanamamasından mı yoksa ebeveynlerin olumsuz tavır ve davranışlarından mı kaynaklandığı önemlidir. Çoğu durumda aile içi gerilimin, genellikle yoksulluğa da sebep olan ebeveyn davranışından kaynaklandığı ancak maddi sıkıntılarla daha da şiddetlendiği görülmektedir. Bazı durumlarda ise anne-baba ilişkisinin gerilimli olmadığı (oldukça pozitif olduğu) ancak yaşanan maddi sıkıntıların aile içi ilişkilerde gerilimlere sebep olduğu görülmektedir. Diğer bazı durumlarda ise hem anne ve babanın oldukça sıcak ilişkilere sahip olduğu hem de maddi sıkıntıların ve ihtiyaçların karşılanmaması durumunun ilişkilerde önemli ve uzun süreli gerilime sebep olmadığı görülmektedir.

Maddi sıkıntıların evde tartışmalara yol açtığını anlatan ebeveynler, bunun ilişkileri gerdiğini ve evde huzursuz bir ortam yarattığını belirtmektedir:

Onu [eşimi] çok seviyordum o da beni çok seviyordu, bir araya geldiğimizde bizim mutlu bir şeyimiz vardı. Bir araya geldiğimiz zaman çok mutlu oluyorduk. Yani güzel günlerimiz de vardı, çok güzel. Sıkıntı tabii oluyor olmaz olur mu hani eşin doğru düzgün bir işi olmayınca sıkıntılar oluyor. Belirsizlik ve düzensizlik strese sebep oluyordu. Depresyon geçirdim, maddi sıkıntılardan

dolayı hasta oldum, bizim ilişkimiz çok kötü geçti sonra, sıkıntılarla geçti. Adamla bizim aramız bozuldu. (Mustafa'nın annesi, B grubu, 346)

Huzursuzluk, üzüntü, sıkıntı. Düşünüyorum da doğru düzgün ne çocukları besleyebildim, kendim sıkıntıdan stresten kurtulamadım, bunları da strese sıkıntıya soktum. (Feride'nin annesi, B grubu, 415)

Diğer taraftan bazı ebeveynler maddi sıkıntıların aile içi ilişkilerde gerilime neden olmadığını, aile içi dayanışma ve iletişimin gücü ile sorunların üstesinden geldiklerini ifade etmektedirler:

Yooo öyle bir tartışmamız olmazdı, zaten babası çok ahlaklı bir adamdı. Çok iyiydi, çocuklarına bir gün bile yüksek sesle bağırmadı. Eşimle tartışmazdık, böyle bir kavga falan etmezdik. Kesinlikle birbirimizi kırmazdık yani. Aile ortamımız çok güzeldi yani. Her şeyi eşimle konuşurduk, bunu böyle yapalım, şunu böyle yapalım. O kadar maddi sıkıntı çektik ki ne kimseye yansıtık, ne de birbirimizi kırdık. (Ömür'ün annesi, C grubu, 272)

Eşim ne kadar uysal olursa olsun ben bir şey alınacak diyorsam diretiyorsam, muhakkak huzursuzluk çıkacak. Biliyorum adam yapamayacak. Yani gücü yetmeyecek. Niye evi huzursuz edeyim yani. O yüzden hiç yani baskı yapmam. Hani eşimin gücünün yetmediği şeye asla, illa şu olacak demem. (Hülya'nın annesi, B grubu, 411)

Kesinlikle o dönemde biz, en azından kendi açımdan söyleyeyim, daha çok kenetlendiğimizi düşünüyorum. (Cemile'nin annesi, A grubu, 452)

Bazı durumlarda ise evdeki gergin ortamın asıl sebebinin yoksulluktan ziyade anne ve baba iletişimindeki sorunlar olduğu görülmektedir:

Sürekli gerginlik ve huzursuzluk var. Yani ister istemez ben yani bu durumlardan dolayı [eşinin şizofren hastalığından dolayı], boşa koyuyorum dolmuyor, doluya koyuyorum almıyor hesabı, ben 20 senedir onu doktora götürdüm. Yani bir erkek de ne kadar sabrederse sabretsin bir safhadan sonra patlama geçiriyor, dövdüğüm oldu, sövdüğüm oldu. (Esra'nın babası, C grubu, 281)

Şiddet daha önceleri vardı. Kayınvalidemlerle beraberken, ayrı bir odaya çekiyordu, konuşuyordu, ya sen suçlu musun değil misin sormuyordu, kayınvalidemden de dayak yedim görümcelerimden de eşimden de. Çocuklar bunlara şahit oldu. Çocukların çocukluğu, küçüklüğü hep öyle şeylerle geçti. (Filiz'in annesi, C grubu, 250)

Çocuklar ise evdeki gergin ortamdaki olumsuz etkilenmektedirler ve anne ve babanın tartıştığı, ev içi ortamın gerildiği dönemlerdeki rahatsızlıklarını açıkça ifade etmektedirler:

Yani çok küçükken pek takmazdım da, yani ev ortamı iyi olmuyordu o şekilde. (Melek, 459)

Evimize bir dönem para girmediği zaman evde annemle babam biraz ayrı düşüyordu. Tabi biz üzülüyorduk, biz her zaman mutlu olalım istiyorduk, her zaman evimizde bir kazancımız olsun her zaman mutlu olalım ailemizle istiyorduk tabii ki. (Mustafa, B grubu, 346)

Parasızlık böyle bir şey herhalde sürekli kavga çıkıyor evde. [gülüyor] (Osman, 462)

Eşi ile boşanmasının ardından kızının önceki duruma göre daha rahat olduğunu söylediğini ifade eden Melek'in annesi, boşanma öncesi dönemde evdeki gergin ortamın Melek'in (A grubu, 459) ders çalışmasını da etkilediğini şu şekilde belirtmektedir:

Melek'in ağzını arıyorum, hani sence nasıl diyorum, “böyle çok daha iyi benim için, çok daha huzurluyum, kafam rahat” diyor, evde kavga yok, tartışma yok, sürekli emirler veren, sürekli ayağına bir şeyler isteyen bir adam yok ortada. Sürekli ses yapan, müzik açan ve çevresinde hiç kimse yokmuş gibi davranan biri yok evde. Yani çocuk ders çalışmıyordu. Müziği açıyordu. (Melek'in annesi)

Bu çalışmada, yoksulluğun aile içi ilişkilere etkisinin, hem anne-baba ilişkisinin gerilimli olması hem de bu gerilimin maddi sıkıntılar nedeni ile artması durumunda yüksek, anne-baba ilişkisinin iyi ancak maddi sıkıntılar nedeni ile gerilimlerin yaşandığı durumlarda orta düzeyde, anne-baba ilişkisinin sıcak ve maddi sıkıntıların ilişkilerde gerilimlere sebep olmaması durumunda ise düşük düzeyde olduğu düşünülmüştür. Tablo 10'da da görüldüğü gibi, bu şekilde değerlendirildiğinde; maddi sıkıntıların aile içi ilişkilere etkisinin başarı grupları arasında anlamlı şekilde farklılaştığı ifade edilebilir. Aile içi ilişkilerin yoksulluktan yüksek derecede etkilendiği ailelerin sayısı C grubunda 5, B grubunda 5 ve A grubunda ise yalnızca 2'dir. Bu durum, maddi sıkıntıların aile ilişkilerine yansıma biçimi ve derecesi ile çocukların akademik dirençliliği arasında anlamlı denilebilecek bir ilişkiye işaret etmektedir.

Tablo 10. *Aile İçi İlişkileri Yoksulluktan Etkilenmesi Durumunun Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı*

Başarı Grubu	Gruptaki Aile Sayısı	Aile İçi İlişkilerin Yoksulluktan Etkilenme Durumu		
		Yüksek	Orta	Düşük
A	14	2	2	10
B	11	5	4	1
C	10	5	1	4
Toplam	35	10	7	18

Dahası, A grubunda bulunan ve aile içi ilişkilerin yoksulluktan yüksek düzeyde etkilendiği 2 ailenin her ikisinde de anne ve babanın boşandığı, özellikle TEOG'a hazırlık döneminde çocukların olumsuz ev ortamından uzak olduğu ve annelerin çocuklara oldukça güçlü bir şekilde destek verdiği önemle belirtilmelidir. Yani her iki öğrenci de (Melek [A grubu, 459] ve Barış [A grubu, 475]), sınava hazırlık döneminde gerilimli ev ortamını geride bırakmıştır. Her ne kadar her ikisi için de anne ve baba ilişkisi oldukça sorunlu olsa da gerilimli bir ev ortamı söz konusu değildir. Dolayısıyla TEOG'a hazırlık döneminde A grubundaki hiçbir öğrenci gergin bir ev ortamına maruz kalmamıştır.

Şaşırtıcı bir şekilde, B grubundaki ailelerden, aile içi ilişkilerin yoksulluktan yüksek derecede etkilendiği beş aileden ikisi için de sınava hazırlık döneminde anne ve babanın ayrı olduğunu ve öğrencilerin (Merve [B grubu, 401] ve Feride [B grubu, 415]) gerilimli ev ortamında bulunmadığı görülmektedir. Dolayısıyla B grubunda 3 öğrenci TEOG'a hazırlık döneminde gergin ev ortamına maruz kalmıştır. Bu grupta bulunan ve aile ilişkileri yoksulluktan yüksek derecede etkilenen diğer bir aileye mensup öğrenci olan Onur'un (B grubu, 346) annesi, oğlunun evde babası ile karşılaşmamak için elinden geleni yaptığını, babanın hastanede vardiyalı çalıştığını ve Onur'un, onun evde olduğu saatlerde evde olmamaya özen gösterdiğini belirtmektedir. Dolayısıyla aile içi ilişkilerin yoksulluktan etkilenme derecesinin ve biçiminin çocuğun akademik başarısını evdeki gergin ortam vesilesi ile etkilediği ve çocuğu rahatsız eden şeyin evdeki bu gergin ortam olduğu anlaşılmaktadır. Erdal'ın (C grubu, 261) yaşam tecrübesi de bu durumu doğrulamaktadır. Erdal, 10 yaşındayken anne ve babası boşanmıştır ve boşanma sürecinde Erdal'ın okul başarısı önemli ölçüde düşmüştür. Hem Erdal hem de annesi bu başarı düşüşünün asıl sebebinin boşanma nedeni ile aile içinde yaşanan gerginlikler olduğunu belirtmiştir.

Yukarıda bahsedilen bulgular doğrultusunda evdeki gerilimli ortamın yoksul çocukların akademik dirençliliğini zayıflattığı görülmektedir. Ancak bu gerilimin maddi sıkıntılardan kaynaklandığı kadar anne-baba iletişiminin zayıflığından da kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Yani çoğu durumda sorun yalnızca maddi sıkıntılar değil, aile içi ilişkilerin kalitesi ve maddi sıkıntıların bu ilişkilere yansıma biçimidir.

Çalışma bulguları, yoksulluğun aile içinde içselleştirilme ve aile içi ilişkilere yansıma biçiminin, yoksulluğun çocuk üzerindeki önemli etki mekanizmalarından biri olduğu ifade eden çalışma bulguları ile uyumludur (Gad ve Johnson, 1980; McLoyd, 1998). Elde edilen bulgular, ekonomik sıkıntılarla çocuk uyumu arasındaki ilişkiye aracılık eden mekanizmaların, ekonomik baskılar, ebeveynin zihinsel sağlık durumu, eşler arasındaki evlilik ilişkisi ve ebeveynlik biçimi olduğunu belirten çalışmaları (Conger ve diğ., 1992) desteklemektedir. Bulgular, yoksulluğun çocuk gelişimi ile ilişkisini açıklamada aile ve ev ortamı ile ilgili süreçlerin öneminden bahseden Aile Stres Teorisi çerçevesinde değerlendirildiğinde de oldukça anlamlıdır. İlgili bölümde belirtildiği gibi bu model, düşük hane gelirinin hem ebeveynlerin duygusal durumları hem de ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesine zarar vererek ev ortamını tehdit ettiğini, yoksul ailelerin daha uzun süren ekonomik stres yaşadıklarını, hastalık, işsizlik, şiddet gibi daha

fazla sayıda kontrol edilemeyen olumsuz yaşam tecrübesine sahip olduklarını ve ebenveyn-çocuk ilişkisinin zayıfladığını ve sonuç olarak çocuk gelişiminin olumsuz etkilendiğini ifade etmektedir (Votruba-Drzal, 2006). Anne ve çocukların ifadeleri, maddi sorunların evde tartışmalara ve huzursuzluklara yol açtığını ortaya koymaktadır. Hane içi ilişkilerin yoksulluktan etkilenme düzeyinin düşük olması en fazla akademik dirençlilik gösteren A grubundaki çocuklar için geçerlidir. Bu durum ise, yoksulluğun akademik dirençliliğe etkisinde yoksulluğun sebep olduğu aile içi gerginliklerin önemli bir aracı mekanizma olduğuna işaret etmektedir.

### **Çalışma yaşamına katılma.**

Yoksulluğun örneklemdaki bazı çocukların çalışma yaşamına katılmasına neden olduğu görülmektedir. Tüm örnekleimde toplam 3 öğrencinin çalışma yaşamına katılmak zorunda kaldığı görülmektedir. Bu durumdaki öğrenciler her başarı grubunda 1 kişidir. Ancak bu öğrenciler içinde en düşük başarıya sahip öğrenci olan Erdal'ın (C grubu, 216) çalışma yaşamında diğer öğrencilerden çok daha ağır koşullara maruz kaldığını ve altıncı sınıftan itibaren ve her yaz çalıştığını, önceleri bakkalda çıraklık yaparken, lisede çok daha ağır bir iş olan araba tamirciliği yaptığını, bunun onu fiziksel olarak çok rahatsız ettiğini belirtebiliriz. Erdal, çalışmak zorunda kalan diğer çocuklar olan Osman (A grubu, 462) ve Onur'un (B grubu, 346) aksine kendi ihtiyaçlarını karşılamak için değil, aile bütçesine katkıda bulunmak için çalışmıştır. Bu durum ise hem daha uzun süreli hem de koşulları daha ağır olan işlerde çalışmasına neden olmuştur. Onur ise sadece bir yaz çalışmış ancak çalışma koşulları çok ağır olduğu ve sağlık sorunları ortaya çıktığı için işi bırakmıştır. Onur'un annesi şöyle demiştir: "Onur çalıştı bir ay falan. Başı falan ağrıdı, migren olmuş dedi doktor. Aç kalmaktan falan dedi doktor migren olmuş." Osman ise Onur gibi kendi ihtiyaçlarını karşılamak için, sağlığını çok zorlamayacak bir işte 7. sınıftan itibaren yaz tatillerinde çalışmış ve kazancı ile kaynak kitaplarını ve diğer ihtiyaçlarını karşılamıştır.

Üç çocuğun da çalışma yaşamına katılması söz konusu olsa da Erdal'ın (C grubu, 261) hem çalışma süresinin uzunluğu hem de çalışma şartlarının ağırlığı bakımından yoksulluktan çok daha derinden etkilendiği belirtilebilir. Sonuçta, çalışma yaşamına katılma açısından başarı grupları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmasa da C grubundaki öğrencinin hem daha uzun süreli hem de ailenin temel ihtiyaçlarını

karşılama için çalışmak zorunda kalması onun yoksulluktan çok daha derinden etkilenmesine neden olmuştur.

### **Başlangıçtaki Risk Düzeyi**

Örneklemdaki her çocuk, beslenme, eğitimsel kaynaklara erişim, aile içi gergin ilişkilere maruz kalma ve çalışma yaşamına katılma olarak öne çıkan yoksulluktan etkilenme mekanizmalarından farklı biçimde etkilenmiştir. Bazı öğrenciler için yoksulluk hem beslenme yetersizliği, hem eğitim imkânlarına erişimde sorunlar hem de aile içi gergin ilişkilere maruz kalma anlamına gelmiştir. Bu durumda çocuğun yoksulluktan yüksek düzeyde etkilendiği düşünülebilir. Bazı durumlarda ise yoksulluk bu üç açıdan da çocuğu önemli ölçüde etkilememiştir. Bu durumda çocuğun yoksulluktan düşük düzeyde etkilendiği belirtilebilir. Bazı durumlarda ise yoksulluk olumsuz etkilerini bu faktörlerden bir ya da ikisi açısından, değişik ölçülerde göstermiştir. Bu tür durumlarda etkinin şiddetine göre yoksulluğun çocuk üzerindeki etkisinin yüksek, düşük ya da orta düzeyde olduğu ifade edilebilir. Örneğin, Ayla (A grubu, 456), beslenme yetersizliğini düşük düzeyde yaşamıştır ve eğitimsel imkânları güçlüdür ayrıca aile içi ilişkilerde herhangi bir gerilime maruz kalmamıştır. Ayla'nın yoksulluktan düşük düzeyde etkilendiği ifade edilebilir. Ancak Filiz (C grubu, 250), hem önemli ölçüde beslenme yetersizliğine hem ciddi aile içi gerginliklere maruz kalmış hem de eğitimsel kaynaklara erişimde ciddi sorunlar yaşamıştır. Bu nedenle Filiz'in yoksulluktan yüksek düzeyde etkilendiği söylenebilir. Öte yandan, Betül (A grubu, 431), önemli bir beslenme yetersizliği yaşamamış ve aile içi gergin ilişkilere maruz kalmamıştır fakat eğitimsel kaynakları açısından oldukça dezavantajlıdır. Bu tür durumlarda yoksulluğun çocuğu orta düzeyde etkilediği belirtilmiştir. Bu şekilde değerlendirildiğinde, çalışma bulguları başlangıçtaki risk düzeylerinin başarı grupları arasında önemli ölçüde farklılaştığına işaret etmektedir.

Tablo 11'de de ifade edildiği gibi, A grubundaki 14 öğrenciden 8'inin yoksulluktan düşük düzeyde, 6'sının ise orta düzeyde etkilendiği ifade edilebilir. Bu grupta yoksulluktan yüksek düzeyde etkilenen çocuk bulunmamaktadır. Yoksulluktan düşük düzeyde etkilenen çocuk sayısı A, B ve C gruplarında sırasıyla 8, 3 ve 1'dir. Sıralama yoksulluktan yüksek düzeyde etkilenme açısından yapılırsa, öğrenci sayıları A, B ve C gruplarında sırasıyla 0, 6 ve 5 olacaktır. Akademik dirençlilik geliştiremeyen B ve C gruplarındaki öğrencilerin yarısı yoksulluktan yüksek düzeyde etkilenmişken

akademik dirençlilik geliştirebilen gruptaki çocukların hiçbirisi yoksulluktan yüksek düzeyde etkilenmemiştir.

Tablo 11. *Başlangıçtaki Risk Durumunun Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı*

Başarı Grubu	Gruptaki Öğrenci Sayısı	Risklilik Durumu		
		Yüksek	Orta	Düşük
A	14	0	6	8
B	11	6	2	3
C	10	5	4	1
Toplam	35	11	12	12

Çalışma bulguları, yetersiz beslenmenin, çocukların eğitimsel kaynak ihtiyacının karşılanamamasının ve maddi sıkıntıların aile içi ilişkilerde gerilimlere yol açmasının çocuğun yoksulluktan etkilenmesinin önemli mekanizmaları olarak ortaya çıktığını ve başarı grupları ile bu etkilenme biçimleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ifade etmektedir. Ailenin geliri ve sosyoekonomik statüsü açısından başarı grupları arasında önemli bir farklılaşma görülmezken çocukların yoksulluktan etkilenme biçimi ve bu etkinin derinliği başarı grupları arasında anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu bulgu, yoksulluk-çocuk ilişkisinde, çocuğun yoksulluktan ne şekilde ve ne oranda etkilendiğinin önemini vurgulayan çalışmalarla (Duncan ve Brooks-Gunn, 1997; Mcloyd, 1998) uyumludur. Bu çalışmalar, çocuğun hangi gelişim aşamasında yoksulluğa maruz kaldığının, bu durumu ne süre ile ve hangi şiddetle yaşadığının çocukların yoksulluktan etkilenme durumunu etkilediğini ifade etmektedirler. Dolayısıyla çalışma bulguları yoksul çocukların akademik dirençliliği açısından bu etki mekanizmalarının önemini ortaya koymakta ve uygun politik müdahale alanlarına işaret etmektedir.

### **Riskin Etkisini Değiştiren Faktörler**

Çalışmada, her bir katılımcı çocuk için başlangıçtaki risklilik durumu tespit edildikten sonra, akademik dirençlilik literatüründe koruyucu faktörler olarak ifade edilen çocuğun aile ve yakın yaşam çevresi özellikleri ile bireysel özelliklerinin akademik dirençliliklerine etkisi değerlendirilmiştir. Dirençlilik alanında yapılan çalışmalar bu değişkenlerin bireylerin geliştirebilecekleri dirençliliği etkileyebildiğini belirtmektedir (Masten ve Garnezy, 1985; Masten ve diğ., 1990; Rutter, 1990; Werner ve Smith, 1982,

1992). Çocuğun başlangıçtaki risk düzeyini ağırlaştırarak ya da hafifleten bu faktörler, çocuğun başlangıçtaki risklilik durumu ile ilişkili olsa da, her bir faktörün hangi mekanizmalarla çocuğun akademik dirençliliğini etkilediği incelenmeye değerdir. Örneğin çocuğun sahip olduğu eğitimsel kaynaklar başlangıçtaki risk düzeyinin bir bileşenidir ancak çoğu durumda ailenin çocuğun eğitime verdiği desteğin de bir göstergesidir. Bu ilişkiye rağmen riskin etkisini değiştirme potansiyeline sahip değişkenlerin ayrıca incelenmesinin, geliştirilen akademik dirençliliği anlayabilmek için faydalı olacağı düşünülmüştür. Aşağıda riskin düzeyini artıran ya da azaltan faktörler incelenmiştir.

### **Aile özellikleri.**

Yoksul çocukların akademik başarısı ile ilgili birçok çalışma ailesel özelliklerin öneminden bahsetmektedir. Akademik başarı ile ilgili ailesel koruyucu faktörler olarak, çocuğun ebeveynleri ile ilişkilerinin durumu, çocuğun eğitimi ile ilgili ebeveyn istek, beklentisi ve desteği (*involment*) önemle vurgulanmaktadır (Coleman, 1988; Eccles ve Harold, 1993; Lee ve Croninger, 1994; Mcloyd ve Shanahan, 1993). Çalışma kapsamında, akademik başarıda etkili olduğu düşünülen aile özellikleri ile ilgili bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Bu özellikler, ailenin çocuğa eğitimi konusunda verdiği destek, ailenin sahip olduğu sosyal sermaye ve bununla ilgili olarak ailenin çocuğu yakın yaşam çevresinin olumsuz etkilerinden korumak için geliştirdiği “koruyucu aile stratejisi”, ebeveynlerin çocuklarla ilişkisinin niteliği ve çocuğun eğitime yönelik aile beklentisidir. Çalışmada ayrıca okul yöneticisi ve öğretmenlere de çocuğun başarısını etkileyen etmenler sorulmuştur. Katılımcı okul yöneticisi ve öğretmenlerin tamamı akademik başarıda ailenin önemini vurgulamıştır. Bazı katılımcıların bu konudaki ifadeleri şöyle sıralanabilir:

Biz bunları (aile sorunlarını) bilmeden çocuğu kaldı diye azarlıyoruz. Yani “başarısızsın” diyorsun. Altını biraz kurcalıyorsun biraz sohbet ediyorsun. [Çocuğu] bağrına basarsın geliyor. Yani oradaki zıtlıktan buradaki zıtlığa düşebiliyorsun. (A1, müdür)

Ailenin kültürel düzeyi, durumu çocuğa yansıyor. Ailenin sosyal ve kültürel düzeyi yükseldikçe akademik başarı artıyor. Yoksulluğun illa ekonomik yoksunluk olarak algılanmaması lazım. Farkındalığı yüksek olan veliler çocuğu olumlu anlamda etkileyebiliyorlar. Ailelerin ekonomik statüsünden ziyade çocuğa yaklaşımı önemli. Geliri çok olan ama okulun yerini bilmeyen veliler var. Öncelikler değişiyor. “Ben çocuğa tüm imkânları sundum, gerisi ona kalmış” diyenler de var. Her zaman imkânlar olumlu sonuçlar doğurmuyor, bazen sorun bile olabiliyor. (B7, reh. öğrt.)

Annesinin babasının kafasında “Yarın ben ne iş yapacağım” sorusu varsa veya “Ben evime ekmek götürebilecek miyim” sorusu varsa bu ailede bu çocuğa ne verilebilir? Dolayısıyla baştan ailenin ele alınması gerekiyor. (A2, müd. yrd.)



Birçok okul yöneticisi ve öğretmen çocuğun başarısında aile özelliklerinin yoksulluktan daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. “Bizim en büyük yaramız fakirlik değil hocam. Unut o fakirliği. Parçalanmış aileler.” (A1, müdür). Bu görüşü savunan okul yöneticisi ve öğretmen yoksulluğun “bir şekilde” aşılabildiğini ancak aile sorunlarının üstesinden gelmenin çok daha zor olduğunu ifade etmiştir. Bu durum Polat (2009)’un bulguları ile benzerlik taşımaktadır. Yazar, çalışmasında kültürel sermaye ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmış ve katılımcıların “aile bilinci” ya da “aile kültürü” olarak ifade ettikleri aile özelliklerini kültürel sermaye olarak yorumlamıştır. Çalışmaya göre, okul yöneticileri ve öğretmenler, aile gelirinin ve gelirden daha güçlü şekilde ailenin kültürel sermayesinin çocukların akademik başarısı üzerinde etkili olduğunu düşünmektedirler.

Bu çalışmada, yoksulluğun çocuk üzerindeki etkilerini değiştirme potansiyeline sahip faktörlerden biri olarak aile özelliklerinin akademik dirençliliğini hangi mekanizmalarla ve ne şekilde etkilediği değerlendirilmeye çalışılmıştır.

#### ***Aile desteği.***

Çalışmada elde edilen bulguların analizi, aile desteğinin yoksul çocukların akademik başarısı için son derece önemli bir değişken olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Ailenin çocuğa verdiği desteğin, ev içinde ders çalışma için uygun ortam yaratma ve derslerinde ona yardımcı olma, tüm maddi sınırlılıklarına rağmen, dersane, ek/yardımcı kaynaklar ve okuma kitaplarının temini konusunda hassasiyet gösterme, çocuğa, derslerine ayıracağı vakti ve akademik başarısını etkileyecek oranda ev içi sorumluluklar yüklenmemesi konusundaki duyarlılık, okulla ve öğretmenlerle güçlü ilişkiler kurma, çocuğu motive etme ve cesaretlendirme ve çocuğu yakın yaşam çevresinin olumsuz etkilerinden korumak gibi çeşitli yollarla sağlandığı görülmüştür. Ailenin okulla ilişkileri ve ailenin çocuğu yakın yaşam çevresinin olumsuz etkilerinden koruma çabası aynı zamanda ailenin sahip olduğu sosyal sermayenin bir göstergesi olduğundan sosyal sermaye başlığı altında incelenmiştir. Eğitimsel kaynaklara sahip olma ise aile özellikleri ile yakın ilişkiye sahip olsa da yoksulluğun çocuğu etkilemesi mekanizmalarından biri olarak risk başlığı altında incelenmiştir.

Çalışma bulguları, A grubundaki çocukların güçlü aile desteği açısından akademik dirençlilik geliştirememiş B ve C gruplarındaki çocuklardan önemli ölçüde farklılaştığı yönündedir. A grubundaki ailelerin çocuğun ders çalışması için evde uygun

ortamı yaratma konusunda son derece hassas oldukları görülmektedir. Bir katılımcı ebeveynin bu konudaki ifadesi şöyledir:

Hep beraber büyüdük, biz ders çalışmaya başladığımızda hep beraber çalışıyoruz. Televizyon açmayalım, işte çocukların aklı kalmamasın, onlar televizyon izliyor, biz izlemiyoruz gibi düşünmesinler. Onlar mola verecekse biz de onlarla birlikte mola veriyoruz, hatta onlar 15 dakika moladaysalar biz de onlarla vakit geçiriyoruz. (Ayla'nın annesi,456)

Ailesinin, ders çalışması için uygun ev ortamını yaratmak konusunda çaba sarf ettiğini anlatan Ayla (A grubu, 456), öğrenciler için bunun önemini şu şekilde ifade etmektedir:

Ya eve gelirsin senin annen dışarıda geziyorsa, senin baban seni umursamıyorsa içinden gelmiyor zaten. Ama baba "hadi kızım bugün bir şey var mı yapılacak" dediği zaman insanın içinden zaten geliyor, sen kendini hazır hissediyorsun her şey için, ya ailenin önemi çok büyük başarıda ben duyurum ya ailemin çok hakkı var.

Düşük ve orta düzey başarılı çocukların çocuğunun ev ortamları ise sahip oldukları aile desteğinin yetersizliğini gösterir niteliktedir. Örneğin Onur'un annesi, Onur (346) okuldan geldiğinde çoğu zaman yemeğin hazır olmadığını, onun evde derslerine ne kadar vakit ayırdığını bilmediğini ve hatta TEOG puanını dahi bilmediğini belirtiyor ve ona verdiği desteğin zayıflığını şöyle ifade ediyor:

Ortaokulda da işte ilgiledim desem yalan. Hep büyükle ilgiledim. Onunla pek ilgilenemedim, çocuk kendi kendine uğraşüyor yani. Geldiğinde karnı aç olur, onlarla ilgilenemem, kendim yoruluyorum, işte bir döner ekmek alırım, ya da patates kızartırım, hani acele bir çay ekmek, böyle pek bir ortam hazırlayamamışım her zaman çocuklara. [Baba, çocukların başarı durumunu] hiç sormaz. Bir defa dediğim gibi, rehber öğretmen toplantılarına gitmişim, o demişti, evde bir saatiniz olsun, toplantı saatiniz, çocuklarınızla konuşun. Öyle bir ortam olmamıştır yani evde. Bazen görüyorum ara ara ders çalışıyor ama ne kadar (zaman) ayırdığını biliyorum.

Esra'nın babası (C grubu, 281) ise eşinin 20 senedir devam eden şizofren hastalığı nedeni ile evdeki ortamın huzurlu olmadığını, aile içinde önemli gerginlikler yaşandığını ve bu ortamda çocuğun ders çalışmadığını ifade etmektedir:

Eşim şizofren hastası. Çocuklarım etkileniyor. Ben şu anda Esra bu seviyeye geldiği için Allah'a şükrediyorum. Aile içerisinde huzur olmayınca, huzurlu bir ortam olmayınca bu çocuklara yansıyor. Benim çocuklarım, bin şükür buna yani. Çocuk bu kadar sorunun içinde yani kafada bin bir türlü düşünce var, sabah okula gidiyor ama akşama gelecek evde ne var? Çocuğun kafada bununla gidiyor. İşte çocuk bu ortamda ne kadar çalışabilir. Ne kadar sağlıklı çalışabilir.

Ev içi ortam konusunda belirtilmesi gereken bir diğer husus, özellikle kız öğrencilerin ev içi sorumlulukları konusunda farklı başarı grupları arasında görülen değişimdir. Aile desteğinin güçlü olduğu ailelerde, ebeveynler çocuklarına derslerine ayırdıkları vakti azaltacak ve başarısını olumsuz etkileyecek oranda ev içi sorumluluk yüklememektedirler. Oysa orta ve düşük başarılı kız öğrencilerin bazılarında, gerek

annelerin talebi ile gerekse annenin vefatı ya da ev içi sorumlulukları yerine getiremeyecek durumda olması nedeni ile çocukların bu konuda çok fazla sorumluluk aldıkları ve derslerine ayırdıkları vaktin ve dolayısıyla başarılarının olumsuz etkilendiği belirtilebilir. Örneğin Esra (C grubu, 281), annesinin yıllardır devam eden şizofren hastalığı nedeni ile evdeki tek kız çocuk olmasının da etkisiyle ev içi tüm sorumlulukları üstlenmiş durumdadır. Babası evdeki ortamın onun okul başarısı için çok yetersiz olduğunu, bu koşullarda ondan yüksek başarı bekleyemediğini belirtmektedir. Aynı şekilde Hale (B grubu, 384) de TEOG sınavına gireceği 8. Sınıfta annesinin vefatı sebebiyle ev içi sorumlulukları ablası ile paylaşmıştır.

Diğer taraftan bazı öğrenciler, annelerinin ev içi sorumluluklar ve ders çalışmaları için gerekli ortamın sağlanması konusunda kendilerine çok yardımcı olduğunu belirtmektedirler:

Annem ev işi ile ilgili, siz dersinizi çalışın ben yaparım derdi, önemli değil, siz dersinize çalışın derdi. O konuda hiçbir sıkıntım olmadı evde. Hâlâ gelirim, annem kahvemi bile yapar. Dinlendirirmiş kızım der, zencefilli çay getirir, dinlendirir kızım der [gülüyor] (Ayla, A grubu, 456)

Çocuklarına güçlü bir şekilde destek olan aileler, evde uygun ortam yaratmakla beraber ders çalışmaları ve ödevleri konusunda onlara yardımcı olmaktadır. Seda'nın annesi bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

İyi bir yerlere gelsinler diye o kadar kitap aldım, hani lise mezunuyum, kendim de oturdum bunlarla ders çalıştım. İlkokul ve ortaokulda, yardımcı oldum derslere, hatta büyük kızıma diydum, üniversiteye ben de gireceğim seninle falan, takılıyordum öyle. (Seda'nın annesi, 452)

Çocuklarının eğitimine güçlü destek veren ailelerin, tüm maddi sınırlılıklarına rağmen çocuklarına gerekli eğitimsel kaynakları sağlamak konusunda oldukça kararlı oldukları görülmektedirler. Örneğin, çoğu anne çoğunluğu eski, yıpranmış ve hatta başkalarından alınmış ev eşyalarının kendileri için sorun teşkil etmediğini, çocuklarının eğitiminin ve bunun için gerekli eğitimsel kaynakların temininin çok daha önemli olduğunu belirtmektedirler. Ailelerin, çocukların eğitimsel kaynaklarını karşılayabilmek için diğer ihtiyaçlarının teminini ertelediklerini ya da iptal ettiklerini, gerekli eğitimsel kaynakları sağlayabilmek için oldukça ciddi fedakârlıklarda buldukları görülmektedir. Bazı anneler bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ya her şeyden kısım yine de alırım yani ben çocuklarım bir şey istediği zaman. Gerekirse bir hafta makarna yerim ama yine de onun kitabını alırım, asla şey yapmam. (Cemile'nin annesi, A grubu, 452)

Şu anda evde gördüğümüz şeyler [eşyalar] düzgün değil ama umurumda değil, ben burada mutluyum. Hani yeni bir eşyam olsun, televizyon vs. alayım, umurumda değil. Benim tek

umurumda olan şey ne biliyor musun? Çocukların huzuru olsun, mutlu olsunlar, çocuklarının eğitimi. Benim birinci önceliğim bu şu anda. Şurada gördüğümüz eşyaların %80'i hatta %90'ı birilerinden alınmıştır. Temizliğe gittiğim insanlar olsun, arkadaşlarım olsun herkes bir şey getirmiştir bu eve. (Melek'in annesi, A grubu, 459)

İkinci elleri [kitap] alıyordum, temizleri falan, hani çok kitap aldığım için tanıyorlardı beni. Sınıf annesiydim falan, aktif olduğum için bir de bu şeyleri yaptığım için, yerleri falan biliyordum, işaretli soruları siliyordum, geri değiş tokuş falan yapıyordum. (Seda'nın annesi, A grubu, 452)

Düşük başarılı çocukların ailelerinin ise eğitimsel kaynakları sağlama konusunda başarılı çocukların aileleri kadar ısrarcı ve hassas olmadıkları görülmektedir. Üstelik bazı ailelerin gelirleri, akademik dirençlilik gösterebilmiş çocukların ailelerinin gelirinden daha yüksek düzeyde olmasına rağmen çocuğun dershaneye devamı ve ek/yardımcı kaynaklar alması konusunda gerekli duyarlılığı göstermedikleri ve bunun için maddi sınırlılıklarını zorlamadıkları belirtilebilir.

Eşim “Yazın çalışsınlar” der. “Çocuklar çalışmasın dinlensin” [derim]. Eşim hiç öyle düşünmüyor yani. “Ben [dershaneye] gönderemem, yani maddiyatım yok gönderemem” diyor, “okursanız okursunuz okumazsanız okumazsınız” diyor. (Onur'un annesi, B grubu, 346)

Baba pek ilgili değil. [Çocukların sınavlarından] haberi bile olmaz. Benim oğlum üniversite sınavına girdi. Herkes aradı sordu telefonla, daha babasından haber yok. Artık akşamleyin dedik ki “yani çocuğun üniversite sınavının sonucu belli oldu” dedik. Öyle sordu. Öyle yani. O kadar ilgili baba. Para olmadığı zaman okula gitmeyiversinler diyen birisi. (Filiz'in annesi, C grubu, 250)

Çocuğa eğitimleri konusunda verilen cesaret ve teşviklerin de farklı başarı grupları arasında değiştiği belirtilebilir. Özellikle A grubundaki ailelerin cesaretlendirmeleri ve teşviklerinin çocuklar için çok önemli olduğunu ve onları olumlu yönde etkilediği, katılımcı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir:

Annem kitap okumam için beni teşvik ediyor. Hani kitap oku, test çöz bir şeyler yap falan diyor hani. Kitap okuduğumu görünce de bir şey demiyor hani. Kitap okuma alışkanlığımı biraz da annem yaptı. (Selma, B grubu, 426)

Katılımcı anneler de çocuklarını motive etme çabalarını şu şekilde ifade etmektedirler:

“Senin yapamayacağın bir şey yok” Hep bunu dedim çocuklarıma. Sizin başaramayacağımız hiçbir şey yok. Yapamayacağımız hiçbir şey yok. Siz her şeyi yaparsınız, yeter ki istekli olun, yeter ki hedefiniz olsun, o hedefe doğru ilerleyin. (Orhan'ın annesi, A grubu, 456)

Öte yandan başarısı daha düşük çocuklar için aynı güçte motivasyon desteğinin verilmediği, bir katılımcı tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

Gaz verme derler ya. Babam bununla çok dalga geçerci. “Öğretmenin yine gaz vermiş” diyordu. Hiçbir zaman dinlemezdi, senin öğretmenlerin hep aynı şeyi diyor diye. Lisede öğretmenlerim hâlâ aynı [yüksek beklentilere sahip]. Babama anlatırım. Hâlâ gülüyor. Sinir eder beni. Ama onların dedikleri. İşte “sen yaparsın, ben sende o potansiyeli görüyorum” Zaten ailem öğretmenlerim kadar bilmiyor. Ben söylüyorum: “Anne, ben birinci oldum.”. Öğretmenlerimin ettiği iltifatı ben babamdan duymadım. (Hülya'nın annesi, B grubu, 411)

A grubundaki annelerin bir diğeri özelliğinin de ilgili konularda kitap okuma, araştırma yapma gibi yöntemlerle çocukların gelişmelerine ve başarılarına destek olma çabaları olduğu görülmektedir. Barış (A grubu, 475)'in annesi bu konudaki çabasını şu şekilde anlatmaktadır:

Ben kendimi çok geliştirdim. Çocuk psikolojisi ile ilgili, çocuk nasıl başarılı olur ile ilgili kitap çok okudum. Yani ben istisnayım belki, hani böyle bir olay için. Duruyordur belki taaa bebeklik döneminden başladım. Çocuk nasıl güzel konuşur, nasıl kendini daha iyi ifade eder? Özgüveni nasıl olur? Nasıl başarılı olurla ilgili devamlı okudum ve okutmaya çalıştım. Bunları onlara anlatmaya çalıştım. Hep ben onlar için araştırmalar yaptım dershaneler(de) koşturdum, nerde sınav var hangi sınava girip derecesini nasıl ölçebiliriz? Nasıl daha başarılı gidebiliriz? Farklı yayınlar.

A ve B grubunda bulunan ve ailelerinin güçlü desteğini hisseden öğrencilerin bu durumun önemini farkında olduğu, sınırlı imkânlarla rağmen verilen bu desteğe karşılık sorumluluk hissettikleri ve daha çok çaba sarf ettikleri kendi ifadelerinde görülmektedir:

[ailemin desteği] sorumluluk veriyor, güven de veriyor. Hani arkamda bir destek olduğunu biliyorum. Yani onun sayesinde buralara geldim. Yani başarımda etkisi olan varsa annem, babam sonra işte hocalarımdır yani. (Hatice, A grubu, 460)

[babam] “gelirimiz düzenli değil, maddi durumumuz kötü, oku hayatını kurtar, bizim gibi olma” diyor. Babam bunu deyince ben tabi daha çok okumak istiyorum. Daha çok üstüne gitmek istiyorum. Başarı da galiba ondan geliyor. (Emel, B grubu, 350)

A, B ve C grubundaki aileler, ders çalışma için evde uygun ortam yaratma, özellikle kız çocuklarına derslerine ayırdıkları vakti kısıtlayacak ölçüde ev içi sorumluluklar yüklememe, gerektiğinde dersleri konusunda çocuklarına destek olma, maddi sınırlılıklarına rağmen eğitimsel kaynaklarını temin etme, eğitimleri konusunda çocuklarını cesaretlendirme ve çocuk eğitimi ile ilgili araştırmalar yapma ve çocuklarını uygun şekilde yönlendirme çabası açısından değerlendirilmiştir. Bu özelliklere sahip olmaları bakımından çocuğa verilen aile desteği güçlü, orta ve zayıf düzey olarak belirlenmiştir ve sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir. A grubundaki 14 öğrenciden 11’inin, B grubundaki 11 öğrenciden 4’nün güçlü aile desteğine sahip olduğu ve C grubundaki 10 öğrenciden hiç birinin güçlü aile desteğine sahip olmadığı görülmektedir. Karşılaştırma zayıf aile desteği açısından yapılırsa, C grubundaki 10 öğrenciden 6’sının, B grubundaki 11 öğrenciden 4’nünve A grubundaki 14 öğrenciden sadece 1’inin zayıf aile desteğine sahip olduğu belirtilebilir.

Başarı grupları arasında aile desteğinin oldukça anlamlı şekilde farklılaştığı, akademik dirençlilik geliştirebilen çocukların büyük çoğunluğunun güçlü aile desteğine sahip olduğu, başarısı en düşük grup olan C grubundaki çocuklardan hiçbirisinin güçlü

aile desteğine sahip olmadığı ifade edilebilir. Dolayısıyla araştırma bulguları akademik dirençlilik gösterebilen yoksul çocukların, dirençlilik gösteremeyen yoksul çocuklara göre çok daha güçlü aile desteğine sahip olduklarını ve aile desteğinin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların akademik dirençliliklerine etkisini hafiflettiğini göstermektedir. Bu açıdan çalışma bulguları, ailenin akademik başarıda önemli etkisi olduğunu ifade eden çalışma bulgularını (Coleman, 1988; Eccles ve Harold, 1993; Lee, Croninger, 1994; Marjoribanks,1977; Mcloyd ve Shanahan, 1993; Osborn, 1990; Reynolds ve Wahlberg, 1991; Roberts, 1980) desteklemektedir.

Tablo 12. *Aile Desteğinin Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı*

Başarı Grubu	Gruptaki Öğrenci Sayısı	Aile Desteğinin Düzeyi		
		Güçlü	Orta	Düşük
A	14	11	2	1
B	11	4	3	4
C	10	0	4	6
Toplam	35	15	9	11

Aile desteği ile ilgili olarak belirtilmesi gereken bir diğer husus ise, A grubundaki öğrencilerden sadece bir tanesi (Melek, A grubu, 459) travmatik aile ilişkilerine sahipken bu sayı B ve C grubu için sırasıyla 5 ve 6'dır. Bu durum, çocuğun travmatik yaşam tecrübesi ile akademik dirençliği arasında ters yönlü bir ilişki olduğuna ve bu tür yaşam tecrübelerinin akademik dirençliliği olumsuz etkilediğine işaret etmektedir. Örneklemdaki travmatik yaşam tecrübelerine sahip çocukların bazılarının diğerlerinden daha fazla akademik dirençlilik gösterebilmesi, çocuğun toplam risklilik düzeyinin değerlendirilmesi ile daha kolay anlaşılacaktır. Çocuğun risk unsuru olarak yoksulluğu hangi derinlikte ve süre ile yaşadığı ve riskin etkisini artırma ya da azaltma potansiyeline sahip olan aile özellikleri, bireysel özellikler ve yakın yaşam çevresi özelliklerinin risklilik oranını ne yönde ve oranda etkilediği önemlidir. Çocuk, aile hayatındaki olumsuzlukları bireysel özellikleri ya da yakın yaşam çevresinden aldığı destekle hafifletebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, anne ve babası uzun yıllar çok sorunlu bir ilişkiye sahip olan ve birkaç yıl önce boşanan Melek (A grubu, 459) için çok güçlü bir aile desteğinin söz konusu olduğu ancak diğer gruplarda bulunan ve travmatik yaşam tecrübelerine sahip çocuklar için aynı desteğin söz konusu olmadığı, Melek'in

dirençliliğindeki en önemli faktörün annesinden aldığı destek olduğu belirtilebilir. Travmatik yaşam tecrübelerinin çocuğun içinde bulunduğu risklilik durumunu ciddi şekilde artırdığı ve bunu telafi edebilecek ilişki ve desteğe sahip olmamaları durumunda dirençlilik gösterebilme güçlerinin azaldığı belirtebilir. Bu anlamda çalışma bulguları bu tür yaşam tecrübelerinin, özellikle çevrelerinde destek alabilecekleri yetişkinler olmadığında, çocukları olumsuz etkilediği yönündeki çalışmaları (Mcloyd, 1998; Pryor-Brown, Powell, Earls, 1989) desteklemektedir.

### *Sosyal sermaye.*

Sosyal sermaye, ailelerin kurumsal ağlara ulaşabilmesi, bu kurumsal ağları zorlayabilmesi ve yasal işlemleri sonuca ulaştırabilmesi açısından değerlendirildiğinde başarı grupları arasında önemli bir farklılaşma görülmektedir. Tablo 13’de görülebileceği gibi A grubunda, 14 aileden 9’unun, B grubunda, 11 aileden 4’ünün bu anlamda sosyal sermayesinin güçlü olduğu, öte yandan C grubunda ise bu anlamda güçlü sosyal sermayeye sahip aile olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 13. *Kurumsal Ağlara Ulaşabilme Bakımından Sosyal Sermaye Sahipliğinin Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı*

Başarı Grubu	Gruptaki Öğrenci Sayısı	Sahip Olunan Sosyal Sermayenin Düzeyi		
		Güçlü	Orta	Düşük
A	14	9	3	2
B	11	4	2	5
C	10	0	2	8
Toplam	35	13	7	15

Dolayısıyla ailelerin gerekli kurumlara başvuru yaparak, işlem sürecini takip etme ve sonuca ulaştırma yetenekleri çocukların akademik başarısı ile pozitif bir ilişkiye sahip görünmektedir. Örneğin; Barış (A grubu, 475), baba ve annenin boşanması ile birlikte hem maddi açıdan hem de aile ilişkileri ve yakın yaşam çevresi açısından son derece riskli bir ortama maruz kalma tehlikesi ile karşı karşıya kalmıştır. Ancak annesinin bu anlamda güçlü sosyal sermayeye sahip olmasının onun akademik dirençlilik göstermesini sağlayan temel sebep olduğu belirtilebilir. Barış’ın annesi dini cemaatlere yurt ve burs için başvurarak çocuğunu bütün bu risklerden korumayı başarmıştır. Gerçekten de Barış’ın

annesi bir dini cemaatin sağladığı burs, yurt, etüt ve diğer eğitimsel kaynaklar ve sosyal ortam sayesinde örneklemin en başarılı öğrencisi olmuştur.

Diğer taraftan bazı anneler kurumsal ağlara başvurma konusunda çekingenlik yaşamaktadırlar ve hangi durumlar için hangi kurumlara başvurabileceklerini ve işlem sürecini nasıl takip edeceklerini bilmediklerini belirtmektedirler. “O zamanlar zaten bilmiyordum kuzum, köyden geldim, cahilim ne bileyim, neyin ne olduğunu bilmiyorum, bir yere gidemiyorum yalnız, bilmiyordum, tutunacak bir koltuğun olmayınca, kimsem yok.” (Feride’nin annesi, B grubu, 415). Diğer taraftan Betül’ün annesi (431), kızının öğrenim görmeyi istediği lisenin uzak olmasından ve servis ücretinin kendileri için çok yüksek olmasından dolayı okul yönetimi ile görüşmüştür ve servis ücretinde önemli oranda indirim elde etmiştir. Servis ücretinin diğer kısmını ise bir yakınının karşılamasını sağlamıştır. Böylece hem kurumsal ağları zorlayarak hem de yakın sosyal çevresinden destek alarak kızını istediği Anadolu Lisesine kaydettirebilmiştir.

Çalışma bulguları, kurumsal ağlarla iletişimin bir göstergesi olan okulla ve öğretmenlerle kurulan ilişkinin, ailenin çocuğun eğitimine verdiği desteğin en önemli göstergelerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Yapılan görüşmelerde ebeveynlere veli toplantılarına düzenli olarak katılıp katılmadıkları, bu toplantıların dışında da okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşüp okulun ve derslerin verimliliğini ve etkinliğini takip edip etmedikleri konusu da görülmüştür. Katılımcı ebeveynlerden bazıları veli toplantılarının dışında da okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşmekte, çocuğunun başarısını ve davranışlarını takip etmekte, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin verimsiz olduğunu düşündüklerinde ise sürece müdahil olmaktadır. Bu ebeveynler, gerektiğinde çocuğun sınıfını ve okulunu değiştirmektedir ve çocuğun akademik başarısı ile öğretmen ve okul yönetiminin etkinliği arasındaki ilişkiyi sıkı bir şekilde takip etmektedirler. Bu tür ebeveynler okul ile o denli güçlü iletişime sahiptir ki okul içi karar süreçlerine etki edebilmektedirler. Örneğin Seda’nın annesi (A grubu, 452) kızının öğretmeninin performansını beğenmediğini ve yasal süreçleri zorlayarak kızının başka bir sınıfta eğitim almasını sağladığını ifade etmektedir:

[İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne] gittim görüştüm, çocuğumun başarısını etkiliyor o öğretmen, o sınıfı istemiyorum diye. Çok uğraştım ama değiştirdim yani. Ben öğretmeni seçtim, masaya yumruğumu vurdum, bu çocuk bu öğretmene gidecek, başka çaresi yok, öyle yani istediğimi elde ettim hep. Zorla yaptırdım. Araştırdım, doğrusunu buldum ve ona verdim çocuğumu. Öğretmenler beni çok severdi, ilgili bir anne olduğum için. Sınıf annesi olarak seçtiler beni. Her şekilde paylaştım. Bir sıkıntı gelmiyordu kızım adına. Başka çocukların sıkıntıları oluyordu, onları da aktarıyordum öğretmene.



Diğer taraftan bazı katılımcı ebeveynlerin okulla ilişkisi sadece veli toplantılarına katılmakla sınırlı kalmaktadır. Bazı katılımcı ebeveynler ise veli toplantılarına dahi katılmamaktadır. Tüm bu unsurlar dikkate alınarak, örneklemdaki ebeveynlerin okulla ilişkileri güçlü, orta düzey ve zayıf olarak değerlendirilmiştir. Okulla ve öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olan, okulun ve öğretmenlerin verimliliğini takip eden ve gerektiğinde sürece müdahale eden ve hatta çocuğunun sınıfını ve okulunu değiştirebilen ebeveynlerin okulla ilişkisi için güçlü, sadece veli toplantılarına katılan, okulla sürekli bir iletişim halinde olmayan ebeveynlerin okulla ilişkilerinin orta düzey, veli toplantılarına nadiren katılan ya da hiç katılmayan, öğretmenlerle ve okulla ilişkisi sınırlı düzeyde olan ebeveynlerin okulla ilişkisi için zayıf nitelendirmesi yapılmıştır. Tablo 14’de özetlendiği gibi okulla ilişkisi güçlü olan ebeveynlerin sayısı A grubu için 10, B grubu için 6 ve C grubu için ise sadece 2’dir.

Tablo 14. *Okul-Aile İlişkisi Durumunun Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı*

Başarı Grubu	Gruptaki Öğrenci Sayısı	Okul- Aile İlişkisinin Durumu		
		Güçlü	Orta	Zayıf
A	14	10	4	0
B	11	6	2	3
C	10	2	5	3
Toplam	35	18	11	6

Ancak diğer aile özelliklerinde olduğu gibi okul aile ilişkisinin de çocuğun içinde bulunduğu toplam risklilik düzeyini ne oranda ve ne yönde etkilediği çok önemlidir. Örneğin C grubunda bulunan ve ailesi okulla güçlü ilişkiye sahip iki öğrenciden birinin Serebral Palsi hastası olduğu ve hastalığının tedavisinin eğitimini önemli oranda aksattığı (Murat, C grubu, 260), diğer öğrencinin ise örneklem içinde yoksulluktan (anne karnındaki ve çocukluğundaki beslenme açısından) en çok etkilenen öğrencilerden biri olduğu ifade edilebilir (Filiz, C grubu, 250). Her iki öğrenci için de risk oldukça yüksektir ve ailenin okulla güçlü ilişkiye sahip olması, tek başına, maruz kalınan risk düzeyini çocuğun akademik dirençlilik geliştirmesine yetecek kadar hafifletmemektedir. Dolayısıyla risklilik durumunu etkileme potansiyeline sahip tüm unsurlarda olduğu gibi ailenin, okulla ilişkisi vesilesi ile verdiği desteğin de çocuğun içinde bulunduğu risklilik düzeyine ve koşullara göre değerlendirilmesi gerektiği, ailenin okulla güçlü ilişkisinin

çocuğun içinde bulunduğu risklilik düzeyini ne oranda hafiflettiği göz önünde bulundurulmalıdır. Ancak yine de çalışma bulguları, okul-aile ilişkisi ile akademik dirençlilik arasında oldukça güçlü bir ilişkinin söz konusu olduğu yönündedir. Bu anlamda çalışma bulguları ebeveyn-okul ilişkisinin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisine işaret eden çalışmaları (Steinberg, 1996) desteklemektedir.

Ailenin sahip olduğu sosyal sermaye, yakın aile çevresinde (akrabalar, komşular vs.) üniversite okuyan ya da üniversite mezunu, kariyer meslek sahibi insanların varlığı ve onlardan destek alma ve onları örnek alma açısından değerlendirildiğinde, bu açıdan güçlü sosyal sermayeye sahip olmak ile akademik dirençlilik geliştirebilmek arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı dikkati çekmektedir.

Tablo 15. *Yakın Çevrede Örnek Alınabilecek ve Yönlendirme Yapabilecek Kişilerin Varlığı Bakımından Güçlü Sosyal Sermayenin Başarı Grupları Arasında Dağılımı*

Başarı Grubu	Gruptaki Öğrenci Sayısı	Güçlü Sosyal Sermayeye Sahip Öğrenci Sayısı
A	14	10
B	11	8
C	10	2
Toplam	35	22

Tablo 15’de de görülebileceği gibi bu anlamda güçlü sosyal sermayeye sahip öğrenci sayısı A grubunda 10, B grubunda 8 ve C grubunda ise sadece 2’dir. Başarı grupları arasında bu bakımdan anlamlı bir farklılaşma olduğu, akademik dirençlilik geliştirebilmiş çocukların çoğunluğunun yakın sosyal çevrelerinde onlara örnek olabilecek ve aileyi ve çocuğu yönlendirebilecek kişilerin var olduğu, en düşük başarılı gruptaki çocukların büyük çoğunluğunun ise böyle bir imkândan yoksun olduğu ifade edilebilir. Bu şekliyle sosyal sermayeye sahip olmanın akademik dirençlilik üzerindeki etkisi en çok Taner (A grubu, 455) örneğinde görülmektedir. Taner, A grubu içerisinde zayıf aile desteğine sahip tek öğrencidir. Anne ve babasının desteği ve beklentileri oldukça düşük olmasına rağmen, eğitime çok önem veren teyzesi ve teyzesinin öğretmen olan kızları hem aileyi ikna ederek ve maddi destek vererek Taner’in eğitimsel kaynaklara ulaşmasını sağlamıştır hem de Taner ile çok yakın ilişkileri sayesinde ailenin veremediği desteği vermiş ve gerekli yönlendirmeyi yapmıştır. Böylece Taner’in akademik

dirençlilik geliştirmesine çok büyük katkı sağlamışlardır. Bu anlamda sosyal sermayeye sahip olmanın önemli olduğu bizzat öğrenciler tarafından dile getirilmektedir. Selma (B grubu, 426) çevresinde örnek alabileceği kimselerin olmanın kendisi açısından önemini şu şekilde ifade etmektedir: “Kariyer meslek sahibi akrabalara sahip olmak, ufkumu genişlemiştir bence. O insanların duruşları beni etkilemiştir hani keşke ben de öyle olsam, ben de şöyle yapsam. Hep olmuştur çünkü doktorlar, avukatlar gözünüzde hep yüksektirler ya. Çevremde de birçok doktor avukat var hani.”

Sosyal sermaye, yakın sosyal çevreden maddi destek almak açısından değerlendirildiğinde ise, A grubundaki 14 öğrenciden 4’nün; B grubundaki 11 aileden 3’ünün; C grubundaki 10 öğrenciden 2’sinin güçlü yakın çevre desteğine sahip olduğu ve sosyal sermayenin diğer iki boyutunda olduğu kadar ciddi bir farklılaşmanın yaşanmadığı görülmektedir. Tablo 16’da bu konudaki veriler özetlenmiştir.

Tablo 16. *Yakın Sosyal Çevreden Maddi Destek Sağlama Bakımından Sosyal Sermaye Durumunun Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı*

Başarı Grubu	Gruptaki Öğrenci Sayısı	Sahip Olunan Sosyal Sermayenin Düzeyi		
		Güçlü	Orta	Zayıf
A	14	4	6	4
B	11	3	1	7
C	10	2	1	7
Toplam	35	9	8	18

Bu anlamda sosyal sermayeye sahip olmanın birçok durumda çocuğun eğitimsel kaynaklara ulaşımını da kolaylaştırdığı ya da bu destek sayesinde temel ihtiyaçların temin edilebildiği belirtilebilir. Örneğin Cemile (A grubu, 452) yakın akrabalarının maddi desteği sayesinde üç sene dershaneye devam etme imkânı elde etmiştir ve bu destek onun akademik dirençliliğinde önemli rol oynamıştır. Annesi sahip oldukları aile desteğini şu şekilde ifade etmektedir: “Evet [dershaneye] gidebildi ama tek başımıza olsaydık bunu yapamazdık o dönemde. Hep beraberdik zaten onlarla [babanın ailesi ile]. Halen de öyleyiz. Yani ne ihtiyacımız olsa söylememiz yetiyor.”

Ancak yakınlardan maddi destek sağlamak açısından sosyal sermayenin akademik dirençliliğe etkisi değerlendirilirken, ailenin ve çocuğun içinde bulunduğu risklilik düzeyi ve yakınlardan maddi destek görme açısından sosyal sermayenin bu risklilik düzeyini ne

kadar hafiflettiği göz önünde bulundurulmalıdır. A grubunda olduğu gibi B ve C gruplarında da yakın sosyal çevrenin maddi desteğinin çok güçlü olduğu durumlar söz konusudur. Ancak bu çocukların akademik dirençlilik geliştirebilmesi mümkün olmamıştır. Bazı çocuklar ve aileler içinde buldukları derin kriz durumlarını yakınlarının desteği sayesinde hafifletmişlerdir ancak yine de çocuğun maruz kaldığı risklilik düzeyi o kadar yüksektir ki sağlanan maddi yardımlar çocuğun risklilik durumunu onun akademik dirençlilik geliştirmesine yetecek kadar hafifletmemiştir. Örneğin Erdal (C grubu, 261), bu açıdan önemli bir örnektir. Yakın aile bağları açısından güçlü sosyal sermayeye sahiptir, babanın anneyi ve çocukları defalarca terk ettiği ve bakımlarını sağlamayı reddettiği durumlarda annenin ailesi aileye destek olmuştur. Bu destek olmasaydı ailenin ayakta kalamayacağı ve belki de Erdal'ın Okulu terk etmek zorunda kalacağı belirtilebilir. “Babamgilin yanında doğum ettim. Onlar baktı, onlar büyüttü. Çocukluğunda, yukarıda Allah var babam kuş sütüne kadar her şeyi getirdi nasıl büyütecektim yoksa.” (Erdal'ın annesi) Ancak bu güçlü desteğe rağmen Erdal'ın akademik dirençlilik geliştirememesi onun içinde bulunduğu risklilik durumunun ağırlığı ile ilgilidir. Yakın ailenin sağladığı desteğin ailenin oldukça yüksek olan risklilik düzeyini düşürdüğü ve ailenin çok daha derin bir krize girmesini engellediği, ancak riski onun akademik dirençlilik geliştirmesine yetecek kadar hafifletmediği belirtilebilir.

Ailenin maddi sorunlar karşısında destek alabileceği yakınlarla sahip olmasının aileyi psikolojik anlamda da rahatlattığı ve yoksulluğun yarattığı stresi azalttığı görülmektedir. Anneler, böyle bir desteğe sahip olmanın onlara güven verdiğini belirtmektedirler.

Kardeşlerim de öyle diyor [bir ihtiyacımız olursa arkanızdayız]. Onlar öyle deyince ben daha çok güçleniyorum. Ayaklarımın üstünde daha kolay duruyorum. Onlardan bir güç alıyor insan. Öyle dediklerine de Allah razı olsun. Öyle dedikçe insan bir güveniyor yani. (Erdal'ın annesi, C grubu, 261)

Ebeveynlerin çocukları yakın yaşam çevresinin olumsuz etkilerinden koruma çabası da ailenin sahip olduğu sosyal sermayenin göstergelerinden biri olarak düşünülebilir. Çalışmada özellikle annelerden bu konudaki tavır ve davranışları ile ilgili bilgi alınmıştır. Bulgular, örneklemedeki bazı ailelerin çok güçlü bir koruyucu aile stratejisi uyguladıklarını bazı ailelerin ise bu konuda oldukça yetersiz kaldıkları yönündedir. Bazı ebeveynler, sokağın ve arkadaşların olumsuz etkilerinden çocuklarını korumak için azami hassasiyet gösterdiklerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Benimle vakit geçirsin, ya zararlı ortamların her türlüünden uzak olsun istiyorum. (Cemile'nin annesi, A grubu, 452)

Benim elim sürekli onların üzerindeydi. Çocuklarımın peşindeydim ben. İşi bırakırdım, evin işini bırakırdım, onların peşine koşardım. (Mustafa'nın annesi, B grubu, 346)

Ya çok sokağı seven bir çocuk değildi, yani benimle çıkardı, zaten ben çocuklarına bağlı bir anne olarak isimlendiriyorum kendimi. Çocuklarımın kesinlikle kendi başına sokağa çıkarmıyorum. Ben görüştüğü arkadaşlarla önce telefonla diyalog kurmaya başladım. Ondan sonra toplantıda anneleri ile tanıştım. "Kızım arkadaşlarını eve davet et, eve gelsinler, evde görüşün" dedim. (Rabia'nın annesi, B grubu, 413)

Diğer bazı annelerin ise yaşam çevresinin olası zararlarından çocuklarını koruma konusunda yeterli duyarlılığı göstermediği belirtilebilir:

Hani ben onun [internet kafede oyun oynamanın] bir zararı olduğunu düşünmüyorum. Oğluma da güveniyorum öyle kötü bir arkadaş edineceğini falan da sanmıyorum. Gidip oynayıp geliyor diye düşünüyorum. Hani sen "saat kaçta gelir" diyorsun ya ben hiç tasa çekmiyorum. (Onur'un annesi, B grubu, 346)

[sokağa çıkmasına, engel] olamıyorum işte. Sokağa indiği zaman kimle oynuyor her zaman takip edemiyorum. (Metin'in annesi, 288)

Tablo 17'de ifade edildiği gibi C grubundaki ailelerden 6'sının, B grubundaki ailelerden 3 tanesinin zayıf koruyucu aile stratejisi geliştirdiği, A grubunda ise bu nitelikte aile olmadığı, bu gruptaki ailelerin 12'sinin güçlü, 2'sinin ise orta düzey koruyucu aile stratejisine sahip olduğu belirtilebilir.

Tablo 17. Koruyucu Aile Stratejisine Sahip Olmanın Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı

Başarı Durumu	Gruptaki Öğrenci Sayısı	Koruyucu Aile Stratejisinin Düzeyi	
		Güçlü	Zayıf
A	14	12	0
B	11	4	3
C	10	1	6
Toplam	35	17	9

Ailelerin çocuklarını yakın sosyal çevrenin olumsuz etkilerinden koruma çabası da ailenin sahip olduğu sosyal sermaye ile ilişkili bir başka özelliğidir. Bu çabanın sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların akademik başarısı ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Çelik, 2014). Çelik (2014) tarafından "korumacı strateji" olarak adlandırılan bu çaba, ailelerin yaşadıkları mahallenin koşullarını olumsuz olarak algılamalarını ve bu durumu çocukların akademik başarısı için tehdit olarak

görmelerinden dolayı çocuklarının içinde buldukları çevre ile ilişkilerini kısıtlamalarını ifade etmektedir. Çalışma bulgularından hareketle, ailenin sahip olduğu koruyucu aile stratejisi ile çocuğun akademik dirençliliği arasında güçlü bir ilişkinin söz konusu olduğu belirtilebilir. Bu anlamda çalışma bulguları, ailelerin çocuklarını yakın yaşam çevresinin olumsuz etkilerinden koruma vesilesi ile okul başarılarını artırabildiğini belirten çalışmalar (Çelik, 2014; Mcloyd, 1998) ile uyumludur.

Sosyal sermaye, akademik dirençliliğe etkisi açısından değerlendirildiğinde, kurumsal ağlara ulaşabilmenin, işlemleri sonuçlandırabilme yeteneğinin ve bu kapsamda güçlü okul-aile ilişkisinin, yakın aile çevresinde bulunan destekleyici ve yönlendirici kişilerin varlığının, ailenin güçlü koruyucu aile stratejisine sahip olmasının çocukların akademik dirençliliği ile çok güçlü bir ilişkiye sahip olduğu, yakın aile çevresinin maddi yardımının akademik dirençlilikle ilişkisinin ise görece daha zayıf olduğu belirtilebilir. Bu anlamda çalışma bulguları, Bourdieu'nun kavramsallaştırması ile sosyal sermayenin akademik başarı için oldukça önemli olduğu görüşünü desteklemektedir. Nitekim Bourdieu, sosyal sermayeyi kurumsal kaynaklara ulaşmanın aracı olarak görmektedir. Buna göre sosyal sermaye, grup üyeliği üzerinden, birinin ihtiyaç duyduğunda potansiyel olarak yararlanabileceği ağ ilişkileri anlamına gelmektedir (Çelik, 2014).

Sonuç olarak, ailenin maddi anlamda kendilerine destek olacak yakınları olmasa da kurumsal ağlara ulaşabilme ve işlemlerini sonuçlandırabilme yeteneği ile yaşanan yoksulluk riski azaltılabilmektedir. Ayrıca yakın sosyal çevrede eğitimli kişilerin olması ve bu kişilerin doğru yönlendirme yapmaları da çocuğun akademik dirençlilik geliştirme potansiyelini güçlendirmektedir. Ancak, çalışma bulgularından hareketle, istisnasız tüm aileler için her üç anlamda da sosyal sermayeye sahip olmanın ailenin içinde bulunduğu risklilik durumunu hafiflettiği ve dolayısıyla akademik dirençliliği kolaylaştıran bir özelliğe sahip olduğu belirtilebilir.

### ***Ebeveynlerle ilişkiler.***

Araştırmada, ebeveynlere ve çocuklara ebeveyn-çocuk ilişkisinin durumu sorulmuştur. Hem ebeveynlerden hem de çocuklardan alınan bilgiler genellikle tutarlıdır. Bazı çocuklar ebeveynlerinden her ikisi ile de sıcak ilişkilere sahip olduğunu, bazıları anne ya da babadan sadece biri ile sıcak ilişkilere sahip olduğunu, bazıları ise ikisi ile de iyi ilişkilere sahip olmadığını belirtmiştir.

Çocukları akademik dirençlilik geliştirebilmiş bazı anneler çocukları ile sıcak ilişkilere sahip olduklarını ve aile içi iletişimlerinin güçlü olduğunu belirtmektedirler:

Bir çocukla en başta anneliği bir kenara bırakacaksınız, tamam annesiniz, ön plana çıkıyor annelik ama onunla arkadaş olacaksınız diye düşünüyorum ben. Çünkü onunla aynı seviyeye inmezseniz çocuğu anlayamıyorsunuz. O çocuk ne ister, okuldan kaçmayı mı ister, ders çalışmamayı mı ister, o çocuk eğlenceyi ister, dışarda gezmeyi ister. Ama siz bunları paylaşır da çocuğunuzla onun geçirmek istediği vakti geçirirseniz zaten bu çocuk dışarıya yönelmiyor, istemiyor. Çocuklarınıza değer vereceksiniz, siz değer vermezseniz hiç kimse vermiyor zaten. (Cemile'nin annesi, A grubu, 452)

Çocuklarımla ben arkadaşızdır zaten. Yani her konuyu konuşuruz. Çocukluklarından beri adet haline getirdim. Herkes akşam eve geldiğinde babamız dokuzda onda da eve gelse o akşam yemek o saatte yenirdi. Hepimiz aynı sofraya otururuz. Hiç ayrı yemek yedirmedim yani. Baba saati geldiği zaman gelir otururuz herkes şeyini anlatır, o gün ne yaşadığını. Yani okulda ne sorun oldu veya dershanede ne yaşadığını. Herkes o sofrada birbirine ne yaşadığını anlatır. (Yeşim'in annesi, A grubu, 438)

Bazı katılımcı anneler, çocukların babaları ile ilişkilerindeki sorunlardan bahsetmektedirler. Yaşanılan aile içi sıkıntılara rağmen, verdiği güçlü destek sayesinde Barış'ın (A grubu, 475) birçok sorunun üstesinden gelmesine yardımcı olan annesi, eşi ile ilişkilerindeki sorunları şu şekilde konusunda şunları söylemektedir:

Diyorum ya güven vermez, hiçbir şey yapmaz yani, faturayı parasıyla beraber verirsin ve o yatmaz, o yenmiştir yani gitmiştir. Daha öncesinde de biz üçümüz [anne ve çocuklar] arkadaştık. Biz üçümüz büyüdük. Hep öyle devam etti. Baba yoktu zaten hayatımızda yani öyle işte.

Bir diğer anne de çocuklarının babaları ile ilişkisini şu şekilde ifade etmektedir: “Çocuklarım da dedi ‘bizim öyle babamız yok, biz bir hafta dışarı çıkmadık, utanç duyduk, ölse üstüne toprak atmayız, biz annemin yanındayız’ dediler. Onu istemediler. O da zaten çocuklara bakacak bir adam değil.” (Erdal'ın annesi, C grubu, 261)

Çocuğun ebeveynleri ile ilişki durumu geliştirebileceği akademik dirençlilik konusunda oldukça etkili olsa da, bazı durumlarda anne veya babadan biri ile ya da her ikisi ile güçlü iletişime sahip olmasına rağmen, çocuğun yoksulluktan derinden etkilendiği durumlarda veya riskin, bireysel özellikler veya yakın yaşam çevresi etkileri gibi diğer faktörler tarafından ağırlaştırıldığı durumlarda, ebeveynler ile kurulan güçlü ilişkinin çocuğun akademik dirençlilik geliştirmesi için yeterli olmadığı ifade edilebilir. Örneğin, Filiz (C grubu, 250), babasının ilgisizliğine karşı annesinin güçlü desteğine sahiptir. Ancak yoksulluğun özellikle yetersiz beslenme açısından derinden etkilediği öğrencilerden biri olarak annenin bu güçlü desteği de onun akademik dirençlilik geliştirmesine yeterli olamamıştır. Ancak yine de çalışma bulguları, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların ebeveynleri ile güçlü ilişkilere sahip olması ile akademik dirençlilikleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğunu ifade etmektedir.

Ebeveyn ilişkilerini, anne ve babanın her ikisi ile iyi ilişkilere sahip olan çocuklar için güçlü, sadece biri ile iyi ilişkilere sahip olan çocuklar için orta düzey ve her ikisi ile de sıcak ilişkilere sahip olmayanlar için ise zayıf olarak belirlediğimizde, A grubunda 10 öğrenci, B grubunda 4 öğrenci, C grubunda ise 2 öğrenci için güçlü ebeveynlik stili söz konusu olduğu görülmektedir. Tablo 18’de görülebileceği gibi ebeveynlerle güçlü ilişkilere sahip olma açısından başarı grupları arasında anlamlı denilebilecek bir farklılık vardır. Dirençlilik literatüründe, risk altındaki çocukların dirençliliğini artıran en önemli faktörlerden birinin, çocuğun çevresinde çocuğa destek olabilecek, çocuğun güvendiği ve iletişime geçebileceği yetişkinlerin varlığı olduğu belirtilir (Martin ve Jackson, 2002; Masten and Coasthworth, 1998). Bu destek ve ilgi çocukların güven duygusunun gelişmesini sağlar ve çocuğun daha sonra öğretmenleri ve arkadaşları ile ilişkileri ve öğrencinin kendi gelişimi için son derece önemlidir. Bu destek akrabalar gibi bakım sağlayan alternatif yetişkinler tarafından da verilebilir (Werner, 1984). Anne ve baba ile ilişkilerin, çocuğa böyle bir imkân sunabilecek en önemli mekanizmalardan biri olduğu düşünülebilir. Çalışmada elde edilen bulgular bu bakımdan oldukça anlamlıdır. Bu nedenle çalışma bulguları, ebeveynlerle sıcak ilişkilere sahip olmanın akademik dirençliliği artırdığını belirten çalışmaları (Coleman, 1988; Lee ve Croninger, 1994; Masten and Coasthworth, 1998; Osborn, 1990; Werner, 1984) destekleyici niteliktedir.

Tablo 18. *Ebeveynlerle İlişki Durumunun Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı*

Başarı Grubu	Gruptaki Öğrenci Sayısı	Ebeveynlerle İlişki Durumu		
		Güçlü	Orta	Zayıf
A	14	10	3	1
B	11	4	4	3
C	10	2	5	3
Toplam	35	16	12	7

### ***Aile beklentisi.***

Çalışmada çocuğun eğitime yönelik ebeveyn beklentilerinin farklı gruplar arasında anlamlı farklılıklar göstermediği bulunmuştur. Örneklemdeki ailelerin tamamına yakını, çocuklarının eğitime devam etmesini, başarılı olmasını, “iyi meslek” edinmesini ve kendilerinin yaşadığı sıkıntıları yaşamamasını istemektedir ve bu konuda onlara destek



olduklarını belirtmektedirler. Bu konuda bazı katılımcı ebeveynlerin ve öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

[Okumasını] istiyorum, çok istiyorum çok, çünkü kendimiz biz ilkokul mezunuyuz, bizim babamız bizi okutamamış, o zamanların şartları hani ağırdı, maddiyattan dolayı okutamamış, ben çok istiyorum iki kızımın da okumasını ya bi doktor olmasın ya bi öğretmen olmasını. (Betül'ün annesi, A grubu, 431)

[Babam] ölüm döşeğinde bile bize hep oku derdi. Abim de tabi büyüktü, abimin de çalışma imkânı vardı, Ankara'da çalışırdı. Babam yok dedi, çalışmasınlar, bizim akrabalar diyordu, çocuğunu okuldan çıkınsın, bu dönem gitmesin okula. Ama babam her zaman bize okuyun derdi, okulunuz bırakmayın derdi. Mesela ben bir başarı kazandım babam yatakta hasta, babama söylüyorum, çok mutlu oluyordu. (Mustafa, B grubu, 346).

Biz onun daha başarılı olmasını istiyoruz, istiyoruz ki çocuğumuz daha iyileri şey etsin, uğraşsın daha iyi mesleklere gitsin diye bütün olanca gücümüzü vermek istiyoruz. (Murat, C grubu, 260)

Örneklemedeki öğrenciler için aile beklentisinin çocuğun geliştirebileceği akademik dirençlilik açısından anlamlı bir değişken olmadığı, aile beklentisinin yeterli aile desteğine dönüşemediği durumlarda çocuğun akademik dirençliliği konusunda güçlü etkileri olmadığı belirtilebilir. Dolayısıyla aile beklentisinin aile desteği ile birlikte değerlendirilmesinin daha anlamlı sonuçlar doğuracağı düşünülebilir. Çalışma bulguları aile beklentisi ile akademik dirençlilik arasında anlamlı bir ilişkiye işaret eden diğer çalışmaları (Gizir ve Gül, 2009; Jacobs ve Harvey, 2005; Mcmillan ve diğ., 1992; Seccombe, 2002) desteklememektedir. Türkiye'de 2013 yılında yapılan bir çalışma, yoksul ailelerin çocuklarının aldığı eğitimin öneminin farkında olduklarını ancak bu ailelerin çocuklarını destekleyebilecek hem maddi kaynaklardan hem de eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin bilgilendirme ve yönlendirmesinden yoksun olduğunu belirtmektedir (Özbaş ve Avcı, 2013). Laerau (1987) ve Bowen (2006) da düşük gelirli ailelerin çocuklarının eğitimini önemsemediği fikrini reddetmektedir. Aslında düşük gelirli aileler de orta düzey gelirli aileler gibi çocuklarının eğitimine değer vermektedir. Ancak bu aileler gerekli eğitime sahip değildir ve çocuklarına nasıl yardımcı olacakları konusunda gerekli bilgiden yoksundurlar (Laerau, 1987). Bu çalışmada Özbaş ve Avcı (2013) ve Lareau (1987) ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır: Denilebilir ki, yoksul aileler çocuklarının iyi bir eğitim almasını gerçekten önemsemektedirler ancak onlara nasıl destek verecekleri ile ilgili gerekli bilgilendirme ve yönlendirmeden yoksundurlar.

Çalışma bulguları, aile özellikleri olarak incelenen, aile desteği, sosyal sermaye, koruyucu aile stratejisi ve ebeveynlerle ilişkilerin yoksul çocukların akademik dirençliliğinde önemli etkileri olduğunu ve bu hususlarda gerekli özelliklere sahip olan ailelere mensup öğrencilerin diğerlerine göre çok daha güçlü akademik dirençlilik

gösterebildiklerini ortaya koymaktadır. Bu bakımdan çalışma bulguları, aile özelliklerinin çocuğun akademik başarısı için önemli bir belirleyici olduğu yönündeki çalışmalarla (Arastaman ve Balcı 2013; Coleman, 1966, 1988; Eccles ve Harold, 1993; Lee ve Croninger, 1994; Mcloyd ve Shanahan, 1993) uyumludur.

### **Bireysel özellikler.**

Çalışmada, aile ve yakın yaşam çevresi ile maruz kalınan yoksulluk riskinin çocuğun bireysel özelliklerini etkileme potansiyeli (Schoon ve diğ., 2004; Waller, 2001) nedeni ile çocuğun bireysel özelliklerinin akademik dirençliliğe etkisi değerlendirilirken ihtiyatlı davranma gereği göz önünde bulundurulmuştur.

### **Eğitimsel ve mesleki istekler.**

Çalışmada, çocuklara üniversite okumak isteyip istemedikleri ve üniversite ve meslek tercihleri sorulmuştur. Mühendislik ve tıp fakülteleri gibi üniversite giriş sınavında yüksek puan gerektiren bölümleri, yüksek puanla öğrenci kabul eden üniversiteleri ya da üniversite giriş sınavında ilk birkaç bine girmeyi hedefleyen öğrencilerin hedefleri için yüksek, daha düşük puan gerektiren üniversite ve bölümler için orta ve üniversite okumak istemeyen ya da bu konuda kararsız olan öğrencilerin hedefleri için düşük nitelendirmesi yapılmıştır. A grubundaki öğrencilerin tamamının, B grubundaki çocukların 6'sının, C grubundaki öğrencilerin ise sadece 2'sinin yüksek hedeflere sahip olduğu görülmüştür. Çalışmada ayrıca yoksulluğun örneklemedeki 2 öğrencinin "hedeflerini küçültmesine" neden olduğu görülmüştür. Meral (B grubu, 325) ve Esra (C grubu, 281), ailelerinin maddi imkânlarının il dışında üniversite eğitimi almalarına imkân tanımadığı için daha düşük puanla öğrenci kabul eden üniversiteleri hedeflediklerini belirtmektedir. Dolayısıyla bazı durumlarda yoksulluğun çocukların hedef küçültmelerine neden olduğu ifade edilebilir.

Tablo 19'da görülebileceği gibi, öğrencinin sosyoekonomik dezavantajlılık karşısında gösterdiği akademik dirençlilik ile sahip olduğu hedeflerin düzeyi arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki vardır. Bu açıdan çalışma bulguları, eğitimsel istek ve hedeflerin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini belirten çalışmalarla (Eccles ve Wigfield; 1985; Gizir ve Gül, 2009; Osborn, 1990; Pintrich, 1991; Schoon ve diğ., 2004; Steinberg ve diğ., 1989) uyumludur.

Tablo 19. Öğrencilerin Yüksek Hedeflere Sahip Olması Durumunun Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı

Başarı Grubu	Gruptaki Öğrenci Sayısı	Öğrencinin Hedef Düzeyi		
		Yüksek	Orta	Düşük
A	14	14	0	0
B	11	6	5	0
C	10	2	5	3
Toplam	35	22	10	3

### ***Okumayı Sevme.***

Çalışmada çocuklara okumayı sevip sevmedikleri ve ortaokul döneminde okudukları kitap sayısı sorulmuştur. Çalışma bulgularına göre, kitap okumayı sevmek ve ortaokulda okunan kitap sayısı başarı grupları arasında anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Tablo 20 bu farklılaşmayı göstermektedir. A grubundaki 14 öğrenciden 11’i okumayı sevdiğini ya da çok sevdiğini belirtirken, sadece 3 öğrenci “ilgisini çeken kitaplar olursa” okuduğunu belirtmektedir. Bu grupta ortaokulda 100’den fazla kitap okuduğunu belirten öğrenci sayısı 8’dir. B grubundaki 11 öğrenciden 9’u kitap okumayı sevdiğini, 2’si ise “ilgisini çeken kitap olduğunda” okuduğunu ifade etmişlerdir. Bu grupta 100’den fazla kitap okuyan öğrenci sayısı 3’tür. C grubunda sadece 2 öğrenci kitap okumayı sevdiğini ifade etmiştir. 3 öğrenci kitap okumayı sevmediğini, 3 öğrenci “ilgisini çeken kitapları” okuduğunu, 1 öğrenci ortaokul döneminde hiç kitap okumadığını ancak lisede okumaya sevmeye başladığını, diğer bir öğrenci ise ilkokulda öğretmenin yönlendirmesi ile çok kitap okuduğunu ancak ortaokulda hiç kitap okumadığını belirtmiştir. Bu grupta 100’den fazla kitap okuyan öğrenci sayısı 1’dir. Tablo 20’de görülebileceği gibi başarı grupları arasında okumayı sevme okunan kitap sayısı arasında güçlü farklılaşma söz konusudur.

Tablo 20. Öğrencinin Okumayı Sevmesi Durumunun ve Ortaokulda Okuduğu Kitap Sayısının Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı

Başarı Grubu	Gruptaki Öğrenci Sayısı	Kitap Okumayı Sevdiğini Belirten Öğrenci Sayısı	Ortaokulda 100'den Fazla Kitap Okuduğunu Belirten Öğrenci Sayısı
A	14	11	8
B	11	9	3
C	10	2	1
Toplam	35	22	13

Çalışma bulguları, kitap okumayı sevme ve okunan kitap sayısının başarı grupları arasında anlamlı şekilde değiştiğini göstermektedir. Ancak daha önceki bölümlerde olduğu gibi yine önemle vurgulanmalıdır ki, çocuğun dirençliliğinde asıl önemli olan çocuğun maruz kaldığı riskin düzeyidir. Risklilik düzeyi çok yüksek ise çok kitap okumak dirençlilik göstermek için yeterli olmayabilmektedir. Örneğin Hale (B grubu, 384) örneklemin en çok okuyan öğrencilerinden biridir ve üstelik dersane ve ek kaynaklar konusunda sorunlar yaşasa da halk kütüphanesinden faydalanarak ortaokul döneminde 200'den fazla kitap okumuştur. Ancak 8. sınıfta annesinin vefatı, bu dönemde başlayan içine kapanma ve ev içi sorumlulukları üstlenme gibi nedenlerle risklilik düzeyi oldukça yükselmiştir. Bu durumda çok kitap okumak onun akademik dirençlilik geliştirmesine yetecek kadar maruz kaldığı riski hafifletememiştir. Bu durum Emine (C grubu, 267) için de geçerlidir. Emine, okumayı çok sevmekte ancak kendisini yönlendirecek ve motive edecek bir yetişkine ya da arkadaşına sahip olmadığını belirtmektedir. Ailesinden aldığı destek çok düşük düzeydedir. Dolayısıyla ortaokul döneminde 100'den fazla kitap okusa da risklilik düzeyi oldukça yüksek olduğu için dirençlilik geliştirememiştir. Ancak sonuç olarak, kitap okumanın, çocuğun içinde bulunduğu risklilik durumunu hafifleten ve akademik dirençliliği artıran bir faktör olduğu ifade edilmelidir. Ayrıca, örnekleme okumayı çok sevdiği halde eğitimsel kaynak sıkıntısı yaşayan toplam 12 öğrenci söz konusudur.

Kitap okuma konusunda dikkat çeken bir diğer husus çoğu öğrencinin ancak "ilgisini çeken kitaplar olursa" kitap okuduğunu belirtmesidir. Bu durum uygun yönlendirme ve kitap temini sağlandığında bu çocukların daha çok kitap okuyacaklarına işaret etmektedir. Örnekleme 9 öğrenci için bu durum geçerlidir. Sonuç olarak, A

grubundaki çocukların daha çok kitap okudukları, C grubundakilerin ise bu konuda çok zayıf oldukları ifade edilebilir. Dolayısıyla kitap okumayı sevme ve kitap okumanın akademik dirençliliği artıran bir bireysel özellik olduğu belirtilebilir. Bu durum, okuma becerilerinin akademik başarıyı artırdığını belirten rapor (OECD; 2010) sonuçları ile uyumludur. Fındık ve Kavak (2013) ise, PISA 2009 verilerini kullanarak yaptıkları analizde, akademik dirençlilik geliştirebilmiş öğrencilerin okumaktan zevk almaları ile okudukları materyal çeşitliliğinin, birlikte, okuma becerileri başarısı ile anlamlı fakat zayıf düzeyde bir ilişkiye sahip olduğunu bulgulamışlardır. Çalışma bulguları, Fındık ve Kavak (2013)'ün belirttiğinin aksine, akademik dirençlilik ile kitap okumayı sevmek ve okunan kitap sayısı arasında güçlü bir ilişkiye işaret etmektedir.

### ***Davranış/uyum problemleri ve kolay iletişim kurabilme.***

Bu çalışmada davranışsal uyum sorunları açısından farklı başarı grupları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bu sonucun elde edilmesinde, çocuğun davranış sorunu ve çevresi ile iletişiminin, aile ve çocuğun kendisinden öğrenilmeye çalışılması etkili olmuş olabilir. Bu sorunun, çocuğun öğretmenine sorulması durumunda daha anlamlı sonuçlar elde edilebileceği düşünülebilir. Dolayısıyla davranışsal uyum problemleri ve kolay iletişim kurabilme açısından çalışmanın bilgi toplama yöntemi yeterli ve açıklayıcı bilgi sunmaktan yoksundur.

Ancak başarı grubu farkı olmaksızın örneklemdeki birçok çocuk için annelerin “içine kapanık olma” olarak adlandırdıkları bir durum söz konusudur. Örneklemdeki 35 çocuktan 16'sı için anneler “içine kapanık” ifadesini kullanmışlardır. Diğer yandan özellikle travmatik yaşam tecrübesi ile daha da ağırlaşmış risk durumlarının çocuklarda davranışsal sorunlara ve iletişim problemlerine sebep olduğu yönünde bulgular mevcuttur. Örneğin Mert (B grubu, 330)'in anne ve babası onun bebekliği döneminde boşanmıştır ve babası kendisi ile görüşme ve tanışma talebinde hiç bulunmamıştır, yani Mert, babasını tanımamaktadır. Annesi onun beklenmedik durumlarda sert tepkiler verdiğini ve davranış ve tavırlarında esnek olamadığını belirtmektedir. Gerçekten de Mert, ailesinin sağlamak istediği dersane dâhil tüm eğitimsel kaynakları reddetmiştir ve dokuzuncu sınıfta bir öğretmenin olumsuz davranışına tepki olarak isteyerek sınıfta kalmıştır. Ağır travmatik yaşam tecrübesine sahip bir başka öğrenci olan Özge (C grubu, 171)'nin ise içine kapanık ve iletişime kapalı olduğu, görüşme esnasındaki tutum ve davranışlarından anlaşılmaktadır. Öyle ki Özge, sorulan sorulara çok kısa cevaplar

vermiştir ve geleceğe yönelik hiçbir beklentisi ve umudu olmadığını belirtmiştir. Bu durum da aslında çocukların maruz kaldıkları risklilik durumunun bireysel özelliklerine yansımaları göstermesi açısından oldukça anlamlıdır. Zira Özge'nin babası senelerce alkol kullanmıştır ve hem kendisine ve abisine hem de annesine şiddet uygulamıştır. Bireysel özelliklerinin içinde bulunduğu ortamdan ne ölçüde etkilendiği bilinmeden, annesinden ve yakın yaşam çevresinden de yeterli desteği göremeyen Özge'nin bireysel özellikleri ile ve bu özelliklerin onun akademik dirençliliğini nasıl etkilediği ile ilgili herhangi bir değerlendirme yapmanın doğru olmayacağı düşünülmüştür. Bu durum, çocuğun bireysel özelliklerinin onun içinde bulunduğu sosyal ortamdan önemli ölçüde etkilendiği ve çocuğun bireysel özellikleri değerlendirilirken ihtiyatlı davranılması gerektiği uyarısının (Schoon ve diğ., 2004; Waller, 200) haklılığına işaret etmektedir. Dolayısıyla özellikle travmatik yaşam tecrübelerine sahip çocukların bireysel özellikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki değerlendirilirken oldukça dikkatli davranmak gerekmektedir.

#### ***Sağlık sorunları.***

Örnekte 7 çocukta sağlık sorunu olduğu belirtilmiştir. En başarılı grup olan A grubunda sadece 1 öğrencide kronik sağlık sorunu olduğu ifade edilmiştir. Diğer taraftan B ve C gruplarında 3'er çocuğun başarılarını olumsuz etkileyen sağlık sorunları mevcuttur. Bu 6 çocuktan beşinin sağlık sorunları yetersiz beslenmekten kaynaklanmaktadır. Metin (C grubu, 288), anne karnında ve çocukluğunda maruz kaldığı beslenme yetersizliğinden dolayı gelişim geriliği yaşamaktadır. Hülya (B grubu, 411), Şeyma (B grubu, 355) ve Filiz (C grubu, 250) ise özellikle kırmızı et tüketiminin sınırlı olmasından dolayı B12 eksikliği yaşadıklarını ve bu durumun unutkanlığa yol açtığını ifade etmektedirler. Filiz, tüm yoğun çabasına ve yüksek motivasyonuna rağmen akademik dirençlilik gösterememektedir. Okulda öğrendiklerini eve geldiğinde unuttuğunu ifade etmektedir. Filiz'in annesi de onun çok çalıştığını ancak başarılı olamadığını belirtmektedir. Bu durum, akademik başarının sadece bireysel çaba ile mümkün olmadığını, yetersiz beslenme gibi riskin çocuğu derinden etkilediği durumlarda çocuğun tüm motivasyonuna, sahip olduğu hedef ve rol model ve yoğun çabasına rağmen akademik dirençlilik gösteremediğini ifade etmektedir. Gerçekten de Filiz, anne karnındaki gelişiminden itibaren oldukça yetersiz düzeyde beslenmiştir ve şu anda önemli zihinsel sorunlar yaşadığı belirtilmektedir.

Örneklemede sağlık sorunlarının akademik dirençliliği etkilediği diğer bir öğrenci de Murat'tır (C grubu, 260). Doğuştan Serebral Palsi hastası olan Murat, tüm bebekliği ve çocukluğu dönemi boyunca ağır ve uzun süren tedavi süreci yaşamıştır. Bu süreç onun sık sık ve uzun süre hastanede yatışını gerektirmiş ve okulundan ve derslerinden uzaklaşmasına sebep olmuştur. Telif eğitimlerinin verilmemesi onun bir üst sınıfa, diğer arkadaşlarının oldukça gerisinde akademik becerilerle devam etmesine yol açmıştır. Sağlık sorunlarının ve telif eğitimlerini alamamasının Murat'ın akademik dirençliliği önündeki en büyük engel olduğu belirtilebilir. Murat bu konuda yaşadıklarını şöyle anlatmaktadır:

Birinci sınıftan tut dördüncü sınıfa kadar, birinci sınıf ilk dönem başlıyordum, bir gün gidiyordum, bir ay hastanedeydim. Ben dördüncü sınıfa geldiğimde mesela arkadaşlarım diyelim nasıl desem hani böyle rahatça kesir falan yapıyorlardı ben daha doğru düzgün ismimi yazamıyordum. [Öğretmenlerim] yardımcı oldular tamamlamak için ama sonuçta bu üç günde beş günde ya da bir haftada tamamlanacak bir şey değildi. Yani üç yıl kaybetmişsin, üç günde bunu toparlayamazsın. Yani ne kadar yardımcı da olsalar toparlayamadım yani eksik kalan birçok konum oldu. Bu eksikliklerle TEOG'a girince zaten başarılı olamadım. (Murat, C grubu, 260)

Dolayısıyla, çalışma bulgularından hareketle, sağlık sorunlarının, özellikle de bunların yetersiz beslenmeden kaynaklandığı durumlarda, çocukların akademik dirençliliğini azalttığı, çocuğun sahip olduğu diğer tüm bireysel özellikler başarıya katkı sağlayacak şekilde olsa da çocuğun akademik dirençlilik geliştirme potansiyelini önemli oranda sınırlandırdığı belirtilebilir. Çalışma bulguları bu açıdan, yoksulluğun fiziksel ve zihinsel sağlık sorunları aracılığı ile akademik başarıyı olumsuz etkilediğini belirten diğer çalışmalarla (Crooks, 1995; Duncan ve Brooks-Gunn, 1997; Hill and Standfort, 1995; McLoyd, 1998) uyumludur.

### ***Rol modele sahip olma.***

Görüşme yapılan öğrencilere rol modelleri olup olmadığı ve bu kişilerden nasıl etkilendikleri sorulmuştur. Öğrenciler sahip oldukları rol modellerin çabaları, sabırları ve güçlüklerle karşı dirençlerinin kendilerine güç verdiğini ve kendilerini en çok etkileyen şeylerden birinin bu dirençliliğe şahit olmak olduğunu şu şekilde ifade etmektedirler:

Benim için babam daha çok şeydir. Ne kadar fakir olsak da ben babamın zekâ seviyesini, etrafa olan şeyini elde etsem ben hayatımı kurtarmış olurum diye düşünüyorum ben. Babam benim için en etkili olan kişilerden biridir yani. (Osman, A grubu, 460)

Pes etmemek gerektiğini anlayınca, ailenin tamamını örnek alıyorum aslında. Hani öğretmenlerim diyor ki "Şu yazarların kitaplarını okuyun, işte hayatlarını okuyun", bakıyorum hepsinde aynı şey var, hepsinde sabır, hepsinde çalışma, sonra anneme bakıyorum onda da aynı şey. O yüzden tek örneğim, tek idolüm annem yani. Annem gibi olabilmek için her şeyimi verebilirim. (Ayla, A grubu, 456)

[Rap sanatçıları] ya çok zor koşullarda tanınıyorlar çünkü Türkiye’de rap zaten çok gelişmiyor, çok dinlenmiyor, çok zor şartlar altında rap yapıyorlar, yılmadan ve sonuçta amaçlarına ulaşan çok kişi var (Seda, A grubu, 452)

Görüşülen bir öğretmen de çocukların akademik başarısında rol modele sahip olmanın önemli olduğunu ancak farklı sosyoekonomik statüdeki çocukların bu anlamda eşit fırsatlara sahip olmadıklarını şu şekilde belirtmektedir:

Şimdi sosyoekonomik düzeyi düşük çocuklara baktığımızda bunların yaşadığı çevrelerin çok iyi analiz edilmesi lazım. Bir çevresindeki örnekler ve modeller. Bugün Ankara için düşündüğümüzde Çankaya’da ya da işte Ümitköy’de, Çukurambar’daki çocuklara baktığımızda, çevresindeki akrabalarındaki ailesindeki iletişime baktığımızda, iletişim kurduğu yakın sosyal çevresindeki kültür seviyesi çok yüksek, üst meslek gruplarından yaşam standardı yüksek insanları örnek alıyorlar, model alıyorlar. Ulaşılamaz olmadığını görüyorlar. (B4, reh. öğrt.)

Tablo 21. *Rol Modele Sahip Olma Durumunun Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı*

Başarı Grubu	Gruptaki Öğrenci Sayısı	Rol Modeli Olmadığını Belirten Öğrenci Sayısı
A	14	1
B	11	2
C	10	7
Toplam	35	10

Tablo 21, rol modele sahip olma açısından farklı başarı grupları arasındaki dağılımı göstermektedir. Tablodan da görüldüğü gibi rol modele sahip olmayan öğrenci sayısı A grubunda 1, B grubunda 1 ve C grubunda ise 7’dir. Çalışma bulguları rol modele sahip olmanın yoksul çocukların akademik dirençliliğini artıran önemli bir bireysel özellik olduğunu ortaya koymaktadır. Akademik dirençlilik literatüründe rol modele sahip olmanın öğrencilerin akademik dirençlilikleri açısından önemli bir faktör olduğu belirtilmekte (Seccombe, 2002) ve çalışma bulguları da bu durumu doğrulamaktadır.

#### ***Sarf edilen çaba ve motivasyon.***

Çalışmada, çocukların derse ayırdıkları vakit ve sarf ettikleri çaba ile ilgili bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Katılımcı çocukların motivasyonlarının güçlü olması, kararlı ve azimli olmaları çalışmalarına da yansımakta ve bazı çocuklar oldukça ciddi düzeyde çaba sarf etmektedirler. Ancak örnekleme bu çabayı gösteren çocukların tamamının akademik dirençlilik geliştirdikleri söylenemez. Tablo 22’de sarf edilen çaba açısından



çocukların farklı başarı grupları arasındaki dağılımı gösterilmiştir. Örneklemedeki 35 çocuğun çalışma, disiplin, motivasyon ve sarf ettiği çaba yüksek, orta ve düşük düzey olarak nitelendirildiğinde, A grubundaki çocuklardan 7'sinin, B grubundaki çocukların 6'sının, C grubunda ise yüksek 2'sinin yüksek düzeyde çaba sarf ettiği görülmektedir. Sıralama düşük düzeyde çaba açısından yapılırsa A, B ve C grupları için sıralama 0, 3 ve 6 şeklinde olmaktadır. Bu dağılım, bir yandan çocuğun sarf ettiği çabanın akademik dirençlilik için önemli olduğunu ve başarı grupları arasında bu açıdan anlamlı bir farklılaşma olduğunu ifade etmekte diğer yandan da üst düzey çaba sarf eden çocukların tamamının dirençlilik geliştiremediğini ve orta düzey çaba sarf eden çocukların bir kısmının ise dirençlilik geliştirebildiklerini ortaya koymaktadır. Ancak, örneklemede motivasyonu yüksek, okula bağlılık duygusu güçlü ve çok ders çalışan öğrencilerin tamamının dirençlilik geliştiremediği düşünüldüğünde, dirençlilik için bu faktörlerin yeterli olmadığı ortaya çıkmaktadır.

*Tablo 22. Öğrencinin Sarf Ettiği Çaba Düzeyinin Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı*

Başarı Grubu	Gruptaki Öğrenci Sayısı	Sarf Edilen Çaba Düzeyi		
		Yüksek	Orta	Düşük
A	14	7	7	0
B	11	6	2	3
C	10	2	2	6
Toplam	35	15	11	9

Yüksek düzeyde sarf edilen çabanın, maruz kalınan risk düzeyi çocuğun baş edemeyeceği kadar yüksek olmadığına, akademik dirençlilik geliştirilmesi konusundaki önemi bazı çocuklar için oldukça belirgindir. Örneğin Ayla (A grubu, 456), eğitimsel kaynaklar konusunda sorun yaşamada da beslenme yetersizliği yaşamıştır. Ancak çok güçlü aile desteği ile beraber üst düzey bir çaba ile güçlü bir dirençlilik geliştirebilmiştir.

[ders çalışmaktan] evet çok mutlu olurum. Yani inanılmaz bir mutluluk veriyor bana [gülüyor], o kadar mutlu oluyorum ki. Değişik bir his benim için, biri resim çizmek diğeri de o. Başka şeyleri sevmiyorum, okuldan çıktıktan sonra mesela arkadaşlarla birlikte bir şey yapalım. Cumartesi sabah dokuzda odaya girerim [ders çalışmak için], gece 12'de odadan çıkarım. (Ayla, 456)

Eğitimsel kaynak sıkıntısı yaşayan ve ailesinden de çok güçlü destek göremeyen ancak yaşanan maddi sıkıntıların kendisini olgunlaştırdığını belirten Osman (A grubu,

460)'in yoğun çabasının, geliştirdiği güçlü dirençlilikte en önemli faktör olduğu belirtilebilir. Annesi (onun ders çalışma azmini) şu şekilde anlatmaktadır:

Kanepenin köşesine otururdu, alırdı eline test kitabını veya çalıştığı kitabı, ha bire ders yapardı, çok dışarıya çıkmazdı, çok arkadaşları ile gezip tozmazdı. Sürekli ders yapardı, işte test çözerdi, öyle çalıştı. Arkadaş çevresi olsun, dışarıya gideyim, geç saatlere kadar gezeyim, gönlümü yapayım olmadı Allah'a şükürler olsun. Dersi ile uğraştı, okuluna gitti geldi, evine geldi, öyle vakit geçirdi yani, öyle. Valla kafasına koyduğunu yapıyor yani, hiçbir şeyden etkilenmiyor, odaklanıyor yani.

Diğer taraftan B ve C grubundaki bazı çocukların, üst düzey çabalarına rağmen dirençlilik geliştiremedikleri görülmektedir. Aile ve çocuk için riskin yoğunluğu, dolayısıyla çocukların yoksulluktan ne oranda ve biçimde etkilendikleri onların sarf ettiği çabanın akademik dirençliliğe de yansıma derecesini etkiliyor gözükmektedir. B ve C grubunda yer alan ve üst düzey çaba sarf eden toplam 8 çocuktan 7'si eğitimsel kaynak sıkıntısı yaşamıştır. Benzer şekilde bu 8 öğrencinin 7'si aynı zamanda beslenme yetersizliği de yaşamıştır. Dolayısıyla B ve C grubunda bulunan ve yoğun çaba sarf eden çocukların yoksulluktan A grubundaki öğrencilerden çok daha derin bir şekilde etkilendiği ve tüm çabalarına rağmen dirençlilik gösteremedikleri belirtilebilir. Örneğin Filiz (C grubu, 250), örneklemdaki en çalışkan öğrencilerden biri olmasına rağmen anne karnında ve çocukluğunda oldukça ciddi bir beslenme sorunu yaşamıştır ve tüm çabasına rağmen derslerinde başarıyı yakalayamamaktadır. Filiz, evdeki gergin ilişkilerin yanında yetersiz beslenmeden dolayı kansızlık, B12 eksikliği ve unutkanlık yaşadığını, okulda öğrendiklerini evde unuttuğunu ifade etmektedir:

Yani hiç kafam dağılmayacak sadece kitaplar ve ben. [evde böyle bir ortam] bulamadım [gülüyor]. [dersleri] İlk önce anlıyorum sonra işte diyorum eve geleyim tekrar edeyim falan, ondan sonra tekrar ederken bakıyorum unutuyorum. Çok ders çalışıyorum, ders çalışıyorum da bu kez de işte şey yani anlamadığım için daha çok üstüne düşünüyorum, işte öyle oluyor.

Dolayısıyla Filiz için risk düzeyi o kadar yüksektir ki onun örneklemin en çalışkan ve azimli öğrencilerinden biri olması akademik dirençlilik geliştirebilmesi için yeterli olamamaktadır. Benzer şekilde Hale (B grubu, 384) da çok azimli ve çalışkan bir öğrencidir. Ancak hem eğitimsel kaynak açısından oldukça dezavantajlıdır hem de sekizinci sınıfta annesinin vefatı ve sonrasında ev içi sorumlulukları üstlenmek zorunda kalması, maruz kaldığı riskin seviyesini oldukça yükseltmiştir. Okumayı çok sevmesi, ortaokul döneminde 200'den fazla kitap okuması ve oldukça güçlü çabası bu risklilik ortamında dirençlilik geliştirebilmesi için yeterli olmamıştır. Babası onun çalışma azmini şu şekilde anlatmaktadır: "Kendi içinden geliyordu, mesela televizyona falan bakmazdı

yani o. Kapatırdı yani kendi kapatırdı, bazen ben gelirdim akşam haberlere falan bakacağım, ‘baba bugün de bakmasan ne olur’ derdi.”

Diğer taraftan, A grubundaki çocukların yarısı, sadece orta düzey çaba ile dirençlilik gösterebilmişlerdir. Bu durumun da çocukların maruz kaldığı toplam riskin yoğunluğu ile ilişkili olduğu belirtilebilir. Örneğin A grubunda bulunan ve orta düzey çaba sarf eden 7 çocuktan 6’sının eğitimsel kaynak sıkıntısı yaşamadığını ve yine 6’sının yetersiz beslenme sorunu yaşamadığı görülmektedir. A grubunda bulunan ve orta düzey çaba sarf eden çocuklar derslerine çok da fazla vakit ayırmadıklarını şu şekilde ifade etmektedirler:

Yani ben okula gidiyorum okulda derslerimi dinliyorum, sonra eve gelince biraz bakıyorum, o kadar. (Cemile, A grubu, 452)

Ben öyle sınavlara filan çalışan birisi değildim. Aslında pek çalışmazdım, hatta ortaokuldayken falan daha da önemsemezdim. Ama bütün derslerim yüksekti. 90’dan aşağı notum yoktu. Fakat sınavı olduğu gün öğrendim. (Bahadır, A grubu, 457)

Örneklemede düşük düzey çaba sarf eden 9 çocuktan 5’inin travmatik yaşam tecrübelerine sahip olması önemli bir bulgudur. Ömür (C grubu, 272) ilkokulda sınıf birincisi olacak kadar başarılıdır ancak ortaokulda önce babasının vefatı ve ardından da annesinin hastalığı ve ağır ve uzun tedavi süreci ortaokulda onun maruz kaldığı risk düzeyini ciddi oranda artırmıştır. İlkokuldaki çalışma azmi ve motivasyonuna ortaokulda sahip olamamıştır. Erdal (C grubu, 261) ise anne ve babasının oldukça gergin ilişkilerine şahit olmuş, boşanmalarından çok olumsuz etkilenmiştir. Boşanmanın gerçekleştiği yıl akademik başarısı önemli oranda düşmüştür. Annesi ve kendisi bu durumun boşanmadan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Üstelik Erdal, yedinci sınıftan itibaren çalışmak ve ailenin geçimine katkıda bulunmak durumunda kalmıştır. Erdal’ın düşük motivasyona sahip olması ve düşük düzeyde çaba sarf etmesi içinde bulunduğu bu ortamdan ve yaşadıklarından bağımsız düşünülmemelidir. Benzer şekilde Özge (C grubu, 171) de travmatik yaşam tecrübesine sahip öğrencilerden biridir. Babası yıllarca alkol kullanmış, eve alkollü gelmiştir ve hem anneye hem de çocuklara şiddet uygulamıştır. Özge babası ile ilişkilerindeki bu sıkıntının yanında annesinden de yeterince destek görememiştir. Özge hiçbir eğitimsel hedefe sahip değildir, motivasyonu çok düşüktür ve içine kapanıktır. Özge’nin sarf ettiği çabanın düşük düzeyde olması da yine içinde bulunduğu koşullardan bağımsız değerlendirilemez. Bu açıdan çalışma bulguları, çocuğun bireysel özellikleri ile yakın sosyal çevresi arasındaki ilişkinin önemine dikkat çeken çalışmaların

(Schoon ve diğ., 2004; Waller, 2001) haklılığını teyit edecek şekilde, çocukların eğitimsel isteklerinin ve sarf ettiği çabanın akademik dirençliliğe etkisinin maruz kaldıkları risk düzeyinden ve yaşam tecrübelerinden etkilendiğini ifade etmektedir. Bu durum ise çocukların bireysel özellikleri ile akademik dirençlilikleri arasındaki ilişki değerlendirilirken ihtiyatlı davranılması zorunluluğuna ve çocuğun yaşam tecrübelerinin ve yakın sosyal çevresinin de mutlaka göz önünde bulundurulması gerekliliğine işaret etmektedir. Sonuç olarak, sarf edilen çabanın, çocukların akademik dirençlilik geliştirebilmeleri için önemli bir bireysel özellik olduğu, ancak maruz kalınan risk, çocuğun baş etme kapasitesini aştığında bu bireysel özelliğin dirençliliğe olan etkisinin azaldığı belirtilebilir. Bu bulgu, çocuğun içinde bulunduğu koşulların onun baş etme kapasitesini aşmasının yarattığı olumsuz sonuçlara işaret eden (Masten, 2001; Rutter, 1987) çalışmalarla uyumludur.

Çalışmada bireysel özellikler olarak değerlendirilen eğitimsel ve mesleki istekler ve hedeflerin, okumayı sevmenin ve okunan kitap sayısının, sağlık sorunlarının, rol modele sahip olmanın, sarf edilen çaba, kararlılık ve azmin yoksul çocukların akademik dirençliliği ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Davranışsal sorunlar, uyum problemleri ve iletişim kurma becerisinin akademik dirençlilik ile ilişkisinin değerlendirilmesi bu çalışmanın veri toplama yöntemi nedeni ile mümkün görünmemektedir.

#### **Yakın yaşam çevresi özellikleri.**

Bu çalışmada aile özellikleri ayrı bir başlık altında incelendiğinden yakın yaşam çevresi olarak özellikle öğretmen ve arkadaşlar ile çocuğun sosyal çevresini genişletmesi imkânı yaratması nedeni ile müfredat dışı programlara katılımın çocuğun akademik dirençliliğe etkisi değerlendirilmeye çalışılmıştır.

#### ***Arkadaş etkisi.***

Görüşmelerde öğrencilere arkadaşları ile ilişkileri ve akademik başarılarında arkadaşlarının etkisi ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğrenciler başarılı arkadaşları ile eğitimsel kaynak alışverişi yaptıklarını, derste anlamadığı konular ya da çözemediği sorular olduğunda onlardan yardım aldığını belirtmişlerdir. “Derslerde sınavlarda anlamadığım bir şey olursa soruyorduk anlatırlardı, konuşurlardı.” (Esra, C grubu, 281) “[Başarılı arkadaşlara sahip olmak, derslerimi] etkiledi tabi. Bunun yanında, sınıfta ilgili ve çalışkan arkadaşlara sahip olmak sınıf içi rekabeti artırmakta, arkadaşlarının çabasını

ve azmini gören çocuğun motivasyonu artmaktadır ve çocuklar böyle bir sınıf ortamında derslerin daha verimli geçtiğini belirtmektedirler: “[Ortaokulda] bir tane de kız arkadaşım vardı, o fen lisesine gidiyor şu an, (TEOG’ tan) 490 aldı. Çok çalıştı. Biz onunla sıra arkadaşaydık zaten, bayağı yakındık. İşte onun çalıştığını görünce ister istemez sen de çalışıyorsun.” (Cemile, A grubu, 452) Okul ve sınıf ortamındaki arkadaşlık ilişkileri çocuğun okulla ilişkisini de etkilemektedir. Örneğin Mert (B grubu, 330), ilkokulda başarılı bir eğitim hayatından sonra, ortaokuldaki arkadaşlarının olumsuz davranışlarından ve okul ve sınıftaki disiplinsiz ortamdan dolayı okuldan “soğuduğunu” belirtmiştir. Murat (C grubu, 260) ise dördüncü sınıfta öğretmenin olumsuz davranışlarının da etkisi ile okula gitmek istemezken beşinci ve sekizinci sınıflar arasında hem öğretmenlerinin hem de arkadaşlarının destekleyici ve samimi davranışları nedeni ile okulunu sevmeye başlamış ve akademik başarısı artmıştır.

Katılımcı çocuklar için sokakta çok fazla ve kontrolsüz vakit geçirme, eğitimsel isteksizlik ve düşük hedeflerin “bulaşıcı etkisi” ve çocuğun motive edici ve cesaretlendirici, örnek olacak tavır ve davranışlardan yoksun olması da arkadaşların akademik başarıya etki mekanizmaları arasındadır. Metin (C grubu, 288), mahalledeki arkadaşlarının başarısına olumsuz etkisini şu şekilde anlatmaktadır: “Mesela arkadaşlarım aşağıya çağırdı, dedim ‘ben ders çalışayım’, onlar dedi ‘kıрма, yarın çalışırsın, bir saat sonra çalışırsın’, öyle öyle her gün öyle oldu, çalışmadım.” Metin için yaşam çevresi ve arkadaş çevresinin etkisi o kadar belirgindir ki, öğretmenleri annesini bu konuda uyarmak zorunda kalmışlardır. Annesi, öğretmenlerin başka bir semte taşınmalarını tavsiye ettiğini ancak maddi sıkıntılardan dolayı bunun mümkün olmadığını şu şekilde anlatmaktadır:

Mahalleden başka biriyle görüşmesini istemiyorum açıkçası. Terbiye düzeyi çok eksik yani, bu mahallede eksik. Öğretmenler “mahalleyi değiştirin” dedi. Arkadaşlarının Metin’i ve başarısını olumsuz etkilediğini söyledi. [Taşınmayı] düşündüm de işte kiralar çok pahalı, başka bir yere çıkmak gibi bir şeyim yok yani, ben başka bir yere çıkıp 650-700 lira kira veremem. Ben buraya 380 veriyorum.

Katılımcı öğrencilerden bazıları akademik başarılarında olumlu arkadaş etkisinden bahsederken, bazıları ise arkadaşlarının akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğinden bahsetmişlerdir. Diğer bazı öğrenciler ise akademik başarılarının arkadaşlarından olumlu ya da olumsuz şekilde etkilenmediğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, yakın çevre özelliklerinden biri olan arkadaş etkisi örneklemedeki öğrenciler için olumlu, olumsuz ve nötr olarak nitelendirilmiştir ve dağılım Tablo 23’de

gösterilmiştir. Öğrenci ve ebeveyn beyanlarına göre, A grubundaki öğrencilerin hiçbirinin akademik başarısında olumsuz arkadaş etkisi söz konusu değilken, B ve C grupları için bu sayı sırasıyla 3 ve 5'tir. Sıralama olumlu arkadaş etkisi açısından yapılırsa, A, B ve C grupları için olumlu arkadaş etkisi söz konusu olan öğrenci sayısı sırasıyla 6, 3 ve 3'tür.

Çalışma bulgularından hareketle, dezavantajlı çocukların akademik dirençlilik geliştirmelerinde arkadaşların önemli etkileri olduğu ifade edilebilir. Ancak önemle belirtmek gerekir ki çocuğun arkadaşlarından etkilenmesi ailenin uyguladığı koruyucu aile stratejisi ile çok yakından ilişkilidir. Gerçekten de olumsuz arkadaş etkisine maruz kalan toplam 8 çocuktan 5'inin ailesinin çocuklarını yakın yaşam çevresinin olumsuz etkilerinden koruma konusunda yetersiz kaldıkları belirtilebilir. Oysa A grubundaki 14 öğrenciden hiçbirisi için zayıf koruyucu aile stratejisi söz konusu değildir. Dolayısıyla yoksulluk riskinin çocuk üzerindeki etkisini değiştirme potansiyeline sahip olan aile ve yakın çevre özelliklerinin karşılıklı etkileşiminin arkadaş etkisi açısından oldukça belirgin olduğu belirtilebilir.

Tablo 23. Öğrenci Beyanlarına Göre Arkadaş Etkisinin Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı

Başarı Grubu	Gruptaki Öğrenci Sayısı	Arkadaş Etkisi		
		Olumlu	Olumsuz	Nötr
A	14	6	0	8
B	11	3	3	5
C	10	3	5	2
Toplam	35	12	8	15

Sonuç olarak, yoksul çocukların akademik dirençlilikleri ile arkadaş etkisi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve özellikle koruyucu aile stratejisine sahip olmayan ailelere mensup çocukların arkadaşların olumsuz etkilerine çok daha açık oldukları belirtilebilir. Dolayısıyla çalışmanın, arkadaş etkisinin çocuğun içinde bulunduğu risklilik durumunu artıran ya azaltan bir etkiye sahip olduğuna yönelik bulgular içerdiği ifade edilebilir. Çalışma bulgularının analizi, arkadaşların, eğitimsel başarıları, motivasyonları, azim ve kararlılıkları, hedefleri ve gelecek planları, ilgi alanları ve

sokakta vakit geçirme eğilimleri gibi özellikleri ile akademik başarıya etki edebildiklerine işaret etmektedir. Bu nedenle çalışma bulgularının, arkadaşların akademik başarı ve eğitimsel planlar üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalarla (Alexander ve Campbell, 1964; Arastaman ve Balcı, 2013; Hanushek ve diğ. 2001; Hoxby, 2000; McDill ve Coleman 1965) benzer yönde olduğu ifade edilebilir.

### ***Öğretmen etkisi.***

Öğretmenler öncelikle akademik açıdan yeterlilikleri, bilgi ve becerilerini aktarabilme kabiliyetleri ile öğrenci başarısını etkilemektedir. Örneğin, Ayşe (A grubu, 432), ilköğretim hayatını taşrada geçirdiğinden sekizinci sınıfa kadar öğretmenlerinin neredeyse tamamının alan dışı öğretmenler olduğunu ve bu nedenle öğrencilerin akademik açıdan eksiklikler yaşadıklarını belirtmektedir. Ancak sekizinci sınıfta “çok azimli ve başarıya güdümlü” öğretmenlere sahip olduğunu ve kendisine verilen destek, değer ve cesaretlendirmenin kendisini çok mutlu ettiğini ve çalışma azmini artırdığını ifade etmektedir. Yeşim’in annesi ise Yeşim’in (A grubu, 438) ilkokulda oldukça iyi bir öğretmenden eğitim almasına rağmen altıncı ve yedinci sınıfta okuldaki öğretmenlerin yetersizlikleri ve derse katılımlarının düzensiz olmasının onun başarısında oldukça olumsuz sonuçlara yol açtığını ve bu nedenle başka bir okula kaydını yaptırmak zorunda kaldığını belirtmektedir:

Yani öğretmen derse doğru girmiyordu, yani çalıştıracak öğretmenler yoktu, öğretmen yönünden çok sıkıntılıydı. Ya öğretmenler emekli olacaktı ya tayin çıkıp gidecek öğretmenlerdi. Yani altıncı ve yedinci sınıf Yeşim’de tam bir hüsrana oldu bizim için. Çok çok düşüş oldu. Yani ortaokul öğretmenleri sıfırdı benim için. Bir tane ele alınacak düzgün bir öğretmenimiz yoktu öyle. Yeşim’in öğretmen nedeni ile seviyesi düşük oldu.

Diğer taraftan, bazı öğrenciler başarılarında öğretmenlerinin verdiği desteğin öneminden bahsetmektedirler. Örneğin Ayla (A grubu, 456), sekizinci sınıftaki öğretmenlerinin “çok iyi ders anlattıklarını”, dershaneye devam etmenin sınav başarısını ancak 20 puan artırdığını belirtmektedir. Ayla’nın annesi de öğretmenlerin çabasını takdir etmekte ve Ayla’nın başarısındaki etkilerini şöyle anlatmaktadır:

İlgili öğretmenler, çok bilinçli, çocukların hakkını veren yani sallabaşını al maaşını diyenlerden değil. Görevinin hakkını veren, çocuğu okutmam gerekiyor, bilgisini vermem gerekiyor, yani onun hakkına girmeyen öğretmenler geldi. Bilinçli öğretmenler, Allah razı olsun. Çok da dua ettim yani, çocuğum o sene sınava girdi, bursu aldı, ertesi sene sınava girdi.

Görüşülen bir okul yöneticisi de öğretmenlerin mesleğini özenle yapmasının öneminden bahsetmektedir:

Birçok öğretmen diyor ki “devlet bana ne veriyor ki ben de öğrenciye vereyim”. Zihniyeti böyle olan insanlar var. Bunu meslek olarak, gerçek anlamda severek, maddiyat düşünmeden seçen öğretmenler var, şimdi sen birinci örnekteki kafada olursan ne yaparsın? Hiç önemsemezsin, “dersimi yapar çıkarım” dersin. Bu olduğu zaman isterse zeki öğrenci olsun, hiçbir şey veremezsin sen ona. Ama o çocuk bir şey öğrensin diye kendini yıpratırsan oluyor. Değer vereceksin suçlu da olsa değer vereceksin. Kendi çocuğun gibi düşüneceksin. Değer verdiğiniz zaman değişiyor her şey. (A7, müdür yrd.)

Öğretmenler, yönlendirme ve yüksek hedefler belirleme konusunda da öğrencilerini desteklemektedirler. Örneklemedeki çocukların birçoğu okuma alışkanlıklarını öğretmenlerinin yardımları ve yönlendirmesi ile kazandığını belirtmektedir. Örneğin Hatice (A grubu, 460), ilkokul öğretmenin “çok iyi” bir öğretmen olduğunu, kendisine okumayı sevdiren kişi olduğunu belirtmekte ve onun yönlendirmesi ile doktor olmak istediğini ifade etmektedir. Öğrenciler ilgili ve destekleyici öğretmenlere sahip olmanın, öğretmenlerin samimi övgülerinin ve kendilerine değer vermelerinin motivasyonlarını ve çalışma azimlerini olumlu şekilde etkilediğini, kendilerini “özel ve seçilmiş” hissettiklerini ifade etmektedirler. Bu konuda bir öğrenci şunları ifade etmiştir:

Nasıl desem [öğretmenimizin] şefkatli oluşu, bize kendi çocuğu gibi davranması, ondan sonra derslerimiz düşük olunca mesela rehberlik dersinde falan konuşuyordu, “Niye öyle oluyor” falan diyordu. Çok güzeldi. Ya kendimi seçilmiş gibi hissediyordum. (Filiz, C grubu, 250)

Hülya (B grubu, 411), ilkokul öğretmenin kendisine verdiği destek ve gösterdiği ilginin kendisini çok mutlu ettiğini, köyden geldiği için sınıf arkadaşları ile arasındaki “açığı” öğretmenin desteği ile kapattığını ve bu destek sayesinde sınıfın birincisi olduğunu ifade etmektedir. Bu destek onun için o kadar önemlidir ki öğretmenin kendisine defter hediye etmesi karşısında duygularını şu şekilde ifade etmektedir:

[Üçüncü sınıftaki öğretmenim ile] beraber, mesela teneffüste, beden derslerinde, boş derslerde herkes giderdi. Bana yardımcı olurdu. Bana kitap almıştı barbyli. Dedem bilmiyor ya hep lacivert, mavili şeyler alır gelir, aynı babam gibi. Bana defter almıştı. O kadar sevinmişim ki ona. Bütün arkadaşlarım dalga geçiyordu “Hülya erkek şeyi kullanıyor” diye. O anılarımı hiç unutmam yani. Beşinci sınıfa kadar. Kitaplarımı falan hep o alırdı. Çok güzel bir şey. Yani anneme de söyleyemiyordum. Zaten duygularımı çok rahat ifade edemem. Eve gelip ağlıyordum. O kadar seviyordum ki o defterleri. Hâlâ saklarım onları saklayabildiğim kadar. Bana güvenirdi. Eşyalarını bana teslim ederdi. Bazı insanları anlatamazsınız ya duygularınızı. O kadar seviyorum onu. Şu an da öyle. Beni çok seviyor, kızı kadar. Ben de onu çok seviyorum hâlâ da öyle. (Hülya)

Öğretmenlerin öğrencilerin farkında olması ve onlara değer vermesinin çocuklar için önemi görülmüş okul yöneticisi ve öğretmenlerin çoğunluğu tarafından da dile getirilmektedir:

Öğretmenlerin çocuğa yaklaşımı ve ona davranışı çok önemli. Öğretmenin en ufak bir davranışı ya da tavrı çocuk için bir dünya olabiliyor. Öğretmenlerin çocuğun bir durumunu fark etmesi, onunla ilgilenmesi bazen onun karnını doyurmaktan daha önemli olabiliyor. Böyle bir ilgi karşısında “ben varım ve değerliyim” diyor çocuk. Öğretmenler çocuğa dokunurlarsa denge



değişir. O yüzden düşük başarılı okullardaki öğretmenlerin ve rehberlikçilerin ona göre eğitilmesi gerekir. Öğretmenler iletişim gücü ve farkındalığı yüksek kişiler olmalı. Sadece akademik yeterlilik yeterli değil, öğrenciyi analiz edebilmeli ve ona dokunabilmeli. (B7, reh. ögrt.)

İlgilenildiğini hissettiği zaman çok zayıf olan çocuk daha başarılı bir noktaya gelebiliyor. (B2, edebiyat ögrt.)

Öğretmenlerin çocuklarla ilgili yüksek beklentilere sahip olması ve ona güvenmesi çocukların özgüvenlerinin, motivasyonlarının ve sarf ettikleri çabanın artmasına neden olmaktadır. Ayşe (A grubu, 432), öğretmenlerinin kendisine yönelik olumlu beklentileri karşısında hissettiklerini şu şekilde anlatmaktadır:

[öğretmenlerimin desteği ve cesaretlendirmesi] beni daha çok mutlu ediyor, daha bir çalışma şeyi oluyor, “ne güzel öğretmen benim farkında, öğretmen bize böyle söylediye altında bir şey vardır, bunu boşa söylemez, demek ben başarılı bir öğrenciyim, daha da başarıyı arttırmak durumundayım” diyorum. (Ayşe)

Çocuklar ailelerinden yeterli desteği göremediğinde, öğretmen beklenti ve desteğinin önemi daha da artmaktadır. Emel (B grubu, 350) doktor olmak istemesine rağmen ailesinin bu konuda kendisine güvenmediğini, bu durumda öğretmenlerinin verdiği destek ve cesaretlendirmenin önemini şu şekilde ifade etmektedir:

Ortaokulda öğretmenlerim bana çok güveniyorlardı. “İşte sen bunu yaparsın, sen yaparsın” sürekli bunu diyorlardı bana. Çok güveniyorlardı, çok destek veriyorlardı bana. Yani eve gelince [ailesi doktor olamayacağını söylediğinde] hani diyorlar ya mutsuz oluyorum falan sonra okula gittim onlar [öğretmenler] bana öyle diyorlar ya [doktor olabileceğini] çok mutlu oluyordum “hocam yapacağım” diyordum. “Hocam sizin için yapacağım” diyordum. Hani sıkıntım olduğunda [öğretmenlerime] söylüyordum, “bir şey olmaz, geçer” diyorlardı bana sürekli ve ben çok mutlu oluyordum.

Negatif öğretmen beklentilerinin ise öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediği görülmektedir. Esra (C grubu, 281) bazı öğretmenlerinin öğrencilere yönelik olumsuz beklentileri olduğunu ve bunun öğrenci üzerindeki olumsuz etkisini şu şekilde dile getirmektedir:

Karşıdaki hoca şey olmayınca, sana güvenmeyince böyle sana şey yapmayınca, şey olmuyor. Mesela altıncı sınıftaki hocalarım motive ederdi, gaz verirdi geçin falan diye. Ama hocalar değişince artık diğer hocalar, yedi ve sekizinci sınıftaki hocalar. Bizim İngilizceci vardı yedinci sınıfta değişti İngilizceci “sizden bir halt olmaz, siz gidemezsiniz doğru dürüst üniversiteye, doğru dürüst not alamazsınız” derdi. Hoca bizi sürekli eziyordu böyle sınıfı.

Ayrıca çocuklar sevdikleri öğretmenlerin derslerine de daha çok ilgi duymakta, bu derslerde daha fazla çaba sarf etmekte ve başarılarını artırmaktadırlar. Bu konuda bazı öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Ortaokuldaki öğretmenlerim çok iyiydi, mesela yabancı dil konusunda ortaokulumdaki öğretmenlerimden çok yardım aldım. Matematiği, yabancı dili sevdiğim öğretmenlerim vardı.

Mesela matematik öğretmenimiz vardı bizim, o kadar çok seviyordun ki kadını eninde sonunda yapabiliyordun yani. (Selma, A grubu, 426)

Bir öğretmenimiz vardı, hoca gelince “Hadi ders yapalım hadi soru çözelim” diyesimiz geliyordu. Çok enerjikti. Böyle bize enerjisini yansıtıyordu. Çok seviyorduk biz hocayı. Ders işleme isteği uyandırıyor. (Merve, B grubu, 401)

Görüşülen okul yöneticileri ve öğretmenler de öğretmenin öğrenciler tarafından sevilmesinin öğrencilerin dersi sevmelerini ve daha çok çaba sarf etmelerini sağladığını ifade etmekte ve bu konuda öğretmenlere görev düştüğünü belirtmektedirler:

Niye bazı öğretmende öğrenci daha başarılı oluyor sanıyorsunuz? Tek faktör o dersi sevmesi falan değil. Öğretmeni sevmesi. Bunun lisede bile böyle olduğunu görebilirsiniz. Hani ilkokulda hep söylenir ama lisede de böyledir. Şimdi konuştuğumuz öğrencilerimizin büyük çoğunluğu hep bunu söylüyor. “Sevmiyorum öğretmenimizi” diyor “Dersinde de iyi değilim”. Bu da öğretmenlerin yetersizliklerinden kaynaklanıyor. (B3, reh. ögrt.)

Öğretmenimizin başta kendini sevdirmesi ile bu başarının arttığı sınıfları ben gördüm geçen yıllarda çalıştığım okullarda. Zaten öğretmenlikte karşı tarafa ne verdiğiniz, kaşı taraf sizden ne anlıyor, o önemli. Çok iyi matematik öğretmeni olabilirsiniz. Çok iyi fizik öğretmeni olabilirsiniz. Bütün kavramları formülleri bilip hatta kitaplarınız dahi olabilir bu konuda. Ama o çocuğun seviyesine inemiyorsanız, o çocuğa duygusal olarak kendinizi de dersi de sevdiremiyorsanız sizin o çocuğa vereceğiniz çok fazla bir şeyiniz yok. (B4, reh. ögrt.)

Filiz (C grubu, 250), öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini onaylayacak şekilde bazı öğretmenlerini çok sevdiği için dersi de çok sevdiğini, bu nedenle derse katıldığını ve derslere hazırlanarak geldiğini ifade etmektedir:

Mesela sınavlardan pekiyi not almasam da ama gerçekten hocanın dersinde parmak kaldırıp sorulara cevap veriyordum. Mesela matematik dersini anlamıyordum ama hocayı çok seviyordum, şu andaki hocam da öyle. Mesela bizim sözel derslerimizdeki hocalar da çok iyiydi. Hani onun dersine bir gün önceden hazırlık yapardım. Hani bir derste bir konuyu işleyeceğiz diye o konuyu tekrar ederdim.

Olumsuz öğretmen davranışları ise öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Örneklemdaki bazı çocuklar bu nedenle okula devam etmek istememişlerdir. Örneğin tedavisinden dolayı okulundan uzun süre uzak kalmak zorunda kalan ve akademik açıdan yetersizlikler yaşayan Murat (C grubu, 262), tedavi için Ankara’ya taşındıklarında yeni okulundaki öğretmeni, aileye Murat ile ilgili düşük beklentilerini oldukça sert bir şekilde ifade etmiştir ve Murat buna şahit olmuştur. Bu durum, onu çok üzmüştür, okula gitmek istememiştir ve bu durum karşısındaki duygularını şu şekilde anlatmıştır:

Öğretmenim dersten önce şöyle diyordu. “Siz bu çocuğa boşuna masraf yapıyorsunuz, okuyamaz diyordu” Yüzde doksan öğretmenden dolayı [okula gitmek istemiyordum], yani hem de eziliyordum ben yani, herkes yazıyordu anlıyordu, ben yazamıyordum, anlamıyordum, yapamıyordum. İster istemez gitmek istemiyordum yani.

Ancak Murat, beşinci sınıftan itibaren çok ilgili ve destekleyici öğretmenlere sahip olmuş, öğretmenlerini, arkadaşlarını ve okulunu çok sevmiş, okula olan ilgisi akademik başarısına yansımış ve diğer arkadaşları ile arasındaki farkı bir miktar azaltabilmiştir.

Çok iyi geldi ortaokula geldiğimde benim öğretmenimi değiştirmem, her konuda destek oluyordu bana, özel olarak da konuşuyorduk, yani her şeyle ilgileniyordu. [öğretmenlerin ilgisi karşısında] yani sevdiğimi, bana birilerinin değer verdiğini hissediyor insan. Mesela insan diyor ki “bunlar sana güveniyorsa sen de onların güvenini boşa çıkarmamalısın”. (Murat, C grubu, 262)

Derya (C grubu, 241) da öğretmenlerinin kendisine şiddet uygulamasının özgüvenini kaybetmesine neden olduğunu ve başarısını düşürdüğünü ifade etmektedir. Derya, ilköğretimdeki öğretmenlerinden gördüğü şiddet nedeni ile derste katılımcı olamadığını ve öğretmenlerine soru sormadığını belirtmektedir:

[Öğretmenim bana şiddet uyguladığında] çok kötü hissediyordum. Bir gün hiç unutmuyorum, birinci sınıftayken harfleri öğreniyoruz işte beni tahtaya kaldırdı. [sorunun cevabını] bilmediğim için, bir kulağımdan tuttu kaldırdı yani. Hiç sevmedim o hocayı zaten [anlamadığım konuları] hiç sormadım da. Öyle işte. Sonra gelen hoca da iki öğrenciyi çok seviyordu, bizi sevmiyordu yani. Bize önem vermezdi yani. Sohbeti, dersi, her şeyi onlardı yani. Dördüncü sınıfa da gelirken bir hatadan dolayı dayak yemiştım bayağı. Ders dışıydı işte, arkadaş bana kitap atmıştı, ben de ona attım tabi. Hoca benim ilk başladığımı zannederek tekme tokat vurdu bana.

Görüşülen bir rehber öğretmen Derya'nın yaşadıklarını ve hissettiklerini oldukça anlamlı şekilde özetlemektedir:

[Çocuk] diyor ki “ben yapamam”, o gelmiş çocuğa, matematiği yapamam, bu sürecin bir yerinde birisi mahvetmiş bu çocuğu, belki ilkokulda ilkokul öğretmeni tahtaya kaldırmıştır sen yapamazsın demiştir, çocuk orada kendini kilitler, önce onun özgüvenini yükseltmek lazım. Sen değerlisin, sen önemlisin, ben seni seviyorum, dokunarak, küçük geri bildirimlerle. (B6, reh. öğrt.)

Görüşülen birçok okul yöneticisi ve öğretmen okul yönetiminin öneminden bahsetmişlerdir ve okul yönetimi ile öğretmenlerin işbirliği sayesinde birçok sorunun aşılabileceğini belirtmişlerdir. “İyi öğretmenleri versinler iyi bir yönetici ile okulda neler yapılır, hem teorik hem pratik olarak yöneticinin kapasitesi kadardır okul.” (B3, reh. öğrt.)

Yakın sosyal çevre faktörlerinden biri olarak öğretmenlerin çocukların akademik dirençliliklerine etkisi konusunda, çalışma bulgularından hareketle belirtilmesi gereken birkaç husus vardır. Öncelikle belirtmek gerekir ki, örneklemdaki çoğu çocuk, ilköğretim hayatlarının belli dönemlerinde destekleyici olmayan, ilgisiz ve akademik açıdan yetersiz öğretmenlerle karşılaşmışlardır. Bu çocuklar eğitim hayatlarının diğer dönemlerinde ise destekleyici, ilgili, öğrencileri motive edebilen ve akademik yeterlilikleri güçlü

öğretmenlere sahip olmuşlardır. Katılımcı öğrenciler açısından, çocuğun risklilik durumunu öğretmenlerin ne oranda ve yönde değiştirdiği de, olumlu ya da olumsuz öğretmen etkisine ne zaman, ne kadar süre ile ve ne biçimde maruz kaldığı ile yakından ilişkilidir denilebilir. Ayrıca yine önemle belirtmek gerekir ki öğretmen etkisi ile aile ve bireysel özellikler karşılıklı etkileşim halindedir. Örneğin çok çalışkan ve ilgili olan öğrencilerin öğretmenin dikkatini daha kolay çektikleri ve öğretmenlerin bu tür öğrencilerle daha yakından ilgilenme eğilimleri bilinmektedir. Aynı şekilde çocuğun öğretmenlerini ve okul yönetimini çok yakından takip eden ebeveynler, öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri ya da davranışsal sorunları karşısında sürece müdahale etmekte ve çocuğunun öğretmenini ve hatta okulunu değiştirebilmektedir.

Çalışma kapsamında görüşülen okul yöneticisi ve öğretmenlerin tamamı öğretmenlerin çocuklar üzerindeki etkisini önemle vurgulamaktadırlar. Bu durum öğrenci tecrübeleri ve ifadeleri ile de teyit edilmektedir. Çalışma bulguları, Tablo 24’de ifade edildiği gibi öğretmenlerin yoksul çocukların akademik dirençliliğe olan etkisinin başarı grupları arasında anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. A grubundaki 14 öğrencinin tamamı, B grubunda 11 öğrencinin 10’u ve C grubunda 10 öğrencinin 5’i akademik başarılarında öğretmenlerinin destek ve ilgisinin önemli etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 24. Öğrenci Görüşlerine Göre Elde Edilen Akademik Başarıda Öğretmenlerin Rolü

Başarı Grubu	Gruptaki Öğrenci Sayısı	Başarısında Öğretmenlerinin Olumlu Etkisinden Bahseden Öğrenci Sayısı
A	14	14
B	11	10
C	10	5
Toplam	35	29

Öğretmenlerinin olumlu etkisinden bahseden öğrencilerden bir kısmı ilköğretim hayatlarının belli dönemlerinde olumsuz öğretmen etkisinden (öğretmenlerinin mesleki yetersizlikleri, sık değişimi, olumsuz beklenti ve davranışları) bahsetmişlerdir. A grubundaki 14 öğrenciden sadece 2’si, Ayşe (A grubu, 432) ve Yeşim (A grubu, 438),

belli dönemlerde “öğretmen yetersizliğine” maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu iki öğrenci A grubundaki en düşük başarılı çocuklardır. Öğrenim hayatlarının tamamı için olumlu öğretmen etkisinden bahseden çocukların başarı grupları arasındaki dağılımı Tablo 25’de özetlenmiştir.

Tablo 25. *Öğrenim Hayatının Tamamında Olumlu Öğretmen Etkisinden Bahseden Öğrenci Sayısının Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı*

Başarı Grubu	Gruptaki Öğrenci Sayısı	Öğrenim Hayatlarının Tamamı İçin Olumlu Öğretmen Etkisinden Bahseden Öğrenci Sayısı
A	14	12
B	11	6
C	10	2
Toplam	35	20

Dolayısıyla ilköğretim hayatları boyunca “öğretmen yetersizliğine” ya da “olumsuz öğretmen davranışlarına” maruz kalmadığını belirten, sadece ilgili ve destekleyici öğretmenlerin olumlu etkilerinden bahseden öğrenci sayısı, A, B ve C gruplarında sırasıyla 12, 6 ve 2’dir. Bu sonuçlar, örneklemdaki öğrenciler açısından, destekleyici ve ilgili öğretmenlerin yoksul çocukların akademik dirençliliklerinde önemli etkilere sahip olduğuna işaret etmektedir.

Akademik dirençlilik geliştirebilmiş öğrencilerle yapılan nitel çalışmalarda çocuklar sıklıkla kendileri ile ilgilenen bir okul yetkilisinin varlığının başarıları açısından önemli olduğunu belirtilmektedir (Brophy, 1986; Den Brok ve diğ., 2004; Mcmillan ve diğ., 1992). Benzer şekilde, uygun öğretmen davranışlarının öğrenci motivasyonu için de çok önemli olduğu ifade edilmektedir. Gizir ve Gül (2009), Türkiye’de akademik dirençlilik konusundaki en önemli içsel koruyucu faktörün öğrencinin kendi akademik başarısı ile ilgili algısı olduğunu belirtmektedir. Yukarıda farklı öğrencilerin ve öğretmenlerin ifadelerinde de açıkça görüldüğü gibi, çocuğun akademik yeterliliği ile ilgili algısı, derse olan ilgisi ve çabası öğretmen beklenti, tavır ve davranışlarından etkilenmektedir. Öğrencilerin beyan ettiği öğretmen etkisi, farklı başarı grupları arasında anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Akademik dirençlilik geliştirebilmiş dezavantajlı öğrencilerin dirençliliğinde ilköğretim hayatlarında daha fazla oranda eğitim aldıkları

öğretmenlerin olumlu etkileri olduğu belirtilebilir. Bu anlamda çalışma bulgularının, akademik başarıda öğretmenlerin öneminden bahseden çalışmalarla (Brophy, 1986; Den Brok ve diğ., 2004; Mcmillan ve diğ., 1992; Skinner ve Belmont 1993) uyumlu olduğu belirtilebilir. Kalender (2015), akademik dirençlilik geliştirebilen öğrencilerin karşılaştırma yapılan diğer gruptaki (sosyoekonomik açıdansa dezavantajlı ve düşük başarılı) öğrencilere göre okul ve öğretmene karşı olumlu tutumlara sahip olduğunu belirtmektedir. Yazar öğrencilerin okul ve öğretmene karşı tutumlarının iki grup arasındaki farkını bir dereceye kadar açıkladığını belirtmektedir. Çalışma bulguları, Kalender (2015) ile paralellik göstermekte ve yoksul çocukların akademik dirençliliğinde öğretmenlerin güçlü etkisini ortaya koymaktadır. Çalışmada bu konuda elde edilen bulgular, okul kaynaklarının yoksul öğrencilerin başarılarında etkili olabildiğini belirten *Coleman Raporu* (1966)'nun bulguları ile uyumludur. Söz konusu bulgular aynı zamanda Putnam (2000)'i haklı çıkaracak şekilde yoksul çocukların akademik başarısında okul personelinin motivasyonu gibi aile dışı faktörlerin de önemli olduğuna işaret etmektedir. Çalışma bulguları, benzer şekilde, Skinner ve Belmont (1993)'ta ifade edilen, birtakım öğretmen davranışlarının, öğrencinin psikolojik özellikleri yanında, öğrenci motivasyonunu etkileyen en önemli faktör olduğu yönündeki bulguları da destekler niteliktedir. Söz konusu çalışmaya göre, öğretmenin bireysel olarak öğrencilerle ilgilenmesi, öğrencilerin öğretmenle ilgili algısını yordayan en önemli faktördür ve ayrıca öğretmen davranışları öğrencinin derse olan bağlılığını etkilemektedir. Yukarıda ayrıntılı olarak aktarıldığı gibi çalışmada bu yönde öğrenci, öğretmen ve okul yöneticisi ifadeleri söz konusudur.

#### ***Müfredat dışı programlar.***

Çalışmada hem katılımcı öğrencilere müfredat dışı programlara katılım durumları hem de görüşülen okul yöneticisi ve öğretmenlere bu tür programlara katılımın öğrenciler üzerindeki etkisi sorulmuştur. Görüşülen tüm okul yöneticileri ve öğretmenler müfredat dışındaki alanlarda başarı elde etmenin çocuklara özgüven kazandırdığı ve bu özgüvenin onların akademik başarılarına da yansıdığını belirtmektedirler. Örnekteki bazı çocuklar bu düşünceyi destekleyen tecrübelerle sahiptir. Örneğin Mustafa (B grubu, 346), şiir okumayı çok sevdiğini, okulda düzenlenen şiir dinletilerine katılmanın kendisini çok mutlu ettiğini ve farklı insanlarla tanışmasına vesile olduğunu belirtmektedir: “Şiir okurken kendimi çok mutlu hissediyorum. Seviyorum şiir okumayı, ya farklı insanlar görmek farklı bir çevre ile tanışmak çok güzel oluyor.” Oldukça travmatik bir yaşam

tecrübesine sahip olan, babasını hiç tanımayan ve yakın çevresi ile ilişkilerinde sorunlar yaşayan Mert (B grubu, 330), lisede spor kursuna başlamasının farklı insanlarla tanışmasına vesile olduğunu, hayatına disiplin kazandırdığını, elde ettiği başarılar sayesinde özgüveninin arttığını ve artık “daha az içine kapanık” olduğunu belirtmektedir.

Çalışmada çocuklara ilköğretim döneminde, okulda ya da okul dışında çeşitli sanat, spor ya da kültürel faaliyetlere katılım durumları ve bunun kendilerini nasıl etkilediği sorulmuştur. A grubundan 4, B grubundan 6, C grubundan ise 2 öğrenci müfredat dışı programlara katıldığını ifade etmiştir. C ve B gruplarından 1'er öğrenci ise ilköğretim döneminde değil ancak lisede bu tür faaliyetlere katıldığını ifade etmiştir. İlköğretim döneminde bu tür faaliyetlere katıldığını ifade eden toplamda 12 öğrenciden 6'sı, farklı bir alanda başarılı olmanın kendilerini mutlu ettiğini ve özgüvenlerini artırdığını belirtmiştir. Farklı başarı grupları arasında müfredat dışı programlara katılım konusunda anlamlı farklılıklar olmasa da, bu tür programlarda edinilen başarıların, akademik başarı için de oldukça önemli olduğu belirtilen özgüven artışını sağladığı görülmektedir. Lisede spor ve sanat faaliyetlerine katılan ve bu alanlarda öğretmenlerinin takdirini kazanan iki öğrenci de aynı etkiden bahsetmişlerdir.

Müfredat dışı programlara katılımın çocukların hem akademik başarıları hem de davranışları üzerindeki olumlu etkileri, öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde oldukça güçlü bir şekilde ifade edilmiştir. Görüşülen öğretmenler ve okul yöneticileri, bu tür programlara katılımın çocukların farklı alanlarda başarı elde etmelerine yardımcı olması ve farklı insanlarla ve “iyi örneklerle” karşılaşması imkânı vermesi nedeniyle, onların başarı kimliğini ve özgüvenlerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir:

[Müfredat dışı programlar] bence kesinlikle olmalı. Çünkü birincisi, o dar dünyadan çıkıyor, ufku genişliyor, farklı insanlar farklı başarılar görüyorlar. Bu, onun için itici bir güç oluyor. En önemlisi de orada edindiği başarı, yani bir resimde, bir müzikte ya da ona uygun bir alanda edindiği başarı, bu çocuğun başarı kimliğini de kuvvetlendiriyor. Ha ben başarabiliyorum, ben yapabiliyorum algısını oluşturuyor ve bu, hayatın diğer alanlarına da yayılıyor. Derslerine de yayılıyor, okuluna da yayılıyor. (A2, reh. öğrt.)

Görüşülen bir rehber öğretmen müfredat dışı programların özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelere mensup çocuklar için önemine vurgu yapmaktadır:

Her çocuğun mutlaka akademik eğitim dışında bir müzik aleti çalması, adı ne olursa olsun, bir sportif faaliyetin içerisinde olması, sosyal bir faaliyetin içinde olması, orada bir şekilde zaman

geçirmesi gerekiyor. Buradaki temel hedeflerimiz de çocuğun, bu çok önemli, özgüveninin geliştirilmesidir. Bir insan kendine güvenirse, özgüveni olursa yapamayacağı hiç bir şey yok, yeter ki “Ben yaparım” desin, özgüveni olsun. Bizim bu çocuklara “Sen zaten fakir bir ailede doğdun, gecekonduya oturuyorsun, baban asgari ücret alıyor, başında örnek yok, model yok, sen böyle gideceksin, karnının doyduguna şükredeceksin” bunu kırmamız gerekiyor. Ya işte ben zaten böyle doğdum, ailem benim böyle, onlar falanca arabaya biniyor, falanca tatile gidiyor biz hiç gidemiyoruz, bunu kırmamız gerekiyor. Bunu eğitim içerisinde nasıl kırarız, “Bak sen bu hayatta başarabiliyorsun, matematiği yapamıyorsun, yapamadın şimdiye kadar çok iyi değil netlerin ama gördün mü bak basketbolda nasıl iyisin. Badmintonunda, masa tenisinde çok iyisin. Sen çok güzel flüt çalıyorsun. Sen çok güzel gitar çalıyorsun” diyebilmeliyiz. Bu çocukların “Ben başarabiliyorum” demesi lazım hayatta. Yani ilkokula, ortaokula gelmiş bir çocuk belki hayatta hiç bir şey kazanamadı, ailenin sosyoekonomik düzeyi düşük, hayata sadece dar bir pencereden bakıyor. Evde eziliyor, okulda eziliyor. Hep başarısızlığı yaşıyor. Ve hayata bir önemsizlik duygusu ile geliyor. Ve bu çocuk “Evet ya ben bunu yapabiliyorum ya” demesi o çocuğun hayatını değiştirecek büyük adımlardan bir tanesi. Bunu yapıyorsam çünkü öbürünü de yaparım. Onu yapıyorsam öbürünü de yaparım. (B4, reh. ögrt.)

Öğretmeler, çocuklarının bu tür programlara katılımının ve başarı elde etmelerinin aileleri de değiştirdiğini ifade etmektedirler:

Ayrıca ailenin de “Benim çocuğum yapabiliyor” ya da “Başardı” ya da “Böyle bir imkân tanınıyor” diye düşünmesi de ailenin daha güçlenmesine neden olur çünkü ekonomik durumu zayıf olan aileler bu tür imkânlarla ulaşamayabiliyor. Yani parasıyla çocuğunu kursa götüremeyebiliyor, ya da bir sosyal etkinliğe katamıyor. Ama böyle bir imkân tanındığı zaman bu çocuklara hakikaten çok güzel şeyler ortaya çıkabiliyor. Ben bunun, hayatının diğer alanlarını da etkilediğini de düşünüyorum. (A2, reh. ögrt. 1)

Bir başka rehber öğretmen de (C5, reh. ögrt.) okulun ve diğer bazı kurumların ortak çalıştığı bir projede çocukların bu tür programlara katılımının ve başarı elde etmelerinin, hem oldukça düşük olan akademik başarıyı önemli ölçüde artırdığını, disiplin sorunlarını azalttığını ve ayrıca velilerin oldukça zayıf olan okulla bağını da kuvvetlendirdiğini belirtmiştir. Bu rehber öğretmen okullarda sanat ve spor etkinliklerinin mutlaka desteklenmesi gerektiğini aksi takdirde eğitimin asıl amacına ulaşamayacağını ifade etmektedir.

Öğretmen ve okul yöneticileri, müfredat dışı programların önemi konusunda yaptıkları güçlü vurguya rağmen, bu tür programların organizasyonu ve bu programlara öğrenci katılımının önündeki engellerden bahsetmektedirler. Öncelikle, müfredatın “çok yoğun” olması ve haftalık ders saatinin çok fazla olması (haftalık 40 saat) nedeniyle öğrencilerin bu tür programlara ayıracak zamanı ve enerjisi kalmadığını ifade etmektedirler. Ayrıca eğitim sistemin akademik başarıya çok daha fazla odaklı olduğunu ve çocukların ilgi ve yeteneklerine uygun şekilde yönlendirileceği uygun mekanizmalara sahip olmadığını belirtmektedirler:

Yani benim şimdi yaşadıklarım var. Çocuğum dersle, okulla alakası yok. Ama çocuğum başka yetenekleri var. Fiziki yetenekleri var, biz ortaya çıkartamıyoruz. Mesela çok güzel güreşçi



olabilecek, çok güzel sporcu olabilecek kişiyi sokuyoruz sınıfa “hadi matematik yap hadi Türkçe yap” diye çocuğu zorluyoruz. Bu çocukların hepsi fark edilmek istiyor. (B3, müd. yrd.)

Burada okulların imkânları çok sınırlı. Kulüp olarak yapacağımız şeyler. Mutlaka eğitimin okulların duvarlarından dışarıya taşması gerekiyor. Çocukların özgüvenini yerine getirmemiz mutlaka çok önemli. Bunu yapmak için de burada topu sadece öğretmene atmak “Aferin oğlum” deyip başını okşamak ve öylece bırakmak bence çok yanlış oluyor. Bakanlıklar arasında mutlaka bağlantının olması, bu çocukları mutlaka sosyal olarak desteklemesi, başarıyı tattırmak gerekiyor. (B4, reh. öğrt.).

Her ne kadar müfredat dışı programlara katılım, farklı başarı grupları arasında anlamlı şekilde farklılaşmasa da, bu tür programlara katılmış olan çocukların ve öğretmen ve okul yöneticilerinin tecrübeleri ve ifadeleri, bu tür programların başarı duygusunu tatmin, özgüven kazandırma, sosyal çevreyi genişletme ve yeni insanlarla tanışma imkânı yaratması nedeni ile akademik başarıyı olumlu etkilediği belirtilebilir. Bu durum okulda ya da okul dışında müfredat dışı programlara aktif katılım, çocukların kendilerini ifade edebilecekleri ve özgüven kazanabilecekleri bir ortam sağladığını ifade eden Werner (1984)’ü desteklemektedir. Ayrıca, çalışma bulgularının zihinsel faaliyetler ve yetişkinler ile pozitif etkileşim imkanı sunan okul sonrası formel aktivitelere katılımın özellikle düşük gelirli ailelere mensup okul çağı çocuklarının daha yüksek akademik başarısı ve daha az sorunlu davranışları ile ilişkili olduğunu belirten çalışma bulguları (Pierce ve diğ., 1999; Posner ve Vandell, 1994) ile de uyumlu olduğu ifade edilebilir.

Çalışma bulgularından hareketle, yakın yaşam çevresi etkisi olarak, özellikle öğretmenlerin çocukların maruz kaldıkları yoksulluk riskini önemli ölçüde değiştirme gücüne sahip oldukları ve uygun koşullardaki öğretmen etkisinin akademik dirençliliğe önemli katkılar sunabildiği belirtilebilir. Benzer şekilde, uygun özelliklere sahip arkadaşların da çocukların akademik dirençlilik geliştirme potansiyelini artırdığı ifade edilebilir. Müfredat dışı programlara katılım ile ilgili sonuçlar çok daha az net olsa da ve başarı grupları arasında bu tür programlara katılım açısından anlamlı farklılaşmalar yaşanmasa da, bu tür programlara katılımın, farklı alanlarda başarı elde etme ve iyi örneklerle karşılaşma yolu ile çocuklara özgüven kazandırdığı ve çocukların sosyal çevrelerini genişlettiği söylenebilir.

### **Nihai Risk Düzeyi**

Yukarıda aile özellikleri, bireysel özellikler ve yakın yaşam çevresi özellikleri başlıkları altında incelen bazı unsurların yoksulluğun çocuğun akademik dirençliliği üzerindeki etkisini dolayısıyla maruz kalınan nihai risk durumunu değiştirebilme potansiyeline sahip olduğu görülmüştür. Sonuçta, çocuğun maruz kaldığı risklilik

durumu, bu faktörlerin de etkisi ile yetersiz beslenme, eğitimsel kaynak yetersizliği, aile içi gergin ilişkiler ve çalışma yaşamına katılmak zorunda kalmak olarak belirlenen başlangıçtaki risk düzeyinden daha ağır ya da hafif olabilir. Koruyucu faktörler olarak sosyal politika uygulamalarının çocuğun geliştirebileceği akademik dirençlilik üzerindeki etkisi çocuğun maruz kaldığı nihai risklilik durumu ile yakından ilişkilidir.

Önceki bölümlerde de değinildiği gibi, çalışma bulguları, çocuğun yoksulluktan etkilenmesinin temel mekanizmaları olarak, yetersiz beslenmenin, eğitimsel kaynak eksikliğinin ve maddi sıkıntıların sebep olduğu aile içi gerilimin çocukların akademik dirençlilikleri açısından son derece önemli olduğu yönündedir. Çalışmada yoksulluğun çocuk üzerindeki etkisini değiştirme potansiyeline sahip değişkenler olarak değerlendirilen aile ve yakın çevre özellikleri ile çocuğun bireysel özellikleri birbirleri ile etkileşim halinde çocukları etkilemektedir ve her çocuk için farklı kombinasyonlara sahiptir. Bundan dolayı yararlanılan sosyal politikaların çocukların akademik dirençliliğine etkisini değerlendirebilmek için çocuğun maruz kaldığı nihai risklilik durumunun anlaşılması gerekmektedir. Bu nedenle, aile ve yakın çevre özellikleri ile bireysel özelliklerin başlangıçtaki risk düzeyini ne yönde ve oranda değiştirdiği her bir çocuk için ayrı olarak değerlendirilmiştir. Çocukların maruz kaldığı nihai risk düzeyi başlangıçtaki risk düzeyine benzer şekilde yüksek, orta ve düşük düzey olarak nitelendirilmiştir. Bu nitelendirme yapılırken, aile ve yakın çevre özellikleri ile çocuğun bireysel özelliklerinin, çocuğun akademik başarısına etkisi anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu faktörlerin başlangıçtaki risk düzeyine etkisi sonucunda her bir çocuk için maruz kalınan nihai riskin yüksek, orta ve düşük düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

Çocukların maruz kaldıkları nihai risk düzeyleri açısından, tıpkı başlangıçtaki risk düzeylerinde olduğu gibi, başarı grupları arasında anlamlı ve önemli farklılaşmalar görülmektedir. Tablo 26'da gösterildiği gibi, akademik dirençlilik geliştirebilmiş A grubundaki öğrencilerin tamamının nihai risk düzeyi düşüktür. B grubundaki 10 çocuktan 6'sının, C grubundaki 10 çocuğun ise tamamının risk düzeyi yüksektir. Çocuğun maruz kaldığı nihai risk düzeyi ile akademik dirençliliği arasındaki bu güçlü ilişkinin, çocuğun başlangıçtaki risk düzeyi ile akademik dirençliliği arasındaki ilişkiden çok daha güçlü olduğu görülmektedir.

Bu durum, aile ve yakın sosyal çevre özellikleri ile çocuğun bireysel özelliklerinin başlangıçtaki risklilik durumunu etkileme gücünü göstermektedir ve yoksul çocukların

dirençlilikleri açısından bu faktörlerin önemine vurgu yapan çalışmaları (Masten ve Garmezzy, 1985; Masten ve diğ., 1990; Rutter, 1990; Werner ve Smith, 1982, 1992) desteklemektedir. Örneğin, A grubunda bulunan ve başlangıçtaki riski orta düzey olan öğrencilerin tamamı bu faktörlerin etkisi ile nihai risk düzeyini düşürmüş ve yoksulluğun olumsuz etkilerinin üstesinden gelerek akademik dirençlilik geliştirebilmiştir. Diğer yandan C grubunda bulunan ve başlangıçtaki riski orta ve hafif düzey olan toplam 5 öğrenci için ise süreç tersine işlemiş ve aile ve yakın sosyal çevre ile çocuğun bireysel özellikleri başlangıçtaki risk düzeyini yükseltmiş ve sonuçta akademik dirençlilik geliştirilememiştir.

Tablo 26. *Başlangıçtaki Risk Durumu ile Nihai Risk Durumunun Başarı Grupları Arasındaki Dağılımının Karşılaştırılması*

Başarı Grubu	Gruptaki Öğrenci Sayısı	Başlangıçtaki Risk Durumu			Nihai Risk Durumu		
		Yüksek	Orta	Düşük	Yüksek	Orta	Düşük
A	14	0	6	8	0	0	14
B	11	6	2	3	6	3	2
C	10	5	4	1	10	0	0
Toplam	35	11	12	12	16	3	16

Dirençlilik paradigmasında, çocuğun güvенеbileceği ve destek alabileceği bir yetişkinle sahip olduğu olumlu ilişkiler oldukça önemlidir (Masten ve Coasthworth, 1998). Çalışmada, çocukların bu desteği çoğu zaman aile bireylerinden aldığı görülmektedir. Bazı durumlarda bu destek sadece öğretmenler tarafından verilmektedir. Bazı durumlarda ise hem aile bireylerinden biri ya da birkaçı hem de öğretmenlerin bu anlamda önemli işlevleri olabilmektedir. Çocuğun güvенеbileceği ve destek alabileceği bir yetişkinle iletişimi açısından bakıldığında, A grubundaki tüm öğrencilerin güvенеbileceği ve destek alabileceği en az bir yetişkin mevcutken, B grubunda 7 ve C grubunda ancak 4 öğrenci böyle bir desteğe sahiptir. Dolayısıyla aile ve yakın yaşam çevresinin başlangıçtaki risk durumunu etkileme mekanizmalarından birinin böyle bir yetişkin desteği olduğu ve bu desteğin başarı grupları arasında anlamlı şekilde değiştiği görülmektedir. Bu nedenle çalışmada, çocukların güvенеbileceği ve destek alabileceği bir yetişkinin varlığının önemine işaret eden çalışmalarla (Masten ve Coasthworth, 1998) benzer sonuçlar elde edildiği söylenebilir.

## **Koruyucu Faktörler Olarak Yararlanılan Sosyal Politikaların Akademik Dirençliliğe Etkisi**

Çalışmada yoksulluk risk faktörü olarak; aile, yakın çevre özellikleri ve çocuğun bireysel özellikleri riski hafifleten ya da ağırlaştırılan faktörler olarak ele alınmıştır. Buna karşılık sosyal politika uygulamaları ise koruyucu faktörler olarak değerlendirilmiştir. Her bir çocuk için nihai risk düzeyinin belirlenmesinin ardından, ailelerin yararlandığı sosyal politika uygulamalarının aile ve çocuklar üzerindeki etkileri anlaşılmasına çalışılmıştır.

Çalışmada, aileyi yoksulluk riskine karşı koruyan her türlü uygulama sosyal politika uygulaması olarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda sosyal korumanın üç boyutu olan sosyal güvenlik sisteminin sağladığı olanaklar, sosyal yardımlar ve sosyal hizmetler değerlendirilmiştir. Örneğin, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı tarafından sağlanan yardımlar kadar ilçe belediyeleri ve Büyükşehir Belediyesi tarafından sağlanan ayni ve nakdi yardımlar da bu kapsamda değerlendirilmiştir. Belediyelerin ayni ve nakdi yardımları, SYDV'ları tarafından sağlanan yardımlar, sosyal güvenlik sisteminin sağladığı koruma, geçmişte uygulanan yeşil kart uygulaması, engelli ve yaşlı bakım aylıkları gibi uygulamalar, çalışma kapsamında en çok yararlanılan sosyal politika uygulamaları olarak ortaya çıkmaktadır.

Ailelerin yararlandığı sosyal politika uygulamalarının öncelikle ailenin gelirinde artışa neden olduğu, beslenme, ısınma, giyim gibi ailenin temel ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili olduğu görülmüştür. Maddi sıkıntıların aile içi gerginliklere sebep olduğu aileler için bu durum gerginliğin artmasını da engellemiştir. Dolayısıyla bu tür yardımlar bir yandan bazı temel ihtiyaçların karşılanmasına vesile olurken aynı zamanda yoksulluğun çocuk üzerindeki etkisini artıran aile içi gerginlikleri de kısmen önlemiştir. Diğer taraftan geçmişte uygulanan Yeşil Kart uygulaması gibi çocukların ve ailelerin temel hizmetlerden yararlanmasını sağlayan uygulamaların da aile ve çocuk için hayati öneme sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle de bu tür uygulamaların yoksulluğun çocukları etkileme mekanizmalarına müdahale ederek, yani yoksulluğun çocuklar üzerindeki etkisini hafifleterek akademik dirençliliği olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Bu durum örnekteki birçok ebeveyn tarafından dile getirilmiştir. Özellikle Ankara Büyükşehir Belediyesinin gıda yardımlarının açlık tehlikesi ile karşı karşıya olan ailelerde önemli bir eksikliği giderdiği belirtilebilir. Yine Büyükşehir Belediyesinin

kömür yardımı da birçok aile için çok temel bir ihtiyacın giderilmesi anlamına gelmiştir. Bu anlamda Büyükşehir Belediyesinin yardımlarının merkezi hükümet yardımlarından çok daha hızlı ve etkili olduğu belirtilebilir. Bu tür yardımlardan yararlanan bazı anneler yardımların hayatlarını etkileme biçimi konusundaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedirler:

[yardımlar] olmasaydı çok kötü olurdu. Yiyeceklerim geliyordu, her şey vardı içinde, kömür geliyordu, ben 300-400 milyon para veremezdim. Daha çok sıkıntıya girerdim, daha çok bunalıma girerdim. Çocuklarımı da gererdim. Böyle olunca [yardım alınca] fazla bizim kavgamız da olmazdı, tartışmamızda da çocuklara etki olmuyordu. Biz alamadığımız zaman benim psikolojim bozuldu. Bayağı sıkıntılar çektim. Yani çok çok sıkıntılar çektim. Aldığım zaman rahatladım. (Mustafa'nın annesi, B grubu, 346)

Yani tabi ki tabi ki çok etkisi var, bazen markete gidemiyorsun, o an o gıda geliyor, seni büyük bir mutluluk kaplıyor yani gerçekten çok ihtiyacı olana verdikleri zaman gerçekten çok mutlu edebiliyor insanı. [Kömür yardımı alınsaydı] tabi tabi büyük bir gerginlik olurdu. Çünkü benim evde iki tane çocuğum vardı o zaman hani. İki tane çocuk ne kadar battaniyenin altına da girse ısınamazsın, sobanın sıcaklığı gerçekten evi ısıtıyordu. Maddi yönden de rahatlatıyordu, kirayı vermeyen bir insan kömürü nasıl alacak. Bir torba bir torba alacaktım o da sana kaç gün yetecekti. (Rabia'nın annesi, B grubu, 413)

Genel Sağlık Sigortasının yürürlüğe girmesi ile son bulan Yeşil Kart uygulaması vasıtası ile uygulanan sağlık hizmetleri, diğer bir önemli sosyal politika uygulaması olarak ortaya çıkmaktadır. Örnekleme ailelerin çoğunluğunda, istihdam sürekliliği olmadığı için sağlık güvencesi de ya hiç yoktur ya da sürekli kesintiye uğramaktadır. Sağlık sigortasından yararlanamama durumu aileler için büyük bir strese sebep olmaktadır. Dolayısıyla Yeşil Kart uygulamasının örnekleme ailelerindeki birçok çocuğun sağlık hizmetlerinden faydalanmasını sağladığı görülmektedir. Bu anlamda çocukların akademik dirençliliğine doğrudan etki eden bir politika olduğu ifade edilebilir. Fakat aynı zamanda Yeşil Karta sahip olmanın aile bireylerinin ihtiyacı olmadığı da sağlık sorunları ile karşılaşma ihtimaline karşı bir güvence olduğu ve bu açıdan aile içi gerilimi azalttığı ifade edilebilir. Örneğin Melek (A grubu, 459) hastalandığında ailenin sağlık güvencesinin olmaması ve doktorların acilen ameliyat olması gerektiğini belirtmesi karşısında annesi çok büyük stres yaşadığını belirtmektedir. Benzer şekilde diğer ebeveynler de yeşil kart ile sağlanan sağlık güvencesinin kendileri için önemini şöyle vurgulamaktadırlar:

Yani [hastaneye] gidiyordum minnetsiz gidebiliyordum, çocuklarımın elinden tutup götürebiliyorum ama o zaman götüremiyordum. Evde ölsem bile gidemiyordum ben. Mustafa'yı evde doğum yaptım. (Mustafa'nın annesi, B grubu, 346)

O sıra ben hamileydim zaten, yeşil kart çıkarttırdık hemen doğum yapacağım zaman. Yeşil kartla yaptım doğumu. Bu büyük bir rahatlık, devletin sunmuş olduğu güzellik yani. (Merve'nin annesi, B grubu, 401)

Engelli aylığı, yaşlı ve engelli bakım aylığı, dul ve yetim aylıklarının aileler için önemli olan ve ailenin ve çocuğun risk düzeyini önemli oranda düşüren sosyal politika uygulamaları olduğu belirtilebilir. Örneklemedeki bazı aileler için bu tür aylıklar ailenin tek gelir kaynağıdır ve aile ve çocuğun en temel ihtiyaçları bu şekilde karşılanmaktadır. Bu aylıklarla birlikte yararlandıkları sosyal yardımlar ailenin temel ihtiyaçlarının karşılanmasında hayati öneme sahiptir. Dolayısıyla bu tür sosyal politika uygulamalarının çocuğun akademik dirençliliği için son derece önemli olduğu belirtilebilir. A grubundaki üç öğrenci (Osman, Yeşim, Selma), B grubundaki bir öğrenci (Merve) ve C grubundaki bir öğrenci için (Özge), bu tür aylıklar ailelerin tek gelir kaynağıdır. Ancak her çocuk için bu tür uygulamalar akademik dirençlilikle sonuçlanmamış, çocuğun maruz kaldığı nihai riskin seviyesine göre farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Ancak, bu tür sosyal politika uygulamalarının yokluğunun, ailenin ve çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanamaması ve aile içi gerginliklerin artması nedeni ile ailenin ve çocuğun içinde bulunduğu nihai risk düzeyini yükselteceği ve akademik dirençliliklerini olumsuz etkileyeceği ifade edilebilir.

Özellikle A grubundaki öğrencilerin yararlandığı bir diğer sosyal politika uygulaması da başarı bursudur. Bu burs, çoğu zaman çocukların eğitimsel kaynaklarının ve temel ihtiyaçlarının, kimi zamansa ailenin daha genel nitelikli ihtiyaçlarının temini için kullanılmakta ve bu sebeple öğrencilerin akademik dirençliliklerini olumlu şekilde etkilemektedir. Ancak, başarı bursunun, ilgili sınavdan belli bir puanı alan mağdur öğrencilere verilmesi, dezavantajlılık durumunun üstesinden gelerek akademik dirençlilik geliştirebilmiş çocuklara destek olunması anlamına gelmektedir. Bu durum, Türkiye’deki sosyal politika uygulamalarının “seçici” oldukları eleştirisini (UNICEF, 2011) haklı çıkaracak niteliktedir. Oysa çoğu durumda bu tür destekler dezavantajlı olan ancak akademik başarısı düşük olan çocuklar için oldukça anlamlı sonuçlar doğurabilmektedir. Nitekim SYDV tarafından verilen eğitim bursunu alan öğrencilerden birinin aldığı eğitim bursu onun 12 yaşından beri içinde bulunduğu çalışma yaşamını bırakıp, eğitimine yoğunlaşmak istemesine yol açmıştır. Gerçekten de Erdal (C grubu, 261), babasının aileyi terk etmesinden dolayı 12 yaşından itibaren ev geçimine destek olmak için çalışmak zorunda kalmıştır. Görüşmenin yapıldığı dönemde 10. Sınıfta olan Erdal eğitim bursunu yeni almaya başlamış ve annesine çalışma yaşamını bırakıp eğitimine odaklanmak ve “iyi bir meslek sahibi” olmak istediğini belirtmiştir. Eğitim bursu, Erdal’ın ilköğretim döneminde geliştirebileceği akademik dirençliliği etkilemese

de bu tür bir desteğin çocuğun hayatındaki büyük etkilerini göstermesi bakımından oldukça anlamlıdır. Ancak SYDV yardımlarının tüm mağdur öğrencilere ulaşmadığı bilinmektedir.

Sosyal politika uygulamaları ile ilgili belirtilmesi gereken bir diğer husus da bazı ailelerin, yardım almayı onur kırıcı ve rencide edici bulmaları nedeniyle ya da “diğer insanların hakkına saygısızlık etmemek” için ihtiyaçları olduğu halde yardım başvurusunda bulunmamalarıdır. Örneklemedeki bazı anneler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Başvurmadık, ne bileyim ya bir de bu çevrede biz çok tanınıyoruz. Çekiniliyor biliyor musun? Hani kaynanası veya annesi varken, benim annemi de herkes tanır bilir, ya öyle şeyler hoş gelmedi. Kendi kendine yetebilecekken, yardım istemek, istemek zaten çok kötü bir şey. Benim için öyle oldu. Ne bileyim kendini yetersiz, aciz görmek hoş gelmiyor bana. (Cemile'nin annesi, A grubu, 452)

Dedim ki bu çocuklar aç, açız yani ama açlığımızı söylemiyoruz, gurur var ya, gurur bazen pek işe yaramıyor. Ben sanki öyle bir şey yapacağım zaman sanki başkalarının hakkını yerim gibi hissederim. Yani emeğim varsa bir şeyi yemeği tercih ederim, emeğim yoksa hiç bir şey istemem. (Orhan'ın annesi, A grubu, 456)

Bazı durumlarda ise bizzat çocuklar yardım almayı “utanç verici” olarak değerlendirmekte ve yardımları reddetmekte ya da ailenin yardım için başvuru yapmasını engellemektedirler. Örneğin Mustafa (B grubu, 346) ve kardeşleri, babalarının ölümüne ve ailenin oldukça ciddi düzeydeki maddi sıkıntılarına rağmen yardımlardan yararlanmak istememişler ve annenin başvurusunu engellemişlerdir. Benzer şekilde Orhan (A grubu, 456) da okulda verilen ayakkabı, mont gibi yardımları reddetmiştir. Annesi yardımı gizlice almış ve kendisi satın aldığını belirterek kullanmasını sağlamıştır:

Bazen okuldan yardım gelirdi, ayakkabı, mont, bunlar utanırdı almaya. Ben gider alırdım, saklardım, birkaç ay sonra “bunu giyin” derdim, ben aldım da demezdim. Aaa burada varmış ayakkabı, giyin derdim. Utanırlardı, çok gururlulardı, hiç kimseden bir şey istemezlerdi.

Benzer bir durum Barış (A grubu, 475) için de söz konusudur. Annesi yaşadıklarını şu şekilde anlatmaktadır:

Barış'ı bir seferinde kıyafet almak için çağırışlardı. Barış orda [okulda] biraz isyan etmişti. “Ben çok fakir bir çocuk değilim, ben böyle bir şey istemiyorum” [demiş], o kadar içten söylemiş ki o olay olmadı zaten. (Barış'ın annesi)

Sosyal politika uygulamaları ile ilgili öne çıkan çalışma bulgularından biri de bazı ailelerin yararlanabilecekleri yardım ve hizmetlerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları ve bu nedenle hakları olan bir takım sosyal yardım ve hizmetlerden mahrum kalmalarıdır. Örneğin Filiz'in (C grubu, 250) babası hiçbir zaman sigortalı çalışmamıştır

ve annesi sağlık hizmetlerinden yararlanamamıştır. Gerçekten de annesi hastalandığında ağrı kesicilerle “idare ettiğini”, doktora gitmediğini hatta şu anda üç yaşında olan son çocuğuna hamileliği sırasında hiçbir sağlık kontrolünü yaptırmadığını, doğuma bir ay kala yeşil kart aldığını ve bu şekilde doğum yaptığını şöyle ifade etmektedir:

Biz bilmiyorduk yani böyle bir şey olduğunu. Bir gittim, baktılar, ondan sonra ücretliydi tabi. Ücretli gittim. Daha sonra tahlili falan verdiler yaptıramadım, onlar da ücretli olduğu için. Bir şey yaptırmadım yani. [Doğuma] son bir ay kala, bir ay bir buçuk ay kala artık bunu [Yeşil Kartı] öğrendim gittim bunu yaptırdım. (Filiz’in annesi)

Çalışma bulgularında dikkat çeken bir diğer husus ise, sosyal politika uygulamalarının ailelerin ve çocukların ihtiyaçları doğrultusunda olmadığıdır. Örneğin Özge (C grubu, 171), babasının yıllarca alkollü eve gelmesi ve anne ve çocuklara şiddet uygulaması ile birlikte çok derin bir yoksulluk da yaşamaktadır. Hem başlangıçtaki risk düzeyi yüksektir hem de riskin etkisini değiştirme potansiyeline sahip değişkenler (aile ve yakın çevre özellikleri ile bireysel özellikler) açısından oldukça dezavantajlıdır ve maruz kaldığı risk bu durumun da etkisi ile daha da ağırlaşmıştır. Öte yandan Özge, örneklemin sosyal politika uygulamalarından en çok yararlanan öğrencilerinden biridir. Oysa bu durum onun akademik dirençlilik geliştirebilmesi için yeterli olmamıştır. Özge’nin ailesine daha fazla nakit transferi yapmanın ya da daha fazla ayni yardım vermenin onun dirençliliğine önemli etkileri olması beklenemez. Çünkü onun en fazla ihtiyaç duyduğu sosyal politika uygulamasının bu maddi yardımlardan ziyade yaşadığı travmatik yaşam tecrübeleri nedeni ile ona ve ailesine sağlanacak psikolojik destek ve yönlendirme olduğu belirtilebilir. Sosyal politika uygulamalarının ihtiyaçlara uygun olmaması durumunun diğer gruplardaki çocuklar için de söz konusu olduğu durumlar söz konusudur ancak C grubundaki çocukların nihai risk düzeyleri çok daha yüksek olduğu için bu “ihtiyaç-politika uyuşmazlığı” en çok onları etkilemiştir denilebilir.

Katılımcı annelerin özellikle boşanmanın ertesinde oldukça ciddi problemler yaşadıkları ve devletten gerekli desteği örmedikleri ifade edilebilir. “ihtiyaç-politika uyuşmazlığı”nın bir başka örneğini de eşinden boşanmış olan Melek’in annesinin (A grubu, 459) yaşadığı belirtilebilir. Melek’in annesi, boşanma aşamasında hiçbir geliri olmadan ve resmi olarak boşanma gerçekteşmediği için nafaka alamadan bir müddet çocukları ile birlikte çok zor bir dönem geçirmiştir. Anne, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığındaki yetkililere durumunu anlatmaya çalışmış ancak resmi boşanma gerçekteşmeden kendisine yardım yapılamayacağı cevabını almıştır. Oysa en çok



yardıma ihtiyacı olduğu dönemde devletin yanında olması gerektiğini şöyle ifade etmektedir:

Bana dediler ki “Ayrıldın mı eşinden?” Dedim “Hayır resmi olarak ayrılmadım ama şu anda ayrılma aşamasındayız.” “O zaman bir şey yapamayız, bizim şartlarımız var, resmi olarak ayrılmanız lazım” dedi. “Boşandıktan sonra zaten nafakayı alırım. Asıl bu aşamada ihtiyacım var” dedim. O dönem çok kızdım, kadın nafaka alamıyor, ayrılmış, zaten maddi sıkıntı yaşıyor, yani en azından bir kendini toparlayana kadar, bir sene, en azından bir sene ya, yani bir el uzat.

Devletin ders kitaplarını ücretsiz dağıtmasının, eğitimsel kaynak ihtiyacının kısmen karşılanması bakımından önemli bir sosyal politika uygulaması olduğu ifade edilebilir. Çalışmada bu uygulama ile ilgili olarak hem ebeveynlerin ve öğrencilerin hem de okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Örnekteki ebeveynlerin tamamı bu uygulamanın faydalı olduğunu ifade etmiştir. Velilerin bir kısmı bu uygulama olmasaydı kitapları ya hiç alamayacaklarını, ya temel kaynakları alabileceklerini ancak çalışma kitaplarını alamayacaklarını ya da kitapları alabileceklerini ancak bu durumun bütçelerini çok zorlayacağını belirtmiştir:

[Ders kitapları ücretsiz verilmeseydi alabilmem] çok zordu. Ek bir iki tane kitap istiyorlar, onu bile çok zor alıyorum. Okul başladı, bir de küçük bire başladı, bir de bu, e formaları, artı ek bir iki bir şey, kırtasiye masrafları, inanın çok zorlanıyorum okul başladığında böyle çıldırarak gibi oldum, durumumu bayağı toparladığım halde, düşünün yani. Bayağı bir zorlandım okul başladığı zaman. (Melek’in annesi, A grubu, 459)

Vermeli çünkü bütçe yok, bu sene İngilizce kitabımı 80 liraya aldık, büyük bir bütçe, yetemiyorsun ki, bunun bir de başka çocukların da kitabı var, tek çocuk olsa tamam, Büyük problem. O 70 lira bunun mesela extra kitapları vardı, biz bölerek aldık. Hepsini bizim almamız imkânsız bir şey. (Ayşe’nin annesi, A grubu, 432)

[Ders kitapları] ücretli olsaydı, mesela şu ana ders kitabı, çalışma kitabı, öğrenci kitabı üç kitabı alamazdım ama belki bir tanesini alabilirdim. Ana kitap hangisi ise onun alabilirdim. Çocuğun faydalanacağı diğer kitapları alamazdım. (Metin’in annesi, C grubu, 288)

Benzer şekilde bazı öğrenciler de ücretsiz dağıtılan ders kitaplarının kendileri için çok önemli olduğunu ve genellikle ders kitaplarından çalıştıklarını belirtmektedirler. Betül (A grubu, 431) bu uygulamanın önemini şu şekilde dile getirmektedir:

Ya şimdi mesela test kitabı alıyorum, test kitabı 30 TL ya da 25 TL, onun sadece bir tane matematik kitabı olduğunu düşünün, yani kaç tane dersimiz var, 8-9 tane dersim var, her birine 25 TL para vermem gerekecekti eğer devlet böyle ücretsiz vermeseydi.

Öğrencilerin bir kısmı kitapların içeriklerinin çok yetersiz olduğunu, bu nedenle kitapları ya çok az kullandıklarını ya da hiç kullanmadıklarını, öğretmenlerinin neredeyse her dersten ek/yardımcı kaynaklar alınmasını talep ettiklerini belirtmektedirler:

Çok nadir işe yarayan kitaplar geldi, bizim o kitaplardan ders işlediğimizi çok nadir hatırlıyorum. Bir 12. sınıfta biyoloji kitabından işledik gerisini, o kitapları bir gün bile açıp bakmışlığımız yok.

Kâğıt israfı yani. Boşa sınıfta taşıyoruz orada dolaplarda bekliyor, hikâye tarzında anlatıyorlar hep boş okuyorsun hep. Yani anlatılmak isteneni sana direkt vermiyor. Bu yüzden test kitabı, konu anlatımlı kitap alıyoruz mecburen. (Seda, A grubu, 452)

Neredeyse 11-12 tane kitap veriliyor. Onları taşıyoruz ama biz bu sene hiç kitaptan işlemedik mesela. Hiçbir işe yaramıyor. Bence boşu boşuna dağıtıyorlar. (Rabia, B grubu, 413)

Görüşülen ebeveynlerin bir kısmı da kitapların içeriklerinin çok yetersiz olduğunu, çok fazla sayıda ek/yardımcı kaynak almak zorunda kaldıklarını, bu nedenle kitapların içeriklerinin iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler:

[Devlet] bir tek o boş kitapları vereceğine. O kadar kitap veriyor. Boş. Okul açılır açılmaz öğretmen diyor ki “Ek kitaplar alın. Bunlar yetersiz”. (Hülya’nın annesi, B grubu, 411)

Devlet kitaplarını parasız veriyor ya e zaten bize geriden [daha sonra] yine kitap aldırıyor. Test kitabı bilmem ne kitabı, ek kaynaklar biz alıyoruz, oradan çalıyor çocuk bir şey anlamıyor ki. (Ömür’ün annesi, C grubu, 272)

Kimyada mesela şey anlatıyorlar, kırmızı başlıklı kıızı anlatıyorlar, mesela işte oradan çıkarım yapılması gerektiğini anlatıyorlar mesela. Ama öğrenci onu okuyunca hani, kimya ile ilgili bir şeyden bekliyorsun ama onu okuyunca insan böyle şey yapıyor, saçma sapan geliyor. Yani kimse bu kitapların içinde bilgi var alıp da çalışayım demiyor. (Ömür’ün ablası, 272)

Örnekteki bazı çocuklar ise ücretsiz dağıtılan ders kitaplarını kısmen kullandıklarını, kısmen de ek/ yardımcı kaynaklarla ders çalıştıklarını belirtmektedirler. Örnekteki okul yöneticileri ve öğretmenlerden bir kısmı da kitapların içerikleri ile ilgili sorunlar olduğunu ve bu durumun kitapların kullanımını sınırlandırdığını ve öğretmenleri ek/yardımcı kaynak talep etmeye yönlendirdiğini ifade etmektedir:

Ders kitapları son derece hantal, eklektik, her bölümü başka birinin elinden çıkmış gibi, bilgi hataları var, öğrenciler kitabı sevmiyorlar. Oysa özel yayınevlerinin kaynak kitapları çok iyi. Devletin verdiği kitapları başarısı düşük olanlar sevmediği için bakmıyor, başarılı olanlar bir şey öğretmediği için bakmıyor. Yazık oluyor kitaplara. (C2, öğretmen).

Bilgi yok kitaplarda sadece ne olduğu, mesela ben kendi alanım Dil Anlatım için söyleyeyim mesela. Sadece ne olduğu anlatılıyor türün, türün örneği var daha doğrusu, bir de soru var, türü ne olduğu ile ilgili bilgi yok, tamamen öğretmene bırakılmış durumda. Tabii bu kitaplara zaten yeterli olmaz. (C6, müd. yrd.).

Bazı öğretmen ve okul yöneticileri ise bazı eksiklikleri ve yanlış uygulamaları kabul etseler de yine de bunun faydalı bir uygulama olduğunu ve devam etmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğretmen ve okul yönetimlerinin özellikle kitapların içerikleri ve israf edilmesi konusunda bazı itirazlarının olduğu ifade edilebilir.

A grubundaki öğrencilerin hiçbiri derslerine “genellikle ders kitaplarından çalıştıklarını” ifade etmemiştir. Bu gruptaki 6 öğrenci bu kitapları çok az kullandığını ve genellikle ek/yardımcı kaynaklardan çalıştıklarını, 8 öğrenci ise kitapların ancak birkaç tanesini kullandıklarını (kısmi kullanım) diğer derslerde ise ek/yardımcı kaynaklardan

faydalandıklarını ifade etmişlerdir. B grubundaki 6 öğrenci kitapları çok az kullandıklarını, 5'i genellikle bu kitaplarından faydalandıklarını, 1'i ise birkaç ders için bu kitapları kullandığını belirtmiştir. C grubunda ise 6 öğrenci genellikle ders kitaplarını kullandığını, 3'ü çok az kullandığını ve biri bazı derslerde kullandığını ifade etmiştir. Dolayısıyla genellikle ders kitaplarından çalıştığını belirten öğrenci sayısı C grubunda 6, B grubunda 5 iken A grubunda bu durumda öğrenci yoktur. Bu durum, öncelikle devletin ücretsiz dağıttığı ders kitaplarının içeriklerinde ve kullanımlarında sorun olduğuna işaret etmektedir. Zira örnekteki 35 öğrenciden 15'i kitapları neredeyse hiç kullanmadıklarını ve ek/yardımcı kaynaklardan çalıştıklarını belirtmektedir. 10 öğrenci ise sadece birkaç kitabı kullandıklarını (kısmen kullanım) diğer derslerinde ek/yardımcı kaynaklardan yararlandıklarını belirtmektedir. Yani, örnekteki 25 öğrenci derslerinin tamamı ya da çoğunluğu için ek/yardımcı kaynak almak zorunda kalmakta olduklarını ifade etmektedirler. Derslerine genellikle ders kitaplarından çalıştıklarını belirten öğrenci sayısı sadece 10'dur. Çalışma bulguları aynı zamanda, başarılı öğrencilerin diğerlerine göre kitapları çok daha az kullandığına işaret etmektedir. Sonuç olarak, bir sosyal politika uygulaması olarak ders kitaplarının ücretsiz dağıtımının, eğitimsel kaynak ihtiyacının karşılanması yoluyla akademik dirençliliğe etkisinin kitapların kullanımındaki aksaklıklar nedeni ile sınırlı düzeyde kaldığı ifade edilebilir.

Son yıllarda uygulamaya başlanan ücretsiz yetiştirme kurslarının da bazı eksikliklerine rağmen özellikle dershaneye devam etme imkânı olmayan öğrenciler için önemli bir eğitimsel kaynak imkânı yarattığı belirtilebilir. Örneklem içindeki toplam 35 öğrenciden 10 öğrenci bu kurslardan yararlanmış ve bunların çoğunluğu eğitimsel kaynak sıkıntısını daha çok yaşayan B ve C gruplarındaki çocuklardır. Görüşülen okul yöneticileri ve öğretmenlerin bir kısmı veli ve öğrencilerin bu yetiştirme kurslarına olan taleplerinin istikrarlı olmadığını ve eğitim yılı içinde kurslara devam eden öğrenci sayısının önemli ölçüde azaldığını belirtse de bazı çocuklar bu kursların kendileri için oldukça faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle, bu uygulamanın risk düzeyinin özellikle yüksek olduğu C ve B grubundaki öğrencilerin akademik başarısına olumlu etkileri olduğu belirtilebilir.

Çalışma sonucu elde edilen bulgular, Türkiye'nin refah rejiminde, bir yandan ailenin öneminin devam ettiğine işaret ederken diğer yandan da akrabalık bağlarının zayıflığı nedeni ile bazı aileler için devletin refah hizmetlerinin sağlanmasındaki rolünün

önemine işaret etmektedir. Nitekim bazı aileler akrabalarının desteği ile en temel ihtiyaçlarını karşılamış hatta açlıktan kurtulmuştur. Bazıları ise bu destek sayesinde aile içi ilişkilerin fazla gerilmediğini belirtmiştir. Ancak diğer bazı aileler, en yakın akrabalarıyla dahi görüşmemekte ve devletin koruyucu politikalarına daha çok ihtiyaç duymaktadır.

Çalışma bulguları, Collins ve Aber (1997)'inin ifade ettiği refah politikalarının çocuklar üzerindeki etkilerinin temel mekanizmalarının (aile gelirindeki artış, ebeveyn stresi ve ebeveyn davranışlarındaki olumlu değişiklikler ve temel hizmet ve destek hizmetlerine katılım sağlamayı kolaylaştırma) örnekleme aileleri için de geçerli olduğunu ortaya koymaktadır. Örnekleme ailelerinin tamamına yakını çeşitli sosyal politika uygulamalarından farklı sürelerle yararlanmışlardır. Ancak farklı başarı grupları arasında sosyal politika uygulamalarından yararlanma bakımından anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Yani akademik dirençlilik gösterebilmiş çocukların ve ailelerinin çok daha güçlü bir şekilde sosyal politika uygulamalarından yararlandığı söylenemez. Hatta en düşük başarılı grup olan C grubundaki birçok ailenin A grubundaki ailelerden çok daha fazla sayıda ve daha uzun süre sosyal koruma amaçlı uygulamalardan yararlandıkları ifade edilebilir. Bu duruma rağmen, C grubundaki çocukların tamamının risk düzeyi yüksek olduğu için yararlanan bu yardım ve hizmetler akademik dirençlilik geliştirilmesi için yeterli olmamıştır. Bulgular, sosyal politika uygulamalarının koruyucu faktörler olarak akademik dirençliliğe etkisinin çocukların maruz kaldığı nihai risk düzeyi ile ters yönlü bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yani, maruz kalınan nihai risk düzeyi yükseldikçe sosyal politikaların akademik dirençliliğe etkisi azalmaktadır. Bu durum bize Rutter (1987) ve Masten ve Coastworth (1998)'in önemle üzerinde durduğu çocuğun karşılaştığı risk faktörünün onun baş edebilme kapasitesini aşması durumunu hatırlatır. Aynı yönde bir değerlendirmeyi Schoon ve diğ. (2004) de yapmış ve risk seviyesi yükseldikçe koruyucu faktörlerin etkisinin azaldığını belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda elde edilen bulguların, bu çalışmalarla uyumlu olduğu görülmektedir. Böyle bir durumda, yüksek düzeyde riske maruz kalan çocukların akademik dirençlilik geliştirebilmeleri için çok daha güçlü koruyucu faktörlere yani daha güçlü sosyal politika uygulamalarına ihtiyaç duyduğu ifade edilebilir.

Sosyal yardım talep etme konusunda katılımcıların yaşadıklarını belirttikleri çekingenlik ve rencide olma korkusu Türkiye'deki sosyal politika ortamı ile ilgili dile

getirilen eleştirileri desteklemektedir. Nitekim yardımlardan yararlananların kendilerini “hakları olan yurttaşlar” olarak değil, “muhtaç durumlarını gözler önüne sererek elde etmek zorunda oldukları bir sadakanın alıcıları” olarak gördükleri belirtilmektedir (UNICEF, 2011). Taşçı (2017) de sosyal yardımlardan yararlanma sürecinde yararlanıcıların “damgalanması” ve “küçük düşürülmesi” riskinden bahsetmektedir. Böyle durumların varlığı, sosyal politikalardan yararlanma hakkını söylemde bırakabilecek nitelikte olabilmektedir. Çünkü gerçek ihtiyaç sahipleri “damgalanma” ve “küçük düşürülme” endişesi ile kendilerini gizleyebilmektedirler. Çalışma bulguları, bu eleştirileri destekleyecek şekilde, bazı aile ve çocukların yardım almayı “onur kırıcı” olarak gördüklerini ve ihtiyacı olduğu halde başvuru yapmadıklarını ortaya koymaktadır. Diğer taraftan düzenli yardımlardan yararlanan hiçbir ebeveyn bunun “onur kırıcı” olduğundan ya da gerekli başvuruları yapmaktan çekindiğinden bahsetmemiştir. Bu durum Dodurga (2014)’ün belirttiği gibi, vatandaşların düzenli ve kuralları belli olan yardımları “hak temelli yardımlar” olarak algıladığına işaret etmektedir.

Refah programlarının etkisi ile ilgili olarak, birinci derecede bakım sağlayanların bu politikalardan nasıl etkilendiğinin önemi üzerinde durulmaktadır (Knitzer ve diğ., 2000). Birincil derecede bakım sağlayan yetişkinlerin çevrelerindeki istikrarsızlığın çocuk için, özellikle bebeklik ve erken çocukluk döneminde, önemli bir risk faktörü olabileceği belirtilmektedir (Werner ve Smith, 1992). New Hope ve MFIP gibi Amerika’da uygulanan ve sosyal politika uygulamalarının çocuklar üzerindeki etkisini araştıran deneysel çalışmalarda, ailelerin yararlandıkları sosyal politika uygulamalarının aile içi çatışmalar, ebeveyn stresi ve evlilik gibi temel aile fonksiyonlarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu durum ise çocuk gelişimini pozitif yönde etkileme ihtimali kuvvetli olan bir durumdur. Bu çalışmalar, yoksulluk karşıtı politikaların ve sosyal politika uygulamalarının literatürde çok fazla araştırılmamış olan sosyal ve duygusal mekanizmalar yolu ile çocuklara fayda sağladığını göstermiştir (Knitzer ve diğ., 2000). Çalışmada, yararlanan sosyal yardım ve hizmetlerin ebeveynlerin stresini azalttığına işaret eden ve sosyal politikaların çocukları, sosyo-duygusal mekanizmalar yolu ile de etkilediğini belirten çalışmalarla benzer bulgular elde edilmiştir (Knitzer ve diğ., 2000; Knox ve diğ., 2000).

## Seçicilik Sonrası Okul Ortamı

Görüşmelerde öğrencilere, okul yöneticisi ve öğretmenlere okul ortamı ile ilgili sorular sorulmuştur. Bu kapsamda, farklı başarı grubuna ait okullardaki öğretmen beklenti ve davranışları, arkadaş etkisi, disiplin sorunları, devamsızlıklar ve okul terkler, veli ve öğrenci profili anlaşılmasına çalışılmıştır. Farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin ve bu öğrencilerin bazılarının devam ettikleri okulların yöneticileri ile öğretmenlerinin okul ortamına ilişkin görüşleri aşağıda belirli başlıklar altında sunulmuştur.

### Öğretmen beklenti, davranış ve yeterlilikleri.

Çalışmada öğrencilere lise öğretmenlerinin kendileri ve sınıfa yönelik beklentileri, bunu ifade etme biçimleri, davranışları ve yeterlilikleri konusunda sorular sorulmuştur. Örneklemdaki öğrencilerin bazıları öğretmenlerinin kendilerine yönelik yüksek beklentilere sahip olduğunu ve bunu ifade ettiklerini şu şekilde belirtmektedirler:

İyi bir okulda olduğumuz için herkes “Çok iyi üniversitelere girmenizi bekliyoruz” diyorlar. Tüm öğretmenler bunu söylüyor. (Cemile, A grubu, 452)

Hep derler, “Sizler bu okula gelebildiyse, zaten seçilip gelmişsinizdir, sınavla geldiniz, hepinizin kapasitesi belli.” (Ayla, A grubu, 456)

Buraya iyi puanlı kişiler geldi, “Siz iyi puanlı öğrencilersiniz” diyorlar, “Neden yapamayasınız” diyorlar. (Barış, A grubu, 475)

Öğretmenlerin yüksek beklenti ifadeleri öğrencilerin motivasyonlarını artırmakta ve onları daha fazla çalışmaya teşvik etmektedir. Selma (A grubu, 426) bu konuda yaşadıklarını şöyle ifade etmektedir:

[Öğretmenler] söylüyorlar “Biz sizden yüksek şeyler bekliyoruz, şimdiden çalışmaya başlayın” falan filan. Yani hep motive halindeler. [Böyle olunca] yani hani böyle gaza gelersin ya hadi gideyim ders çalışayım falan öyle oluyor hep [gülüyor].

Bazı öğrenciler ise öğretmenlerin sınıfın geneline yönelik negatif beklentilere sahip olduklarını ve bunu açıkça ifade ettiklerini ancak kendilerine yönelik pozitif beklentilere sahip olduklarını ve bunu kendilerine özel olarak belirttiklerini anlatmaktadırlar. Ancak sınıfın geneline yönelik olumsuz beklenti ifadeleri onları oldukça rahatsız etmektedir.

Bazı öğretmenler var “Zaten çok yüksek alsaydınız, iyi öğrenciler olsaydınız bu okula gelmezsiniz”[dediler]. Ben çok tuhaf oluyorum öyle deyince. (Mustafa, B grubu, 346)

Mustafa, öğretmenlerinin samimi övgülerinin ise kendisini çok mutlu ettiğini ve onların beklentilerine karşılık verebilmek için daha çok çalıştığını belirtmektedir:

Mesela Dil-Anlatım hocam, çok mutlu olmuştum ben, “Başarılı öğrencinin hali başka oluyor” demişti. Çok mutlu oluyorum o söze. Ben zaten onların yüzünü kara çıkarmak istemiyorum. Onların karşısına güzel çıkayım. Beklentilerini boşa çıkarmak istemiyorum. Ben bu dersten iyi aldım onlar da iyi olsun.

Örneklemedeki diğer bazı öğrenciler ise öğretmenlerinin kendilerine yönelik düşük beklentilere sahip olduklarını ve bunu açıkça ifade ettiklerini şu şekilde dile getirmektedirler:

Aslında İngilizce, matematik kolay geliyor aslında ama öbür derslere bakılırsa hocalar biraz şey, nasıl diyeyim, biraz kötü davranıyorlar. Yani birine tepki gösteriyor, sınıfa ceza veriyor. Hatta bir öğretmenimiz “Zaten sizi okumaya niyetiniz yok dedi, boş ver zaten dersi” dedi, ders işlemedi. (Ahmet, C grubu, 161)

“Gele gele bu bölüme mi geldiniz” veya ne bileyim “Sınıfa bak” diyenler oldu ya da anlatıp geçiyorlar, hiç yani anlasan da olur anlamasan da olur zaten bu bölümdesin, falan. (Meral, B grubu, 325)

Öğretmenlerin düşük beklentilerini dile getirmeleri, öğrencileri oldukça rahatsız etmektedir: “Bir şey olamazsın diyor [öğretmenler]. Bu da beni çok olumsuz etkiliyor, sınırimi kontrol edemiyorum. Bazen ders bile anlatmıyorlar. Serbest bırakıyorlar.” (Ömür, C grubu, 272). Ömür’ün ablası da veli toplantılarında öğretmenlerin negatif beklenti ve tavırlarına şahit olmuştur ve öğretmenlerin öğrencilere karşı çok güçlü bir önyargıya sahip olduklarını şöyle ifade etmektedir: “Yani şu anda da o önyargı oluşmuş durumda. Bazı öğretmenler kin besliyor yani. Öyle değişik şey var yani. Çok farklı bir ortam bilmiyorum yani.”

Düşük ve orta düzey başarılı okullarda, negatif beklenti ifadelerinin yanında öğretmenlerin destekleyici ve motive edici davranışlarına da rastlanmaktadır. Bu durumda öğretmenler çocukların TEOG puanı düşük olsa bile, çalışırlarsa başarılı olabileceklerini, üniversite eğitimi almak için hâlâ şanslarının olduğunu şu sözlerle ifade etmektedirler:

Mesela dil anlatım öğretmenimiz diyor hani “Çalışırsanız bu sınıftan iyi öğrenciler çıkacağına inanıyoruz” falan diyor. (Şeyma, B grubu, 355)

[Öğretmenlerimiz] “Sizin puanınız düşük olabilir ama siz kazanacaksınız” derler bizi motive ederler. (Filiz, 250)

Şimdi dersi bölmek isteyenler oluyor bazen, “Benim dersime karışmayın” diyorlar, “Buradaki bir iki kişi büyük bir yerlere gelecek” diye. Yani teşvik ediyorlar yani. Kişi olarak “Büyük bir üniversiteyi kazanacaklar” diyorlar, “Benim dersime engel olmayın” diyor. (Onur, B grubu, 346)

Öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde bir rehber öğretmen, düşük başarılı okullarda öğretmenlerin güçlü önyargılarla ders anlattıklarını ve bu

durumun öğrencilere hedef ve özgüven kazandırma ve dolayısıyla başarıları açısından son derece olumsuz bir durum olduğunu şöyle ifade etmektedir:

Biz okulumuzun tabelasını değiştirseydik. Bunun adını Ankara'nın en popüler lisesi yapsaydık, hiç bilmeyen öğretmeni buraya getirmiş olsaydık, o havayla girerdi. Öğretmen önce önyargısından kurtulacak. Kendisi inanmadığı bir şeye başkasını da inandıramaz. (B3, reh. ögrt.)

A grubundaki 14 öğrenciden 13'ü öğretmenlerinin kendilerine yönelik yüksek beklentilere sahip olduğunu ve bunu kendilerine açıkça ifade ettiklerini belirtmektedir. Sadece 1 öğrenci öğretmenlerinin yüksek beklenti ifade etmediklerini, başarılarının öğretmenler için “sıradanlaştığını” düşündüğünü belirtmektedir. B grubundaki öğrencilerin 4'ü öğretmenlerinin kendilerine yönelik yüksek beklentilere sahip olduğunu, diğer 4'ü sınıfın geneline yönelik negatif beklentiye sahip olsa da kendileri için pozitif beklentileri ifade ettiklerini, 1'i öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonlarını artırmaya çalıştığını ve 1'i öğretmenlerin kendilerine yönelik düşük beklentilere sahip olduklarını belirtmiştir. Bu gruptaki 1 öğrenci bu konuda herhangi bir fikir beyan etmemiştir. C grubundaki öğrencilerden hiçbiri kendilerine yönelik olumlu öğretmen beklentisinden bahsetmezken, 6'sı öğretmenlerinin motivasyonlarını artırmaya çalıştığını ve daha çok çalışmalarını konusunda kendilerini desteklediklerini belirtmiştir. Bu gruptaki 2 öğrenci negatif öğretmen beklentisinden bahsederken, 2 öğrenci bu konuda bir fikir beyan etmemiştir.

Öğretmen beklenti ve davranışlarının başarı grupları arasında farklılaşması ve bunun öğrencilere yansıtılması seçicilik uygulamasının önemli “yan etkilerinden” biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim A grubundaki öğrencilerin neredeyse tamamı için yüksek öğretmen beklentileri söz konusudur ve bu durum öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve daha çok gayret etmelerini sağlamaktadır. Oysa B ve C gruplarında öğrencilerine ve sınıfın geneline yönelik olumsuz beklenti ifade eden öğretmenlere sahip olduğunu belirten öğrenci sayısı toplamda 7'dir. Ancak yine de B ve C gruplarında öğrencilerin motivasyonunu artırmaya çalışan ve üniversite eğitimi için hâlâ şansları olduğunu belirten öğretmenlere sahip olduğunu ifade eden 7 öğrencinin varlığı memnuniyet vericidir denilebilir. Bu öğretmenler, öğrencilerine “bu tür okullarda” eğitim almalarının başarılarına engel olmayacağını ve çalışırlarsa başarılı olabileceklerini ifade etmektedir. Bunun da seçicilik sonrası okul ortamının düşük başarılı çocuklar için “çıkılmaz sokak” olması durumunu hafifletebilecek önemli bir faktör olduğu belirtilebilir.



Farklı başarı gruplarında, özellikle düşük başarı gruplarında, eğitim vermenin öğretmenleri nasıl etkilediği konusunda öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri de alınmıştır. Görüşülen öğretmenler ve okul yöneticileri, öğrencilerin derse ilgisinin, temel akademik yeterliliklere sahip olmasının ve sınıf içi disiplin sorunlarının öğretmenlerin motivasyonları üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmişlerdir. A grubundaki okul yöneticileri ve öğretmenlerden hiçbirisi öğretmenlerin motivasyonlarının zayıflığından, yılgınlığından ve mesleki körelmesinden bahsetmezken, C grubundaki okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin neredeyse tamamı (9 okuldan 8'inde) öğretmenlerin motivasyonlarının öğrencilerin başarı ve davranışlarından olumsuz yönde etkilendiğini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerin bazı ifadeleri şu şekildedir:

Derse girdiğinde öğrenci seni dinlemiyorsa, bir şeyler almak istemiyorsa sen de zamanla pes ediyorsun. “Tamam, siz istemiyorsanız sizin istediğiniz tarzda olacağım” diyor yani, maalesef. (B1, reh. ögrt.)

[Düşük başarılı sınıflara ders verdiğinizde] öğretmenliğinizden bıkiyorsunuz. Çünkü alfabeyi yazdırıyorsunuz alfabeyi yazamıyor. Ben şimdi Dil Anlatım hocasıyım ben onlara ses olaylarını anlatacağım. Ya alfabeyi bilmiyor ki ben ses olaylarını anlatayım. Böyle olunca da motivasyonunuz düşüyor. (B1, müd.)

Tabii ki motivasyon düşüyor yani ders anlatma isteği düşüyor aynı şekilde, yani öğrenciden bir şey alamadıkça, güzel bir şey göremeyince daha kötüye gidince bizim ders anlatımımız da etkileniyor yani. Her şey etkileniyor yani. ( C7, matematik ögrt.)

Diğer taraftan özellikle düşük başarılı liselerde görev yapan öğretmenlerin yaşadığı belirtilen bu düşük motivasyon ve yılgınlığa zamanla mesleki körelmenin de eşlik ettiği ifade edilmiştir. Bu konuda bazı öğretmenler şunları ifade etmiştir:

Öğretmenlerimizde tatminsizlik yaşıyor. Seviye belli, çocuklar çok geride. Bir gün öğrettiğiniz bir konuyu ertesi gün sorduğunuzda cevap alamıyorsunuz. Bu durum kesinlikle öğretmenlerin verimliliğini etkiliyor. Ben birçok lisede çalıştım, ticaret meslek lisesi vs. yani sınıfın seviyesinin büyük etkisi var öğretmen üzerinde. Başarısız sınıfta bildiğinizi de unutuyorsunuz, diğer sınıfta eski bilgilerin canlanıyor, coşuyorsun. (C2, müdür yrd.)

Bizim başarısız meslek liselerinde tutulmamız doğru değil, biz köreliyoruz, mahvolduk burada. (C5, fizik ögrt)

Derse hazırlanarak gelmeye gerek duymuyorsunuz. Zorlayan yok, verdiğiniz basit şeyi alan 5-6 kişiye seviyorsunuz. Zorlamayı bırakın. (C7, matematik ögrt.)

İlla ki öğretmenler mesleki körelme yaşıyor. Seni çalıştıran zorlayan bir öğrenci profili olsa karşında, soru soran sıkıştıran bir öğrenci profili olsa. Ha çocuk çalışmadığı için sana da extra bir yerden soru gelmiyor. (C8, coğrafya ögrt.)

Çalışma bulguları, özellikle düşük başarılı okullarda öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumsuz beklentilere sahip olduklarını ve bazı durumlarda bunu açıkça ifade ettiklerini, bu durumun öğrencileri oldukça olumsuz şekilde etkilediğini ortaya

koymaktadır. Diğer taraftan, özellikle düşük başarılı okullarda, öğrencilerin akademik yetersizliğinin ve ilgisizliğinin öğretmen motivasyonunu ve mesleki yeterliliğini zayıflattığı da görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisi kadar öğrencilerin ilgisi ve derse katılımının da öğretmen davranışlarını ve motivasyonunu etkilediğini belirten çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Örneğin, Skinner ve Belmont (1993), öğretmen ve öğrenciler arasındaki bu karşılıklı etkileşimin artan bir etkiye sahip olduğu belirtmektedir. Yani, ders yılı başında derse ilgili olan öğrenciye öğretmen de olumlu yaklaşıma sahip olmakta ve ona ilgi göstermektedir. Bunun sonucunda öğrencinin derse ilgisi ve katılımı olumlu yönde etkilenmektedir. Buna karşılık başlangıçta pasif olan çocuklara öğretmen daha ilgisiz, zorlayıcı ve hatta tutarsız bir şekilde karşılık vermektedir. Bu davranış öğrencinin duygu ve davranışlarını etkilediğinden, başlangıçtaki pasifliği daha da artmaktadır. Bu döngünün uygun bir politik müdahale alanı olduğu belirtilmektedir. Benzer şekilde, Finley (1984), yetenek gruplandırmasının öğretmenlerin ders içi verimliliğini ve onların mesleki yeterlilik duygularını büyük oranda etkilediğini vurgulamaktadır. Yazar, öğrencilerin başarı durumlarına göre ayrı sınıflara yerleştirildiği durumlarda öğretmenlerin de öğrenciler gibi ayrıştığını ve bu durumun farklı başarı düzeyine sahip sınıflardaki öğrenciler için farklılaşan öğrenim fırsatlarının temel sebeplerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, seçicilik sonrası oluşan okul ortamının öğretmen beklentileri, davranışları ve mesleki yeterlilikleri açısından farklılaştığını ifade eden çalışmaları (Alexander ve diğ., 1987; Finley, 1984; Oakes, 1985; Trouilloud ve diğ., 2002) desteklemektedir. Öğretmenlerinin kendilerine yönelik düşük beklentilerinin öğrencileri olumsuz yönde etkilemesi durumu ise öğrencilerin öğretmenlerin kendileri ile ilgili düşünce ve hislerinden etkilendiğini belirten çalışmalarla (Eccles, Wigfield, 1985; Parsons, Kaczala ve Meece, 1982; Trouilloud ve diğ., 2002) uyumludur. Ancak yine de düşük başarı düzeyindeki okullarda öğretmenlerin öğrencileri motive etmeye çalışmaları ve onları ders çalışmaya teşvik etmeleri seçicilik uygulamasının eşitsizliği artırma mekanizmalarından biri olarak değerlendirilen öğretmen davranışlarının tamamıyla bu yönde şekillenmediğini göstermektedir.

### **Arkadaş etkisi.**

Örneklemedeki çocukların neredeyse tamamı arkadaşlarının başarı ve davranışlarının kendileri için önemli olduğunu ve onlardan etkilendiklerini belirtmişlerdir:

En yakın arkadaşım okul birincisi. Erkek. Onunla ders çalışıyoruz. Onun mesela sayısalı iyi. Bana matematik anlatıyor. Benim de sözelim iyi. Almancam iyi. Ona sürekli Almanca anlatıyorum. (Hülya, B grubu, 411)

Onlar [arkadaşlarım] sayesinde böyleyim [gülüyor]. Biz 5-6 kişi takılırız böyle sınıfımızda. Hani iki üç kişi 100 alsın sınavda ben de 100 alacağım ben de 100 alacağım diye yaparız. Arkadaşlar çok etkiliyor bende. (Esra, C grubu, 281)

Arkadaşlar sadece akademik başarı açısından değil aynı zamanda davranışlar açısından da önemli etkiye sahip olabilmektedir. Ömür (C grubu, 272), lisede olumsuz davranışları olan bir arkadaşından o kadar etkilenmiştir ki, arkadaşı ile olan ilişkisi sona erdiğinde ailesi onun davranışlarındaki değişikliği “evrim geçirmesi” olarak nitelendirmektedir.

Yani derslerinden ziyade Ömür’ün davranışlarında büyük değişiklikler oldu. Ömür çok çok şey durumdaydı yani böyle bir ay çok hırçın geçti. Biz yani ona seslenmeye bile korkuyorduk. O dereceye gelmişti, çok hırçınlaşmıştı, eve gelmek istemiyordu. Habersiz her yere gidiyordu. Ama o çocuk gitti şimdi çok şükür bir problemimiz yok. Resmen evrim geçirdi yani, o çocuk gittikten sonra düzeldi. [O arkadaşı gittikten sonra] dersi de düzeldi kendi de düzeldi. Yani normal hayata geçti şimdi.

A grubundaki 14 öğrenciden 13’ü kendileri gibi başarılı arkadaşlara sahip olmanın ve onlarla aynı sınıfta eğitim almanın sınıf içi rekabeti ve dersin verimliliğini artırdığını belirtmektedirler. Özellikle bu gruptaki öğrenciler ilköğretim döneminde okullarının en başarılı öğrencileri arasındadırlar. Ancak liseye başladıklarında kendi başarı düzeyinde ve hatta kendilerinden daha başarılı arkadaşlara sahip olmaktadır. Bu durum onların ortaokuldaki “seçkin öğrenci” konumlarını kaybetmelerine ve “sıradanlaşmalarına” neden olmaktadır. Lisede rekabet edebilecekleri yeni “rakipler” edinmektedirler ve başarılı olmak için daha çok çaba sarf etmek zorunda olduklarını şöyle ifade etmektedirler:

Ben biraz hırs yaparım açıkçası, ilkokulda sınıf birincisi bendim, ortaokulda da hani başarılıydım. Ama şimdi aynı seviyedeyiz. Hani bir telaş oluyor. Nasıl geçeceğim onları falan diye? Hepimiz birbirimizle yarışıyoruz. (Melek, A grubu, 459)

Ben oradan çıktığımda o kadar özgüvenliydim ki ama buraya gelince gördüm ki aslında ben o kadar başarılı değilmişim yani, sadece kendi kendime başarılıyım diyormuşum. (Ayla, A grubu, 456)

Evet, benim gibi bir sürü var, orada böyle değildi, orada herkesi geçiyordum falan, alışkındım mesela, 90 alınca niye 100 değil diyordum, burada 90 alınca mutlu oluyorum. 70 alınca mutlu oluyorum. (Ayşe, A grubu, 432)

Diğer taraftan B ve C grubundaki öğrencilerden bazıları sınıftaki arkadaşlarının çoğunluğunun derse ilgisiz olduklarını, rekabet ortamının ve kendileri için örnek olacak arkadaşlarının olmadığını, dersin sürekli bölündüğünü ve bu durumun dersin verimliliğini olumsuz etkilediğini ifade etmektedirler. Bu durumu bazı öğrenciler şu şekilde ifade etmektedirler:

Mesela birkaç tane çalışkan olsaydı bir yarış olurdu sınıfta. Şimdi herkes aynı başarıda herkes aynı rahatlıkta olduğu için kimsede bir azmetme isteği yok. (Emine, C grubu, 267)

[Sınıfta başarılı öğrenciler olması] daha iyi çalışmamı sağladı. Heves geliyor o zaman, başarımlı artardı, biraz da olsa heveslenirdi insan. O çalışıyor ben de çalışayım. (Ömür, C grubu, 272)

Çok şey oluyor yani böyle aynı seviyedeki kişilerle, düşüklerle olsam hiç çalışmaya gerek duymam yani. Ama biraz yüksek seviyedeki öğrenciler olması gerekiyor. (Derya, C grubu, 241)

Olumsuz arkadaş etkisinin en güçlü olduğu öğrencilerden birisi Ahmet'tir (C grubu, 161). Ahmet, görüşmenin yapıldığı dönemde okula bir aydır devam etmemektedir, yani okulu terk etmiştir ve bunun sebebinin okuldaki arkadaşlarının olumsuz davranışları ve okuldaki disiplin sorunları olduğunu ifade etmiştir. Sınıfında başarılı, derse ilgili ve "terbiyeli" arkadaşları olması durumunda onlarla arkadaşlık edebileceğini ve okulu terk etmeyeceğini belirtmektedir. Gerçekten de özellikle C grubunda bulunan 10 öğrenciden 5'i sınıfında kendisinden daha başarılı öğrencilerin olması durumunda onları örnek alabileceklerini ve dersin verimliliğinin artacağını ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler arkadaşlarından olumsuz etkilendiğini, derse ilgisiz öğrencilerin çoğunlukta olmasının dersin verimliliğini düşürdüğünü belirtmektedir. C grubunda bulunan ve arkadaşlarının olumlu etkisinden bahseden diğer 5 öğrenci ise sınıfta kendilerinden başarılı arkadaşlarının olduğunu, onlarla yardımlaştıklarını ifade etmektedirler. Tablo 27, arkadaş etkisinin başarı grupları arasındaki dağılımını göstermektedir.

Tablo 27. Seçicilik Sonrası Sınıf Ortamında Olumsuz Arkadaş Etkisinden Bahseden Öğrenci Sayısının Başarı Gruplarına Göre Dağılımı

Başarı Grubu	Gruptaki Öğrenci Sayısı	Sınıftaki Olumsuz Arkadaş Etkisinden Bahseden Öğrenci Sayısı
A	14	0
B	11	5
C	10	5
Toplam	35	10

Tablodan da anlaşılacağı gibi, seçicilik sonrası okul ortamında, A grubundaki hiçbir öğrenci olumsuz arkadaş etkisinden bahsetmezken, B ve C gruplarının yarısı arkadaşlarının olumsuz etkilerinden bahsetmişlerdir. Bu sonuç, seçicilik sonrası okul ortamında özellikle düşük ve orta düzey başarılı okullarda benzer başarı düzeyinde arkadaşlarla eğitim almanın, öğrencilerin rekabet etmesi, yardımlaşması, birbirlerine örnek olması ve sınıf düzeni ve disiplini açısından sorunlar yarattığını ifade etmektedir.

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme sonuçlarına benzer şekilde öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan görüşme sonuçları da arkadaşların hem akademik başarı hem de davranışlar üzerinde oldukça önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin, bir okul müdürü şöyle bir tespitte bulunmuştur: “Ben aynı şeyi burada, bir hafta boyunca her derste söyleyeyim, 40 saat söyleyeyim, ama arkadaşını aynı şeyi bir kere söylesin, etki farklı.” (C9, müdür). Görüşülen öğretmen ve okul yöneticilerinin çoğunluğu başarılı arkadaşlara sahip olmanın, örnek alma, rekabet etme ve dersler konusunda yardımlaşma vesilesi ile etkili olduğunu belirtmektedirler. Bu durumu bazı öğretmenler şu şekilde ifade etmektedirler:

İlkokuldan itibaren, hakikaten yoksulluk büyük bir problem yani aşılması da kolay bir şey değil. İlla çok profesyonel desteğe ihtiyaçları olduğuna da inanmıyorum. Sadece iyi bir örnekle karşılaşmış olmaları yeterli. (A2, reh. öğrt. 2)

Eğer problemlili çocuklarla konuşup çok fazla değiştiremiyorsanız iyi öğrencilerle çalışmaya başlıyorsunuz. İyi öğrenciler sınıfta bir değişiklik yarattığında diğer çocuklar uyum sağlamaya başlıyor. (B5, reh. öğrt.)

Tablo 28. Öğretmen Görüşlerine Göre Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Arkadaş Etkisi

Başarı Grubu	Gruptaki Okul Sayısı	Olumsuz Arkadaş Etkisinden Bahsedilen Öğretmen Sayısı
A	7	0
B	7	0
C	9	9
Toplam	23	9

Tablo 28’den de anlaşılacağı gibi, A ve B grubundaki öğretmen ve okul yöneticilerinin hiçbirisi okulda olumsuz arkadaş etkisinden bahsetmezken, C grubundaki okul yöneticilerinin tamamı okuldaki öğrenciler için arkadaşların olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmen ve okul yöneticilerinden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Hepsi birbirinin aynısı, arkadaşlar çok önde de ben çok gerideyim diyecek bir durum yok, hani bir şeye [rekabete] girmiyor, hepsi birbirinin aynısı. Kır atın yanında duran ya huyundan ya suyundan, birbirlerinin ya huyundan ya suyundan etkileniyorlar, çalışmadan. (C8, coğrafya öğret)

Benim okuduğum zamandaki gibi şu yok, o sınıfta o konuyu çok iyi bilen bir öğrenci yok. Ya sen bunu nasıl daha iyi biliyorsun diye sorabilecek kimse yok, rekabet edebilecekleri kimse yok, ya da başarısı düşük olan öğrenci “ya benim arkadaşım aynı sınıftayım, o takdir alacak ben de ona yetişmeye çalışayım bir şeyler yapayım” diyebilecekleri bir örnekleri yok. (C9, müdür)

Öğrencilerin arkadaşlarından yalnızca akademik açıdan değil davranış açısından da olumsuz etkilendiği öğretmen ve okul yöneticileri tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

Yani üzüm üzüme baka baka kararır. Bana arkadaşımı söyle sana kim olduğunu söyleyeyim. Bu sözler çok doğru. En iyi dediğiniz öğrenciler bile eğer yanlış arkadaşlıklar edinmişlerse başarısında bir düşme görebiliyorsunuz. Çünkü o arkadaş grubunun normunun dışına çıkamıyor. (C7, müdür)

Birbirlerini etkiliyorlar tabii ki. Çünkü ders çalışma alışkanlıkları, okuldan kaçma alışkanlıkları, devamsızlıklar, bunu haricinde ders çalışma istekleri, motivasyonları, hepsi etkiliyor. Çünkü ergenlik ailenin yerini arkadaşlığın aldığı bir dönem. Bu kaçınılmaz son. Bunun haricinde bağımlılıklarda da birbirlerini çok etkiliyorlar tabii ki. (C1, reh. öğret.)

Çalışma bulguları, arkadaşların başarı ve davranışlarının tüm başarı gruplarındaki öğrenciler için motivasyon, sarf edilen gayret ve başarı üzerinde önemli etkileri olduğunu, bu etkinin örnek alma, rekabet etme, gerektiğinde yardımlaşma ve sınıf içi eğitimin niteliğinin bu vesile ile değişmesi nedeni ile gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. A grubu için bu etki olumlu olurken, diğer gruplarda bu mekanizmaların işlemesine bağlı olarak değişmektedir. Ancak B ve C grubundaki öğrencilerin neredeyse yarısı bu anlamda

arkadaşlarından olumsuz etkilendiğini ifade etmektedir ve C grubundaki tüm okul yöneticileri ve öğretmenler de okulda olumsuz arkadaş etkisinin varlığını ifade etmişlerdir. Özellikle düşük başarılı liselerde ortaya çıktığı gözlemlenen bu olumsuz arkadaş etkisinin seçicilik uygulamasının diğer bir “yan etkisini” oluşturduğu belirtilebilir. Bu nedenle çalışma bulguları, seçicilik uygulamasının beklenmedik sonuçlarından birinin öğrenci kompozisyonu olduğunu ve öğrencileri başarılarına göre gruplandırmanın başarılı gruptakiler için zengin kaynaklar anlamına gelirken, başarısız gruptaki öğrenciler için kaynak yoksunluğu anlamına geldiğini ifade eden çalışmaları doğrular niteliktedir (Dar ve Rash, 1986; Finley, 1984; Oakes, 1985).

### **Temel akademik yeterlilikler ve fiili müfredat farklılaşması.**

Çalışmada farklı başarı gruplarındaki okullarda müfredatın farklılaşması ile ilgili özellikle okul yöneticileri ve öğretmenlerle verimli sohbetler gerçekleştirilmiştir. Bulgular, özellikle düşük başarılı okullardaki öğrencilerin ilköğretimde edinmiş olması gereken akademik yeterlilikleri edinmeden lise eğitimine başlamasının bu okullardaki müfredatı önemli oranda etkilediğini ifade etmektedir. C grubundaki okullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin tamamı öğrencilerin sahip olması gereken temel akademik yeterlilikleri edinmeden lise eğitimine başladıklarını belirtmektedirler ve ilköğretimde sınıfta kalma olmamasını ve çocukların çaba sarf etmeden bir üst sınıfa geçebilmesini bu durumun temel sebebi olarak görmektedir:

Buraya gelen öğrencilerde genel olarak, matematik seviyesi çok düşük öğrenciler, soruyorsun mesela biri ikiye bölemeyecek çocuklar. “Bir ikiye bölünür mü?” diye sorduk bir sınıfa belki çoğu öğrenci der ki “Biri ikiye bölemeyiz.” O derece çocuklar. Dört işlemi yapamayacak derecede öğrencilerimiz var. Adını soyadını yazmakta güçlük çeken öğrencilerimiz var ve de ilköğretimden maalesef öğrencilerimiz eksik geliyor. İlköğretimde kalma diye bir şey yok. İlköğretimde kalma nasıl oluyor? Öğretmenler kurulu topluyor, bu çocuk kalsın mı geçsin mi? Hiç kimse kalsın demiyor, çünkü bir an önce öğrenciden kurtulalım istiyorlar, bir üst öğrenime gönderiyorlar. (C4, müd. yrd.)

İlkokul ve ortaokuldan çocuk başarısızlıkla geliyor buraya. Orada kalmak yok, buraya geliyor çocuk okuma yazma, çarpma bilmiyor, ilkokul üç seviyesinde, buraya gelince lisedeki yoğun eğitimi kaldıramıyor. Lisede öğretmen bir şey yapamaz çok fazla. Çocuk liseye gelince tıkanıyor. Ayrıca ergenlik çağına da giriyorlar. Çocuğa anlamadığı şeyleri, 40 dakika anlatıyorsunuz, fizik, kimya, biyoloji, matematik vs. birçok şey veriyorsunuz çocuğa. Bu sefer isyan ediyor çocuk, dersten okuldan kaçıyor. (C2, müd. yrd.)

Görüşülen okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrencilerin akademik yetersizlikleri nedeni ile lisede kendilerini “derslere kapattığını” ifade etmektedirler. Bu durum yukarıdaki öğretmen ve okul yöneticilerinin ifadelerinden de anlaşılabilceği gibi lise eğitimine başladıklarında öğrencilerin bu eğitime ve müfredata uyum sağlayamamalarına

ve isteksizliklerine neden olmaktadır. Öğretmenler ve okul yöneticileri bu nedenle düşük başarılı liselerde mecburi bir müfredat farklılaşmasının yaşandığını, öğrencilerin hazır bulunmuşluk seviyelerine göre ders işlenmesinin kaçınılmaz olduğunu ifade etmektedirler:

[Öğretmenlere] “Öğrencilerin seviyelerini bir ölçün” diyoruz önce. “Çocuklar matematikten ne kadar görmüşler, hangi müfredata uygunlar bir tespit yapın, müfredatı da ona göre işleyin” diyoruz. “Müfredattan ayrılın” demiyoruz, ama “Ona göre basite indirgeyin” diyoruz. (C3, müdür)

Aynı müfredatı basitleştirerek veriyorsunuz. Yani biz normal müfredatı veremiyoruz açıkçası bu çocuklara, başarı seviyesi düşük, dersi bir şekilde işliyorsunuz ama basitleştiriyorsunuz, yani ortaokul seviyesine geri dönüyorsunuz diyeyim bazı sınıflarda. Mecburen yapıyoruz meslek liselerinde bu şarttır zaten. (C6, matematik öğrt.)

Mecburen siz hani birden ona kadar anlatmanız gereken şeyi meslek lisesinde birden üçe kadar anlatıp dördü zorluyorsunuz ama gitmiyor. Üçte kalıyorsunuz yani, istiyorsunuz ama çocuklar direnç gösteriyor. Daha büyük problemler yaşamamanız için mecburen üçte kalıyorsunuz. (C6, müd. yrd.)

Öğretmen ve okul yöneticileri müfredatın zorunlu olarak basitleştirildiğini belirtse de görüşülen öğrencilerden biri, Onur (B grubu, 346), bu durumdan oldukça rahatsız olduğunu ifade etmiştir. Onur, düşük puanla öğrenci kabul eden bir lisede eğitim almaktadır ancak yüksek hedeflere sahiptir ve üniversite eğitimine devam etmek istemektedir. Onur, öğretmenlerin sınıftaki düşük başarılı öğrencilerin daha kolay kavrayabilmesi için dersleri basitleştirerek anlattığını ve bazı önemli konuların derste işlenmediğini belirtmiştir. Yaşanan bu fiili müfredat farklılaşmasının üniversite sınavındaki başarı şansını azalttığını ifade etmektedir: “Lisede biraz daha gayret gösterdim. Meslek lisesi olduğu için eğitimin bana eksik geleceğini ve üniversiteyi kazanamayacağımı düşündüm. Mesela bizim hoca polinomları işlediyse polinomlardan dört konu var diyelim, iki konuyu atlıyor yani.”

Düşük puanla öğrenci kabul eden liselerde ortaya çıkan bu müfredat farklılaşması, Onur gibi lisede yüksek hedeflere sahip olan ve motivasyonu yüksek olan öğrenciler için bu hedeflere ulaşma konusunda zorluklar yaratmaktadır. Öte yandan, Tablo 29’da ifade edildiği gibi, A ve B grubunda bulunan hiçbir okul yöneticisi ve öğretmen ne öğrencilerin temel akademik yetersizliklerinden ne de herhangi bir müfredat farklılaşmasından bahsetmişlerdir.



Tablo 29. Öğrencilerin Temel Akademik Yeterliliklerindeki Eksikliklerin ve Fiili Müfredat Farklılaşmasının Farklı Başarı Grubundaki Okullardaki Dağılımı

Başarı Grubu	Gruptaki Okul Sayısı	Öğrencilerin Akademik Yetersizliklerinden ve Fiili Müfredat Farklılaşması Yaşandığından Bahsedilen Okul Sayısı
A	7	0
B	7	0
C	9	9
Toplam	23	9

Oakes (1985), düşük başarı sınıflarındaki derslerin daha yavaş ilerlediğini, parçalı bir yapıya ve bölünen bir işleyişe sahip olduğunu, tersine başarılı sınıflardaki öğrencilerin ise problem çözme ve eleştirel düşünmeye daha yatkın olduğunu, ayrıca düşük başarılı sınıflarda öğrencilerin ders dışı faaliyetlerle daha fazla ilgilendiğini, öğretmenlerin sınıf içi disiplini sağlamak için daha fazla, eğitim için ise daha az zaman harcadığını ve farklı başarı sınıflarında bilgiye ulaşımın farklılaştığını ifade etmektedir. Gamoran ve Berends (1987) de başarılı sınıfların müfredatta daha çabuk ilerlediklerini ve akademik materyallere daha çok hâkim olduklarını vurgulamaktadır. Çalışma bulguları, bu çalışmalarını destekleyecek şekilde, düşük başarılı okullardaki öğrencilerin temel akademik becerilerindeki yetersizlikler nedeni ile bu okullarda fiili bir müfredat farklılaşması yaşandığına, bu durumun seçicilik sonrası ortaya çıkan okul ortamının önemli özelliklerinden biri olduğuna ve özellikle bazı öğrenciler için bunun, eğitimin niteliğinde önemli bir zayıflama anlamına geldiğine işaret etmektedir. Seçicilik uygulamasının, uygulama sonrası okul ortamını ve eğitimin niteliğini değiştirmesinin temel mekanizmalarından birinin bu müfredat farklılaşması olduğu ifade edilebilir.

### **Disiplin sorunları ve okul terkler.**

Katılımcı çocukların bazıları, sınıfta derse ilgisiz öğrencilerin çoğunlukta olduğunu ve bu öğrencilerin sınıfın ve okulun düzenini bozan davranışlarının, özellikle de öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yeterli olamadığı durumlarda, dersin verimliliğinin önemli ölçüde azaldığını belirtmektedirler:

Sürekli dersi kaynatma çabasındalar sürekli, öğretmen de onları susturmak için bağıyor çağırıyor, böyle yapmayın falan diyor hatta bazen hoca susuyor artık ne yapacağını bilmiyor [gülüyor] zaman geçiyor. (Emel, 350)

Mesela biyoloji, matematik vs. bu dersler sakın geçiyor, ama kimyaya gelince, kimya öğretmeni biraz şey, çocuklar kalkıyor işte bir şeyler yapıyor, bağrışıyor. (Onur, 346)

Mesela bizim bir hocamız var. En otoriter öğretmen, diyor ki “Ben bu sınıfı susturamıyorum. Ben gelecek sene asla sizi almayacağım” diyor. Kadın o kadar otoriter ki kimse yanında çıt çıkaramaz. Bizim sınıfı istemiyor. Almıyor. “Ben sizinle başa çıkamam” diyor. (Öğrenciler) bas bas bağırıyorlar. İşte birbirlerine laf yetiştiriyorlar. Saçıyla oynuyor, sürekli takır-tukur sesler. Bilmem ne. Size anlatamam, çocuk gibi birbirlerine silgi fırlatıyorlar. Kâğıda bir şey yazıp onları fırlatıyorlar. Telefonlar sürekli elinde. Tabletler sürekli elinde. Matematikçi, ya adam kaç kere dersi terk etti. (Hülya, B grubu, 411)

Çoğu durumda okuldaki disiplin sorunları öğrencileri ve ailelerini oldukça ciddi şekilde rahatsız etmektedir. Örneğin, yukarıda da belirtildiği gibi, Ahmet (C grubu, 161), okul ortamındaki disiplinsizlikten dolayı okulu terk ettiğini belirtmektedir. Ahmet’in annesi, bu durum karşısında eşinin (babanın) okula gittiğini ve okuldaki disiplinsizlik karşısında Ahmet’in aldığı kararın “doğru” olduğunu söylediğini ifade etmektedir. “Babası gitti okula ‘iyi ki o okulu bırakmış, okul okul değil’ dedi, ‘kim kime’ dedi, ‘ben böyle okul görmedim’ dedi.” (Ahmet’in annesi). Ahmet, disiplin sorunlarının daha az olduğunu bildiği ve ablasının eğitim aldığı okula kaydolması durumunda eğitimine devam etmek istediğini söylemektedir.

Katılımcı bazı çocuklar ise sınıfta zaman zaman dersin akışının bozulduğunu ancak bunun uzun sürmediğini ve dersin akışının önemli ölçüde aksamadığını belirtmektedirler. Bu tür durumlarda öğretmenler sınıf kontrolünü tekrar sağlamaktadır ve öğrencilerin çoğunluğu derse ilgili olduğu için öğretmenlerine fazla zorluk çıkarmamaktadırlar. Diğer bazı katılımcı çocuklar ise sınıf arkadaşlarının yüksek hedefleri olduğunu ve sınıf içinde dersin akışını bozacak herhangi bir davranışları olmadığını ifade etmektedirler. Örneğin, Orhan (A grubu, 456) bu konuda şöyle demektedir: “Mesela matematik, fen derslerinde dersin akışını bozacak bir şey olmuyor çünkü onlar bizim hedefimizi belirliyor, sınıf da bunun farkında zaten.” (Orhan)

Okulda ve sınıfta önemli disiplin sorunları yaşanmadığını, dersin akışının ciddi şekilde bozulmadığını belirten öğrenci sayısı A ve B gruplarında sırasıyla 11 ve 4’tür. C grubunda disiplin sorunu yaşanmadığını belirten öğrenci bulunmamaktadır. Okulda ve sınıfta eğitim öğretimi önemli ölçüde etkileyecek disiplin sorunlarının söz konusu olduğunu belirten öğrenci sayısı B ve C gruplarının her ikisi için de 5’tir. A grubunda eğitim öğretimi aksatacak ölçüde disiplin sorunu olduğunu belirten öğrenci bulunmamaktadır. Örneklemedeki bir öğrenci bu konuda bir görüş belirtmemiştir. Dolayısıyla Tablo 30’da da görüldüğü üzere A grubundaki öğrencilerin tamamı, okulda

ve sınıfta eğitim öğretimi aksatacak disiplin sorunu olmadığını ifade ederken, B ve C grubundaki öğrencilerin ise neredeyse yarısı bu durumdan şikâyetçidir.

Tablo 30. *Eğitim ve Öğretimi Aksatacak Düzeyde Disiplin Sorunlarından Bahseden Öğrencilerin Başarı Grupları Arasındaki Dağılımı*

Başarı Grubu	Gruptaki Öğrenci Sayısı	Okulda veya Sınıfta Eğitim Öğretimi Aksatacak Düzeyde Disiplin Sorunlarından Bahseden Öğrenci Sayısı
A	14	0
B	11	5
C	10	5
Toplam	35	10

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgulara paralel bir şekilde okul yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de düşük başarılı okullarda eğitim öğretimi aksatacak derecede disiplin sorunları yaşandığı bulunmuştur. Öyle ki görüşülen iki okul yöneticisi, okulda amaçlarının çocukların akademik başarısını artırmak değil, çocukları okul ortamında tutmak ve böylece okul dışında yanlış yönlendirilmelerini önlemek olduğunu ifade etmişlerdir.

C grubundaki okul yöneticileri ve öğretmenlerin neredeyse tamamı okulda eğitim öğretimi aksatacak düzeyde disiplin problemleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan A grubundaki öğretmen ve okul yöneticilerinin hiçbirisi bu boyutta disiplin sorunları yaşamadığını belirtmişler ve hatta öğrencilerini bu anlamda övmüşlerdir. B grubunda bulunan ve kademeli geçiş nedeni ile düz lise sınıfları bulunan ancak aslında Anadolu Lisesi statüsündeki üç okulda önemli disiplin sorunları yaşandığı fakat bunun Anadolu Lisesi öğrencilerinden değil daha düşük başarılı olan düz lise öğrencilerinden kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Disiplin sorunlarının nedenleri konusunda öğretmenlerin görüşleri oldukça çarpıcıdır. Görüşülen çoğu öğretmen, çocukların disiplin açısından sorunlu davranışlarının bir çeşit "kendini gösterme biçimi" olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler, özellikle düşük başarılı okullarda öğrenim gören bu çocukların başarı elde etme, saygı ve değer görme, sevilme ve takdir edilme gibi duygularının tatmin edilmediğini ve

öğrencilerin bu şekilde dikkat çekmeye ve var olmaya çalıştıklarını belirtmektedirler. Bazı yöneticilerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Öğretmen diyor ya mesela işte “Atatürk Anadolu Lisesinde hiç bu kadar disiplin sorunu olmuyor.” Olmaz, çünkü o çocuğun zaten buna ihtiyacı yok. Yani ailesinin durumu iyi annesi ilgileniyor babası onu yapıyor falan filan. Kendini başarılı hissediyor buradaki ezilmiş evde dayak yiyor, bilmem ne yapıyor. Burada ne yapıyor? Öğretmeni çıldırtıyor yani var olmaya çalışıyor aslında. (B6, reh. ögrt)

Düşük başarılı okullarda çocuk kendisinden beklenen akademik başarıyı gerçekleştiremeyince kendini başka şekilde ortaya atıyor. Kendini göstermeye çalışıyor. Bir yere de ait hissetmiyor. Zaten öğretmen hepsi için konuşmuyorum tabi ama zaten öğretmen ayrıştırmış bir kenara koymuş zaten “Sizden bir şey olmaz” demiş, ne yapıyor? Kendini bu şekilde gösteriyor. (B4, müd. yrd.)

Eğer siz sınıfta çok fazla bir şey yapamıyorsanız kendinizi gösteremiyorsanız dışarıda kavga ederek kendinizi gösteriyorsunuz. (B5, reh. ögrt)

Disiplin sorunlarının yoğun olarak yaşandığı sınıflarda, öğretmen motivasyonunun azaldığı ve sonuç olarak eğitimin nitelik ve nicelik olarak zayıfladığı katılımcılar tarafından ifade edilmektedir:

[Düşük başarılı sınıflarda, öğretmen motivasyonu] illa ki etkileniyor. Neden? Zaten öğrencilerin, başarı beklentileri düşük olan öğrenciler bu puanlar itibariyle. Artık geleceğe yönelik başarı değil de davranış problemleri ortaya çıkmaya başlıyor, telefonla oynama, dersi dinle, dersten başka şeylerle uğraşma gibi disiplin problemleri ile uğraşmaya çalışıyorlar. (C7, müdür)

Giriyorsunuz ve sürekli sınıfları susturmaya çalışıyorsunuz. Vereceğiniz bilgi daha sınırlı olmaya başlıyor. Çünkü uğraştığımız farklı şeyler oluyor. İster istemez yani öğretmen öğretmenlik yaptığını hissetmez. (B5, reh. ögrt)

Okullardaki disiplin sorunları ile ilgili belirtilmesi gereken bir başka husus ise öğretmenlerin disiplin sorunlarına karşı gösterdiği tepkinin başarılı öğrencilerin devam ettiği okullar ile başarısız öğrencilerin devam ettiği okullarda farklılaşmasıdır. Başarılı okullarda öğretmenler, öğrencilerin sınıf düzenini bozan davranışlarını, daha “doğal” ve “tatlı bir haylazlık” olarak görürken ve bu durum karşısında daha toleranslı davranırken, diğer okullarda sert tepkiler verebilmekte, sınıfın geneline yönelik negatif beklentilerini açıkça ifade edebilmekte ve hatta sınıfları terk edebilmektedir. Bu konuda bazı öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

Başarılılar da öyle ama onlarda bu eksiklik daha tahammül edilebilir, başarısız çocuklar daha aleni, kabaca yapıyorlar bunu. (C2, müdür)

Başarılı sınıflarda yapılan şakayı kaldırabiliyorsunuz, ama başarısız sınıflarda aynı davranışa tahammül edemiyorsunuz, ilgisizlik, başarısızlık tahammül gücümüzü azaltıyor. (C2, müdür yrd.)

Bu durum başarı düzeyi yüksek olan bir sınıftaki disiplinsizlik karşısında öğretmenin verdiği tepkide daha iyi anlaşılabilir. Ayla (A grubu, 456) öğretmenlerin tahammüllü olduklarını şöyle ifade etmiştir: “Öğretmenler bize şey der,

‘çocuklar çok haylazsınız ama bence başlayın artık derse bakın siz yapacaksınız biz sizi biliyoruz’ falan”.

Düşük başarılı okullarda öğrenim gören öğrencilerin temel akademik yeterliliklerindeki zayıflık, bunun sonucu olarak bu öğrenciler için lise müfredatının "ağır" olması, her ne kadar fiilen müfredat basitleştirilse de, yukarıda da belirtildiği gibi öğrencilerin dersten sıkılmalarına, önemli boyutlarda disiplin sorunlarına ve devamsızlıklara ve sonuçta da okul terklerine yol açmaktadır. A ve B grubunda bulunan okul yöneticileri ve öğretmenler okul terkler ve önemli boyutta devamsızlıklar yaşanmadığını, öğrencilerin devamsızlık yaptığı durumlarda ise bunun okula ve derslere ilgisizlik sonucu değil sınavlara daha iyi hazırlanma amacıyla gerçekleştiğini belirtmektedirler. Oysa C grubundaki tüm okullarda önemli bir devamsızlık ve okul terk sorunu olduğu ifade edilmektedir. Görüşülen okul yöneticileri ve öğretmenler özellikle 9. sınıfta, yani lisenin ilk yılında, devamsızlık ve okul terklerin daha fazla yaşandığını, bunun nedeninin ise, öğrencilerin ilköğretimden temel akademik kazanımlarını edinmeden liseye geçmesi ve lisedeki yoğun müfredat karşısında “pes etmeleri” olduğunu belirtmektedirler. Örneğin bir okulda 500 öğrenciden 50’si okula hiç gelmemektedir. Diğer bir okulda ise bir önceki yıl 9. sınıf öğrencilerinden okulu terk eden öğrenci sayısı 81’dir. Bu okulun müdür yardımcısı ve aynı zamanda coğrafya öğretmeni olan C8 yaşananları şu şekilde ifade etmektedir:

Dokuzlarda 81 kişi devamsızlıktan kaldı, çocuk okula başlıyor, hani bu çarpım tablosu örneğine geldi, derslere bakıyor çok ağır, uyuyor yatıyor kalkıyor, sınavlara giriyor diyor ki ben bu işi yapamayacağım. Ondan sonra bırakıyor. İlköğretimde öğretmenlerin laylaylom geçirdiği bir öğrenci var, 9. sınıfa geliyor, sonra bakıyor ders programına, 6 saat matematik, işte fizik, kimya, mesela 9’ların programı [bilgisayardan programı gösteriyor]. Şimdi 3 saat biyoloji, coğrafya, dil anlatım, fizik, İngilizce, kimya, matematik, mesleki gelişim, sağlık bilgisi, seçili dersler var tabii, Türk edebiyatı, 3 tane seçmeli dersimiz var. E bakıyor sabahtan akşama kadar okulda. 15.15’e adar okulda. “Ben bu işi yapamam” diyor. Yani derslerin ağır olması, öğrencilerin seviyesinin düşük olması devamsızlıkları perçinliyor. (C8, coğrafya öğrt.)

Çalışma bulguları, düşük başarılı okullarda okul ve sınıf disiplininin olumsuz etkilendiğini ve bu durumun öğretmen motivasyonunu ve davranışlarını olumsuz etkilediğini, sınıf içinde derse ayrılan vakti sınırlandırdığını ve eğitimin niteliğini zayıflattığını ve ayrıca düşük puanla öğrenci kabul eden okullarda önemli devamsızlıklar ve okul terkler yaşandığını ortaya koymaktadır. Dünya Bankası (2013)’te belirtildiği gibi, okulun ve sınıfın disiplin sorunları akademik başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle çalışmanın seçicilik sonrası okul ortamındaki disiplin sorunları ile ilgili bulgusu,

seçicilik uygulamasının eğitimsel eşitsizlikleri artırdığı yönündeki eleştirileri destekler niteliktedir.

### **Veli ve öğrenci profili.**

Bu çalışmada öğretmen ve okul yöneticilerine velilerin sosyoekonomik statüsü ve çocuklarının eğitimine verdikleri destek ile öğrencilerin hedefleri de sorulmuştur. A grubundaki tüm okul yöneticileri ve öğretmenler velilerin sosyoekonomik statüsünün genellikle üst düzey olduğunu ve çocuklarının eğitimine çok güçlü destek verdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı bir rehber öğretmen (A5) bu konuda şöyle demiştir: “Bu okuldaki veliler iyi veliler, iyi derken böyle ilgili veliler. Başarıya odaklı öğrenciler ve veliler, maddi durumu iyi, hedefi olan öğrenciler, öyle önemsemeyen ilgilenmeyen velimiz yok gibi bir şey.” B grubundaki okullardaki velilerin sosyoekonomik statüsünün ise orta ya da alt-orta düzey olduğu, velilerin desteğinin de orta düzeyde olduğu ifade edilmiştir. C grubundaki tüm okullarda ise velilerin sosyoekonomik statüsünün genellikle düşük olduğu belirtilmiştir. Hatta birkaç okulda çocukların önemli boyutta açlık sorunu yaşadıkları ve öğle yemeklerini yiyemedikleri belirtilmiştir. Düşük başarılı okullarda ailelerin çocukların eğitimine karşı ilgisiz oldukları ve çocuklarının eğitimine verdikleri desteğin oldukça zayıf olduğu, bu veliler için öncelikli olanın temel ihtiyaçlarını karşılamak olduğu ve çocuklarının eğitiminin ikinci planda kaldığı belirtilmiştir. Bazı düşük başarılı okullarda öğretmenlerin bir kısmı velileri görüşme için okula davet ettiklerinde velinin okula gelmediğini ya da veli toplantılarına katılımın oldukça zayıf olduğunu ifade etmişlerdir:

Aileler biraz da bu zorunluluktan [12 yıllık zorunlu eğitim] dolayı çocukları okutuyor. Ayrıca aileler çok bilinçsiz. Mesela kız velisi, çocuğunun ehliyet alabilmesi için ya da kızını istemeye geldiklerinde ortaokul mezunu olmaması için liseyi okumasını istiyor. Yoksa “Benim liseyi okutacak çocuğum yok” diyor, “Okuyamaz zaten” diyor. (C2, müdür)

C grubundaki bir öğretmen ise velilerin bilinçsiz olmasına rağmen okula çağrıldıklarında geldiklerini ve iletişime ve yönlendirmeye açık olduklarını ifade etmiştir. Katılımcı öğretmen ve okul yöneticilerine öğrencilerin hedefleri ile ilgili ne düşündükleri de sorulmuştur. A ve B grubundaki öğrencilerin eğitimsel ve mesleki hedeflerinin olduğu, özellikle A grubundaki öğrencilerin çok yüksek hedeflere sahip oldukları belirtilmiştir. Öte yandan C grubundaki okul yöneticileri ve öğretmenler ise öğrencilerin çoğunluğunun ya hedefi olmadığını ya da çok düşük hedeflere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda bir öğretmen şunları söylemiştir:

Hedefi yok, mesela diyor ki “Hocam asgari ücret”, mesela diyorum “Asgari ücretle çalışacaksınız, hani yarın eveleneceksiniz, yuva kuracaksınız size yetecek mi?” “Hocam ya” diyor, “500 liraya gecekondur var bizim orda, kiraya tutsam yetmez mi hocam” diyor. Çocuğun ufku kendine göre. (C8, coğrafya öğrt.)

Dolayısıyla seçicilik sonrası oluşan okul ortamının hem sosyoekonomik açıdan hem de veli desteği ve öğrenci hedefleri açısından oldukça homojen olduğu ifade edilebilir.

### **Eğitimin niteliği ve niceliği.**

Yukarıda incelenen ve eğitimin niteliği ve niceliği ile ilişkili olan konuların yanında, çalışmada öğrencilerin bu konudaki görüşü ayrıca araştırılmıştır. Öğrencilere, derse ayrılan vaktin önemli ölçüde azalıp azalmadığını (eğitimin niceliği) ve dersin verimli bir şekilde işlenip işlenmediği (eğitimin niteliği) sorulmuştur. Çocuklar, sınıftaki diğer öğrencilerin dersle ilgili olup olmama durumuna, öğretmenlerin akademik yeterliliklerine ve sınıf yönetimini sağlayabilmesi, sınıf içi disiplin durumuna göre farklı yanıtlar vermişlerdir. A grubundaki öğrencilerin 11’i derslerin oldukça verimli geçtiğini, ders akışının kesintiye uğramadığını, sınıftaki diğer öğrencilerin yüksek hedeflere sahip ve derse ilgili olduklarını ifade etmişler ve özellikle ortaokul dönemi ile karşılaştırdıklarında lisedeki eğitimin niteliğinin ve niceliğinin çok daha ileri düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bu gruptaki 3 öğrenci ise, öğretmenlerinin akademik açıdan çok yetersiz olduklarını, öğretme tekniklerinin yanlış olduğunu belirtmiş ve özellikle başarılı öğrencilerin devam ettiği okullardaki öğretmenlerin yeterliliklerinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerden biri görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Yani üst seviyede anlatması daha iyi çünkü hocalar giriyor mesela basit şeyler anlattığı zaman hoca benim tavrımı anlasın diye öfleyip püflüyorum, basit şeyler anlatıyor çünkü. Mesela iki hafta boyunca aynı şeyi tekrarlayınca ben zaten dersten kopuyorum. Hocaya sinirlenip dersi dinlemiyorum, çeviriyorum kafamı yatıyorum, normalde hiç yatan bir adam değilim. Çünkü aynı şeyleri anlatıyor, yeter artık değiştir ya. Daha zor yerlere geç. (Osman, grubu, 460)

Bahadır (A grubu, 457) da öğretmenlerin “öğrencilere yeterli gelmediğini” belirtmekte ve bu nedenle okulunu değiştirmeyi düşündüğünü ifade etmektedir. B grubundaki beş öğrenci eğitimin verimliliğinin zayıf olduğunu ifade etmiş ve bunun temel sebebi olarak da sınıf arkadaşlarının derse ilgisiz olmasını ve sınıf düzenini bozan davranışlarını göstermişlerdir. Bir katılımcı öğrenci bu durumu şöyle açıklamıştır:

Kaynatıyorlar. Sürekli espri yapıyorlar. Size anlatamam yani. Sınıfta ders çalışmıyoruz. Ders akışı sık sık bozuluyor. Mesela kızılıyorsunuz. Bağırılıyorsunuz. Her ders nutuk dinliyoruz biz. Bütün öğretmenler şikâyetçi bizden. Stajyerler giriyor artık. (Hülya, B grubu, 411)

C grubunda bulunan 10 öğrenciden 2'si ortaokuldaki sınıf ortamında çok daha ciddi boyutlarda disiplin sorunları yaşadıklarından dolayı lisedeki eğitimin daha verimli olduğunu ifade etmektedirler. Bu gruptaki 5 öğrenci eğitimin verimliliğinin son derece düşük olduğunu, bazı durumlarda öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlayamadıklarını ve hatta ders işlemediklerini ifade etmektedirler. C grubundaki 3 öğrenci bu konuda herhangi bir görüş bildirmemiştir. Sonuç olarak, A grubundaki 14 öğrenciden 3'ü eğitimin niteliğindeki sıkıntılardan bahsederken, B ve C gruplarındaki öğrencilerin nede yse yarısı, her iki grupta da 5 öğrenci, lisedeki eğitimin nitelik ve nicelik olarak zayıf olduğunu ifade etmişlerdir.

Yukarıda açıklandığı gibi çalışma bulguları öğretmen beklenti ve davranışlarının, arkadaş etkisinin, öğrencilerin temel akademik yeterliliklerinin, uygulanan fiili müfredatın, veli ve öğrenci profilinin, okulda ve sınıftaki disiplin sorunlarının, devamsızlıklar ve okul terklerin farklı başarı gruplarındaki okullarda ciddi şekilde farklılaştığına işaret etmektedir. Bu durum eğitimin niteliğinin ve niceliğinin de farklı başarı gruplarındaki okullar arasında önemli ölçüde farklılaşması anlamına gelmektedir. Oysa PISA verilerinin analizi, dezavantajlı çocukların akademik dirençliliklerini artıran okul faktörlerinden birisinin de öğrenmeye uygun olan sınıf ortamları olduğunu ortaya koymuştur (Avvisati, 2018). Çalışma bulguları, seçicilik uygulamasının farklı başarı gruplarındaki öğrenciler için farklılaşan imkânlar ve kaynaklar anlamına geldiğini ve bu uygulamanın özellikle düşük başarılı öğrenciler için eşitsizlikleri artırdığını ifade etmektedir. Bu nedenle çalışma bulguları, seçicilik uygulamasının eğitimsel eşitsizlikleri artırdığını belirten çalışma bulguları (Finley, 1984; Gamoran, 1989; Gamoran ve diğ., 1995; Hoffer ve Gamoran, 1993; Oakes, 1985; Talbert ve Ennis, 1990) ile uyumludur. Çalışma sonuçları ayrıca, Türkiye'de farklı lise türleri arasındaki katma değer oluşumunu inceleyen ve bu lise türleri arasındaki eğitimin kalitesinin önemli ölçüde farklılaştığını ortaya koyan Alkan ve diğ. (2008)'in bulgularını da desteklemektedir.

Olumlu bir okul ikliminin, karakter gelişimine yardımcı olduğu ve öğrencilerin akademik başarısını ve geleceğini olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Waxman, Huang ve Young, 1997). Dirençlilik alanındaki en önemli çalışmalardan biri olan Rutter (1979), hem çocukların bireysel özelliklerini hem de okul ortamlarını koruyucu faktörler olarak belirlemiştir. Farklı çalışmalar sonucunda elde edilen bu bulgular nedeni ile dirençlilik çalışmaları artık okul ortamlarını daha fazla incelemektedir (Fındık, 2016).



Çalışmada, seçicilik sonrası farklı başarı düzeyindeki okullarda okul ortamının önemli ölçüde farklılaştığına yönelik bulgular elde edilmiştir. Destekleyici okul ortamının koruyucu faktörlerden biri olduğunu belirten Rutter (1979) açısından bakıldığında, düşük başarılı puanı ile öğrenci kabul eden liselerde okul ortamının koruyucu faktör olma niteliğinin olumsuz yönde değiştiği ve akademik dirençliliği zayıflattığı ifade edilebilir. Mcmillan ve diğ. (1992) da benzer şekilde, akademik dirençlilik açısından risklilik durumu yaratan okul faktörleri arasında seçicilik uygulamaları ve olumsuz okul ikliminden bahseder. Bu anlamda, çalışma bulgularının, Mcmillan ve diğ. (1992) ile de uyumlu olduğu ve seçicilik sonrası okul ortamının yoksunluk içinde yaşayan çocukların akademik dirençlilikleri için olumsuz etkiler yarattığı belirtilebilir.

### **Seçiciliğin eleştirilmesi ve savunulması.**

Çalışmada öğrencilere seçicilik uygulaması ile ilgili görüşleri de sorulmuştur. A ve B grubunda bulunan ve seçicilik uygulamasını tercih ettiğini belirten toplam 18 öğrencinin tamamının temel gerekçesi, düşük başarılı öğrencilerle aynı sınıfta eğitim almanın sınıfta disiplin sorunlarına, dersin işlenme hızının düşmesine ve eğitimin verimliliğinin azalmasına yol açacağını düşünmeleridir. Öğrencilerden bazılarının bu konudaki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Seviyesi yüksek kişilerin içinde olmak böyle hani tetikler seni. Rekabete girersin filan. Daha çok çalışırsın. O açıdan daha iyi olur bence diğerine göre, .seviyesi düşük bir çocuk için hoca tekrar anlatacak. Bize anlattığı gibi anlatsa çocuk anlamayacak falan. Anlatmak için yavaş yavaş anlatacak. (Bahadır, A grubu, 457)

Şu an bence bu daha iyi, yani her seviyeden olsaydı tembeller dersi kaynatmak isterdi yani çalışmazdı. (Yeşim, A grubu, 438)

A grubundaki yalnız bir öğrenci (Selma, 426), öğretmen ilgisinin kendisinden daha başarılı öğrencilere yöneleceği endişesi ile başarı homojenliğini savunmaktadır. A grubunda bir başka öğrenci, başarı homojenliğinin eğitimin verimliliğini için fark yaratmadığını düşünmektedir. Diğer taraftan B grubundaki 11 öğrenciden 6'sı ve C grubundaki 10 öğrenciden 7'si seçicilik uygulamasını eleştirmekte ve sınıfta başarılı öğrencilerin de bulunmasının kendileri için örnek alabilecekleri bir arkadaşları olması, sınıf içi rekabet yaratması ve dersin etkinliğini artırması açısından daha faydalı olacağını ifade etmektedirler. Bu konuda bazı katılımcı öğrencilerin ifadeleri şöyledir:

Aslında [Sınıfta benden daha başarılı öğrenciler] olsa bende hırs olur, ben yaparım diyorum. Bir de onların yanına giderim. Bana anlatırlar falan daha iyi olur. (Emel, B grubu, 350)

Mesela birkaç tane çalışkan olsaydı, onları şey yapardık, hani daha çalışkan, daha azimli, yani bir yarış olurdu sınıfta. Şimdi herkes aynı başarıda herkes aynı rahatlıkta olduğu için kimsede bir azmetme isteği yok. (Emine, C grubu, 267)

C grubundaki 2 öğrenci bu konuda bir fikir beyan etmemiştir, 1 öğrenci ise başarı ayrışmasının eğitimin niteliğinde bir değişme yaratmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde B grubunda da 1 öğrenci bu konuda bir fikri olmadığını belirtmiş ve 2 öğrenci ise kararsız kalmıştır. Dolayısıyla A grubundaki hiçbir öğrenci başarı heterojenliğini savunmazken, B ve C gruplarında sırasıyla 6 ve 7 öğrenci başarı heterojenliğinin eğitimin verimliliğini artıracaklarını ifade etmiştir. Bu durum seçicilik uygulamasının dezavantajlarının özellikle orta ve düşük başarılı öğrenciler tarafından tecrübe edildiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Okul yöneticisi ve öğretmenlere de başarı ayrışması ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Başarı ayrışmasını savunan okul yöneticisi ve öğretmenler, başarı homojenliğinin olduğu sınıflarda, öğretmenlerin sınıfın hazır bulunmuşluk seviyesini bilmesinin ve buna uygun şekilde ders anlatmasının eğitimin verimliliğini artırdığını, oysa başarı açısından heterojen olan sınıflarda öğrencilerin akademik yeterliliklerinin çok farklı olduğunu ve öğretmenin öğrencilerin bir kısmına yönelik ders anlatmasının diğer öğrencileri olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Öğretmenler, düşük başarılı öğrencilere yönelik ders işlendiğinde başarılı öğrencilere “yazık olacağını” şu şekilde ifade etmektedir:

Mesela sizin altınızda Ferrari dediğiniz spor araba var. 140 basıyor. Benim altımda da 90 model 90 basabilen murat 124 var. Diyoruz ki yolu beraber gideceğiz. Kardeşim sen bana ayak uydursan bu arabaya yazık. E sen bana uydursan zaten uyduramıyorsun. Gitmiyor. Eğer burada çok başarılı öğrencilerle başarısı düşük öğrenciler bir arada olursa iyi öğrenciler harcanıyor zayıf öğrenciler değil. (A1, müdür)

Çocukların hepsini bir araya koyduğunuz zaman yukarıdakinin kafasından basıyorsunuz, yani üst seviyede başarısı olan öğrenciyi, alttakinin elinden tutup çekmeye çalışıyorsunuz, başarı sınıfı olarak söylüyorum orta sınıf, ortada insanlar yaratıyorsunuz. Ortadaki insanlarla, yani sivrilere bastınız, onlara yeni ödevler vermediniz, olduğu yerde saydırdınız onları, bu aslında yaradılışına aykırı insanın, mahvettiniz. Bir anda o çocuk sıradan bir adam oldu, diğerleri gibi, çünkü bir şeyler yapmaya çalışıyor ama hoca ona cevap vermiyor, aşağıdakilerle, ortadakilerle ilgileniyor, üsttekilere yönelik bir çalışma yapmazsa eğer. Dolayısıyla ne oluyor? Orta sınıf, orta kapasitede insanlar oluyor. Bunlarla da ülke gelişmiyor. (A4, müdür yrd.)

Diğer taraftan öğretmenler, başarısı yüksek öğrencilere uygun seviyede eğitim verildiğinde başarısı düşük öğrencilerin özgüvenlerini kaybedeceklerini, derste sıkılacaklarını ve “dersten kopacaklarını” ifade etmektedirler. Katılımcı yönetici ve öğretmenlerden bazılarının bu konudaki ifadeleri şu şekildedir:

Ben başarı ayrışmasının faydalı olduğunu düşünüyorum. Düşük başarılı öğrenciler çok başarılıların yanında kendini kötü hissediyor. Dersten soğuyor. Ama aynı düzeyde olduğunda rekabet düzeyi artıyor. Heterojen sınıflarda düşük başarılı öğrenci dersten kopuyor. (C2, müd. yrd.)

Daha karışık bir ortamda olsalar daha arka planda kalırlar diye düşünüyorum açıkçası. Yani biraz daha başarılıların içinde olduğu zaman çocuk çekinir, daha çok çekinir hani, şu anda bile başarısız görüyorsa kendini zaten bir şeyler soramıyor, edemiyor, hani öyle olduğu zaman kendisini daha geri planda görecektir. Daha içe kapanık bir halde olacaktır. Öğretmen de fark etmezse eriyip gidecektir. (C7, matematik öğrt.)

Başarı ayrışmasını eleştiren okul yöneticileri ve öğretmenler ise bu uygulamanın düşük başarılı sınıflarda eğitimin verimliliğini birçok açıdan zayıflattığını belirtmektedirler. Bu öğretmen ve okul yöneticilerine göre, öncelikle, düşük başarılı sınıflarda öğrenciler "iyi örneklerden" ve başarılı arkadaşlarının kendileri için "rol model" olması ve onlarla rekabet etme fırsatından mahrum kalmaktadırlar. Katılımcı yönetici ve öğretmenler sınıfta başarılı öğrencilerin varlığının önemini şu şekilde anlatmaktadırlar:

Burada örneğin daha düşük başarılı çocuk daha yüksek başarılı çocuğu örnek alabiliyor, motive olabiliyor, ondan sonra yarışa girebiliyor, yarışın dışında kalmamaya çalışıyor. Bu anlamda da birbirlerini olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyorum. (A2, reh. öğrt.)

Arkadaşından etkilenebiliyor, başarı ayrışmasının olmaması çok daha iyi bir şey. Gözlemlerimden, yaşantılarımdan bunu iddia ediyorum, aslında akranların öğrettiğini hiç kimse öğretemiyor, ne anne babalar ne öğretmenler kesinlikle. Çünkü akranlara çok açıkla, akranların kafasında yer edinebilmek için ciddi anlamda akranlarını model alıyor. Rol model olabiliyor. (A6, reh. öğrt.)

Başarı ayrışmasını eleştiren öğretmen ve okul yöneticileri, bu uygulama sonucunda düşük başarılı sınıflarda öğretmen motivasyonunun ve performansının olumsuz etkilendiğini ve bu durumun bu okullarda verilen eğitimin niteliğini zayıflattığını vurgulamaktadırlar.

Ayrıştırma yapıldığı zaman öğretmene haksızlık yapıyorsun öğrenciye de haksızlık yapıyorsun. Bir kere öğretmenin performansı düşüyor, ben buraya meslek lisesinden geldim, meslek lisesinde bizim amacımız şuydu. Bu seneyi bitirelim de bu çocuklar kavga etmeden dönüş yapmadan, birine zarar vermeden, ama bir bitirsinler gitsinler derdik derse girerken. Ya da o 40 dakika içinde, aman 40 dakika en azından okulda bir sorun olmasın. Bu çocukların başına başında duralımdı. Tabi 40 dakikanın 15-20 dakikasını sen zaten sınıf yönetimini oluşturmakla geçiriyorsun. Yoklama alıyorsun bilemem ne alıyorsun. Ama çocuklarda istek olmuyor. Öğretmende de istek olmuyor. Öğretmen diyor ki "Vallahi bu sınıfa giderken ayaklarım geri geri gidiyor" diyor, "Gitmek istemiyorum" diyor. Öğretmenler odasında birbirini olumsuz etkiliyor zaten öğretmenler. Bu negatif elektrik sınıfa gittiği için öğrenci öğretmenden o elektriği alıyor. (B4, müd. yrd.)

Başarı ayrışmasını eleştiren öğretmenler, düşük başarılı sınıflarda öğrencilerin tümünün derse ilgisiz olmasının "sınıfın enerjisini düşürdüğünü", sınıfta en azından birkaç ilgili öğrencinin varlığının dersin verimliliğini artırdığını şöyle ifade etmektedirler:

Heterojen olan sınıflarda hiç olmazsa derse katılan üç beş tane öğrenciyi bulabiliyoruz. Soru sorduğumuzda cevap alabileceğimiz birkaç öğrenci çıkabiliyor. (C7, müdür)

Bence yine bir okulda özel bir sınıf olabilir ama her sınıfta böyle sınıf yönetebilecek lider çocukların olması lazım. Bu düzen kaybolmuş bu, iyiler hep bir arada. Mesela tek tek kötüler dağıtılrsa o kötüler göze çarpmaz, bir şey yapamazlar ama hep kötüler bir araya gelince bunların toplu hale bir şeyler yapması, okulu kırması, kaçması, kafası uyuşuyor ya . (C6, kimya öğrt.)

Görüşülen bir rehber öğretmen ise seçicilik uygulamasının çocukların sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını göz ardı ettiğini, çocukların sosyal ayrışmalarına ek olarak onları başarı açısından da ayrıştırmanın onların duygu ve düşünce dünyalarına zarar verdiğini, “akademik ben” lerini olumsuz etkilediğini ve bu nedenle de eğitimin amacıyla uyuşmadığını şöyle belirtmektedir:

Evet, [homojen sınıflarda dersi] daha iyi veririm, evet matematiği çok iyi anlatıyor, ben şunun derdindeyim, matematiği iyi anlatıyorsun da o çocukların hayatına dokunmuyoruz. Eğitim sadece trigonometri bilmekse, üçgenin iç açılarının toplamını bilmekse bilmem neyi bilmekse, tamam, ama bu değil bence. (B6, reh. öğrt.)

Seçicilik uygulaması çocukların etiketlenmesine neden olmaktadır. Katılımcı öğretmen ve okul yöneticileri etiketlemenin hem toplum nezdinde hem de çocukların kendi algıları bakımından gerçekleştiği ve çocukların özgüvenlerinin sarsılmasına neden olduğunu ifade etmektedir. Etiketleme konusunda katılımcıların bazı ifadeleri şöyledir:

Giriyorum mesela çocuklar diyor ki “Burası Atatürk Lisesi değil, biz bu kadarız”. Onlarda böyle bir inanç oluşmuş, en üzücü olan da bu belki çok daha yetenekli öğrenciler de var kendisini geliştirebilirler yani olumlulukla düşünemiyorlar maalesef. Dışlanmış gibi hissediyorlar. Yani sistem çocuğa diyor ki “Sen değişmezsin, sen busun.” (B3, reh. öğrt.)

Anadolu Lisesini kazanamayan, meslek lisesine giden çocuklar gereksiz çocuklar gibi düşünülüyor, iyi Anadolu veya Fen liselerini kazanmış çocuklar iyi çocuklar, diğerleri meslek lisesine gidiyorsa bunları zaten sistematik olarak suça itiliyor, siz gereksizsiniz diyor, öğretmen giriyor derse “Siz ne anlarsınız” diyor. (A2, Müd yrd.)

Yani biz mesela meslek lisesindeki çocuğa aptal muamelesi yapıyoruz. (B6, reh. öğrt.)

Başarı ayrışması konusunda okul yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öne çıkan bir başka husus da başarı ayrışmasının okullar arasında değil de okul içinde yapılması fikrine yapılan itirazdır. Sistem çapında seçicilik uygulamasını savunan yönetici ve öğretmenlerin çoğu başarı ayrışmasının okullar arasında değil de okul içinde yapılmasına şiddetle karşı çıkmaktadır. Bu itirazı yapan katılımcı okul yöneticisi ve öğretmenler okul iç başarı ayrışmasının öğrencileri etiketleyeceğini, "kendilerini kötü hissetmelerine" neden olacağını, ayrıca okulda görev yapan öğretmenler arasında başarılı sınıflarda eğitim vermek konusunda rekabet yaratacağını ve sonuç olarak okulda "huzursuzluk" olacağını belirtmektedirler ve bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Devlet okullarında aynı okulda farklı başarı düzeylerinde sınıfların oluşturulması iyi olmaz. Her öğretmen başarı düzeyi yüksek sınıfta ders vermek ister, aralarında gerginlik ve rekabet olur. Ayrıca ayrımcılık yapılıyor izlenimi doğar. Öğrenciler de huzursuz olur. (C2, müdür)

Şimdi zaten normal şartlarda böyle bir şey (okul içi başarı ayrışması) uygun olmaz, ya sağlıklı olmaz bana göre. Çünkü diğer öğrenciler bu sefer kendini nasıl hissedecek? Zaten ders motivasyonları düşük, iyice düşecek. “Bizler kötü öğrenciyiz, bizi buraya özellikle koydular” Ben zaten böyle bir şeyi çok da mantıklı görmüyorum. İ sınıfına örneğin öğretmenler daha isteksiz girerken ve daha problem yaşarken, A sınıfında daha az problem, daha başarılı bir sınıf ve daha mutlu bir öğretmen profili oluştu. Bunlar oldu yani, bana sorarsanız okulun kendi içinde böyle bir şey yapmak doğru olmaz. (C6, müd. yrd.)

Bazı yöneticiler ve öğretmenler ise, okul içinde başarı grupları arasında geçiş imkânı sağlayan, esnek bir başarı ayrışmasına, başarı grupları arasında geçiş imkânının öğrencileri motive edeceği düşüncesiyle sıcak bakmaktadır. Örneğin, C grubundaki bir yönetici şöyle demektedir: “ Öğrenci bilecek ki ben başarıyı arttırdığımda bir üst sınıfa geçebilirim. Bu durum öğrenciyi çalışmaya teşvik eder. ” (C4, müd. yrd.)

Örnekleme, A grubundaki okullarda görev yapan toplam 9 kişiden 6’sı B grubundaki okullarda görüşülen 11 kişiden 6’sı, C grubundaki okullarda ise görüşülen 16 kişiden 8’i seçicilik uygulamasını yukarıda belirtilen nedenlerle savunmaktadır. Dolayısıyla A grubunda seçicilik uygulamasını savunan öğretmen ve okul yöneticisi oranının diğer gruplara oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Tıpkı öğrencilerde olduğu gibi, okul yöneticileri ve öğretmenler açısından da benzer bir sürecin işlediği belirtilebilir. Seçicilik uygulaması sonrası oluşan okul ortamının olumsuz etkilerini daha çok orta ve düşük başarılı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler tecrübe etmekte ve bu sürece daha yüksek sesle itiraz etmektedirler. Ancak yine de düşük başarılı okullarda görev yapan ve başarı ayrışmasını savunan sekiz yönetici ve öğretmenin varlığı da kayda değerdir.

Çalışmada, seçicilik uygulamasının bir sonucu olarak öğrencilerin evlerinden oldukça uzak mekânlardaki okullara devam etmek zorunda kalmaları önemli bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumun birçok sorunu da beraberinde getirdiği belirtilebilir. Öncelikle, katılımcı çocuklardan bazıları, her gün uzak mesafedeki okullara gitmenin önemli bir zaman ve enerji kaybı anlamına geldiğini ve bu durumun bazen tahammül edilemez bir hal aldığını belirtmektedirler. Örnekleme bu konuda en fazla sorun yaşayan öğrencilerden biri olan Ayla (A grubu, 456), yaşadıklarını şu şekilde anlatmaktadır:

Hani bu okula gidiyorum şimdi. Her sabah ağlayarak kalktığım günleri biliyorum çünkü o kadar uzak ki yolum, çok yoruluyorum ama her gün annem ve babam akşam eve gelince “Gececek kızım, az kaldı kızım, dayan kızım” diyorlardı.

Öğrencilerin yaşadığı zorluğu öğretmenler de şu şekilde dile getirmektedir. “Herkes en yakın okula gitmeli, çok sorun yaşanıyor, uzak okula gidiyorlar TEOG yüzünden, iki saat yolda geçiyor, aç geliyorlar, kahvaltı yapmadan geliyorlar.” (C6, kimya ögrt.) Ayrıca “uzak okullar” hem okul yöneticileri ve öğretmenlerin hem debeveynlerin, veli-okul ilişkisini sınırlandırdığını belirttikleri bir faktördür. Görüşülen ebeveynlere okulla ilişkileri sorulduğunda ortaokul döneminde yakın olduğu için okula daha sık gittiklerini ancak lisede okul uzak olduğu için eskisi kadar okula gidemediklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında, ciddi boyutta maddi sorun yaşayan aileler için servis ücretleri önemli bir problem haline gelmektedir. Çalışma bulguları, seçicilik sonrası öğrencilerin evlerinden oldukça uzak olan okullara yerleştiklerini, bu durumun öğrenciyi çok yordüğünü, ailenin okulla iletişimine zarar verdiğini ve servis ve yol masraflarının ekonomik imkânları sınırlı olan aileler için önemli sorun olabildiğini ifade eden Çelik, Boz, Arkan ve Toklucu (2017)’yi desteklemektedir.

Çalışmada özellikle başarılı ve orta düzey başarılı okulların 12. sınıf öğrencilerinin çok yoğun bir şekilde temel liselere geçiş yaptığı bulunmuştur. Üniversite sınavına hazırlık amacıyla maddi imkânları yeterli olan öğrenciler özel lise statüsündeki temel liselere kayıt yaptırmakta ve devlet okullarının 12. sınıf mevcutları çok önemli oranda azalmaktadır. Okul yöneticileri bu durumu eleştirmekte, okulda verilen ücretsiz yetiştirme kursları ile öğrencileri “okulda tutma” ya çalışmaktadır. Diğer yandan bazı öğretmenler, 12. sınıf mevcutlarındaki bu önemli azalmanın, maddi sınırlılıkları nedeni ile eğitime okulda devam etmek zorunda kalan öğrencileri psikolojik açıdan olumsuz etkilediğini de şu şekilde belirtmektedirler:

Ekonomik durumu çok iyi olan öğrenciler temel liselere geçtiler. Temel liseye verecek parası olmayan çocuklar burada kaldılar. Ve onlar burada kaldıkları için psikolojik olarak bir yenilgi yaşadılar açıkçası. “Çünkü bizim paramız yok oraya gidemiyoruz kendi kendimize burada cebelleşeceğiz. Oradakiler ne olacak sadece üniversiteye yönelik ders yapacaklar belki bazı dersleri işleyecekler. Devamlı sınav olacaklar” diye düşünüyorlar. (B5, reh. ögrt)

Belki sosyolojik bir şey bu, grubun enerjisi düştü, öğretmenin de enerjisi düştü. Şimdi bazı gruplarda bir ders anlatasınız gelir ya mesela, giriyor öğretmen o oyun oynuyor, öbürü hocam test çözelim diyor, öbürü başka bir şey diyor, öğretmen de iyi tamam test çözün diyor. Yani tamamen enerji düştü, çünkü gitmeyenlerin büyük bir kısmı da gidemedim duygusu yaşıyor. (B6, reh. ögrt.)

Bu durum seçicilik uygulamasının doğrudan bir sonucu olmasa da eğitimsel fırsat ve imkân eşitliği açısından yaşanan önemli sorunlardan birine işaret etmesi açısından önemlidir.

Sonuç olarak, seçicilik uygulamasının farklı başarı gruplarındaki okul ortamlarını yukarıda belirtilen mekanizmalar nedeni ile önemli şekilde değiştirdiği ve bu değişikliğin özellikle de C grubundaki okullarda öğrenim gören öğrenciler için eğitimsel eşitsizlikleri artırma potansiyeli taşıdığı ifade edilebilir.

### **Genel Değerlendirme**

Yukarıda bu çalışmada elde edilen bulgular ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Bu kısımda, araştırma soruları çerçevesinde ve bulgulardan hareketle genel bir değerlendirme yapılacaktır. İlk olarak, çalışmanın ilk sorusu olan sosyal politikaların sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların akademik dirençliliğine etkisinin ne olduğuna yönelik bulgular değerlendirilmiştir. Bu kapsamda öncelikle ailenin ve çocuğun maruz kaldığı başlangıçtaki risk düzeyi anlaşılmasına çalışılmıştır. Sosyoekonomik açıdan oldukça homojen olan örnekleme, ebeveyn eğitimi dışında sosyoekonomik statünün farklı başarı gruplarındaki aileler arasında farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum, her bir katılımcı çocuğun yoksulluktan ne biçimde ve oranda etkilendiği konusunun önemine işaret etmektedir. Çalışmada yoksulluğun çocukları dört temel mekanizma ile etkilediği görülmüştür. İlk olarak, yoksul çocukların önemli bir kısmı anne karnındaki gelişim aşamasından başlayarak önemli ölçüde beslenme sorunları yaşamıştır. Bu durum, söz konusu çocukların hem fiziksel hem de zihinsel gelişimlerinde aksamalara yol açmıştır. İkincisi, yoksulluk, çocukların önemli bir kısmı için eğitimsel kaynaklara erişimde ciddi sınırlılıklar anlamına gelmiştir. Üçüncüsü, çocukların bazıları maddi sıkıntılar nedeni ile gergin aile içi ilişkilere maruz kalmıştır. Son olarak, örneklemedeki sayısı az olsa da, bazı katılımcı çocuklar çalışma yaşamına katılmak zorunda kalmıştır. Bu mekanizmalar, katılımcı her çocuk için farklı şekilde işlemektedir. Her bir katılımcı çocuğun bu mekanizmalar vesilesi ile yoksulluktan etkilenme biçimi ve yoğunluğu incelenmiştir. Başlangıçtaki risk düzeyi olarak adlandırılan bu risklilik durumunun başarı grupları arasında anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Dolayısıyla, çocukların maruz kaldıkları başlangıçtaki risk düzeyleri ile geliştirebildikleri akademik dirençlilikleri arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki söz konusudur.

Çalışma yaşamına katılmak zorunda kalma, sadece üç öğrenci için söz konusudur ve her başarı grubunda birer kişidir. Ancak diğer üç etki mekanizmasının çocukların akademik dirençlilikleri ile anlamlı ilişkilere sahip olduğu belirtilebilir: Yoksulluk çocuklarda beslenme yetersizliğine yol açmakta, bu yetersizliğin şiddetine bağlı olarak bazı çocuklar fiziksel ve zihinsel gelişiminde sorunlar yaşamaktadırlar. Diğer taraftan yoksulluk çocukların sahip olduğu eğitimsel kaynakları sınırlandırmaktadır. Dershaneye devam edebilme, ek/yardımcı kaynaklar ve okuma kitapları edinebilme, oda, masa ve kütüphane gibi ders çalışmayı kolaylaştıracak imkânlarla sahip olma örneklemedeki çocukların bu konuda en çok sıkıntısını yaşadıkları durumlarıdır. Ekonomik sıkıntılar, aile içi ilişkilerin gerilmesine neden olmakta ve bu durum çocukları olumsuz şekilde etkilemektedir. Ayrıca yoksulluğun şiddetine göre çocukların çalışma yaşamında kalma sürelerinin ve yaptıkları işin ağırlığının değiştiği görülmüştür. Çalışmada, çocukların bu etki mekanizmaları ile belirlenen başlangıçtaki risk düzeyleri ile geliştirebildikleri akademik dirençlilikleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur: A grubundaki 14 öğrenciden hiçbirinin başlangıçtaki risk düzeyi yüksek değilken, dirençlilik geliştirememiş B ve C gruplarındaki öğrencilerin yarısının risk düzeyi yüksektir. Benzer şekilde, A grubunda bulunan 14 öğrenciden 8'nin risk düzeyi düşükken, bu sayı B ve C grupları için sırasıyla 3 ve 1'dir. Dolayısıyla çalışma bulguları, çocukların yetersiz beslenmesi ve buna bağlı olarak fiziksel ve zihinsel sağlık sorunları yaşamaları, eğitimsel kaynaklara erişimde ciddi sınırlılıklarının olması, aile içi gergin ilişkilere maruz kalmaları, çalışma yaşamında kalma sürelerinin uzaması ve yaptıkları işlerin ağırlığının artmasının çocukların dirençlilikleri için olumsuz sonuçlar yarattığını ortaya koymaktadır.

Yoksulluğun aile yaşamına etkisi ile ilgili belirtilmesi gereken önemli bir bulgu da ailenin geçimini sağlayan kişinin istihdam sürekliliğindeki sorunlar nedeniyle yaşanan sıkıntılardır. Ailenin geçimini sağlayan kişilerin istihdam edilme durumlarının sürekli kesintiye uğraması sonucu aile kazancının ve ailenin sağlık sigortasının da istikrarsız hale gelmesinin örneklemedeki çoğu ile için (35 aileden 22'si) önemli bir stres kaynağı olduğu görülmüştür.

Çalışmada çocukların her biri için başlangıçtaki risk düzeyi ve bunun çocukların akademik dirençlilikleri ile ilişkisi değerlendirildikten sonra, bazı değişkenlerin her bir çocuk için nasıl şekillendiği ve çocukların yaşamlarını ve akademik dirençliliklerini nasıl



etkilediği araştırılmıştır. Bu değişkenler, çocuğun sosyoekonomik dezavantajlılık durumunun akademik dirençliliğe etkisini değiştirebilen aile ve yakın yaşam çevresi ile bireysel özellikleridir (McLoyd, 1998; Osborn, 1990; Nurmi, 1993; Sewell ve diğ., 1969). Bu değişkenlerin kendi alt değişkenleri ile birlikte, her bir çocuk için nasıl şekillendiği araştırılmıştır.

Aile özelliklerinden aile desteğinin, ailenin sahip olduğu sosyal sermayenin, çocuğun ebeveynleri ile güçlü ilişkilere sahip olmasının çocuğun geliştirebildiği akademik dirençlilik için son derece önemli olduğu görülmüştür. Bu açıdan çalışma bulguları, aile özelliklerinin çocuğun akademik başarısının önemine vurgu yapan çalışmaları (Arastaman ve Balcı 2013; Coleman, 1966, 1988; Eccles ve Harold, 1993; Lee ve Croninger, 1994; McLoyd ve Shanahan, 1993) desteklemektedir. Literatürde akademik dirençlilik için önemli olduğu belirtilen aile beklentisinin ise başarı grupları arasında farklılaşmadığı, neredeyse tüm katılımcı ebeveynlerin çocukların eğitimleri ile yüksek beklentilere sahip olduğu, bu beklenti yeterli ve uygun desteğe dönüşmedikçe ve sosyal ağlarla güçlendirilmedikçe çocuğun akademik dirençliliği için bir anlam ifade etmediği ortaya çıkmıştır. Çocukların sahip olduğu aile desteğinin şu mekanizmalarla gerçekleştiği görülmüştür: Evde ders çalışması için çocuğa uygun ortam yaratma, derslerinde ona yardımcı olma, onu cesaretlendirme, maddi sınırlılıklarına rağmen eğitimsel kaynakların temini konusundaki kararlı olma, çocuğa ders çalışmasını aksatacak düzeyde ev içi sorumluluklar yüklememe, çocuk gelişimi ile ilgili araştırmalar yapma, bilgi edinme ve bunu uygulamaya geçirmeye çalışma. Çocuklar ebeveynlerin bu yöndeki çabalarının fark etmektedirler ve bu çabaya karşılık daha çok çalışmaktadırlar. Çalışmada Bourdieu'nun sosyal sermaye kavramsallaştırmasından yola çıkılarak değerlendirilen ailelerin sosyal sermayesinin çocuğun akademik dirençliliğine çok önemli etkileri olduğu bulunmuştur. Ebeveyn ağları ve bu ağlar vesilesi ile yardım talep etme ve yardım alabilme açısından değerlendirilen sosyal sermaye çalışmada üç boyutu ile değerlendirilmiştir. Bu üç farklı boyutun çocuğun akademik dirençliliği için farklı mekanizmaları harekete geçirdiği görülmüştür. Ailenin okulla ilişkisini de kapsayan kurumsal ağlara ulaşma ve hak talep edebilme, gerekli yasal süreçleri takip ederek sonuca ulaştırabilme yeteneği boyutuyla sosyal sermayenin çocuğun akademik dirençliliğe son derece güçlü etkileri gözlenmiştir. Yakın sosyal çevrede üniversite eğitimi almakta olan ya da üniversite eğitimi almış meslek sahibi kişilerin çocuğu ve aileyi yönlendirmeleri de

akademik dirençlilik için oldukça önemli görünmektedir. Sosyal sermayenin, yakın çevreden maddi destek alabilme boyutu ile de akademik dirençliliği olumlu etkilediği ancak bu açıdan gruplar arasındaki farklılaşmanın sosyal sermayenin diğer iki boyutunda olduğu kadar güçlü olmadığı bulunmuştur. Bu nedenle ailenin kurumsal ağlara ulaşması ve işlemleri sonuca ulaştırabilme yeteneği ile yakın aile çevresinde çocuğu ve aileyi yönlendirebilecek kişilerin varlığının özellikle önemli olduğu görülmüştür. Ancak yine de sosyal sermayenin her üç anlamıyla da çocuğun akademik dirençliliği için anlamlı sonuçları olduğu belirtilebilir. Aile özelliklerinden bir diğeri olan ebeveynlerle ilişkilerin de başarı grupları arasında anlamlı şekilde farklılaştığı ve akademik dirençlilik geliştirebilmiş çocukların ebeveynleri ile çok daha güçlü ilişkilere sahip olduğu görülmüştür. Bundan dolayı çalışma bulguları, çocukların güvenebileceği ve destek alabileceği yetişkinlerin varlığının önemine vurgu yapan çalışma bulguları ile (Martin ve Jackson, 2002) benzerlik taşımaktadır.

Bireysel özellikler açısından bakıldığında, çalışmanın temel bulguları şu şekildedir: Çocuğun eğitimsel ve mesleki istek ve hedefleri, okumayı sevmesi ve ortaokul döneminde okuduğu kitap sayısı, özellikle beslenme yetersizliğinden kaynaklandığında sağlık sorunları, çocuğun rol modele sahip olması ile geliştirilen akademik dirençlilik arasında anlamlı ilişkiler söz konusudur. Çocuğun yüksek eğitimsel ve mesleki hedeflere sahip olması, okumayı sevmesi ve okuduğu kitap sayısının belli bir düzeye erişmesi, zihinsel faaliyetlerini sınırlandıracak sağlık sorunlarının olmaması ve rol modele sahip olması akademik dirençliliği olumlu etkilemektedir. Örnekleme özellikle beslenme yetersizliğinden kaynaklanan fiziksel ve zihinsel sağlık sorunlarının varlığı ve bu sorunların akademik başarıya olumsuz etkileri olduğu görülmüştür. Dirençlilik literatüründe çocuğun iletişim becerileri ile davranışsal uyumunun dirençlilik için önemli olduğu belirtilse de (Masten ve Coastsworth, 1998; Rutter, 1990, Garnezy, 1991) çalışmanın veri toplama yöntemi ile bu konu sağlıklı şekilde değerlendirilememiş, ebeveynler ve çocuklardan bu konuda uygun veriler elde edilememiştir. Ancak katılımcı annelerin önemli bir kısmı çocuklarının içine kapanık olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca travmatik yaşam tecrübelerine sahip çocukların davranışsal sorunlara ve iletişim problemlerine daha büyük sıklıkla sahip olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Bu durum ise çocukların bireysel özelliklerini değerlendirirken çocuğun içinde bulunduğu yaşam koşullarının göz ardı edilmemesi yönündeki uyarıların haklılığını ortaya

koymaktadır (Waller, 2001). Bu nedenle çocukların bireysel özellikleri ile akademik dirençlilikleri arasındaki ilişki incelenirken ihtiyatlı olunması gerekmektedir.

Sarf edilen çaba ile akademik dirençlilik arasındaki ilişki ise çalışmanın en ilginç bulgularından birini oluşturmaktadır. Bulgular, bir taraftan sarf edilen çaba ile dirençlilik arasında anlamlı pozitif bir ilişkiye işaret ederken, diğer taraftan da örnekleme yüksek düzeyde çaba sarf eden tüm öğrencilerin dirençlilik geliştiremediklerini ortaya koymuştur. Bu durum dirençlilik literatüründe belirtilen “baş etme kapasitesi” kavramı ile açıklanabilir (Garmezy ve diğ., 1984; Masten, 2001; Rutter, 1987). Çalışma bulgularına göre, çocukların maruz kaldıkları risk durumu onların baş etme kapasitelerini aştığı durumlarda sarf ettikleri çabalarının akademik dirençliliğe etkisi azalıyor gözükmektedir. Diğer taraftan düşük riske maruz kalan çocuklardan bazıları daha az çaba sarf ederek dirençlilik geliştirebilmiştir.

Rol modele sahip olmak, çalışmada bireysel özellikler kapsamında değerlendirilen bir başka faktördür. Örnek aldıkları kişilerin zorluklar karşısında gösterdikleri dirençlilik, sabır ve çaba öğrencileri olumlu yönde etkilemektedir. Rol modele sahip olma açısından farklı başarı gruplarındaki öğrenciler arasından oldukça güçlü farklılaşmalar yaşanmaktadır: A grubunda rol modele sahip olmayan öğrenci sayısı 1 iken, bu sayı B ve C grupları için sırasıyla 2 ve 7'dir. Bu nedenle çalışma bulguları akademik dirençlilik ile öğrencilerin rol modele sahip olmaları arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler olduğu yönünde değerlendirilmiştir.

Eğitimsel kazanımlar konusunda oluşturulan modellerde, çocukla etkileşiminin önemli olduğu düşünülen kişiler “diğer önemli kişiler” olarak adlandırılır ve bu kişilerin ebeveynler, arkadaşlar ve öğretmenler olduğu belirtilir (Sewell ve diğ. 1969; Woelfel ve Haller, 1971). Çalışmada, ebeveyn özellikleri aile özellikleri başlığı altında değerlendirildiğinden, yakın yaşam çevresi başlığında öğretmen ve arkadaşların akademik dirençliliğe etkileri anlaşılmasına çalışılmıştır. Ayrıca çocukların müfredat dışı programlara katılımları, onların sosyal çevrelerini genişletme ve yeni insanlarla tanışma fırsatı vermesi potansiyeli nedeni ile yakın yaşam çevresi özelliklerinden biri olarak değerlendirilmiştir.

Öğrenci beyanlarına göre değerlendirilen arkadaş etkisi ile geliştirilen dirençlilik arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki söz konusudur. Arkadaşların, eğitimsel başarıları,

motivasyonları, azim ve kararlılıkları, hedefleri ve gelecek planları, ilgi alanları ve sokakta vakit geçirme eğilimleri gibi özellikleri akademik başarıya etki edebilmektedir. Ailenin koruyucu aile stratejisine sahip olmadığı durumlarda bu etkinin özellikle önemli olduğu görülmüştür. Çocukların ilköğretim hayatlarında eğitim aldıkları öğretmenlerin, beklenti, davranış ve yeterliliklerinin de çocukların geliştirebilecekleri akademik dirençlilik için son derece önemli olduğu bulunmuştur. Öğretmenler çocukların dirençlilik geliştirebilmesi için en önemli etkenlerden biri olan çocuğun etrafında güvenebileceği ve destek alabileceği yetişkinlerin bulunması (Martin ve Jackson, 2002) ve mesleki yeterlilikleri dolayısıyla çocuklara aktarabildiği akademik bilgi ve beceriler açısından güçlü etkiler yaratabilmektedirler. Çalışma bulgularından hareketle, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, çocuklara gösterdikleri ilginin, verdikleri destek ve cesaretlendirmenin, eğitimsel kaynaklar konusunda yardımcı olmalarının ve çocukları doğru şekilde yönlendirmelerinin, çocukların akademik dirençlilikleri açısından olumlu sonuçlar doğurduğu belirtilebilir. Bu nedenle çalışma bulguları, okul kaynaklarının da yoksul çocukların akademik dirençliliği için fark yaratabildiğine işaret etmekte ve bu anlamda *Coleman Raporu*'nda ve Putnam'da (2000, 2015)'te belirtilen, okul yöneticilerinin yüksek motivasyonları gibi, bazı aile dışı faktörlerin yoksul çocukların okul başarısını artırabileceğine işaret etmektedir. Müfredat dışı programlara katılım, başarı grupları arasında anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Ancak öğretmenler ve okul yöneticileri bu tür programlara katılımın mutlaka özendirilmesi ve teşvik edilmesi konusunda hemfikir gözükmemektedir. Katılımcı öğretmen ve okul yöneticileri bu tür programların hem çocukların ilgi ve yeteneklerinin keşfedilmesini sağladığını, hem de akademik başarıyı, davranış sorunlarını ve ailelerin çocuğun eğitimine desteğini olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedirler.

Aile ve çocuğun yararlandığı sosyal politika uygulamalarının çocuğun akademik dirençliliğine etkisini anlayabilmek için, çocuğun içinde bulunduğu nihai risk düzeyi anlaşılmalı çalışılmıştır. Bu nedenle, riskin etkisini değiştirme potansiyeline sahip değişkenlerin (çocuğun aile ve yakın çevre özelliklileri ile bireysel özellikleri) her çocuk için ne anlama geldiği değerlendirilmiştir. Başlangıçtaki risk düzeyine benzer şekilde her bir çocuğun nihai risklilik durumunun düşük orta ya da yüksek düzey olduğu belirtilmiştir. Çalışma bulguları, çocukların nihai risk düzeyleri ile akademik dirençlilikleri arasında anlamlı ve oldukça güçlü ilişkiler olduğuna işaret etmektedir. A

grubundaki öğrencilerin tamamının nihai risk düzeyi düşüktür. B grubundaki 10 çocuktan 6'sının nihai risk düzeyinin yüksek, 3'ünün orta ve 2'sinin düşük olduğu; C grubundaki 10 çocuğun tamamının risk düzeyinin yüksek olduğu belirtilebilir. Çocuğun maruz kaldığı nihai risk düzeyi ile akademik dirençlilik arasındaki bu güçlü ilişkinin, çocuğun başlangıçtaki risk düzeyi ile akademik dirençliliği arasındaki ilişkiden çok daha güçlü olduğu görülmektedir. Bu durum çocuğun aile ve yakın çevre özellikleri ile bireysel özelliklerinin, çocuğun yoksulluktan etkilenme durumuna önemli etkileri olabildiğini ortaya koymuştur. Bu anlamda çalışmada, bu faktörlerin öneminden bahseden çalışma bulguları ile (McLoyd, 1998; Osborn, 1990; Nurmi, 1993; Sewell ve diğ., 1969) benzer bulgular elde edildiği belirtilebilir.

Sosyoekonomik dezavantajlılık durumunun risk olarak değerlendirildiği çalışmada aileyi bu dezavantajlılık durumuna karşı koruyan her türlü sosyal politika uygulaması koruyucu faktörler olarak değerlendirilmiştir. Çalışma bulgularına göre, sosyal politika uygulamalarının aile ve çocuk yaşamı üzerindeki etkileri, ailenin gelirinin artması ve gıda, giyim, ısınma gibi temel ihtiyaçlarının karşılanması, özellikle temel kamusal hizmetlerden biri olan sağlık hizmetlerinden faydalanmaları ve bu imkânların aile içi ilişkilerde yaşanan gerginlikleri azaltması ya da engellemesi yolu ile gerçekleşmektedir. Bu anlamda sosyal politika uygulamalarının sosyoekonomik dezavantajlı ailelerin ve çocukların risklilik durumlarını önemli şekilde hafiflettiği görülmüştür. Bazı ailelerin tek gelir kaynağı, sosyal politika uygulamaları kapsamındaki aylıklar ile belediyeler ve Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfından alınan yardımlardır. Bu yardımlar, örnekteki çoğu aile için tek gelir kaynağı olmasa da aile gelirinin önemli bir parçası durumundadır. Ders kitaplarının ücretsiz olarak dağıtılması ve okullardaki ücretsiz yetiştirme kursları da özellikle eğitimsel kaynak sıkıntısı yaşayan çocuklar için önemli imkânlar yaratabilmektedir. Ancak görüşme yapılan ebeveynler, çocuklar, okul yöneticisi ve öğretmenler, hem ücretsiz ders kitapları hem de yetiştirme kurslarına yönelik bazı eleştirilere sahiptir ve bu uygulamaların geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Çalışmada sosyal politika uygulamalarına yönelik başka önemli bulgulara ulaşılmıştır. Öncelikle, ebeveynlerin bir kısmı mevcut yardım ve hizmetlerden yeterince haberdar değildir ve gerekli başvuru süreçleri ile ilgili bilgileri yoktur. Bu durum bazı katılımcı ebeveynlerin ve çocukların önemli sosyal yardım ve hizmetlerden mahrum

kalmasına neden olmaktadır. Ayrıca örneklemeindeki ailelerin önemli bir kısmı için önemli bir politika-ihiyaç uyumsuzluğu söz konusudur. Bu uyumsuzluğun sosyal politika uygulamalarının riskin etkisini azaltma potansiyelini zayıflattığı belirtilebilir. Ayrıca örneklemeindeki bazı ebeveynler ihtiyaçları olduğu halde, yardım talep etmeyi rencide edici buldukları için sosyal yardım ve hizmetlerden yararlanmak için gerekli başvuruları yapmamışlardır. Bu hassasiyet, ergenlik döneminde olan katılımcı çocuklar için de geçerlidir ve ailelerinin ve kendilerinin yardım almasını onur kırıcı bir durum olarak değerlendirmektedirler.

Sosyal politika uygulamalarından yararlanma bakımından farklı başarı grubundaki aileler arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Aksine C grubundaki çoğu aile A grubundakilerden çok daha fazla sayıda ve daha uzun sürelerle sosyal yardım ve hizmetlerden yararlanmışlardır. Bu durum, riskin düzeyi arttıkça koruyucu faktörlerin gücünün ve etkisinin azalması ile açıklanabilir (Schoon ve diğ., 2004). Yukarıda belirtildiği gibi çocukların maruz kaldığı nihai risklilik durumu başarı grupları arasında dramatik şekilde değişmektedir. Akademik dirençlilik geliştirebilmiş çocukların bulunduğu grup olan A grubundaki hiçbir çocuk yüksek düzeyde riske maruz kalmazken, en düşük başarı düzeyindeki öğrencilerin bulunduğu grup olan C grubundaki çocukların tamamının risk düzeyi yüksektir. Koruyucu faktörler olarak sosyal politika uygulamalarının akademik dirençlilik üzerindeki etkilerine yönelik bu bulgular, Rutter (1987) ve Masten ve Coastworth (1998)'in önemle üzerinde durduğu çocuğun karşılaştığı risk faktörünün onun baş edebilme kapasitesini aşması durumunu hatırlatır. Aynı yönde bir değerlendirmeyi Schoon ve diğ. (2004) tarafından yapılan çalışmanın bulguları da desteklemektedir. Sonuç olarak, C grubundaki çocukların risk düzeylerinin oldukça yüksek olması, yararlanan sosyal yardım ve hizmetlerin gücünü zayıflatmış ve çocukların akademik dirençlilik geliştirebilmesi için yeterli olmamıştır. Ancak, aile ve çocuğa sunulan bu tür desteklerin yokluğu çocuğun risklilik durumunu daha da ağırlaştırmaktadır. Böyle bir durumda, çalışmada akademik dirençlilik göstergesi olan TEOG'tan 425 ve üstü puan almak bir yana çocukların eğitim sisteminde kalması bile zorlaşmaktadır. Örneklemeindeki çoğu çocuğun risk düzeyi o kadar yüksektir ki çocukların eğitim sistemi içerisinde tutunabilmelerinin bile aslında bir çeşit dirençlilik göstergesi olduğu belirtilebilir.

Yukarıdaki bulgulardan hareketle çalışma sorularından biri olan “Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların akademik dirençliliklerinde koruyucu faktörler olarak yararlanılan sosyal politikaların etkisi nedir?” sorusunun cevabı şu şekilde verilebilir: Aile ve çocuğun risk düzeyi çocuğun baş etme kapasitesini aşmadığında yararlanılan ve kimi temel yardım ve hizmetleri içeren sosyal politika uygulamalarının akademik dirençliliğe etkisi daha güçlü olmaktadır. Ancak çocuğun maruz kaldığı risk düzeyi onun baş etme kapasitesini aştığında yararlanılan sosyal politika uygulamalarının etkisi azalmakta ve çocuk akademik dirençlilik geliştirememektedir.

Çalışmanın diğer sorusu ise Türkiye’de seçicilik uygulamasının eğitimsel eşitsizliğe etkisine ve ortaöğretime geçiş sistemindeki seçicilik uygulamasıyla öğrencilerin akademik dirençliliği arasındaki ilişkiye yöneliktir. Bu soruyu cevaplayabilmek için çalışmada seçicilik sonrası okul ortamının başarı grupları arasındaki farklılaşma durumuna bakılmıştır. Bu kapsamda öncelikle seçicilik sonrasında farklı okullardaki öğretmen beklenti, davranış ve yeterlilikleri incelenmiştir. Çalışma bulguları, en önemli okul kaynaklarından biri olan öğretmenlerin niteliklerinin seçicilik sonrası okul ortamında farklılaştığını ortaya koymaktadır. Özellikle düşük başarılı okullarda öğretmen yığınlığının ortaya çıktığı, öğretmenlerin öğrencilere yönelik beklentilerinin azaldığı ve bunu bazı durumlarda açıkça ifade ettikleri, motivasyonlarının düştüğü, derse daha az hazırlanarak geldikleri ve zamanla mesleki körelme yaşadıkları görülmüştür.

Okul ortamının önemli özelliklerinden biri de okuldaki öğrenci profilidir. Tıpkı öğretmenler gibi öğrenciler de önemli sınıf kaynaklarından biri olduğu için, seçicilik uygulaması başarı seviyesi yüksek öğrencilere eğitim veren okullar açısından zengin kaynaklar, diğer okullar açısından ise kaynakların azalması anlamına gelmektedir (Dar ve Rash, 1986). Çalışmada hem öğrencilere hem de öğretmen ve okul yöneticilerine okuldaki öğrenci profili ve bunun eğitimsel süreçlere etkisi sorulmuştur. Özellikle A grubundaki öğrenciler, seçicilik sonrası ortaya çıkan başarı homojenleşmesini olumlu bir durum olarak değerlendirmektedir. Bu gruptaki çocuklar lisede, ortaokul ortamında olduğundan daha fazla rekabet edebilecek arkadaşına sahip olmanın kendilerini motive ettiğini ve daha çok çalıştıklarını ifade etmektedirler. Oysa orta ve düşük başarı grubundaki çocuklar da tam da bu durumdan şikâyet etmekte, sınıfta başarılı, rekabet edebilecek ve yardımlaşabilecek, örnek alınabilecek arkadaşlarının yokluğundan

bahsetmekte ve bu tür arkadaşlarının varlığının kendilerini motive edeceğini ve daha çok çalışmalarını sağlayacağını belirtmektedirler. Ayrıca öğrencilerin derse ilgisizliğinden ve ders disiplinini bozan davranışlarından dolayı dersin akışının sık sık bozulduğunu ve dersin verimliliğinin azaldığını ifade etmektedirler. Görüşülen okul yöneticisi ve öğretmenler de öğrenciler için çok önemli bir arkadaş etkisinden bahsetmişler ve öğrencilerin yardımlaşabilecekleri, örnek alabilecekleri ve rekabet edebilecekleri arkadaşları olmasının dersin etkinliğini önemli ölçüde artıracığını vurgulamaktadırlar.

Öğretmen ve okul yöneticileri, A ve B grubundaki hiçbir okul için olumsuz arkadaş etkisinden bahsetmezken C grubundaki tüm okullarda olumsuz arkadaş etkisinden yakınmışlardır. Bu durum seçicilik sonrası özellikle düşük başarılı okullarda olumsuz bir arkadaş etkisinin ortaya çıktığını göstermektedir. Çalışma bulguları, ayrıca, seçicilik sonrası farklı başarı düzeylerindeki okullarda önemli bir müfredat farklılaşması yaşandığını ortaya koymaktadır. C grubunda bulunan öğretmen ve okul yöneticileri, çocukların temel akademik yeterliliklerindeki eksiklikler nedeni ile bu müfredat farklılaşmasının mecburen yaşandığını ifade etmektedirler. Ancak bu durum üniversite öğrenimine devam etmek isteyen öğrenciler için büyük bir dezavantaj haline gelmekte ve üniversite hazırlık için çocukların okul dışı kurslara katılımlarını zorunlu kılmaktadır. Öğrenci profilinin değişmesi ile birlikte okul ve sınıftaki disiplin sorunları da seçicilik sonrasında farklı başarı gruplarındaki okullar arasında önemli şekilde farklılaşmaktadır. Özellikle düşük başarılı okullarda bu anlamda çok önemli sorunlar yaşandığı ifade edilebilir. A grubundaki hiçbir öğrenci okulda ve sınıfta eğitim öğretimi aksatacak düzeyde disiplin sorunu yaşadıklarını belirtmezken, B ve C gruplarındaki öğrencilerin yarısı bu durumdan şikâyetçidir. Benzer şekilde, A ve B grubundaki hiçbir öğretmen okulda ve sınıfta eğitim öğretimi aksatacak disiplin sorunlarından bahsetmemiştir. Oysa C grubundaki tüm okullarda önemli boyutlarda disiplin sorunları olduğu ifade edilmiştir. Bu okullarda derse ilgisizlikten kaynaklanan devamsızlıklar ve önemli oranlarda okul terkler (açık liseye kaymalar) söz konusudur.

Seçicilik uygulamasının sonucu olarak okullar arasında başarı homojenleşmesi yaşanmaktadır. Ancak bu homojenleşme ebeveyn ve öğrencilerin eğitime olan ilgilerinin, hedeflerinin ve sosyoekonomik statülerinin de homojenleşmesi anlamına gelmektedir. Görüşülen okul yöneticisi ve öğretmenler, düşük başarılı okullarda öğrencilerin çok küçük hedeflere sahip olduklarını, velilerin sosyoekonomik statülerinin genellikle düşük



ve çocuklarının eğitimine karşı ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir. Oysa özellikle başarılı liselerde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler, hem öğrencilerin çok yüksek hedeflere sahip olduklarını hem de ailelerin çocuklarının eğitimine karşı oldukça ilgili olduklarını ve genellikle de sosyoekonomik düzeylerinin yüksek olduğunu söylemişlerdir. Çalışma bulguları, seçicilik sonrası okul ortamının veli ve öğrenci profili açısından önemli ölçüde farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Çalışmada son olarak, öğretmen ve okul yöneticileri ile öğrencilerin seçicilik uygulaması ile ilgili görüşleri de sorulmuştur. A ve B grubunda bulunan ve başarı homojenliğini savunan öğrencilerin temel kaygısı, düşük başarılı öğrenciler ile birlikte eğitim almanın sınıfın düzenini ve dersin akışını bozacağı düşüncesidir. A grubundaki hiçbir öğrenci başarı heterojenliğini savunmamaktadır, diğer yandan B grubunda 6 ve C grubunda 7 öğrenci, sınıfta başarılı öğrencilerin de bulunmasının kendileri için örnek alabilecekleri bir arkadaşları olması, sınıf içi rekabet yaratması ve dersin etkinliğini artırması açısından daha faydalı olacağını düşündükleri için başarı heterojenliğini tercih etmektedirler. Bu durum, seçicilik uygulamasının dezavantajlarının özellikle orta ve düşük başarılı öğrenciler tarafından tecrübe edildiğini göstermesi bakımından önemlidir. Görüşülen okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bir kısmı seçicilik uygulamasının devamından yanadır, bu kişilerin temel argümanı ise, öğretmenlerin sınıfın akademik seviyesine göre ders anlatmasının eğitimin verimliliğini artıracığıdır. Bu görüşü savunan öğretmen ve okul yöneticilerine göre, başarı heterojenliğinin olduğu sınıflarda ya başarılı öğrenciler sıkılacak ya da düşük başarılı öğrenciler dersten kopacaktır. Bazı katılımcı öğretmen ve okul yöneticilerinin sınıfın akademik seviyesine uygun ders anlatmanın eğitimin verimliliğini artıracığı düşüncesine rağmen, çalışmada özellikle düşük ve kısmen de orta düzey başarı seviyesindeki okullarda eğitimin nitelik ve niceliğinin zayıfladığı yönünde bulgular elde edilmiştir. Bu bakımdan, özellikle düşük başarı puanı ile öğrenci kabul eden okullarda görev yapan ve bu olumsuz ve beklenmedik sonuçları bizzat tecrübe eden okul yöneticileri ve öğretmenlerin başarı homojenliğini savunması ilginçtir. Başarı homojenliğini eleştiren okul yöneticileri ve öğretmenler ise, öğrencilerin daha başarılı arkadaşlara sahip olmamasının rekabet etme, yardımlaşma ve iyi örneklerden mahrum olmaları anlamına geldiğini, ayrıca sınıftaki tüm öğrencilerin derse ilgisiz olmasının dersin verimliliğini zayıflattığını, birkaç ilgili öğrencinin “sınıfın enerjisini” yükselttiğini vurgulamaktadırlar. Bu öğretmen ve okul yöneticileri; seçicilik

uygulamasının öğretmen motivasyonunu ve performansını, mesleki yeterliliklerini olumsuz etkilediğini, bu uygulamanın hem öğrenciler hem de öğretmenler için haksızlık olduğunu ifade etmektedirler. Başarı homojenliğine yöneltilen bir başka itiraz noktası ise, öğrencinin akademik benlik algısının olumsuz etkilenmesi ve özgüveninin sarsılması ile ilişkilidir. Bu süreç, düşük başarılı çocukların etiketlenmelerine neden olmaktadır. Bu etiketleme, bir yandan çocukların öz akademik yeterlilikleri açısından, bir yandan da toplumun bu öğrencilere yönelik algısı açısından gerçekleşmektedir.

Çalışma bulguları, çocukların seçicilik sonrası yerleştikleri liselerin evlerine oldukça uzak olabildiğini, servis ücreti konusunda birçok ailenin sorun yaşadığını, çocukların okula gidip gelmelerinin önemli bir enerji ve zaman kaybı anlamına geldiğini göstermektedir. Ayrıca okulun çocuğun evine uzak olması veli-okul ilişkisini de sınırlandıran bir durumdur. Bununla birlikte her ne kadar seçicilik uygulamasının doğrudan bir sonucu olmasa da özellikle 12. sınıf öğrencilerinin çok önemli ölçüde temel liselere geçtikleri ve ekonomik koşulları nedeni ile okulda kalan öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilendikleri belirtilebilir.

Seçicilik sonrası oluşan okul ortamının eğitimin niteliği ve niceliğine nasıl yansıdığı, farklı başarı düzeylerindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin fırsat eşitliği açısından son derece önemlidir. Yukarıda belirtildiği gibi, öğretmen beklenti, davranış ve nitelikleri farklı başarı düzeyindeki okullarda farklılaşmaktadır. Ayrıca düşük ve orta düzey başarılı okullarda benzer başarı seviyesindeki arkadaşlarla aynı sınıfta eğitim almak olumsuz arkadaş etkisi ortaya çıkarmaktadır. Uygulanan müfredat fiilen farklılaşmakta, okuldaki ve sınıftaki disiplin sorunları, devamsızlıklar ve okul terkler de yine düşük başarılı okulların temel karakteristiği haline gelmektedir. Bunun yanında veli ve öğrenci profilinin de farklı başarı düzeyindeki okullar arasında oldukça homojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu faktörler okulda eğitimin niteliğini belirleyen temel faktörler olduğundan farklı başarı gruplarındaki okullarda eğitimin niteliğinin de farklılaştığını ve bütün bu sürecin özellikle en düşük başarı düzeyindeki öğrenciler ve bu öğrencilere eğitim veren okullar aleyhine işlediği belirtilebilir. Ayrıca düşük başarılı öğrencilerin öz akademik yeterliliklerine ilişkin algılarının olumsuz etkilendiğine yönelik bulgular da mevcuttur. Dolayısıyla seçicilik sonrası özellikle düşük başarılı öğrencilere eğitim veren okullarda eğitim alan öğrencilerin bu faktörler açısından oldukça farklılaşmış okul ortamına sahip olacakları ve daha düşük nitelikli eğitim alacakları

belirtilebilir. Oysa örnekleme'deki öğrenciler üzerinden düşünülürse, C grubundaki tüm öğrencilerin risk düzeylerinin onların baş etme kapasitelerinin çok üzerinde olduğu görülmektedir. Bu çocukların seçicilik sonrasında maruz kaldıkları okul ortamının onların maruz kaldıkları riskin düzeyini daha da artırdığı ve akademik dirençlilik geliştirebilmek için artık daha çok engeli aşmak zorunda kaldıkları, dolayısıyla seçicilik uygulamasının düşük düzey başarıya sahip öğrencilerin akademik dirençlilikleri önünde başka bir engel oluşturduğu ifade edilebilir. Bu nedenle çalışmanın ikinci sorusu olan "Türkiye'de ortaöğretime geçiş sistemindeki seçicilik uygulamasının eğitimsel eşitsizliğe muhtemel etkisi nedir? Bu çerçevede, ortaöğretime geçiş sistemindeki seçicilik uygulamasıyla öğrencilerin akademik dirençliliği arasında nasıl bir ilişki vardır?" sorusuna şu şekilde yanıt verilebilir: Türkiye'de ortaöğretime geçişte bütün okullara öğrenci seçmek için uygulanmış olan seçicilik uygulaması, özellikle düşük ve orta düzey puanla öğrenci kabul eden okullarda eğitim alan çocukların akademik dirençlilik geliştirmeleri önünde yeni engeller oluşturmuştur ve dolayısıyla bu sistemin eğitimsel eşitsizlikleri önümüzdeki yıllarda daha da artırması muhtemeldir.

## BÖLÜM 6

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Elinizdeki çalışmada, sosyal politikaların, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların akademik dirençlilik geliştirebilmelerindeki etkisi ve seçicilik uygulamasının bu çocukların akademik dirençliliklerini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Çalışma bulguları, sosyal politika uygulamalarının, aile ve çocuğun risklilik durumlarını kayda değer şekilde hafiflettiğini ortaya koymuştur. Ancak, sosyal politika uygulamalarının bu olumlu etkisine rağmen, bazı dezavantajlı çocukların akademik dirençlilik geliştiremedikleri görülmüştür. Dirençlilik literatüründe de vurgulandığı gibi (Masten, 2001), bu çocukların maruz kaldıkları risk seviyesinin baş etme kapasitelerini aştığı, bu nedenle koruyucu faktörler olan sosyal politika uygulamalarının etkisinin bu çocuklar için azaldığı ve akademik dirençlilik geliştirmeleri için yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışmada yoksulluğun çocukların akademik başarısını çeşitli mekanizmalar yolu ile etkilediği görülmüştür. Bu mekanizmalar, beslenme yetersizliği, eğitimsel kaynaklara erişimdeki sınırlılıklar, aile içi gergin ilişkilere maruz kalma ve çalışma yaşamına katılmadır. İlk olarak, yoksulluk, çocukların anne karnındaki gelişiminden başlayarak yetersiz beslenme sorunları ve dolayısıyla zihinsel ve fiziksel gelişim sorunları yaşamalarına neden olmaktadır. İkincisi, yoksulluk içinde yaşayan çocuklar dershaneye devam, okuma ya da test kitaplarını edinme gibi bazı eğitimsel kaynaklara erişim sorunu yaşamaktadırlar. Üçüncüsü, maddi sıkıntılar aile içi ilişkilerin gerilmesine ya da var olan gerginliklerin artmasına ve çocukların bu durumdan olumsuz şekilde etkilenmelerine neden olmaktadır. Dördüncüsü, örneklemdaki sayısı çok fazla olmasa da, bazı çocuklar kendilerinin ya da ailelerinin temel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çalışma yaşamına katılmak zorunda kalmaktadırlar. Ancak her bir çocuk için bu mekanizmalar farklı şekillerde işlemekte ve her çocuğun yoksulluktan etkilenme biçimi ve şiddeti farklı olmaktadır. Çalışmadaki tüm çocuklar için bu mekanizmaların nasıl işlediği

değerlendirilmiş ve çocukların yoksulluktan düşük, orta ya da yüksek düzeyde etkilendiği belirtilmiştir. Bu risklilik seviyesi "başlangıçtaki risk düzeyi" olarak adlandırılmış ve çocukların başlangıçtaki risk düzeyleri ile akademik dirençlilikleri arasında anlamlı ilişkiler görülmüştür. Buna göre, çocukların yoksulluktan etkilenme şiddeti arttıkça, yani risk düzeyi yükseldikçe, akademik dirençlilikleri azalmaktadır.

Diğer taraftan, çalışmada, literatürde yoksulluğun çocuğun akademik başarısı üzerindeki etkisini değiştirebilme gücüne sahip olduğu belirtilen (Masten ve Garnezy, 1985; Masten ve diğ., 1990; Rutter, 1990; Werner ve Smith, 1982, 1992) değişkenler de değerlendirilmiş ve bu faktörlerin çocuğun risklilik durumunu nasıl etkilediği araştırılmıştır. Bu değişkenler, çocuğun aile ve yakın yaşam çevresi özellikleri ile bireysel özellikleridir. Aile özellikleri olarak, ailenin çocuğun eğitime verdiği destek, ebeveynlerle ilişkiler ve aile beklentisi, ailenin sahip olduğu sosyal sermaye ve bu kapsamda okul-veli ilişkisinin çocukların akademik dirençlilikleri ile ilişkisi incelenmiştir. Aile beklentisi dışında diğer aile özelliklerinin çocukların akademik dirençliliği ile oldukça güçlü ilişkisi olduğu görülmüştür. Ailelerin çocuğun eğitime verdiği desteğin artması, belirli bir düzeyde sosyal sermayeye sahip olması, çocuğun ebeveynleri ile sıcak ilişkilerinin olması ile akademik dirençlilik arasında pozitif ve güçlü bir ilişki söz konusudur. Aile beklentisi ise farklı başarı grupları arasında anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Görüşme yapılan tüm ebeveynler çocuklarının iyi bir eğitim almasını ve iyi bir meslek sahibi olmasını istemektedirler.

Çocukların bireysel özellikleri olarak ise, eğitimsel ve mesleki istekleri, okumayı sevmeleri, ortaokul döneminde okuduğu kitap sayısı, davranış problemleri ve kolay iletişim kurmaları, sağlık sorunları, rol modelle sahip olmaları, sarf ettiği çaba ve motivasyonları değerlendirmeye alınmıştır. Çocukların güçlü eğitimsel ve mesleki isteklere sahip olması, okumayı sevmesi ve okuduğu kitap sayısının belli bir düzeye ulaşması, rol modelle sahip olmaları ve eğitimini olumsuz etkileyecek sağlık sorunlarının olmaması ile akademik dirençliliği arasında pozitif ve güçlü ilişkiler söz konusudur. Bireysel özelliklerden biri olan çocuğun sarf ettiği çaba ve motivasyonu konusunda ise çalışmanın en ilginç bulgularından biri elde edilmiştir. Buna göre, bazı öğrenciler için sarf edilen çaba ve motivasyon ile akademik dirençlilik arasında olumlu ilişkiler mevcutken, bazı öğrenciler yüksek düzey çabasına ve motivasyonuna rağmen dirençlilik geliştirememiştir. Diğer bazı öğrenciler ise orta düzey çaba ile akademik dirençlilik

geliştirebilmiştir. Bulgular, çocuğun yoksulluktan etkilenme düzeyi arttıkça sarf ettiği çabanın dirençliliğine etkisinin azaldığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, toplumda yaygın olan "yoksulluk başarıya engel değildir, çalışan başarır" düşüncesinin her koşulda geçerli olmadığına işaret etmektedir. Çocukların davranışsal sorunları ve iletişim becerileri ile ilgili olarak, çalışmanın veri toplama yöntemi ile sağlıklı veri toplanamadığından, bu konuda bir değerlendirme yapılmamıştır. Ancak travmatik yaşam tecrübelerine sahip olan çocukların daha büyük oranda davranışsal sorunlara sahip olduğu ve bu çocukların dirençlilik geliştirememiş B ve C gruplarında toplandığı görülmüştür.

Yakın yaşam çevresi özellikleri başlığında ise, öğrencilerin öğretmen ve arkadaşları ile ilişkileri ve müfredat dışı programlara katılım durumları araştırılmıştır. Akademik açıdan yeterli, ilgili ve destekleyici öğretmenlerin, özellikle çocuklar yeterli aile desteğine sahip olmadığında, akademik dirençlilik için oldukça kuvvetli etkiler yarattığı görülmüştür. Benzer şekilde, arkadaşların alışkanlıkları, motivasyonları, hedefleri, başarıları ve sokakta vakit geçirme eğilimleri ile çocukların akademik başarılarını etkileyebildiği gözlemlenmiştir. Müfredat dışı programlara katılım konusunda farklı başarı grupları arasında bir farklılaşma yaşanmasa da, hem bu tür programlara katılmış olan öğrencilerin hem de tüm katılımcı öğretmen ve okul yöneticilerinin ifadeleri, müfredat dışı programlara katılımın çocukların farklı alanlarda başarı elde etmesi vesilesi ile özgüven artışı yaşadıklarını ve bu nedenle bu tür programlara katılımın akademik dirençliliğe önemli etkileri olabileceğine işaret etmektedir.

Yoksulluğun akademik dirençliliğe etkisini değiştirebilecek bu üç faktör de, tıpkı yoksulluğun çocukları etkileme mekanizmaları gibi, her bir çocuk için farklı kombinasyonlara sahiptir. Tüm çocuklar için bu faktörlerin nasıl şekillendiği incelenmiş ve çocukların "nihai risk düzeyleri" belirlenmiştir. Başlangıçtaki risk düzeyinde olduğu gibi çocukların maruz kaldıkları nihai risk düzeyleri de yüksek, orta ve düşük düzey olarak nitelendirilmiştir. Denilebilir ki, çocukların maruz kaldıkları nihai risk düzeyleri ile akademik dirençlilikleri arasında, başlangıçtaki risk düzeylerinin akademik dirençlilikleri ile ilişkisinden çok daha güçlü bir ilişki söz konusudur. Dolayısıyla, Schoon ve diğ. (2004)'in de belirttiği gibi, çalışma bulgularının analizi çocukların maruz kaldıkları risk düzeyleri arttıkça akademik dirençlilik geliştirme potansiyellerinin zayıfladığını göstermektedir. Bu durum ise çocukların içinde buldukları risklilik

durumunun onların baş etme kapasitesini aşması durumunda çocukların geliştirebilecekleri dirençliliğin zayıflaması ile açıklanmaktadır (Rutter, 1987).

Her bir çocuğun maruz kaldığı nihai risk düzeyi belirlendikten sonra, aile ve çocukların yararlandıkları sosyal politika uygulamalarının çocuğun akademik dirençliliğini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Çalışmada, sosyal politika uygulamalarının akademik dirençliliğe etkisinin, Colins ve Aber (1997)'de de belirtilen çeşitli mekanizmalarla gerçekleştiği görülmüştür. Sosyal koruma kapsamındaki birçok uygulama, çocukların ve ailelerin temel ihtiyaçlarının karışlanmasına vesile olmakta, aile bireylerinin, sağlık hizmetleri gibi temel hizmetlerden yararlanmasını sağlamakta ve bu nedenle de aile içi gerginlikleri azaltmaktadır. Bu tür uygulamalar, yoksulluğun çocuk üzerindeki etki mekanizmalarına müdahale ederek çocukların akademik dirençliliklerini olumlu yönde etkilemektedir. Ancak, çocuğun maruz kaldığı risklilik düzeyi arttıkça, çocukların ve ailelerin yararlandıkları sosyal politika uygulamalarının akademik dirençlilik üzerindeki etkisi azalmaktadır. Bu durum ise dirençlilik çalışmalarının en temel bulgularından biri olan risk düzeyi yükseldikçe koruyucu faktörlerin etkisinin azalması durumunun Türkiye'deki yoksun çocukların akademik dirençlilikleri için de geçerli olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmanın, akademik seçicilik uygulamasının akademik dirençlilik üzerindeki etkisine ilişkin bulgular hakkında ise şunlar ifade edilebilir: Seçicilik uygulaması seçicilik sonrası okul ortamında, öğretmen beklenti, davranış ve yeterlilikleri, arkadaş etkisi, disiplin sorunları, müfredat farklılaşması gibi beklenmedik bazı değişikliklere yol açmış ve özellikle düşük ve orta düzey başarı puanı ile öğrenci kabul eden okullarda bu değişiklikler, eğitimin kalitesini zayıflatmıştır. Şöyle ki, özellikle en düşük başarı seviyesindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyonları zayıflamakta, bu öğretmenler çocuklara yönelik düşük beklentilere sahip olmakta ve bazı durumlarda beklentilerini çocuklara açıkça ifade etmektedirler. Bu durum ise çocukları olumsuz şekilde etkilemektedir. Ayrıca, bu okullarda görev yapan öğretmenler sınıfta kendilerini "zorlayacak" öğrenci olmadığından derse hazırlanarak gelme gereği hissetmemekte ve zamanla mesleki körelme yaşamaktadırlar. Dahası, seçicilik sonrası okul ortamında özellikle düşük başarılı okullarda öğrenciler yardımlaşabilecek, rekabet edebilecek ve örnek alabilecek arkadaşlardan yoksun kalmaktadırlar. Bu tür okullarda öğrenim gören öğrenciler ilköğretimde temel akademik yeterlilikleri edinmeden ortaöğretime

başladıkları için lisede öğretmenler müfredatı "zorunlu olarak" basitleştirmektedirler. Bu durum ise TEOG sınavında başarılı olamamış öğrencilerin lisede bilgiye ulaşımının kısıtlanması anlamına gelmektedir. Ayrıca düşük başarılı okullarda önemli oranda disiplin sorunları, devamsızlıklar ve okul terkler yaşanmaktadır. Diğer taraftan çalışma bulguları, seçicilik sonrasında, öğrencilerin başarı homojenleşmesinin yanında önemli bir veli homojenleşmesinin de yaşandığını ortaya koymuştur. Özellikle düşük başarı puanı ile öğrenci kabul eden okullarda, ebeveynler hem genellikle düşük sosyoekonomik statüye sahiptir hem de çocuklarının eğitime karşı çoğunlukla ilgisizdirler. Yüksek başarı puanı ile öğrenci kabul eden liselerde ise yukarıda bahsedilen tüm bu süreç (öğretmen beklenti, davranış ve yeterlilikleri, arkadaş etkisi, disiplin sorunları vs.) tersine işlemektedir. Bu durum, seçicilik sonrası farklı başarı gruplarında bulunan okul ortamlarındaki fırsatların da farklılaşması anlamına gelmekte, düşük başarı grubundaki okullarda eğitimin niteliği ve niceliği zayıflamaktadır. Sonuçta, çoğunluğu dezavantajlı olan ve bu dezavantajlarının üstesinden gelemedikleri için akademik dirençlilik geliştiremeyen bu okul öğrencilerinin lise hayatında akademik dirençlilik geliştirmeleri önünde yeni engeller oluşmaktadır. Bu nedenle, çalışma bulgularından hareketle, seçicilik uygulamasının eğitimsel eşitsizlikleri artırdığı söylenebilir. Çalışma bulguları bu konuda yapılmış birçok çalışmayı teyit eder niteliktedir (Finley, 1984; Gamoran, 1989; Gamoran ve diğ., 1995; Oakes, 1985; Talbert ve Ennis, 1990) Dolayısıyla, 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren akademik seçicilik uygulamasının tamamen kaldırılmasa bile önemli ölçüde kısıtlanmasının olumlu bir gelişme olduğu ifade edilebilir. Yeni uygulamada, öğrencilerin yaklaşık %10'unun başarı kıstasına göre seçici okullara yerleştirilmesi, diğer öğrencilerin ise tercih ettikleri okul türünün evlerine en yakın olanında eğitimlerine devam etmeleri öngörülmektedir. Ancak, Türkiye'de sosyoekonomik eşitsizliklerin akademik başarıya etkisi ilkokuldan itibaren başlayarak üniversiteye girişe kadar devam etmektedir. TIMSS verilerinin ortaya koyduğu gibi, ilköğretimde okulların bulunduğu sosyoekonomik çevre ile okulun ortalama başarısı arasında çok güçlü bir ilişki söz konusudur (MEB, 2014a; MEB, 2014b). Seçicilik uygulamasının büyük oranda kaldırılması, eğitimsel eşitsizlik zincirinin sadece bir halkasının ortadan kaldırılması anlamına gelmektedir. Eğitimsel fırsat ve imkân eşitliğinin geliştirilmesi için, ilköğretim düzeyinde okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre ile okulun ortalama başarısı arasında bulunan güçlü ilişki gibi zincirin diğer parçalarını da kırarak çok daha köklü politikalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu politikaların



temel hedefi, yoksulluğu ve yoksulluğun çocuklar üzerindeki etkilerini, dolayısıyla yoksulluğun akademik başarıya etkilerini de minimum düzeye indirmek olmalıdır. Ayrıca, bu politikalarla eşzamanlı olarak, dezavantajlı bölge ve mahallelerdeki okullarda verilen eğitimin kalitesinin artırılması ve farklı gelişmişlik düzeyine sahip yaşam çevrelerindeki okulların eğitim kaliteleri ve başarıları arasındaki farkın minimuma indirilmesi gerekmektedir. Nitekim çalışma bulguları, akademik dirençlilikte ailesel faktörler kadar okul faktörlerinin de önemine işaret etmektedir. Dolayısıyla çocukların dezavantajlılık durumunu hafifletmek için hem aile hem de okula yönelik politikaların eşzamanlı olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bir yandan, yoksulluğun çocuk üzerindeki etkilerini azaltmaya, diğer yandan da yoksul bölgelerdeki okullarda verilen eğitimin kalitesini artırmaya yönelik uygulamalar geliştirilmelidir. Uygulanacak bu çok yönlü politikaların farklı gelişmişlik düzeyindeki mahalle ve bölgelerdeki okullar arasındaki ciddi başarı farklarının kabul edilebilir seviyeye inmesinde önemli katkıları olacaktır. Farklı sosyoekonomik statüdeki öğrencilerin ve okulların başarıları arasındaki farkların azaltılmasına yönelik düzenlemeler yapılmadığı takdirde, yeni ortaöğretime geçiş sistemi tek başına eğitimsel fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak bir yana, TEOG sınavında başarılı olarak seçici liselere kayıt yaptırabilen öğrencilerin kendi dezavantajlı mahallelerindeki düşük başarılı liselere devamı nedeni ile seçici liselerdeki olumlu okul ikliminden mahrum kalmaları anlamına gelecektir. Çünkü çalışma bulguları, akademik dirençlilik geliştirebilmiş yoksul çocukların lise ortamlarının, başarıları için olumlu özelliklere (başarılı arkadaşlarla güçlü rekabet, daha verimli ders işleme, okulda ve sınıfta düşük düzey disiplin sorunları, yüksek öğretmen motivasyonu ve beklentileri gb.) sahip olduğunu ve dolayısıyla bu çocukların daha sonraki süreçte geliştirebilecekleri akademik dirençliliği desteklediğini göstermektedir.

### **Politika Önerileri**

Aşağıda, çalışma bulgularından hareketle, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların akademik dirençliliklerini artırmaya yönelik somut politika önerileri sunulmuştur.

### **Yoksulluğa maruz kalan çocuk sayısının azaltılması ve yoksulluğun çocuklar üzerindeki etki mekanizmalarına müdahale edilmesi.**

Çalışmanın en önemli bulgularından biri, çocuğun maruz kaldığı risklilik düzeyi arttıkça ailelerin ve çocukların yararlandıkları sosyal politika uygulamalarının çocuğun

akademik dirençliliğine etkisinin azalmasıdır. Bu durum, risk düzeyi yükseldikçe dirençliliğin azaldığını ortaya koyan çalışma bulguları tarafından da desteklenmektedir (Schoon ve diğ., 2004). Yukarıda, ilgili bölümde de bahsedildiği gibi, dirençlilik konusunda etkili önleyici uygulamalar aynı anda hem riskin etkisinin azaltılması hem de yeterliliğin artırılmasına odaklanan uygulamalardır (Masten ve Coatsworth, 1998). Bu nedenle, Türkiye’de yoksul çocukların akademik dirençliliğin artırılması için öncelikle riske (yoksulluğa) maruz kalan çocuk sayısının azaltılması gerekmektedir. Bunun için ise, yoksulluğu azaltan, gelir dağılımı adaletinin güçlendirilmesine yönelik daha eşitlikçi uygulamalar geliştirilmelidir. Örneğin, dar gelirliyi koruyan vergi düzenlemeleri, asgari ücretin iyileştirilmesi, temel gelir desteği bu konuda önerilebilecek politikalar arasında sayılabilir. İkinci olarak, risk gerçekleştiğinde, riske maruz kalan çocukların riskten (yoksulluktan) etkilenmesini önleyecek politikalar geliştirilmelidir.

Türkiye, çocuk yoksulluğu konusunda oldukça olumsuz göstergelere sahip olduğundan (UNICEF, 2017b) ve ülkelerin ortalama PISA başarı puanlarını en çok etkileyen değişken ülkedeki dezavantajlı çocuk oranı olduğundan (MEB, 2016a), Türkiye’de çocuk yoksulluğunun azaltılmasına yönelik köklü politikaların hayata geçirilmesi gerekmektedir. Türkiye’de kamu sosyal harcamalarının GSYH içindeki payının son yıllarda kayda değer şekilde arttığı ve 2016 yılı itibari ile %12,67 olduğu görülmektedir. Ancak bu oran OECD ortalaması olan %21,7’den oldukça düşüktür (OECD, 2016b). Bu nedenle hem kamu sosyal harcamalarının artırılması hem de özellikle Türkiye’nin önemli bir avantajı olduğu dile getirilen önemli boyutlardaki genç ve çocuk nüfusun dezavantajlılığını azaltmaya yönelik etkin politikaların bir an önce hayata geçirilmesi gerekmektedir. Türkiye’deki çocukların refahına ilişkin veriler, son yıllarda yaşanan ekonomik gelişmelerin çocuk refahı konusunda yeterince etkili olmadığını, mutlak yoksulluk oranlarındaki düzelmelerin çocuk yoksulluğu oranlarına aynı ölçüde yansımadığını (OECD, 2016b) ve dolayısıyla Türkiye’de bu konuda uygulanacak özel politikalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Çocuk nüfusu bakımından sahip olunan avantaja rağmen Türkiye’de çocuk yoksulluğu oranı %25,3’tür ve bu oran %13,3 olan OECD ortalamasından oldukça yüksek düzeydedir (OECD, 2016b). Zira yukarıda da belirtildiği gibi, PISA verilerinin analizi, ülkelerin ortalama başarı puanlarının en önemli açıklayıcısı olarak ülkedeki dezavantajlı çocuk oranına işaret etmektedir. Dolayısıyla

çocuk yoksulluğunu yok etmeden, bunun bir sonucu olan akademik başarısızlığı ve eğitimsel eşitsizliği yok etmek mümkün görünmemektedir.

Çalışmada, Duncan ve Brooks-Gunn, (1997) ile benzer şekilde, akademik dirençlilik açısından, yoksulluğun kendisi kadar çocuğun yoksulluktan nasıl ve ne oranda etkilendiğinin de önemli olduğu görülmüştür. Çalışma kapsamında, yoksulluğun çocukları etkileme mekanizmaları olarak, beslenme yetersizliği, eğitimsel kaynak eksikliği, aile içi gergin ilişkilere maruz kalma ve çalışma yaşamına katılmak zorunda kalma ön plana çıkmaktadır. Yoksulluğa maruz kalan çocuk sayısının azaltılması ile birlikte, yoksulluk riski içinde olan çocukların yoksulluktan etkilenme mekanizmalarına müdahale edecek politikaların hayata geçirilmesi önemli bir politika önceliği olmalıdır.

Çalışma bulgularının da gösterdiği üzere, yoksulluğun, çocuk gelişimini etkileme mekanizmalarından biri, çocuğun anne karnındaki gelişiminden başlayarak maruz kaldığı beslenme yetersizliğidir. Bu nedenle, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan hamile ve çocuklara yönelik beslenme programlarının geliştirilmesi ve ilgili sağlık kontrollerinin yapılarak gerekli önlemlerin alınmasının çocukları yoksulluğun olumsuz etkilerinden korumak için atılacak ilk adımlardan biridir. Örneğin, okulda yoksul çocuklar için öğlen yemeği uygulaması anlamlı ve etkili bir politika olabilir. Ayrıca özellikle yetersiz beslenmekten kaynaklanan zihinsel ve fiziksel gelişim sorunlarının tespiti ve gerekli tedavilerin yapılması da önem arz etmektedir. Bu anlamda, dezavantajlı bölgelerde tarama çalışmalarının yapılması ve çocukların durumunun tespiti ile gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Nitekim çalışma bulguları, yüksek motivasyonu ve yoğun çabasına rağmen dirençlilik gösteremeyen çocuklar için yetersiz beslenmenin, fiziksel ve zihinsel sağlık sorunlarının ciddi bir engel olduğunu ortaya koymuştur.

Çalışmada, yoksulluğun çocukları etkileme mekanizmalarından bir diğerinin de eğitimsel kaynaklara erişimdeki zorluklar olduğu görülmüştür. Ücretsiz kitap dağıtımı ve yetiştirme kursları bu anlamda atılmış önemli adımlar olsa da ders kitapları ve kurslarla ilgili bazı sorunlar bulunmaktadır. Örneğin katılımcıların büyük çoğunluğu, ders kitaplarının içerikleri ile ilgili sorunlardan bahsetmiş ve bu durumun kitapların kullanımını önemli ölçüde sınırlandırdığını belirtmişlerdir. Kurslarla ilgili olarak, öğrencilerin bir kısmı talep ettikleri tüm derslerden kurs alamadıklarını söylemiş, öğretmenler ise öğrenci katılımının düzenli ve sürekli olmadığını, birinci dönemin sonuna kadar katılımcı öğrencilerin sayısının önemli oranda azaldığını belirtmişlerdir. Kitap

içeriklerinin geliştirilmesi ve ücretsiz yetiştirme kurslarının etkinliğini artırmaya yönelik adımların atılması yoksul çocukların eğitimsel kaynak ihtiyacı konusunda önemli bir adım olacaktır. Özellikle de 11. ve 12. sınıfa devam eden ve maddi sorunları olan öğrenciler için yetiştirme kurslarının verimliliğinin artırılması eğitimsel fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması açısından oldukça olumlu sonuçlar doğuracaktır. Eğitimsel kaynaklar açısından belirtilmesi gereken bir diğer önemli husus ise dezavantajlı çocuklara verilen başarı bursudur. Türkiye’de eğitimsel eşitlik adına verilen bu burs, başarı kıstasına göre, yani dezavantajlılık durumunun üstesinden gelerek akademik dirençlilik gösterebilmiş çocuklara verilmektedir. Oysa çalışma bulgularının da açıkça ortaya koyduğu gibi bazı çocukların maruz kaldıkları risklilik durumu onların baş etme kapasitesini aşmakta ve bu çocuklar akademik dirençlilik geliştirememektedirler. Bu nedenle eğitim bursunun sadece başarı değil aynı zamanda ihtiyaç kıstasına göre de verilmesinin, çocuğun risklilik durumunu hafifleteceğinden ve dolayısıyla akademik dirençliliğini kolaylaştıracağından, eğitimsel eşitlik açısından daha doğru bir uygulama olacağı belirtilebilir. Sosyoekonomik dezavantajlı çocuklar, yardımcı kaynakları (test kitapları gb.) ve okuma kitaplarını edinmede de sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bu nedenle bu tür çocuklara yardımcı kaynak temini konusunda destek olunmalıdır. Okuma kitaplarına erişim konusunda ise, okul kütüphanelerinin zenginleştirilmesi ve öğrencilerin bu kütüphanelerden yararlanmalarının kolaylaştırılması, ayrıca halk kütüphanelerinin çoğaltılması ve bu kütüphanelere erişim imkânlarının artırılması oldukça olumlu sonuçlar doğuracaktır. Nitekim çalışma kapsamında görüşülen öğrencilerin birçoğu okul kütüphanelerinde “ilgilerini çekecek” kitapların bulunmadığından ya da kütüphanelerden yararlanmalarının sınırlandırıldığından ve bu nedenle okul kütüphanelerinin işlevsizliğinden bahsetmişlerdir.

Çocuğun yoksulluktan etkilenme mekanizmalarından biri de, aile içi gergin ilişkilere maruz kalmasıdır. Çalışma bulguları, gelir düzensizliğinin, aile yaşamında ciddi oranda gerilime neden olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, işsizliğin söz konusu olduğu ya da ücretin düzenli olarak elde edilemediği durumlarda temel ihtiyaçların karşılanamaması nedeni ile önemli mağduriyetler ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple, birçok ülkede uygulanan temel gelir desteğinin sağlanması, geliri düzensiz olan ailelerde hem temel ihtiyaçların karşılanması hem de aile içi stresin önemli ölçüde azalması açısından önemli faydalar sağlayacaktır.

Diğer taraftan, çalışma yaşamına katılma ve ağır ve yorucu işlerde çalışmak da yoksulluğun çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinden biri olduğundan çocukların çalışma yaşamına katılmasını önleyecek mekanizmaların oluşturulması ve bu konuda etkin denetimin sağlanması gerekmektedir. Özellikle başarı bursu yerine ihtiyaçların kıstas alınarak verilecek eğitim bursu çocukların çalışma yaşamına katılımının engellenmesi konusunda faydalı olacaktır.

### **Yoksulluğun çocuk üzerindeki etkisini değiştirebilen mekanizmalara müdahaleler.**

Çalışma bulguları, çalışmada yoksulluğun çocuk üzerindeki etkisini değiştirebilen faktörler olarak değerlendirilen çocuğun aile ve yakın çevre özellikleri ile bireysel özelliklerinin akademik dirençlilik için son derece önemli olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuç, dirençlik çalışmalarında elde edilen bulgularla da uyumludur (Masten ve Garnezy, 1985; Masten ve diğ., 1990; Rutter, 1990; Werner ve Smith, 1982, 1992). Bu nedenle bu özellikler, akademik dirençliliği artırmayı amaçlayan politikaların dikkate alınması gereken konulardır. Dolayısıyla çocuk yoksulluğunun azaltılmasına ve eğitimsel eşitliği artırmaya yönelik politikaların, bu hususları da dikkate alan çok boyutlu politikalar olması gerekmektedir. Bu kapsamda, aile içi ilişkilerin, ebeveynlik stiline, çocukların yetişkinlerle kurdukları sağlıklı ilişkilerin, ebeveynlerin kurumsal ağlara ulaşarak hak talep etme ve yasal işlemleri takip ederek sonuca ulaştırma kabiliyetlerinin ve ailenin çocuklara eğitimleri konusunda verdikleri desteğin çocukların akademik dirençlilik geliştirebilme kapasitelerini artırdığı görülmüştür. Aile özelliklerinin önemine işaret eden bu bulgu bu konudaki diğer bazı çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Arastaman ve Balcı 2013; Coleman ve diğ., 1966, 1988; Eccles ve Harold, 1993; Lee ve Croninger, 1994). Bu nedenle, aile içi iletişim, pozitif ebeveynlik, kurumsal ilişkilerin kurulması ve yasal süreçlerin takibi, çocuklara verilecek destek ile ilgili ebeveynlere sunulacak sistemli eğitim ve yönlendirmeler çocukların akademik dirençliliğine olumlu katkı yapacaktır. Ailelere ulaşma ve gerekli eğitimler konusunda okul yönetimleri vasıtası ile düzenlenecek eğitim programları önemli bir alternatif olabilir. Dezavantajlı bölgelerdeki okullarda bu tür eğitim programlarına veli katılımının düşük olması nedeni ile şartlı nakit transferine benzer şekilde, çocukların eğitim ve sağlık hizmetlerinden yararlanmaları durumunda yapılan nakit transferi, ailelerin ilgili eğitimlere düzenli katılmaları durumu için de gerçekleştirilebilir. Böylece, sosyoekonomik dezavantajlı çocukların sahip oldukları aile desteği artırılabilir.

Dezavantajlı çocukların aile özellikleri kadar bazı bireysel özelliklerinin de akademik dirençliliklerini olumlu etkilediği çalışmada elde edilen bulgular arasındadır. Bu bulgu, Gizir ve Gül (2009) ve Garnezy (1991) gibi akademik dirençlilikte bireysel özelliklerin önemine işaret eden çalışmaları desteklemektedir. Bu nedenle, akademik dirençlilik için önemli olduğu görülen bireysel özelliklerin geliştirilmesine yönelik politikalar uygulanmalıdır. Öncelikle, eğitimsel ve mesleki hedefler ile akademik dirençlilik arasındaki anlamlı ilişki, dezavantajlı öğrencilere hedef kazandırma amacıyla uygulanacak programların önemine işaret etmektedir. Öğrencilerin örnek alabilecekleri, ulaşılabilir rol modellere sahip olmaları da dirençlilik açısından olumlu etkiler yarattığından, çocukların rol model olabilecek insanlarla buluşmaları için özel programlar geliştirilmelidir. Örneğin, okullarda, mesleğinde başarılı olan kişilerin çocuklarla buluşması, hayat tecrübelerini çocuklarla paylaşması ve bu kişilerin çocuklarla etkin iletişimi sağlanabilir. Ayrıca çalışmada, OECD raporları (OECD, 2010) ve Fındık ve Kavak (2013) tarafından da belirtildiği gibi, okumayı sevmek ve çok kitap okumanın akademik dirençlilik ile güçlü bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle, ilköğretimden başlayarak çocuklara okumayı sevdirecek ve onları bu konuda teşvik edecek uygulamalar geliştirilmelidir.

Çalışma sonucunda, dezavantajlı çocukların yakın sosyal çevresi vasıtası ile de akademik dirençliliklerini güçlendirdiği görülmüştür. Öğretmen ve arkadaşlar ile kurulan sağlıklı iletişim ve müfredat dışı programlara katılım çocuğun akademik dirençliliği için anlamlı etkiler yaratabilmektedir. Özellikle, ilgili ve destekleyici öğretmenlerin dezavantajlı ve bilhassa yakın çevresinden yeterli desteği göremeyen öğrenciler için çok olumlu sonuçlar yaratabildiği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin akademik yeterlilikleri, sınıf yönetimi ve çocuklarla iletişimi konusundaki başarısı ve dersi sevdirebilmesi de çocukların akademik başarısı için en önemli faktörlerden biridir. Öğretmenler, çocuklara destek olabilecek bir yetişkinin varlığı, rol model olma, aile ve öğrenciyi yönlendirme, çocuğun sorunlarını fark etme, bu konuda aile ve rehber öğretmen ile iletişim kurma gibi işlevleri ile de yoksul çocukların akademik dirençliliği için hayati öneme sahiptir. Çalışmada bu konuda elde edilen bulgular, öğretmenlerin akademik başarıdaki etkisine vurgu yapan diğer çalışmalarla (Brophy, 1986; Skinner ve Belmont, 1993; Werner, 1984) benzerlik göstermektedir. Ayrıca, PISA'da başarılı olan ülkelerin eğitim sistemleri farklı olsa da öğretmen faktörü, bu eğitim sistemlerinin başarısındaki

ortak faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Bu ülkelerde öğretmenlerin mesleki statüsü, profesyonel yetki ve özerklikleri hayli yüksektir (Polat, 2014). Bu nedenle, dezavantajlı çocukların akademik dirençliliklerinin güçlendirilmesi için öğretmen eğitiminin gözden geçirilmesi, gerekli hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirilmesi, özellikle dezavantajlı bölgelerdeki öğretmenlerin, çocukların dezavantajlarını azaltma konusundaki öneminin, eğitim camiasına anlatılması, öğretmenlerin mesleki statülerinin geliştirilmesi için gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir. Benzer şekilde, okul yöneticileri de okuldaki tüm bu faaliyetleri organize edecek ve destekleyecek şekilde yönlendirilmelidir. Diğer taraftan, rehber öğretmenler, ders öğretmenleri, okul yönetimi ve veli işbirliği geliştirilmelidir. Ayrıca, ASDEP kapsamında her bir ailenin sahip olacağı sosyal hizmet uzmanının da bu işbirliğine dâhil olması çocuğun akademik dirençliliğine katkı yapacaktır. Çünkü bu şekilde çocuğun sorunları ve ihtiyaçları tespit edilebilecek, bunlar okul yönetimi ve öğretmenlerle paylaşılabilir ve gerekli yönlendirme ve yardımların sağlanması kolaylaşacaktır. Nitekim çalışma bulguları, olumsuz yaşam tecrübesine sahip olmanın, özellikle çocuklar çevrelerinden yeterli desteği alamadığında, akademik dirençlilik için oldukça olumsuz sonuçlar doğurduğunu ortaya koymuştur. Çocuğa gerekli desteğin verilmesi için çocukların içinde buldukları yaşam koşulları, hem aile sosyal hizmet uzmanları hem de öğretmenler ve özellikle rehber öğretmenler tarafından takip edilmeli ve çocuğa gerekli destek verilmelidir. Öğretmenler, okul yönetimi, aile ve aile sosyal hizmet uzmanı arasında bu konuda etkin bir işbirliği mekanizması oluşturulmalıdır.

Çalışma sonucunda, müfredat dışı programlara katılmanın öğrencilerin başarı duygusunu tatmin etmesi, sosyal çevresini genişletmesi ve hatta rol model olabilecek insanlarla tanışması açısından önemli olduğu görülmüştür. Öte yandan yoksul çocukların bu tür programlardan yararlanması diğerlerine göre daha zordur. Bu nedenle, özellikle dezavantajlı çocukların bu tür programlara katılımını sağlamak için, farklı kurumların işbirliği ile çeşitli projeler geliştirilmelidir. Nitekim görüşme yapılan ve suç oranlarının ve yoksulluğun oldukça yüksek seviyede olduğu bir bölgedeki okulda görev yapan öğretmenler, farklı kurumların (Emniyet Genel Müdürlüğü, Belediyeler, Federasyonlar vs.) paydaş olduğu projede çocukların çeşitli alanlarda başarılı oldukları, hatta bu konuda ülke derecesi elde edebilen çocukların olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların farklı alanlarda elde ettiği bu başarı, onların ve ailelerinin okulla ilişkilerini geliştirmiş ve akademik başarılarını da olumlu yönde etkilemiştir.

Çalışma, aile özellikleri ile beraber (öğretmenler gibi) okul kaynaklarının akademik dirençlilik için önemli olduğunu ortaya koymuştur. Putnam (2015), dezavantajlı çocuklar için sağlık ve sosyal hizmetlerin erişiminin kolaylaştırılmasının, okul veli işbirliğinin geliştirilmesinin, bu çocukların çeşitli kurslara katılımının sağlanmasının ve kariyer planlama eğitimlerinin verilmesinin, çeşitli sosyal etkinliklerin gerçekleştirilmesinin öğrencinin başarısını kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Yazar, ayrıca ailelerle öğretmenler arasındaki samimi iletişim ve etkileşimin de okul personelinin daha çok güdülediğini ve bu durum eğitim sürecini olumlu etkilediğini vurgulamaktadır (Putnam, 2000). Danışmanlık hizmetlerindeki yetersizlikler, yetersiz okul hizmetleri (zihinsel sağlık, sosyal hizmetler ve sağlık), olumsuz okul iklimi ise risklilik durumu yaratan okul faktörleri arasındadır (Mcmillan ve diğ.,1992). Nitekim PISA uygulamasının sonuçları da okul kaynaklarının ve uygulamalarının öğrenci başarısında önemli olduğuna işaret etmektedir. Öğrenciler öğrenmeyi kolaylaştıran okul ortamlarında daha başarılı olma eğilimindedirler (OECD, 2017). Çalışmada, olumlu okul ikliminin çocukların geliştirebildikleri akademik dirençlilik için önemli etkileri olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, okul kaynaklarına ve okul ortamına müdahale eden ve okul iklimini akademik dirençliliği kolaylaştıracak yönde değiştiren politikalar geliştirilmelidir. Dezavantajlı bölge ve mahallelerdeki okul ortamları ve okulların ihtiyaçları da farklı olacağından, bu okulların kaynakları ve uygulamaları da farklılaştırılmalıdır. Tüm okulların ihtiyaçları tespit edilmeli ve bu ihtiyaçlara uygun uygulamalar geliştirilmelidir. Dolayısıyla akademik dirençliliğin güçlendirilmesi amacıyla tasarlanacak politikaların bu hususları dikkate alması ve okul ikliminde yoksul çocukların akademik dirençliliklerinin güçlenmesini kolaylaştıracak değişikliklerin yaratılması zorunludur. Yukarıda hem yoksulluktan etkilenme mekanizmalarına müdahale ile ilgili hem de aile özellikleri ve okul ortamı ve kaynakları ile ilgili önerilen politikaların (beslenme desteği, sağlık kontrolleri, eğitimsel kaynak desteği, aile ve ebeveyn eğitimlerinin sistematik hale getirilmesi, okul-aile ilişkisinin güçlendirilmesi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin geliştirilmesi, müfredat dışı programlara katılma konusunda teşvikler, hedef kazandırma ve kariyer planlama eğitimleri, çocukların rol modellerle iletişimlerinin sağlanması) özellikle dezavantajlı bölgelerdeki okullarda hayata geçirilmesi faydalı olacaktır. Polat (2014) de eğitimsel eşitsizliklerin azaltılabilmesi için beşeri ve fiziki kaynakların öncelikli olarak dezavantajlı bölgelerdeki okullara yönlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Dezavantajlı aile ve



çocukların dezavantajlarının azaltılmasına benzer şekilde, düşük sosyoekonomik bölgelerdeki okullar için de dezavantajlılıklarını hafifletecek uygulamalar hayata geçirilmelidir. Bu uygulama ve politikalar, yoksulluğun akademik başarı üzerindeki etkilerini de azaltacak ve dezavantajlı bölgelerdeki okulların ortalama başarılarını yükseltecektir. Böylece, seçicilik uygulamasının önemli ölçüde sınırlandırılması eğitimsel eşitlik açısından daha anlamlı hale gelecektir. Aksi halde, çocuk yoksulluğunun akademik başarı üzerindeki olumsuz etkileri devam edecek ve farklı gelişmişlik düzeyindeki bölgelerdeki okulların başarıları arasında, eğitimsel eşitlik açısından kabul edilemeyecek farklar oluşmaya devam edecektir. Böyle bir durumda, seçicilik uygulamasının kaldırılması, dezavantajlı bölgelerde yaşayıp dirençlilik geliştirebilmiş çocukların aynı mahalleye, aynı başarı seviyesi düşük okullara mahkûm etmek anlamına gelecektir. Nitekim PISA'da yüksek performans gösteren ülkelerde okullar arasındaki kalite farkı yüksek değildir ve özellikle temel akademik becerilerin öğretilmesine önem verilmektedir (Polat, 2014).

Çalışmada, çocukların ilköğretimdeki akademik yetersizliklerine rağmen ortaöğretime kolayca geçebildikleri görülmüştür. Lisede hem çocukların hem de öğretmenlerin müfredatta ilerleme konusunda sorun yaşadığı, bu nedenle öğretmenlerin müfredatı basitleştirmek ve kısaltmak zorunda kaldıkları ve bu basitleştirmeye rağmen düşük başarı seviyesindeki birçok öğrencinin okulu terk ettiği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle ilköğretim döneminde çocukların temel akademik becerileri kazanmadan bir üst sınıfa geçmelerinin önlenmesi amacıyla telafi eğitimleri verilmelidir. Aksi takdirde, 12 yıllık zorunlu eğitim, temel akademik becerileri kazanmadan ortaöğretime geçmiş çocuklar için, 9. sınıftaki derslerde başarılı olamamaları ve okulu bırakmaları neden ile açık lise üzerinden eğitimlerini tamamlamaları anlamına gelecektir. Zira okula erişimin artırılması eğitimde kazanım ve sonuç edinilmesi için tek başına yeterli değildir (Oral ve McGivney, 2014). Çalışma kapsamında görüşme yapılan ve özellikle en düşük başarılı okullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin ifadelerine göre ise örgün eğitimi terk eden ve açık liseye kayıt yaptıran çocukların sayısı hiç de az değildir ve bu konuda acilen önlem alınması gerekmektedir.

### **Koruyucu faktörler olarak sosyal politikaların yeniden dizaynı.**

Yukarıda belirtilen politika önerilerinin yanında, sosyal politikaların yeniden dizaynı ile ilgili de bazı öneriler yapılabilir. Çalışmada, risklilik düzeyi arttıkça koruyucu

faktörlerin etkilerinin azaldığı tespit edildiğinden, çocukların maruz kaldıkları risk düzeyinin artması durumunda daha güçlü koruyucu faktörlere yani daha güçlü sosyal politikaların uygulanmasına gereksinim duyulduğu görülmüştür. Çalışmada elde edilen verilerden hareketle, daha güçlü sosyal politikaların, aile ve çocuğun ihtiyaç duyduğu politika ve uygulamalar olduğu ifade edilebilir. Zira örneklemdaki birçok aile ve öğrenci için “ihtiyaç politika uyumsuzluğu” olarak adlandırılan durum tespit edilmiştir. Gerçekten de bazı aileler için daha fazla nakit transferi yapmanın çocuğun ve ailenin ihtiyacı olan bir politika olmadığı, çoğu durumda psiko-sosyal destek gibi farklı tür uygulamalara da şiddetle ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Örneğin, çalışma bulguları, travmatik yaşam tecrübelerine sahip olmanın çocuğun risk düzeyini büyük ölçüde yükselttiği ve akademik dirençlilik geliştirebilme gücünü zayıflattığını ortaya koymuştur. Bu tür durumlarda çocukların ve ailelerin sosyal yardımlar kadar sosyal-psikolojik desteğe ve yönlendirmeye de gereksinim duyduğu belirtilebilir. Çoğu çocuğun, akademik dirençliliğini olumsuz etkileyen riskler karşısında uygun zamanda ve uygun türde politik müdahalelerle desteklenmediği görülmektedir. Bu nedenle, sosyal politika uygulamalarında öncelik, aile ve çocukların ihtiyaçlarının ve risklilik durumlarının tespiti olmalıdır. Ardından, aile ve çocukların risklilik durumuna en uygun politika ve uygulamalardan yararlanmaları sağlanmalı ve bu uygulamaların aile ve çocuğu nasıl etkilediği mutlaka takip edilmelidir. Ortaya çıkan yeni durumda ihtiyaç analizi tekrarlanmalı ve gerekli önlemler alınmalıdır. Bu tür bir dinamik süreç, çocukların risk seviyesini azaltmak için oldukça önemli bir politik müdahale fırsatı sunacaktır. Nitekim Knitzer ve diğ. (2000) de sosyal politika uygulamalarının birinci derecede bakım sağlayan yetişkinlere etkisinin değerlendirilmesinin, bu uygulamaların çocuklar üzerindeki etkisini daha iyi anlamak için gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmada aile içi gerginliklerin ve çocukların ebeveynlerle kurduğu sıcak ilişkilerin akademik dirençlilikle anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ve aile ve çocuğun yararlandığı sosyal politika uygulamalarının, aile içi ilişkileri rahatlattığı ya da maddi sorunlar nedeni ile ortaya çıkması muhtemel gerilimleri önlediği görülmüştür. Sosyal politika uygulamalarının çocukların akademik dirençliliği etkileme mekanizmalarından biri de aile içi ilişkilerdeki bu rahatlamadır. Bu nedenle sosyal koruma amaçlı politikaların etki analizi yapılırken, bu tür uygulamaların birinci derecede bakım sağlayan yetişkinlere ve aile içi ilişkilere yansımaları da mutlaka incelenmeli ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Çalışma kapsamındaki bazı ailelerin yardıma ihtiyacı olduğu halde yardım almayı “onur kırıcı” bulmaları nedeni ile gerekli başvuruları yapmadıkları görülmüştür. Benzer bir durum çocuklar için de söz konusudur. Çocukların okulda, belediyeler ya da SYDV’ları tarafından okullara gönderilen aynı yardımları almaktan imtina ettikleri görülmektedir. Okullara gönderilen yardımların aynı değil nakdi yardımlar (hediye çeki gb.) şeklinde olması, çocukların okul koridorlarında, verilen aynı yardımı (mont, ayakkabı vs.) kullanarak, yoksulluğunun deşifre olmasını ve arkadaşlarına karşı mahcubiyetini engelleyecektir. Ayrıca, örnekte bazı ailelerin düzensiz ve koşulları belli olmayan yardımlar için başvuru yapmaktan çekindikleri ve bu tür yardımları “onur kırıcı” buldukları gerçeğinden hareketle, sosyal yardımların daha hak temelli nitelikte olmasını sağlayacak düzenlemeler yapılması önemlidir. Nitekim bu “onur kırıcı”lık bazı vatandaşların ihtiyaçları olmasına rağmen başvurudan kaçınmalarına neden olmakta ve sosyal yardım uygulamalarının etkinliğini zayıflatmaktadır. Çalışma bulguları ayrıca, yardıma ihtiyacı olan bazı ailelerin yararlanabilecekleri uygulamalardan haberdar olmadıklarını da ortaya koymuştur. Benzer şekilde, bazı ailelerin kurumsal ağlara ulaşarak hak talep etme ve yasal süreçleri takip ederek işlemleri sonuçlandırma kabiliyetlerinin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Çocukların akademik dirençliliği ile ailelerin kurumsal ağlara ulaşarak hak talep edebilmeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusundan hareketle, ailelerin kurumsal ağlara ulaşımını kolaylaştıracak uygulamalar geliştirilmesi gerektiği belirtilebilir. Çalışmada ayrıca, çocuğun ve ailenin etrafında onları yönlendirebilecek kişilerin varlığının çocuğun geliştirdiği akademik dirençlilik için önemli etkileri olduğu görülmüştür. Bu durum politika yapıcılar için önemli bir politik müdahale alanıdır. Aile ve öğrencilerin, onları yönlendirebilecek kişilerle birlikteliğini olanaklı kılacak platformlar yaratılmalıdır. Bu konuda, ailelere erişimlerinin kolay olması nedeni ile okul yönetimleri ve öğretmenlere görev ve sorumluluklar verilmelidir.

ASDEP projesi ile her ailenin bir sosyal hizmet uzmanı olması öngörülmekte, bu uzmanın ailelerin yararlandıkları uygulamaları takip edip bunlardan nasıl etkilendikleri ve yeni durumdaki ihtiyaçlarını tespit etmesi, aileyi hakları ve yararlanabilecekleri uygulamalar konusunda bilgilendirmesi ve ilgili kurumlarla iletişimini sağlaması planlanmaktadır. Böyle bir programın tam anlamı ile hayata geçirilmesinin ve etkin şekilde uygulanmasının Türkiye’deki sosyal politika ortamına olumlu etkileri olacaktır.

ASDEP'in etkin ve kapsamlı şekilde uygulanması, sosyal politikalar ile ilgili çalışma bulgularında ortaya çıkan diğer sorunlara da (vatandaşların yararlanabilecekleri uygulamalardan haberdar olmamaları, yardım istemeyi onur kırıcı bulmaları nedeni ile gerekli başvuruyu yapmaktan çekinmeleri, ihtiyaç-politika uyumsuzluğu) çözüm olacaktır.

Katılımcı ebeveyn ve çocuklar için sağlık hizmetlerinden yararlanamama durumu çok büyük stres kaynağıdır. Yeşil Kart uygulamasının ise dezavantajlı aileler ve çocukları için oldukça etkili bir uygulama olduğu belirtilebilir. Genel Sağlık Sigortası kapsamında 18 yaşından küçük tüm çocukların hiçbir şart aranmaksızın sağlık sigortası kapsamında olması bu anlamda olumlu bir uygulamadır. Ancak istihdam dışındakiler için aylık belli bir bedel karşılığında sigortalı olabilme şartı sosyal sigortaların evrenselliği ve eşitlik ilkesi ile çelişmektedir. Bu nedenle, istihdam dışındaki vatandaşların da hiçbir koşul aranmadan sağlık sigortası kapsamına alınması gerekmektedir.

Kamu yönetiminin ilgili verileri kamuoyu ve araştırmacılarla paylaşması da bu konuda önerilebilecek politikalar arasındadır. Özellikle, Milli Eğitim, Aile ve Sosyal Politikalar, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlıklarının verilerini araştırmacılarla paylaşması ve gerekli araştırmaların yapılmasına öncülük etmesi, uygulanan politikaların sonuçlarının analizi, tartışılması ve yeni politika önerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Bu çerçevede ASDEP uygulaması sonucunda elde edilecek veriler özellikle önemlidir. Çünkü bu uygulama ile her bir ailenin risklilik durumu, ihtiyaçları, hangi politika ve uygulamalardan yararlandıkları ve bunların aile ve çocuğu nasıl etkilediği değerlendirilebilecek ve politikaların etki analizi yapılabilecektir. Bu durum ise daha etkin politikaların tasarlanması ve uygulanmasına yardımcı olacaktır. Örneğin, eğitim bursu, şartlı nakit transferi, genel sağlık sigortası ya da işsizlik sigortası gibi sosyal politika uygulamalarının aile ve çocukları nasıl etkilediğine yönelik hâlihazırda her hangi bir veri toplama sistemi bulunmamaktadır. Yararlanılan uygulamaların öncesi ve sonrasında çocuğun akademik başarısının değerlendirilmesi, bu uygulamanın çocuğun akademik dirençliliği için ne anlama geldiğinin anlaşılmasına yardım edecektir. Benzer şekilde, farklı gelişmişlik seviyesindeki okulların kaynakları, imkânları, uygulamaları, okul ortamları ve bu okulların ortalama başarı düzeylerine ilişkin ayrıntılı verilerin araştırmacılarla paylaşılması dezavantajlı bölgelerdeki okulların başarılarının artırılması için yeni politika önerilerinin geliştirilmesi için gereklidir.

## Araştırma Önerileri

Türkiye’de çocuk yoksulluğu önemli bir sorun haline geldiğinden, genel olarak yoksulluğun azaltılması ve özel olarak da çocuk yoksulluğunun azaltılmasına yönelik çalışmalara gereksinim vardır. Ayrıca, Türkiye’de uygulanan sosyal politikaların aile ve çocuk üzerindeki etkileri ile ilgili çalışma yok denecek kadar azdır. Bu politikaların aileyi yoksulluktan ne oranda kurtardığı ve çocuk dezavantajlılığını ne ölçüde azalttığı incelenmeli ve sorunlu durumlar tespit edilip yeni politika önerileri geliştirilmelidir. ABD’de gerçekleştirilen New Hope ve MFIP gibi sosyal politika alanındaki deneysel çalışmalar, yoksulluk karşıtı politikaların ve sosyal politika uygulamalarının literatürde çok fazla araştırılmamış olan sosyal ve duygusal mekanizmalar yolu ile de çocuklara fayda sağladığını göstermiştir (Knitzer ve diğ., 2000). Bu nedenle, sosyal politikaların aile ve çocuk üzerindeki etkilerinin aile içi ilişkiler ve ebeveynlik davranışları gibi sosyopsikolojik boyutunun da araştırılması bu konuda önemli katkılar sağlayacaktır. ASPB ve MEB gibi konu ile ilgili bakanlıkların veri setleri kullanılarak, uygulanan politikaların sonuçları mutlaka takip edilmelidir. Ayrıca, dezavantajlı çocukların akademik başarılarının artırılmasına yönelik çalışmalar da özellikle önemlidir.

Seçicilik uygulamasının büyük ölçüde kaldırılması ile farklı gelişmişlik düzeyindeki mahalle ve bölgelerdeki okulların eğitim kaliteleri ve başarıları arasındaki büyük farkların önümüzdeki dönemde ciddi bir tartışma alanı yaratacağı beklenebilir. Bu nedenle, farklı bölgeler ve mahallelerde bulunan okullardaki eğitimin kalitesi arasındaki farkların nedenleri ve bu konudaki çözüm önerilerine yönelik çalışmalar Türkiye’deki eğitimsel eşitlik tartışmalarına değerli katkılar sunacaktır. Nitekim bu konunun izleyen yıllarda milli eğitim sisteminin, vatandaşların ve dolayısıyla siyasetin en önemli tartışma konularından biri olması muhtemeldir.

## REFERANSLAR

Aaronson, D. (1998). Using sibling data to estimate the impact of neighbourhood on children's educational outcomes. *The Journal of Human Resources*, 33(4), 915-946.

Alacaci, C. ve Erbaş, A.K. (2010). Unpacking the inequality among Turkish schools: Findings from PISA 2006. *International Journal of Educational Development*, 30 (1), 57-70.

ASPB (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı). (2016). *2016 Yılı Faaliyet Raporu*.

ASPB (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı). (2017). *Türkiye'de çocuklara yönelik koruyucu ve önleyici politikaları değerlendirme çalıştay raporu*. Erişim adresi: <http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/data/59df5127290eac12f01b70a5/%C3%87ALI%C5%9ETAY%20RAPORU%20PDF.pdf>

Akıllı, H. ve Dirikoç, A. (2017). Türkiye'de kent yoksulluğu ve çocuk: Nevşehir örneği. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Erişim adresi: [https://www.journalagent.com/pausbed/pdfs/PAUSBED-39206-RESEARCH\\_ARTICLE-AKILLI.pdf](https://www.journalagent.com/pausbed/pdfs/PAUSBED-39206-RESEARCH_ARTICLE-AKILLI.pdf)

Alexander, C. N. ve Campbell, E. Q. (1964). Peer influences on adolescent aspirations and attainments. *American Sociological Review*, 29 (4), 568-575.

Alexander, K.L., Entwistle, D.R. ve Horsey, C.S. (1997) From first grade forward: early foundations of high school drop out. *Sociology of Education*, 70, 87-107.

Alexander, K., Entwistle, D. ve Thompson, M. (1987). School performance, status relations, and the structure of sentiment: Bringing the teacher back in. *American Sociological Review*, 52, 665- 683.

Alkan, A., Çarkoğlu, A., Filiztekin, A. ve İnceoğlu, F. (2008). *Türkiye ortaöğretim sektöründe katma değer oluşumu üniversiteye giriş yarışı*. TÜBİTAK, Proje No: SOBAG-104K092, 181p.

- Altan, Ö.Z. (2011). *Sosyal politika*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları, Eskişehir. Erişim adresi: <https://aofsosyoloji.files.wordpress.com/2012/08/sosyal-politika.pdf>
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13,18-14.
- Alvidrez, J. ve Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91, 731-746.
- Angrist, J. D. ve Lang, K. (2004). Does school intergration generete peer effects? Evidence from Boston's Metco program. *American Economic Review*, 94, 1613-1634.
- Arastaman, G. (2011). *Öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlere ilişkin Ankara ili genel lise ve anadolu lisesi yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arastaman, G. ve Balcı, A. (2013). Lise öğrencilerinin yılmazlık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (2), 915- 928.
- Argys, L.M., Rees, D. I. ve Brewer, J. (1996). Detracking America's schools: Equity at zero cost? *Journal of Policy Analysis and Management*, 15 (Fall), 623- 645.
- Arslanargun, E., Bozkurt, S. ve Sarioğlu, S. (2016). Sosyoekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3), 214-234.
- Aslan, G. (2017). Determinants of student successes in transition from basic education to secondary education (TEOG) examination: an analysis related to nonschool variables. *Education and Science*, 42, 211-236.
- Aslankurt, B. (2013). *Eğitimde kuşaklararası hareketlilik. Fırsat eşitliğinde Türkiye nerede?* Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı Değerlendirme Notu. Erişim adresi: [http://www.tepav.org.tr/upload/files/1358423734-2.Egitimde\\_Kusaklararasi\\_Hareketlilik\\_\\_\\_Firsat\\_Esitliginde\\_Turkiye\\_Nerede.pdf](http://www.tepav.org.tr/upload/files/1358423734-2.Egitimde_Kusaklararasi_Hareketlilik___Firsat_Esitliginde_Turkiye_Nerede.pdf)

- Avvisati, F. (2018). In which countries and schools do disadvantaged students succeed? *PISA in Focus*, No. 80, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/66e037e8-en>
- Aybars, A. İ. ve Tsarouhas, D. (2010). Straddling two continents: Social policy and welfare politics in Turkey. *Social Policy and Administration*, 44 (6), 746-763.
- Bakış, O., Levent, H., İnsel, A. ve Polat, S. (2009). *Türkiye’de eğitime erişimin belirleyicileri*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi, Sabancı Üniversitesi.
- Bedir, E. (2012). Sosyal Politikaya İlişkin Genel Bilgiler ve Sosyal Politikanın Araçları. A. İ. Oral, Y. Şişman. (Eds.), *Sosyal Politika (1)* içinde (2-27). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bernstein B. (1970) Education cannot compensate for society, *New Society*, 15, 387, 344-347.
- Betts, J.R. ve Shkolnik, J.L. (2000). The effects of ability grouping on student achievement and resource allocation in secondary schools. *Economics of Education Review*, 19- 1-15.
- Blau, D.M. (1999). The effect of income on child development. *Review of Economics and Statistics*, 81 (2), 261-276.
- Bol, T., Witschge, J., Werfhorst H. V. ve Dronkers, J. (2013). *Curricular tracking and central examinations: counterbalancing the impact of social background on student achievement in 36 countries*. Erişim adresi: <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/44675/>
- Bos, J.M., Huston, A.C., Granger, R. C., Duncan, G. H., Brock, T. W. ve McLoyd, V. C. (1999). *New hope for people with low incomes: Two-year results of a program to reduce poverty and reform welfare*. New York: Manpower Demonstration Research Corporation.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. John G. Richardson (Ed), 241-258, New York: Greenwood Press. Erişim adresi: <https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Bourdieu-Forms-of-Capital.pdf>



- Boyce, C. (2006). *Conducting in-depth interviews: A guide for designing and conducting in-depth interviews for evaluation input*. Erişim adresi: [http://www.cpc.unc.edu/measure/training/materials/data-quality-portuguese/m\\_e\\_tool\\_series\\_indepth\\_interviews.pdf](http://www.cpc.unc.edu/measure/training/materials/data-quality-portuguese/m_e_tool_series_indepth_interviews.pdf)
- Boyden, J. ve Cooper, E. (2007). *Questioning the power of resilience: Are children up to the task of disrupting the transmission of poverty?* CPRC Working Paper 73, Chronic Poverty Research Centre, Oxford.
- Bradley, R.H. ve Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399.
- Bradley, R., Whiteside, L., Mundform, D., Casey, P., Kelleher, K ve Pope, S. (1994). Early indicators of resilience and their relation to experiences in the home environments of low birthweight, premature children living in poverty. *Child Development*, 65, 346-360.
- Brooks-Gunn, J. ve Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7(2), 55-71.
- Brooks-Gunn, J., Klebanov, P. ve Liaw, F. (1995). The learning, physical, and emotional environment of the home in the context of poverty: The infant health and development program. *Children and Youth Services Review*, 17, 231-250.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069-1077.
- Brown, P. ve Park, A. (2002). Education and poverty in rural China. *Economics of Education Review*, 44 (2), 523-541.
- Buckner J.C., Mezzacappa E. ve Beardslee WR. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: the role of self-regulatory processes. *Dev Psychopathol.*, 2003 Winter; 15(1), 139-62.
- Buğra, A. (2008). *Kapitalim, Yoksulluk ve Türkiye 'de Sosyal Politika*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Buğra, A. ve Keyder, Ç. (2006). Turkish welfare regime in transformation. *Journal of European Social Policy*, 16 (3), 211-228. Erişim adresi: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0958928706065593>, 23.11.2017.
- Caldasa, S. J. ve Bankston, C. (1997). Effect of school population status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 269-277.
- Cassen, R., Feinstein, L. ve Graham, P. (2009). Educational Outcomes: Adversity and Resilience. *Social Policy and Society*, 8(1), 73-85.
- Children's Defend Fund. (1994). *Wasting America's future: The Children's Defense Fund Report on the cost of child poverty*. Boston: Beacon Press.
- Chudgar, A. (2006). *Factors associated with decisions to educate sons and daughters in India*. Doktora Tezi, Standford University.
- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L. ve Whitbeck, L. B. (1992). A Family Process Model of Economic Hardship and Adjustment of Early Adolescent Boys. *Child Development*, 63, 526-541. doi:10.1111/j.1467-8624.1992.tb01644.x
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. S., Campell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, F., Weinfeld, F. vd. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC: U.S. Governmnet Printing Office. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- Collins, A. ve Aber, J.L. (1997). *Will welfare reform help or hurt children? Issue Brief #1*. New York: National Center for Children in Poverty. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED414998>
- Comer, J. P. (1987). New Haven's school community connection. *Educational Leadership*, 44, 13-16.
- Connell, J. P. ve Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy, and reletadness: A motivational analysis of self-esteem process across the life span. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology*, 23, 43-77. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Conor, C.M., Morrison, F.J., Fishman, B.J., Schatschneider, C. ve Underwood, P. (2007). The early years: Algorithm-guided individualized reading instruction. *Science*, 315, 464-465.
- Cowen, E.L., Wyman, P.A., Work, W.C. ve Parker, G.R. (1990). The Rochester child resilience project: Overview and summary of first year findings. *Development and Psychopathology*, 2, 193-212.
- Cremeers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design. qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oakes: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J.W. ve Miller, D.N. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, Summary 2000. Erişim adresi: [https://people.ucsc.edu/~ktellez/Creswell\\_validity2000.pdf](https://people.ucsc.edu/~ktellez/Creswell_validity2000.pdf)
- Crooks, D. (1995). American children at risk: poverty and its consequences for children's health, growth, and school achievement. *American Journal of Physical Anthropology*, 38, 57-86.
- Çelik, Ç. (2014). Sosyal sermaye, ebeveyn ağları ve okul başarısı. *Cogito*, 76, 265-289.
- Çelik, Z., Boz, N., Arkan, Z. ve Toklucu, D. K. (2017). *TEOG yerleştirme sistemi: güçlükler ve öneriler*. Ankara. Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA). Erişim adresi: <https://setav.org/assets/uploads/2017/10/94-TEOG.pdf>
- Çınar, R. (2016). *Hiding in the shadow of centralized education system: an exploratory analysis of instructional leadership with respect to socioeconomic status* (Yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Dar, Y. ve Rash, N. (1986). Classroom intellectual composition and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 23, 357-374.

Davies, M. ve Kandell, D. B. (1981). Parental and peer influences on adolescents' educational plans: Some further evidence. *American Journal of Sociology*, 87 (2), 363-387.

Den Brok, P. (2001). *Teaching and student outcomes*. Utrecht, The Netherlands: WWC.

Den Brok, P., Brekelmans, M. ve Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (3-4), 407-442.

Dika, S. L. ve Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: a critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72 (1), 31 – 60. Erişim adresi: <https://doi.org/10.3102/00346543072001031>

Dilik, S. (1985). *Atatürk döneminde sosyal politika*. Erişim adresi: [file:///C:/Users/genel\\_bask/Downloads/5000054055-5000072149-1-PB.pdf](file:///C:/Users/genel_bask/Downloads/5000054055-5000072149-1-PB.pdf)

Dinçer, A. ve Kolaşın, G. (2009). *Türkiye'de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri. Türkiye'de eğitimde eşitliğin geliştirilebilmesi için verilere dayalı savunu projesi araştırma raporu*. Erişim adresi: <http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/%C3%96%C4%9Frenci-Ba%C5%9Far%C4%B1s%C4%B1nda-E%C5%9Fitsizli%C4%9Fin-Belirleyicileri.pdf>

Dodurga, B. Z. (2014). *Türkiye'de merkezi devlet eliyle yapılan sosyal yardımlar*. Erişim adresi: [http://www.spf.boun.edu.tr/\\_img/1439808702\\_sosyal\\_yardim\\_raporu\\_-\\_aralik\\_2014.pdf](http://www.spf.boun.edu.tr/_img/1439808702_sosyal_yardim_raporu_-_aralik_2014.pdf)

Duncan, G. (1994). Families and neighbors, as sources of disadvantage in the schooling decisions of white and black adolescents. *American Journal of Education*, 103, 20-53.

Duncan, G. J. ve Brooks-Gun, J. (Eds.). (1997). *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage.

Duncan, G., ve Brooks- Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform and child development. *Child Development*, 71 (1), 188-196.

- Duncan, J.G., Brooks-Gunn J. ve Klebanov P. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65, 296-318.
- Duncan, J.G. ve Magnuson, K. (2001). *Off with hollingshead: socioeconomic resources, parenting, and child development*. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/212a/c978f76f220d7142b3c25b170ac446ef3292.pdf>
- Duncan, J.G., Magnuson, K. ve Votruba- Drzal, E. (2014). Boosting family income to promote child development. *Future Child*, 24 (1), 99-120.
- Duncan, J.G., Magnuson, K. ve Votruba- Drzal, E. (2017). Moving beyond correlations in assessing the consequences of poverty. *Annual Review of Psychology*, 68, 413-34.
- Duncan, J. G., Yeung, W. J., Brooks-Gunn, J. ve Smith, J. R. (1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children? *American Sociological Review*, 63 (3), 406-423.
- Duncan, J.G., Ziol-Guest, K.M. ve Kalil, A. (2010). Early-Childhood poverty and adult attainment, behaviour and health. *Child Development*, 81 (1), 306-325.
- Durgun, Ö. (2011). Türkiye’de yoksulluk ve çocuk yoksulluğu üzerine bir inceleme. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 4 (1), 143-154. Erişim adresi: [file:///C:/Users/genel\\_bask/Downloads/5000098736-5000139759-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/genel_bask/Downloads/5000098736-5000139759-1-PB%20(3).pdf)
- Durgun, Ö. (2016). Türkiye’de çocuk yoksulluğu. S. Sarı ve diğerleri (Yay. haz.). *International Conference on Eurasian Economies 2016* içinde (368-374).
- DB (Dünya Bankası). (2013). *Promoting excellence in Turkey’s schools*. Report No: 77722-TR. Erişim adresi: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/16049/777220REVISED00B00PUBLIC00Egitim0EN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eccles, J. ve Harold, R. (1993). Parent- school involvement during the early adolescent years. *Teacher College Record*, 94, 568-587.

Eccles, J. ve Wigfield, A. (1985). Teacher expectations and student motivation. In J. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2009). *Eğitimde eşitlik politika analizi ve öneriler*.

ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2017). *Eğitim izleme raporu, 2016-2017*. Erişim adresi: <http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2016-17/>

Eğitimciler Birliği Sendikası (2016). *Eğitime bakış 2016*. Eğitim- Bir- Sen Yayınları: Ankara.

Elder, G.H. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69, 1-12.

Engle, P. L. ve Black, M. M. (2008), The effect of poverty on child development and educational outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136, 243–256. doi:10.1196/annals.1425.023

Esen, B. (2015). Türkiye’de sosyal politikanın dönüşümü. *Lacivert Dergi*, 14. Erişim adresi: <http://www.lacivertdergi.com/dosya/2015/06/01/turkiyede-sosyal-politikanin-donusumu>

Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59 (2), 77-92.

Feeny, T. ve Boyden J. (2004). Acting in adversity-rethinking the causes, experiences and effects of child poverty in contemporary literature. In *Children and Poverty Series Working Paper 116*. Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.596.4437&rep=rep1&type=pdf>

Ferguson, D.M., Horwood, L. J. ve Boden, J.M. (2008). The transmission of social inequality: Examination of the linkages between family socioeconomic status in childhood and educational achievement in young adulthood. *Research in Social Stratification and Mobility*, 26, 277-295.

Ferguson, D. M., Horwood, L.J. ve Lawtoon, J.M. (1990). Vulnerability to childhood problems and family social background. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1145-1160.

- Fertig, M. (2003). *Educational production, endogenous peer group formation nad class composition- evidence from the PISA study*, IZA Discussion paper series, No. 714.
- Fındık, L.Y. ve Kavak, Y. (2013). Türkiye'deki sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (2), 249-273.
- Fındık, L. Y. (2016). What makes a difference for resilient students in Turkey? *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 91-108. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.64.5>
- Finley, M. K. (1984). Teachers and tracking in a comprehensive high school. *Sociology of Education*, 57, 233-243.
- Gad, M. ve Johnson, J. (1980). Correlates of adolescent life stresses related to race, SES and levels of perceived support. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9, 13-16.
- Gamoran, A. (1987a). The stratification of high school learning oppotunities. *Sociology of Education*, 60, 135-155.
- Gamoran, A. (1987b). Organization, instruction, and the effects of ability grouping: Comment on Slavin's best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 341-345.
- Gamoran, A. (1989). Measuring cirriculum differentiation. *American Journal of Education*, 97, 129-143.
- Gamoran, A. (1993). Alternative uses of ability groupnig in secondary schools. Can we bring high-quality instruction to low ability classes? *American Journal of Education*, 101, 1-22.
- Gamoran, A. (1996). Curriculum standardization and equality of opportunity in Scottish secondary education: 1984-90. *Sociology of Education*, 69 (1), 1-21.
- Gamoran, A. (2009). *Tracking and inequality: New directions for research and practice*. WCER Working Paper, No.2009. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506617.pdf>

- Gamoran, A. ve Berends, M. (1987). The effects of stratification in secondary school: Synthesis of survey and ethnographic research. *Review of Educational Research*, 57, 415-436.
- Gamoran, A. ve Mare, R. D. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Reinforcement, compensation, or neutrality. *American Journal of Sociology*, 94, 1146-1183.
- Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M. ve LePore, P.C. (1995). An organizational analysis of the effects of ability grouping. *American Educational Research Journal*, 32 (4), 687- 715.
- Gamoran, A. ve Weinstein, M. (1998). Differentiation and opportunity in restructured schools. *American Journal of Education*, 106, 385-415.
- Garnezy N. A. (1990). Reflections on the future. In: Rolf J., Masten A., Cicchetti D., Nuechterlein K., Weintraub S. (Eds). *Risk And Protective Factors in The Development of Psychopathology*. Cambridge University Press: New York, 527–534.
- Garnezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34, 416-430.
- Garnezy, N., Masten, A.S. ve Tellegen, A. (1984). The study of stress and resilience in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.
- Garrett, P., Ng'andu, N. ve Ferron, J. (1994). Poverty experiences of young children and the quality of their home environments. *Child Development*, 65, 331-345.
- Gizir, C. A. ve Gül, A. (2009). Protective factors contributing to the academic resilience of Students living in poverty in Turkey. *Professional School Counseling*, 13(1), 38-49.
- Guio, A.C., Fusco, A. ve Marlier. E. (2009). *A European Union Approach to Material Deprivation using EU-SILC and Eurobarometer data*. Erişim adresi: <https://econpapers.repec.org/paper/irsiriswp/2009-19.htm>



- Guo, G. (1998). The timing of the influences of cumulative poverty on children's cognitive ability and achievement. *Social Forces*, 77, 257-88.
- Güllüpnar, F. ve İnce, C. (2014). Şanlıurfa'da eğitimsel eşitsizliklerin yeniden üretimi: Kültürel yapı, sosyal sermaye ve yapısal faktörlerin yapısal analizi. *Eğitim Bilim ve Toplum*, 12 (46), 84-121.
- Gümüş, S. (2012). Investigating the relationship between the quality of education and level of educational attainment in Turkish provinces. *International Journal of Educational Reform*, 21 (1), 62-72.
- Gümüş, S. (2014). The effects of community factors on school participation in Turkey: A multilevel analyses. *International Review of Education*, 60, 79-80. Erişim adresi: [file:///C:/Users/genel/Downloads/Gumus\\_grad.msu\\_0128D\\_11622.pdf](file:///C:/Users/genel/Downloads/Gumus_grad.msu_0128D_11622.pdf)
- Gümüş, S. ve Chudgar, A. (2016). Factors affecting school participation in Turkey: An analysis of regional differences. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46 (6), 929-951, DOI: 10.1080/03057925.2015.1095073
- Gür, B.S., Çelik, Z. ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye'de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi, eşitlik mi? *Seta Analiz*. Erişim adresi: [http://file.setav.org/Files/Pdf/20130802120003\\_ortaogretim\\_analiz2.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20130802120003_ortaogretim_analiz2.pdf)
- Gürsel, S., Uysal, G. ve Köksal, S. (2017). *Her üç çocuktan biri maddi yoksunluk içinde*. (BETAM Araştırma Notu No:16/193). Erişim adresi: <http://betam.bahcesehir.edu.tr/wp-content/uploads/2017/04/ArastirmaNotu209.pdf>
- Hallinan, M.T. (1994). Tracking from theory to practice. Exchange. *Sociology of Education*, 57 (2), 79-84.
- Hanushek, E. A. (1992). The trade-off between child quantity and quality. *Journal of Political Economy* 100, 84-117.
- Hanushek, E., Eric, A., Kain, J.F., Markman, J. M. ve Rivkin, S.G. (2001). *Does peer ability affect student achievement?* Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476941.pdf>.

- Heyneman, S. ve Loxley, W. (1989). The effect of primary school quality on academic achievement across twenty-nine high and low income countries. *American Journal of Sociology*, 88, 1162-1194.
- Hill, M. S. ve Sandfort, J.R. (1995). Effects of childhood poverty on productivity later in life: Implications for public policy. *Children & Youth Services Review*, 17, 91-126.
- Hoffer, T. B. ve Gamoran, A. (1993). *Effects of instructional differences among ability groups on student achievement in middle-school science and mathematics* Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363509.pdf>
- Horn, D. (2009). Age of selection counts: a cross-country analysis of educational institutions. *Educational Research and Evaluation*, 15 (4), 343-366.
- Howard, S., Dryden, J. ve Johnson, B. (1999). Childhood resilience: review and critique of literature. *Oxford Review of Education*, 25, 307-323.
- Hoxby, C. M. (2000). Peer effects in the classroom: Learning from gender and race variation. NBER Working Paper 7867. Erişim adresi: <http://piketty.pse.ens.fr/files/oldfichiers051211/enseig/ecoineg/articl/Hoxby2000.pdf>
- Huisman, J. ve Smits, J. (2009). Effects of household and district-level factors on primary school enrollment in 30 developing countries. *World Development*, 37 (1), 179-193.
- Huston, A. C., Duncan, G.J., Granger, R., Bos, J., McLoyd, V., Mistry, R., Crosby, D., Gibson, C., Magnuson, K., Romich, J. ve Ventura, A. (2001). Work-Based antipoverty programs for parents can enhance the school performance and social behaviour of children. *Child Development*, 72 (1), 318-336.
- Jacobs, N. ve Harvey, D. (2005). Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving students. *Educational Studies*, 31 (4), 431-448.
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 469-480.

- Jussim, L. (1991). Social perception and social reality: A reflection-construction model. *Psychological Review*, 98, 54-73.
- Kalender, İ. (2015). An analysis of the resilient students' profile based on PISA 2012. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 6 (1), 158-172.
- Kalkınma Bakanlığı. (2009). *2010 Yılı Programı*. Erişim adresi: [http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/YillikProgramlar/Attachments/4/2010\\_Y%C4%B1l%C4%B1\\_Program%C4%B1.pdf](http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/YillikProgramlar/Attachments/4/2010_Y%C4%B1l%C4%B1_Program%C4%B1.pdf)
- Kalogrides, D. ve Loeb, S. (2012). Different teachers, different peers: The magnitude and effects of student sorting within schools. Erişim adresi: <http://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Student%20Sorting%20Manuscript%20Full.pdf>
- Karagöl, E.T. ve Dama, N. (2015). *Geçmişten günümüze sosyal yardımlar*. Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA). Erişim adresi: [http://file.setav.org/Files/Pdf/20151216161419\\_139\\_web.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20151216161419_139_web.pdf)
- Keleş, S. (2008). *Türkiye'de sosyal belediyeçilik uygulamaları ve Ankara Büyükşehir Belediyesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi SBE, Afyonkarahisar.
- Kerckhoff, A.C. (1986). Effects of ability grouping in British secondary schools. *American Sociological Review*, 51, 842-858.
- Kesgin, B. (2012). Sosyal Politikanın en önemli kurumu: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. *İnsan Hakları Yıllığı*, 30, 43-54. Erişim adresi: [http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/5e263737d7ecf4e\\_ek.pdf?dergi=Insan%20Haklari%20Yilligi](http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/5e263737d7ecf4e_ek.pdf?dergi=Insan%20Haklari%20Yilligi)
- Kılıç, C. (2017). *Kayıtlı İstihdamın Önemi Ve İşverenlere Yönelik Teşvikler*. Erişim adresi: [https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj4K\\_fpeHXAhVICZoKHV\\_0APUQFggyMAI&url=http%3A%2F%2Fwww.kayitliscalisiyorum.com%2Fupload%2Ffiles%2Fprof\\_dr\\_cem%2520k\\_1\\_c\\_kitup%2520II%2520hibe\\_trakya\\_sunum\\_subat%25202017.ppt&usq=AOvVaw2x36PtBwIvRmz816pW9wcd](https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj4K_fpeHXAhVICZoKHV_0APUQFggyMAI&url=http%3A%2F%2Fwww.kayitliscalisiyorum.com%2Fupload%2Ffiles%2Fprof_dr_cem%2520k_1_c_kitup%2520II%2520hibe_trakya_sunum_subat%25202017.ppt&usq=AOvVaw2x36PtBwIvRmz816pW9wcd)

- Kızıler, N. (2017). *Türkiye’de yoksullukla mücadelede sosyal transfer harcamaları*. Erişim adresi: [http://www.jlecon.com/Makaleler/669687096\\_77-100.%20N.%20KIZILER.pdf](http://www.jlecon.com/Makaleler/669687096_77-100.%20N.%20KIZILER.pdf)
- Knitzer, J., Yoshikawa, H., Cauthen, N.K. ve Aber, J. L. (2000). Welfare reform, family support, and child development: Perspectives from policy analysis and developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12, 619-632.
- Knox, V., Miller, C., Gennetian, L., Hunter, J., Dodoo, M. ve Redcross, C. (2000). *Reforming welfare and rewarding work: Final report on the Minnesota Family Investment Program*. New York: Manpower Demonstration Research Corporation.
- Konuk Şener, D. ve Ocakçı, A. F. (2014). Yoksulluğun çocuk sağlığı üzerine çok boyutlu etkileri. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 13 (1), 57-68.
- Koray, M. ve Alev, H. (2002). Yoksulluk ve yoksunluk konusunda bütünlükçü bir insan hakları yaklaşımının gerekliliği. Yasemin Özdek (ed.), *Yoksulluk, Şiddet ve İnsan Hakları*. TODAİE: Ankara.
- Korenman, S., Miller, J. ve Sjaastad, J. (1995). Long-term poverty and child development in the United States: Results from the NLSY. *Children and Youth Services Review*, 17,127-155.
- Köse, M.R. (2007). Aile sosyoekonomik ve demografik özellikleri ile okul ve özel dershanenin liselere giriş sınavına katılan öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 5 (17), 46-77.
- Lazear, E. P. (2001). Educational production. *The Quarterly Journal of Economics*, 116 (3), 777-803.
- Lee, V. ve Croninger, R. (1994). The relative importance of home and school in the development of literacy skills for middle grade students. *American Journal of Education*, 102, 286-329.
- Lefgren, L. (2004). Educational peer effects and the Chicago public schools. *Journal of Urban Economics*, 56, 169-191.
- Luthar, S.S. ve Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Pyschopathology*, 12, 857-885.

- Luthar, S. S., Cicchetti, D., ve Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Luthar, S.S. ve Zelazo, L.B. (2003). Research on resilience: an integrative review, in S. Luthar, *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*, Cambridge New York: Cambridge University Press, 510-549.
- Işıkçı, M. Y. ve Karatepe, S. (2016). Türkiye’de çocuğa yönelik sosyal politika uygulamaları ve tarihsel analizi. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 7 (1), 69-100.
- MacKinnon, D. ve Derickson, K.D. (2012). From resilience to resourcefulness. A critique of resilience policy and activism. *Progress in Human Geography*, 37 (2), 253-270. <https://doi.org/10.1177/0309132512454775>
- Mann, R. D. (1959). A review of the relationships between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin*, 56, 241-270.
- Marjoribanks, K. (1977). Socioeconomic status and its relation to cognitive performance as mediated through the family environment, içinde A. Oliverio (Ed) *Genetics, Environment and Intelligence*. Elsevier, North- Holland Biomedical Press, 385-403.
- Marks, G. (2006). Are between- and within-school differences in student performance largely due to socio-economic background? Evidence from 30 countries. *Educational Research*, 48 (1), 21-40.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Martin, P. Y. ve Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child and Family Social Work*, 7, 121-130.
- Martini, M. (1995). Features of home environments associated with children’s school success. *Early Child Development and Care*, 111 (1), 49-68.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience development in development. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238.

- Masten, A.S. ve Coastworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychological Association*, 53 (2), 205-220.
- Masten, A.S., Best, K.M. ve Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425- 444.
- Masten A. ve Garmezy N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. In: Lahey B, Kazdin A, (Eds). *Advances in Clinical Child Psychology. Vol. 8*. Plenum Press: New York, 1–52.
- McCulloch, A., Wiggings, R. D., Joshi, H. E. ve Sachdev, D. (2000). Internalising and externalising children's behaviour problems in Britain and US: Relationship to family resources. *Children & Society*, 14, 368-368.
- McDill, E. L. ve Coleman, J. (1965). Family and peer influences in college plans of high school students. *Sociology of Education*, 38 (2), 112-126.
- Mcloyd, V.C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: psychological distress, parenting and socioemotional development. *Child Development*, 61 (2), 311-346.
- Mcloyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychological Association*, 53 (2), 185-204.
- Mcloyd, J. ve Edwards, K. (1995). Contextual determinants of children's responses to poverty. *Social Forces*. 73 (4), 1487-1516.
- McLoyd, V. C., Jayaretn, T. E., Ceballo, R. ve Borquez, J. (1994). Unemployment and work interruption among African American single mothers: Effects on parenting and adolescent socioemotional functioning. *Child Development*, 65, 562- 589.
- McLoyd, J. ve Shanahan, M. (1993). Poverty, parenting, and children's mental health. *American Sociological Review*, 58, 351-366.
- Mcmillan, J.H., Reed D. ve Bishop, A. (1992). *A qualitative study of resilient at-risk Students. Review of Literature*. Virginia Commonwealth University. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389779.pdf>

- MEB. (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara.
- MEB. (2014a). *TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu: 8. Sınıflar*. Ankara.
- MEB. (2014b). *TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu: 4. Sınıflar*. Ankara.
- MEB. (2015). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş ortak sınav başarısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Ankara.
- MEB. (2016a). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: MEB.
- MEB. (2016b). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen ön raporu 4. ve 8. sınıflar*. Ankara: MEB. Ankara: MEB.
- Meghir, C. ve Palme, M. (2005). Educational reform, ability, and family background. *American Economic Review*, 95 (1), 414-424.
- Mohaupt, S. (2008). Review article: Resilience and social exclusion. *Social Policy and Society*, 8 (1), 63-71.
- Murphy, J. ve Hallinger, P. (1989). Equity as access to learning: Curricular and instructional treatment differences. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 341-360.
- Neuman, W.L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. 7th edition. Erişim adresi: [https://cleavermonkey.files.wordpress.com/2015/10/w-lawrence-neuman-social-research-methods\\_-qualitative-and-quantitative-approaches-pearson-education-limited-2013.pdf](https://cleavermonkey.files.wordpress.com/2015/10/w-lawrence-neuman-social-research-methods_-qualitative-and-quantitative-approaches-pearson-education-limited-2013.pdf)
- Nurmi, J. E. (1993). Adolescent development in an age-graded context. The role personal beliefs, goals and strategies in the tackling of developmental tasks and standards. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 169-189.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: School structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Oakes, J. (1990). *Multiplying inequalities: The effects of race, social class, and tracking on opportunities to learn mathematics and science*. Santa Monica: RAND.
- Oakes, J. (2005). Keeping track: Structuring equality and inequality in an era of accountability. *Teachers College Record*, 110 (3), 700-712.
- OECD. (2009). Is work best antidote to poverty? içinde *OECD Employment Outlook 2009*, 180. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/els/emp/45219514.pdf>
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Learning to learn-student engagement, strategies and practices*. OECD Publishing. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852630.pdf>
- OECD. (2011a). *Lessons from PISA for the United States, strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>
- OECD. (2011b). *How do some students overcome their socio-economic background?* OECD Publishing. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48165173.pdf>
- OECD. (2013a). *PISA 2012 results: Excellence through equity: giving every students the chance to succeed (Volume II)*. OECD Publishing. Erişim adresi: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf>
- OECD. (2013b). *PISA 2013 results in focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Paris. Erişim adresi: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- OECD. (2014). *OECD factbook 2014. Economic, environmental and social statistics*. Erişim adresi: [http://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-factbook-2014\\_factbook-2014-en](http://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-factbook-2014_factbook-2014-en)
- OECD. (2016a). *PISA results in focus*. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- OECD. (2016b). *Society at a glance 2016: OECD social indicators*, OECD Publishing, Paris. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264261488-en>



- OECD. (2016c), *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris. Erişim adresi:  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD. (2017). *How do schools compensate for socio-economic disadvantage? PISA in Focus*, No. 76, OECD Publishing, Paris. Erişim adresi:  
<http://dx.doi.org/10.1787/a77ee9d5-en>
- O'Neil, J. (1992). On tracking and individual differences: A conversation with Jeannie Oakes. *Educational Leadership*, 50 (2), 18-21.
- Oral, I. ve McGivney, E.J. (2014). *Türkiye'de eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı: Araştırma raporu ve analiz*. İstanbul: ERG, Erişim adresi:  
<http://kasaum.ankara.edu.tr/files/2013/02/ERGe%C5%9FitlikWEB.22.05.14.pdf>
- Osborn, A. F. (1990). Resilient children: A longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children. *Early Child Development and Care*, 62, 23-47.
- Otto, L. B. ve Haller, A. O. (1979). Evidence for a social psychological view of the status attainment process: For studies compared. *Social Forces*, 57, 886-914.
- Özbaş, M. ve Avcı, M. (2013). Yoksul aile çocuklarının okullaşma sürecine etki eden sosyolojik ve okul kaynaklı değişkenler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (26), 403-413.
- Özdemir, C. (2016). Equity in the Turkish education system: A multilevel analysis of social background influences on the mathematics performance of 15-year-old students. *European Educational Research Journal*, 15 (2), 193 – 217. Erişim adresi:  
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1474904115627159#articleCitationDownloadContainer>
- Pallas, A. M., Entwisle, D.R., Alexander, K.L. ve Stluka, M. F. (1994). Ability group effects: Instructional, social, or institutional? *Sociology of Education*, 67 (1), 27-46.
- Parsons, J. E., Kaczala, C. M. ve Meece, J. L. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Classroom influences. *Child Development*, 53, 322-339.

- Pektaş, E.K. (2010). Türkiye’de sosyal belediyecilik. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 5 (1), 1-22. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423868536.pdf>
- Petit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A. ve Meece, D. L. (1999). The impact of after-school peer impact on early adolescent externalizing problems is moderated by parental monitoring, perceived neighbourhood safety, and prior adjustment. *Child Development*, 70, 768-778.
- Pierce, K. M., Hamm, J. V. ve Vandell, D. L. (1999). Experiences in after-school programs and children’s adjustment in first-grade classrooms. *Child Development*, 70, 756-767.
- Pintrich, P. R. (1991). Editor’s comment: Current issues and new directions in motivational theory and research. *Educational Psychologist*, 26, 199-206.
- Plug, E. ve Vijverberg, W. (2005). Does family income matter for schooling outcomes? Using Adoptees as a natural experiment. *The Economic Journal*, 115, 879-906.
- Polat, S. (2009). Akademik başarısızlığın toplumsal eşitsizlik temelinde çözülmesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7 (25), 46-61.
- Polat, S. (2014). *Türkiye’nin 2023 vizyonu ve eğitimde “orta kalite tuzağı”* Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).
- Posner, J. K. ve Vandell, D. L. (1994). Low income children’s after-school care: Are there beneficial effects of after-school programs? *Child Development*, 65, 440-456.
- Pryor- Brown, L., Powell, J. ve Earls, F. (1989). Stressfull life events and psychiatric syptoms in black adolescent females. *Journal of Adolescent Research*, 4, 140-151.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone*. New York: The Brookings Institution Press.
- Putnam, R. (2015). *Robert Putnam: When did poor kids stop being 'our kids'?* Erişim adresi: [Shttp://blogs.edweek.org/edweek/inside-school-research/2015/03/its\\_hard\\_to\\_make\\_schools.html](http://blogs.edweek.org/edweek/inside-school-research/2015/03/its_hard_to_make_schools.html)

- Rehberg, R. A. ve Westby, D. L. (1967). Parental encouragement, occupation, education and family size: Artifactual or independent determinants of adolescent educational expectations. *Social Forces*, 45 (3), 362- 374.
- Reynolds, A. J. ve Wahlberg, H.J. (1991). A structural model of science achievement. *Journal of Educational Psychology*, 32, 755-767.
- Rist, R. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40, 411-455.
- Roberts, K. (1980). Schools, parents, and social class. In M. Craft, J. Raynor, L. Cohen (Eds.), *Linking home and school*, 41-55. London: Harper & Row.
- Rogers, K. B. ve Kimpston, R. D. (1992). Acceleration: What we do vs. what we know. *Educational Leadership*, 50 (2), 58-61.
- Rosenbaum, L.A. (1976). *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking*. New York: Wiley.
- Rosenbaum, J. E.(1980). Social implications of educational grouping. *Review of Research in Education*, 8, 361- 401.
- Rossmann, G. B. ve Rallis, S. F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oakes, CA: Sage
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Rumberger, R. W. ve Palardy, G. J. (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *Teachers College Records*. 107 (9), 1999-2045.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M.W. Kent & J. E. Rolf (Eds.), *Primary prevention in psychopathology*, 3, 49-74. Hanover, NH: University Press of New England.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *Amer. J. Orthopsychiat*, 57 (3).

- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein, S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (181- 214). UKJ: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144.
- Schoon, I. ve Parsons, S. (2002). Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes. *Journal of Vocational Behaviour*, 60, 263-288.
- Schoon, I., Parsons, S. ve Sacker, A. (2004). Socioeconomic adversity, educational resilience, and subsequent levels of adult adaptation. *Journal of Adolescent Research*, 19 (4), 383-404.
- Secombe, K. (2002). "Beating the odds" versus "changing the odds": Poverty, resilience, and family policy. *Journal of Marriage and Family*, 64 (2), 384-394.
- Sen, A. (2000). *Social exclusion: Concept, application, and scrutiny*. Asian Development Bank. <http://hdl.handle.net/11540/2339>. License: CC BY 3.0 IGO.
- Seyyar, A. (2008). Yerel siyasetin gelişiminde sosyal politikaların önemi. *Yerel Siyaset Dergisi*, 25, 30-44.
- Sewell, W. H., Haller, A. O. ve Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 34, 82-92.
- Skinner, E. A. (1991). Development and perceived control: A dynamic model of action in context. In M. R. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.), *Self process in development: Minnesota Symposium on Child Psychology*, 23, 167-216, Chicago: University of Chicago Press.
- Skinner, E. A. ve Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581.

- Skinner, E. A., Wellborn, J. G. ve Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- Slavin, R.E. (1987). Ability grouping and achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 293-336.
- Slavin, R. E. (1990). *Achievement effects of ability grouping in secondary school tracking*. New York: John Wiley & Sons.
- Smith, J., Brooks- Gunn, J. ve Klebanov, P. (1997). Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. In G, Duncan ve Brooks- Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor* (s.132-189) New York: Russel Sage Foundation.
- Smits, J. ve Hoşgör, A. G. (2006). Effects of family background characteristics on educational participation in Turkey. *International Journal of Educational Development*. 26 (2006), 545-560.
- Sosyal Güvenlik Kurumu. (2017). *Sosyal Güvenlik Kurumu 2016 Yılı İdari Faaliyet Raporu*. Erişim adresi:  
<http://ohsad.org/wpcontent/uploads/2017/03/2016FaaliyetRaporu.pdf>
- Sosyal Politika Forumu (SPF). (2014). *Türkiye'de sosyal politika: İlkeler, sorunlar ve çözüm önerileri*. Erişim adresi:  
[http://www.spf.boun.edu.tr/\\_img/1439808653\\_sosyal\\_politika\\_ilkeler\\_durum\\_tespiti\\_ve\\_cozumler\\_-\\_aralik\\_2014.pdf](http://www.spf.boun.edu.tr/_img/1439808653_sosyal_politika_ilkeler_durum_tespiti_ve_cozumler_-_aralik_2014.pdf)
- Steinberg, L. A. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon & Shuster.
- Steinberg, L. A., Elmen, J. ve Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychological maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Suğur, N. (2008), Eğitim ve toplumsal hareketlilik, (içinde) *Eğitim Sosyolojisi ve Felsefesi*, (der) A. Boyacı, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, No:973.

- Şeker, S. D. (2008). *Türkiye’de sosyal transferlerin yoksulluk üzerindeki etkileri*. Devlet Planlama Teşkilatı Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü Uzmanlık Tezi.
- Şişman, Y. (2017). Türkiye’de sosyal politikanın dünü, bugünü: Hayırseverliğin kurumsallaşması mı? Gelişim mi? *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 1-22.
- Talbert, J. ve Ennis, M. (1990). *Teacher tracking: Exacerbating inequalities in the high school*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Taneri, P. O. ve Engin- Demir, C. (2011). Quality of education in rural schools: A needs assesment study (Ankara Kalecik Sample). *International Online Journal of Educational Science*, 3 (1), 91-112.
- Taşçı, F. (2017). *Türkiye’de sosyal politika ve dönüşüm: zihniyet, aktörler, uygulamalar*. Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA). Erişim adresi: <https://setav.org/assets/uploads/2017/04/SosyalPolitika.pdf>
- Teachman, J. D., Paasch, K. M., Day R.D. ve Carver, K. P. (1997). *Poverty during adolescence, and subsequent educational attainment*. G. J. Duncan ve Brooks-Gunn (Ed.), *Consequences of growing up poor* (382-418). New York: Russel Sage Foundation.
- Tomul, E. (2007). Türkiye’de eğitime katılım üzerinde gelirin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 122-131.
- Trouilloud, D. O., Sarrazin, P.G., Martinek, T.J. ve Guillet, E. (2002). The influences of teacher expectations on student achievement in physical education classes: Pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32, 591-607.
- TÜİK. (2009). *2009 Yoksulluk çalışması sonuçları*. Haber Bülteni, Sayı:3. Erişim adresi: [www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=6365](http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=6365)
- TÜİK. (2013). *İstatistiklerle kadın, 2012*. Haber Bülteni, Sayı: 13458. Erişim adresi: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13458>

TÜİK. (2015). *İstatistiklerle çocuk, statistics on child, 2014*. Yayın No:4372. Erişim adresi: file:///C:/Users/genel\_bask/Downloads/1933297975227573889..pdf

TÜİK. (2016a). *Yoksulluk çalışması, 2015*. Haber Bülteni, Sayı: 21867, Ankara. Erişim adresi: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21867>

TÜİK. (2016b). *Sosyal koruma istatistikleri, 2015*. Haber Bülteni, Sayı:12525. Erişim adresi: file:///C:/Users/genel\_bask/Downloads/Sosyal\_Koruma\_%C4%B0statistikleri\_15.12.2016.pdf

TÜİK. (2017a). *Gelir ve yaşam koşulları araştırması, 2016*. Erişim adresi: file:///C:/Users/genel\_bask/Downloads/Gelir\_ve\_Ya%C5%9Fam\_Ko%C5%9Fullar%C4%B1\_Ara%C5%9Ft\_18.09.2017%20(3).pdf

TÜİK. (2017b). *İstatistiklerle çocuk, 2016*. Sayı: 24645. Erişim adresi: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24645>

TÜİK. (2017c). *İşgücü istatistikleri*. Haber Bülteni, Sayı: 24633. Erişim adresi: file:///C:/Users/genel/Downloads/%C4%B0%C5%9Fg%C3%BCc%C3%BC\_%C4%B0statistikleri\_15.11.2017.pdf

TÜİK. (2017d). *Hayat tabloları, 2014-2016*. Haber Bülteni, Sayı: 24640. Erişim adresi: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24640>

TÜİK. (2017e). *İstatistiklerle aile, 2016*. Haber Bülteni, Sayı: 24646. Erişim adresi: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24646>

Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık. (2017). *2018 yılı merkezi bütçe kanunu tasarısı ile 2016 yılı merkezi yönetim kesin hesap kanunu tasarısı'nın TBMM Genel Kurulu'nda görüşülmesi açılış konuşması*. Başbakanlık: Ankara.

UNICEF. (2005). *Dünya çocuklarının durumu 2005*. Erişim adresi: [https://www.UNICEF.org/turkey/pdf/\\_dcd05.pdf](https://www.UNICEF.org/turkey/pdf/_dcd05.pdf)

UNICEF. (2006). *Çocuk yoksulluğunun önlenmesi*. UNICEF: Türkiye. Erişim adresi: [https://www.UNICEF.org/turkey/pdf/\\_cp28c.pdf](https://www.UNICEF.org/turkey/pdf/_cp28c.pdf)

UNICEF. (2011). *Türkiye’de çocukların durumu raporu*. Erişim adresi: <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/032.pdf>

UNICEF. (2014). *Dünya’da çocukların durumu raporu*. Erişim adresi: <http://www.UNICEF.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/UNICEF%20SOWC%202014%20web.pdf>

UNICEF (2016). *The state of the world’s children 2016-A Fair chance for every child*. UNICEF: New York. Erişim adresi: [https://www.UNICEF.org/publications/files/UNICEF\\_SOWC\\_2016.pdf](https://www.UNICEF.org/publications/files/UNICEF_SOWC_2016.pdf)

UNICEF (2017a.) *Çocukların durumu*. Erişim adresi: <http://UNICEF.org.tr/sayfa.aspx?id=20&mnid=65&d=1&dil=tr>

UNICEF. (2017b). *Building the future: Children and the sustainable development goals in rich countries*. Innocenti Report Card no. 14, UNICEF Office of Research - Innocenti, Florence. Erişim adresi: <https://www.UNICEF-irc.org/publications/890/>

Ünal, I. ve Özsoy, S. (1999). Modern Türkiye’nin sisyphosis miti: “Eğitimde Fırsat Eşitliği”. *75 Yılda Eğitim* içinde. Ed. Fatma Gök. Tarih Vakfı Yayınları: İstanbul.

Vanfossen, B. E., Jones, J. D. ve Spade, J.Z. (1987). Curriculum tracking and status maintenance. *Sociology of Education*, 60, 104 -122.

Votruba-Drzal E. 2006. Economic disparities in middle childhood development: Does income matter? *Dev. Psychol.* 42 (6), 1154–67.

Walker, S. P, Grantham-McGragor, S. M., Himes, J.H., Williams, S. ve Duff, E. M. (1998). School performance in adolescent Jamaican girls: association with health, social and behavioural characteristics and risk factors for drop out. *Journal of Adolescence*, 21, 109-122.

Waller, M. A. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71, 290–297. doi:10.1037/0002-9432.71.3.290

Walsh, F. (1996). *The concept of family resilience: Crisis and challenge*. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/f5ee/43d209a0cb4aba9a4737b9553b43b748a905.pdf>



- Waxman, H. C., Gray, J. P. ve Padron, Y. N. (2003). *Review of research on educational resilience* (Research Report No.11). Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California. Erişim adresi: <http://web.sonoma.edu/TRIO-training/research/resiliency/escholarship.pdf>
- Waxman, H.C., Huang, S.Y.L. ve Young, M. C. (1997). Investigating the classroom learning environments of resilient and non-resilient students from inner-city elementary schools. *International Journal of Educational Research*, 1, 343-353.
- Webbing, E., Smits, J. ve Jong, E. (2008). *Household and context determinants of child labour in 156 districts of 11 developing countries*. Working Paper 08-114. Nijmegen: Nijmegen Center for Economics (NiCE).
- Werner, E. E. (1984). *Resilient children*. *Young children*, 68-72. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Werner, E. E. ve Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E. E. ve Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- White, K.R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461-481.
- Woelfel, J. Ve Haller, A. O. (1971). Significant others, the self-reflexive act and the attitude formation process. *American Sociological Review*, 36, 74-87.
- Wright, S.P., Horn, S.P. ve Sanders W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: implication for teacher evaluation. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 11, 57-67.
- Yakut- Çakar, B. ve Yılmaz, V. (2009). Sınıf ve vatandaşlık ekseninde Türkiye’de sosyal yardımı yeniden düşünmek. *Toplum ve Demokrasi*, 3 (5), 27-38.

- Yavuz, S., Odabaş, M. ve Özdemir, A. (2016). Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin TEOG matematik başarısına etkisi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme*, 7 (1). Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/epod/article/view/5000148857/0>
- Yenihan, B. (2017). Bir sosyal politika aracı olarak sosyal güvenlik: Dünyada ve Türkiye’de gelişimi üzerine bir inceleme. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15 (30), 177-196. Erişim adresi: <http://ybd.dergi.comu.edu.tr/dosyalar/Ybd/bir-sosyal-politika-araci-olarak-sosyal-guvenlik-dunya-da-ve-turkiye-de-gel.pdf>
- Yıldırım, K. (2009). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) 2006 yılı verilerine göre Türkiye’de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi: Ankara.
- Yolcuoğlu, İ.G. (2012). Türkiye’de sosyal politika ve sosyal hizmetlerin geliştirilmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23 (2), 145-158.
- Zimmer, R. W. ve Toma, E. F. (2000). Peer effects in private and public schools across countries. *Journal of Policy Analysis and Management*, 19 (1), 75-92.

## EKLER

### A. Etik Kurulu Raporu

228

Yıldırım Beyazıt Üniversitesi ...Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerinden Sema Bölükbaş'ın 'Türkiye'de Seçici Liselerdeki Yoksun Öğrencilerin Başarılarının Belirleyicileri' adlı araştırması değerlendirilmiştir.

Proje etik açısından uygun bulunmuştur.

Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir.

Proje etik açısından uygun bulunmamıştır.

#### ETİK KURUL KARARI

Oturum / Sıra No.	10/08
Karar Tarihi	31.03.2016
Karar No.	265

#### KURUL BAŞKANI, BAŞKAN YARDIMCISI VE ÜYELER:

İMZA		
Prof. Dr. Cem Şafak ÇUKUR	Başkan	
Doç. Dr. Musa AYGÜL	Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Şükrü ÖZEN	Üye	
Prof. Dr. Ergün ERASLAN	Üye	
Prof. Dr. Metin ÖZDEMİR	Üye	
Doç. Dr. Rıza GÖKLER	Üye	
Doç. Dr. Tekin AKDEMİR	Üye	
Doç. Dr. Necmiye ÜN YILDIRIM	Üye	

## B. Araştırma İzni



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

863

Sayı : 14588481-605.99-E.4320853  
Konu : Araştırma İzni

18.04.2016

YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİNE  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) 04/04/2016 tarihli ve 333 sayılı yazınız.

Enstitünüz Sosyal Politika Anabilim Dalı doktora öğrencisi Sema BÖLÜKBAŞ'ın "Türkiye'de Seçici Liselerdeki Yoksun Öğrencilerin Başarılarının Belirleyicileri" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (5 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Müberra OĞUZ  
Müdür a.  
Şube Müdürü

Ali KAHRAMAN  
Enstitü Sekreteri  
ASLI GIBİDİR

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır.

18.04.2016

Şef

14.04.2016  
20.4.2016

Konya yolu Baskent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA  
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için  
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 42dc-07d8-34a4-922b-1482 kodu ile teyit edilebilir.

## C. Bilgilendirilmiş Onam Formu

### LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi ..... tarafından yürütülen “.....” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahibsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

#### 1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- a. Araştırmanın Amacı:.....
- b. Araştırmanın İçeriği:.....
- c. Araştırmanın Nedeni:  Bilimsel araştırma  Tez çalışması
- d. Araştırmanın Öngörülen Süresi:.....
- e. Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı:.....
- f. Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler):.....

#### 2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-  
Soyadı:.....

....  
İmzası:

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin;

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

Adı-  
Soyadı:.....

....  
İmzası:

**Not:** Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

## D.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

### 1-Katılımcı Öğrencilere Yöneltilen Sorular:

Sahip olduğun başarıyı neye bağlıyorsun? Sence hangi unsurlar nasıl etkili oldu? (Orta ve üst düzey başarı gruplarındaki öğrenciler için)

Üniversiteye devam etmek istiyor musun?

Ne olmak istiyorsun?

Okumayı seviyor musun?

Arkadaşlarıyla ya da öğretmenleriyle ya da üyeleri ile iletişimde sık sık sorun yaşar mısın? (davranışsal uyum)

Okuldaki derslerin dışında başka kurslara vs. katıldın mı? Ücretsiz kurslar, yaz okulları gb. hizmetlerden faydalandın mı? (cevap evet ise) Bu seni nasıl etkiledi? Kendine güvenini, arkadaş çevreni, derslerini vs. nasıl etkiledi?

Mahallede arkadaşların var mı? Onlarla ne sıklıkla görüşüyorsun? Onlarla ne kadar vakit geçirirsin?

Ailen arkadaşlarını tanır mı?

Ailen arkadaşlarıyla geçirdiğin vakti kısıtlar mı?

Arkadaşlarının başarı durumu nedir? TEOG Puanlarını biliyor musun? (biliyorsa) Nedir? Hangi liselere gidiyorlar?

Kendine örnek aldığın bir kişi var mı? (rol model)

İlkokul ve ortaokulda öğretmenlerinden destek gördün mü? Onlarla ilişkilerin nasıldı? Seni motive ettiler mi? Bu durum başarıyı etkiledi mi? Nasıl?

Okulda yakın arkadaşların var mıydı? Onların başarı durumu neydi?

Sınıftaki arkadaşların genelde dersle ilgili miydi?

Sınıf içi ortamınız nasıldı? Öğrencilerin ders dışı/sınıfın düzenini bozan davranışları sık sık olur muydu? Dersler sık sık bölünür müydü?

(Eğer oluyorsa) öğretmenleriniz bu duruma nasıl tepki veriyordu? Dersinizin işleyişi bozulur muydu?

Şu anki sınıf ortamı ile karşılaştığında, her başarı düzeyinde öğrenci olması sence sınıf ortamını ve sınıf içi eğitimi nasıl etkiliyor?

Lisede yakın arkadaşın/arkadaşların var mı? Onlarla ilişkilerin nasıl?

Sınıftaki arkadaşların genelde dersle ilgili midir?

Sınıfta arkadaşlarının sınıf düzenini ya da dersin akışını bozan davranışları sık sık olur mu?

(Evet ise) Bu durum öğretmen davranışlarını, sınıf içi eğitiminizi nasıl etkiler? Derste eğitime ayırdığınız vakit azalır mı?

Başarı açısından benzer düzeydeki arkadaşlarıyla aynı sınıfta olmak, sınıf ortamını ve eğitiminizi sence nasıl etkiliyor?

Öğretmenlerinizin başarınızla ilgili beklenti ve davranışları ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bunu size ifade ediyorlar mı? Nasıl?

Anne ve babanla iletişimin nasıldır? Yaşadıklarını paylaşıyor mısınız onlarla, sohbet edermisiniz? Bir sorunun olduğunda paylaşıyor mısınız?

Yaşadığınız bazı maddi sıkıntılar aile içi ilişkilerde birtakım tartışmalara /gerginliklere yol açar mı?

Ailenin eğitiminle ilgili beklentileri nedir? Üniversite okumayı istiyorlar mı? Ne olmanı istiyorlar?

Bu konuda sana destek veriyorlar mı? Nasıl?

Evdeki eğitimsel kaynakların yeterli mi sence?

Değilse bunun etkilerini nasıl hissettin ve bu engeli nasıl aştın?

Maddi sıkıntılar yaşayan öğrencilerin okul başarılarını geliştirmek için neler yapılmalı? Senin bu süreçte karşılaştığın sıkıntılarla ilgili çözüm önerileri neler olabilir?

Maddi zorluklar yaşayan öğrencilerin okul başarısını artırmak için okulda ne gibi değişiklikler görmek istersin?

## **B-Katılımcı Annelere Yöneltilen Sorular**

Eğitim düzeyiniz nedir?

Eşinizin eğitim düzeyi

Eşinizin mesleği nedir?

Sizin mesleğiniz nedir?

Ailenizin aylık geliri ne kadar?

Ev kendinizin mi? Kira ise ne kadar kira ödüyorsunuz?



Arabanız var mı?

Çocuğun kendine ait bir odası, çalışma masası ve kütüphanesi var mı? Ders kitapları dışında yaklaşık kaç kitabı var? Ders kitapları dışında TEOG'a hazırlık için yardımcı kaynaklar aldınız mı?

Biraz yaşantınızdan bahseder misiniz? Maddi sıkıntıları ne kadar süredir, nasıl ve ne ölçüde tecrübe ettiniz? Bu süreçte neler yaşadınız? Karşılaştığınız zorlukları nasıl atlattınız? Bu zorluklar sizi, ailenizi ve çocuğunuzu nasıl etkiledi?

Evdeki kaç kişi yaşıyorsunuz?

Okuyan başka kardeşler var mı? Dershaneye gittiler mi? (gidiyorlar mı)

Çocuğun eğitimi ve mesleği ile ilgili beklentiniz nedir? Ona bu konuda destek verir misiniz? Nasıl?

Aile ile okul arasındaki ilişkiniz nasıldır? Öğretmenleri ile sık sık görüşür müsünüz? Veli toplantılarına düzenli katılır mısınız?

Anne ve baba olarak çocuğunuzla ilişkileriniz nasıl?

Aile içi ilişkileriniz nasıldır? Yaşanılan maddi sıkıntılardan aile içi ilişkiler etkileniyor mu? Nasıl? Aile içinde maddi sıkıntılarınızdan dolayı gerginlikler ve tartışmalar oluyor mu? Bu durum çocuğa yansıyor mu?

Komşularla, okulla, resmi kurumlarla ilişkileriniz nasıl? Yardıma ihtiyacınız olduğunda farklı kurumlardan ya da yakınlarınızdan yardım ister misiniz?

Çocuğunuzun sokakta geçirdiği vakti kısıtlar mısınız? Arkadaşlarını tanır mısınız ve arkadaş seçimine karışır mısınız?

Biraz çocuğunuzdan bahseder misiniz? Nasıl bir çocuktur?

Azimli, kararlı, çalışkan mıdır?

Derslerine ne kadar vakit ayırır?

Çevresi ile ilişkilerinde sorun yaşar mı?

Arkadaşları ile fazla vakit geçirir mi?

Öğretmenlerinin kendisi ile ilgili görüşleri nelerdir?

Herhangi bir sosyal yardım ya da hizmetten yararlanıyor musunuz ya da daha önce yararlandınız mı? (Cevap evet ise) Ne kadar süre ile ve hangi yardım ve hizmetten yararlandınız?

Bu sosyal yardım ve hizmetler sizi ve ailenizi ve çocuğunuzu nasıl etkiledi? Bunlar olmasaydı hayatınız nasıl etkilenirdi?

Herhangi bir özel kuruluştan yardım ve destek aldınız mı ya da şu anda alıyor musunuz? (Evet ise) Hangi yardımlar ve hizmetlerden faydalandınız? Bunlar sizi ve ailenizi nasıl etkiledi?

Eşiniz sigortalı mı çalışıyor? Sağlık sigortanız var mı? (Yoksa) Sağlık hizmetlerine ihtiyacınız olduğunda ne yapıyorsunuz?

Şartlı Nakit transferinden yararlanıyor musunuz? (Cevap evet ise) Ne kadar süredir?

Ücretsiz kitap dağıtımını hayatınızı ve çocuğun eğitimini nasıl etkiledi? Kitaplar ücretsiz dağıtılmasaydı, yine de tüm kitapları satın alabilir miydiniz? Bu durum sizi nasıl etkilerdi?

Çocuğunuz ücretsiz kurslar, yaz okulları, okul dışı faaliyetlerden yararlandı mı? Bunlar nelerdi ve ne kadar süre ile yararlandı? Bu çocuğunuzu nasıl etkiledi?

Maddi sıkıntılar yaşayan öğrencilerin okul başarılarını geliştirmek için sizce neler yapılmalı.

### **C-Katılımcı Okul Yöneticisi ve Öğretmenlere Yöneltilen Sorular:**

Okuldaki başarı ayrışmasının (yani benzer başarı seviyesindeki öğrencilerin aynı okulda eğitim almasının) eğitim öğretimi etkilediğini düşünüyor musunuz? (Evet ise) Nasıl?

Okulda öğrencilerin disiplini ve düzeni bozan davranışları oluyor mu?

(Evet ise) Bunu ne sıklıkla yaşıyorsunuz?

Sizce bu davranışlar, öğretmenlerin beklenti, davranış ve motivasyonlarını etkiliyor mu?

Öğrencilerin disiplini ve düzeni bozan davranışları (var ise) sınıf içi eğitimi etkiliyor mu? Nasıl?

Okulunuza atanan öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve tecrübe düzeyi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

Okul terkler ya da önemli devamsızlıklar yaşanıyor mu? (Yaşanıyorsa) Sizce bunun nedeni nedir?

Öğrencilerinizden evi uzakta olup da servis ücretini ödeyemediği için okula yürüyerek gelen var mı?

Servis ücretinin karşılanması ile ilgili herhangi bir veli talebi geldi mi? Geldi ise bu taleplerin karşılanma düzeyi nedir?

Maddi sıkıntılarından dolayı okulda yemek sorunu yaşayan öğrenci var mı?

Sizce yoksul öğrencilerin eğitimsel başarılarını artırmak için neler yapılabilir?

Sizce uygulanan sosyal politikaların yoksul ama başarılı olan öğrencilerin başarılarında etkisi nedir?

Bu konuda etkili olduğunu düşündüğünüz uygulamalar var mı? Örneğin burslar, ücretsiz kitap dağıtımı vs.



## E. Tez Fotokopisi İzin Formu

### TEZ FOTOKOPİSİ İZİN FORMU

#### ENSTİTÜ

Fen Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Bilimler Enstitüsü

#### YAZARIN

Soyadı: Bölükbaş

Adı: Sema

Bölümü: Sosyal Politika

**TEZİN ADI:** Türkiye’de Yoksul Çocukların Akademik Dirençliliğinde Sosyal Politikaların ve Seçicilik Uygulamasının Rolü

**TEZİN TÜRÜ:** Yüksek Lisans  Doktora

1- Tezimin tamamından kaynak gösterilmek şartıyla fotokopi alınabilir.

2- Tezimin içindekiler sayfası, özet, indeks sayfalarından ve/veya bir bölümünden kaynak gösterilmek şartıyla fotokopi alınabilir.

3- Tezimden bir (1) yıl süre ile fotokopi alınamaz.

**TEZİN KÜTÜPHANEYE TESLİM TARİHİ:**

## F. Özgeçmiş

### KİŞİSEL BİLGİ

Soyadı, Adı: BÖLÜKBAŞ, Sema  
Uyruğu: TC  
Doğum Tarihi: 01 Ocak 1979  
Doğum Yeri: Şiran/GÜMÜŞHANE  
Email: semabolukbas@gmail.com

### EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Yüksek Lisans	Ahmet Yesevi Üniversitesi Yerel Yönetimler	2012
Lisans	Ankara Üniversitesi SBF Çalışma Ekonomisi ve Endüstriyel İlişkiler	2001

### İŞ TECRÜBESİ

Yıl	Kurum	Görev
2009-2014	Adalet ve Kalkınma Partisi	Yönetici Asistanı
2014-	T.C. Başbakanlık	Basın Halkla İlişkiler Müşaviri

### YABANCI DİL

İngilizce KPDS: 97,5 (Mayıs 2012)  
YÖK DİL SINAVI: 95 (Kasım 2017)

## YAYINLAR

Bölükbaş, S. (2013). Kamusal alanda başörtüsü yasağı. *Eğitime Bakış*, 9 (25), 37-46.

Bolukbas, S. (2014). The headscarf ban in Turkey part I. Ş.Ş. Erçetin (Ed.), *Chaos, Complexity and Leadership* içinde (143-157). Springer Link. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-18693-1\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-18693-1_14)

Bolukbas, S. (2014). The headscarf ban in Turkey part II. Ş.Ş. Erçetin (Ed.), *Chaos, Complexity and Leadership* içinde (159-165). Springer Link. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-18693-1\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-319-18693-1_15)

Bolukbas, S. (2016). The role of OIC in the social policies of its members. Ş. Ş. Erçetin ve H. Bağcı. (Eds.), *Handbook of Research on Chaos and Complexity Theory in the Social Sciences* içinde (43-60). IGI GLOBAL. DOI: 10.4018/978-1-5225-0148-0.ch004

Bolukbas, S. (2016). Lorenz Curve, Gini Coefficient and the income inequality in Turkey in the last 13 Years. Ş. Ş. Erçetin ve H. Bağcı (Eds.), *Handbook of Research on Chaos and Complexity Theory in the Social Sciences* içinde (275-296). IGI GLOBAL. 10.4018/978-1-5225-0148-0.ch020