

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN LİSE GİRİŞ SINAVINDA
EBEVEYNLERİN KÜLTÜREL VE SOSYAL SERMAYE ETKİSİ**

BÜLENT ŞİMŞEK

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI**

**DANIŞMAN
DOÇ.DR. FATİH YILDIZ**

DÜZCE,2024

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN LİSE GİRİŞ SINAVINDA
EBEVEYNLERİN KÜLTÜREL VE SOSYAL SERMAYE ETKİSİ**

BÜLENT ŞİMŞEK

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI**

DANIŞMAN

DOÇ.DR. FATİH YILDIZ

DÜZCE, 2024

T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN LİSE GİRİŞ SINAVINDA
EBEVEYNLERİN KÜLTÜREL VE SOSYAL SERMAYE ETKİSİ**

Bülent ŞİMŞEK tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı
DOÇ.DR. FATİH YILDIZ

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

DOÇ.DR. FATİH YILDIZ

Düzce Üniversitesi

PROF.DR. METİN KILIÇ

Düzce Üniversitesi

DOÇ. DR. ÇAĞDAŞ ÜMİT YAZGAN

Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

TEZ SAVUNMA TARİHİ: 15. 04.2024

BEYAN

Bu belgeyle, ‘Üstün Yetenekli Çocukların Lise Giriş Sınavında Ebeveynlerin Kültürel ve Sosyal Sermaye Etkisi’ başlıklı tez çalışmamın tüm aşamalarında akademik dürüstlük ve etik kurallara eksiksiz uyduğumu beyan ederim. Araştırmam sırasında elde ettiğim tüm verilerin orijinallliğini ve bu verilerin yasal ve etik çerçevede toplandığını taahhüt ederim.

Bu çalışmada yer alan tüm bilgiler, kaynaklar ve veriler, ilgili telif haklarına ve akademik atıf kurallarına uygun şekilde kullanılmıştır. Çalışmamın her aşamasında, araştırma etiği ilkelerine uyulmuştur ve tüm bilgi kaynakları legal yollarla edinilmiştir.

Tezimde sunulan analizler, yorumlar ve sonuçlar tamamen bana aittir. Herhangi bir kaynaktan alıntı yapılmış veya referans verilmiş ise, bu durum açıkça belirtilmiştir ve ilgili atıf kuralları titizlikle uygulanmıştır.

Bu tez çalışmamın, akademik topluluğa katkı sağlayacak özgün bir eser olduğunu ve içeriğinin herhangi bir akademik sahtekârlık unsuru içermediğini onaylarım. Sunulan çalışma ve elde edilen sonuçların doğruluğunun ve güvenilirliğinin sorumluluğunu tamamen üstlenmekteyim.

15 NİSAN 2024

Bülent ŞİMŞEK

TEŐEKKÖR

Bu tez çalışmamın gerçekleştirmemde sabrını ve ilgisini hiçbir zaman üzerimden ekmeyen, Zamanını benden esirgemeyen, günün her saatinde çekinmeden ulaşabildiğim bu süreçte beni teşvik eden, yönlendiren ve bilgi birikimiyle aydınlatan Doç. Dr. Fatih YILDIZ hocama teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca, hayatımın en değerli varlıkları olan sevgili eşim Ayşegül şimşek'e, tez sürecindeki zorlu zamanlarda sağladığı moral ve destek için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez sürecinden zaman ayıramadığım oğlum Bilge Deniz şimşek ve kızım Irmak şimşek'e de sabır ve anlayışları için teşekk r ederim.

Aileme, hayattaki en büyük şansım olan sizlere sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu süreçte beni destekleyen, cesaret veren ve her an yanımda olan aileme minnettarım.

Düzce Bilim Sanat Merkezi Ailesine ve g r şmelerim esnasında bana değerli vakitlerini ayıran Düzce Bilim Sanat Merkezi velilerine de ayrıca teşekk r ederim. Bu desteklerle tez çalışmamı tamamlamak daha da anlamlı hale geldi.

Her birinize teşekkürlerimi sunar, saygılarımı iletirim.

15 NİSAN 2024

Bülent şİMŞEK

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TABLolar DİZİNİ	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
ÖZET.....	x
ABSTRACT	xi
BÖLÜM 1: GİRİŞ	1
1.1.ÇALIŞMANIN KONUSU	1
1.2. ÇALIŞMANIN AMACI	2
1.3 ÇALIŞMANIN ÖNEMİ	3
1.4. ÇALIŞMANIN PROBLEMLERİ	4
BÖLÜM 2: KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. KÜLTÜREL SERMAYE	6
2.2. SOSYAL SERMAYE.....	7
2.3. KÜLTÜREL VE SOSYAL SERMAYE KAVRAMLARININ EĞİTİMLE İLİŞKİSİ	11
2.4. ZEKÂ KAVRAMI	13
2.5. EĞİTİMDE ÜSTÜN YETENEKLİLİK KAVRAMI	17
2.6. TARİHSEL PERSPEKTİF: ÜSTÜN YETENEKLİLİK EĞİTİMİNİN EVRİMİ	19
2.7. GLOBAL BAĞLAMDA ÜSTÜN YETENEKLİLİK EĞİTİMİ: FARKLI COĞRAFYALARDAN YAKLAŞIMLAR	21
2.8. TÜRKİYE'DE ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNE TARİHSEL VE ÇAĞDAŞ BİR BAKIŞ	24
2.9. BİLİM VE SANAT MERKEZLERİ (BİLSEM).....	32
2.10. LİSEYE GEÇİŞ SİSTEMİ (LGS).....	33

BÖLÜM 3: ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ35

3.1. ÇALIŞMANIN YÖNTEMİ	35
3.1.1. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ	35
3.1.2 VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ	36
3.1.3 VERİLERİN ANALİZİ	40
3.1.4 ÇALIŞMANIN SINIRLILIKLARI	40

BÖLÜM 4: BULGULAR VE YORUM42

4.1. SOSYAL SERMAYE ALT YAPILAR	42
4.1.1 AİLE DEMOGRAFİSİ VE EKONOMİK DURUM	42
4.1.1.1. Öğrenci Ebeveynlerinin Eğitim Durumlar	45
4.1.1.2. Ailenin Gelir Durumu ile İlişkin Bilgiler.....	49
4.1.1.3. Evin Aileye Ait Olma Durumu, Çocukların Kendilerine Ait Odalarının Varlığı Durumu	53
4.1.1.4. Çalışmaya Katılan Ailelerde Yaşayan Çocuk Sayısı Bilgileri	55
4.1.1.5. Öğrenci Ebeveynlerinin Kronik Hastalık Durumları ile ilişkili Bilgiler.....	57
4.1.2. EĞİTİM TERCİHLERİ.....	60
4.1.2.1. Araştırmaya Katılan Ailenin Çocuğunun Okuduğu Sınıf Dağılımı	60
4.1.2.2. Araştırmaya Katılan Ailenin Çocuğunun Yetenek Alanlarına Dair Bilgiler	61
4.1.2.3. Araştırmaya Katılan Ailenin Öğrencisinin Okuduğu İlkokulun Tercih Edilme Nedenleri.....	63
4.1.2.5. Araştırmaya Katılan Ailenin Öğrencisinin Okuduğu Liseyi Tercih Etme Nedenleri ..	68
4.1.2.6. Araştırmaya Katılan Ailenin Öğrencisinin Gittiği okulun Yüzdelik Dilimi Hakkında Bilgiler	71
4.2.3. EĞİTİMSEL DESTEK VE KAYNAK KULLANIMI	73
4.2.3.1. Araştırmaya Katılan Ailenin Öğrencisinin Herhangi bir Destek Kursu Alıp Almadıklarına Dair Bilgiler	73
4.2.3.3. Araştırmaya Katılan Ailenin Öğrencisinin Herhangi Özel Bir Ders Takviyesi Alıp Almadıklarına Dair Bilgiler	78
4.2.3.4. Çalışmaya Katılan Ebeveynlerin ve Çocuklarının Kaynak Kitap Seçimleri Durumuna Dair Bilgiler	81
4.2.3.6. Çalışmaya Katılan Ailelerin, Çocukları Liselere Giriş Sınavı Hazırlığı Sürecinde Ekonomik Zorluk Yaşama Durumları	87
4.2 KÜLTÜREL SERMAYE ALT YAPILARI	90

4.2.1. KÜLTÜREL VE EĞİTSEL AKTİVİTELER.....	90
4.2.1. 1. Çalışmaya Katılan Aileleri Kültürel Aktivitelere Katılma Durumları	90
4.2.1. 2. Çalışmaya Katılan Ailelerin Kültürel Aktivitelere Katılmanın Öğrenciye Katkıları Hakkında Görüşleri.....	94
4.2.1. 3. Çalışmaya Katılan Ebeveynlerin İzledikleri Televizyon Programları Hakkında Bilgiler	97
4.2.1. 4. Çalışmaya Katılan Ebeveynlerin Çocukları ile Konuştukları Konular Hakkında Bilgiler	100
4.2.1. 5. Çalışmaya Katılan Ailelerin Geçen Sene Tatile Gitme Durumlarına Dair Bilgiler...	104
4.2.2. KAYNAKLAR VE BİLGİYLE ERIŞİM	107
4.2.2. 1. Çalışmaya Katılan Ailelerin Eğitim Politikalarını Takip Etme Durumları ile ilgili Bilgiler	107
4.2.2. 2. Çalışmaya Katılan Ailelerin Evinde Bulundurdıkları Kitap Sayılarına Dair Bilgiler	110
4.2.2. 3. Çalışmaya Katılan ebeveynlerin Ne Tür Kitaplar Okuduklarına Dair Bilgiler	113
4.2.3. SOSYAL AĞLAR VE ÇEVRE	115
4.2.3.1. Çalışmaya Katılan Ailelerin Beraber Zaman Geçirdikleri Arkadaş Çevresine Dair Bilgiler	115
4.2.3. 2. Çalışmaya Katılan Ebeveynlerin Akrabaları Arasında Üniversite Mezunu Olma Durum il ilişkili Bilgiler	120
4.2.3. 3. Çalışmaya Katılan Ailelerin Düzce İlnde İkamet Süreleri ile İlgili Bilgiler	123
BÖLÜM 5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	126
KAYNAKÇA	151
EKLER.....	159
EK 1. ETİK KURUL ONAY BELGESİ	159
EK 2. DÜZCE VALİLİĞİ MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ	160
EK 3. GÖRÜŞME FORMU ÖRNEĞİ.....	162
ÖZGEÇMİŞ	164

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa No

Tablo 1. Sosyal sermayenin yapıtaşı olan temel unsurlar	10
Tablo 2. Kültürel ve Sosyal Sermayenin Eğitim Üzerine Etkilerini Ortaya Koyan Kuramlar	12
Tablo 3. Zekâ Kavramının Tarihsel Evrimi: Antik Çağdan Günümüze Teoriler ve Tanımlar	15
Tablo 8. Üstün Yetenekliler Eğitimi: Türkiye, Amerika, Avrupa ve İsrail'de Tarihsel Gelişmelerin Karşılaştırmalı Çizelgesi	23
Tablo 2. Türkiye'de üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgilenen ilkokul kuruluşları.	26
Tablo 3. Türkiye'de üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgilenen ortaöğretim kuruluşları.	27
Tablo 4. Türkiye'de üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgilenen yükseköğretim kurumları.....	29
Tablo 5. Türkiye Üstün Yetenekli Çocukları Eğitim Vakfı (TÜYÇEV): genel bakış	30
Tablo 6. Türk Zekâ Vakfı (TZV:) genel bakış	31
Tablo 7. Üstün Yetenekliler Enstitüsü: genel bakış.....	31
Tablo 9. Görüşme Yapılan Katılımcıların Bilgileri	38

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1. Howard Gardner'e Göre Çoklu Zekâ Teorisi.	14
Şekil 2. Zekâ Seviyeleri ve Puanlandırma	17



KISALTMALAR LİSTESİ

BİLSEM:	Bilim ve Sanat Merkezi
IQ:	Intelligence Quotient-Zekâ katsayısı
LGS:	Liseler Giriş Sistemi
MEB:	Millî Eğitim Bakanlığı
TÜYÇEV:	Türkiye Üstün Yetenekli Çocukları Eğitim Vakfı
TZV:	Türk Zekâ Vakfı
ÜYEP:	Üstün Yetenekliler Programı



ÖZET

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN LİSE GİRİŞ SINAVINDA EBEVEYNLERİN KÜLTÜREL VE SOSYAL SERMAYE ETKİSİ

ŞİMŞEK, Bülent

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Fatih YILDIZ

Nisan 2024, 163 sayfa

Bu araştırma, üstün yetenekli çocukların lise giriş sınavlarındaki başarısının, kültürel ve sosyal sermaye bağlamında incelenmesini konu edinmiştir. Bu araştırma, nitel yöntem kullanılarak yapılan bir alan çalışmasıdır. Bu kapsamda Düzce ilindeki Düzce Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) eğitim gören 2020, 2021, yıllarında lise giriş sınavlarına giren 23 üstün yetenekli çocuğun ailesi ile derinlemesine mülakat yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda eğitim performansları ve sosyal sermayelerinin oluşumu üzerinde ailelerin yaş, eğitim düzeyi, mesleki ve gelir durumları gibi faktörlerin etkisi belirginleşmiştir. Ailelerin çoğunlukla orta gelir düzeyinde olduğu ve çocuklarına eğitim konusunda yeterli maddi destek sağlayabildiği, özellikle ebeveynlerin yüksek eğitim düzeyine sahip olmalarının, çocuklarının eğitime katkı sağlama potansiyellerini artırdığı gözlemlenmiştir. Mesleki çeşitlilik ve özel sektörde çalışma eğilimi, ailelerin ekonomik kaynaklarının genişliğine işaret etmekte, iki çocuklu aile yapısının yaygınlığı ise kaynakların çocuklara yönlendirilmesinde belirleyici bir rol oynadığı analiz edilmiştir. Konut sahipliği ve çocukların özel oda sahibi olma durumu, maddi istikrar ve çocukların öğrenme ortamları arasındaki ilişkiyi gösterirken, çoğu velinin kronik rahatsızlıklardan uzak sağlık durumu, onların çocuklarına aktif destek olma kapasitelerini yansıtmaktadır. Bu çalışma, üstün yetenekli çocukların eğitim süreçlerinde kültürel ve sosyal sermayenin rolünü ve önemini vurgulayarak, bu alandaki literatüre önemli bir katkı sunmaktadır. Analizler, kültürel ve sosyal sermayenin göstergeleri olarak aile yapısı, mesleki durumlar, gelir düzeyleri ve eğitim faaliyetlerine katılım gibi çeşitli faktörleri dikkate almakta, bu faktörlerin öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal sermayelerinin gelişimi üzerindeki etkisini belirlemiştir.

Anahtar Sözcükler: Kültürel Sermaye, Sosyal Sermaye, Üstün Yetenekli Çocuklar, Bilim ve Sanat Merkezleri, Eğitim Performansı, Aile Yapısı, Sosyo-Ekonomik Dinamikler.

ABSTRACT

THE EFFECT OF PARENTS' CULTURAL AND SOCIAL CAPITAL ON THE HIGH SCHOOL ENTRANCE EXAM OF GIFTED CHILDREN

ŞİMŞEK, Bülent

Düzce University School of Education, Sociology Department
Master's Thesis

Advisor: Assistant Prof. Fatih YILDIZ
December 2023, 163 pages

This study investigates the impact of cultural and social capital on the high school entrance exam performance of gifted children. Conducted as a qualitative field study, in-depth interviews were held with the families of 23 gifted students who attended Düzce Science and Art Center (BİLSEM) and participated in the high school entrance exams between 2020 and 2021. These discussions revealed significant effects of factors such as family age, educational level, professional and income status on the formation of educational performance and social capital. It has been observed that most families, being of middle-income level, can provide sufficient financial support for their children's education. Particularly, the high educational level of the parents has been found to enhance their potential to contribute to their children's education. Professional diversity and a tendency to work in the private sector indicate the breadth of families' economic resources, and the prevalence of two-child families appears to play a decisive role in the allocation of resources towards children. Homeownership and children having their own rooms point to a relationship between financial stability and learning environments, while the absence of chronic illnesses in most parents reflects their capacity to actively support their children. This research underscores the role and significance of cultural and social capital in the educational processes of gifted children, making a substantial contribution to the literature in this field. The analyses consider various factors such as family structure, professional statuses, income levels, and participation in educational activities as indicators of cultural and social capital, determining their effect on students' academic achievements and the development of their social capital.

Key Words: Cultural Capital, Social Capital, Gifted Children, Science and Art Centers, Educational Performance, Family Structure, Socio-Economic Dynamics.

BÖLÜM 1: GİRİŞ

1.1.ÇALIŞMANIN KONUSU

Eğitimin toplumsal yapı üzerindeki etkileri, tarihsel dönemler boyunca çeşitli değişimlere uğramıştır. Endüstriyel devrimin ardından hız kazanan teknolojik ve sosyal dönüşümler, eğitim kurumlarının işlevselliğini ve toplumdaki yerini yeniden tanımlamıştır. Bugün, bilgi ve inovasyon çağında, eğitim artık sadece bilgi edinmenin ötesinde, bireylerin toplumsal konumlarını ve gelecek yörüngelerini şekillendiren kritik bir mekanizma olarak kabul edilmektedir (Şahin, 2012: 138). Sosyal yapı ve sosyal değişme eğitime dayalı olgulardır. Bir sosyal yapının varlığı, aynı zamanda bir eğitim ilişkisinin varlığına da işaret eder. Eğitim kurumunun işlevlerinin ve dolayısıyla topluma etkilerinin bir toplumdan diğerine değişmesi de doğaldır. Eğitim kurumu ve toplum ilişkisi ele alınırken sınıf olgusu göz ardı edilemeyecek bir önemi haizdir. Bu anlamda, günümüzün modern toplumlarında eğitim ilişkilerini anlamak açısından önemli kavramlar olarak değerlendirdiğimiz sosyal ve kültürel sermayenin eğitim ilişkilerini nasıl şekillendirdiği konusu önem kazanmaktadır.

Eğitim kurumları, sanayi ve teknolojik devrimlerin getirdiği yeni sınıf yapıları ve çalışma koşullarına adaptasyonu sağlamakla yükümlü kılınmış, aynı zamanda bireylerin bu yenedünya düzenine entegrasyonunu kolaylaştıran sosyal asansörler haline gelmiştir. Sosyal devlet anlayışının eğitimi bir hak olarak sunduğu ve herkese eşit imkanlar vermeyi amaçladığı bir dönemde, eğitimin farklı sermaye grupları arasındaki eşitsizlikleri nasıl pekiştirdiği veya azalttığı sorusu da bu çalışmanın inceleme konusu içerisinde. İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde ortaya çıkan ve günümüze dek uzanan eğitim üzerine tartışmalar, sermayenin eğitimde nasıl bir rol oynadığı ve toplumsal eşitsizliklerin nasıl şekillendiği üzerine odaklanmaktadır (Karakaya, 2006: 393).

Günümüz toplumlarında eğitim sisteminin, toplumsal eşitsizliklerin aktarımındaki merkezi rol oynadığı görülmektedir (Özyurt, 2007: 101). Eğitimsel eşitsizlikler ve akademik başarı arasındaki ilişki, ailenin sosyoekonomik geçmişi ve sosyal sınıfının kültürel ve sosyal sermaye üzerindeki etkileri ile değerlendirilmiştir (Akyol ve Pehlivan,

2013: 76-78). Eğitimdeki eşitsizliğin kuşaktan kuşağa aktarılabilir, eğitim kurumlarının da bu aktarım mekanizmalarında bir rolü incelenmiş olmakla beraber aileler tarafından sağlanan sosyoekonomik koşulların ve kültürel öğelerin, üstün yetenekli çocukların akademik performanslarına nasıl bir katkı sağladığı veya engel oluşturduğu konusu incelenmeye değer güncel ve değerli bir konu olarak görülmüştür. Bu bağlamda bu çalışmada, eğitimdeki fırsat veya eşitsizliklerin ve kültürel ve sosyal sermayenin, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sürecine nasıl bir etkide bulunduğu konusu ele alınmaktadır.

1.2. ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, Düzce Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim gören üstün yetenekli öğrencilerin lise giriş sınavı performanslarının kültürel ve sosyal sermaye bağlamında irdelenmesidir. Çalışmamız, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerine odaklanarak, eğitim kurumlarının toplumsal sermaye birikimi ve dağılımındaki rolünü ve bu sermayenin sosyal hareketlilik üzerindeki potansiyel etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilecek bulgular, eğitimdeki eşitsizliklerin üzerine ışık tutarak, bu faktörlerin üstün yetenekli öğrenciler üzerindeki etkilerini aydınlatmayı amaçlamaktadır.

Çalışmanın diğer amaçları şöyle sıralanabilir:

1. Üstün yetenekli öğrencilerin kültürel ve sosyal sermaye kavramlarını, liseye geçiş sınavlarındaki performansları bağlamında incelenmek ve bu kavramları irdelemek.
2. Kültürel ve sosyal sermayenin bileşenlerinin, öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezleri'ndeki (BİLSEM) eğitim süreçleri ve liseye geçiş sınavındaki performansları üzerindeki etkilerini derinlemesine irdelemek.
3. Eğitim alanındaki eşitsizliği tekrar üreten mekanizmaları tanımlamak ve bu mekanizmaların üstün yetenekli öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak.
4. Eğitim politikaları ve pratiklerinde iyileştirmeler önermek amacıyla stratejik ve uygulanabilir öneriler geliştirmek.

5. BİLSEM'lerin mevcut yapısında, fiziksel ortamında ve eğitim programlarında karşılaşılan zorlukları analiz etmek ve bu zorlukların üstesinden gelmek için somut iyileştirme önerileri sunmak.

1.3 ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Bu çalışma, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim deneyimlerinin anlaşılmasına katkıda bulunarak, eğitim politikaları ve uygulamalarının iyileştirilmesine yönelik değerli iç görüler sağlamasını umuyoruz. Kültürel ve sosyal sermayenin, öğrencilerin akademik performansları üzerindeki etkilerini irdelemek, eğitimsel müdahalelerin ve desteklerin daha hedef odaklı ve etkin olmasına imkân verecektir.

Eğitimdeki eşitsizliklerin tanımlanması ve bunların üstün yetenekli öğrenciler özelinde incelenmesi, politika yapıcılarının ve eğitimcilerin bu öğrencilerin ihtiyaçlarına daha duyarlı ve etkili müdahaleler geliştirmeleri için gerekli bilgiyi sağlayacaktır. Bu çalışma, kültürel ve sosyal sermaye faktörlerinin eğitimdeki rolünü vurgulayarak, eğitim politikalarının ve uygulamalarının daha adaletli ve kapsayıcı hale getirilmesine katkıda bulunacaktır.

Çalışma; Bilsemin mevcut yapısal ve eğitim programlarındaki zorlukları detaylı bir şekilde ele alacak ve bu zorlukları gidermek için pratik çözümler önererek bu kurumların daha etkin ve verimli bir şekilde işlemelerini sağlamaya yönelik stratejiler önerecektir. Çalışmamızın sonuçlarının, eğitim politikaları yapıcıları ve uygulayıcıları için değerli bir referans kaynağı olarak hizmet etmesi yanında üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik hizmetleri iyileştirme çabalarına rehberlik edeceği de düşünülmektedir.

1.4. ÇALIŞMANIN PROBLEMLERİ

Her araştırmanın kendine özgü bir amacı ve o amaca yönlendiren problemleri bulunmaktadır, bu problemler, araştırmanın odak noktasını oluşturur ve bütün çalışmayı şekillendirir. Bu bağlamda, bu nitel araştırmanın ana problemi “Türkiye’de LGS sınavına giren üstün yetenekli çocukların ailelerinin sosyal ve kültürel sermayeleri sınav başarısına nasıl etki etmektedir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri, sosyal ve kültürel sermaye kategorileri altında toplanmıştır ve şu şekildedir:

Sosyal Sermaye Alt Yapıları:

- Üstün yetenekli çocukların ebeveynlerinin yaş dağılımının, çocukların eğitimsel performans ve gelişimleri üzerindeki etkisi nedir?
- Ebeveynlerin eğitim seviyeleri, ailenin gelir durumu ve ev sahipliği gibi faktörlerin çocukların LGS başarısına etkileri nelerdir?
- Ebeveynlerin LGS kaynak kitap ve okul ve öğretmen seçimi gibi faktörlerin Çocukların LGS başarılarına etkileri nelerdir?
- Ebeveynlerin kronik hastalık durumlarının ve eğitim tercihlerinin, çocukların akademik başarıları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri nelerdir?
- Aile içi sağlık koşullarının ve çocuğun eğitimdeki sınıf dağılımının, özel yetenek gerektiren alanlarda çocuğun başarısına etkisi nasıl değerlendirilebilir?
- Destek kursları, özel ders takviyeleri ve kaynak kitap seçimlerinin, LGS hazırlık sürecindeki etkinliği ve bu süreçte yaşanan ekonomik zorluklar nasıl ele alınmaktadır?

Kültürel Sermaye Alt Yapıları:

- Ailelerin kültürel aktivitelere katılma durumlarının ve evdeki medya kullanım alışkanlıklarının, çocukların eğitim performansları üzerindeki etkileri nelerdir?

- Tatil yapma sıklığı ve sosyal çevre ilişkilerinin, çocukların sosyal becerileri ve akademik başarıları üzerindeki etkisi nedir?

- Ailelerin eğitim politikalarını takip etme durumları ve evdeki kitap sayıları gibi faktörlerin, çocukların bilgiye erişimi ve eğitim başarıları üzerindeki etkileri nelerdir?

- Ebeveyn okuma alışkanlıkları ve ailevi sosyal ağların, çocukların akademik ve kişisel gelişimleri üzerindeki olası yansımaları nasıl incelenebilir?

- Ailelerin uzun süreli ikamet ettikleri yerin, sosyal sermaye birikimi ve çocukların eğitim başarısı üzerindeki etkisi nedir?

Bu alt problemler, üstün yetenekli çocukların ailevi arka planının, onların LGS gibi önemli sınavlardaki başarılarını nasıl şekillendirdiğini anlamak için kritik öneme sahiptir.

BÖLÜM 2: KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. KÜLTÜREL SERMAYE

Kültürel sermaye, sosyal yapılar içerisinde bireylerin ve grupların elde ettiği ve kullandığı bilgi, beceri ve estetik anlayışları kapsar. Pierre Bourdieu'nun kültürel sermaye kavramı, toplumsal statü ve hareketliliğin anlaşılmasında kritik bir rol oynar. Bu kavram, bireylerin eğitim, sanat ve kişisel ilişkiler yoluyla kazandıkları ve miras olarak aktardıkları kültürel zenginlikleri tanımlar. Bourdieu'ye göre, kültürel sermaye toplum içindeki statü farklılıklarını ve sosyal hareketliliği etkileyen önemli bir faktördür. Bu sermaye, özellikle eğitim politikalarının ve kültürel uygulamaların yeniden yapılandırılmasında önemli bir rol oynar, çünkü bireylerin ve grupların sosyal sınıfı üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Bourdieu, 1972).

Kültürel sermaye, Bourdieu tarafından üç ana kategori altında incelenir: İlk olarak, entelektüel sermaye olarak adlandırılan ve eğitim, okuryazarlık ve genel kültürel bilgi birikimi ile ilişkilendirilen sermayedir. İkinci olarak, sanatsal ve estetik anlayışı temsil eden estetik sermayedir. Son olarak, sosyal ağlar ve ilişkileri ifade eden sosyal sermayedir (Bourdieu, 2018: 79-92). Bourdieu'nun analizleri, toplumsal eşitsizliğin üretim ve devamlılığında eğitim sistemleri, aile yapıları ve sosyal ilişkilerin merkezi rol oynadığını gösterir. Kültürel sermaye, bireylerin bu sistemlerdeki yerini ve sosyal hareketlilik potansiyelini belirleyen bir faktör olarak işlev görür (Bourdieu, 2010: 55-67). Kültürel sermayenin, özellikle orta sınıf aileler tarafından çocuklarına sunulan eğitim ve kariyer fırsatlarını nasıl şekillendirdiği ve bu fırsatların nasıl aktarıldığına dair araştırmalar, kültürel sermayenin önemini vurgulamaktadır. Kültürel faaliyetlere katılımın eğitimdeki avantajları ve meslek seçimleri üzerindeki etkisi, orta sınıfın erişebileceği kültürel varlıkların nasıl elde edilebileceğini göstermiştir (DiMaggio ve Mohr, 1985: 1231-1241).

Kültürel sermayenin ekonomik sermaye kadar sınırlı bir kaynak olduğunu ve belirli kültürel unsurların belirli kişiler tarafından toplandığı durumlarda, sınıf ayrımı mekanizmaları olarak işlev görebileceğini anlamak önemlidir. Yüksek statülü gruplar,

genellikle yüksek kültürel bilgi ve anlayışa ihtiyaç duyan meşru kültürel tercihlere sahiptir. Bu gruplar klasik müzik dinler, güzel sanatları takdir eder ve yabancı yönetmenlerin filmlerini izlerken, alt statü grupları daha popüler kültürel formlara yönelir. Orta statü grubu ise genellikle orta düzeyde tercihlere sahiptir (Güvenç, 1995: 34-37). Bourdieu'nun teorisi, bireylerin öğrenme ve sosyalleşme süreçleri boyunca sahip oldukları bilgi ve becerilerin, sosyal sınıflarını nasıl şekillendirdiğini ve bu süreçlerin bireyin ekonomik durumuyla sınırlı olmadığını açıklar. Kişisel zevkler ve yaşam tarzları, bireylerin sosyal statüsünü yansıtır ve sosyal sınıf, bireyin günlük davranışları ve estetik tercihleri üzerinden bedenlenir (Bjørnskov ve Sønderskov, 2013: 1235-1242). Bourdieu'nun kültürel sermaye üzerine kuramları, akademik başarı farklılıklarından sosyal hareketlilik ve toplumsal adalet konularına kadar geniş bir yelpazede uygulanabilir. Eğitim politikaları, kültürel sermaye farklılıklarını azaltmaya ve fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik olarak yeniden şekillendirilmeli ve bireylerin sosyal hareketliliğini artırmak için kültürel sermaye birikimini destekleyici yönde düzenlenmelidir (Bourdieu, 2010: 45-47).

2.2. SOSYAL SERMAYE

Sosyal sermaye kavramı, ilk olarak Lyda Judsen Hanifan tarafından 1916'da ortaya atılmıştır. Hanifan, toplumun eğitilmiş ve refah seviyesinin artırılmasında sosyal ilişkilerin ve toplumsal bağların kritik önemini vurguladı (Hanifan, 1920: 78-82). Bu düşünce, daha sonraları J. Seeley, A. Sim ve E. Loosley'in 1956 tarihli "Crestwood Heights" çalışmalarında devlet yönetimindeki yükselişlerde sosyal sermayenin rolünü araştırarak genişletildi (Farr, 2004: 6-13; Shapiro, 1959: 353). Ivan Light'ın 1970'lerdeki çalışması "Ethnic Enterprise in America" ise, Amerika'da yaşayan Afrikalı ve Asyalı göçmenlerin ekonomik deneyimlerini analiz ederken sosyal sermaye kavramına yeni bir boyut kazandırmıştır (Bensman ve Vidich, 1975: 126-128).

Günümüzde, sosyal sermaye teorisi, Bourdieu, Coleman, Putnam ve Fukuyama gibi düşünürlerin katkılarıyla daha kapsamlı bir çerçeveye kavuştu. Bourdieu, sosyal sermayeyi toplumsal yapıları ve sınıf dinamiklerini şekillendiren bir güç olarak gördü. Ona göre, sosyal sermaye bireylerin ve grupların sahip olduğu, karşılıklı tanıma ve kabule dayanan ve toplumdaki eşitsizliklerin yeniden üretiminde rol oynayan kaynaklardır

(Bourdieu, 2010: 55-57; Coleman, 1988: 95-100; Fukuyama, 2002: 23-31; Putnam, 2001: 41-51; Siisiainen, 2003: 193-200).

Coleman ise sosyal sermayeyi, bireylerin ortak hedeflere ulaşmasını kolaylaştıran toplumsal yapıların bir parçası olarak tanımladı. Onun görüşüne göre, sosyal sermaye, güven ve ortak değerlere dayalı ilişkilerin varlığında çiçek açan, toplumsal bağların sağlamlaşmasına ve kolektif eylemlerin gerçekleşmesine olanak tanıyan bir yapıydı (Coleman, 1988: 95-100).

Putnam'ın yaklaşımı, özellikle siyaset bilimi perspektifinden, sosyal sermayeyi kamusal katılım ve toplumsal yapının iyileştirilmesine odaklanan bir kavram olarak değerlendirdi. Onun çalışmaları, sosyal sermayenin düşüşü ve toplumsal yapının çöküşü arasındaki ilişkiyi inceledi ve sosyal sermayenin güçlendirilmesinin demokratik kurumlar ve toplum sağlığı için ne denli önemli olduğunu ortaya koymuştur (Putnam, 2001: 41-51).

Fukuyama ise sosyal sermayenin toplumsal refah ve ahlaki yapı üzerindeki etkisine dikkat çekti. Ona göre sosyal sermaye, bireyler arası güveni ve toplumsal dayanışmayı ifade eden değerler ve normlar bütünüdür. Fukuyama'nın analizleri, sosyal sermayenin kaynakları, erozyonu ve toplumsal etkileri üzerine derinlemesine bir bakış sunmuştur (Fukuyama, 2001: 15-20).

Sosyal sermaye kavramı, özellikle 1990'lardan sonra ekonomi, sosyoloji ve siyaset bilimi literatüründe sıkça yer alan bir kavramdır. (Bjørnskov, 2003; Bjørnskov ve Sønderskov, 2013: 1225-1242). Bazıları, "sermaye" kavramının bile sosyal sermaye için ne anlama geldiğinin problemli olduğunu savunmaktadır. Tanımlarda vurgulanan unsurlar güven, normlar ve iletişim ağlarıdır (Karagül ve Dündar, 2006: 61-78; Öksüzler, 2006: 55). Field'ın ifadesiyle sosyal sermaye "ilişkilerle ilgilidir". İnsanlar iletişim ağları aracılığıyla değerleri ve normları iletişim kurarak yeniden üretirler ve ortak bir sosyal hayat kurmak için çaba gösterirler. Fiziksel ve beşerî sermayeden farklı olarak, bu normlar ve değerler sosyal sermayeyi oluşturur. Sosyal sermaye, bireyler arasındaki etkileşim ve iletişimin sonucunda oluşur. Bireylerin hayatları boyunca karşılaştıkları engelleri aşmalarında ve üstesinden gelemeyecekleri zor işleri halletmelerinde sosyal sermaye önemli kolaylıklar sağlayabilir (Field, 2009: 17-32).

Sosyal sermaye kavramında, sosyal iletişim ağıları toplumun sağlıklı devam etmesinde hayati bir rol oynar. Bu iletişimin sağlıklı bir şekilde işlemesi, sosyal sermaye tartışmalarının temelini oluşturur ve sosyal işlemlerin işleyebilmesi için önkoşuldur. İletişimin doğru işlediği toplumlarda, toplumsal güven ve bütünlük gibi değerler ön plana çıkar. Sosyal sermaye kavramının en etkili yönü, ilişkilerin önemli olmasıdır ve bu da Yarcı (Yarci, 2011: 125-135) tarafından vurgulanmıştır.

Portes "Sosyal Sermaye: Kökenleri ve Modern Sosyolojide Uygulamaları" başlıklı makalesinde, sosyal sermaye kavramının kökenleri, modern sosyolojideki uygulamaları ve anlamı hakkında kapsamlı bir inceleme sunar (Portes, Alejandro, 1998: 1-24). Portes, sosyal sermayeyi, bireyler ve gruplar arasındaki sosyal ağlardan doğan kaynaklar olarak tanımlar ve bu kaynakların yükümlülükler, beklentiler, güven ve bilgi kanalları gibi unsurları içerdiğini vurgulamıştır. Yine, Portes, sosyal sermayenin kökenleri hakkında Durkheim ve Weber'in çalışmalarına ve daha yeni araştırmalara da yer vermiştir (Turhan, 2020: 320). Ekonomik kalkınma, politik katılım ve sosyal entegrasyon gibi çeşitli alanlarda sosyal sermayenin rolünü vurgulamıştır. Ayrıca, sosyal sermaye kavramının sınırlılıkları ve eleştirileri de dahil olmak üzere, sosyal sermayenin ölçümünün zorluğu ve dışlama riski gibi konulara da değinmiştir (Portes, Alejandro, 2000: 1-12; Portes, Pedro R, 2005).

Coleman, sosyal ağların sosyal sermaye oluşturmadaki rolünü vurgulayarak, yoğun sosyal ilişkiler ağına gömülü olan bireylerin, insan sermayesi gelişimini teşvik eden kaynaklara ve fırsatlara daha büyük erişim sahibi olduğunu öne sürmüştür. Ayrıca, sosyal sermayenin hem bağlantı hem de köprüleme sosyal bağlar aracılığıyla işlediğine dikkat çekerek, sosyal sermayenin faydalarının sadece bireylerle sınırlı olmadığını, gruplar ve toplumlar için de geçerli olduğunu belirtmiştir (Coleman, 1994).

Bu farklı teorik yaklaşımlar, sosyal sermayenin çok boyutlu doğasını ve toplumsal bağların bireyler ve gruplar için olan önemini vurgulamaktadır. Sosyal sermayenin hem bireysel hem de kolektif düzeyde nasıl geliştirilebileceğini ve toplumun kalkınması için nasıl kullanılabileceğini anlamamız açısından kritik bir kavram olduğunu göstermiştir. Sosyal sermaye, sadece ekonomik başarı ve siyasi istikrar için değil, aynı zamanda sosyal uyum ve toplumsal refah için de temel bir yapıtaşdır. Bu kavram, toplumun

derinlemesine analizi ve daha sağlıklı sosyal yapıların inşası için kritik bir araç olarak hizmet etmeye devam edecektir (Tablo 1).

Tablo 1. Sosyal sermayenin yapıtaşı olan temel unsurlar

Unsur	Tanım	Önemi	Kaynaklar
Güven	Bireyler arası, kurumlar arası ve geniş sosyal sistemler içinde ilişkilerin inşasında ve sürdürülmesinde kritik bir rol oynar. Belirsizlikleri azaltır, iş birliğini teşvik eder ve toplumsal ve ekonomik faaliyetlerin kolaylaşmasını sağlar.	Öğrenme ortamlarını iyileştirir ve akademik başarıyı artırır.	Çetin 2006, Cenk 2012
Normlar	Bireylerin davranışlarını düzenleyen ve belirli değerler, inançlar ve beklentiler etrafında şekillenen yazılı olmayan kurallar bütünüdür. İş birliğinin ve toplumsal düzenin sürdürülmesine yardımcı olur.	Toplum içinde güveni destekler ve sosyal sermayenin güçlenmesine katkıda bulunur.	Halpern 2005, Ceylan 2020
Sosyal Ağlar	Bireyler ve gruplar arasındaki ilişkilerin yapısını tanımlar ve sosyal sermayenin somutlaşmış halidir. Bilgi, fırsat ve kaynak akışını kolaylaştırır, toplum içindeki dayanışmayı pekiştirir ve sosyal destek sistemlerine erişimi sağlar.	Bireylerin ve toplumların sosyal sermaye miktarını önemli ölçüde etkiler.	Rose ve Clear 2003, Schafft ve Brown 2003, Hollenbeck ve Jamieson 2015

2.3. KÜLTÜREL VE SOSYAL SERMAYE KAVRAMLARININ EĞİTİMLE İLİŞKİSİ

Eğitim, toplumların temelini oluşturan ve bireylerin toplum içindeki konumlarını şekillendiren dinamik bir yapı olarak kabul edilir. Bilgi temelli ekonomilerin yükselişi ve toplumsal değişim süreçleri, eğitimin sadece bilişsel gelişimi değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel kapitalin birikimini ve dağılımını da etkileyen bir kurum haline geldiğini göstermiştir. Bu anlayış, eğitimin, sosyal hareketlilik ve toplumsal adalet konularındaki rolünü daha da önemli kılmıştır. Eğitim sürecinin altında yatan mekanizmaları ve sosyal dinamikleri anlamak, eğitimin bireylerin hayatlarındaki dönüşüm gücünü ve toplum üzerindeki etkilerini aydınlatmada kritik bir öneme sahiptir (Günkör ve Özdemir, 2017: 70-90; Lareau ve Weininger, 2003: 567-586).

Kültürel ve sosyal sermaye, eğitimin bu işlevleri üzerinde yoğun bir etkiye sahip olan iki temel kavramdır. Eğitim, bireylerin ve grupların sahip olduğu sosyal ve kültürel kaynakların değerlendirilmesi ve bu kaynaklardan faydalanılabilmesi için bir platform sunar. Ancak, bu platformun kendisi de mevcut sosyal yapılarla iç içe geçmiş durumdadır ve bu yapıların sürekliliğine katkıda bulunabilir. Eğitimin bu çift yönlü doğası, onun hem toplumsal sınıflar arası geçişlilik için bir kaldıraç olabileceğini hem de mevcut sosyal hiyerarşilerin pekiştirilmesinde bir araç olabileceğini gösterir (Coleman, 1988: 95-100; Güvenç, 1995: 35-37).

Pierre Bourdieu gibi düşünürler, eğitim kurumunun sosyal ve kültürel sermayenin yeniden üretimi üzerindeki rolünü detaylandırmış ve toplumsal sınıflandırma sistemlerinin nasıl korunduğu ve hatta pekiştirildiği üzerine kapsamlı teorik çerçeveler sunmuştur. Bu teorik çerçeveler, eğitim ve sosyal hareketliliğin karmaşık ilişkisini ve eğitim sürecinin sosyal adalet ve eşitlik hedeflerine nasıl ulaşabileceğini sorgulamaktadır (Tzanakis, 2013: 12-23; Yarci, 2011: 125-135).

Eğitim ile kültürel ve sosyal sermaye arasındaki ilişki, toplumların nasıl yapılandığını ve bireylerin toplumsal konumlarının nasıl şekillendiğini anlamak için kritik bir analiz alanı sunar. Bu bağlamda, eğitim, toplumsal yapının mikro ve makro düzeylerde yeniden üretiminde merkezi bir role sahiptir. Aileler, topluluklar ve devletler arası etkileşimler,

eğitim kurumları aracılığıyla gerçekleşir ve bu etkileşimler bireylerin sosyal hareketliliği üzerinde belirleyici olabilir (Özyurt, 2007: 105-121; Töremen, 2002: 556-573).

Bu kuramsal tartışmalar, eğitim politikalarının ve uygulamalarının şekillendirilmesinde önemli bir yere sahip olup, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama, sosyal ve kültürel sermaye birikimlerinin daha adil bir dağılımını teşvik etme ve toplumsal hareketliliği destekleme hedeflerine ulaşmak için stratejik müdahalelerde bulunulmasını gerektirir. Bu bağlamda, kültürel ve sosyal sermayenin eğitim ile ilişkisi üzerine yapılan kuramsal tartışmalar, akademik literatürdeki konumunu koruyarak, eğitim sosyolojisinin temel taşlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Tablo 2.).

Tablo 2. Kültürel ve Sosyal Sermayenin Eğitim Üzerine Etkilerini Ortaya Koyan Kuramlar

Araştırmacı	Kuram	Araştırmanın Konusu	Öneriler/Çıktılar
Pierre Bourdieu	Eğitimin sosyal ve kültürel sermaye üzerindeki etkileri	Eğitimde sınıf ayrımlarını ve kültürel mirasın rolünü irdeleme	Eğitim sistemlerinin ve politikalarının, toplumsal adalet ve eşitlik sağlama amacına ulaşması için dönüşüm ve yeniden yapılandırmaya ihtiyacı var.
James S. Coleman	Sosyal sermaye ve eğitimdeki etkisi	Eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal sermayenin rolü	Ailelerin sosyal sermayesinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi büyük.
A.H. Halsey	Eğitim ve sosyal hareketlilik	Eğitimdeki sosyal hareketliliğin ve kültürel sermayenin etkileri	Eğitimdeki sosyal hareketliliğin babaların eğitim durumları üzerinden değerlendirilmesi.
Paul DiMaggio	Kültürel katılım ve akademik başarı	Lise öğrencilerinin kültürel katılımı ve akademik başarıları	Kültürel katılımın öğrenci başarısındaki rolü ve cinsiyet dinamikleri.
Katsillis ve Robinson	Kültürel sermaye ve öğrenci başarıları	Kültürel sermaye ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki	Öğrencilerin sanat ve kültür etkinliklerine katılımının sınırlı etkisi.
Roscigno ve Ainsworth-Darnell	İrk, kültürel sermaye ve eğitimsel kaynaklar	İrkin, kültürel sermayenin ve eğitimsel kaynakların etkisi	Matematik notları ile kültürel etkinliklere katılım arasında anlamlı ilişki.

De Graaf ve ark.	Ebeveyn kültürel sermayesi ve eğitim düzeyi	Aile içi okuma alışkanlıkları ve akademik başarı	Aile içi okuma alışkanlıkları ile akademik başarı arasında pozitif ilişki.
Sullivan	Kültürel sermaye, rasyonel seçim ve eğitim eşitsizlikleri	Kültürel etkinlikler ve akademik notlar arasındaki ilişki	Kültürel etkinlikler ve akademik notlar arasında doğrudan bir ilişki bulunmuyor.

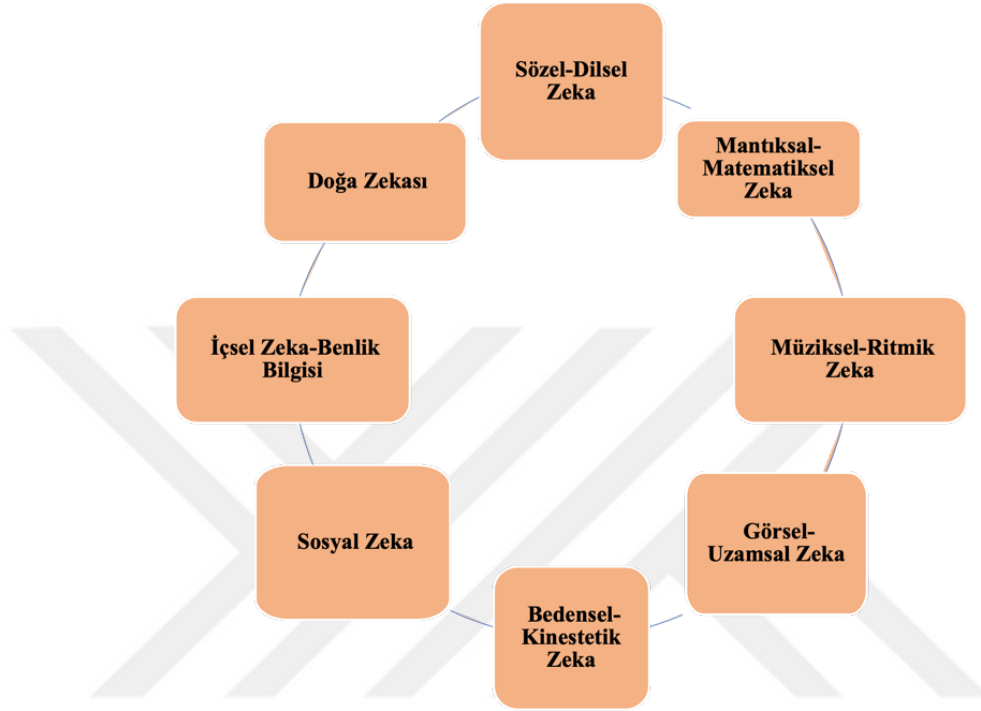
Bu araştırmaların ışığında, kültürel sermayenin eğitimsel başarı üzerindeki etkisi üzerine yapılan çalışmalar, bir yandan kültürel etkinliklere katılım ve akademik başarı arasında önemli bağlantılar kurarken, diğer yandan bu etkileşimin her bağlamda tutarlı olmadığını göstermiştir. Bu çalışmalar, kültürel sermayenin eğitim başarısına etkisi üzerine yapılacak gelecek araştırmalar için zemin hazırlamakta ve eğitimde eşitlik ve adil fırsatların sağlanması konusundaki tartışmaları zenginleştirmiştir.

2.4. ZEKÂ KAVRAMI

Yıllardır var olan bir tartışma, "zekâ" adı verilebilecek tek bir insan yeteneğinin varlığı ve bu yeteneğin doğuştan belirlenmiş farklılıklara ne ölçüde bağlı olduğu üzerinedir. Zekânın tanımlanması zorluğu, birçok farklı ve sıklıkla birbirine bağlı özelliklerin kapsamına sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, en "saf" zekâ biçimi soyut matematiksel problemleri çözme yeteneği olarak kabul edilmiştir. Ancak, bu tür problemleri çözme konusunda çok iyi olan bazı insanlar, tarihsel olayları anlama veya sanatsal eserleri takdir etme gibi diğer alanlarda daha düşük bir yetenek sergileyebilirler. Zekâ kavramı belirli bir tanıma yerleştirilmeye dirençli olduğundan, bazıları zekâ ölçümü olarak "IQ (Zekâ Quotient)" ölçüsünü veya "zekâ testleriyle ölçülen şeyi" kabul etmeyi önermiştir. Ancak, zeka tanımının tamamen döngüsel olması nedeniyle bu önerinin yeterli olmadığı açıktır (Blunden, 2021: 374-386).

Piaget, algılama, akıl yürütme ve hafıza gibi bilişsel süreçlerin gelişimi olarak zekayı tanımlamıştır (Piaget ve Cook, 1952). Thorndike, zekayı doğuştan ve edinilmiş zihinsel ilişkilerin toplamı olarak adlandırmış ve üç tipe ayırmıştır: sözel zeka, pratik zeka ve toplumsal zeka (Thorndike vd, 1926: 5). Alfred Binet, zekayı zihni etkili bir şekilde kullanabilme, iyi kararlar alma ve yeni durumlara uyum sağlama yeteneği olarak

tanımlamıştır (Binet ve Simon, 1961). Çoklu zeka teorisi savunucusu Gardner, zekayı problem çözme yeteneği olarak tanımlamış ve sekiz tür zeka belirlemiştir (Gardner, 2000) (Şekil 1):



Şekil 1. Howard Gardner'e Göre Çoklu Zekâ Teorisi.

Bilimsel olarak ilk defa zekânın ölçülmesi 1890'lı yıllarda olmuştur. “Amerikalı psikolog McK. Cattell üniversite öğrencileri arasındaki kişisel farkları incelemek amacıyla zekâ testi kavramını ileri sürmüştür (Kamphaus vd, 1997: 32-37). İlk denemelerde reaksiyon zamanı, acıya duyarlılık vb. gibi duyuşal hareketşel fonksiyonların ölçülmesi hedeflenmiştir” (Çelik, Seher Balcı ve Deniz, 2008: 376-383). İlk zekâ testlerinin temelleri, Sir Francis Galton'un çalışmaları ile atılmıştır. Bu alanda dikkate değer bir gelişme, Fransız psikologlar Alfred Binet ve Theodore Simon tarafından yapılmıştır. Bu iki bilim insanı, zihinsel engelleri olan bireyleri belirleyebilmek için Paris sokaklarında yaşayan çocuklar üzerinde bir zeka testi geliştirmiş ve bu testi uygulamışlardır (Binet ve Simon, 1961). Bu test Amerikalı psikolog Lewis Terman tarafından geliştirilerek 1916

yılında Stanford-Binet Zekâ Ölçeği olarak sunulmuştur ve bu ölçek özellikle normal ile üstün zekâ düzeyleri arasındaki ayrımı yapmak için kullanılmıştır. Günümüzde ise, Wechsler Zekâ Ölçeği (WISC-R) başta olmak üzere Standart Progresif Matrisler Testi ve Bilişsel Değerlendirme Sistemi gibi çeşitli zekâ testleri yaygın olarak kullanılmaktadır (Bain ve Allin, 2005: 89; Laurent vd, 1992: 101-105; Yiğit, 2016: 36-38). Bu testler, bireylerin zekâ seviyelerini ölçmek ve kognitif yeteneklerini değerlendirmek için tasarlanmıştır.

Tablo 3. Zekâ Kavramının Tarihsel Evrimi: Antik Çağdan Günümüze Teoriler ve Tanımlar

Yıl	Bilim İnsanı	Tanım/Kuram/Teori
Antik Çağ	-	Zekâ kavramının kökenleri ve felsefi tartışmalar.
1800'ler	Francis Galton	Zekanın kalıtımsal olduğu teorisi.
1890	James McKeen Cattell	"Mental tests" kavramını tanıttı. Üniversite öğrencileri üzerinde zekâ testi kavramını geliştirdi.
1904	Charles Spearman	"G faktörü" (genel zekâ) kavramını tanıttı.
1905	Alfred Binet ve Théodore Simon	İlk modern zekâ testini geliştirdi. Paris sokak çocukları için zekâ testi geliştirdi.
1916	Lewis Terman	Stanford-Binet Zekâ Ölçeğini tanıttı. Stanford-Binet Intelligence Scala'yı geliştirdi.
1938	Louis Leon Thurstone	Çoklu zekâ faktörleri teorisi.
1950'ler	Joy Paul Guilford	Yapısal zekâ modeli.
1952	Jean Piaget	Zekayı bilişsel süreçlerin gelişimi olarak tanımladı.
1967	Philip E. Vernon	Zekâ hiyerarşisi teorisi.
1977	Edward Thorndike	Zekayı üç tipe ayırdı: sözel, pratik, toplumsal.

1983	Howard Gardner	Çoklu Zekâ Teorisi; sekiz zekâ türünü tanımladı.
1984	Robert Sternberg	Üçlü Zekâ Teorisi (analitik, yaratıcı ve pratik zekâ).
1990'lar	Daniel Goleman	Duygusal Zekâ kavramını popülerleştirdi.
1996	Howard Gardner	Çoklu Zekâ Teorisi'ni geliştirdi ve sekiz zekâ türü tanımladı.
2000'ler	WISC-R, Standart Progresif Matrisler	Zekanın genetik ve çevresel etkileşimlerine yönelik araştırmalar. Çağdaş zekâ testleri kullanılmaya başlandı.

Zekâ Testleri “ $ZB \text{ (IQ)} = \frac{ZEK\hat{A}}{YA\hat{S}I/TAKV\hat{I}M} \times 100$ ” formülüyle hesaplanmaktadır (Terman, Lewis Madison, 1948). Zekâ testleriyle ölçülen her zekâ seviyeleri ise belirli bir terimle ilişkilendirilmiştir. Puanlar ve terimleri aşağıdaki gibi Şekil 2’deki gibi sınıflandırılmıştır:

IQ-Skala

IQ-Skala		Toplumda %
IQ 20 nin altı	ağır mental engelli	
IQ 62 nin altı	Son derece düşük zeka	2,2 %
IQ 63 - 78	çok düşük zeka	6,7 %
IQ 79 - 90	düşük zeka	16,1 %
IQ 91 - 109	Ortalama zeka, yetenekli normal	50,0 %
IQ 110 - 117	yüksek zekâ (üniversite için ön koşul)	16,1 %
IQ 118 - 126	çok yüksek zeka	6,7 %
IQ 127 ve yukarısı	son derece yüksek zekâ	2,2 %
IQ 130	Dahilik sınırı	
IQ 140	Dahi	< 0,5 %
IQ 155 üzeri	Dahi üzeri	< 0,1 %
IQ 228	Şu anda kadar gelmiş geçmiş en zeki kişi: 11/08/ 1946 doğumlu Amerikalı Marilyn vos Savant. Henüz 10 yaşındayken IQ 228 e ulaştı.	

Şekil 2. Zekâ Seviyeleri ve Puanlandırma

Zekâ, toplum genelinde normal bir dağılım gösterir ve bu, çan eğrisi modeline benzer bir yapıdadır. Zekânın tanımında yaşanan çeşitlilikler, ölçümlemeye yönelik araçlarda da çeşitlenmeye yol açmıştır. Farklı bilim insanları zekânın çeşitli yönlerini öne çıkardıklarından, her biri özgün ölçüm yöntemleri ortaya koymuştur. Bu durum, zekâ ölçümü konusunda bir dizi farklı metodolojinin ve aracın geliştirilmesine neden olmuştur. Bu nedenle, farklı zekâ testleri, farklı zekâ özelliklerini ölçebilir ve aynı kişinin farklı testlerde aldığı puanlar farklılık gösterebilir. Ayrıca, zekâ testlerinin objektifliği ve doğruluğu da tartışmalıdır ve yalnızca bir kişinin zeka seviyesini tam olarak ölçemez.

2.5. EĞİTİMDE ÜSTÜN YETENEKLİLİK KAVRAMI

Üstün yeteneklilik, bireylerin belli başlı alanlarda akranlarına kıyasla olağanüstü performans gösterme kapasitelerini tanımlayan kavramsal bir çerçevedir (Gökmen, 2022: 161). Bu kavram, eğitim tarihinin çeşitli dönemlerinde farklı yorumlar ve yaklaşımlarla ele alınmıştır. Üstün yetenekliliğin tanımlanması ve eğitimsel ihtiyaçların belirlenmesi,

alanında uzmanlaşmış araştırmacılar tarafından sürekli geliştirilen bir süreçtir (Akkaş ve Tortop, 2015: 35-36; Ataman, Ayşegül, 2012: 5-8).

Üstün yetenekliliğin tanılanması, çocukların özel ihtiyaçlarına uygun eğitim programları tasarlanabilmesi için kritiktir. Öğretim stratejileri, bu öğrencilerin düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve problem çözme kabiliyetlerini geliştirecek şekilde ayarlanmalıdır. Bireyselleştirilmiş eğitim planları, üstün yetenekli öğrencilere akademik zorluklar sunarken, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını da desteklemelidir (Levent ve Bakioğlu, 2013: 31-44; Sak vd, 2015).

Üstün yetenek kavramı, bireysel farklılıkların ve özel eğitim ihtiyaçlarının anlaşılmasında temel bir rol oynar. Genel kabul görmüş tanımıyla, üstün yeteneklilik, bireylerin belirli alanlarda yaşitlarına göre olağanüstü performans sergileme potansiyeline sahip olmalarıdır. Bu tanımın altını çizen temel unsurlar, yüksek zekâ, derinlemesine öğrenme, problem çözme ve yaratıcı düşünme yetenekleridir. (Levent ve Bakioğlu, 2013: 31-44; Sak vd., 2015).

2.5.1. Üstün Yeteneklilik ve Zekâ Arasındaki Ayrım

Üstün yeteneklilik, çoğu zaman yüksek zekâ ile eş anlamlı olarak kullanılsa da bu iki kavram arasında belirgin farklar vardır. Üstün zekâ, genellikle standartlaştırılmış IQ testleri ile ölçülen bilişsel işlevlerin üst düzeyde olmasına işaret ederken, üstün yeteneklilik daha geniş bir yelpazedeki kapasiteleri kapsar. Bu kapasiteler arasında, özgün düşünme, kompleks problem çözme becerileri ve yüksek düzeyde yaratıcılık bulunur (Budak, 2008; Hakan, 2012: 45-47).

2.5.2. Üstün Yetenekliliğin Çok Boyutlu Doğası

Üstün yeteneklilik, çok boyutlu bir kavramdır ve zihinsel, yaratıcı, sanatsal, liderlik ve akademik alanlardaki olağanüstü kabiliyetleri içerir. Bu çeşitlilik, üstün yetenekli bireylerin yalnızca akademik başarılarıyla değil, aynı zamanda sosyal becerileri, duygusal zekâları ve kişisel motivasyonlarıyla da tanınmalarını gerektirir (Hakan, 2012: 46-47; Özkan, 2013).

2.5.3. Üstün Yetenekliliğin Belirleyicileri

1. Bilişsel Esneklik: Üstün yetenekli bireyler, bilgiyi işleme, analiz etme ve yeniden yapılandırma konusunda olağanüstü bir bilişsel esnekliğe sahiptirler. Bu esneklik, onların karmaşık kavramları hızla anlamalarını ve öğrenmelerini kolaylaştırır.

2. Yaratıcı Düşünme: Yaratıcı düşünme, üstün yetenekli bireylerin önemli bir özelliğidir. Bu, mevcut bilgiyi yeni ve özgün yollarla birleştirebilme kapasitesini ifade eder.

3. Motivasyon: İçsel motivasyon, üstün yetenekli bireylerin öğrenmeye yönelik tutkularını ve hedeflerine ulaşma arzularını besler. Bu motivasyon, onların karşılaştıkları zorluklara rağmen hedeflerine ulaşmada ısrarcı olmalarını sağlar.

4. Sosyal Uyum: Üstün yeteneklilik, sosyal çevre ile olan etkileşimi de kapsar. Bireylerin sosyal becerileri, empati kurma yeteneği ve diğer insanlarla ilişkiler kurma kapasitesi, onların toplumda başarılı olmalarını sağlar.

Üstün yetenekli çocukların doğru bir şekilde tanımlanması ve eğitilmesi, onların topluma katkıda bulunmalarını ve bireysel potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirmelerini sağlamada hayati öneme sahiptir. Eğitimciler, psikologlar ve politika yapımcılar, üstün yetenekliliği tüm bu yönleriyle ele almalı ve bu özel grup için uygun destek sistemlerini geliştirmelidir (Gökmen, 2022: 161).

2.6. TARİHSEL PERSPEKTİF: ÜSTÜN YETENEKLİLİK EĞİTİMİNİN EVRİMİ

Üstün yeteneklilik, tarihsel bir perspektiften ele alındığında, eğitim ve psikoloji alanlarında sürekli evrilen bir kavramdır. Tarihsel olarak, toplumlar üstün yetenekli bireyleri çeşitli yollarla tanımış ve onların eğitimi için farklı sistemler geliştirmiştir. Antik Yunan'da Platon, devlet yönetiminde liderlik edecek filozof-kral sınıfını yetiştirmek için dikkatle seçilmiş gençleri eğitmeyi önermiştir. Orta Çağ'da, özel yetenekli bireyler genellikle kilise veya saraylarda sanat ve bilim alanında mentorlar tarafından

yetiştirilmişlerdir. Sanayi Devrimi'yle, eğitim sistemleri içinde formel olarak üstün yetenekli bireylere yönelik programlar oluşturulmaya başlanmıştır.

Üstün yetenekliliğin tarihsel kavramsal çerçevesi, zaman içinde araştırmacıların çeşitli tanımlar ve modeller geliştirmesiyle zenginleşmiştir. Bu modellerden bazıları şunlardır:

Lewis Terman: 20. yüzyılın başlarında, Terman "Üstün Zekalı Çocukların Genetik Çalışması" adlı çalışmasında, zekâ testleriyle ölçülebilen yüksek bilişsel yeteneğe sahip bireylerin uzun vadeli gelişimini incelemiştir. Terman, zeka seviyesinin yüksekliğinin, bireylerin akademik ve profesyonel başarılarını önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir (Terman, Lewis M, 1932: 29-30; Terman, Lewis M ve Oden, 1947).

Leta Hollingworth: Hollingworth, üstün yetenekliliğin yalnızca bilişsel boyutlarını değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal boyutlarını da kapsadığını vurgulamıştır. Özellikle kadınların ve kız çocuklarının üstün yeteneklerinin tanınması ve geliştirilmesi konusunda öncü çalışmalar yapmıştır (Jolly, 2007: 57-64; Silverman, Linda Kreger, 1990: 171-178).

Joseph Renzulli: Renzulli'nin "Üç Halkalı Modeli", üstün yetenekliliği yalnızca yüksek zekâ ile değil, yaratıcılık ve göreve yönelik yüksek motivasyon ile birleştiren bir kavramsallaştırma sunar. Bu model, eğitimde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının temelini oluşturmuştur (Renzulli, 1999: 3-54).

François Gagné: Gagné'nin "Yeteneklerin Dönüşümü Modeli" doğuştan gelen yeteneklerin (gifts) sistematik eğitim ve içsel motivasyon ile beceri ve başarıya (talents) dönüşebileceğini öne sürer. Gagné, yeteneklerin eğitimle nasıl etkinleştirileceğine dair bir çerçeve sunar (Gagné, 2004: 119-147).

Bu tarihsel perspektifte, daha yakın dönemde öne çıkan araştırmacılar ve modeller şunlardır:

Robert Sternberg: Sternberg'in "Üçlü Zekâ Teorisi", analitik, yaratıcı ve pratik zekâ olmak üzere üç temel zekâ bileşeni tanımlar. Sternberg, üstün yetenekliliğin bu üç zekâ boyutunun birleşimiyle ortaya çıktığına inanır ve eğitim programlarının buna göre tasarlanması gerektiğini savunur (Sternberg, 2004: 325).

Howard Gardner: Gardner'ın "Çoklu Zekâ Teorisi", zekânın tek bir boyutta değil, birçok farklı alanda ortaya çıkabileceğini ileri sürer. Gardner, bireylerin müzikal, görsel-uzamsal, bedensel-kinestetik ve daha birçok alanda üstün yeteneklere sahip olabileceğini ve eğitim sistemlerinin bu çeşitliliği desteklemesi gerektiğini vurgular (Gardner, 2000:122).

Kazimierz Dabrowski: Dabrowski'nin "Pozitif Dezintegrasyon Teorisi", üstün yetenekli bireylerin gelişimini, zihinsel ve duygusal hassasiyetleri açısından inceler. Bu teori, üstün yeteneklilerin sadece akademik başarılarına değil, aynı zamanda kişisel gelişimlerine ve kendilerini aşmalarına da odaklanılmasının önemini belirtir (Dabrowski, 1966: 229-249).

Bu kavramsal çerçeveler ve modeller, eğitimciler ve politika yapıcılar için, üstün yetenekli bireylerin tanımlanması, eğitimi ve desteklenmesi konusunda yol gösterici olacaktır. Her bir model ve teori, üstün yetenekliliğin çok boyutlu doğasını anlamamıza ve eğitim programlarını bu bireylerin ihtiyaçlarına göre şekillendirmemize yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu, üstün yetenekli bireylerin topluma katkılarını maksimize etmek için gerekli bir süreç olduğu düşünülmektedir.

2.7. GLOBAL BAĞLAMDA ÜSTÜN YETENEKLİLİK EĞİTİMİ: FARKLI COĞRAFYALARDAN YAKLAŞIMLAR

Dünyanın farklı coğrafyalarında, üstün yetenekli çocukların eğitimi çeşitli biçimlerde ele alınmıştır. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde, 20. yüzyılın ortalarından itibaren zenginleştirilmiş ve hızlandırılmış öğrenme programları yaygınlaşmıştır. Asya'da, özellikle Güney Kore ve Singapur gibi ülkeler, üstün yetenekli çocuklar için özel eğitim sistemleri kurmuşlardır. Avrupa'da ise, Hollanda ve İskandinav ülkeleri gibi ülkeler, bireysel yeteneklere göre eğitimi teşvik eden politikaları benimsemiştir (Wright, 2008:33-35).

Üstün yetenekli çocukların eğitimi dünya çapında farklı yaklaşımlar ve modellerle ele alınmaktadır. Her ülke kendi eğitim felsefesi ve ihtiyaçları doğrultusunda bu özel grubun eğitimine yönelik stratejiler geliştirmiştir. Ancak, ülkeler genellikle bu konudaki bilgi ve stratejilerini paylaşmaktan çekinirler, bu da bilginin sınırlı ve erişilmesi zor olmasına yol açar (VanTassel-Baska, 2013: 16-18).

ABD, üstün yetenekli çocukların eğitimine öncülük eden ve bu alanda en kapsamlı çalışmaları yürüten bir ülkedir. Sovyetler Birliği'nin uzay yarışında elde ettiği başarılar, ABD'de bu alana yönelik farkındalığı ve yasal düzenlemeleri hızlandırmıştır. Hızlandırma gibi çeşitli uygulanabilir yöntemlerle, üstün yetenekli çocukların eğitimi için çözümler aranmıştır. Üstün Yetenekliler ve Üstün Zekâlılar Araştırma Enstitüsü gibi kurumlar, bu öğrencilerin keşfedilmesi ve eğitilmesi için önemli çalışmalar yapmaktadır (Ibata-Arens, 2012: 10-25).

Rusya'da, Nobel ödüllü bilim adamlarının girişimleriyle fizik, kimya, biyoloji, sanat ve dil alanlarında yetenekli çocukları eğitmek için özel okullar kurulmuştur. Bu okullar, öğrencilere derinlemesine ve kapsamlı eğitim sağlayarak ülkenin bilimsel ve kültürel gelişimine katkıda bulunmaktadır (Bhatt, 2011: 557-560; Grigorenko, 2017: 136; Reid, 2015: 241-247).

İngiltere, üstün yetenekli çocukların eğitimini destekleyen kurumlar ve sivil toplum örgütleri ile dikkat çekmiştir. Eğitimde mükemmeliyeti hedefleyen Mükemmeliyet Şehirleri programı ve fiziksel eğitim ile akademik başarıları aynı anda geliştirmeyi amaçlayan kurumlar, ülkedeki üstün yetenekli çocuklara yönelik zengin kaynaklar sunmaktadır (Campbell ve Eyre, 2020: 455-471; Koshy vd, 2018: 75-80).

Almanya'da ise üstün yetenekli çocukların eğitimi, ebeveyn ve psikologların çabalarıyla başlatılmış ve ilk özel okul Braunschweig'de açılmıştır. Doğu Avrupa ülkeleri de matematik, fen, sanat ve dil alanlarında özel eğitim sağlayan kurumlar ile bu çocuklara destek olmaktadır (Fischer ve Müller, 2014: 41-54; Heller, 2005: 191-210).

İsrail, üstün yetenekli çocukların eğitimini ciddiye alan ve kapsamlı programlar yürüten bir ülke olarak öne çıkar. Burada çocuklar, sadece bir kez değil düzenli aralıklarla yetenek testlerine tabi tutularak, her bireyin potansiyelinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi

amaçlanır. Özellikle askeri eğitimde bu testlerin uygulanması, İsrail'in bu alandaki titizliğini gösterir (Hızlı, 2014: 52-55).

Bu örnekler, üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik uluslararası çabaların çeşitliliğini ve önemini vurgulamaktadır. Her ülkenin kendi eğitim sistemine ve toplumsal ihtiyaçlarına göre şekillendirdiği bu programlar, geleceğin bilim, sanat ve kültür alanındaki liderlerini yetiştirmek için elzemdir.

Tablo 4. Üstün Yetenekliler Eğitimi: Türkiye, Amerika, Avrupa ve İsrail'de Tarihsel Gelişmelerin Karşılaştırmalı Çizelgesi

Ülke	Tarih, Dönem	Eğitim Stratejileri ve Önemli Gelişmeler
Türkiye	1889	İstanbul'da işitme engelli öğrenciler için ilk özel eğitim okulu açıldı.
	1948	Üstün yeteneklilerin eğitimi için devlet tarafından yurtdışı eğitim masrafları karşılanmaya başlandı (5245 sayılı yasa).
	1952-1953	Gazi Eğitim Enstitüsünde Özel Eğitim Şubesi açıldı.
	1960	Ankara'da özel ve homojen yetenek sınıfları uygulamaları başladı.
	1962	Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği yayınlandı.
	1980	Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kuruldu.
	1991	Türkiye, Avrupa Üstün Yetenek Konseyine üye oldu.
	1995	Ankara'da ilk BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezi) kuruluşu.
	2001	Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi yürürlüğe girdi.
	2003	Türkiye'nin ilk sosyal bilimler lisesi açıldı.
	2009	Üstün Yetenekli Çocuklar Eğitimi Çalıştayı düzenlendi.
	2010	1. Uluslararası Üstün Yetenekli Eğitimi Sempozyumu düzenlendi.
	2012	TBMM, üstün yetenekli çocuklarla ilgili komisyon kurdu.

Amerika	1957	Sovyetlerin uzay yarışında ilerlemesiyle üstün yetenekliler eğitimi öne çıktı.
	1958	Üstün yetenekliler eğitimi için araştırmalar hızlandırıldı.
	1970'ler	"Hızlandırma" yöntemi uygulamaya kondu.
	1995	Üstün Yetenekliler ve Üstün Zekalılar Araştırma Enstitüsü kuruldu.
Avrupa	20.yy. ikinci yarı	Rusya üstün yetenekli öğrenciler için özel okullar kurdu.
	1988	Rusya üstün yetenekli eğitimin önemini fark etti ve okullar açtı.
	1978	Almanya'da ilk üstün yetenekliler okulu kuruldu.
İsrail	1970'ler	Üstün yetenekliler için eğitim başladı ve ilgili dernek kuruldu.

2.8. TÜRKİYE'DE ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNE TARİHSEL VE ÇAĞDAŞ BİR BAKIŞ

Türkiye'de üstün yetenekli çocukların eğitimi, cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren eğitim politikalarının merkezinde yer almıştır. Cumhuriyet'in kuruluş felsefesi, genç nesillerin yeteneklerinin keşfedilip desteklenmesi gerektiğini vurgular. Bu anlayış, İdil Biret ve Suat Kan gibi sanatçıların devlet desteği ile yurt dışında eğitim almaları gibi uygulamalarla somutlaşmıştır (Ataman, Ayşegül, 2012: 5-8; Sak vd, 2019: 492-500).

Türkiye'de özel eğitim, işitme ve görme engelli öğrencilere yönelik ilk adımların atıldığı 19. yüzyılın son çeyreğinde başlamış, İstanbul'da kurulan Ticaret Mektebi ile bu alandaki eğitim faaliyetleri ivme kazanmıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında ise üstün yeteneklilerin eğitimi için atılan adımlar, 5245 ve 6600 sayılı yasalarla hukuki bir zemine oturtulmuştur. Bu yasalar, güzel sanatlar alanında üstün yetenek gösteren çocukların yetiştirilmesini amaçlamış ve bu alandaki yetenekli bireylerin yurt dışı eğitimlerinin finanse edilmesini sağlamıştır (Çetinkaya ve Döner, 2012: 10-20; Sak, 2006: 312).

1960 yılında Ankara'da başlatılan özel ve homojen yetenek sınıfları uygulaması, üstün yetenekli çocukların eğitiminde dönüm noktalarından biri olmuştur. Ancak bürokratik baskılar sonucu sonlandırılan bu uygulama, üstün yetenekli eğitiminin önündeki engelleri de gözler önüne sermiştir (Sak vd, 2015: 110-132).

1980'lerde, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde özel eğitim genel müdürlüğünün kurulması, üstün yetenekli çocukların eğitimi için stratejik bir adım olmuştur. 1991 yılında Avrupa Üstün Yetenek Konseyi'ne üyelik ve ardından düzenlenen ilk Özel Eğitim Konseyi, Türkiye'nin bu alanda uluslararası iş birliklerine ve bilimsel çalışmalara verdiği önemin bir göstergesidir (Çetinkaya ve Döner, 2012: 17-20; Karabulut, 2019).

1995 yılında açılan ilk BİLSEM, üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik somut adımlardan bir diğeridir. Özellikle, 2000'li yıllarda BİLSEM'lerin çeşitlenmesi ve sosyal bilimler liselerinin kurulması, üstün yetenekli eğitiminin çeşitlendirilmesinde önemli rol oynamıştır (Nisa, 2013: 115-117).

2009 yılında düzenlenen Üstün Yetenekli Çocuklar Eğitimi Çalıştayı ve 2010 yılında düzenlenen Uluslararası Üstün Yetenekli Eğitimi Sempozyumu, Türkiye'nin bu alanda kendi iç dinamiklerini tekrardan değerlendirip uluslararası arenadaki yerini belirlemesi açısından kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir. (Nisa, 2013: 117-122).

Sonuç olarak, Türkiye'de üstün yetenekli çocukların eğitimi, tarihsel bir perspektiften çağdaş uygulamalara uzanan geniş bir yelpazede incelenmelidir. Bu alanda atılan adımlar, uluslararası iş birlikleri ve bilimsel çalışmalar, geleceğin parlak zihinlerinin keşfedilmesi ve desteklenmesi yolunda Türkiye'nin kararlı ilerleyişini göstermiştir.

2.8.1. Türkiye’de Üstün Yetenekli Eğitiminin İlkokul Öncüleri

Türkiye'nin eğitim manzarasında, özel yetenekli ve üstün zekâlı çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere özel olarak tasarlanmış ilköğretim okulları, farklı dönemlerde ve çeşitli yaklaşımlarla hizmete açılmıştır. Bu okullar, kendilerine özgü eğitim modelleri ve öğretim programlarıyla, bu özel öğrenci grubunun potansiyelini en üst düzeyde geliştirmeyi hedeflemişlerdir. İşte bu bağlamda, Yeni Ufuklar Koleji, Beyazıt İlköğretim Okulu ve Doğa Koleji Üstün Zekâlılar İlköğretim Okulu gibi kurumlar,

Türkiye'nin üstün zekâlı çocuklarını eğitmek için attıkları adımlar ve karşılaştıkları zorluklarla öne çıkmaktadırlar (Karabulut, 2019).

Tablo 5. Türkiye'de üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgilenen ilkokul kuruluşları.

Okul Adı	Kuruluş Yılı	Eğitim Hedefi ve Sonucu	Özel Programlar ve Metotlar	Notlar
Yeni Ufuklar Koleji	1991-1992	Üstün yetenekli çocukları eğitmek; yetersiz bilgi birikimi ve hükümet desteği nedeniyle başarısız	-	Eğitim faaliyetlerine son verilmiş
Beyazıt İlköğretim Okulu	2002-2003	Üstün zekâlı çocuklara eğitim vermek; Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi ile iş birliği	-	www.beyazit.k12.tr
Doğa Koleji Üstün Zekalılar İlköğretim Okulu	-	Üstün zekâlı öğrencileri seçmek ve eğitmek; WISC-R zekâ testi ve mülakat ile öğrenci seçimi	Entelektüel gelişimi vurgulayan eğitim içeriği, proje ve araştırmaya odaklanma, stüdyo sanatları, drama, müzik dersleri	Türkiye'nin ilk "Üstün Zekalılar İlköğretim Okulu" http://ustun.dogakoleji.com

2.8.2. Türkiye’de Üstün Yetenekli Eğitiminin Ortaöğretim Öncüleri

Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde, özellikle fen ve sanat dallarında yetenekli öğrencileri hedefleyen özel eğitim kurumları, bireylerin yeteneklerinin geliştirilmesi ve ileri düzeyde eğitim alabilmeleri için çeşitli dönemlerde kurulmuş ve hizmet vermiştir. Fen Liseleri, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ve İnanç Lisesi gibi kurumlar, bu özel öğrenci grubuna hitap ederek, onların akademik ve sanatsal yeteneklerini en üst seviyede geliştirmeyi ve bu öğrencileri geleceğin bilim ve sanat dünyasına hazırlamayı amaçlamıştır. Bu kurumlar, kendine özgü eğitim modelleri ve seçim süreçleriyle, yüksek potansiyelli gençleri destekleyen önemli eğitim yuvaları olarak öne çıkmaktadır (Akkanat, 1999: 168-170; Enç ve Adams, 1992: 645-654).

Tablo 6. Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgilenen ortaöğretim kuruluşları.

Okul Tipi	Örnek Okul	Kuruluş ve Amaç	Önemli Notlar	Kaynaklar
Fen Liseleri	Ankara Fen Lisesi	1961’de Ford Vakfı desteğiyle kuruldu, matematik ve fen alanlarında yetenekli çocukları eğitmeyi amaçladı.	İlk öğrenciler 1964’te kabul edildi, zamanla öğrenci seçim sistemlerindeki değişiklikler ve yetersiz ekipmanla bilim insanı yetiştirme amacından sapma oldu.	(Enç, 1979, s. 225); (Akkanat, 1999)
Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri	-	Yatılı, gündüzlü karma okullar, güzel sanatlar alanında eğitim vermek ve yükseköğretim programlarına	İlk olarak 1989’da İstanbul’da açıldı, özel sınavlarla sanat ve müzik alanında yetenekli	mevzuat.meb.gov.tr; ogm.meb.gov.tr

		hazırlamak için açıldı.	çocukları seçer.	
İnanç Lisesi	-	1990'da Sezai Türkes tarafından kurulan, maddi olanakları yetersiz ancak yetenekli çocuklara eğitim fırsatı sağlamak için.	1997'de ortaokul bölümü kapandı, TEV desteğiyle eğitim faaliyetlerine devam ediyor.	tevitok12.tr

2.8.3. Türkiye’de Üstün Yetenekli Eğitiminin Yükseköğretim Öncüleri

İstanbul Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi, Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitimine öncülük eden iki önemli kurumdur. İstanbul Üniversitesi, 2002’de Üstün Zekalılar Eğitimi Anabilim Dalı’nı kurarak önlisans, yüksek lisans ve doktora programlarına kadar geniş bir eğitim yelpazesi sunmaktadır. Anadolu Üniversitesi ise 2007’de TÜBİTAK desteğiyle ÜYEP’i kurmuş ve Türkiye’de bu alanda ilk ve tek olma özelliğini taşıyor. Her iki kurum da üstün yetenekli bireylerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaları ve topluma katkı sağlayacak biçimde yeteneklerini kullanmaları için eğitim ve rehberlik hizmetleri sunmaktadır (Bolat, 2023: 94-113; Sak, 2011).

Tablo 7. Türkiye'de üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgilenen yükseköğretim kurumları

Kurum	Program	Başlama Yılı	Açıklama	Web Sitesi
İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	Özel Eğitim Bölümü'ndeki Üstün Zekalılar Eğitimi Anabilim Dalı	2002	Önlisans ve yan dal öğretmenliği olarak açılmış, 2003-2004'ten itibaren yüksek lisans, 2006-2007'den sonra doktora programlarında eğitime başlamıştır.	www.beyazit.k12.tr
Anadolu Üniversitesi	Üstün Zekalılar Bölümü (ÜYEP)	2007	TÜBİTAK desteğiyle kurulan ÜYEP, Türkiye'de bu kapsamda ilk ve tek olma özelliğini taşımakta olup, üstün yetenekli öğrencileri tanımlamak, onlara farklılaştırılmış eğitim ve rehberlik hizmetleri sunmak ve entelektüel potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olmak amacını taşımaktadır.	www.uyep.anadolu.edu.tr

2.8.4. Türkiye’de Üstün Yetenekli Eğitiminde Sivil Toplum Kuruluşları

Türkiye'de üstün yetenekli çocukların eğitimi, sadece akademik kurumlar ve eğitim programları ile sınırlı kalmayıp, çeşitli sivil toplum kuruluşları tarafından da desteklenmekte ve zenginleştirilmiştir. Bu kuruluşlar, çocukların bireysel yeteneklerinin keşfedilmesi, geliştirilmesi ve toplumun genel faydasına katkı sağlaması için kritik roller üstlenirler. Örneğin, Türkiye Üstün Yetenekli Çocukları Eğitim Vakfı (TÜYÇEV), Türk Zekâ Vakfı (TZV) ve Üstün Yetenekliler Enstitüsü gibi kuruluşlar, çocukların yaratıcılıklarını, zihinsel ve sanatsal kapasitelerini maksimize etmeyi hedefleyen çeşitli

programlar ve projeler yürütmüşler. Bu vakıf ve enstitüler, eğitimciler, psikologlar ve sektör profesyonelleri ile iş birliği içinde, üstün yetenekli çocukların sosyal ve akademik ihtiyaçlarına yönelik özelleştirilmiş yaklaşımlar geliştirmekte ve bu alanda toplumsal bilinç oluşturmak için çalışmaktadırlar. Her biri, bu özel öğrenci grubunun potansiyelini ortaya çıkarmak ve onları geleceğin liderleri olarak yetiştirmek için benzersiz metodolojiler ve programlar sunar (Çitil, 2018: 143-152; Doğan vd, 2004: 35-40).

Tablo 8. Türkiye Üstün Yetenekli Çocukları Eğitim Vakfı (TÜYÇEV): genel bakış

	Detaylar
Vakıf Adı	Türkiye Üstün Yetenekli Çocukları Eğitim Vakfı (TÜYÇEV)
Kuruluş Yılı	1993
Kuruluş Amacı	Üstün yetenekli çocukların 0-21 yaş arası eğitim ve gelişim ortamlarına katkı sağlamak ve bu ortamları zenginleştirmek.
Hizmet Alanları	- Türkiye ve dünya genelinde üstün yetenekli çocukların eğitim ve öğretimlerine erişimini sağlamak - Kültür, edebiyat ve sanat alanlarında gelişmelerini desteklemek - Uzmanlık ve geliştirici eğitim veren kuruluşlarla iş birliği yapmak - Türkiye ve yurt dışındaki üstün yetenekli çocukları eğiten kurumlarla koordinasyon sağlamak - Ortak geziler, eğitimler, projeler ve öğrenci değişim programları düzenlemek - Eğitimcilerin bilgi birikimlerini artırmak ve paylaşmak - Eğitim programları ve materyalleri, bültenler, broşürler, videolar, filmler, dergiler, forumlar, paneller, festivaller hazırlamak ve bilimsel toplantılar, çalıştaylar düzenlemek
Web Sitesi	www.tuycev.org

Tablo 9. Türk Zekâ Vakfı (TZV:) genel bakış

	Detaylar
Vakıf Adı	Türk Zekâ Vakfı (TZV)
Konum	ODTÜ Teknokent, Ankara
Temel Amaç	Algılama, karar verme, mantıksal düşünme, problem çözme becerilerini geliştirmek ve sanata, araştırmaya-geliştirmeye, bilim ve teknolojiye yatkın, yüksek beceri düzeyine sahip bir insan gücü yetiştirmektir.
Faaliyetler	- Zekâ Değerlendirmesi- Bilgi Toplumu- Eğitim- Yaratıcılık ve Girişimcilik- Bilim ve Sanat- Yapay Zekâ- Araştırma ve Geliştirme- Yazılım- Zekâ Oyunları
Yıllık Etkinlikler	Ülke genelinde zekâ oyunları düzenlemek
Web Sitesi	www.tzv.org.tr

Tablo 10. Üstün Yetenekliler Enstitüsü: genel bakış

Öge	Detaylar
Kuruluş Adı	Üstün Yetenekliler Enstitüsü
Kuruluş Yılı	2009
Amaç	Üstün yetenekli çocukların yeteneklerini tanımlayarak, geliştirmek ve desteklemek.
Lokasyon	İstanbul Şehir Üniversitesi Yenibosna Kampüsü ve İstanbul Kültür Üniversitesi Altunizade Kampüsü
Program Özellikleri	Hafta sonları ücretli, yetenek alanlarına göre gruplama ve zenginleştirme programları.
Hizmet Alanları	Akademik ve sosyal-duygusal gelişim programları, eğitici seminerler ve atölye çalışmaları.
Multidisipliner Yaklaşım	Bilim, sanat, matematik, müzik gibi farklı alanlarda eğitim programları.
Misyon	Üstün yetenekli bireylerin bireysel ve toplumsal potansiyellerini maksimize etmek.
Uluslararası Etki	Ulusal ve uluslararası düzeyde farkındalık yaratma ve eğitim girişimleri.

2.9. BİLİM VE SANAT MERKEZLERİ (BİLSEM)

Türkiye'de üstün yetenekli bireyler için özel eğitim programlarının tarihi, 1993 yılında Bilim ve Sanat Merkezleri'nin (BİLSEM) tesis edilmesiyle başlar. Bu merkezler, standart eğitim müfredatının ötesine geçerek, özel yetenekli öğrenciler için tasarlanmış eğitim programları sunmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda Türkiye'deki en kapsamlı girişimlerden biri, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün yürüttüğü BİLSEM projesidir. Bu girişim başlangıçta "Ek Ders Uygulama Okulu" adı altında başlamış ve sonrasında "Bilim ve Sanat Merkezi" olarak tanınmıştır. İlk merkez, Ankara'da 'Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi' adıyla faaliyete geçmiştir. Bunun ardından, İstanbul ve İzmir başta olmak üzere bir dizi şehirde pilot merkezler açılmıştır. İstanbul'da açılan ikinci merkez, bu alandaki gelişmeleri daha da ileriye taşımıştır. 2021 yılı sonun da ülke genelinde 225 çıkardı 2022 yılında toplamda 350 Bilim ve Sanat Merkezi hizmet vermeyi hedeflemektedir ve Millî Eğitim Bakanlığı her ilde bilsem sayısını artırmayı BİLSEM kurma hedefine yönelik sürekli çabalarını sürdürmektedir. (<https://www.meb.gov.tr/meb-bilsem-sayisinda-hedefini-asti/haber/26129/tr>)

Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesinin 2. Bölümünün 6. Maddesi, merkezlerin amaçlarını aşağıda belirlemiştir:

Millî Eğitim Bakanlığı'nın Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) için belirlediği yönergeler, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bireyselleştirilmiş öğrenimi, disiplinler arası yaklaşımları ve proje tabanlı çalışmaları öncelikli olarak benimser. Bu merkezlerin temel amacı, öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlılığını artırmak, ulusal ve evrensel değerlere saygı göstermelerini teşvik etmek ve sosyal sorumluluk bilinci kazandırmaktır. Bu eğitim yaklaşımı, öğrencilerin kendi özgün yeteneklerinin bilincinde olmalarını ve bu potansiyellerini en verimli şekilde kullanmalarını desteklemeyi amaçlar. Öğrencilerin bilim ve sanatın entegrasyonu yoluyla yaratıcı ve analitik düşünme becerilerini geliştirmeleri, böylelikle üretken ve etkin problem çözme kapasitesine sahip bireyler olarak topluma katkıda bulunmaları hedeflenir (Çelikten, 2017; Erdem, 2015).

BİLSEM eğitim-öğretim faaliyetleri, öğrenci merkezli olup, örgün eğitimle uyum içinde ve öğrencinin tüm gelişim alanlarını bütünsel olarak ele alacak şekilde planlanır ve yürütülür. Merkezlerde uygulanan programlar, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak bireyselleştirilir ve özel yeteneklerine göre şekillendirilir.

Yönerge ayrıca, öğrencilerin merkezde geçirdikleri zamanın, örgün eğitim dışında, bireysel yeteneklerini geliştirmeye ve en üst düzeyde kullanmaya odaklanarak planlanması gerektiğini vurgular. Eğitim programları, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek, disiplinler arası etkileşim sağlayacak ve öğrencilerin bilimsel çalışma disiplini kazanmalarına yardımcı olacak şekilde hazırlanır.

BİLSEM yönergeleri, özel yetenekli öğrencilerin, bireysel yeteneklerine uygun, kapsamlı ve disiplinler arası bir eğitim almalarını amaçlamaktadır. Bu eğitim süreci, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır(https://orgm.meb.gov.tr/meb_ivs_dosyalar/2016_10/07031350_BİLSEM_yonergesi.pdf).

2.10. LİSEYE GEÇİŞ SİSTEMİ (LGS)

Türkiye'de Liseye Geçiş Sistemi (LGS), 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya alınan, ortaokul 8. sınıf öğrencilerini puanla öğrenci kabul eden liselere yerleştirmek amacıyla yapılan merkezi bir sınav sistemidir. Bu sistem, Türkiye'deki eğitim sisteminde önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilir ve her yıl düzenlenmiştir. LGS, öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına geçişlerinde belirleyici bir rol oynar ve bu süreçte öğrencilerin akademik başarılarını, yeteneklerini ve tercihlerini değerlendirir.

Sınavın Yapısı ve İçeriği

LGS, iki ana bölümden oluşur: sözel ve sayısal alan testleri. Sınavın birinci oturumu sözel alan testlerini kapsar ve Türkçe, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile yabancı dil derslerinden oluşan toplam 50 soru içerir. İkinci oturumda ise sayısal alan testleri yer alır ve matematik ile fen bilimleri derslerinden toplam 40 soru

bulunur. Öğrencilere birinci oturum için 75 dakika, ikinci oturum için 80 dakika süre verilir. Her bir yanlış cevap, 1 doğru cevabın 1/3'ü kadar netten düşürmüştür ve mazeret sınavı yapılmamaktadır.

Puanlama ve Yerleştirme

Liseye yerleştirmede LGS puanının ağırlığı %70'tir ve geriye kalan %30 diploma notundan gelir. Bu puanlama sistemi, öğrencilerin sadece sınav başarısını değil, aynı zamanda sürekli eğitim performansını da dikkate alır. LGS'ye girmek zorunlu değildir; adrese dayalı yerleşme sistemi ile de öğrenciler ortaöğretim kurumlarına yerleşebilirler. Ancak, sınavla öğrenci alan okullara yalnızca LGS puanı ile yerleşilebilir.

Sınav Ortamı ve Güvenlik Önlemleri

Öğrenciler, sınava kendi okullarında, farklı okullardan gelen öğretmenlerin gözetiminde girecekler ve sınav sırasında çeşitli güvenlik önlemlerine tabi tutulacaklardır. Bu önlemler, sınavın adil ve güvenilir bir şekilde yürütülmesini sağlamak için tasarlanmıştır. Sınav sonuçları, Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmi internet sitesinde ilan edilmiştir.

Eğitim Sistemi İçindeki Rolü

LGS, Türkiye'deki eğitim sisteminde önemli bir yer tutar. Bu sınav, öğrencilerin lise eğitimlerine başlarken hangi okullara yerleşeceklerini belirler ve bu nedenle öğrenciler, aileler ve eğitimciler için büyük önem taşır. Sınav, öğrencilerin akademik yeteneklerini ve bilgi düzeylerini ölçerken, aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliği ve adaleti sağlama konusunda da kritik bir rol oynar.

LGS, Türkiye'deki eğitim sisteminin temel taşlarından biri olarak kabul edilir ve öğrencilerin lise eğitimlerine geçişlerinde merkezi bir rol oynamaktadır. Sınavın yapısı, puanlama sistemi ve yerleştirme süreci, öğrencilerin eğitim yolculuklarında önemli bir dönemeç oluşturur. Bu sistem, öğrencilerin yeteneklerini ve başarılarını değerlendirirken, eğitimde fırsat eşitliğini teşvik etmeyi amaçlar. LGS, Türkiye'nin eğitim alanındaki gelişimine katkıda bulunmakta ve öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini desteklemiştir (LGS rehberi, 2023).

BÖLÜM 3: ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

3.1. ÇALIŞMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışma, niteliksel bir çerçevede yürütülen ve betimleme odaklı bir saha araştırması olarak tasarlanmıştır. Teorik çerçeve, gerçekleştirilen mülakatlar ve yarı- yapılandırılmış görüşme toplanan verilere dayanmaktadır. Araştırmanın odak noktası, üstün yetenekli öğrencilerin kültürel ve sosyal sermayelerinin liseye geçiş sınavları üzerindeki etkilerini keşfetmektir. Niteliksel mülakat teknikleri kullanılarak, mülakatlar sırasında toplanan veriler, transkripsiyon metoduyla kaydedilmiş ve analiz edilmiştir. Araştırma tasarımı, saha çalışması ve mülakat verilerinin analizinin birleşiminden oluşan, çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Nitel araştırma, belirli bir konu veya sorun hakkında koruyucu yaklaşım elde etmek için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, insan davranışı, sosyal etkileşimler ve kültür gibi birçok farklı alanda kullanılabilir (Creswell ve Poth, 2016). Nitel araştırmanın sosyal bilimlerde kullanımı, sosyal olayların ve olguların anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır. Nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerini, inançlarını, değerlerini, davranışlarını ve etkileşimlerini anlamak için ideal bir araçtır. Bu yöntem, araştırmacıların katılımcıların bakış açılarını anlamalarına ve kendi deneyimleriyle bağlantı kurmalarına olanak tanır. Böylece, sosyal bilimlerde nitel araştırma, toplumsal yapılar, dinamikler ve sosyal ilişkiler hakkında önemli bilgiler sağlar (Patton, 1999: 1189-1195). Sosyal bilimlerde nitel araştırmalar, etnografik çalışmalar, gözlem, röportajlar, odak grupları ve içerik analizi gibi farklı teknikler kullanarak yapılabilir. Bu teknikler araştırmacıların araştırmaya katılan kişilerin bakış açılarına daha iyi anlayış kazandırmasına ve araştırma sonuçlarını daha iyi yorumlamasına yardımcı olur.

3.1.1. Araştırmanın Örneklemi

Araştırma örneklemini, 2020-2021 ve 2021-2022 akademik yıllarında Düzce ilinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak faaliyet gösteren Düzce Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören ve liseye geçiş sınavına katılacak olan sekizinci sınıf düzeyindeki 23 üstün yetenekli öğrenci velileri oluşmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin ebeveynleri ile yapılan

mülakatlar esas alınmıştır. Katılımcılar, 8.Sınıf ve sonrası eğitim gören öğrenci velileri arasından gönüllülük prensibine göre belirlenmiştir.

3.1.2 Veri Toplama Teknikleri

Veri Toplama: Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulaması katılımcılar için yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Verilerin toplanması iki ay boyunca devam etmiştir. Gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden 23 veli ile görüşme yapılmış, katılımcılardan ses kaydı katılımı için izin istenmiş, meydana getirilen kayıtlar aygıt vasıtasıyla kayda alınmış ve kayıtlar yazıya dönüştürülmüştür. Veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşmede elde edilen bilgiler, katılımcıların algıları ve deneyimleri üzerine bir perspektif sunarken, sosyal ve kültürel sermayenin incelenmesine olanak tanımıştır. Araştırmanın kuramsal altyapısına uygun olarak, çocukların ve ailelerinin eğitim süreçleri ile kültürel ve sosyal sermaye arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere bir dizi ölçüm yapılmıştır. Araştırma sürecinde, katılımcıların sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımı, okuma alışkanlıkları, eğitim geçmişi gibi konularda veri toplanmıştır. Ayrıca, ailelerin eğitim düzeyi, mesleki statüsü, ekonomik kaynaklar gibi sosyal sermaye unsurları da incelenmiştir. Bu inceleme bilgi formu ile elde edilmiştir, sosyodemografik bilgileri ve kültürel ile sosyal sermaye öğelerini ölçmeye yönelik 36 sorudan oluşmaktadır (Ek-2). Veri toplama süreci 05 Ocak 2022 ile 5 Mart 2022 tarihleri arasında, etik kurallara uygun şekilde ve katılımcıların rızası alınarak yürütülmüştür.

Görüşme: Bu çalışmada, üstün yetenekli çocukların eğitim süreçlerindeki başarılarını etkileyen kültürel ve sosyal sermaye unsurları niteliksel bir perspektiften ele alınmıştır. Araştırma, derinlemesine anlayış sağlama amacı güden nitel yöntemlerle yürütülmüştür. Görüşme tekniği, özellikle velilerin aile içi sermaye birikimlerini ve bunların çocuklarının eğitimdeki başarılarına etkilerini incelemek için seçilmiştir.

Görüşmelerin tasarımı, literatür taramasının ışığında ve önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları sonuçlarının detaylı analiziyle şekillendirilmiştir. Yarı

yapılandırılmış görüşme formatı, katılımcıların doğal ve samimi ifadelerini teşvik etmek için benimsenmiştir. Böylelikle, velilerin eğitime bakış açıları, beklentileri, eğitim süreçlerine katılımları ve Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) ile etkileşimleri gibi konulara dair kapsamlı veriler elde edilmiştir. Velilerle yapılan görüşmelerde kullanılan yöntem, katılımcıların konforunu ve mahremiyetini ön planda tutan bir yaklaşım benimsemiştir. Görüşmeler, rahat ve özel bir ortamda, her katılımcının izni alındıktan sonra ses kaydı cihazı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen ses kayıtları, nitel veri analizine tabi tutulmuş ve elde edilen bilgiler kodlama ve kategorilendirme yöntemleriyle sistematik bir biçimde işlenmiştir. Bu görüşmelerde, velinin çocuğunun eğitim sürecine yönelik tutumları, destek sistemleri, BİLSEM’le etkileşimleri ve bu kurumdan beklentileri gibi konulara odaklanılmıştır. Her bir görüşme, bireysel katılımcı mahremiyetini koruyarak ve gerçek isimler yerine kod isimler kullanarak anonimliği garanti altına alacak şekilde tasarlanmıştır.

Tablo 11. Görüşme Yapılan Katılımcıların Bilgileri

	Yaş	Ebeveyni	Çocuk sınıf grubu	Ebeveynin Mesleği
G.1.K.42	42	Anne	8.sınıf	Çevre mühendisi
G.2.K.39	39	Anne	8.sınıf	Öğretmen
G.3.E.44	44	Baba	9.sınıf	Öğretmen
G.4.K.45	45	Anne	9.sınıf	Öğretmen
G.5.E.46	46	Baba	9.sınıf	Uzman hekim
G.6.K.39	39	Anne	9.sınıf	Eczacı
G.7.K.47	47	Anne	9.sınıf	Hemşire
G.8.K.41	41	Anne	9. Sınıf	Öğretmen
G.9.E.55	55	Baba	9. Sınıf	Emekli polis memuru.
G.10.E.42	42	Baba	9. Sınıf	Özel okulda öğretmen
G.11.K.40	40	Anne	9.sınıf	Hekim
G.12.E.44	44	Baba	9.sınıf	Öğretim görevlisi
G.13.E.45	42	Anne	9.sınıf	Öğretim görevlisi

G.14.E.40	40	Baba	9.sınıf	Hekim
G.15.K.46	46	Anne	9.sınıf	Hekim
G.16.K.45	45	Baba	10.sınıf	Ziraat mühendisi
G.17.K.40	40	Anne	10.sınıf	İşçi
G.18.E.45	45	Baba	10.sınıf	Banka Müdürü
G.19.K.43	43	Anne	10.sınıf	Ev hanımı
G.20.E.41	41	Baba	10.sınıf	Kalite müdürü
G.21.E.46	46	Baba	Üniversitede okuyan çocuğu var	İnşaat mühendisi
G.22.E.46	46	Baba	Üniversitede okuyan çocuğu var	Din görevlisi
G.23.E.51	51	Baba	Üniversitede okuyan çocuğu var	İnşaat koordinatörü

3.1.3 Verilerin Analizi

Bu çalışmada betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, araştırma sürecinde toplanan verilerin organize edilmesi ve anlaşılır bir şekilde sunulmasını sağlayan bir analiz tekniğidir. (Altunışık ve Diğerleri, 2010: 322) Araştırmada kullanılma amacı, verileri anlamlandırarak araştırma sorularına cevap verebilmek ve araştırmanın amacına uygun detayları ortaya koyabilmektir. Bu çalışmada, nitel veriler derinlemesine bir çözümleme sürecinden geçirilmiştir.

Öncelikle, katılımcılardan elde edilen ses kayıtları dikkatlice dinlenmiş ve araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktararak yazılı metne dökülmüştür. Bu dönüştürme süreci, verilerin analiz edilebilir bir formatta olmasını sağlar. Ardından, görüşmelerden ve mülakatlardan elde edilen nitel veriler, yarı yapılandırılmış sorular ve önceden belirlenen temalar etrafında sınıflandırılarak organize edilmiştir. Her bir tema, o temaya ait verilerin detaylı bir şekilde sunulabilmesi için bir çerçeve görevi görür.

Bu sınıflandırma ve organizasyon işleminden sonra, her bir tema altındaki verilerin daha da anlaşılır olması için katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Böylece temaların anlam ve bağlamı güçlendirilmiştir. Ayrıca, veri setindeki gereksiz tekrarlar temizlenerek verilerin netliği ve okunabilirliği artırılmıştır.

3.1.4 Çalışmanın Sınırlılıkları

Çalışmamızın bazı sınırlılıkları mevcut. Bunlar şu şekilde sırlanabilir:

Örneklemin Kapsamı ve Seçimi: Çalışmanın örneklemini Düzce ilinde, Düzce Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören öğrenci velileri oluşturmaktadır. Bu özel demografik, çalışmanın sonuçlarının toplumsal genellemeyi sınırlar. Farklı bölgelerdeki veya sosyoekonomik arka plandan gelen velilerle yapılan mülakatlar, farklı sonuçlar doğurabilir.

Veri Toplama Teknikleri: Yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır, bu da katılımcıların yanıtlarını belirli bir yapı içerisinde sınırlamış olabilir. Ayrıca, veri toplama sürecinin iki ay gibi kısa bir süre içinde tamamlanması, derinlemesine ve uzun vadeli gözlemleri sınırlamış olabilir.

Teorik Çerçeve: Araştırma, kültürel ve sosyal sermayenin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini irdelemektedir. Ancak bu konseptlerin ölçümü ve sosyal sermaye gibi soyut konseptlerin tam olarak değerlendirmesi zordur.

Araştırmanın Uygulama Zamanlaması: Veri toplama süreci belirli bir dönemi kapsamaktadır. Bu, belirli zaman dilimindeki olayların veya koşulların çalışmanın sonuçlarını etkileyebileceği anlamına gelir. Örneğin, COVID-19 pandemisinin sosyal ve eğitim dinamikleri üzerindeki etkisi gibi.

Bu sınırlılıkları tanımlamak ve açıklamak, çalışmanın bulgularını değerlendirirken dikkate alınması gereken faktörlerdir ve gelecekteki araştırmalara rehberlik edebileceği düşünülmektedir.



BÖLÜM 4: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler analiz edilerek ortaya çıkan bulgular ve bu bulguların yorumları sunulmuştur. Veri toplama aracı kullanılarak gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin bir araya getirilerek yorumlanmış ve literatürle karşılaştırılarak tartışılmıştır.

4.1. SOSYAL SERMAYE ALT YAPILAR

4.1.1 Aile Demografisi ve Ekonomik Durum

4.1.1. a. Öğrenci Ebeveynlerinin Yaş Dağılımlarına İlişkin Bilgiler

Liseye giriş sınavlarına hazırlanan üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin yaş aralıkları incelendiğinde, ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun (%69,6) 41-50 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Ebeveyn yaş gruplarına bakıldığında, %21,7'sinin 36-40 yaş aralığında ve %8,7'sinin ise 50 yaş ve üzeri olduğu gözlemlenmiştir. Toplam 23 ebeveyn üzerinden yapılan bu değerlendirmede, annelerin ortalama yaşı 42 olarak hesaplanmıştır. Anne yaş aralığı incelendiğinde, en genç anne 39 yaşında iken en yaşlı anne 47 yaşında bulunmuştur. Öte yandan babaların ortalama yaşı 44 olarak belirlenmiş, en genç baba 39 yaşında ve en yaşlı baba ise 55 yaşında tespit edilmiştir. Elde edilen bu veriler, bölgesel olarak Düzce örneğinde, liseye giriş sınavlarına hazırlanan üstün yetenekli çocukların ebeveynlerinin demografik yaş dağılımına ışık tutmakta ve bu öğrencilerin ebeveynlerinin genel yaş profili hakkında bilgi sağlamaktadır.

Analiz edildiğinde, ebeveynlerin büyük çoğunluğu (%69,6) 41-50 yaş aralığındadır. Bu yaş grubundaki ebeveynlerin, çocuklarının eğitim süreçlerine daha fazla müdahil olabilecek deneyim ve olgunluğa sahip olması beklenir. Ayrıca, 50 yaş üzeri ebeveynlerin oranı (%8,7) oldukça düşük, bu da genç ebeveynlerin nispeten daha aktif olduğunu ve çocuklarının eğitim süreçlerine daha yoğun bir şekilde katılmış olabileceğini düşündürmüştür. Anne ve babaların ortalama yaşlarının sırasıyla 42 ve 44 olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin yaş ortalamalarının lise çağındaki çocuklara sahip olacak yaş

aralığında olması beklenen bir durumdur. Ebeveyn yaşlarının alt ve üst sınırları (anneler için 39-47 ve babalar için 39-55), yaş dağılımının geniş bir yelpazeyi kapsadığını gösterir.

Ebeveyn yaşlarının, çocukların akademik başarıları ve liseye giriş sınavlarındaki performansları üzerinde dolaylı etkileri olabilir. Araştırmalar, ebeveynlerin yaşlarının çocukların akademik motivasyonu ve eğitime olan katılım derecesi üzerinde etkili olabileceğini göstermiştir. Bu nedenle, eğitim müdahaleleri ve politikalarının, ebeveyn yaş gruplarına göre çeşitlendirilmesi önem taşıyabilir. Ebeveyn yaşları, çocukların eğitim süreçlerine katılım biçimleri ve sağlayabilecekleri destek türlerini etkileyebilir. Örneğin, genç ebeveynler enerjik olabilir ve çocuklarının eğitim faaliyetlerine daha aktif bir şekilde katılabilirken, yaşlı ebeveynler hayat tecrübeleri ve olgunluklarıyla rehberlik edebilirler. Bunun yanı sıra, yaşlı ebeveynlerin sosyal ve ekonomik sermaye birikimleri, çocukların eğitime farklı yollarla katkıda bulunmalarını sağlayabilir (Altan ve Tarhan, 2018: 30-32; Arpacı ve Bekar, 2013: 15-17; Demiriz ve Arpacı, 2016: 717-726; Gürültü ve Bülent, 2020: 2413-2420). Çocuk ve ebeveyn etkileşimine ilişkin çocukların görüşlerinin incelenmesi amacı ile yapılan, Arpacı ve ark.'na ait bir araştırmada sunulan sonuçlar çocukların, çocuk büyük ebeveyn etkileşimine ilişkin olumlu görüşlerinde çocuğun ve büyük ebeveynin yaşı ile eğitim durumunun etkili olduğunu göstermemiştir (Arpacı ve Bekar, 2013: 11-17). Ataman ve ark.'nın 2008 yılında sundukları ve bizim çalışmamıza benzer olarak İstanbul BİLSEM öğrencileri özelinde yürüttükleri bir çalışmada anne babaların ve çocuklar arasında iletişimi etkileyen faktörleri ölçmüşlerdir; aile içi birliktelik ölçek puanlarında ve ebeveynlerin denetimci davranış ölçeği puanlarının yaşa göre anlamlı değişiklik gösterdiğini tespit etmişlerdir. Buna göre daha genç olan anne babaların (35 yaş ve altı anne ve babalar) 36-45 yaş arasında bulunan anne ve babalardan anlamlı derecede daha yüksek aile birliktelik puanlarına sahip oldukları, bu grup anne babaların da daha ileri yaş anne babalara göre (46 yaş ve üstü anne ve babalar) daha yüksek aile içi birliktelik puanına sahip oldukları tespit etmişlerdir. Anne ve babaların yaş düzeyi arttıkça, ortalama düzeyde yaşa sahip olan anne ve babalara göre, çocuk yetiştirmede denetim özelliğine daha fazla önem verdikleri anlaşılmaktadır, tespit etmişlerdir (Ataman, 2008: 3).

Arpacı ve ark.'nın gerçekleştirdiği araştırma, büyükanne ve büyükbabalarıyla bir arada yaşayan ilköğretim çağındaki çocukların, büyük ebeveynleriyle olan etkileşimlerine dair tutum ve düşünceleri üzerine odaklanmıştır. Ankara'nın Çankaya ilçesindeki Beşevler semtinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle seçilmiş 300 öğrenci üzerinde yürütülen bu çalışma, katılımcıların büyük çoğunluğunun kız çocuklarından oluştuğunu ve yaşları çoğunlukla 12 ve üstü olduğunu ortaya koymuştur. Yaş grupları itibarıyla büyük ebeveyn ve çocuk etkileşimleri incelendiğinde, genç yaş gruplarındaki çocukların büyük ebeveynlere karşı daha pozitif bir tutum sergilediği, yaş ilerledikçe bu değerlendirmelerin daha olumsuz bir yöne kaydığı tespit edilmiştir. Ayrıca, kız çocuklarının büyük ebeveynlerle etkileşimlerini erkek çocuklara kıyasla daha olumlu değerlendirdikleri, erkek çocukların ise kızlara göre daha olumsuz bir görüş bildirdikleri gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları, çocukların genç büyük ebeveynlerle daha etkin iletişim kurduklarını ve bu durumun çocukların büyük ebeveynlere yönelik olumlu görüşlerini pekiştirdiğini ortaya koyarken, büyük ebeveynlerin eğitim düzeyinin yükselmesiyle çocukların olumlu görüşlerinde ve bazı olumsuz değerlendirmelerde belirgin bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, aile içi kuşaklar arası etkileşimin ve iletişimin, çocukların büyük ebeveynleriyle olan ilişkilerinin algılanma biçimlerinde önemli bir rol oynadığını göstermiştir (Arpacı ve Bekar, 2013: 11-17).

Demiriz 'in yaptığı incelemeye göre, büyük ebeveynlerin torunlarıyla kurdukları fiziksel ve duygusal yakınlığın çocukların duygusal refah üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu görülmüştür. Çocukların, büyük ebeveynleri tarafından sarılma, birlikte aktiviteler yapma ve hediyeler alma gibi davranışlarla şefkat ve ilgi gördüklerinde kendilerini mutlu hissettikleri saptanmıştır. Tersine, büyük ebeveynlerinin dikkatini başka yönlere kaydırması veya kırgınlık durumlarında çocukların mutsuzluk duygusu yaşadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, büyük ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşimin çocuğa güvenli bir yaşam alanı sunduğu ve büyük ebeveynlerin çocuklar için rol model işlevi gördüğü, beraber geçirilen kaliteli zamanın ve yaşanılan ortak deneyimlerin çocuğun kişisel gelişimine ve eğitim sürecine katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Bu çalışma, büyük ebeveyn ve torun arasındaki ilişkinin niteliğinin, çocuğun genel mutluluk düzeyi ve psikososyal gelişimi üzerinde derinlemesine bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Demiriz ve Arpacı, 2016: 707-726).

Ebeveynlerin yaşları, çocukların eğitim süreçlerine katılım biçimlerini ve sağlayabilecekleri destek türlerini etkileyebilir. Örneğin, genç ebeveynler daha enerjik olabilir ve çocuklarının eğitim faaliyetlerine daha aktif bir şekilde katılabilirken, daha yaşlı ebeveynler hayat tecrübeleri ve olgunlukları ile rehberlik edebilir. Ayrıca, yaşlı ebeveynlerin sosyal ve ekonomik sermaye birikimleri daha fazla olabilir, bu da çocukların eğitimine farklı yollarla katkıda bulunmalarını sağlayabilir.

Eğitim kurumları ve politika yapıcılar, ebeveynlerin yaş dağılımlarını dikkate alarak, çocukların eğitimine yönelik destek programlarını tasarlarlarken, ailenin demografik özelliklerini göz önünde bulundurmalıdır. Ayrıca, ailelerin farklı yaş gruplarına uygun eğitim atölyeleri, seminerler ve kaynaklar sunarak, çocuklarının akademik başarılarını destekleme kapasitelerini artırmalıdır.

Bu veriler, üstün yetenekli çocukların eğitim süreçlerine müdahalede bulunurken, ebeveynlerin yaşlarının ve sosyoekonomik durumlarının, çocukların akademik ve sosyal gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu durum, eğitim müdahalelerinin ve desteklerinin kişiselleştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

4.1.1.1. Öğrenci Ebeveynlerinin Eğitim Durumlar

Liseye giriş sınavlarına hazırlanan üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim seviyelerine ilişkin veriler, ebeveynlerin eğitim durumlarını kapsamlı bir şekilde sergilemiştir. Bu veriler incelendiğinde, annelerin %63,6'sının üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir ki bu 11 anne üzerinden yapılan hesaplamada 7 anneye tekabül etmiştir. Aynı zamanda, babaların daha da yüksek bir yüzdeyle (%75) üniversite mezunu olduğu görülmekte, bu da 12 babanın 9'unun üniversite düzeyinde eğitim aldığını işaret etmiştir. Diğer yandan hem anneler hem de babalar arasında ilkökul mezunu sayısı oldukça düşük: annelerde bu oran %9,09 ile 1 anne, babalarda ise ilkökul mezunu yok. Ortaokul düzeyinde eğitim alan anne sayısı da yine 1'dir (%9,09) ve babalar arasında bu seviyede eğitim alan bulunmamaktadır. Lise mezunu anneler %9,09 ile 1 kişi iken, babalar arasında

bu oran 2 kişiyle (%18,18) daha yüksektir. Yüksek lisans veya doktora seviyesinde eğitim almış olan ebeveynler ise her iki cinsiyette de daha az sayıda bulunmakta; annelerde ve babalarda birer kişi (%9,09 ve %8,3) bu düzeyde eğitime sahiptir. Bu oranlar, Düzce ili özelinde, üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin çoğunlukla üniversite mezuniyeti ile karakterize edildiğini, ancak ileri düzeyde akademik eğitimin daha az yaygın olduğunu göstermiştir.

Eğitim düzeyi ileri olan G10, G14 ve G15 katılımcıların kendi eğitimleri ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Eğitim fakültesi mezunuyum ve lisans düzeyinde eğitim aldım. Şu anda Açık öğretimden sosyoloji okuyorum. Eğitimde sürekli kendimi geliştirmek ve yeni bilgiler edinmek benim için önemli. Sosyoloji alanında daha derinlemesine bilgi sahibi olmak ve bu bilgileri öğrencilerime aktarabilmek için çaba gösteriyorum".
(G10, E, 42, Öğretmen)

"Eğitim durumum, tıp fakültesinden mezun olduktan sonra uzmanlık eğitimimi tamamlayarak uzmanlık alanımda çalışmaya başladım." (G14, E, 40, Hekim)

"Eğitim durumum tıp fakültesi mezunu olarak tamamladım. Tıp okumak gerçekten uzun ve zorlu bir süreçti, ancak bu süre boyunca kazandığım bilgi ve deneyimler benim için son derece değerli oldu. Tıp alanında çalışmaya başladığımda, bu uzun sürecin her anının beni daha iyi bir hekim yapmak için gerekli olduğunu gördüm. Akademisyenim ve doktora mezunuyum. Eğitim hayatım boyunca sahip olduğum bilgi birikimi ve akademik deneyimlerim, çocuğumun eğitimine yönelik derinlemesine bir anlayış ve desteği sağlamamı sağlıyor. " (G15, K, 46, Hekim)

Bu veriler, çocukların ebeveynlerinin yüksek oranda üniversite ve üzeri eğitim düzeyine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin yüksek eğitim düzeyi, genellikle çocukların eğitimine daha fazla katkıda bulunabilecekleri anlamına gelir. Bu durum,

çocukların eğitimdeki başarılarını ve lise giriş sınavlarındaki performanslarını olumlu yönde etkileyebilir. Ebeveynlerin yüksek eğitim düzeyi, çocukların akademik beklentilerini ve motivasyonlarını artırabilir. Üniversite mezunu ebeveynler, çocuklarına daha geniş bir dünya görüşü ve çeşitli öğrenme kaynakları sunabilir. Ancak, yüksek eğitim düzeyinin her ailede eşit düzeyde eğitim desteği sağlamadığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Her ebeveynin eğitimini çocuğunun gelişimine katkıda bulunacak şekilde kullanma kapasitesi farklı olabilir. Literatürde, anne ve babaların eğitim durumlarının çocukların eğitimdeki başarısını arttırdığına dair çalışma örnekleri mevcut: Alaattin ve ark.'nın yaptığı ve 2014 yılında literatüre sundukları nicel çalışmada araştırmanın sonucunda da anne ve babanın özellikle de daha net olarak annenin eğitim düzeyinin arttıkça, öğrencilerin matematik karne notlarının da arttığı göstermişlerdir (Alaattin ve Çınar, 2014: 43-45), benzeri sonuçları Çanakçı ve ark. Da göstermişlerdir (Çanakçı ve Özdemir, 2015: 19-22).

Çalışmaya katılan ebeveynlilerin eğitim durumları sorgulandığında daha düşük seviyede eğitim düzeyine sahip ebeveynler olan G17 ve G 19 katılımcılarından gelen cevaplar ise şöyle idi:

"Ekonomik zorluklar nedeniyle ortaokul sonrasını okuyamadım lise eğitimi alma imkânım olmadı. Ancak, çocuğumun eğitimine büyük önem veriyor ve onun geleceğini en iyi şekilde sağlamak için elimden geleni yapmaya kararlıyım."(G17, K, 40, İşçi)

"Ne yazık ki, babamın kız çocuklarının okumasına karşı olan ön yargısı nedeniyle, istememe rağmen ileri eğitimime devam edemedim. Bu durum, benim için büyük bir hayal kırıklığı olmuştur." (G19, K, 43, Ev Hanımı)

Eğitim düzeyi düşük olan ebeveynlerin de eğitimi önemsedikleri ve çocuklarının eğitimini ileri düzeyde tamamlamaları için teşvikçi ve destekçi oldukları bu sonuçlardan da görülmektedir. İlginç ve benzeri olarak Alaattin ve ark.'nın 2014 yılında sundukları

çalışmada ortaokul mezunu olan babaların çocuklarının matematik dersi çalışmasında destekçi olma oranlarının daha yüksek olduğu ve bu çocuklarının matematik başarılarının anlamlı olarak daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır (Alaattin ve Çınar, 2014: 43-45). Hem literatür verilerinden hem de bizim çalışmamız verilerinden yola çıkarak düşük düzeydeki eğitime sahip ebeveynlerin de üstün yetenekli çocuklarının eğitiminde destekçi tavır sergilediklerini söyleyebiliriz.

Yüksek eğitim düzeyleri, mesleki statüler ve ekonomik koşullar gibi faktörler, ailelerin çocuklarının eğitim yolculuklarına sağladığı desteğin temel taşları olarak görülmüştür. Jonsson'un (1987) İsveç'te gerçekleştirdiği ve eğitim düzeyini yönetici kültürel sermayenin göstergesi olarak ele alan çalışmaları ile bu bulgular paralellik göstermiştir (Jonsson, 1987: 239-242). De Graaf ve diğerleri (2000), ailenin eğitim düzeyinin çocukların eğitim başarısına doğrudan etki ettiğini belirtmişlerdir (De Graaf vd, 2000: 99-101). Bu çalışma, Robinson ve Garnier (1985) tarafından da desteklenen, ebeveynlerin eğitim seviyesinin çocukların akademik performansı üzerindeki etkisiyle örtüşmüştür (Robinson ve Garnier, 1985: 250-260).

Literatürde sunulan araştırmalarda, bireylerin aileleri tarafından hissettikleri sosyal destek seviyelerinin, özsaygı üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan, akranlar ve eğitimcilerden algılanan sosyal desteğin özsaygı üzerindeki etkisi gözlenmemiştir. Özellikle annenin eğitim seviyesi ve ailenin genel sosyoekonomik pozisyonu, bireylerin özsaygısını şekillendirmede etkili olurken, bireyin cinsiyeti veya babanın eğitim düzeyi bu konuda anlamlı bir etki göstermemiştir. Bu bulgular, Dengiz ve meslektaşlarının yürüttüğü bir çalışmanın sonuçlarına yansımış ve alanda ilgili literatürü zenginleştirmiştir. Bu tür çalışmalar, özsaygının gelişimindeki etmenleri derinlemesine anlamak ve psikososyal müdahale stratejileri geliştirebilmek adına kritik önem taşımaktadır (Dengiz, 2014).

Karşımızda çizilen bu tablo, eğitim politikaları ve müdahalelerinin ebeveynlerin eğitim seviyelerini dikkate alarak tasarlanmasının önemini vurgular. Örneğin, liseye giriş sınavlarına hazırlık sürecinde, daha düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynler için

çocuklarının eğitimine nasıl daha etkin destek verebileceklerine yönelik rehberlik ve kaynakların sağlanması faydalı olabilir. Aynı zamanda, ebeveynlerin eğitim seviyelerine uygun olarak aile içi öğrenme ortamlarının güçlendirilmesine yönelik programlar geliştirilmelidir. Eğitim kurumları, ebeveynlerin eğitim seviyelerini göz önünde bulundurarak, liseye giriş sınavlarına hazırlanan öğrencilere yönelik kaynak ve destek hizmetlerini çeşitlendirmelidir. Aynı zamanda, eğitimde eşitliği teşvik etmek adına, tüm eğitim seviyelerindeki ebeveynler için çocuklarını destekleme yolları hakkında bilgilendirici seminerler ve atölye çalışmaları düzenlenmelidir. Bu yaklaşım, her çocuğun eğitim süreçlerinde ebeveyn desteğinden en iyi şekilde yararlanmasına olanak tanırken, toplum genelinde eğitim fırsat eşitliğini de destekleyecektir.

4.1.1. 2. Ailenin Gelir Durumu ile İlişkin Bilgiler

Liseye giriş sınavlarına hazırlanan üstün yetenekli öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarına ilişkin incelenen 23 ailelik örnekleme, ailelerin büyük bir bölümü (%82,6 oranında ve sayı olarak 19 aile) orta gelir seviyesine sahiptir. Düşük gelir düzeyine sahip ailelerin sayısı ise sadece 2'dir ve bu da toplamın %8,7'sine tekabül etmiştir. Yüksek gelir düzeyine sahip aileler de aynı sayıda (2 aile) olup, örneklemdaki toplamın %8,7'sini oluştururlar. Elde edilen bu veriler, incelenen öğrenci ailelerinin çoğunluğunun finansal açıdan istikrarlı bir orta gelir düzeyine sahip olduğunu ve bunun, çocuklarının eğitimine gerekli maddi desteği sağlayabilecek düzeyde olduğunu ima etmiştir. Bu durum, öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılama potansiyelini olumlu yönde etkileyebilecek bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Gelir düzeyi düşük olduğu tespit edilen G17 ve G19 katılımcılarına ait görüşler aşağıdaki gibiydi:

"Gelir durumumuzu değerlendirmek gerekirse, çalışıyoruz ancak gelirimiz düşük. Bu dönemde birçok insan gibi, ihtiyaçlarımızı karşılamakta zorlanıyoruz, ancak yine de şükrediyoruz çünkü aç değiliz, açlıkta değiliz. Elhamdulillah, temel ihtiyaçlarımızı karşılayabiliyoruz. Çocuğumuzun eğitimi ile ilgili ihtiyaçlarını hep karşılamaya çalışırız." (G17, K, 40, İşçi)

"Ev hanımıyım ve eşim asgari ücretin biraz üstünde bir gelirle fırında çalışıyor. İki çocuğumuzu okutmak için gayret gösteriyoruz ve köyden bazı ek gelir kaynaklarıyla idare etmeye çalışıyoruz. Gider kalemlerimizi karşılayabilmek adına eşim ek işlerde de çalışır. Her ne kadar gelir düzeyimiz sınırlı olsa da şükürler olsun ki geçimimizi sağlıyor, ailemize ve çocuklarımızın tüm ihtiyaçlarına bakabiliyoruz." (G19, K, 43, Ev Hanımı)

Çalışmamızda, düşük gelir düzeyine sahip ailelerin her biri örnekleme %8,7 oranında temsil edilmiştir. Düşük gelir düzeyindeki ailelerin, çocuklarının eğitime sağlayabilecekleri destekler konusunda sınırlamalarla karşılaşabilecekleri varsayılabilir. Ancak, düşük gelir grubundan ebeveynlerle yapılan görüşmelerde çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını ön planda tutukları ortaya çıkmıştır.

" Gelir durumumuzu orta seviye olarak nitelendiririm çünkü hem eşim hem de ben çalışıyoruz ve ailemizin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde gelire sahibiz. Hemşire olarak çalışıyorum ve eşim de kendi alanında iş sahibi. Gelir seviyemiz bize rahat bir yaşam standardı sağlıyor, ancak yine de tasarruf yapmamız gereken zamanlar olabiliyor. Özellikle çocuklarımızın eğitim masrafları ve diğer aile harcamaları düşünüldüğünde, bazen bütçemizi dikkatlice yönetmek zorunda kalıyoruz. Ancak genel olarak, gelir durumumuz bizi maddi sıkıntı yaşamaktan uzak tutuyor ve ailemizin ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli olanaklara sahibiz." (G7, K, 47, Hemşire)

"Gelir seviyemizi orta olarak nitelendiririm. Aile olarak, ihtiyaçlarımızı karşılayacak düzeyde gelir elde ediyoruz ve temel masraflarımızı karşılayabiliyoruz. Ancak, bazen ekstra harcamalar veya beklenmedik masraflar karşısında dengede kalmak için çaba sarf etmemiz gerekebiliyor. Genel olarak, maddi durumumuz bize güven sağlayacak düzeyde olsa da bazı ekonomik zorluklarla da karşılaşabiliriz ve bu durumda planlı ve dikkatli olmamız gerektiğini düşünüyorum." (G.8.K.41.Öğretmen)

Bu ifadelere benzer ve destekler şekilde gelir düzeyi orta ve yüksek olan ebeveynlerin görüşleri de çalışmamıza önemli katkı sağlamıştır. Katılımcılardan G 21 ve G23'e ait görüşler aşağıdaki gibi idi:

" Gelir durumumuzu Allah'a şükürler olsun ki iyi olarak nitelendiririm. Çocuklarımızın rahat etmesi için elimizden geleni yapıyoruz ve bu bizim için en büyük mutluluk kaynağı. Gelirimiz, onların ihtiyaçlarını karşılamak ve geleceklerini güvence altına almak adına yeterli düzeyde. Her şeyden önce ailemizin refahı ve çocuklarımızın sağlığı bizim için en önemli öncelik. Bu doğrultuda çalışıyor ve dualarımızı eksik etmiyoruz." (G.21.E.46.İnşaat Mühendisi)

" Gelirimizin durumunu değerlendirirken şükürler olsun ki iyi durumda olduğumuzu söyleyebilirim. Çocukluğumda ekonomik zorluklarla boğuştuğumuzu hatırlıyorum, üniversite yıllarında bile bazen aç yattığımız günler oldu. Ancak şimdi, çocuklarımızın rahat bir ortamda yetişmelerini sağlamak için elimizden geleni yapıyoruz. Onların ihtiyaçlarını karşılamak ve geleceklerini güvence altına almak için çalışıyoruz." (G23, E, 51, İnşaat Koordinatörü)

2009 yılında yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) bulgularına göre, Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü OECD ülkeleri içinde Türkiye, öğrencilerin akademik performansları üzerinde sosyoekonomik durumun en yoğun etkilerinden birini gösteren ülkeler arasında üçüncü sırada yer almaktadır (Çelik, Çetin, 2014: 265-289). Eğitimsel başarı ile sosyoekonomik durum arasındaki negatif ilişkiyi vurgulayan birçok çalışma, öğrencilerin akademik sonuçlarının, ekonomik ve sosyal faktörlerden nasıl etkilendiğini göstermiştir (Boyacı ve Yakup, 2018: 67-89; Dinçer ve Ve Uysal-Kolaşın, 2009).

Yaşar ve ark. Yürüttüğü araştırma, öğrencilerin akademik başarıları ile ailelerinin sosyoekonomik statüleri arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Araştırma, eğitim başarısı üzerinde etkili olan çok boyutlu faktörleri analiz ederken özellikle ekonomik

sınırlılıkların ve ailenin kültürel sermayesinin öğrenci performansına olan etkisine odaklanmıştır. Çalışmanın bulguları, çocukların eğitim süreçlerinin, yaşadıkları sosyal koşullar tarafından şekillendirildiğini göstermiş ve yoksul ailelerin çocuklarının okuldaki başarılarının, daha maddi güçlüklerle karşı karşıya kalan ailelerin çocuklarına kıyasla daha olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur. Araştırmacılar, sınıfsal konum ve eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyerek, toplumda sosyal hareketlilik ve yaşam standartlarına etki eden dinamikleri değerlendirmişlerdir. Eğitim alanındaki fırsat eşitliğinin hukuksal boyutun ötesinde sosyal ve kültürel faktörlerle derinden ilintili olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışma, yoksul ailelerin çocuklarının eğitimde özel desteklere ihtiyaç duyduklarını ve bu desteklerin sadece bireysel başarıyı değil, aynı zamanda demokratik toplumun temelleri olan eşitlik ve adil rekabeti de desteklediğini göstermiştir. Yapılan literatür incelemesine dayalı olan bu teorik çalışma, maddi desteklerin eğitimle entegre edilmesinin alt sınıflardan gelen çocukların akademik başarılarına katkıda bulunmanın ötesinde geniş toplumsal faydalar sağlayabileceğini savunmaktadır (Yaşar, 2016: 202-237).

Yüksek gelir düzeyindeki ailelerin, çocuklarının eğitimine daha fazla kaynak ayırabilecekleri ve ek dersler, özel öğretim materyalleri veya daha iyi eğitim fırsatlarına erişim sağlayabilecekleri öngörülebilir. Gelir düzeyi, öğrencilerin lise giriş sınavlarındaki performansı üzerinde etkili olabilecek sosyoekonomik faktörlerin incelenmesi açısından önemlidir. Orta gelir düzeyinin ağırlıklı olması, bu öğrencilerin eğitim ortamlarının ve sağlanan imkânların genel bir profilini çizebilir. Ancak, düşük ve yüksek gelir düzeylerindeki ailelerin çocuklarının eğitim deneyimleri ve sınav başarıları arasında var olabilecek farklılıklar, sosyal adalet ve eğitim eşitliği bağlamında değerlendirilmelidir. Bu çeşitlilik, üstün yetenekli çocukların lise giriş sınavlarındaki performanslarına ve genel olarak eğitim başarılarına katkı sağlayan sosyal ve kültürel sermaye unsurlarını daha iyi anlamak için fırsatlar sunar.

4.1.1.3. Evin Aileye Ait Olma Durumu, Çocukların Kendilerine Ait Odalarının Varlığı Durumu

Araştırmaya katılan ailelerin konut durumları hakkında bilgiler incelenmiştir. Bu ailelerin %91,3'ü yani 21'i, kendi mülklerinde oturduklarını bildirmiştir. Kendi evine sahip olmanın, genel maddi istikrar ve güvenlik anlamına geldiği düşünüldüğünde, bu oran ailelerin ekonomik açıdan görece sağlam bir temele sahip olduklarını göstermiştir. Öte yandan, çocuklara özel bir oda tahsis edilmesi konusunda ise, katılımcı ailelerin sadece %8,7'si yani 2'si, çocuklarına ait özel bir odanın olduğunu belirtmiştir. Bu durum, çocukların kendi odalarına sahip olmasının oldukça sınırlı olduğunu ve bu konunun çocukların özel alanlarına sahip olma ihtiyacı açısından göz önünde bulundurulması gereken bir husus olduğunu ortaya koymaktadır. Bu iki faktör, ailelerin maddi durumları ve çocukların yaşam alanları hakkında önemli bilgiler sağlamaktadır.

Kendilerine ait ev mülkü olmayan veya çocuklarına ait özel odası olmayan ailelerden G1, G 19 ve G 21 katılımcılarına ait görüşler şu şekilde idi:

"Evet, çocuğumuzun kendine ait bir odası yok, evimiz 3 artı 1 küçük bir yapıya sahip ve çocuklarımız odaları paylaşıyorlar. Kardeşlerinin aynı odada olması, onların birlikte büyümelerini teşvik ediyor ve aralarındaki bağı kuvvetlendiriyor. Paylaşım ve iş birliği becerilerini geliştirmelerine yardımcı oluyor. Ayrı odalarının olması belki de onları daha fazla yalnız hissettirebilirdi. Şu ana kadar bu düzen, çocuklarımızın mutlu ve sağlıklı bir ilişki kurmalarına katkı sağladı." (G.1, K, 42, Çevre Mühendisi)

"Kiracıyız çocuklara söylüyorum biz kaç yaşına geldik kiradan kurtulamadık okuyun kurtarın kendinizi. Çocuğumuzun kendi odası yok maalesef." (G19, K, 43, Ev Hanımı)

"Evimiz uzun Mustafa'da bahçeli müstakil bir ev bize ait. Ancak, çocuklarımız için ayrı odalarımız bulunmuyor. Anne ve babam da bizimle birlikte yaşadığı için, iki

kız kardeş şu anda aynı odada kalıyorlar. Tabii ki, onların da kendi alanları olmasını isteriz, ancak şu anda bu şekilde idare etmek zorundayız." (G21, E, 46, İnşaat Mühendisi)

Hem ev aidiyeti konusunda hem de çocukların odasının varlığı konusunda farklı beyanı olan G18 ve G23 ailelerin söylemleri ise şöyle idi:

"Bahçesi olan bir evimiz var ve her birimizin kendimize ait özel alanı bulunmaktadır. Çocuklarımız için de bu özel alanları sağlamak bizim için önemlidir." (G18, E, 45, Banka Müdürü)

"Ev kendimizin ben kendim yaptım. Çocuklarımın da kendilerine ait odaları var." (G23, E, 51, İnşaat Koordinatörü)

Çocuğun kendi odasının olması, özellikle öğrenme ve kişisel gelişim için önemli bir alandır. Kendi odası olan çocuklar, ders çalışma ve hobi gibi kişisel faaliyetler için özel bir alana sahip olur, bu da onların odaklanmalarını ve özgüvenlerini artırabilir. Bu düşük oran, çocukların ev içerisinde yeterli kişisel alana sahip olmadıklarını göstermiştir ve bu durumun onların eğitim ve kişisel gelişimleri üzerinde olumsuz etkileri olabilir. Fakat, çalışmamızda tespit edildiği üzere, çocukların kendi odalarına sahip olma oranı oldukça düşüktür (%8,7). Bu tablo, ailelerin maddi durumları ile çocuklarının gelişimi arasında bir bağlantı kurulabileceğini düşündürmüştür. Aileler, çocuklarına ait özel alanları olmasa bile eğitim başarılarının iyi olması için gerekli diğer lojistik desteklerini vermiş olabileceğini düşündürmektedir. Ev sahipliği yüksek oranda iken, çocuklara ayrılan kişisel alanın düşük olması, ebeveynlerin maddi kaynaklarına rağmen çocukların ihtiyaçlarına yönelik yatırım yapma konusunda çeşitli sınırlamalarla karşılaşabileceklerini işaret edebilir. Bu gözlem, ailelerin yaşam koşullarını ve çocukların eğitimine olan etkilerini daha geniş bir sosyoekonomik ve kültürel bağlamda incelemeyi gerektirmektedir.

4.1.1. 4. Çalışmaya Katılan Ailelerde Yaşayan Çocuk Sayısı Bilgileri

Çalışmaya katılan ailelerin çocuk sayısı dağılımına ilişkin verileri inceledik, bu verilere göre aile yapıları şu şekilde sıralanmaktadır: İncelenen 23 aileden sadece 2'si, yani %8,7'si tek çocuklu iken; en büyük grubu oluşturan 14 aile, yani %60,9'u iki çocuk sahibidir. Üç çocuklu aile sayısı da 7 ile dikkate değer bir oran olan %30,4'e ulaşmaktadır. Bu bilgiler ışığında, örneklemdaki en yaygın aile yapısının iki çocuklu olduğu ve bu durumun, aile kaynaklarının dağılımı bakımından dengeli bir yapıyı temsil edebileceği düşünülebilir. Üç çocuklu ailelerin varlığı, aile dinamikleri ve kaynak paylaşımı açısından farklı bir yapıyı işaret ederken, tek çocuklu ailelerin daha az olduğu ve bu durumun çocuk üzerine daha fazla odaklanmayı mümkün kılabileceği anlaşılmaktadır. Her durumda, aile içi çocuk sayısının, ebeveynlerin zamanını, ilgisini ve diğer kaynaklarını nasıl dağıttıklarını etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmüştür.

Ailede tek çocuğu olan G2' ait görüşler aşağıdaki gibidir:

"Bizim tek çocuğumuz var, bu kendi tercihimiz olmuştur." (G2, K, 39, Öğretmen)

Çalışmaya katılan ailelerde en sık görülen iki çocuklu aile yapısından olan G1, G3 ve G12'ye ait görüşler şöyle idi:

"İki çocuğumuz var, bir oğlum bir kızım. İkisi de BİLSEM'e gidiyor. İki çocuk ideal, Allah gönlüme göre verdi." (G1, K, 42, Çevre Mühendisi)

"İki çocuğumuz var her ikisi de erkek, Allah'a şükürler olsun. Çocuklarımızı yetiştirirken onları desteklemeye çalışıyoruz ve bu süreçten çok mutluyuz. Her biri kendi alanlarında güçlü ve başarılı bireyler olmaları bizim için en büyük gurur kaynağı. Allah'a şükürler olsun ki ailemizdeki her birey sağlıklı ve mutlu bir şekilde bir arada yaşıyoruz." (G3, E, 44, Öğretmen)

"Merhaba, iki çocuğum var. Büyük oğlum tıp fakültesinde okuyor, kızım ise fen lisesinde eğitim görüyor."(G12, E, 44, Akademisyen)

Çalışmaya katılan ailelerde üç çocuklu aile yapısından olan G9'a ait görüşler şöyle idi:

"Üç çocuğumuz var ve bizler, onları vatanlarına ve milletlerine hayırlı evlatlar olarak yetiştirmenin büyük bir sorumluluğunu taşıyoruz. Çocuklarımızın sağlıklı bir şekilde büyüyip gelişmeleri, değerlerimize bağlı, dürüst ve sorumlu bireyler olarak yetişmeleri için elimizden gelen her şeyi yapmaya gayret gösteriyoruz. Onların eğitimlerine önem veriyoruz.."(G9, E, 55, Emekli)

Bu verilerin sağladığı bilgiler, çocuk sayısının aile içi kaynakların nasıl tahsis edildiğine, aile dinamiklerine ve üstün yetenekli çocukların eğitim imkânlarına etkisinin anlaşılmasına yardımcı olabilir. İki çocuklu ailelerin yaygınlığı, bu aile yapısının sosyal ve kültürel sermayenin oluşturulmasında ve çocukların lise giriş sınavlarında gösterdikleri performans üzerinde belirli bir etki yaratabileceğini düşündürmüştür. Ayrıca, tek çocuklu ve üç çocuklu ailelerin çocukları arasında eğitimde yaşanabilecek deneyim farklılıklarının incelenmesi, eğitim politikaları ve destek mekanizmalarının geliştirilmesi açısından önemli olabilir. Ailelerin çocuk sayısı ne olursa olsun, çocuklarının sağlıklı ve dengeli bireyler olarak büyümeleri konusunda gösterdikleri çaba ve verdikleri önem, eğitim süreçlerindeki başarıları için kritik bir faktördür. Ebeveynlerin çocuklarının fiziksel ve zihinsel gelişimlerine duydukları gurur söylemleri ve sağladıkları destek, onların sosyal ve akademik başarılarına katkıda bulunur. Bu destekleyici ve barışçıl aile ortamı, çocukların özgüvenlerini ve akademik performanslarını artırabilir. Çalışmamıza katılan tüm görüşmecilerdeki bu ortak söylem, çocuk sayısına bakmaksızın aile içi sosyal desteğin üstün yetenekli çocukların başarısında ortak bir payda olduğu görülmektedir.

4.1.1. 5. Öğrenci Ebeveynlerinin Kronik Hastalık Durumları ile İlişkin Bilgiler

İncelenen velilerin sağlık durumlarıyla ilgili olarak elde edilen bulgular, araştırmaya katılan 23 velinin yalnızca 1'inin (%4,3) kronik bir rahatsızlığa sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Aksine, velilerin büyük bir çoğunluğu olan 22'si (%95,7), herhangi bir kronik sağlık problemi taşımadıklarını belirtmiştir. Bu veriler, incelenen veli grubunun genel olarak sağlıklı olduğunu göstermekte ve bu sağlık durumunun, velilerin çocuklarına günlük yaşamlarında daha etkin ve sürekli destek olmalarını mümkün kıldığı yorumunu desteklemiştir. Bu sağlık profili, çocukların eğitim ve gelişim süreçlerine olumlu bir etki yapabilecek potansiyel bir faktör olarak değerlendirilebilir.

"Şu an için herhangi bir kronik rahatsızlığımız bulunmamakla birlikte, sağlıklı bir yaşam tarzına önem veriyoruz. Günlük beslenmemize dikkat ediyoruz, ancak bazen bu zorlayıcı koşullarda tam olarak uygulamak mümkün olmayabiliyor. Haftada bir gün pazarları gezerek yürüyüş yapıyoruz." (G5, E, 46, Uzman Hekim)

"Sağlık her şeyden önemli ve bu dönemde COVID-19'un getirdiği endişelerle birlikte daha da bilinçli bir şekilde sağlığınıza öncelik vermek zorundayız. Neyse ki, ailemizde kronik bir rahatsızlık yok. Ancak, bu süreçte daha dikkatli olmak, sağlıklı beslenmek, düzenli egzersiz yapmak ve hijyen kurallarına uymak gibi önlemleri alarak sağlığımızı korumak için elimizden geleni yapıyoruz. Hastalık olmasa bile, herhangi bir sağlık sorunuyla karşılaşmamak için önceden önlem almak ve sağlığımızı korumak önemlidir. Bu yüzden, ailece sağlığınıza özen gösteriyoruz ve düzenli sağlık kontrollerini ihmal etmiyoruz." (G6, K, 39, Eczacı)

"Allah'a şükürler olsun ki ailemizde herhangi bir kronik rahatsızlık bulunmamaktadır. Sağlığımızı korumak için düzenli olarak beslenmeye dikkat ediyor, spor yapmaya özen gösteriyoruz. Özellikle düzenli yürüyüşler yaparak hem fiziksel hem de zihinsel sağlığımızı korumaya gayret ediyoruz. Sağlığımızı korumak bizim için çok önemli ve bu konuda gereken özeni gösteriyoruz." (G12, E, 44, Akademisyen)

"Kronik bir rahatsızlığımız yok. Ailecek sağlığınıza özen gösteriyoruz; düzenli beslenme alışkanlıkları ediniyoruz ve günlük egzersizlerimizi ihmal etmiyoruz. Ancak içinde bulunduğum şartlardan dolayı kötü alışkanlık olan sigara konusunda farkındalığım var ve bunun üzerinde çalışıyorum. Sağlığınıza zarar veren bu alışkanlığın bırakılması gerektiğini biliyor ve bunun için çaba harcıyorum. Kendimi ve ailemi korumak adına sigarayı bırakma konusunda kararlıyım ve bu süreci başarıyla tamamlayacağıma inanıyorum." (G15, K, 46, Hekim)

"Ailecek sağlığınıza son derece özen gösteriyoruz ve şu anda herhangi bir kronik rahatsızlığımız bulunmuyor. Düzenli olarak sağlık kontrollerimize katılıyor ve sağlıklı yaşam tarzı alışkanlıklarını ailemize benimsetiyoruz. Önceliğimiz her zaman sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürmek olduğundan, her türlü önlemi alarak sağlığımızı korumaya özen gösteriyoruz." (G, 20, E, 41, Kalite Müdürü)

"Rabbime şükürler olsun, sağlık sorunum yok. Günlük hayatımda sağlığını korumak için çeşitli adımlar atıyorum. Örneğin, her gün beş vakit namaz kılarak ruhsal ve bedensel dengeyi sağlamaya çalışıyorum. Ayrıca, ulaşım için genellikle bisiklet veya yürüyüşü tercih ediyorum, bu da hem doğayla iç içe olmama hem de bedenime hareketlilik kazandırmama yardımcı oluyor. Sigara ve içki gibi zararlı alışkanlıklardan uzak durmam da sağlıklı bir yaşam sürdürmemde önemli bir faktör. Bu şekilde, bedenimi ve ruhumu koruyarak, yaşamımın her anından keyif alabiliyorum." (G22, E, 46, Din Görevlisi)

Çalışmamızda, ailede sağlık sorunlarının yaşandığı tek aile olan G9'a ait ifadeler ise şöyledir:

"Evet, maalesef tansiyon ve şeker rahatsızlıklarıyla mücadele ediyorum. Bu konuda annemin de benzer sorunlar yaşadı rahmetli, dikkat etmeye çalışıyorum ancak bazen kontrolüm dışında durumlar yaşanabiliyor. Sağlığıma özen

gösteriyor, düzenli olarak doktor kontrolüne gidiyor ve önerilen tedavileri uyguluyorum. Ancak genetik etkenlerin de rol oynadığı bir durum olduğu için bazen istenmeyen sonuçlarla karşılaşabiliyorum. Bu nedenle sağlığımı korumak için elimden gelen her şeyi yapıyor ve önerilere dikkat ediyorum.” (G9, E, 55, Emekli)

Çalışmamızda, kronik rahatsızlığı olan velilerin oranı (%4,3) oldukça düşüktü. Ancak, bu küçük yüzde bile, ebeveyn sağlığının aile içi dinamikler ve çocukların eğitimi üzerinde önemli etkiler yaratabileceğini gösteren çalışmalar mevcut. Özel yetenekli çocukların ailelerinin yaşam kalitesini ve aile içi sağlık durumlarını irdeleyen Eren ve ark., ailedeki kronik hastalık varlığının, çocukların gelişimine ve ailenin işlevselliğine etkilerini de incelendiği bir araştırmaya sunmuşlardır (Eren vd, 2018: 105). Bu çalışmasının sonuçları, kronik rahatsızlığa sahip ebeveynlerin çocuklarına sağlayabileceği destek ve teşvik seviyesinin, ebeveynin sağlık durumuna bağlı olarak değişebileceği; dolayısıyla aile sağlığının korunması ve güçlendirilmesinin, çocukların genel refahı üzerinde etkiler yaratabileceği sonucuna varılmıştır.

Kronik hastalıklar, ailelerin günlük yaşamlarını, çocuklarıyla geçirdikleri kaliteli zamanı ve çocuklarının eğitimine sağlayabilecekleri desteği etkileyebilir. Ayrıca, ebeveynin sağlık durumu, çocuğun psikolojik ve duygusal refahını da etkileyebilir. Ebeveyn sağlığı ile çocukların akademik performansı ve sosyal gelişimi arasında karmaşık ve çok yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Kronik rahatsızlıklar ailelerin stres düzeylerini artırabilir ve bu da dolaylı yollardan çocukların eğitim deneyimlerini etkileyebilir. Ebeveynlerin sağlık sorunları, çocukların okulda geçirecekleri zamanın veya katılacakları ekstra eğitim aktivitelerinin azalmasına neden olabilir. Bu nedenle, bu verilerin ebeveynlerin ve çocuklarının yaşam kaliteleri üzerindeki etkilerini anlamak için daha geniş bir sosyal ve psikolojik bağlamda ele alınması ve ilave araştırmalar yapılması yararlı olacaktır. Bu tür bir analiz, eğitim politikaları ve aile destek programlarının geliştirilmesinde önemli bir temel teşkil edebilir. Özellikle, kronik rahatsızlıkları olan ebeveynlerin karşılaştığı zorlukları hafifletecek kaynakların ve destek hizmetlerinin sağlanmasına yönelik

stratejilerin oluşturulması hem ebeveynlerin hem de çocuklarının genel refahına katkıda bulunabilir.

4.1.2. Eğitim Tercihleri

4.1.2. 1. Araştırmaya Katılan Ailenin Çocuğunun Okuduğu Sınıf Dağılımı

Araştırmamızın bir parçası olarak katılımcıları arasındaki çocukların eğitim seviyelerinin dağılımını irdelenmiştir. Veriler, çoğunlukla çocukların 9. sınıfta (%56,5) eğitim gördüğünü, ardından 10. sınıfta (%21,7) ve en az oranda 8. sınıfta (%8,7) ve üniversitede (%13,0) olduğunu ortaya koymaktadır. Bu veriler, incelenen örneklemdeki ailelerin çocuklarının çoğunlukla ortaöğretim çağında olduğunu göstermiştir. 9. sınıf, genellikle ortaöğretimin başlangıcını ve önemli bir geçiş dönemini temsil eder. Bu seviyedeki öğrenciler, lise eğitiminin yeni zorluklarına ve fırsatlarına uyum sağlama sürecindedirler. 10. sınıf öğrencileri ise, lise eğitimlerinin ortasında bulunmaktadır ve akademik ve mesleki gelecek planlarına daha fazla odaklanmaya başlamış olabilirler. 8. sınıfta okuyan çocukların düşük oranı, örneklemdeki ailelerin çocuklarının çoğunluğunun bu eğitim seviyesini zaten tamamlamış olabileceğini düşündürülebilir. Öte yandan, üniversite öğrencisi olan çocukların oranı, ailelerin eğitimde yüksek seviyelere ulaşmaya teşvik ettiği ve desteklediği genç bireyler olduğunu göstermiştir. Bu dağılım, ailelerin ve öğrencilerin eğitim üzerindeki önceliklerini ve beklentilerini anlamak için kullanılabilir. Özellikle, 9. sınıfın yüksek oranı, bu dönemde öğrencilerin ve ailelerin karşılaştığı zorluklar ve destek ihtiyaçları hakkında daha fazla bilgi edinilmesine yol açabilir. Ayrıca, üniversite öğrencisi olan çocukların oranı, üst düzey eğitim için ailelerin sağladığı destek ve kaynakların önemini vurgulayabilir.

"Büyük olan 11. sınıfta okuyor Ankara fen lisesi, küçük olan ise 8. Sınıfta bu yıl LGS girecek. İkisi de BİLSEM öğrencisi." (G1, K, 42, Çevre Mühendisi)

"Çocuğum şu anda sekizinci sınıfta okuyor ve gerçekten zorlu bir dönemdeyiz, çünkü bu sene LGS'ye hazırlanıyor. Sınav senesi olduğu için oldukça yoğun bir tempoda çalışıyor." (G2, K, 39, Öğretmen)

"9.sınıf Düzce fen lisesi öğrencisi aynı zamanda BİLSEM'e gidiyor " (G5, E, 46, Uzman Hekim)

"Çocuğum şu an 9. sınıfta okuyor ve Düzce Fen Lisesi'nde eğitim alıyor." (G7, K, 47, Hemşire)

" Kızım bir zamanlar BİLSEM de öğrenciydi, ancak şu anda ODTÜ'de Elektrik-Elektronik Mühendisliği okuyor. Üniversite eğitimi boyunca hedeflerine odaklanmış durumda ve bu süreçte onu desteklemekten mutluluk duyuyorum. ODTÜ'nün sunduğu olanaklar ve eğitim kalitesi, onun için mükemmel bir ortam sağlıyor. Gelecekteki başarıları için şimdiden sabırsızlanıyorum ve onun bu yolda ilerlemesini gururla izliyorum." (G21, .E, 46, İnşaat Mühendisi)

Çalışmamızdan elde ettiğimiz bu veriler, eğitim politikaları ve ailelere yönelik destek programları geliştirmede değerli olabilir. Eğitim seviyelerine göre çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarına özgü stratejilerin belirlenmesi, daha etkili eğitim müdahaleleri ve kaynak tahsisinin yapılmasına olanak tanıyabilir. Bu çerçevede, öğrenci ve ailelere sunulan rehberlik hizmetleri, öğrencilerin akademik geçiş dönemlerindeki başarılarını artırmak için önemli bir rol oynayabilir.

4.1.2. 2. Araştırmaya Katılan Ailenin Çocuğunun Yetenek Alanlarına Dair Bilgiler

Araştırmamızda elde ettiğimiz bilgiler, öğrencilerin hangi yetenek alanlarında üstün olduğu hakkında bilgi vermiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%91,3) genel zihinsel yetenek alanında üstünlük gösterirken, görsel sanatlar ve müzik alanında yetenekli olduğunu belirten öğrencilerin oranı sadece %8,6'tır. Bu veriler, incelenen

örnekleme genel zihinsel yeteneklerin diğer spesifik yetenek alanlarına göre daha yaygın olduğunu göstermiştir. Bu durum, zihinsel yeteneklerin ölçümünde kullanılan araçların ve değerlendirme sistemlerinin, bu tür yetenekleri tespit etme konusunda daha etkin olabileceğini düşündürebilir. Ayrıca, eğitim sistemlerinin ve toplumun genel zihinsel yeteneklere daha fazla odaklanması ve bu alanda daha fazla fırsat sunması gibi faktörler de bu sonuçları etkileyebilir. Görsel sanatlar yeteneği olan öğrencilerin düşük oranı, bu tür yeteneklerin tanınması ve desteklenmesi konusunda var olabilecek eksikliklere işaret edebilir. Sanatsal yeteneklerin doğru bir şekilde değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için özel programlar ve kaynakların yetersiz olması mümkündür.

" Genel yetenek alanında eğitim görüyor BİLSEM de. Okuldaki öğretmeni müziğe de girmesini istemişti ama onu kazanamadı BİLSEM müdürümüz isterse müzik alanında da eğitim alabileceğini söylemişti. Zaman kalmıyor çocuğa şu an için genel yetenekte devam ediyor. "(G2, K, 39, Öğretmen)

"Genel yetenek alanında eğitim görüyor aynı zamanda resim alanını da kazandı ikisini bir arada götürüyor ama yorucu oluyor. "(G.8.K.41.Öğretmen)

" Genel yetenek alanında eğitim görüyor atölye seçimleri var akıl oyunları, robotik onlara da gidiyor." (G13, E, 45, Akademisyen)

"Genel yetenek öğrencisi Fizik hocası ile proje yapıyor. "(G14, E, 40, Hekim)

Çalışmamızdan elde ettiğimiz bu bilgiler, yetenek alanlarına göre eğitim politikalarının ve okulların destek programlarının nasıl şekillendirilmesi gerektiği konusunda değerli iç görüler sunabilir. Eğitimciler ve politika yapımcılar için, yeteneklerin çeşitliliğini tanımak ve her öğrencinin potansiyelini en iyi şekilde ortaya çıkarmak için kapsamlı stratejiler geliştirmek önemlidir. Bu, özellikle görsel sanatlar gibi daha az temsil edilen yetenek alanlarında destek ve kaynakların artırılmasını

gerektirebilir.

4.1.2.3. Araştırmaya Katılan Ailenin Öğrencisinin Okuduğu İlkokulun Tercih Edilme Nedenleri

Ailelerin ilkokul seçimlerinde önem verdiği faktörlere yönelik yaptığımız değerlendirme, tercih sebeplerinin çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin okuduğu okulların seçiminde ailelerin %26,1'lik bir kesimi okulun başarı düzeyini belirleyici faktör olarak görmüş, bu oran yaklaşık olarak her dört aileden birine denk gelmiştir. Okulun evlerine yakın olması ise aileler için daha önemli bir etken olarak öne çıkmakta; %34,8'lik bir oranla, yaklaşık her üç aileden biri bu kriteri tercih sebebi olarak belirtmiştir. En belirgin tercih nedeni ise %39,1 ile öğretmen kalitesi olmuş ve bu da hemen hemen her üç aileden birinin üzerinde durduğu bir nokta olarak dikkat çekmiştir. Bu bulgular, ailelerin ilkokul tercihlerinde akademik başarıdan ziyade, çocuklarının eğitim alacağı ortamın kalitesine ve erişilebilirliğine büyük önem verdiklerini göstermiştir.

"Kızımın okulunu tercih sebebimiz, öğrencilere güçlü bir temel eğitim verdiğini çevremizden duymanız başarılı bir geçmişe sahip olduğunu bilmemiz. Ayrıca, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlılık gösteren bir öğretim anlayışına sahip olmaları benim için önemlidir. Bu nedenle, çocuğumun bu okulda kaliteli bir eğitim almasını sağlamak adına bu tercihi yapma kararı aldım."
(G.1.K.42.Çevre Mühendisi)

"Çocuğumuzun okuduğu ilkokulu tercih etmemizin temel sebebi, okulun eğitim kalitesi ve başarı grafiğidir. Bu okul, öğrencilere sadece temel akademik bilgileri değil, aynı zamanda karakter gelişimi, sosyal beceriler ve liderlik yetenekleri gibi önemli yaşam becerilerini de kazandırmaya odaklanan bir eğitim anlayışına sahiptir. Okulun öğrenci başarısı ve mezunlarının başarı hikâyeleri, bu okulun sağlam bir eğitim temeli sunduğunu gösteriyor. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere bireysel ilgi gösterdiği, sınıf içi etkinliklerin ve projelerin öğrencilere katılımını teşvik ettiği bir ortam sunması da tercihimizi etkileyen diğer faktörler arasında yer alıyor. Çocuğumuzun bu okulda hem akademik hem de kişisel olarak gelişim

sağlayacağına olan inancımız, tercihimizi belirleyen temel faktörlerden biridir."

(G12, E, 44, Akademisyen)

Evin yakınında bulunan bir okulu tercih eden ailelerin (G15 katılımcısına ait görüşler sunulmuştur) oranı, konumun tercihler üzerindeki etkisini göstermiştir. Pratiklik ve güvenlik gibi nedenler, ailelerin bu faktörü önemli bulmasına yol açabilir. Yakın bir okul, çocukların okula ulaşımını kolaylaştırır ve aileler için günlük yaşantıyı daha yönetilebilir hale getirir. En yüksek oranla, ailelerin tercih nedeni olarak öğretmen kalitesini göstermesi dikkat çekicidir. Bu durum, ailelerin, çocuklarının eğitimi için öğretmenin yetkinliği ve öğretim becerilerini en önemli unsurlardan biri olarak gördüğünü işaret eder. Öğretmenlerin etkili öğretim yöntemleri ve öğrenciyle olan etkileşimleri, öğrencilerin eğitim deneyimini büyük ölçüde etkileyebilir ve bu nedenle aileler için kritik bir tercih kriteri olabilir.

" Okulun evimize yakın olmasıdır. Bu durum, çocuğumuzun her gün uzun bir yolculuk yapmak zorunda kalmadan, daha az yorgun olmasını ve daha fazla zamanını eğitimine odaklamasını sağlayacaktır. Ayrıca, evimize yakın bir okulda çocuğumuzun arkadaşlarıyla daha fazla vakit geçirebileceğini ve sosyal ilişkilerini geliştirebileceğini düşünüyoruz. Buna ek olarak, acil durumlar veya çeşitli etkinliklere katılım konusunda da daha pratik bir çözüm sunacaktır. Kısacası, evimize yakın bir okul tercihi, çocuğumuzun rahat ve güvenli bir eğitim ortamında olmasını sağlamak amacıyla yapılmış bir tercihtir." (G15, K, 46, Hekim)

Öğrencisinin ilkokulunu tercihteki etkenin 'öğretmenin kalitesi' olduğu G2 ve G4'e ait görüşler ise şöyledir:

" Çocuğumuzun ilkokulu tercih etmemizdeki ana sebep, okuldaki öğretmen kalitesidir. Çocuğumuzun eğitim hayatının temelini atan ilkokul döneminde, öğretmenin rolü son derece önemlidir. Kaliteli bir öğretmen, çocuğunun akademik başarısını desteklerken aynı zamanda onun sosyal ve duygusal

gelişimine de katkıda bulunacaktır. Bu nedenle, çocuğumuzun eğitimine olumlu bir etki yapacak nitelikli öğretmenlere sahip bir ilkokulu tercih ettik. Ayrıca, çocuğumuzun ilerleyen dönemlerdeki eğitim hayatına sağlam bir temel oluşturacak birinci sınıf eğitim anlayışını benimseyen bir okulu seçmek bizim için çok önemlidir. Bu şekilde, çocuğumuzun öğrenmeye olan ilgisi artacak ve başarılı bir öğrenci olma yolunda sağlam bir adım atacaktır. "(G2, K, 39, Öğretmen)

"Çocuğumun okuduğu ilkokulu tercih etmemde en önemli faktör öğretmen kalitesi oldu. Öğretmenlerin çocuklara olan yaklaşımı, eğitim metotları ve motivasyonları benim için kritik bir rol oynadı. Bu ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, sadece akademik bilgiyi değil, aynı zamanda çocuğumun kişisel gelişimini destekleyecekleri ve onlara değerli yaşam becerileri kazandıracaklarına inandım. Ayrıca, iletişim becerileri yüksek, öğrencilere karşı anlayışlı ve destekleyici olan öğretmenlerin, çocuğumun öğrenme sürecine olumlu bir etki yapacağını düşündüm. Bu nedenle, çocuğumun okuduğu ilkokulu seçerken öğretmen kalitesine büyük bir önem verdim." (G4, K, 45, Öğretmen)

Alıntılanan yorumlar, ailelerin çocuklarının bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve onları destekleyebilecek bir eğitim ortamı aradıklarını göstermiştir. Erken okuma yazma becerisine sahip bir çocuk için, bu beceriyi geliştirebilecek ve çocuğun ilerlemesine yardımcı olabilecek bir okul arayışı, ailelerin çocuklarının eğitimine ne kadar önem verdiklerini ve onların öğrenme ihtiyaçlarını nasıl dikkate aldıklarını vurgular. Bu veriler, ilkokulların ve eğitim politika yapıcılarının, ailelerin tercihlerini ve beklentilerini anlamaları için önemli iç görüler sunar. Okulun başarısı, konumu ve öğretmen kalitesi gibi faktörlerin eğitim kurumlarının pazarlama ve iletişim stratejilerinde ön plana çıkarılması, ailelerin bilinçli seçimler yapmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, bu faktörler, eğitimde kalitenin artırılması için atılacak adımları belirlemede de yol gösterici olabilir.

4.1.2. 4. Araştırmaya Katılan Ailenin Öğrencisinin Okuduğu Lise ile ilgili Bilgiler

Araştırmamızda, görüşmeye katılan ailelerin çocuklarının hangi liselerde eğitim gördüğü hakkında bilgiler derlenmiştir. En dikkat çekici bulgu, öğrencilerin %43,5'inin Düzce Fen Lisesi'ni tercih etmesidir. Bu oran, bu okulun popülerliğini ve tercih edilme sebebini yansıtmakta, muhtemelen akademik başarısı, eğitim kalitesi veya okulun sunduğu olanaklar nedeniyle aileler ve öğrenciler tarafından yüksek oranda tercih edilmiştir. Turgut Özal Anadolu Lisesi'nin %21,7 ile ikinci en popüler okul olması, bu okulun da bölgedeki aileler ve öğrenciler arasında yüksek bir itibara sahip olduğunu göstermiştir. Belki de bu okulun belirli programları, eğitim yaklaşımları veya mezunlarının başarıları, ailelerin tercihlerinde etkili olmaktadır. Diğer okulların daha düşük oranlarda temsil edilmesi, tercihlerin bölgesel faktörler, okulun özel programları, okulun üne veya öğrenci ve ailelerin kişisel tercihlerine göre şekillendiğini düşündürülebilir. Özellikle, fen liselerinin tercih edilmesi, ailelerin çocuklarının fen ve matematik gibi alanlarda güçlü bir eğitim almasını arzu ettiklerini gösteriyor olabilir. Bunun yanı sıra, özel Doğa Koleji ve özel Kültür Koleji'nde okuyan öğrencilerin oranının %13 olduğu belirtilmiş. Bu, özel okulların çekiciliğinin yanı sıra, eğitimde bireyselleştirilmiş yaklaşımlar veya ekstra ders ve aktiviteler gibi özel hizmetler sunma potansiyeline işaret edebilir.

" Çocuğum şu anda Ankara Fen Lisesi'nde 9. sınıfta okuyor. LGS sınavını başarıyla geçerek bu okulu kazandı. İlk başlarda biraz zorlandı, çünkü yeni bir okul, yeni bir ortam ve daha yoğun bir öğrenme temposuyla karşılaştı. Ancak zamanla bu değişikliklere uyum sağladı ve kendini geliştirmeye başladı." (G3, E, 44, Öğretmen)

" Çocuğum 9. sınıfta okuyor. Ancak maalesef çalışma konusunda sıkıntılar yaşıyoruz. Tek çocuğumuz olması nedeniyle belki de çok şımarttık bizde çok anlamıyoruz sınavdan. LGS'ye girdi, ancak istediğimiz puanı alamadı. Eve yakın bir okula gitmesi tercihimizdi, bu nedenle şu anda bu okulda devam ediyor. Gelecek dönemde daha fazla çaba sarf edeceğiz ve onu daha iyi yönlendirmeye çalışacağız. "(G9, E, 55, Emekli)

"Çocuğum şu anda 9. sınıfta okuyor. Düzce Fen Lisesi'ni kazandı ve LGS ile oraya yerleşti. Gerçekten çok çalıştı, diğer şehir dışındaki okulları da kazanabilirdi, ancak uzak olduğu için tercih etmedik." (G11, K, 40, Hekim)

"Çocuğum şu an özel okulun 10. sınıfında okuyor. Anaokulundan beri özel okulda okuyor LGS sınavında başarılı bir performans sergileyerek iyi bir puan elde etti. Biz de okulları gezerek en uygun olanı seçtik. Çocuğum özel okula gitmeye karar verdi ve okul da bize burs imkânı sunarak bu süreci daha da kolaylaştırdı. Şu anda hem çocuğum hem de biz mutluyuz, çünkü kendisi için en uygun ortamı buldu." (G18, E, 45, Banka Müdürü)

"Çocuğum şu anda 10. sınıfta okuyor ve Turgut Özal Anadolu Lisesi'ni LGS ile kazandı. Aslında sınav için çok fazla çalışmadı, ancak çocuğum zekâsıyla öne çıkıyor. Arkadaşları çoğunlukla şehir dışındaki fen liseleri ve iyi okulları kazandı, ancak benim oğlum bu başarıyı az bir çaba ile elde etti. Kendisi gerçekten çok zeki, ama çalışmaya fazla odaklanmıyor gibi görünüyor." (G.19.K.43. Ev Hanımı)

"Çocuğum şu an ODTÜ Elektrik Elektronik Mühendisliği bölümünde okuyor. Düzce Fen Lisesi'nden birincilikle mezun oldu ve üniversite hayatında da çok başarılı bir performans sergiliyor. Zaten hep zekiydi ve çalışkanlığıyla öne çıkıyordu. Bize hiç üzüntü yaşatmadı, her zaman başarılı ve mutlu bir çocuk oldu. Üniversite sürecinde de bu başarı grafiğini sürdürüyor. ODTÜ'yü tercih etmesiyle birlikte, elektrik elektronik alanında çok istekli ve severek çalıştığını görmek beni çok mutlu ediyor." (G.21.E.46.İnşaat Mühendisi)

Özel ve devlet okullarında okuyan öğrencilerin oranları arasındaki dengenin Lise boyutunda devlet okullarının tercih edilmesi devlet okullarının kazanılarak gidilmesinin tercih nedeni olarak öne çıkması önemli. Özel okulların tercih edilmesi, ailelerin daha bireyselleştirilmiş eğitim programlarına veya belirli yetenek alanlarında uzmanlaşmış eğitime erişim sağlama isteğini yansıtabilir Genel olarak bu veriler, eğitim seçimlerinin

çok boyutlu ve bireysel aile tercihleri, okulun sunduğu imkânlar ve çocuğun akademik ve sosyal ihtiyaçları gibi birçok faktör tarafından etkilendiğini göstermiştir. Eğitim politikası yapıcılar için bu bilgiler, ailelerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi anlamak ve onlara uygun eğitim programları geliştirmek adına kritik öneme sahip olabilir.

4.1.2. 5. Araştırmaya Katılan Ailenin Öğrencisinin Okuduğu Liseyi Tercih Etme Nedenleri

Üstün yetenekli öğrencilerin lise tercihleri üzerine yapılan incelememizde, ailelerin bu kararı alırken belli başlı faktörleri dikkate aldığını göstermiştir. Araştırmaya katılan 23 aile üzerinden elde edilen bilgilere göre, çoğunlukla öğrencilerin LGS puanları tercihlerini şekillendirmekte en etkili unsur olarak karşımıza çıkmakta ve bu durum ailelerin %78,3'ünde gözlemlenmiştir. Yani, neredeyse her 10 aileden 8'i çocuklarının lise tercihi LGS puanına göre yapmıştır. İkametgâhın yakınlığı ise %17,4 ile dikkate değer bir diğer faktör olup, yaklaşık her 6 aileden biri bu kriteri ön planda tutmuştur. Özel okullar tarafından sunulan burs olanaklarından yararlanarak lise tercihi yapan ailelerin oranı oldukça düşük bir yüzdeyle (%4,3) temsil edilmekte ve bu da sadece bir aileye denk gelmiştir. Bu veriler, üstün yetenekli öğrenci ailelerinin lise tercihlerinde performansa dayalı objektif kriterlere büyük bir önem atfettiklerini ve çocuklarının eğitime erişim kolaylığının da önemli bir yer tuttuğunu, buna karşın mali teşviklerin çok az bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Çocuğunun liseye yerleşmesinde LGS puanının rol oynadığı G3, G 18 ve G 19'un görüşleri şöyle idi:

"Çocuğumun okulu seçiminde temel etken, LGS sınavında elde ettiği başarıdır. Ankara Fen Lisesi, köklü bir okul olması ve birçok başarıya imza atmış bir kurum olarak bilinmesi nedeniyle tercih listemizin başında yer alıyordu. Bu prestijli okulu tercih etmemizin temel sebeplerinden biri, çocuğumun sınavda elde ettiği başarı sonucuyla bu okula yerleşme şansını elde etmiş olmamızdır. Çocuğumuz, bu başarılı okulda eğitim almanın avantajlarını çok iyi değerlendireceğine inanıyoruz. Ayrıca, çocuğumuzun bu okulu tercih etmeye

istekli olması ve okulu sevmesi, biz ebeveynler olarak destek vermemize ve bu tercihi onaylamamıza katkı sağlamıştır. Ankara Fen Lisesi'nin kaliteli eğitim anlayışını benimsemesi ve çocuğumuzun bu ortamda başarılı olacağına olan güvenimiz, tercih sebebimizi daha da güçlendirmiştir." (G3, E, 44, Öğretmen)

"Çocuğum şu an özel okulun 10. sınıfında okuyor. Anaokulundan beri özel okulda okuyor LGS sınavında başarılı bir performans sergileyerek iyi bir puan elde etti. Biz de okulları gezerek en uygun olanı seçtik. Çocuğum özel okula gitmeye karar verdi ve okul da bize burs imkânı sunarak bu süreci daha da kolaylaştırdı. Şu anda hem çocuğum hem de biz mutluyuz, çünkü kendisi için en uygun ortamı buldu. Sanat, spor, bilim gibi farklı alanlarda çeşitli imkânlar sunan bir okul, çocuğumuzun ilgi alanlarını keşfetmesine ve kişisel gelişimine katkı sağlamasını umuyoruz. Özel okul tercihimizde, sınıf mevcutlarının daha küçük olması ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha yoğun olması gibi avantajlar da etkili oldu. Bu durumun çocuğumuzun öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunacağını düşünüyoruz." (G18, E, 45, Banka Müdürü)

" " Öncelikle çocuğumun başarılarından gurur duyuyorum. Kızım fen lisesini kazandı ve oradan da Eskişehir Hukuk Fakültesi'ne gitti. Bizim zamanımızda kız çocuklarını okutmuyorlardı, bu yüzden onun başarısı bizim için gerçekten büyük bir gurur kaynağı oldu. Özel ders kurslarına gitmedi, kendi çabaları ve okuldaki başarısıyla bu noktaya geldi. Ancak oğlum biraz farklı bir yoldan gidiyor. Düzce Fen lisesini kazanabileceğini düşündük ama kıl payı kaçırdı, Bolu fen lisesini kazandı lakin servis ücreti, ulaşım maliyeti yüksek olduğu için ek yerleştirme ile ancak Turgut Özal Anadolu Lisesi'ni kazandı. Babası fırında çalışıyor ve geceleyin evden çıkıyor. Oğlum biraz daha farklı bir yol seçti, dinlemediği zamanlar oluyor, ama o da kendi kararlarını almaya başladı. Onun da başarılı olacağına inanıyorum, belki de benim bilmediğim daha iyi bir yolu vardır. Tercihine karışmadık buraya puanı yetiyormuş ablası öyle söyledi. " (G19, K, 43, Ev Hanımı)

Lise yerleşmesinde LGS puanının baz alınmadığı G9'un ifadeleri ise şöyle idi:

"Çocuğum LGS sınavında istediğimiz dereceyi elde edemedi, ancak bu onun başarısız olduğu anlamına gelmiyor. Çalışsa belki de daha iyi bir sonuç alabilirdi, ancak biz ailece, evimize yakın bir okulu tercih etmeye karar verdik. Çocuğumuzun eğitimine daha fazla destek olmak ve onun günlük yaşamını kolaylaştırmak adına bu kararı aldık. Önemli olan, çocuğumuzun iyi bir eğitim alması ve kendini geliştirmesi. Evimize yakın bir okulda daha iyi adapte olacağını düşündük ve bu tercihimizi bu doğrultuda yaptık." (G9, E, 55, Emekli)

Görüşmeden elde edilen bu veriler, eğitim tercihlerinde merkezi sınavların ağırlığının altını çizer. LGS puanının tercihlerdeki ağırlığı, eğitimde sınav başarısının önemini ve bu başarının öğrencilerin gelecekteki akademik yollarını belirlemede ne kadar etkili olduğunu gösterir. Ayrıca, ailelerin okul tercihlerinde çocuklarının günlük ulaşımını kolaylaştıracak faktörleri dikkate aldıkları anlaşılmaktadır. Öte yandan, özel okul tercihleri veya burslar, yalnızca bir öğrenci için tercih sebebi olmuş. Bu durum, özel eğitim kaynaklarının tüm aileler veya öğrenciler için erişilebilir olmadığını veya tercih edilmediğini düşündürmüştür. Bu da maddi durum veya akademik başarı gibi faktörlerin eğitim seçimlerinde nasıl bir rol oynayabileceğine işaret eder.

Eğitim sistemimizde merkezi sınavların oynadığı rolün bu kadar belirgin olması, eğitimde fırsat eşitliği ve öğrenci çeşitliliği hedeflerimize ne kadar hizmet ettiğini sorgulamayı gerektirir. Eğitim politikalarının, sınav başarısına bu kadar yoğun şekilde odaklanmasının, bazı öğrenciler için dezavantaj yaratabileceği ve eğitimdeki çeşitliliği sınırlandırabileceği düşünülebilir. Eğitim kurumları ve politika yapıcılarının, sınav puanlarının ötesinde, öğrencilerin bireysel yeteneklerini ve ihtiyaçlarını daha iyi destekleyecek alternatif eğitim yollarını araştırmaları gerekmiştir. Özellikle üstün yetenekli öğrenciler için, akademik başarılarına katkıda bulunacak ve onların özel yeteneklerini geliştirecek programların oluşturulması önemlidir. Ayrıca, eğitimde

çeşitlilik ve erişilebilirliği artıracak, ikametgâh yakınlığı ve ekonomik imkânlar gibi faktörlerin etkisini dengeleyecek politikaların geliştirilmesi faydalı olacaktır. Bu, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin bütünsel gelişimini de destekleyecek bir eğitim ekosistemi yaratmaya katkıda bulunacaktır.

4.1.2.6. Araştırmaya Katılan Ailenin Öğrencisinin Gittiği okulun Yüzdelik Dilimi Hakkında Bilgiler

Çalışmaya katılan ailelerin büyük bir kısmı, çocuklarının öğretim gördüğü okulların yüksek akademik başarıya sahip olduğunu göstermiştir. Elde edilen verilere göre, ailelerin %56,5'i, yani neredeyse yarısından fazlası, çocuklarının Liseye Geçiş Sınavı'nda (LGS) en üst yüzdelik dilim olan %1-3 aralığında bir başarı elde ettiklerini belirtmiştir. Bu oran, katılımcıların 13 aileye tekabül etmekte ve bu öğrencilerin oldukça rekabetçi ve başarılı bir öğrenci grubunu temsil ettiklerini göstermiştir. Bu bilgi, üstün yetenekli öğrencilerin akademik performanslarının, genel popülasyon içindeki diğer öğrencilere kıyasla ne derece yüksek olduğunun altını çizmiştir.

"Kızımın LGS başarı yüzdesi oldukça memnun edici idi Kendisi uzun süren çaba ve çalışmalarının meyvesini alarak 485 gibi yüksek bir puan elde etti. Biz ona her zaman destek olduk ve bu başarıda emeği olan herkesle gurur duyuyoruz. Kızım, Fen Lisesi'ni kazanarak akademik başarısını sürdürdü ve ardından Tıp Fakültesi'ni kazanma başarısı gösterdi. Bu süreçte hem eğitim kurumlarından hem de aile olarak sağladığımız destekle, kendi hedeflerine emin adımlarla ilerlemesini sağladık." (G23, E, 51, İnşaat Koordinatörü)

"Öncelikle selam ve sevgilerimle başlamak isterim. Çocuğumun LGS yüzdesiyle ilgili sorunuza gelince, gerçekten de bu süreçte çocuğumuz çok emek harcadı ve çok çalıştı. Ancak ben tevekkül ilkesine inanan bir insanım. Biz elimizden geleni yaptık, çocuğumuz da üzerine düşen sorumluluğu yerine getirdi. Gerisi Rabbimize aittir. Çocuğumuzun yüzdeliği gerçekten yüksek çıktı, bu da bize gurur veriyor."

Ancak biz her zaman söylediğimiz gibi, hayırlısı neyse o olurdu. Oğlumuz Fen Lisesi'ni kazandı ve ardından Tıp Fakültesi'ni kazanarak bizleri çok mutlu etti. Onun bu başarılarına hiçbir zaman şaşırmadık, çünkü çocuğumuz gerçekten de çok çalışkan ve azimli bir öğrenci. Bizim için asıl önemli olan, çocuğumuzun karakterinin ve ahlaki değerlerinin de iyi olması. O yüzden, çocuğumuzun Allah yolunu açık etsin diye dua ediyoruz. Rabbimize şükürler olsun ki bize böyle bir evlat nasip etti. Biz de her zaman çocuğumuzu doğru yönlendirmeye çalıştık ve bu başarılarıyla bize gurur verdi. Umuyorum ki çocuğumuz gelecekte de güzel işlere imza atar ve bu dünyaya faydalı bir birey olarak katkı sağlar. ” (G22, E, 46, Din Görevlisi)

”Çocuğumuzun LGS başarı oranıyla gurur duyuyoruz. Oğlum, Ankara Fen Lisesi'ni kazanarak Türkiye genelinde önemli bir başarı elde etti. Bu süreçte kendisiyle birlikte emek veren öğretmenlere ve okula teşekkür etmek isterim. Çocuğum, çalışkan, istekli ve disiplinli bir öğrenci olarak eğitim hayatına devam etmek istiyor. Bu süreçteki başarısının ardında ailesi olarak ona destek olmaktan büyük mutluluk duyuyoruz. ” (G3, E, 44, Öğretmen)

” Oğlum, Düzce Fen Lisesi'ni kazanarak büyük bir başarı elde etti. Sınavda yüzdelik dilimi 1.40 idi yanlış hatırlamıyorsam çok iyi bir derece elde etti. Bu durumdan dolayı gururluyuz . ” (G4, K, 45, Öğretmen)

Görüşmelerden elde ettiğimiz bu veriler, eğitimdeki başarı ve okul seçiminde merkezi sınavların önemli bir etken olduğunu göstermiştir. Ancak, bu durum eğitimdeki fırsat eşitliği meselesini de ortaya çıkarmaktadır. Yüksek yüzdelik dilimlerdeki okulların sunduğu kaynak ve imkanların, sosyoekonomik olarak daha avantajlı ailelerin çocuklarına daha erişilebilir olduğunu düşündürebilir. Bu, eğitimdeki eşitsizlikleri pekiştirebilir ve tüm öğrencilere eşit şartlarda yüksek kaliteli eğitim fırsatları sunma hedefiyle çelişebilir. Eğitim politikaları ve müdahaleleri, sınav başarısının ötesine geçerek çocukların bireysel yeteneklerine ve ihtiyaçlarına odaklanmalıdır. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için, eğitim kurumları ve politika yapıcıları, her sosyoekonomik

katmandan öğrenciye kaliteli eğitim imkânları sunacak stratejiler geliştirmelidir. Bunu yaparken, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda çocukların yaratıcılığını, eleştirel düşünme becerilerini ve sosyal gelişimlerini destekleyecek programlar ve politikalar oluşturulmalıdır. Bu, tüm öğrencilere, yeteneklerine ve ilgi alanlarına uygun eğitim yollarını keşfetme ve geliştirme şansı verebilir.

4.2.3. Eğitimsel Destek ve Kaynak Kullanımı

4.2.3.1. Araştırmaya Katılan Ailenin Öğrencisinin Herhangi bir Destek Kursu Alıp Almadıklarına Dair Bilgiler

LGS hazırlık sürecinde, öğrencilerin ve ailelerin dış destek alıp almadıkları önemli bir noktadır. Araştırma bulgularımıza göre öğrencilerin %73,9'unun, yani katılımcıların neredeyse üçte ikisinin, LGS'ye hazırlanmak için dışarıdan bir kursa gittiğini ortaya koymuştur. Bu, 23 öğrencinin 17'sinin ek eğitim desteği aldığını göstermekte ve yoğun rekabeti göz önünde bulundurduğunda, sınav başarısı için ek derslerin ve kursların popüler bir tercih olduğunu işaret etmiştir. Diğer yandan, %26,1'lik bir kısım, yani geriye kalan 6 öğrenci ise herhangi bir kursa katılmama yolunu seçmiş. Bu da bazı öğrencilerin ve ailelerin, sınav hazırlıklarında resmi eğitim kurumları dışında ek bir destek aramadıklarını göstermiştir. Bu bilgiler, LGS hazırlığında kursların kullanımı konusunda farklı yaklaşımların olduğunu ve bu yaklaşımların öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına ve ailelerin tercihlerine göre şekillendiğini yansıtmaktadır.

" 6. sınıftan itibaren okul kurslarına katılarak başladı. 8. sınıfta ise özel bir dersane ile devam etmeye karar verdi. Aslında başlangıçta çok fazla ihtiyacı olmasa da psikolojik olarak akranlarından geri kaldığını hissetmemek adına bu kararı aldık. Kursların çocuğumuza sağladığı faydalar elbette oldu, ancak temel motivasyonunun kendine güvenini artırmak ve akranlarıyla aynı seviyede olduğunu hissetmek olduğunu düşünüyoruz." (G 11, K, 40, .Hekim)

"Evet, çocuğum 8. sınıftan itibaren okul kursuna katıldı. Bu süreçte okul kursu oldukça faydalı oldu. Öğretmenleri çok ilgiliydi ve öğrencilere gerekli destekleri sağlıyorlardı. Ayrıca, çocuğum sınıf arkadaşlarıyla birlikte ders çalışma alışkanlığı kazandı. Denemelerin düzenli bir şekilde yapılması ve değerlendirilmesi, öğrenme sürecine katkı sağladı. Bu süreç yoğun bir tempoya neden oldu hem okul hem de kursla ilgili görevleri yerine getirmek bazen zorlayıcı olabiliyordu. Ancak, çocuğum bu sürecin sonunda elde ettiği kazanımlarla birlikte başarıya ulaştı. Yoğun tempoya rağmen, denemelerin çocuğumun eksiklerini belirlemede ve konuları pekiştirmede büyük faydası oldu. Dolayısıyla, bu sürecin çocuğumun eğitimine olumlu katkı sağladığını düşünüyorum. " (G12, E, 45, Akademisyen)

"8. sınıfta okulundaki öğretmenlerin açtığı özel kursa katıldı. İlk dönemde haftada 2 gün, akşam 17.00 ile 22.00 arasında devam etti ve ikinci dönemde bu süre 4 güne çıktı. Öğretmenler, düzenli olarak mesaj atarak öğrencinin kursa katılımını takip ettiler ve testlerini yapmış mı diye sürekli bilgi veriyorlardı. Arkadaşları, kursa "merdiven altı kurs" diye hitap ediyorlarmış ve kendi aralarında eğlenceli bir ortam oluşturuyorlarmış. Öğrencinin öğretmenleri ise oldukça ilgiliydi ve sürekli iletişim halindeydik. " (G16, K, 45, Ziraat Mühendisi)

"8. sınıfta öğrencimiz yoğun bir tempoda çalıştı ve kursa düzenli katılım sağladı. Tabiri caizse test ile tost arasında sıkışıp kaldı, kurs süresince öğrencimizin çabası ve hocalarımızın güçlü takibi sayesinde iyileşme kaydetti. Ancak, Nisan ayına doğru yavrum çok yoruldu, sık sık ağladı ve üzüldü. Sağlığı daha önemli olduğu için kursu bırakma kararı almak istedik. Ancak, çocuğumuz kararlılıkla devam etmek istedi. Biz ebeveynler olarak bu sistemde çocukların çok yıprandığını düşünüyoruz, bu konuda eşimle birlikte aynı görüşteyiz. Çocuklarımızın sağlıklı bir şekilde büyümeleri ve gelişmeleri bizim için önceliklidir. Eğitim sisteminin bu noktada daha insana ve çocuk sağlığına uygun hale getirilmesini umuyoruz. Bu süreçte çocuğumuzun yaşadığı zorlukları

anlamak ve onun sağlığını korumak en büyük önceliğimizdir. "(G, 20, E, 41, Kalite Müdürü)

"Evet, çocuğum 7. sınıfta ve 8. sınıfta özel bir kursa katıldı. İlk olarak, 7. sınıfta okulda yaşadığı zorluklara destek olması amacıyla ek ders alması için bir kursa gönderdik. Ardından, 8. sınıfta ise LGS hazırlığı için özel bir kurstan faydalanmaya karar verdik. Çocuğum bu süreçlerde kendini geliştirdiğini ve derslerine daha fazla odaklandığını söylüyor. Kursların, akademik başarısını artırmada önemli bir rol oynadığına inanıyoruz. "(G13, E, 45, Akademisyen)

"8. sınıfın yaz tatilinde, çocuğumun arkadaşlarının katıldığı kursları duyduk ve ilk başta onu bir kursa göndermeyi düşündük. Ancak, kafamıza göre uygun bir kurs bulmak konusunda zorlandık ve sonunda vazgeçtik. Yaz tatilini biraz daha serbest geçirmesine izin vermek ve dinlenmesine fırsat tanımak istedik. Okul açıldığında da özel ders aldırđık. "(G.8.K.41.Öğretmen)

Görüşmelerden elde ettiğimiz bu veriler, ailelerin ve öğrencilerin, LGS gibi önemli sınavlara hazırlanırken dış destek alma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Kursa giden öğrencilerin yüksek oranı, bu tür sınavların öğrenci ve aileler üzerindeki baskısını ve başarılı sonuçlar elde etme arzusunu yansıtıyor olabilir. Ayrıca, bu durum, eğitimdeki rekabetin yoğunluğunu ve sınav başarısını artırma çabalarının ne kadar ciddiye alındığını da göstermiştir.

Çocuklarına özel ders takviyesi aldırđan G1'e ait görüşler şöyle idi:

" Biz, çocuğumuzun bireysel ihtiyaçlarına odaklanarak özel dersler aldırđık. Kursların zaman kaybı olduğunu düşünüyoruz ve çocuğumuzun gelişimi için evde bireysel çalışmaya önem veriyoruz. Onun kendi hızında ilerlemesini sağlamak ve öğrenme sürecini daha etkili kılmak adına bu yöntemi tercih ediyoruz. "(G1, K, 42, Çevre Mühendisi)

Çocuğunun özel ders veya kurs almadığı G19 katılımcının görüşleri ise şöyle idi:

"Çocuğumuz herhangi özel bir kursa katılamadı. Maalesef ekonomik olarak bu tür olanaklara sahip değiliz ve özel bir kursa gitmek bizim için maddi anlamda zorlayıcı olurdu. Okul kurslarına gelince, çocuğumuz katılmak istemedi biz de bu konuda da zorlama yapmadık." (G19, K, 43, Ev Hanımı)

Kursa gitmeyen öğrencilerin oranı, her ailenin ekonomik imkânlarının veya kurslara olan inancının ve tercihinin farklı olabileceğini işaret eder. Bu öğrenciler belki de okul derslerine güveniyor, birebir öğretmen desteği alıyor ya da kendi kendine çalışma yöntemlerini tercih ediyor olabilirler. Bir velinin "7. sınıftan itibaren hazırlandı" ifadesi, LGS gibi sınavların uzun süreli bir hazırlık süreci gerektirdiğine ve öğrenci ile ailelerin bu süreçte yatırım yaptıklarına işaret eder. Bu, öğrencilerin erken yaşta yoğun bir akademik baskı altında olabileceğini ve bu durumun hem öğrencilerin hem de ailelerin eğitim stratejilerini etkileyebileceğini gösterir. Genel olarak, bu veriler, eğitim sisteminin ve ailelerin sınav merkezli yaklaşımlara ne kadar odaklandığını ve bu yaklaşımın eğitimde nasıl bir rol oynadığını yansıtır. Bu durum, eğitim politika yapımcıları için, sınav hazırlık süreçlerinde öğrencilere ve ailelere daha fazla destek sağlamayı ve sınav stresini azaltıcı önlemleri düşünmeyi gerektirebilir. Aynı zamanda, bu tür sınavlara hazırlık için ailelerin karşılaştığı ekonomik yükün ve kursların eğitimdeki rolünün, toplumda eşit eğitim fırsatları sağlama hedefleriyle nasıl dengeleyebileceği konusunda bir tartışma başlatılabilir. Dolayısı ile bu verilerin tartışılması gereken bir açısı da eğitimde 'fırsat eşitliliği' durumudur. Eğitim alanında, bireylerin sahip olduğu imkânlar arasındaki eşitsizlikler dikkate değerdir. Eğitimdeki fırsat adaletsizliği, bireylerin doğumlarından itibaren ya da yaşamları boyunca karşılaştıkları imkânlardaki çeşitliliği ön plana çıkarır ve bu çeşitliliklerin sonuçlarını vurgular. Ve bu eğitimde eşitsizlik durumu toplum içinde yetenekli bireylerin keşfedilememesi ile de sonuçlanabilir (Alpaydın, 2008: 49-52; Bilgin ve Erbuğ, 2021: 231-233; Gürültü ve Bülent, 2020: 2413-2442).

4.2.3. 2. Araştırmaya Katılan Ailenin Öğrencisinin Destek Kursunu Hangi Tarih İtibari ile Aldıklarına Dair Bilgiler

Eğitim sürecinde öğrencilerin dış destek alıp almadıkları ve bu desteği ne zaman almaya başladıkları, akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Yürüttüğümüz bu araştırmada, öğrencilerin destek kurslarına katılım zamanlarına dair elde edilen veriler incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğu olan %56,5'lik bir oranla 13 öğrencinin, LGS hazırlıklarına 8. sınıfta başladığı gözlemlenmiştir. Bu durum, sınav öncesi hazırlık sürecinin genellikle son öğretim yılında yoğunlaştığının bir göstergesidir. Öte yandan, 6. ve 7. sınıflarda kursa başlayan öğrencilerin her bir sınıf için ikişer olmak üzere toplamda %17,4 olduğu görülmüştür. Kursa başlama zamanı belirtilmemiş olan 6 öğrenci ise toplamın %26,1'ini oluşturmaktadır. Bu veriler, öğrencilerin ve ailelerinin, ortaöğretime geçiş sürecinde dışarıdan aldıkları eğitim desteğini ne zaman tercih ettiklerine dair genel bir bakış sunmaktadır.

"6. sınıftan itibaren okul kurslarına katılarak başladı. 8. sınıfta ise özel bir dersane ile devam etmeye karar verdi." (G11, K, 40, Hekim)

Öğrencilerin yalnızca küçük bir kısmı (%8,7) 6. ve 7. sınıftan itibaren kursa gitmeye başlamış. Bu oran, sınav hazırlığının bu erken aşamalarda başlamasının daha az yaygın olduğunu veya belki de bu seviyelerdeki öğrencilerin ek ders veya destek alma ihtiyacını daha az hissettiğini gösteriyor olabilir.

"Evet, çocuğum 7. sınıfta ve 8. sınıfta özel bir kursa katıldı." (G1, .E, 45., Akademisyen)

Belirtilmemiş kategorisindeki öğrenci oranı (%26,1), bazı ailelerin veya öğrencilerin kursa başlama zamanını belirgin bir şekilde kayıt altına almadığını veya bu bilginin toplanmasında bir tutarsızlık olduğunu işaret edebilir. Bu, görüşmelerin veya veri toplama sürecinin bazı eksikliklerini gösteriyor olabilir.

"8. sınıfta okulundaki öğretmenlerin açtığı özel kursa katıldı. İlk dönemde haftada 2 gün, akşam 17.00 ile 22.00 arasında devam etti ve ikinci dönemde bu süre 4 güne çıktı." (G16, K, 45, Ziraat Mühendisi)

"Evet, çocuğum 8. sınıftan itibaren okul kursuna katıldı. Bu süreçte okul kursu oldukça faydalı oldu." (G12, E, 45, Akademisyen)

Tüm bunlardan farklı olarak katılımcı G19, çocuğunun özel ders almadığını ifade etmiştir:

"Çocuğumuz herhangi özel bir kursa katılamadı." (G19, K, 43, Ev Hanımı)

Görüşmelerden elde ettiğimiz bu veriler, LGS hazırlık kurslarına katılımın 8. sınıfta zirveye ulaştığını ortaya koymaktadır. Bu, sınavın yaklaştığı son yıl içinde öğrencilerin ve ailelerin daha fazla eğitim ve destek arayışına girdiklerini gösterir. Ayrıca, bu durum, 8. sınıfın, öğrencilerin akademik kariyerlerinde bir dönüm noktası olarak görüldüğünü ve kurslara katılımın bu önemli sene ile ilişkilendirildiğini göstermiştir. Bu bulgular, eğitim kurumları ve politika yapıcılar için, öğrencilerin ve ailelerin kurslara yönelik taleplerini daha iyi anlamak ve bu taleplere cevap verecek programlar geliştirmek açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, kursların maliyeti ve erişilebilirliği gibi faktörlerin, öğrencilerin ve ailelerin eğitimde eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlama çabalarıyla nasıl uyumlu hale getirilebileceği konusunda daha geniş çaplı bir tartışmayı da gündeme getirebilir.

4.2.3. 3. Araştırmaya Katılan Ailenin Öğrencisinin Herhangi Özel Bir Ders Takviyesi Alıp Almadıklarına Dair Bilgiler

LGS hazırlık sürecinde ailelerin özel derslere başvurup başvurmadıkları, eğitim stratejilerinin önemli bir parçasıdır. Bu konudaki yaptığımız değerlendirmeye göre, ailelerin yaklaşık yarısı, yani %43,5'i çocuklarına LGS hazırlıkları kapsamında bire bir

özel ders aldirmayı tercih etmiş. Bu oran, 23 öğrenci üzerinden 10'unun kişiselleştirilmiş eğitim aldığını ifade eder. Öte yandan, öğrencilerin biraz daha büyük bir kısmı olan %52,2'si (12 öğrenci) herhangi bir özel ders almadan sınavlara hazırlanmayı seçmiş. Araştırmada yer alan öğrencilerden birinin (%4,3) özel ders alma durumu hakkında ise bir bilgi verilmemiş. Bu bilgiler, LGS gibi kritik bir sınav öncesi, ailelerin öğrencilerine sundukları destekler konusunda farklı yaklaşımlar izlediklerini ortaya koymaktadır. Özel ders almanın tercih edilip edilmemesi, her ailenin kendi öncelikleri, mali imkanları ve çocuklarının eğitim ihtiyaçlarına göre değişkenlik gösteren bir karar olarak değerlendirilebilir.

"Matematik dersine 7. sınıftan itibaren başladık ve bu süreçte önemli ilerlemeler kaydetti. Ayrıca, 8. sınıfta fen dersinden de özel ders almaya başladık. Türkçe konusunda ise, çocuğum bir arkadaşımın soru çözümünü yapıyorlar. Bu şekilde, öğrenme sürecini daha etkili ve keyifli hale getirmeye çalışıyoruz." (G11, K, 40, Hekim)

"İlk başlar da Matematikte yeni nesil soruları çözme konusunda zorluk yaşamıştı. Ancak, ikinci döneme doğru, matematikteki başarı grafiği belirgin bir şekilde yükseldi. Özellikle Hasan Hoca'nın öğretim metotları ve öğrenciye olan yaklaşımı, çocuğumun matematik konusundaki motivasyonunu artırdı. Başlangıçta net sayısında belirgin bir artış görülmemiş olsa da zaman içinde çocuğumun problem çözme yetenekleri gelişti ve yeni konulara daha iyi adapte oldu. Hasan Hoca'nın öğretim tarzı, çocuğumun matematikle olan ilişkisini olumlu yönde etkiledi. Öğrencilere problem çözme becerilerini kazandırmak adına kullandığı etkili stratejiler, çocuğumun konuyu anlamasına ve uygulamaya geçmesine yardımcı oldu. Bu özel derslerin, çocuğumun matematikle ilgili özgüvenini artırdığını ve derslere olan tutumunu olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Özel ders öğretmenin öğretim kalitesi ve çocuğuma olan yaklaşımı, bu özel dersleri tercih etmemdeki en önemli faktörlerden biri oldu. Çocuğumun matematikteki başarısındaki bu olumlu gelişmeleri görmek, beni

memnun ediyor ve aldığımız kararın doğru bir tercih olduğunu düşündürüyor."
(G6, K, 39, Eczacı)

"Evet, çocuğum için uzun süredir özel dersler aldırıyorum. Çünkü günümüz eğitim sisteminde sınavlardaki rekabetin artmasıyla birlikte, genel derslerden çok daha fazlasına ihtiyaç duyulduğunu düşünüyorum. Bu nedenle, matematikten fen bilimlerine, Türkçe den İngilizceye kadar nerdeyse her dersten özel ders aldık. Çocuğumun başarısını artırmak ve ona daha fazla fırsat sunmak için bu ekstra çaba ve destek bana gerekliliğini hissettirdi." (G14, E, 40, Hekim)

Öğrencilerin önemli bir kısmının bire bir özel ders alması, LGS gibi yüksek seviye belirleme sınavlara hazırlıkta bireyselleştirilmiş eğitimin tercih edildiğini göstermiştir. Bire bir özel dersler, öğrencilere özelleştirilmiş dikkat ve destek sunarak onların öğrenme ihtiyaçlarına doğrudan hitap edebilir ve böylece öğrencinin sınav performansını artırma potansiyeline sahiptir.

"Özel ders konusunu düşündük ve fiyatları inceledik. Ancak fiyatlar oldukça yüksek olduğu için özel ders aldirmaya karar veremedik. Ayrıca, benim zamanımda özel ders kavramı pek bilinmezdi ve ihtiyaç duyulan destek genellikle okuldaki öğretmenler tarafından sağlanırdı. Bu nedenle, çocuğumu okula gönderirken zaten öğretmenlerinin ona yeteceğini düşündük. Okul, çocuğumuza gerekli eğitimi sağlayan bir ortam olduğu için ekstra özel ders almaya ihtiyaç duymadık." (G17, K, 40, İşçi)

"Çocuğunuz 8. sınıfta yoğun bir tempoda çalıştı, neredeyse her gün kursa gitti ve özel ders almadı. Ekonomik olarak zorlanmamızdı özel ders aldırsak lakin kursun çok yorucu olduğunu düşündük. Saten çok yoruldu ve özel derse ayıracak zamanı olmadı. Bu nedenle özel ders alma ihtiyacını hissetmedik bir de özel ders alsaydı çok yorulurdu." (G20, E, 41, Kalite Müdürü)

Özel ders almamayı tercih eden öğrencilerin oranının daha yüksek olması (%52,2), tüm ailelerin ya bu tür bir desteği gereksiz bulduğunu ya da maddi imkânlar veya kursa gittiği için özel derse ihtiyaç duymadığı için olabilir veya diğer nedenlerle bire bir özel ders alma fırsatına sahip olmadıklarını gösteriyor olabilir. Bu durum, eğitimdeki ekonomik eşitsizlikleri ve ailelerin karşı karşıya olduğu potansiyel maddi zorlukları da ortaya çıkarır. Belirtilmemiş durumun düşük oranı (%4,3), görüşmelerin bu bilgiyi toplamada etkili olduğunu ancak bazı katılımcıların bu konuda net bir bilgi vermediğini veya kayıtların eksik olabileceğini gösterir. Bu bulgular, LGS gibi kritik sınavlara hazırlık sürecinde öğrencilerin ve ailelerin karşılaştıkları çeşitli durumları ve tercihleri yansıtır. Eğitim politikaları ve okul yönetimleri için, bu veriler öğrenci başarısını desteklemek için bire bir özel ders gibi kaynakları nasıl daha erişilebilir hale getirebileceklerini düşünceleri gerektiğini gösterir. Eğitim politikası yapıcılar, özellikle maddi imkanları sınırlı olan öğrencilere yönelik destek mekanizmalarını güçlendirmeye yönelik adımlar atabilirler. Bu, eğitimde daha adil ve kapsayıcı bir yaklaşıma doğru ilerlemek için önemli olabilir.

4.2.3.4. Çalışmaya Katılan Ebeveynlerin ve Çocuklarının Kaynak Kitap Seçimleri Durumuna Dair Bilgiler

LGS hazırlıklarında kullanılan kaynak kitaplar, öğrencilerin sınav başarısını destekleyici önemli araçlardır. Bu bağlamda incelememiz, öğrencilerin ve ailelerin tercih ettiği kaynak kitap miktarlarını ele almıştır. İncelenen veriler, katılımcı öğrencilerin büyük bir bölümünün, temel dersler için ortalama 3 ya da 4 kaynak kitap tercih ettiğini göstermiştir. Bu durum, öğrencilerin %39,1'inin her bir temel dersten üçer kitap, %30,4'ünün ise dörder kitap edindiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, %17,4 oranında, yani dört öğrenci, her bir temel ders için beşer kaynak kitaba sahip olmayı uygun bulmuş. Öte yandan, her dersten ikişer kaynak kitap ve toplamda 50 kaynak kitap edinen birer öğrenci (%4,3) bulunmaktadır. Bu istatistikler, LGS gibi merkezi bir sınavın öğrenciler ve aileleri için taşıdığı ağırlığı ve hazırlık sürecinde çeşitli kaynaklardan yararlanmanın yaygınlığını gözler önüne sermiştir. Her ailenin, çocuklarının eğitim ihtiyaçlarına ve çalışma

yöntemlerine en uygun kaynak kitap sayısını belirleme yolunda kendi kararını verdiği anlaşılmaktadır.

"Çocuklarımın LGS sınavına hazırlanma süreci benim için oldukça kıymetli bir deneyim oldu. Çocuklarım, ders çalışmaya büyük bir hevesle yaklaşıyorlar ve sınav için ellerinden gelenin en iyisini yapmak istiyorlar. Ellerindeki test kitaplarıyla sınırlı kalmak istemeyen çocuklarım, piyasadaki bütün soru türlerini görebilmek adına çeşitli kaynak kitaplara ilgi gösteriyorlar. Gördükleri her soru, onlara yeni bir perspektif kazandırıyor ve bu da başarılarına olumlu bir şekilde yansıyor. Özellikle elliye aşkın test kitabıyla ders çalışma isteği, çocuklarımın sınavda derece yapma arzusunu gösteriyor. Bu süreçte onları desteklemek ve motive etmek benim için büyük bir sorumluluk. Sınav öncesinde, çocuklarımın gösterdiği bu özverili çalışma tutumunun, onların hedeflerine ulaşmalarında önemli bir etken olacağına inanıyorum." (G1, K, 42, Çevre Mühendisi)

"Her ders için neredeyse beş farklı kaynak kitap edindi. Bu kitapları özenle seçti öğretmenleri de ve her birini kapsamlı bir şekilde çalışarak sınav için en iyi şekilde hazırlanmaya gayret gösterdi. Her bir test kitabını baştan sona eksiksiz bir şekilde çözerek, konuları derinlemesine anlama amacını taşıdı." (G4, K, 45, Öğretmen)

"Çocuğum, her dersten okul tarafından önerilen kaynak kitapları temin etmiştir. Bu kitaplarla birlikte, kendi inisiyatifiyle kırtasiyeden de ek kaynaklar edinmiş ve çalışmalarını desteklemiştir. Genel olarak her ders için neredeyse üç farklı kaynak kitap bulunmaktadır. Kendisi, bu kaynaklara okulun önerileri doğrultusunda ve bireysel çabalarıyla ulaşmıştır." (G11, K, 40, Hekim)

"Ancak evde bulunan kitapları tam olarak saymadım, çünkü çocuğumun çalışma düzenine ve ihtiyaçlarına göre değişiklik gösterdi. Ancak elimizde her

dersten kapsamlı bir set bulunuyordu. Maalesef, yoğun iş temposu ve diğer günlük sorumluluklarımız nedeniyle çocuğumla yeterince ilgilenemedik. Kendisine sık sık, "Lütfen bu kitapları çöz ' dedim, ancak zaman zaman istediğimiz düzeyde çalışma sağlayamadık. Bu konuda daha fazla destek sağlayabilirdik, ancak çocuğumuzun başarısını artırmak adına elimizden gelenin en iyisini yapmaya çalıştık." (G9, E, 5, Emekli)

Tüm dersler için ek kaynak temini 5 kitap ve daha üzeri olan aileden G4 görüşü şöyle idi:

"LGS için oldukça yoğun bir hazırlık sürecinden geçti. Matematik ve fen bilimleri için rahatlıkla söyleyebilirim ki her dersten en az 5,6 kaynak kitap aldık. Diğer derslerden 4 olmuştur. Özellikle matematik ve fen bilimleri konularında daha fazla kaynak edindik, çünkü bu derslere ağırlık vermek istedik. Kitapları bitirdikçe de yeni kaynaklar almaya devam ettik. Branş denemeleri de bu süreçte büyük bir etkendi, çünkü çocuğumuzun eksikleri ve güçlü yanları hakkında bize rehberlik etti. Kitap tercihinde çeşitlilik sağlamak adına farklı yayınları denedik. Akdoğan ve Yamaç kırtasiyeyi bilirsiniz 2. Dönem hafta sonları uğramadan eve gitmezdik çocuğumuzun öğrenme tarzına uygun yeni kaynaklar aradık. Bu nedenle, nerdeyse her hafta kitapçıları ziyaret ettik ve yeni çıkan kitapları inceledik. İkinci dönemde özellikle branş denemelerine odaklandığımız için, çeşitli yayınevlerinin deneme kitaplarını da sıkça aldık." (G4, K, 45, Öğretmen)

Çalışmadaki öğrencilerin %17,4'ü ise temel derslerden 5'er tane kitap almış, bu da sınav hazırlığına daha yoğun bir şekilde yatırım yaptıklarını gösterir. Öğrencilerin bir kısmının (%4,3) her dersten sadece 2'ser tane ya da toplamda 50 tane kitap aldığını belirtmesi, kaynak kitap sayısında büyük bir çeşitlilik olduğunu ve muhtemelen ailelerin maddi imkânlarına ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre değişkenlik gösterdiğini işaret eder. Bu veriler, öğrencilerin ve ailelerin LGS gibi sınavlara yönelik hazırlık sürecinde ciddi yatırımlar yaptıklarını ortaya koyar. Bu durum,

eğitim materyalleri pazarının boyutunu ve ailelerin eğitim materyallerine erişimdeki farklılıklarını da göstermiştir. Aileler, öğrencilerin sınavlara en iyi şekilde hazırlanabilmeleri için geniş bir kaynak kitap yelpazesine yatırım yapmaktadırlar. Eğitim politika yapıcılar için bu veriler, LGS hazırlık sürecinde öğrencilere yönelik destek mekanizmalarının önemini gösterir. Öğrencilerin ihtiyaç duydukları kaynaklara adil ve eşit erişim sağlamak, özellikle ekonomik imkânları sınırlı olanlar için önemli bir meseledir. Bu, eğitim materyallerinin maliyetini azaltma ve daha geniş erişim sağlama çabalarını gerektirir. Aynı zamanda, bu veriler, eğitimde fırsat eşitliği ve eşit erişim konularında daha kapsamlı politikaların geliştirilmesinin önemini de vurgular. Öğrencilerin eğitim materyallerine erişimindeki bu tür farklılıklar, uzun vadede eğitimdeki başarı ve fırsatlar arasında eşitsizliklere yol açabilir. Bu bağlamda, öğrencilerin çeşitli ve kaliteli eğitim kaynaklarına erişimini kolaylaştıracak stratejilerin geliştirilmesi önem taşır.

4.2.3. 5. Çalışmaya Katılan Ebeveynlerin Ders Çalışma Esnasında Çocuklarına Yardım Edip Etmeme Durumlarına Dair Bilgiler

Eğitim sürecinde ailelerin öğrencilere sağladığı destek, çocukların akademik başarıları üzerinde önemli bir etkidir. Çalışmamızda, ailelerin çocuklarına ders çalışmalarında nasıl yardımcı oldukları incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ailelerin büyük bir bölümünün, yani %69,6'sının, çocuklarının ders çalışmalarında düzenli olarak aktif bir rol aldığını göstermiştir. Bu oran, incelenen 23 aileden 16'sının çocuklarına eğitim süreçlerinde sıklıkla destek olduğunu ifade eder. Diğer yandan, bazı aileler (%13,0) yani araştırmaya dahil edilen ailelerin 3'ü, çocuklarına sadece belirli durumlar veya zamanlarda yardımcı olmayı tercih etmekte. Bununla birlikte, ailelerin küçük bir kesimi olan %17,4'lük bölümü, ki bu da 4 aileyi temsil eder, çocuklarının ders çalışmasına hiçbir şekilde katkıda bulunmamaktadır. Bu istatistikler, ailelerin çocuklarının eğitimine verdiği desteğin derecesinin çeşitlilik gösterdiğini ve her ailenin bu konuda kendi yaklaşımına sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

LGS hazırlığı sürecinde çocuklarının ders çalışmasına bizzat destek olan ailelerden katılımcı G7, G10 ve G 21' a ait görüşler aşağıdaki gibidir:

"Merhaba, ben yoğun bir bakım hemşiresi olarak çalışıyorum ve gün içinde oldukça yoruluyorum. Ancak, bu benim çocuğumun eğitimi için bir engel oluşturmuyor. Denemelerini yakından takip ediyor, derslerine yardımcı olmaya özen gösteriyorum. Her zaman onunla iletişim halindeyim ve ihtiyaç duyduğu konularda destek sağlamak adına elimden geleni yapıyorum. Evde çalışma ortamını olumlu bir şekilde etkilemek için televizyon açıp "git içerde çalış" demek yerine, birlikte zaman geçirip derslerine odaklanmasına destek olmaya çalışıyoruz. Ailecek eğitime önem veriyoruz ve çocuğumun başarılı bir öğrenci olması için birlikte çalışıyoruz." (G7, K, 47, Hemşire)

"Eğitim sürecine katkıda bulunmak adına, matematik ve fen bilgisi derslerinde birlikte çalıştık. Öğretmen olduğum için bu konularda kendisine rehberlik edebildim. Sık sık bir araya gelip çeşitli testleri birlikte çözdük ve bu süreçte ben de kendi deneyimlerimden yararlanarak destek oldum. Başarısını yakından takip ederek, birlikte geçirdiğimiz yoğun çalışma temposuyla diğer derslerinde de kendisine yardımcı oldum. Eğitime olan katkılarımın dolaylı gururluyum başarıya giden yolda yanında olmaktan keyif aldım." (G10, E, 42, Öğretmen)

"Ceren, kendi başına çalışmaya oldukça odaklanmış, disiplinli ve bilinçli bir öğrencidir. Okul sürecinde, sorumluluk alması konusunda yönlendirme yapmamıza gerek kalmamıştır. Ceren, her zaman gerek okulda gerek BİLSEM de aktif bir rol oynamış ve kendi başına başarı elde etmiştir. Biz, aile olarak, Ceren'in bağımsız öğrenme yeteneklerine olan güvenimizle birlikte, onun ihtiyaç duymadığı bir konuda müdahalede bulunmamış bulunmaktayız. Ceren, kendi inisiyatifiyle ders çalışma alışkanlıklarını oluşturmuş ve bu konuda oldukça başarılı bir öğrenci olmuştur. Ceren'in motivasyonu ve öğrenme tutkusu, onun sürekli olarak başarılı olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, herhangi bir zamanda ona ders çalışma talimatı vermek gibi bir ihtiyaç duymamaktayız. " (G21, E, 46, İnşaat Mühendisi)

Katılımcı G5, G 17 ve G 19 görüşleri ise tersi nitelikte idi:

"Ders çalışma sürecinde, iş yoğunluğum nedeniyle maalesef istediğim kadar yardımcı olamadım. Ancak, bu durumu telafi etmek adına eşimle birlikte eğitimine özel bir önem vermeye çalıştık. Eşim, çocuğumuzun derslerine daha fazla ilgi göstermek adına özel ders almasını sağladı ve düzenli olarak eğitim koçu tuttuk. Ayrıca, deneme sınavı sonuçlarını değerlendirmek amacıyla birlikte oturup inceleme yaptık. Eğitim sürecinde çocuğumuzun yanında olabilmek ve başarısını desteklemek için elimizden geleni yapmaya çalıştık. Bu çabalar, başarısına olumlu bir şekilde yansıdığını düşünüyoruz." (G5, E, 46, Uzman Hekim)

"Çalışma ortamımdan dolayı zamanımın büyük bir kısmını işimle geçiriyorum, gerçekten çok yoğun bir tempoda çalışıyorum. İşten yorgun geldiğimde, evde bulunan çocuğumun ders çalışma sürecine yeterince odaklanamadım. Odasına gidip çalışıyordu ilgilensem de çok anlamam bilmediğim konular." (G17, K, 40, İşçi)

"Evde ders çalışma konusunda zaman zaman zorluklar yaşıyoruz. Ben ilkokul mezunu olduğum için konuları anlamıyorum zorluk yaşıyorum, o yüzden yardımcı olamıyorum. Çocuğumun ablası ise daha iyi bir öğrenme kapasitesine sahip ve genellikle ders çalışmaya istekli. Ancak kardeşinin bu konuda sıkıntı yaşaması, onu da etkiliyor gibi görünüyor. Çocuğum bazen çalışmayı sevmediğini dile getiriyor ve "çalışsam da ne olacak" diyor. Bu noktada ona örnekler veriyorum okumazsan el kapısında köle olursun ama dinlemiyor bir kulağından giriyor bir kulağından çıkıyor." (G19, K, 43, Ev Hanımı)

Günümüzde yapılan araştırmamıza benzer çalışmalar, kültürel sermayenin sadece geçmişteki teorik çerçevelerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda güncel eğitim

pratiklerinde de önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Örneğin, Lareau, ebeveynlerin çocuklarının eğitime sağladığı desteğin, çocukların okul başarısında kritik bir rol oynadığını belirtmiştir (Lareau ve Weininger, 2003: 567-586). Ayrıca, Boonk ve diğerleri tarafından yapılan bir araştırma, ailelerin sosyal ve ekonomik kaynaklarının çocukların akademik performansları üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Boonk vd, 2018: 12-15).

Eğitim kurumları ve politika yapıcıları için bu veriler, ailelerin çocuklarına akademik destek sağlamalarını kolaylaştıracak kaynaklar ve programlar geliştirmenin önemini vurgular. Aile eğitimi programları, ebeveyn atölyeleri ve eğitim materyallerinin sağlanması, tüm ailelerin çocuklarının eğitime katkıda bulunmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, bu veriler eğitimde ebeveyn katılımının artırılmasının önemini vurgulayarak, okul-aile iş birliğini güçlendirmeye yönelik stratejilerin önemini de göstermiştir.

4.2.3. 6. Çalışmaya Katılan Ailelerin, Çocukları Liselere Giriş Sınavı Hazırlığı Sürecinde Ekonomik Zorluk Yaşama Durumları

Liseye Geçiş Sınavı, öğrencilerin eğitim yolculuğunda önemli bir dönemeçtir ve bu süreç, aileler için hem zaman hem de maddi kaynaklar açısından bir yatırım gerektirebilir. Çalışmamızda, ailelerin LGS hazırlık süresince ekonomik olarak ne derece zorlandıkları sorgulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcı ailelerin büyük bir kısmı, tam olarak %87'si, yani 20 aile, bu süreçte maddi zorluk yaşamadıklarını belirtmiştir. Bu, ailelerin büyük çoğunluğunun çocuklarının eğitime öncelik verdiklerini ve bu amaçla gerekli maddi kaynakları sağlayabildiklerini ya da ekonomik bir sıkıntı hissetmediklerini gösterebilir. Diğer yandan, sadece bir aile (%4,3) bazen maddi zorluklarla karşılaştığını, bir diğer aile de (%4,3) sürekli maddi zorluk içinde olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca, bir ailenin (%4,3) maddi durumu hakkında bilgi verilmemiş. Bu veriler, ailelerin çocuklarının eğitime olan maddi taahhüdünün yanı sıra, LGS gibi kritik sınavların hazırlık sürecinin mali yükünü taşıma kapasiteleri arasında farklılık olduğunu göstermiştir.

"Evladımızın LGS hazırlığı sürecinde ailece büyük bir özveriyle çalıştık ve bu süreçte herhangi bir maddi zorluk yaşamadık. Ekonomik olarak stabil bir durumumuz olduğu için, çocuğumuzun başarılı olması için gerekli olan her türlü imkanı sağlamak bizim için bir öncelik oldu. Eğitimine olan destek ve ilgimiz her zaman devam edecek, çünkü onun geleceğine olan inancımızı tam olarak taşıyoruz. Evlatlarımızın başarısı için elimizden gelenin en iyisini yapmaya devam edeceğiz. " (G5, E, 46, Uzman Hekim)

"Bizim için LGS hazırlığı süreci maddi anlamda bir zorluk yaşamadık, ekonomik olarak rahat bir dönem oldu. Eğitime yapılan harcamalar hiçbir zaman boşa gitmez, öğretmenlerimizin ve evladımın ihtiyaç duyduğu kaynaklar, özel dersler ve diğer takviyeler için ayırdığımız bütçe, şu anda meyvesini vermeye başlamış durumda. Bugünlerde ailecek elde ettiğimiz gelirler, bu yatırımların boşa gitmediğini ve çocuğumuzun başarısına olumlu bir katkı sağladığını gösteriyor. Kendisini daha iyi yetiştirmesi ve gelecekteki hedeflerine ulaşması adına elimizden gelen her şeyi yapmaya çalıştık ve bu çabaların karşılığını almaktan mutluluk duyuyoruz. " (G6, K, 39, Eczacı)

"LGS hazırlığı sürecinde ailemizin maddi olarak zorlanıp zorlanmadığı konusunda bir zorluk yaşamadığımızı belirtmeliyim. Ancak, genel olarak ifade etmek gerekirse, düzenli bir geliri olmayan birçok insan için özel ders, kurs ve test kitapları gibi eğitim materyallerine erişim konusunda ciddi zorluklar yaşandığını gözlemliyorum. Bu tür kaynaklara ulaşmak için gereken finansal kaynaklara sahip olmayan aileler, çocuklarının eğitimine en iyi şekilde destek olma konusunda kısıtlı kalabiliyorlar. Eğitim fırsatlarının adil bir şekilde dağıtılması ve her öğrencinin potansiyelini en iyi şekilde gerçekleştirebilmesi için ekonomik koşulların daha uygun hale getirilmesi önemli bir konudur. Bu bağlamda, daha geniş bir toplumsal perspektiften bakıldığında, maddi zorluklarla karşılaşan ailelere destek olacak politika ve programların hayata geçirilmesi önemli bir adım olacaktır. " (G12, E, 44, Akademisyen)

" Şükürler olsun ki ekonomik olarak bir zorlanma yaşamıyoruz. Ancak, çocukluğumuzda tek şansımız okulda öğretmenimizi dinlemek ve eve gelip ders kitaplarına çalışmaktı. Şu anki çocuklar, gerçekten de çok şanslılar. Eğitim sistemimizin ve teknolojinin sunduğu imkânlar sayesinde daha geniş bir perspektiften bilgiye ulaşabiliyorlar. Bu nedenle, çocuklarımıza bu imkânları en iyi şekilde değerlendirmeleri için rehberlik etmeye çalışıyoruz. İnaniyorum ki, kıymetini bilen ve bu imkânları doğru şekilde kullanabilen çocuklar, başarıya ulaşacaklardır. Biz de bu süreçte çocuğumuzun yanında olmaya devam edeceğiz."
(G15, K, 46, Hekim)

Bu ifadeler tersi olarak katılımcı G2'ye ait görüşler de değerlidir:

"LGS hazırlığı sürecinde bazen maddi zorluklar yaşadık. Özel dersler ve test kitapları oldukça pahalı olabiliyor. Ancak genel olarak çok zorlanmadık, ancak hissettiğimiz zamanlar oldu. Özel dersler ve test kitapları için bütçemizi zorlamamak adına alternatif yöntemler bulmaya çalıştık. Çeşitli online kaynaklardan da faydalanarak maliyetleri biraz daha kontrol altında tutmaya çalıştık. Bu süreçte ailece fedakârlık yaparak, öğrencimizin başarılı olabilmesi için elimizden geleni yapmaya çalıştık." (G2, K, 39, Öğretmen)

Çalışmamızda, maddi olarak zorlandıklarını ifade eden ailelerin oranı (%4,3) düşük olsa da bu durumun ailelerin sınav hazırlık sürecinde karşılaştıkları mali zorlukların boyutunu ve bu sürecin getirdiği ek mali yükü göz önünde bulundurmayı gerektirir. Bu durum, ekonomik imkânlardan bağımsız olarak tüm öğrencilerin kaliteli eğitime erişimini sağlamak adına eğitim politikalarının daha kapsayıcı olması gerektiği argümanını güçlendirir. Belirtilmemiş bir durumu olan ailenin (%4,3) oranı, bazı katılımcıların maddi durumlarıyla ilgili net bir bilgi vermekten kaçındığını veya bu bilginin toplanmasında tutarsızlıkların olabileceğini gösterir. Bu, araştırmada yanıt verme eğilimlerinin ve veri toplama metodolojisinin iyileştirilmesi gerektiğini de işaret edebilir. Bu bulgular, LGS gibi önemli sınavlara hazırlık için ailelere daha fazla maddi destek sağlama ve eğitim kaynaklarının maliyetini düşürme ihtiyacını vurgular. Özellikle maddi zorluk çeken

aileler için burslar, ücretsiz veya düşük maliyetli ders materyalleri ve eğitim programları gibi destek mekanizmaları geliştirilmeli ve bu desteklerin farkındalığını artırmak için çaba gösterilmelidir. Bu yaklaşım, eğitimde eşitlik ve adil erişim ilkelerini destekler ve tüm öğrencilere eşit şartlarda sınavlara hazırlanma imkânı sunar.

4.2 KÜLTÜREL SERMAYE ALT YAPILARI

4.2.1. Kültürel ve Eğitsel Aktiviteler

4.2.1. 1. Çalışmaya Katılan Aileleri Kültürel Aktivitelere Katılma Durumları

Öğrenci ailelerinin sosyal ve kültürel yaşam içerisindeki aktiflikleri, çocukların eğitim süreçleri üzerinde dolaylı yollardan etkili olabilir. Bu bağlamda çalışmamızdan elde ettiğimiz veriler, ailelerin kültürel aktivitelere katılım sıklığı oldukça değişken olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre, katılan ailelerin neredeyse yarısı, yani %47,8'lik bir kesim ayda 1 ile 2 kez kültürel bir etkinliğe katılmakta, bu da düzenli ancak aşırı sık olmayan bir ilgiyi işaret etmiştir. Katılımcıların %17,4'ü yani dört aile ayda bir kez kültürel etkinliklere katıldığını belirtirken, bu oran haftada bir katılım gösterenler için %8,7 olarak, yani iki aile olarak kaydedilmiştir. Yılda bir kez etkinliklere katılanların oranı ise %26,1 olup, altı aileyi temsil eder. Bu veriler, kültürel etkinliklerin aile yaşantısında önemli bir rol oynadığını ve ailelerin sosyal hayata olan katılımlarının çocuklarına örnek teşkil edebilecek bir çeşitlilikte olduğunu göstermiştir. Ailelerin kültürel aktivitelere katılımı, çocuklarının sosyal becerilerinin ve genel bilgi birikiminin gelişimine olumlu katkılar sunabilecek bir faktör olarak düşünülebilir.

"Tabii ki, kültürel aktivitelere katılım sıklığımızın düşük olmasının temel nedeni, yaşadığımız ilde bu tür etkinliklerin kısıtlı olmasıdır. Ancak, tiyatroya olan ilgimizden ödün vermek istemediğimiz için elimizden geldiğince çevre illerdeki etkinliklere katılmaya gayret gösteriyoruz. Ayda bir defa bu tür etkinliklere katılarak birlikte vakit geçirmek, sadece eğlenceli bir deneyim sunmakla kalmıyor, aynı zamanda kültürel birikimimizi artırma ve farklı sanat eserlerini

keşfetme fırsatı da sağlıyor. Bu nedenle, ailecek tiyatroya gitmek bizim için önemli bir aktivite haline geldi." (G2, K, 39, Öğretmen)

"Kültürel aktivitelere katılma sıklığımız genellikle ayda bir defa oluyor. Hem bulunduğumuz şehirdeki hem de çevre illerde düzenlenen etkinliklere katılmaya çalışıyoruz. Bu aktiviteler genellikle aile etkinlikleri şeklinde olup, çocuklarımız için de oldukça önemli ve keyifli bir deneyim oluyor. Hem kültürel olarak yeni şeyler öğrenmeleri hem de ailece vakit geçirmemiz adına bu etkinliklere katılmak bize büyük bir mutluluk veriyor." (G5, E, 46, Uzman Hekim)

"Evet, ailecek kültürel etkinliklere katılma sıklığımız önceden oldukça yüksekti. Özellikle İstanbul ve Ankara gibi büyük şehirlere ayda bir mutlaka ziyaretlerimiz olur, bu ziyaretlerimizde tiyatro oyunlarına veya konserlere katılırdık. Ancak, Covid-19 salgınıyla birlikte bu tür etkinliklere katılma sıklığımızda belirgin bir düşüş oldu. Salgın önlemleri nedeniyle uzun bir süre bu tür etkinliklere katılamadık ve bu durum ailecek hayatımızda önemli bir değişiklik yarattı. Ancak, şu anda kısıtlamaların hafiflemesiyle birlikte tekrar bu tür etkinliklere katılmaya başlamayı umut ediyoruz." (G7, K, 47, Hemşire)

"Tabii ki, kültürel etkinliklere katılım sıklığımız oldukça yüksek. Hafta sonları genellikle ailece dışarı çıkıyoruz ve tiyatro, sinema gibi etkinliklere katılmaktan keyif alıyoruz. Bu etkinlikler hem ailecek vakit geçirmemize hem de farklı kültürleri tanımamıza olanak sağlıyor. Ardından genellikle birlikte yemek yiyoruz ve evimize dönüyoruz. Bu rutin, ailecek birlikte zaman geçirmenin ve kültürel deneyimlerin önemini vurguluyor ve bizim için oldukça değerli bir aktivite haline geldi." (G14, E, 40, Hekim)

"Genelde, ailecek kültürel etkinliklere katılma sıklığımız ayda iki kez oluyor. Ancak kış aylarında, hava koşulları nedeniyle bu sıklık ayda bir seviyesine düşebiliyor. Özellikle hafta sonları tiyatro, sinema gibi etkinlikleri kaçırmamaya

özen gösteriyoruz. Sonrasında genellikle ailecek birlikte yemeğe çıkıp, evimize dönüyoruz." (G16, K, 45, Ziraat Mühendisi)

"Evet, genellikle aylık olarak kültürel etkinliklere katılmaya çalışıyoruz. Tabii ki, son zamanlarda Covid-19 salgını nedeniyle bu tür etkinliklere katılma sıklığımızı azaltmak zorunda kaldık. Sağlık ve güvenlik önceliğimiz olduğu için bu süreçte daha temkinli davranıyoruz. Ancak, mümkün olduğunda çocuğumuzu farklı kültürel etkinliklere katılmaya teşvik etmek istiyoruz." (G13, E, 45, Akademisyen)

"Genellikle senede bir kere tiyatro gibi kültürel etkinliklere denk gelirse katılıyoruz. Ancak daha çok yaz aylarında piknik yapmayı tercih ediyoruz." (G17, K, 40, İşçi)

Çeşitli nedenlere aile bireyleri ile kültürel etkinliğe katılma durumları düşük olan katılımcıların ifadeleri şöyle idi:

"Kültürel aktivitelere katılma sıklığımız, özellikle bu ekonomik dönemde ve covid-19 pandemisi gölgesinde, genellikle sınırlı oluyor. Ancak, belediyenin düzenlediği tiyatro gibi etkinliklerine ablasıyla birlikte katılıyorlar." (G19, K, 43, Ev Hanımı)

"Emekli bir birey olarak, ailemle dışarı çıkma ve kültürel etkinliklere katılma sıklığımızı etkileyen en önemli faktörlerden biri ekonomik durumumuz. Maalesef, emekli maaşımızın sınırlı olması nedeniyle bazen kültürel aktivitelere katılma konusunda kısıtlı olabiliyoruz. Ancak, elimizden geldiğince bu tür etkinliklere katılmaya çalışıyoruz, çünkü ailecek bir araya gelip keyifli zaman geçirmek ve kültürel etkinliklere katılmak önemli. Bu nedenle, zaman zaman mümkün olduğunca ekonomik şartlarımızı göz önünde bulundurarak planlama yapıyor ve ailecek katılabileceğimiz uygun etkinliklere dâhil olmaya gayret ediyoruz." (G9, E, 55, Emekli)

Haftada bir kez kültürel etkinliklere katılanların düşük oranı (%8,7), bu sıklıkta katılımın daha az tercih edildiğini, muhtemelen zaman veya maddi kaynakların sınırlı olması nedeniyle daha az yapıldığını düşündürebilir. Yılda bir kez katılım gösteren ailelerin oranı (%26,1), bazı ailelerin bu tür etkinlikleri düzenli olarak yerine getirmek yerine özel günler veya tatiller gibi belirli zamanlarda tercih ettiğini gösterir. Bu durum, ailelerin maddi veya zaman kısıtlamaları nedeniyle yıl içerisinde daha az kültürel faaliyetlere katılabildiklerini işaret edebilir. Bu veriler, ailelerin ve çocuklarının sosyal ve kültürel gelişimine katkıda bulunan etkinliklere katılımın, eğitim ve sosyal hayat açısından önemini vurgular. Ailelerin kültürel etkinliklere katılım sıklığının, çocuklarının genel eğitimine ve dünya görüşlerine olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülür. Bu etkinlikler, çocukların sosyal becerilerini, empati kurma yeteneklerini ve genel bilgi seviyelerini artırabilir. Kültürel etkinliklere düzenli olarak katılan aileler, çocuklarını farklı düşünce ve yaşam tarzlarına maruz bırakarak onların daha kapsamlı bir eğitim deneyimi yaşamalarını sağlar. Eğitim politikaları ve okul programları, bu tür etkinlikleri destekleyerek ve kolaylaştırarak çocukların ve ailelerin sosyal ve kültürel gelişimine katkıda bulunabilir. Bu yaklaşım, toplumun kültürel çeşitliliğini ve zenginliğini kutlamak ve gençlerin bu kültürel zenginliği deneyimlemelerini sağlamak için önemlidir.

Boonk ve ark.'nın 2018'de sundukları ve ebeveynlerin çocuklarla etkileşimi ve aktivitelerinin eğitime olan katkısını inceleyen bir araştırmada, ebeveynlerin çocuklarına yönelik yüksek beklentilerinin tutumu ve akademik başarı arasındaki en tutarlı ilişkiyi ortaya koyduğunu göstermiştir. Ebeveyn katılımının, çocukların yaşları ilerledikçe azalmadığı, fakat değişiklik gösterdiği ve evrimleştiği belirlenmiştir. Akademik başarıyla ebeveyn katılımı arasında doğrudan bir ilişki olduğuna dair yaygın kabul gören varsayımlar, bazı çalışmalar tarafından sorgulanmaktadır. Tüm ebeveyn katılım biçimlerinin akademik başarıyla pozitif ilişkili olduğu düşüncesi, bu çalışmaların bulguları ışığında yeniden değerlendirilmelidir. Ayrıca, ebeveyn katılımı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin her etnik ve ırksal grup için aynı olmadığı; bazı gruplarda bu ilişkinin diğerlerine göre daha az belirgin veya farklı biçimlerde tezahür ettiği gözlenmiştir (Boonk vd, 2018: 25-30).

Şengönül ve ark.'nın yürüttüğü araştırma, ebeveyn katılımı ile çocukların akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide ailenin sosyoekonomik durumunun rolünü incelemiştir. Ebeveynlerin evde ve okulda gösterdikleri katılım biçimleri, örneğin çocuklarına evde okuma yapmaları, öğrenme için teşvik ve destek sağlamaları, çocuklarının eğitimi ve akademik başarıları için yüksek hedef ve beklentiler taşımaları, iletişim kurmaları, çocuklarıyla okul konularını tartışmaları gibi etkenler çocukların akademik başarıları üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır. Araştırmada, ailelerin sosyoekonomik statüsünün, ebeveyn katılımı ile çocukların okul başarıları arasındaki ilişkide aracı bir rol oynadığı ve bu ilişkiyi etkilediği tespit edilmiştir. Yüksek sosyoekonomik statüye sahip ailelerin çocukları, ebeveynlerinin daha geniş kültürel sermayesinden yararlanarak bu katılımdan daha iyi faydalanmışlardır. Bununla birlikte, düşük sosyoekonomik statüye sahip ebeveynlerin gösterebileceği eğitsel katılım, yoksul ve eğitimi daha düşük ailelerden gelen çocukların karşılaşılabilecekleri dezavantajları azaltmada veya ortadan kaldırmada ve akademik başarısızlık riskini en aza indirmede önem taşımaktadır. Düşük sosyoekonomik statüye sahip ve yoksul çocuklar üzerinde artan ebeveyn katılımının etkisi daha büyüktür ve bu çocuklar, ebeveyn katılımından daha iyi yararlanarak akademik başarılarını belirli bir düzeyde artırabilmişlerdir (Şengönül, 2022: 32-57).

4.2.1. 2. Çalışmaya Katılan Ailelerin Kültürel Aktivitelere Katılmanın Öğrenciye Katkıları Hakkında Görüşleri

Ailelerin, çocuklarının katılım gösterdiği aktivitelerin faydalarına dair görüşleri, bu etkinliklerin çocuklar üzerindeki etkisini anlamamıza yardımcı olur. Araştırmada ele alınan ailelerin yarısından fazlası, tam olarak %47,8'i, çocuklarının katıldıkları aktivitelerin onların rahatlamasına yardımcı olduğuna inanmaktadır. Bu, özellikle yoğun akademik yük ve sosyal beklentiler altında baskı hissedebilen öğrenciler için, bu tür faaliyetlerin bir nefes alma ve stres atma olanağı sağladığı anlamına gelebilir. Ayrıca, aktivitelerin sosyal etkileşim ve arkadaşlıklar kurma açısından önemli olduğunu düşünen ailelerin oranı %17,4'tür; bu, dört ailenin çocuklarının sosyalleşmesine katkıda bulunan etkinlikleri desteklediğini gösterir. Kültürel etkinliklerin ufkunu genişlettiğine inanan

aileler de %8,7 ile azımsanmayacak bir orandadır. Diğer yandan, katılımcı ailelerin %26,1'i herhangi bir etki belirtmemiştir. Bu çeşitlilik, ailelerin çocuklarına yönelik beklentilerinin ve aktivitelerden umdukları yararların farklılık gösterdiğini göstermiştir. Bu farklı bakış açıları, çocukların bireysel ihtiyaçlarını ve ailelerin onlara sağlamayı hedefledikleri fırsatları yansıtmaktadır.

"Öğrencimin haftada bir gün piyano dersi almasıyla ilgili olarak, bu aktivitenin ona büyük bir rahatlama ve memnuniyet sağladığını gözlemliyorum. Müzikle uğraşmanın zihinsel ve duygusal olarak denge sağladığını düşünüyorum. Piyano çalmak, onun özgüvenini artırıyor ve yaratıcılığını geliştiriyor. Ayrıca, düzenli olarak bir enstrüman çalmak disiplin kazandırıcı bir etkiye sahip olabilir ve genel olarak akademik başarıya da olumlu katkıda bulunabilir. Dolayısıyla, haftada bir gün piyano dersi alması, sadece müzikal yeteneklerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda kişisel ve akademik olarak da kendisini geliştirmesine yardımcı oluyor." (G1, K, 42, Çevre Mühendisi)

"Basketbol kursuna katılmasının ona sağladığı faydaları gözlemledim ve oldukça önemli buluyorum. Basketbol, sadece bedensel olarak rahatlama ve enerjisini artırmasını sağlamakla kalmıyor, aynı zamanda sosyal becerilerini geliştirmesine de yardımcı oluyor. Takım sporu olması dolayısıyla iş birliği yapmayı, liderlik becerilerini pekiştirmeyi ve iletişim yeteneklerini geliştirmeyi öğreniyor. Bu aktivite, sadece fiziksel sağlığına değil, aynı zamanda zihinsel ve duygusal gelişimine de katkıda bulunuyor. Dolayısıyla, çocuğumun basketbol oynaması, genel olarak kendine güvenini artırıyor ve daha dengeli bir birey olmasına katkı sağlıyor." (G3, E, 44, Öğretmen)

"Salgın dönemiyle birlikte bu aktiviteyi sürdürme konusunda bazı zorluklar yaşadık. Yine de haftada bir kez yüzme etkinliğine devam etmeye çalışıyoruz çünkü öğrencim yüzme sonrası derslerine daha iyi odaklandığını ve daha verimli olduğunu söylüyor. Bu, onun fiziksel ve zihinsel sağlığına katkı

sağlamanın yanı sıra, derslerindeki başarısını da artırıyor gibi görünüyor. Bu nedenle, aktivitelerin öğrencilere sadece bedensel değil, aynı zamanda akademik açıdan da fayda sağlayabileceğine inanıyorum." (G8, K, 41, Öğretmen)

"Çocuğum masa tenisi gibi aktivitelere katılmasının derse ilgisinin artmasında önemli bir katkısı olduğunu düşünüyorum. Bu tür etkinlikler, sadece fiziksel sağlığını desteklemekle kalmaz, aynı zamanda zihinsel ve duygusal sağlığına da olumlu etkiler sağlar. Masa tenisi oynamak, çocuğumun stresini azaltmasına ve rahatlamasına yardımcı olurken, aynı zamanda sosyal becerilerini geliştirmesine olanak tanır. Onun ifadesine göre, derslerine daha iyi odaklanmasını sağladığına inanıyorum, çünkü stresi azaldığı için zihinsel olarak daha rahat ve dengeli bir durumdadır. Dolayısıyla, bu tür aktivitelerin öğrencilerin genel iyi oluşunu ve akademik performanslarını artırıcı bir rolü olduğunu düşünüyorum." (G10, E, 42, Öğretmen)

"Çocuğumun gitar dersleri alması ve bu enstrümanla ilgilenmesi, sadece müzikal yeteneklerini geliştirmekle kalmıyor, aynı zamanda genel zihinsel ve duygusal sağlığını da olumlu yönde etkiliyor. Gitar çalmak, onun için bir tür terapi gibi; stresi azaltıyor, zihinsel açıdan rahatlatıcı bir etki yaratıyor. Bu da derslere daha odaklanmasını sağlıyor ve daha verimli bir şekilde öğrenmesine yardımcı oluyor. Ayrıca, sadece derslerle sınırlı kalmadan, farklı alanlara da yönelmesi önemli. Çünkü bu, onun genel olarak daha dengeli bir birey olmasını sağlar ve farklı yeteneklerini keşfetmesine olanak tanır. Dolayısıyla, gitar dersleri sadece müzikal yeteneklerini değil, aynı zamanda genel olarak çocuğumun kişisel gelişimini destekliyor"(G12, E, 44, Akademisyen)

Sosyal aktiviteler konusunda bir miktar kısıtlı olduğu görülen aileden G 19 görüşleri şöyle idi:

"Herhangi bir aktiviteye katılmıyor bir ara spor salonuna gitmek istedi kuzeniyle sonra ondan da vazgeçti evde oyun oynuyor arkadaşlarıyla dışarı çıkıyor."(G19, K, 43, Ev Hanımı)

Veliler aktivitelerin çocuklarının sosyalleşmesine (%17,4) katkıda bulunduğunu ve bu sayede sosyal becerilerini ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiklerini belirtiyorlar. Bu, öğrenciler için ders dışı etkinliklerin sadece eğlence değil, aynı zamanda sosyal gelişim için de önemli olduğunu vurgular. Aktivitelerin çocukların ufkunu genişlettiğini ifade eden velilerin oranı (%8,7) daha düşük olmakla birlikte, bu da çocukların yeni deneyimler edinmelerine ve dünyayı farklı perspektiflerden görmelerine yardımcı olduğunu gösterir. Bu tür aktiviteler, öğrencilerin meraklarını teşvik eder ve onlara farklı konular ve alanlar hakkında bilgi edinme fırsatı sunar. Belirtilmemiş kategorisindeki oran (%26,1), bazı velilerin çocuklarının katıldığı aktivitelerin faydaları konusunda belirsiz olduklarını veya bu konuda bir görüş bildirmek istemediklerini gösteriyor. Bu, görüşme sorularının açık uçlu olması veya velilerin aktivitelerin çocuklar üzerindeki etkisini değerlendirebilecek kadar bilgi sahibi olmadıklarını düşündürülebilir. Bu bulgular, eğitim kurumlarının ve politika yapıcılarının, öğrencilere yönelik aktiviteleri teşvik etmeleri ve desteklemeleri gerektiğinin altını çizer. Aynı zamanda, okulların ve eğitim programlarının, bu tür aktivitelerin çocukların eğitimi üzerindeki olumlu etkilerini anlamaları ve bu faydaları maksimize etmek için stratejiler geliştirmeleri gerektiğini gösterir. Eğitimde bütünsel bir yaklaşım benimsemek, akademik başarıya ek olarak öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini de desteklemeyi içerir. Bu tür aktiviteler, çocukların sağlıklı ve dengeli bireyler olarak gelişimine katkıda bulunur ve onları yaşam boyu öğrenmeye teşvik eder.

4.2.1. 3. Çalışmaya Katılan Ebeveynlerin İzledikleri Televizyon Programları Hakkında Bilgiler

Televizyon izleme alışkanlıkları, her ailenin zaman yönetimi ve tercihleriyle yakından ilişkilidir. Düzce BİLSEM öğrenci velileri arasında yapılan bu araştırmada, velilerin TV izleme tercihleri çeşitlilik göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre, toplamda 23 veliden

8'i, yani %34,8'lik bir kesim televizyon seyretmediğini belirtmiş, bu da velilerin büyük bir bölümünün diğer aktivitelere daha fazla zaman ayırdığını ya da farklı içerik tüketme yöntemlerini tercih ettiğini düşündürebilir. Televizyon izleyenler arasında, diziler, haberler ve yarışma programlarını bir arada takip edenler %8,7 gibi eşit oranlarda yer alırken, sadece dizileri ya da haber programlarını tercih edenler de aynı oranda bulunmaktadır. Komedi ve belgesel gibi içerikleri izleyen velilerin her biri %4,3'lük bir paya sahiptir. Bazı velilerin izledikleri program türlerini belirtmemiş olması (%8,7) veya çok spesifik kombinasyonlarda programları takip etmesi, televizyon izleme alışkanlıklarının kişiselleştirildiğini ve çeşitli zevklere hitap ettiğini göstermiştir. Bu veriler, ailelerin TV karşısında geçirdikleri zamanın yanı sıra, tercih ettikleri içeriklerin de geniş bir yelpazeye yayıldığını ve bazı velilerin televizyondan tamamen uzak durmayı seçtiğini ortaya koymaktadır.

"Öncelikle, seyrettiğim TV programlarına gelince, daha çok haber programlarını tercih ediyorum. Haber programlarını izlemek, güncel olaylar hakkında bilgi sahibi olmamı ve dünyadaki gelişmeleri takip etmemi sağlıyor. Ayrıca, farklı perspektiflerden haberleri dinlemek, geniş bir bakış açısı kazanmama yardımcı oluyor. Haberlerin yanı sıra, zaman zaman belgesel ve dizi türünden programları da izlerim, ancak haber programları benim için önceliklidir." (G9, E, 55, Emekli)

"Evimizde genellikle ailece bir araya gelip keyifle izlediğimiz TV programları arasında komedi ve yarışma programları öne çıkıyor. Özellikle komedi dizileri, hepimizin gülmekten keyif aldığı bir atmosfer yaratıyor ve ailecek birlikte vakit geçirmemizi sağlıyor. Ayrıca yarışma programları da hem eğlenceli hem de rekabetçi bir ortam sunuyor, bu da bizim için oldukça keyifli oluyor. Dolayısıyla, bu tarz programları izlemek bize hem eğlence hem de birlikte vakit geçirme imkânı sunuyor." (G20, E, 41, Kalite Müdürü)

"Boş zamanlarımda genellikle dizileri tercih ediyorum, çünkü benim için hem eğlenceli hem de dinlendirici bir aktivite oluyor. Ayrıca haberleri de düzenli olarak takip etmeye çalışıyorum, çünkü güncel olaylar hakkında bilgi sahibi

olmak benim için önemli. Yarışma programları da zaman zaman izlediğim programlar arasında, çünkü hem eğlenceli hem de rekabetçi bir atmosfer sunuyorlar. Dolayısıyla, boş vakitlerimi genellikle bu tür programlar izleyerek geçiriyorum." (G17, K, 40, İşçi)

"Genellikle haber programlarını ve bazı yarışma programlarını izlerim." (G22, E, 46, Din Görevlisi)

"Çocuklarımızın eğitimine önem veriyoruz, bu yüzden TV izlemek yerine onların ders çalışmalarına destek oluyoruz. Ben de boş zamanlarımda genellikle kitap okumayı tercih ediyorum, çünkü kişisel gelişimime katkı sağlıyor. Arada sırada ise sosyal medyayı telefonumdan takip etmek hoşuma gidiyor, çünkü bu sayede güncel olaylardan haberdar olabiliyorum. Ancak genel olarak, ailecek zamanımızı daha verimli ve bilinçli geçirmeyi tercih ediyoruz." (G1, K, 42, Çevre Mühendisi)

"Televizyon programlarını izlemiyoruz çünkü çocuklarımızın eğitimine odaklanıyoruz. Onlar ders çalışırken biz de yanlarında kitap veya dergi okuyarak destek olmaya çalışıyoruz. Ayrıca, Twitter üzerinden haberlere göz atarak gündemi takip etmeye çalışıyorum. Önceliğimiz çocuklarımızın başarılı bir eğitim alması ve bilgiye erişimlerini sağlamak." (G11, K, 40, Hekim)

Dizi, haber ve yarışma programları gibi spesifik içeriklere yönelik tercihlerin toplamda (%30.4) belirgin bir yer tuttuğu gözlemlenmiştir. Bu, velilerin eğlenceli ve bilgilendirici içeriklerle ilgilendiğini, güncel olaylardan haberdar olmak ve popüler kültürü takip etmek istediklerini gösteriyor olabilir. Velilerin bu tercihleri, onların günlük hayattan kopmadan, sosyal olaylar ve popüler trendler hakkında bilgi sahibi olma isteklerinin bir göstergesi olabilir. Diğer yandan, sadece belgesel izleyenlerin oranı (%4.3) ve sadece komedi izleyenlerin oranı da (%4.3) düşük kalmıştır, bu da belki de velilerin spesifik türde programlara karşı seçici olduklarını veya bu tür programların daha az yayınlandığını

gösteriyor olabilir. Belirtilmemiş kategorideki oran (%8.7), bazı velilerin izleme alışkanlıkları konusunda net olmayan veya çok çeşitli programlar izlediklerini ifade eden cevaplar verdiğini göstermiştir. Bu durum, velilerin izleme tercihlerinin çeşitliliğini ve bu tercihlerin belirgin bir kalıp izlemediğini gösteriyor olabilir. Bu veriler, eğitimciler ve politika yapıcılar için velilerin medya tüketim alışkanlıkları ve tercihleri hakkında faydalı bilgiler sağlayabilir. Öğrencilerin evdeki medya ortamını anlamak, onların öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek ve ailelerle daha iyi iletişim kurmak için önemlidir. Velilerin TV izleme alışkanlıkları, çocukların akademik performansı ve sosyal becerileri üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olabilir, bu nedenle okulların ailelere medya okuryazarlığı ve çocuklar için sağlıklı izleme alışkanlıkları geliştirme konusunda kaynaklar sunması yararlı olabilir

4.2.1. 4. Çalışmaya Katılan Ebeveynlerin Çocukları ile Konuştukları Konular Hakkında Bilgiler

Aile içinde sürdürülen iletişim, çocukların gelişiminde önemli bir rol oynar ve bu konuşmaların kapsamı veli ve çocuk ilişkisini yansıtır. Çalışmamızda, velilerin çocuklarıyla hangi konularda diyalog kurdukları ele alınmıştır. Sonuçlar, ailelerin çoğunluğunun, yüzde 78,3'ünün çocuklarıyla her konuyu açıkça konuşabildiklerini ortaya koymaktadır. Bu, ailelerin farklı konular üzerinde çekincesizce fikir alışverişinde bulunduğunu ve bu sayede çocukların çeşitli meseleler hakkında bilinçlendirildiğini gösterir. Bu tür bir iletişim biçimi, çocukların evde her türlü konuyu tartışarak sosyal ve bilişsel becerilerini geliştirmelerine zemin hazırlayabilir. Öte yandan, çocuğun eğitimi ve geleceği üzerine odaklanan velilerin sayısı yüzde 8,7 ile sınırlı kalmakta; bu, sadece iki velinin çocuklarıyla en çok bu konuları konuştuğunu ifade eder. Dini konular üzerine konuşanlar ve güncel konuları ele alanlar da yine yüzde 8,7 ile benzer bir sayıdır. Bu da bazı ailelerin belirli temalar etrafında daha odaklanmış tartışmalar gerçekleştirdiğini gösterir. Ancak bu konuları ağırlıklı olarak ele alan aile sayısının daha az olması, genel olarak ailelerin çocuklarıyla çok yönlü ve kapsamlı diyaloglar yürüttüklerine işaret etmiştir. Bu çeşitlilik, ailelerin iletişim tercihlerinin ve çocuklarıyla ilişkilerinin zenginliğini gözler önüne sermiştir.

"Çocuğumla genellikle her türlü konuda sohbet etmeyi severiz. Özellikle günün nasıl geçtiğiyle başlayıp, okul, hobileri, futbol maçları, hatta siyaset gibi konuları da konuşuruz. Aslında her gün farklı bir konuyla karşılıklı fikir alışverişi yaparak birbirimizi daha iyi anlamaya çalışıyoruz. Onun düşüncelerini dinlemek benim için çok önemli çünkü böylelikle dünyayı nasıl algıladığını ve hangi konulara ilgi duyduğunu daha iyi anlayabiliyorum. Bu sayede ilişkimiz güçleniyor ve onun gelişimine katkı sağlayabileceğim konuları da belirleyebiliyorum." (G10, E, 42, Öğretmen)

"Çocuğumla genellikle her türlü konuda sohbet etmeyi severiz. Onun ilgi alanlarına ve merak ettiği konulara odaklanarak birlikte keşfetmeye çalışıyoruz. Bazı günler bilim ve teknoloji hakkında konuşurken, diğer günler sanat, müzik veya doğa hakkında sohbet ediyoruz. Önemli olan, onun düşüncelerini dinlemek ve kendini ifade etmesine fırsat tanımak. Böylece hem birbirimizi daha iyi anlıyoruz hem de birlikte keyifli vakit geçiriyoruz." (G13, E, 45, Akademisyen)

"Tabii ki, çocuğumla her türlü konuda sohbet etmeye çalışıyorum. Ancak bazen fark ediyorum ki, sohbetlerim yaş grubuna uygun olmayabilir ve bu durum beni endişelendiriyor. Çocuğumla iletişim kurarken, ilgi alanlarını ve yaşına uygun konuları da göz önünde bulundurmam gerektiğini anladım. Onunla daha iyi iletişim kurabilmek ve sohbetlerimizin daha keyifli ve verimli olmasını sağlamak için farklı yaş gruplarına hitap eden konuları da keşfetmeye çalışıyorum. Bu sayede, çocuğumla sağlıklı bir iletişim kurarak birbirimizi daha iyi anlayabiliriz." (G14, E, 40, Hekim)

"Evet, çocuğumla sohbet etmek benim için çok değerli bir zaman. Genellikle her konuda açık olmaya ve onun ilgisini çeken konuları keşfetmeye çalışıyorum. Tabii ki, son zamanlarda Covid salgınıyla ilgili sağlık konuları öne çıktı. Bu süreçte ona salgının ne olduğunu, nasıl korunabileceğimizi ve sağlığımızı nasıl koruyabileceğimizi anlatmaya çalışıyorum. Ayrıca, sağlıklı

yaşam alışkanlıkları, beslenme, spor gibi konuları da sık sık konuşuyoruz. Ancak bunların yanında, hobileri, ilgi alanları, okulda neler öğrendiği gibi konuları da merak ediyor ve onunla paylaşıyorum. Özellikle son zamanlarda birlikte kitap okuyup, film izleyerek, farklı kültürleri keşfetmeye çalışıyoruz. Her konuda samimi ve anlayışlı bir iletişim kurmayı önemsiyorum, bu da çocuğumla aramızdaki bağı güçlendiriyor." (G15, K, 46, Hekim)

"Tabii ki, çocuğumla genellikle günlük yaşamla ilgili konularda sohbet ederiz. Onun gününü nasıl geçirdiğini, okulda neler öğrendiğini, hangi oyunları oynadığını ve arkadaşlarıyla nasıl etkileşimde bulunduğunu konuşuruz. Ayrıca, ilgi alanlarına göre kitaplar, filmler veya hobiler hakkında da konuşuruz. Benim işlerim yoğun olabilir ama çocuğumla vakit geçirmek ve onun dünyasını keşfetmek benim için her zaman önceliklidir. Bu sayede aramızdaki bağ güçlenir ve onun gelişimini desteklemek için daha iyi bir ortam sağlamış oluruz." (G23, E, 51, İnşaat Koordinatörü)

Eğitim ve gelecekle ilgili konuları sıklıkla konuşan velilerin oranı (%8.7) daha düşük olsa da bu konunun aileler için özel bir öneme sahip olduğunu gösteriyor. Eğitimin çocuklarının geleceği için önemli olduğunu düşünen aileler, bu konuda onlarla konuşarak destek olmaya ve rehberlik yapmaya çalışıyor olabilirler.

"Çocuğumla genellikle birçok konuda sohbet ediyoruz, ancak eğitim ve okul performansı konuları önemli bir yer tutuyor. Onun gününü nasıl geçirdiğini ve derslerinin nasıl ilerlediğini sık sık konuşuyoruz. Bu, hem onun gelişimini takip etmemi sağlıyor hem de destek olabileceğimiz alanları belirlememize yardımcı oluyor. Ayrıca, ilgi alanlarına ve hedeflerine yönelik olarak da gelecekteki eğitim planlarını değerlendiriyoruz. Böylece, onun güçlü yönlerini destekleyip zayıf noktalarını geliştirmek için birlikte çalışma fırsatı buluyoruz." (G4, K, 45, Öğretmen)

Dini konuların sadece bir veli tarafından önemsendiği (%4.3) görülüyor. Bu, dini

meselerin bazı aileler için günlük konuşmaların bir parçası olduğunu ancak genel popülasyon içinde daha az yaygın olduğunu düşündürebilir.

"Çocuğumla sık sık dini konular üzerine sohbet ederiz çünkü inancımızı ve değerlerimizi paylaşmak istiyoruz. Ona dinimizin temel prensiplerini, değerlerini ve yaşamımızı şekillendiren inançlarımızı aktarmak benim için önemlidir. Bu sohbetler, çocuğumun düşünme becerilerini geliştirmesine ve kendi inançlarını anlamasına yardımcı olurken, aynı zamanda aile bağlarımızı güçlendiriyor ve birlikte daha derin bir anlayışa ulaşmamızı sağlıyor." (G22, E, 46, Din Görevlisi)

Güncel olayları takip eden ve çocuklarıyla bunları tartışan velilerin oranı da (%8.7) eğitim ve gelecek konuları kadar azdır. Ancak bu, güncel olayların farkında olan ve bu konuları çocuklarıyla tartışan ailelerin varlığını gösterir.

"Çocuğumla genellikle güncel konular üzerine sohbet ederiz. Her şeyden konuşmaya açığız ve onun ilgi alanlarına göre farklı konuları ele alırız. Özellikle, dünyadaki gelişmeleri, çevreyle ilgili meseleleri, kültürel etkinlikleri ve hatta bazen tarihle ilgili konuları da tartışırız. Bu, onun dünyayı daha iyi anlamasına ve perspektif kazanmasına yardımcı olurken aynı zamanda iletişim becerilerini geliştirmesine de katkı sağlıyor." (G16, K, 45, ziraat Mühendisi)

Çalışma sonuçlarının çizdiği bu tablo, ailelerin çocuklarıyla geniş kapsamlı diyaloglar kurduğunu ve bu iletişimin, eğitimden güncel olaylara kadar birçok farklı konuyu içerdiğini ortaya koymaktadır. Aile içindeki bu tür zengin iletişim, çocukların dünyaya olan bakışlarını şekillendirir ve onları farklı düşünce ve fikirlere açık bireyler olarak yetiştirir. Bu, özellikle gençlerin kritik düşünme ve empati gibi becerilerini geliştirmeleri için önemlidir. Okullar ve eğitim programları, aile içi bu diyalogları desteklemek için velilere rehberlik sağlayabilir ve çocukların evde öğrenme deneyimlerini zenginleştirecek kaynaklar sunabilir.

4.2.1. 5. Çalışmaya Katılan Ailelerin Geçen Sene Tatile Gitme Durumlarına Dair Bilgiler

Ailelerin tatil planları ve geçmiş yıllardaki tatil deneyimleri, onların yaşam tarzları ve tercihleri hakkında önemli bilgiler sunabilir. Çalışmamızda da ailelerin geçen sene tatil yapma durumları incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, katılan ailelerin büyük bir çoğunluğu olan %78,3'ü yani 18 aile, geçtiğimiz yıl tatil yapma fırsatı bulmuş. Bu, ailelerin çoğunun dinlenme ve ailece vakit geçirme zamanı yarattıklarını gösteriyor. Dinlenme ve boş zaman aktiviteleri, aile bireylerinin hem mental hem de fiziksel sağlığı için önem taşır ve aile bağlarını güçlendirme fırsatı sunar. Diğer yandan, araştırmaya katılan ailelerin %17,4'lük bir bölümü, yani dört aile, geçen yıl herhangi bir tatil yapmadıklarını ifade etmişler. Bu durum, çeşitli nedenlerle tatil yapma olanağının herkes için mümkün olmadığını gösterir; bu, maddi sınırlılıklar, iş yükü veya diğer kişisel sorumluluklar nedeniyle olabilir. Araştırmada, tatil yapma durumu hakkında bilgi vermeyen bir ailenin olması (%4,3), ailelerin bu konuda gizliliği tercih edebileceklerini veya görüşme sırasında bu soruyu atladıklarını da düşündürebilir. Ancak genel olarak, ailelerin çoğunluğunun tatil yapmayı tercih ettiği ve bu sürecin aile içi ilişkiler ve bireysel refah açısından değerli olduğu sonucuna varılabilir.

"Genellikle yaz aylarında Akçakoca'daki yazlığımızda zaman geçiriyoruz. Ancak bazen denizin dalgalı olması ve çocukların farklı yerler keşfetme isteğiyle birlikte, tatil rotamızı değiştiriyoruz. Örneğin, geçen sene Akçakoca'da bir hafta geçirdikten sonra Ege veya Akdeniz'e gitmeye karar verdik. Bu şekilde çocuklarımız hem farklı deneyimler yaşayabiliyor hem de yeni yerler görebiliyorlar. Tatil planlarımızı çocuklarımızın merakını ve keşfetme isteğini göz önünde bulundurarak yapmak, bizim için önemli bir kriterdir." (G, 20, E, 41, Kalite Müdürü)

"Her sene gideriz eskiden çocuklarımız küçükken genellikle otel tatili yapardık, otele girer ve orada bir hafta boyunca tatilimizi geçirirdik. Ancak artık çocuklar büyüdü ve daha farklı deneyimler yaşamak istiyoruz. Şimdi daha çok geziyoruz ve farklı şehirleri keşfediyoruz. Tarihi ve turistik yerleri ziyaret ederek hem eğleniyor hem de yeni şeyler öğreniyoruz. Bu şekilde tatil yapmak,

ailecek bir araya gelip birbirimizi daha iyi tanıma fırsatı bulmamızı sağlıyor. ”
(G5, E, 46, Uzman Hekim)

”Evet, Her sene gideriz geçen sene karavan aldık ve gerçekten harika bir deneyim yaşadık. COVID döneminde zorunlu aldığımız karavan vazgeçilmezimiz oldu karavan tatili bize hem güvenli hem de özgürlük dolu bir alternatif sunuyor. Karavanla seyahat etmek, otel masraflarını ortadan kaldırırken, kendimize ait bir alanımızın olması ve istediğimiz plajlara gitme özgürlüğü bize muhteşem bir özgürlük hissi verdi. Ayrıca, doğayla iç içe olma ve farklı yerleri keşfetme şansı da bize inanılmaz bir keyif verdi. Karavan tatili, bize tatil deneyimini daha özel ve unutulmaz kıldı ve herkese kesinlikle tavsiye ederim.”(G18, E, 45, Banka Müdürü)

”Evet, geçen sene tatile gittik. Akçakoca'daki yazlığımıza taşınarak yaz mevsimini orada geçirdik. Sitemizin güzelliği ve dostlarımızın samimiyetiyle bir araya gelmek, çocukluk arkadaşlarımızla vakit geçirmek çok keyifli oldu. Özellikle çocuklar için bu tür tatil deneyimleri unutulmaz anılar oluşturuyor. Doğanın içinde olmak, deniz kenarında vakit geçirmek ve eski hatıraları tazelemek gerçekten ruhunuzu dinlendiriyor. Geçen sene yaşadığımız tatil deneyimi bize bir kez daha ne kadar değerli olduğunu hatırlattı ve bu yıl da aynı coşkuyla tekrarlamayı planlıyoruz.”(G6, K, 39, Eczacı) *”Evet, geçen sene ailece tatil yaptık. Her yıl geleneksel olarak tatil planları yapıyoruz ve genellikle deniz tatillerini tercih ediyoruz. Geçen sene de farklı bir yer keşfettik ve harika bir zaman geçirdik. Tatil, ailecek bir araya gelip stresimizi atmak ve birbirimizle vakit geçirmek için önemli bir fırsat sağlıyor.”*G, 20, E, 41, Kalite Müdürü)Bu veriler, çoğunlukla ailelerin tatil fırsatlarından yararlandığını göstermiştir. Tatiller, aile bireyleri için hem dinlenme hem de aile içi bağları güçlendirme fırsatı sunar. Ayrıca, çocukların farklı yerleri görmeleri ve yeni deneyimler edinmeleri için de önemlidir. Yapılan tatillerin niteliği hakkında bilgi verilmesi de bu oranlar ailelerin çoğunun yılda en az bir kere tatil yapmayı tercih ettiğini düşündürmüştür.

Tatile gitme fırsatı olamayan ailelerden katılımcı G1, G17 ve G19'a ait görüşler ise şöyle idi:

"Geçen sene maalesef tatil yapamadık. Bu sene de COVID-19 salgını nedeniyle seyahat etmeyi düşünmüyoruz. Sağlık ve güvenlik önceliğimiz olduğu için belirli bir süre seyahat etmeme kararı aldık. Umarım durumun düzelmesiyle gelecek sene tatil yapabiliriz. "(G1, K, 42, Çevre Mühendisi)

"Maalesef geçen sene tatile gidemedik. Ekonomik olarak bu imkânı sağlayacak bir bütçemiz olmadığı için gerçekleştiremedik. Çocuklarımız da tabii ki tatil yapmayı çok istiyorlar, çünkü arkadaşları tatillerini anlatırken duydukları heyecanı bizimle paylaşıyorlar ve biz de onların hayal kırıklığını gördükçe üzülüyoruz. Ancak onlara, şu anda bizi zorlayan bu durumun geçici olduğunu ve elimizden geldiğince onların mutluluğunu sağlamak için çaba göstereceğimizi anlatmaya çalışıyoruz. Umuyoruz ki önümüzdeki dönemlerde daha iyi bir ekonomik duruma ulaşırız ve çocuklarımızla tatil yapma şansına sahip olabiliriz. "(G17, K, 40, İşçi)

"Maalesef geçen sene tatile gidemedik. Ekonomik olarak bu imkanı sağlayamadık. Ancak umut ediyoruz ki, ilerleyen zamanlarda çocuklarımızın eğitimleri ve kariyerleri sayesinde ekonomik durumumuz düzelecek ve onlar da tatil imkanına sahip olacaklar. "(G19, K, 43, Ev Hanımı)

Çalışmamızda, tatil yapmamış olan ailelerin nispeten düşük oranı (%17,4), bu ailelerin salgın hastalık korkusu (çalışmanın yapıldığı tarihi de göz önünde bulundurarak), ekonomik durumu, zaman kısıtlamaları ya da kişisel tercihler gibi çeşitli sebeplerden dolayı tatil yapamadıklarını düşünülebilir. Belirtilmemiş yanıt veren ailelerin oranı (%4,3) ise, görüşme formunun bu bölümünün bazı katılımcılar tarafından atlandığını ya da tatil yapma durumlarının belirsiz olduğunu gösterebilir. Genel olarak bu tablo, ailelerin büyük bir kısmının tatil yapmayı önemseydiğini ve bu aktiviteyi çocuklarının

ve kendilerinin sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak için bir yol olarak gördüklerini göstermiştir. Tatiller, aile bireylerinin günlük stresten uzaklaşmasına ve kişisel ilişkileri güçlendirmesine yardımcı olabilir. Okullar ve eēitim kurumları, ailelerin tatil planlarına destek olacak kaynaklar ve bilgiler saēlayarak bu süreci daha da zenginleştirebilirler.

4.2.2. Kaynaklar ve Bilgiyle Erişim

4.2.2. 1. Çalışmaya Katılan Ailelerin Eēitim Politikalarını Takip Etme Durumları ile ilgili Bilgiler

Eēitim politikaları, ērencilerin akademik yolculukları üzerinde doērudan etkiye sahip olduēundan, velilerin bu konulara olan ilgisi oldukça önemlidir. Araştırma sonuçları, velilerin büyük bir bölümünün, yüzde 78,3'lk bir kesiminin, ülkedeki eēitim politikalarını aktif olarak takip ettiēini ortaya koymaktadır. Bu oran, 23 katılımcıdan 18'inin, çocuklarının eēitim süreçleri ve bu süreçleri şekillendiren politikalara karşı duyarlı ve bilgili olduēunu göstermiştir. Bu tutum, ailelerin çocuklarının eēitimiyle ilgili kararlarda bilinçli hareket etmelerine ve eēitim sistemine yönelik deēiřikliklere adaptasyonlarında etkin bir rol oynamalarına imkan tanıyabilir.

"Tabii ki, eēitim politikalarını takip etmek benim için hayati önem taşıyor çünkü ocuēumun geleceēi ve eēitim hayatı bu politikalar üzerine şekilleniyor. Dolayısıyla, politika deēiřiklikleri ve yenilikler hakkında bilgi sahibi olmak, ocuēumun eēitimine daha iyi bir şekilde katkıda bulunabilmem için gereklidir. Ayrıca, bu politikaların ailece yapacaēımız eēitimle ilgili kararlarımızı etkilemesiyle birlikte, ocuēumun eēitimine uygun destek ve kaynakları saēlamak da benim sorumluluēumdadır. Bu yüzden eēitim politikalarını düzenli olarak takip etmek ve güncel kalmak benim için önemlidir." (G1, K, 42, evre Mühendisi)

"Tabii ki, eēitim politikalarını yakından takip ediyorum çünkü hem ēretmen hem de bir veli olarak ocuēumun eēitimini etkileyen önemli bir faktör olduēunu

düşünüyorum. Eğitim politikaları, çocuklarımızın geleceği üzerinde derin bir etkiye sahip olabilir ve bu nedenle bu politikaların nasıl şekillendiğini ve uygulandığını dikkatle izlememiz gerektiğine inanıyorum. Ayrıca, bu politikaların çocukların eğitime nasıl yansıdığını gözlemlemek ve gerekirse bu konuda sesimizi duyurmak da önemli bir sorumluluktur. Bu yüzden eğitim politikalarını takip etmek hem öğretmen hem de bir veli olarak benim için kritik bir konudur.” (G4, K, 45, Öğretmen)

“Tabii ki, eğitim politikalarını yakından takip etmekteyim. Özellikle son dönemdeki değişiklikler ve dönemseller uygulamaların çocuğumun eğitime nasıl yansıyacağı konusunda endişelerim var. Örneğin, el yazısıyla okuma yazmaya geçiş sürecinde çocuğum oldukça zorlandı ve bu durumun öğrenme sürecine etkisi oldu. Ayrıca, sınav sistemlerindeki değişiklikler ve belirsizlikler de çocuğumuzun geleceği açısından önem taşıyor. Bu nedenle, eğitim politikalarını dikkatle takip ediyor ve çocuğumun eğitime olumlu katkı sağlayacak adımların atılmasını umuyorum.” (G6, K, 39, Eczacı)

“Tabii ki, çocuğumun eğitimi ve geleceği benim için çok önemli. Bu nedenle eğitim politikalarını yakından takip etmem gerekiyor. Çünkü her değişiklik, çocuğumun eğitime doğrudan etki edebilir. Özellikle yeni müfredatlar, sınav sistemleri veya eğitim teknolojilerindeki gelişmeler hakkında bilgi sahibi olmak, onun daha iyi bir eğitim almasını sağlayabilir. Tatil planlarımızı ve izinlerimizi de bu bilgiler ışığında düzenliyoruz çünkü çocuğumun eğitime destek olmak için doğru zamanda doğru yerde olmak çok önemli. Bu yüzden eğitim politikalarını sürekli olarak takip etmek ve ona uygun şekilde hareket etmek benim için bir gereklilik haline geldi.” (G11, K, 40, Hekim)

“Tabii ki, eğitim politikalarını yakından takip etmemiz gerekiyor çünkü çocuklarımızın geleceği bu politikalar üzerinde şekilleniyor. Her yıl değişen sınav sistemleri gibi konular, biz veliler olarak sürekli güncel kalıp çocuklarımızın eğitime en uygun şekilde destek olabilmemiz için önem arz ediyor. Bu yüzden

politika değişikliklerini yakından takip etmek ve çocuklarımızın eğitimine uygun adımlar atmaya çalışmak bizim için son derece önemli." (G13, E, 45, Akademisyen)

"Tabii, çocuklarımızın eğitimine dair politikaları yakından takip ediyorum. Onların geleceği için önemli olduğunu düşünüyorum ve bu süreçte bilinçli bir veli olarak hareket etmek istiyorum. Eğitim politikalarının çocuklarımızın gelişimine nasıl etki edeceğini anlamak ve onların en iyi şekilde desteklenmesini sağlamak için bu konuda bilgili olmak önemli. Bu yüzden de sürekli olarak politikaları ve değişiklikleri takip ediyor ve çocuklarımızın eğitimine en uygun kararları verebilmek adına elimden geleni yapıyorum. " (G15, K, 46, Hekim)

Öte yandan, sadece iki veli (%8,7) bazen eğitim politikalarını takip ettiklerini belirtmişken, yine iki veli (G 17 ve G 19) bu politikaları hiç takip etmediklerini ifade etmiştir. Ayrıca, eğitim politikalarını takip etme durumu belirtilmemiş bir veli de (%4,3) bulunmaktadır. Bu durum, tüm velilerin eğitim politikalarına eşit düzeyde ilgi göstermediğini ve bu konuda farklı düzeylerde bilgi sahibi olabileceğini göstermiştir. Genel olarak, ailelerin eğitim politikalarına gösterdiği yüksek ilgi düzeyi, çocuklarının eğitimine olan derin bağlılıklarını ve bu konudaki proaktif yaklaşımlarını yansıtmaktadır.

"Eğitim politikalarını yakından takip etmek isterdim ancak günlük hayatın yoğunluğu içinde zaman zaman zorlanabiliyorum. Ancak çocuklarımın eğitimi benim için son derece önemli olduğu için elimden geldiğince gelişmeleri takip etmeye çalışıyorum." (G17, K, 40, İşçi)

"Eğitim politikalarını takip etmiyorum ev işleri çok yorucu çocukların işleri yeterince yorucu olabiliyor." (G19, K, 43, Ev Hanımı)

Belirtilmemiş cevap oranının (%4,3) düşük olması, çoğu velinin bu konuda net bir tutum sergilediğini ve eğitim politikaları konusunda bir görüşe sahip olduklarını ortaya

koymaktadır. Bu, eğitim politikalarının velilerin gündelik yaşamlarında ve çocuklarının eğitimi ile ilgili kararlarda önemli bir rol oynadığını düşündürebilir.

Eğitim politikalarını aktif olarak takip eden velilerin yüksek oranı, velilerin eğitim sistemine ve onun çocuklarının geleceği üzerindeki etkisine olan duyarlılığını yansıtmaktadır. Velilerin eğitim politikalarına olan ilgisi, onların eğitim sistemi içinde yaşanan değişikliklere uyum sağlama ve çocuklarını bu değişikliklere hazırlama kapasitelerini artırabilir. Aynı zamanda, bu ilgi düzeyi, eğitimle ilgili politik karar alma süreçlerine veli katılımının ve etkisinin önemini de vurgulamaktadır. Velilerin eğitim politikalarına olan bu ilgisi, onların okul yönetimi ve eğitim reformları gibi konularda daha etkin ve bilgili paydaşlar olarak rol alabilecekleri anlamına gelir.

4.2.2. 2. Çalışmaya Katılan Ailelerin Evinde Bulundurdıkları Kitap Sayılarına Dair Bilgiler

Öğrencilerin ev ortamındaki eğitim kaynaklarının zenginliği, akademik gelişimleri için önemli bir unsurdur ve evdeki kitap sayısı bu zenginliğin bir göstergesi olarak kabul edilir. Yaptığımız bu araştırmaya göre, katılımcı ailelerin evlerindeki kitap sayısı oldukça farklılık göstermiştir. Araştırmada incelenen 23 öğrenci ailesinden 6'sı, yani %26,1'lik bir kesim, evlerinde 301 ile 400 arasında kitap bulundurduklarını ifade etmiş. Bu, çocuklarına geniş bir okuma seçeneği sunduklarını ve böylece onların bilgiye erişimini kolaylaştırdıklarını göstermiştir. Bunun yanı sıra, evlerinde 101 ile 200 arasında kitap bulunduran ailelerin oranı da %21,7 ile dikkate değer bir yüzdendir. Bu, öğrenciler için sağlanan okuma materyallerinin çeşitliliğine işaret edebilir. Diğer kategorilerde, 401-600 aralığında kitap sayısına sahip olan dört aile (%17,4) ve 26 ile 100 arasında kitap sayısına sahip olan üç aile (%13) bulunmaktadır.

Kitap sayısını tam olarak bilmediğini belirten bir aile varken (%4,3), kitap sayısı 600-800 arası olan, tam bin olan ve hatta 1500 kitap bulunduran ailelerin her biri %4,3'lük eşit bir oranla temsil edilmiştir. Bu, bazı ailelerin oldukça büyük bir kitap koleksiyonuna sahip olduğunu ve muhtemelen çocuklarının çeşitli konularda bilgi sahibi olmalarını teşvik ettiklerini ortaya koymaktadır. Genel olarak, ailelerin evlerinde bulundurdıkları kitap

sayısı, çocuklarının okuma alışkanlıklarının gelişimine katkı sağlamada ve onlara zengin bir öğrenme ortamı sunmada kritik bir rol oynar. Bu dağılım, velilerin çocuklarının eğitimi için yaptıkları materyal yatırımlarının geniş bir yelpazede olduğunu göstermiştir.

"Evinizde bulunan kitap sayısı ile ilgili kesin bir sayım yapmamış olsam da tahminime göre 300 ile 400 arasında olduğunu düşünüyorum. Kitaplar, evimizdeki kültürel birikimi ve çeşitli konulardaki ilgi alanlarımızı yansıtan önemli birer kaynak olarak hizmet ediyorlar. Bu geniş kitap koleksiyonu, ailecek okuma alışkanlığımızı destekleyip zenginleştiriyor ve evimizi sıcak ve bilgi dolu bir ortama dönüştürüyor." (G 2, K, 39, Öğretmen)

"Evet, evimizdeki kitap sayısını tam olarak saymadım ancak tahminim 300 ile 400 arası olduğu yönünde. Kitap okumayı çok seviyorum ve çocuklarımın da okuma alışkanlığı kazanmaları için elimden geleni yapıyorum. Dolayısıyla evimizde geniş bir kütüphane bulundurmaya önemsiyoruz. Kitaplar, hem bireysel gelişimimiz için önemli bir kaynak hem de çocukların hayal dünyalarını genişletmeleri için harika bir araç olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden elimizden geldiğince çeşitli konularda kitaplar edinmeye çalışıyoruz ve evimizdeki kütüphane sürekli olarak büyümekte." (G3, E, 44, Öğretmen)

"Evinizde bulunan kitap sayısını tam olarak saymadık ancak tahmini olarak 300 ile 400 arası olduğunu düşünüyoruz. Ailecek kitap okumayı seviyoruz ve bu tutkumuzu paylaşıyoruz. Ne yazık ki, taşınma sırasında kitaplarımızı bodruma koymuştuk ancak beklenmedik bir yağmur ve sel felaketi sonucunda kitaplarımızı kaybettik. Bu durum bizi çok üzdü çünkü kitaplarımız bizim için sadece okuma aracı değil, aynı zamanda birer hatıra ve dosttu." (G4, K, 45, Öğretmen)

"Evimizde tam olarak saymadım ancak yaklaşık olarak 100 kadar kitap olduğunu söyleyebilirim. Kitaplarımızı düzenli bir şekilde kitaplığımızda saklıyoruz ve zamanla biriktirdiğimiz pek çok farklı türde kitap bulunuyor. Her biri farklı bir

konuya veya türe sahip olan bu kitaplar hem bizim hem de ailemizin ilgi alanlarına hitap ediyor." (G7, K, 47, Hemşire)

"Evimizde bulunan kitap sayısı ile ilgili olarak, biz ailecek kitap okumayı gerçekten çok seviyoruz. Kitaplar, bize hem bilgi hem de keyif veriyor. Evimizde birçok farklı türden kitap bulunduruyoruz ve bu koleksiyonumuzun 400'ün üzerinde olduğunu tahmin ediyorum. Kitaplar, bize farklı dünyaların kapılarını açıyor ve çocuklarımıza da okuma alışkanlığı kazandırmak adına önem veriyoruz. Dolayısıyla, evimizdeki kitap sayısının oldukça geniş olduğunu söyleyebilirim." (G16, K, 45, Ziraat Mühendisi)

Çalışmamızda, 1000 civarı ve daha fazla kitaba sahip olan evlerin oldukça az olması, bu seviyede bir kitap koleksiyonunun daha nadir olduğunu gösteriyor. Evinde bu kitap sayısına ulaşan katılımcılarının ikisinin akademisyen olduğu görülmüştür (G 11, G 12, G 13).

"Kesin bir sayım yapmadım ama çocuklarımızın odasında ve evin çeşitli köşelerinde dağılmış olan kitaplarını düşündüğümde, yaklaşık olarak 1000 kitap olduğunu tahmin ediyorum." (G11, K, 40, Hekim)

"Biz ailece okuma kültürüne büyük önem veriyoruz ve bu doğrultuda evimizde geniş bir kütüphane bulunmaktadır. Şu an itibariyle 1000'den fazla kitabımız olduğunu tahmin ediyorum. Ayrıca, çocuklarımızın da kendi kütüphaneleri bulunmakta ve onlara okuma alışkanlığını aşılamak için çaba göstermekteyiz. Okumanın bilgiyi arttırdığına, düşünme yeteneğini geliştirdiğine inanıyor ve bu değerleri çocuklarımıza aktarmak için elimizden geleni yapıyoruz." (G12, E, 44, Akademisyen)

"Evet, evimizde yaklaşık olarak 1000'in üzerinde kitap bulunmaktadır. Okumak bizim için bir tutku ve öğrenmek için bir araçtır. Çocuklarımın da kitap okumasını

çok istiyorum çünkü onların dünya görüşlerini genişletmek, hayal güçlerini geliştirmek ve bilgi birikimlerini artırmak için kitaplar gerçekten önemli bir kaynaktır. Ancak, teknolojinin sunduğu olanaklar karşısında bazen kitaplar geri planda kalabiliyor. Bu nedenle, çocuklarımıza hem geleneksel kitapları sevmeyi hem de dijital okuma platformlarını kullanmayı öğretmeye çalışıyorum. Böylece hem klasik okuma alışkanlıklarını kazanacaklar hem de teknolojiyi verimli bir şekilde kullanma becerisi geliştirecekler." (G13, E, 45, Akademisyen)

Bir velinin kitap sayısını bilmiyor olması (G 19), kitapların evdeki varlığının her aile için aynı düzeyde önem taşımadığını ya da bazı ailelerin kitap sayısını takip etmediğini işaret edebilir. Bu durum, ailelerin okuma ve eğitim üzerine odaklanma derecesindeki farklılıkları da yansıtmaktadır.

"Evimizdeki kitap sayısını kesin olarak saymadık. Belki 50 adet civarındadır" (G19, K, 43, Ev Hanımı)

Kitap sayısı ile ilgili bu veriler, öğrencilerin evdeki eğitim destek sisteminin bir parçası olarak kitaplara erişim durumlarını göstermiştir. Genel olarak, kitapların bol olduğu bir ev ortamı, öğrencilerin bilgiye erişimini, okuma alışkanlıklarını ve genel eğitim başarılarını olumlu yönde etkileyebilir.

4.2.2. 3. Çalışmaya Katılan ebeveynlerin Ne Tür Kitaplar Okuduklarına Dair Bilgiler

Çalışmamızdaki elde ettiğimiz verilere göre, kitap tercihlerinde belirgin bir lider tür yoktur; bu, farklı ilgi alanlarına sahip bir veli grubunu işaret ediyor. Roman ve kişisel gelişim kitaplarına olan ilginin, diğer türlere göre nispeten daha yüksek olduğu görülüyor (%8,7 ve %17,4). Bu, velilerin hem kurgusal hikayelerden hem de pratik yaşam becerilerini geliştirebilecek içeriklerden keyif aldığını ve fayda sağladığını gösteriyor. Felsefe ve Tarihi içeriklere olan ilgi de düşünsel ve tarihsel konulara duyulan bir merakı ve bilgi arayışını yansıtıyor (%4,3). Aksiyon/Macera ve Polisiye gibi daha dinamik ve gerilim odaklı türler daha az tercih ediliyor (%8,7 ve %4,3). Bu, öğrenci

velilerinin okuma tercihlerinin daha çok kişisel zenginleştirme ve eğitim odaklı olduğunu düşündürebilir. Okumayanların düşük oranı (%4,3), velilerin büyük çoğunluğunun aktif olarak okuma yaptığını gösteriyor. Verilerin yanıtlarından çıkarılabilecek genel bir yorum, velilerin geniş bir ilgi yelpazesi olduğu ve bu çeşitliliğin, ailelerin çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmada önemli bir rol oynayabileceği yönündedir. Velilerin okuma tercihleri, çocuklarının eğitimine ve evdeki öğrenme ortamına dolaylı yollardan katkıda bulunabilir. Ayrıca, velilerin okuma alışkanlıkları çocukların kendi okuma tercihlerini ve alışkanlıklarını da şekillendirebilir, bu nedenle bu alışkanlıkları teşvik etmek eğitim politikaları ve okul programları için önemli bir noktadır.

Genellikle roman ağırlıklı kitaplar tercih ediyorum çünkü içlerinde farklı dünyalara dalıp kendimi kaybetmek benim için bir tür kaçış noktası oluyor. Ancak son zamanlarda çocuğumun okul yoğunluğu ve sosyal medya kullanımıyla uğraşmak benim de düzenli okumalar yapmama engel oluyor. Yine de elimden geldiğince zaman ayırıp kitap okumaya çalışıyorum çünkü benim için kitaplar hem kişisel gelişimime katkı sağlıyor hem de zihinsel olarak dinlenme ve yenilenme fırsatı sunuyorlar." (G1,K, 42, Çevre Mühendisi)

Felsefeyeyi çok severim. Lise yıllarımda felsefe derslerine büyük bir merakla katılırdım ve o dönemki felsefe hocamı gerçekten çok seviyordum. Eğer tıp okumak gibi ekonomik kaygılar olmasaydı, muhtemelen felsefe üzerine bir kariyer izlerdim. Felsefe, insanın varoluşsal sorularını sorgulama ve düşünme yeteneğini geliştirme konusunda benim için çok değerli bir araç oldu. Ayrıca mitolojiye olan ilgim de çok büyük. Ailece mitolojik filmleri izlemek ve mitolojik hikâyeleri keşfetmek bize keyif veriyor. (G15, K, 46, Hekim)

Roman ve Kişisel Gelişim kitaplarına olan ilginin, diğer türlere göre nispeten daha yüksek olduğu görülüyor (%8,7 ve %17,4). Bu, velilerin hem kurgusal hikayelerden hem de pratik yaşam becerilerini geliştirebilecek içeriklerden keyif aldığını ve fayda sağladığını

gösteriyor. Felsefe ve Tarihi içeriklere olan ilgi de düşünsel ve tarihsel konulara duyulan bir merakı ve bilgi arayışını yansıtıyor (%4,3)

Özellikle Agatha Christie 'nin hayranıyım. Onun eserleri hem gizemli hem de sürükleyici olmasıyla beni büyülemişti. O kadar çok kitabını okudum ki, karakterlerine ve hikâyelerine bayılırım.. Christie 'nin detaylı karakter analizleri ve kusursuz kurgusu beni her seferinde etkiliyor. Bu tür kitaplar okurken adeta bir maceranın içine çekiliyorum ve sayfaları hızla çevirmekten kendimi alamıyorum. (G23, E, 51, İnşaat Koordinatörü)

Aksiyon/Macera ve Polisiye gibi daha dinamik ve gerilim odaklı türler daha az tercih ediliyor (%8,7 ve %4,3). Bu, öğrenci velilerinin okuma tercihlerinin daha çok kişisel zenginleştirme ve eğitim odaklı olduğunu düşündürülebilir.

Kitap okuma alışkanlığının olmadığını ifade eden G19 katılımcısında ait görüşler şöyle idi:

Ev işleri ve çocukların ihtiyaçlarıyla meşgul olmak elbette benim için önceliklidir, ancak aynı zamanda kitap okumaya ayırabileceğim bir zaman dilimi bulamadığım için de maalesef okuyamıyorum. Eskiden de benzer şekilde zaman kısıtlılığı nedeniyle kitap okumaya fırsat bulamıyordum çocuklarım okuyor onlar okusun yeter ki öğretmenleri kitap okumanın öneminden bahsediyor. (G19,K, 43, Ev Hanımı)

4.2.3. Sosyal Ağlar ve Çevre

4.2.3.1. Çalışmaya Katılan Ailelerin Beraber Zaman Geçirdikleri Arkadaş Çevresine Dair Bilgiler

Öğrenci velilerinin sosyal çevreleri, onların günlük etkileşimlerini ve sosyal ağlarını belirleyen önemli faktörlerden biridir. Çalışmamızda, velilerin genellikle kimlerle zaman geçirdiklerini incelerken, ortaya çıkan veriler velilerin sosyal çevre tercihlerine dair bilgiler sunmaktadır. Araştırmaya katılan 23 veliden 16'sı, yani çoğunluğu (%69,6) genelde profesyonel meslek mensuplarıyla zaman geçirdiklerini ifade etmiş. Bu durum, velilerin sosyal etkileşimlerinin büyük bir kısmının iş ve profesyonel yaşamlarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu etkileşimler, mesleki bilgi alışverişi ve destek ağı kurma gibi avantajlar sağlayabilir. Ayrıca, velilerin %8,7'si, yani iki kişi profesyonel meslek mensupları ve memurlar ile; ayrıca yine %8,7'si, yani iki kişi nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar ve işsizler ile vakit geçirdiğini belirtmiştir. Bunlar, velilerin yalnızca kendi meslek gruplarıyla sınırlı kalmadığını, çeşitli iş ve meslek gruplarından insanlarla da sosyal ilişkiler geliştirdiğini göstermiştir.

Sosyal çevrelerinde 'Üst Düzey Yöneticiler ve akademisyenler' ile 'Diğer' kategorisindeki kişilerle zaman geçiren velilerin her bir kategorideki oranı ise %4,3 olarak kaydedilmiş. Bu küçük oranlar, belirli meslek grupları dışında daha geniş ve çeşitli bir sosyal çevreyle etkileşimde bulunan velilerin olduğunu ortaya koymaktadır.

Genel olarak, bu veriler öğrenci velilerinin sosyal etkileşimlerinin geniş bir spektruma yayıldığını ve bu etkileşimlerin onların günlük yaşamları ve çocuklarının sosyal çevresi üzerinde etkili olabileceğini göstermiştir. Velilerin bu sosyal çevreleri, aynı zamanda çocuklarının da farklı meslek ve sosyal gruplarla tanışmalarına ve onlardan öğrenmelerine olanak tanıyan bir ortam oluşturabilir.

"Tabii, genellikle öğretmen arkadaşlarımla vakit geçiriyorum çünkü aynı mesleği paylaşıyoruz ve ortak ilgi alanlarımız çok. Onlarla bir araya geldiğimizde güncel konuları tartışırız, eğitim sistemimiz üzerine fikir alışverişinde bulunuruz ve sınıf içinde karşılaştığımız zorlukları paylaşıyoruz. Bu sohbetler hem kişisel gelişimimize katkı sağlıyor hem de mesleğimizi daha iyi anlamamıza yardımcı oluyor. Ayrıca, çocuklarımızla ilgili deneyimlerimizi paylaşıyoruz ve birbirimize destek oluruz. Dolayısıyla, öğretmen arkadaşlarım

benim için sadece bir sosyal çevreden daha fazlasını ifade ediyorlar, öğrendiğimiz ve birbirimize destek olduğumuz bir aile gibi hissediyorum.” (G2, K, 39, Öğretmen)

“Evet, hastane ortamında çalıştığımız için zamanımızın çoğunu genellikle mesai içinde geçiriyoruz ve dışarıda sosyalleşmeye pek fırsatımız olmuyor. Dolayısıyla, çevremizde genellikle meslektaşlarımızdan oluşan bir arkadaş grubu bulunuyor. Hekimlik mesleği oldukça yoğun ve talepkâr olduğu için benzer deneyimlere sahip olan meslektaşlarımızla daha fazla etkileşimde bulunma eğiliminde oluyoruz. Bu durum, zaman zaman başka meslek gruplarıyla daha az vakit geçirmemize neden olabilir ancak meslektaşlarımızla birlikte yaşadığımız deneyimler ve paylaştığımız zorluklar, bizim aramızdaki bağları güçlendiriyor ve destek olmamıza olanak tanıyor.” (G5, E, 46, Uzman Hekim)

“Tabii ki, zamanımı genellikle yoğun bir iş temposuyla geçiriyorum, çoğunlukla sağlık sektöründe çalışan arkadaşlarla bir araya geliyorum. Hemşireler ve sağlık personeli gibi meslektaşlarım iş arkadaşlarım arasında öne çıkıyor. Dışarıda görüştüğüm zamanlarda ise iş hayatındaki arkadaşlarım genellikle benimle aynı sektörde çalışan kişiler oluyor, bu da dışarıda daha fazla konuşacak konu bulmamızı sağlıyor. Ortak deneyimlerimiz ve meslektaşlarımızla paylaştığımız zorluklar, bizim için önemli bir bağ oluşturuyor ve bu da dışarıda bulduğumuzda daha derin ve anlamlı sohbetlere yol açıyor.” (G7, K, 47, Hemşire)

“Öncelikle, öğretmen arkadaşlarımla oldukça sık bir araya geliyoruz. Sınıf içindeki iş birliğimiz ve aynı zamanda dışarıda geçirdiğimiz zaman, hem mesleki konularda fikir alışverişi yapmamızı sağlıyor hem de sosyal bağlarımızı güçlendiriyor. Ayrıca, sendikadan da birçok arkadaşım bulunuyor. Sendika toplantıları ve etkinlikleri hem mesleki gelişimimize katkı sağlıyor hem de birlikte vakit geçirmemize olanak tanıyor. Bu arkadaş çevremle birlikte, hem işimizle ilgili konuları derinlemesine tartışma fırsatı

buluyoruz hem de birbirimizin kişisel yaşamına dair destek olma şansı elde ediyoruz. Bu şekilde, çeşitli meslektaşlarım ve sendika arkadaşlarımla bir araya gelerek hem işimizdeki hem de sosyal hayatımızdaki deneyimlerimizi paylaşıp, birbirimize destek oluyoruz.” (G.8.K.41.Öğretmen)

“Tabii ki, zaman geçirdiğim arkadaş çevrem genellikle öğretmenlerden oluşuyor. Farklı okullarda çalıştığım için bu çevremde birçok farklı okuldan ve farklı branşlardan öğretmen arkadaşlarım var. Her bir okulda çalışırken, orada edindiğim dostluklar zamanla daha da güçlendi ve ayrıldıktan sonra bile bu arkadaşlarla sosyal hayatta sık sık bir araya gelmeye başladık. Aynı meslekten olmamız, birbirimizi anlamamızı ve ortak konular bulmamızı kolaylaştırıyor. Bu nedenle, birlikte vakit geçirdiğimizde genellikle işimizle ilgili deneyimlerimizi paylaşıyor, mesleğimizdeki gelişmeleri takip ediyor ve tabii ki genel olarak hayattan da konuşuyoruz. Bu arkadaşlarım, benim için sadece meslektaşlar değil, aynı zamanda güvenilir dostlarım olarak da değerlidir.” (G.10.E.42.Öğretmen)

“Tabii ki, zamanımızın çoğunu kampüs ortamında geçiriyoruz ve bu süreçte hocalarımızla yakın ilişkiler kuruyoruz. Dışarıda da zaman zaman bu ilişkileri sürdürmek adına buluşmalar düzenliyoruz. Bunun dışında, genel olarak sosyal çevremiz kampüs ve akademik çevrelerle sınırlı kalıyor.” (G12, E, 44, Akademisyen)

“Tabii ki, hekimlik mesleğinin gerektirdiği yoğun tempo ve çalışma şartları nedeniyle genellikle zamanımızın çoğunu hastanede geçiriyoruz ve bu durum dışarıda aktif bir sosyal çevre edinmemizi zorlaştırıyor. Dolayısıyla, çoğunlukla meslektaşlarımızla vakit geçiriyoruz ve sosyal hayatımızı da bu çerçevede şekillendiriyoruz. Evet, oturduğumuz sitede komşularımızla da zaman zaman etkileşim halinde oluyoruz ancak bu etkileşimler genellikle sınırlı kalıyor. Bu durum, dışarıda aktif bir arkadaş çevresi edinmeyi engelliyor ve sosyal hayatımızı daha çok meslek odaklı bir şekilde

sürdürmemize neden oluyor." (G.15.K.46.Hekim)

Bu veriler, velilerin sosyal çevrelerinin çoğunlukla kendi mesleki ve sosyal statülerine yakın kişilerden oluştuğuna işaret edebilir. Mesleki benzerlik, ortak ilgi alanları ve deneyimler üzerinden kurulan sosyal ilişkileri destekleyebilir. Ayrıca, profesyonel meslek mensuplarının oluşturduğu çoğunluk, velilerin meslek odaklı etkinliklere katılımının yüksek olabileceğini ve çocuklarının eğitime yönelik kaynak ve bilgilere erişimde avantaj sağlayabileceğini gösteriyor olabilir.

Velilerin sosyal çevrelerinin çeşitliliği, onların sosyal ağlarının genişliği ve çeşitli sosyal gruplarla etkileşim kurma kapasiteleri hakkında da bilgi verir. Bu sosyal ağlar, çocukların eğitime ve genel gelişimine olumlu katkılarda bulunabilir, çünkü aileler çeşitli deneyimlerden ve perspektiflerden yararlanabilirler.

"Zaman içindeki arkadaş çevrem genellikle mahallemizde yaşayan ve çeşitli mesleklerde çalışmayan ev hanımlarından oluşuyor. Kimi arkadaşlarımız iş arayışındalar, kimi ise gündelik işlere girip çıkıyorlar. Ancak meslek ya da iş durumları ne olursa olsun, bir araya geldiğimizde hepimiz birbirimize destek oluyor, günlük yaşamın zorluklarıyla birlikte keyifli vakit geçiriyor." (G19, K, 43, Ev Hanımı)

"Fabrikadaki iş arkadaşlarımızla birlikte vakit geçirmek, iş yerindeki dayanışma ve iletişimimizi güçlendiriyor ve dışarıda da bu ilişkileri devam ettirerek birbirimizi daha yakından tanıma fırsatı buluyoruz. Beraber geçirdiğimiz zamanlarda hem iş dışında bir araya gelerek stres atma ve eğlenme imkânı buluyoruz, hem de iş yerindeki iş birliğimizi güçlendirerek daha verimli bir çalışma ortamı oluşturuyoruz. Bu sayede sadece iş arkadaşları değil, aynı zamanda dostça bir ortamda bir araya gelmiş bir grup olarak birlikte vakit geçiriyoruz." (G17, K, 40, İşçi)

Nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar ve işsizlerle zaman geçiren velilerin düşük oranı, bu grupların toplumun genel yapılanması içinde daha az sosyal kapitale sahip olabileceğini gösteriyor olabilir. Ancak, bu velilerin çocuklarının eğitime katkıları ve sosyal desteği hafife alınmamalıdır; çünkü çocukların eğitiminde ailenin sosyal statüsünden ziyade aile içi etkileşim ve destek daha belirleyici olabilir.

Velilerin çocuklarına sağladıkları sosyal ve eğitim desteklerinin, sadece profesyonel çevrelerle sınırlı olmadığı, aynı zamanda farklı sosyal gruplar ve çeşitli deneyimler arasında bir köprü kurarak çocuklarının dünyaya bakış açılarını genişletebileceğini de unutmamak önemlidir. Bu çeşitlilik, çocukların toplumsal empati ve çeşitlilik içinde çalışma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

4.2.3. 2. Çalışmaya Katılan Ebeveynlerin Akrabaları Arasında Üniversite Mezunu Olma Durum il ilişkin Bilgiler

Üstün yetenekli öğrencilerin aile yapısı incelendiğinde, bu öğrencilerin büyük bir kısmının aile içinde üniversite mezunu yakın akrabalara sahip olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında incelenen öğrencilerin neredeyse tamamı, çeşitli kombinasyonlarda amcaları, teyzeleri, dayıları ve halaları arasında en az bir üniversite mezununa sahip olduklarını bildirmişlerdir. Özellikle, birden fazla üniversite mezunu akrabaya sahip öğrencilerin sayısı oldukça yüksektir. Bu aile yapısının, çocuklara geniş bir bilgi ağı ve motive edici rol modeller sunan bir ortamda büyümeleri için sağlam bir zemin hazırladığı düşünülebilir. Ebeveynlerin ve akrabaların eğitim seviyesinin yüksek olması, çocukların kendi eğitim hedeflerine ulaşmaları için güçlü bir destek ve ilham kaynağı olabilir. Üniversite mezunu akrabalar, çocuklara akademik rehberlik sağlayabilir, eğitim hayatları boyunca karşılaşacakları zorluklarla başa çıkma konusunda yol gösterici olabilir ve kariyer hedefleri belirlemede yardımcı olabilir. Bu şekilde, öğrenciler akademik başarılarına ve gelecekteki kariyer planlarına ulaşmada önemli bir avantaja sahip olabilirler. Aile içi eğitim seviyesinin yüksek olması, aynı zamanda çocukların hayat boyu öğrenme ve kendilerini geliştirme konusundaki tutumları üzerinde de olumlu

etkiler yaratabilir. Bu veriler, eğitimli aile üyelerinin varlığının, öğrencilerin akademik başarıları ve gelecek planları üzerinde etkili olabileceğini göstermiştir.

"Evet, birçok akrabamız üniversite mezunu. En yakın akrabalarım arasında amca, teyze ve dayı gibi birkaçı var. Her biri farklı alanlarda eğitim almış olmalarına rağmen, üniversite eğitimi almış olmaları ailemiz için önemli bir gurur kaynağı. Eğitim, bizim ailede her zaman önemli bir değer olmuştur ve üniversite mezunu olmak, gelecek nesillere örnek olacak bir başarıdır." (G1, K, 42, Çevre Mühendisi)

"Öncelikle, ailemizde üniversite eğitimi önemli bir değer olarak kabul edilir. Birçok akrabamız üniversite mezunudur ve bu, aile içindeki genel bir başarı ölçütü olarak görülür. Amcamız üniversitede hoca, dayımız müdür, halamız üniversite mezunu." (G15, K, 46, Hekim)

"Tabii ki, ailemizde üniversite mezunu olmanın önemine büyük bir değer veriyoruz. Birinci dereceden birçok yakın akrabamız üniversite eğitimi almış durumda ve bu bizim için oldukça önemli bir referans noktası. Üniversite eğitimi, bireylerin kişisel ve mesleki gelişimine katkı sağlayan, donanımlı bireyler yetiştiren bir süreç olduğunu düşünüyoruz. Bu nedenle çocuğumuzun da üniversite eğitimine olanak sağlamak ve onu bu yönde teşvik etmek istiyoruz. Çünkü biliyoruz ki, üniversite eğitimi sadece akademik başarı değil, aynı zamanda karakter gelişimi, özgüven kazanımı ve sosyal becerilerin geliştirilmesi gibi birçok açıdan da önemli faydalar sunmaktadır. Bu yüzden çocuğumuzun da bu fırsata sahip olmasını ve potansiyelini en üst düzeye çıkarmasını istiyoruz." (G12, E, 44, Akademisyen)

"Ailemizde birçok üniversite mezunu bulunmakta olup, bu durum bizim için gurur verici bir nokta. Babam emekli bir öğretmen olarak eğitimin

değerini her zaman vurguladı ve bu tutumumuz aile genelinde yaygınlaştı. Hem eğitim hem de meslek açısından çocuklarımızın başarılı olmaları bizim için çok önemli. Kardeşlerim doktor ve hâkim olarak topluma hizmet ediyorlar ve bu da ailemizin akademik ve mesleki çeşitliliğini gösteriyor. Bu başarılarımızın devam etmesini ve gelecek nesiller için de örnek teşkil etmesini diliyoruz." (G14, E, 40, Hekim).

"Evet, ailemizin genelinde üniversite mezunu bireylerin yoğunluğu oldukça yüksek. Eşimin kardeşleriyle birlikte benim kardeşlerim de üniversite eğitimlerini tamamlamış durumda ve her biri kendilerine güzel işler bulmuş durumda. Bu durum, aile içinde eğitim ve kariyerin önemli bir değer olarak benimsendiğini gösteriyor ve hepimiz birbirimizi destekleyerek bu yolda ilerliyoruz." (G23, E, 51, İnşaat Koordinatörü)

Aile çevresinde eğitim durumu yüksek olan bireylerin varlığı, çocukların geniş bir entelektüel ağ ve yüksek eğitilmiş rol modellere erişiminin olduğu bir sosyal çevrede büyüdüklerini gösterir. Bu tür bir aile yapısı, çocukların eğitim ve kariyer beklentilerini yükseltebilir ve onlara eğitim hayatları boyunca yol gösterici bir kaynak sağlayabilir.

Sosyal sermaye teorilerine göre, bireylerin sosyal ağlarının kalitesi ve bu ağlardaki bireylerin eğitim düzeyi, onların sosyal ve ekonomik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Alaattin ve Çınar, 2014: 42-45; Çanakçı ve Özdemir, 2015: 19-36). Bu öğrencilerin yakın akrabaları arasında yüksek eğitim düzeylerine sahip kişilerin bulunması, öğrencilere sağlanan destek ve kaynakların zenginliğini ve çocukların genel başarı potansiyelini artırabilir.

Eğitim müfredatı ve politikaları, öğrencilerin aile içi sosyal sermayesini dikkate alarak geliştirilmelidir. Yüksek eğitim düzeyine sahip aile bireylerinden alınan destek ve rehberlik, öğrencilerin akademik başarılarını ve motivasyonlarını artırabilir. Bu, özellikle lise giriş sınavları gibi önemli eğitim dönemeçlerinde önem taşır. Aile içi

eğitim programları ve rehberlik hizmetleri, bu tür sosyal sermayenin çocukların akademik ve kişisel gelişimine etkisini maksimize etmek için tasarlanmalıdır.

Eğitim kurumları ve karar vericiler, öğrencilerin aile içi eğitim düzeylerini artırmak için aile eğitimi programlarını genişletmeli ve çocukların eğitimine katkıda bulunacak aile üyelerine yönelik destek ve eğitim seminerleri düzenlemelidir. Bu, sadece öğrencilerin eğitim başarısını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda ailelerin kendi eğitimlerini çocuklarının yararına kullanmalarını teşvik edecektir. Ayrıca, aile içi sosyal sermayeyi güçlendirmek için topluluk tabanlı eğitim programları ve aile destek ağları kurulmalıdır.

4.2.3. 3. Çalışmaya Katılan Ailelerin Düzce İlinde İkamet Süreleri ile İlgili Bilgiler

Düzce'de yaşayan öğrenci velilerinin yerleşim sürelerine yönelik yapılan bir değerlendirme, şehrin demografik yapısının ve velilerin toplumsal köklerinin derinliğine dair önemli bilgiler sunmaktadır. Yapılan araştırmada belirtilen verilere göre, katılımcıların yarıdan fazlası, %52,2'lik bir kesim, Düzce'nin yerlisi olarak tanımlanmaktadır. Bu, velilerin büyük bir bölümünün, yaşadıkları şehrin toplumsal ve kültürel yapısına derinden bağlı olduğunu ve bu şehrin sosyal dinamiklerini, özellikle de eğitim sistemini, çok uzun süredir deneyimlediklerini göstermiştir.

Araştırmada ayrıca %30,4'lük bir grup, yani yedi kişi, yirmi yıl boyunca Düzce'de ikamet ettiğini ifade etmiştir. Bu oran, yerleşik bir topluluğun varlığını ve şehirdeki uzun vadeli yaşam deneyimlerinin, eğitim alanındaki kararları ve beklentileri nasıl şekillendirebileceğine dair fikirler verir. İkamet süreleri daha kısa olan veliler ise, on yılı iki kişiyle %8,7 ve sekiz yılı bir kişiyle %4,3 olarak temsil edilirken, otuz yıllık bir ikamet süresine sahip bir kişi de %4,3'lük bir oranla yer almaktadır. Bu çeşitlilik, Düzce'de yaşayan insanların hem yeni gelenler hem de köklü sakinler arasında nasıl bir dağılım gösterdiğine ve bu durumun, şehrin eğitim ortamı üzerindeki olası etkilerine ışık tutmaktadır. Uzun süreli ikamet eden sakinlerin eğitim politikaları ve uygulamaları konusunda daha bilinçli ve etkili olabilecekleri, yeni gelen sakinlerin ise bu konularda farklı bir perspektif getirebilecekleri düşünülebilir. Bu dağılım, Düzce'nin dinamik ve çeşitlendirilmiş bir toplum yapısına sahip olduğunu ve bu yapının eğitim sistemiyle olan

etkileşimin çok boyutlu olabileceğini yansıtmaktadır. Bu veriler aynı zamanda, topluluk içinde eğitim sistemine ve onun değişimine dair bilgi ve deneyimin aktarımı açısından bir zenginlik olduğunu gösterir, zira farklı sürelerde şehirde yaşamış insanların tecrübeleri ve görüşleri, geniş bir yelpazede toplumsal ve eğitim meselelerine ışık tutabilir.

"Düzce'de ikamet süremiz aslında dönemsel olarak değişkenlik göstermiştir. Biz ailece Düzceliyiz ve aslen Cumayerliyiz, hatta Cumayeri ilçesinde bir evimiz bulunmaktadır. Ancak, öğrencimizin eğitim durumu gereği zaman zaman farklı yerlerde ikamet etmek durumunda kalabiliyoruz." (G1, K, 42, Çevre Mühendisi)

"Merhaba, biz Düzceliyiz ve aslen Gürcüyüz. Dedelerimiz uzun yıllar önce Düzce'ye yerleşmişler ve şu anda Nusrettin Mahallesi'nde oturuyoruz. Dolayısıyla, ailemiz Düzce'de uzun süredir ikamet etmiştir. Öğrenciniz de bu şehirde doğmuş ve büyümüştür, bu yüzden ailecek uzun yıllardır Düzce'de yaşıyoruz." (G 2, K, 39, Öğretmen)

"Aslen Trabzonluyuz ancak uzun yıllar önce Düzce'ye göç etmiş bir aileyiz, bize her yer Trabzon, Rabbim rızkımızı burada vermeyi uygun görmüş Trabzonda akrabalarımız var yazları gideriz Düğünümüz olur ,cenazemiz olur gideriz orayla bağlarımızı koparmadık." (G22, E, 46, Din Görevlisi)

"Aslen Ordulu olmamıza rağmen uzun yıllar önce Düzce'ye yerleştik. Memuriyetim dolayısıyla farklı illerde çalıştım ve emekli olduktan sonra memleketimiz olan baba ocağıma geri döndük. Dolayısıyla, öğrencimizin velisi olarak Düzce'de uzun bir süredir ikamet etmekteyiz." (G9, E, 55, Emekli)

"10 yıl önce Düzce'ye taşındık ve o günden beri burada yaşıyoruz. Artık bu şehirde kök saldık ve buraya aitiz. Çocuğumuz okuluna burada devam ediyor ve bu şehirdeki hayatımızı sürdürüyoruz. Dolayısıyla, Düzce'de ikamet etme süremiz 10 yıldır ve artık kendimizi buralı olarak kabul ediyoruz." (G13, E, 45, Akademisyen)

"2005 yılında zorunlu hizmetimi tamamlamak için Düzce'ye gelmiştik ve aslında o zamanlar burada kısa bir süre kalmayı planlıyorduk. Ancak zaman içinde burası bizim için evimiz haline geldi. Çocuğumun eğitimi ve çevremizdeki güzel insanlarla kurduğumuz bağlar bizi buraya bağladı. Şimdi, burası bizim için sadece bir mekân değil, aynı zamanda yaşamımızın önemli bir parçası haline geldi. Dolayısıyla, Düzce'de ikamet etme süremiz uzun bir zamandır devam ediyor ve burada olmaktan mutluluk duyuyoruz." (G5, E, 46, Uzman Hekim)

Çalışmamızda tespit ettiğimiz, %8,7 ile on yıl ve %4,3 ile sekiz ile otuz yıl arasında değişen sürelerde Düzce'de yaşayan veliler, nispeten yeni yerleşmiş ailelerin varlığını işaret ediyor. Bu dağılım, eğitim beklentileri, okul tercihleri ve eğitim sistemine adaptasyon süreçleri konusunda çeşitliliğin ve dinamizmin olabileceğini gösterir. Yeni yerleşen ailelerin farklı eğitim anlayışları ve beklentileri, mevcut eğitim sistemi ve kaynaklarına farklı bir bakış açısı getirebilir ve bu durum, okulların ve eğitim politika yapıcılarının bu çeşitliliği nasıl yöneteceği konusunda önemli bir faktör oluşturabilir. Velilerin ikamet süresi aynı zamanda, onların eğitim kurumları ve politikalar hakkındaki bilgi birikimlerini ve sosyal ağlarını da etkileyebilir. Uzun süreli yerleşik veliler, yerel eğitim sistemi ile daha güçlü bağlar kurmuş ve eğitimdeki değişikliklere adaptasyon konusunda daha donanımlı olabilir. Yeni yerleşen veliler ise, farklı yerlerden getirdikleri deneyimler ve beklentilerle eğitim topluluğuna yenilikçi fikirler ve yaklaşımlar sunabilirler.

BÖLÜM 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmamız, öğrenci velilerinin demografik, ekonomik ve eğitimsel profilleri ile bu faktörlerin çocuklarının lise giriş sınavlarındaki akademik performansları üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemiştir.

Sosyal Sermaye Alt Yapılarına Dair Sonuçlar

Çalışmada, üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik olarak aile demografisi ve ekonomik durumların detaylı bir analizini yaparak, bu faktörlerin çocukların akademik başarıları üzerindeki muhtemel etkilerini gözler önüne sermekteyiz. Öğrenci ebeveynlerinin yaş dağılımının, çoğunlukla 41-50 yaş aralığında olduğunu ve bu grubun çocuklarının eğitim süreçlerine aktif katılımının beklendiğini gördük. Bu yaş aralığındaki ebeveynler, hayat tecrübelerinin yanı sıra olgunluklarıyla çocuklarının eğitim yolculuğunda kılavuzluk edebilme potansiyeline sahipken, daha genç ya da daha yaşlı ebeveynler farklı bakış açıları ve destek biçimleri sunabilir.

Ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katkıda bulunma biçimleri, sosyal ve ekonomik sermayeleri ve çocuklarına sağlayabilecekleri rehberlik gibi unsurlar, liseye giriş sınavlarında üstün başarı gösteren çocuklar için kritik öneme sahiptir. Araştırmada, yaş aralığı geniş olan ebeveyn demografisi, çocukların farklı ihtiyaç ve beklentilere sahip olduğunu ve bu çeşitliliğin, eğitim müdahaleleri ve politikalarının kişiselleştirilmesini gerektirdiğini göstermektedir. Özellikle, yaş aralığı yüksek olan ebeveynlerin sosyal ve ekonomik sermaye birikimlerinin, çocukların eğitimine katkıda bulunma yöntemlerinde ve olanaklarında çeşitliliği gözler önüne serdiği görülmektedir. Sosyal sermaye, aile içinde ve dışında kurulan ilişkiler ağı, ebeveynlerin ve çocukların katıldığı sosyal etkinlikler ve çocukların farklı yaşam deneyimlerine erişimi olarak tanımlanabilir. Ekonomik sermaye ise ailelerin eğitime yapabilecekleri maddi yatırımlar ve sağlayabilecekleri materyal destek olarak düşünülebilir.

Eğitim, bireylerin yaşam yollarını ve gelecek nesillerin potansiyelini biçimlendiren en temel yapı taşlarından biridir. Çalışmamız, üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyleri ile çocuklarının liseye giriş sınavlarındaki performansları arasındaki ilişkiyi irdelenmiştir. Annelerin ve babaların yüksek oranda üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir, bu durum ailelerin çocuklarının akademik gelişimine verebileceği desteklerin çeşitliliğine ve kalitesine dair ipuçları sunmuştur. Eğitim seviyesinin yüksek olması genellikle, çocukların eğitime katkıda bulunma ve akademik desteği sağlama kapasitelerini artıracak olanaklara işaret etmiştir. Akademisyen, Uzman hekim gibi mesleklerle sahip velilerin cevaplarından yola çıkarak, zorlu ve uzun eğitim sürecinden geçen ebeveynler bu süreçteki zorluklarını hatırlayarak çocuklarına destek çıkma eğiliminde oldukları görülmüştür. Eğitim sürecinde yaşadıkları zorluklar konusunda çocuklarına rehberlik etme ve bu zorluklara baş etmek adına yardımcı olma istekleri yüksektir. Eğitim seviyesi düşük olan ebeveynlerin ifadeleri de irdelenmiştir ve bu ebeveynlerin çocuklarının eğitime büyük önem verdikleri ve onların daha iyi bir geleceğe sahip olmaları için destekleyici oldukları tespit edilmiştir. Bu durum, eğitim seviyesinin yanı sıra ebeveynlerin çocuklarına olan bağlılığının ve onların başarılarına yönelik inancının da önemli bir faktör olduğunu göstermiştir. Ebeveyn eğitim durumunun yüksekliğinin çocukların rehberliği konusunda bir sosyal sermaye unsuru olmakla beraber eğitim seviyesi düşük olan ebeveynlerin de ellerinden geldikince destek olma konusunda istekli oldukları görülmüştür. Eğitim seviyesi daha düşük olan öğrenci ailelerine eğitim desteği ve rehberliğinin verilmesi bu aşamada önem kazanmaktadır. Bu tespitler, eğitim politikalarının ve müdahalelerinin ebeveynlerin eğitim seviyelerini göz önünde bulundurarak tasarlanmasının ve çeşitlendirilmesinin ne denli mühim olduğunu vurgulamaktadır. Bu kapsamda, ebeveynlere yönelik olarak çocuklarının eğitime nasıl katkıda bulunabilecekleri konusunda bilgilendirici rehberlerin ve kaynakların sağlanması, eğitim müdahalelerinin kişiselleştirilmesi ve çocukların eğitime yönelik aile içi öğrenme ortamlarının güçlendirilmesi gerekliliği ön plana çıkmıştır.

Çalışmanın elde ettiği veriler, üstün yetenekli öğrencilerin ailelerinin gelir durumları ile çocuklarının liseye giriş sınavlarındaki performansları arasında ilişkiyi ortaya koymuştur. Ailelerin büyük bir bölümünün orta gelir seviyesine sahip olduğu ve bu durumun, öğrencilerin eğitime gerekli maddi desteği sağlayabilecek bir finansal istikrarı ima ettiği

irdelenmiştir. Bu finansal durum, öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılamalarına olumlu bir zemin hazırlayabilir ve akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir. Düşük gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının eğitime sağlayabilecekleri desteklerde karşılaşılabilecekleri sınırlamalar da göz önünde bulundurulmuştur; ancak bu ailelerin, çocuklarının eğitime verilen önemi ve sağlamak istedikleri desteği yansıttıkları tespit edilmiştir. Düşük gelir düzeyine sahip ailelerden gelen ifadelerde ihtiyaçlarını gidermekte zorluk çekseler de çocuklarının eğitimleri konusunda gayret gösterdikleri ve bu harcama kalemini mutlaka karşılamak istemeleri ailelerin çocuklarına olan desteğini göstermekte ve üstün yetenekli bu çocukların sosyal sermaye göstergelerindedir. Bunula beraber, ulaşım kalemi dahi her gider kalemini düşünmek zorunda kalan düşük gelir düzeyine sahip aile oranını çalışmamızda daha düşük olması bu kesimden çocukların belki de ailelerinin ileride ulaşım zorluğunu bile yaşama olasılığı nedeni ile BİLSEM sınavına yönlendirmemiş olma olasılığını ve bu performanslarını gösterecek olanakları bulamayabileceği düşüncesini doğurmaktadır. Diğer yandan, yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının eğitime daha fazla kaynak ayırabileceğine sahip olduğu ve bu durumun çocuklarının eğitim fırsatlarını genişletebileceği değerlendirilmiştir. Yüksek gelir düzeyine sahip aile oranının da düşük olması genel popülasyon oranlarına işaret etmekle beraber üstün yetenekli çocukların başarılarının direkt yüksek gelir ile ilişkili olmadıklarının da göstergesidir.

Çalışmanız, gelir düzeylerinin öğrencilerin liseye giriş sınavlarına hazırlık sürecinde ve genel eğitim başarılarında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Gelir seviyesinin, öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları fırsatlar ve engeller üzerinde doğrudan etkili olduğu vurgulanmıştır. Aynı zamanda, bu bulgular, eğitimde eşitlik ve adil fırsatların sağlanması adına, gelir düzeyi ne olursa olsun tüm öğrencilere kaliteli eğitim imkanları sunulması gerektiğinin altını çizmektedir. Çalışmanızın sonuçları, eğitim politikalarının ve müdahalelerinin, gelir düzeyi çeşitliliğini göz önünde bulundurarak, her çocuğun eğitim ihtiyaçlarına yanıt verebilecek şekilde tasarlanmasının ve çeşitlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu hem bireysel hem de toplumsal düzeyde eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirme yolunda atılacak adımları belirlemekte önemli bir yol gösterici olabilir.

Çalışmanızın derlediği bulgular, üstün yetenekli öğrencilerin ailelerinin yaşam koşulları ve çocuklarının eğitim olanakları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Ailelerin büyük çoğunluğunun kendi mülklerinde yaşadıkları tespit edilmiş olup, bu durum genel maddi istikrar ve güvenliğin bir yansıması olarak kabul edilebilir. Kendi evine sahip olmak, ekonomik açıdan belirli bir düzeyde bağımsızlık ve güvenlik anlamına gelebilir ve bu, çocukların eğitimine yönelik maddi yatırım yapabilme kapasitesiyle doğrudan ilişkilendirilebilir. Öte yandan, çalışmamızda, kendilerine ait odası olan öğrenci sayısının az olması, çocukların kendi odalarına sahip olmalarının eğitim başarıları ve kişisel gelişimleri için oldukça önemli olduğunu vurgulayan bulgular, bu alanın oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların kendi odalarına sahip olma oranının düşüklüğü (%8,7), ailelerin çocuklarına eğitim ve gelişimlerini destekleyecek kişisel alan sağlama konusunda çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını düşündürmektedir. Bu durum, maddi imkanların varlığına rağmen, çocukların ihtiyaçlarına yönelik daha geniş ve işlevsel alanların oluşturulması konusunda ek kaynaklara ihtiyaç duyulduğunu gösterir. Çocuklar için ayrı odaların eksikliği, onların odaklanmalarını ve özgürlüklerini sınırlayabilir, bu da öğrenme süreçlerinde ve kişisel gelişimde olumsuz etkilere yol açabilir. Ancak, odalar paylaşıldığında iş birliği ve sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlayabileceği de düşünülmelidir. Bu çelişki, ailelerin çocuklarının ihtiyaçlarına en iyi nasıl yanıt verebilecekleri konusunda karar verme süreçlerinde dikkate alınmalıdır. Odalar paylaşıldığında çocukların birlikte büyüme ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirebilecekleri bir ortam sağlanabilir, bu da bazı durumlarda özel alanların eksikliğinin telafi edilebileceğini gösterir.

Çalışmamızda, ailelerin çocukları için sağlayabileceği fiziksel ve maddi kaynakların yanı sıra, çocukların öğrenme ve kişisel gelişimine yönelik sosyal ve duygusal desteklerin de eğitim başarıları üzerinde büyük etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Çocukların akademik ve kişisel gelişimlerini en iyi şekilde desteklemek için, ailelerin ekonomik imkanlarını eğitim ortamları ve kişisel gelişim için gerekli alanları yaratma konusunda etkili bir şekilde kullanmaları teşvik edilmelidir. Aile içi iletişim, desteklenme duygusunun üstün yetenekli çocukların başarısında, özel alan varlığından daha değerli olduğu görülmüştür.

Çalışmanızda ortaya konan aile yapılarının çeşitliliği, üstün yetenekli çocukların eğitim performansları üzerinde aile içi çocuk sayısının etkilerini detaylı bir şekilde ele almıştır. İki çocuklu ailelerin ağırlıklı olması, çocuklara hem maddi hem de manevi destek bakımından dengeli bir ortam sağlama potansiyeli taşıyabilir. Buna karşılık, tek çocuklu ailelerin daha az olması ve üç çocuklu aile yapısının da dikkate değer bir oranda temsil edilmesi, farklı aile dinamiklerinin varlığını ve bunların çocukların bireysel ihtiyaçlarına etkilerini göstermektedir. Tek çocuklu aile yapısında, ebeveynlerin çocuklarına daha fazla odaklanabilecekleri ve onlara daha yoğun bireysel zaman ayırabilecekleri bir durum söz konusudur. Ancak bu durum, çocukların sosyal becerilerinin gelişimi için gerekli olan kardeşler arası etkileşimden mahrum kalmalarına neden olabilir. Diğer taraftan, üç çocuklu aile yapısında, kaynakların ve ebeveyn ilgisinin bölüşülmesi gerektiği için, her çocuğun kendine özgü eğitim ihtiyaçlarının tam anlamıyla karşılanmasında zorluklar ortaya çıkabilir. Ancak, kardeşler arası etkileşim, iş birliği ve paylaşım becerilerinin gelişimine katkı sağlayan önemli bir sosyal sermaye unsuru olarak da işlev görebilir.

Bu çalışmanın bulguları, üstün yetenekli çocukların ebeveynlerinin sağlık durumlarının onların eğitim ve gelişim süreçlerine etkisini inceleyerek, ebeveyn sağlığının çocukların akademik performansları üzerinde olumlu etkiler yaratabilecek potansiyel bir faktör olduğunu göstermiştir. İncelenen örneklemdeki ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun kronik sağlık problemleri olmadığı ve bu durumun, onların çocuklarına sürekli ve etkin bir destek sağlayabilmelerine olanak tanıdığı tespit edilmiştir. Ebeveynlerin sağlığının iyi olması, çocuklarının eğitimine yönelik aktif katılımlarını destekleyen ve günlük yaşamlarında gerekli olan dikkat ve enerjiyi sağlayan bir temel oluşturmuştur. Sağlıklı ebeveynler, çocuklarının eğitim süreçlerinde daha etkin bir rol alabilir ve bu durum, çocukların hem akademik hem de sosyal gelişimleri için önemlidir. Ebeveynler tarafından ifade edilen "Allah'a şükürler olsun ki ailemizde herhangi bir kronik rahatsızlık bulunmamaktadır" ve "Sağlığımıza özen gösteriyoruz" gibi ifadeler, bu ailelerin sağlıklı yaşam tarzlarına verdikleri önemi ve bunun çocuklarına olan yansımalarını göstermektedir. Diğer yandan, kronik bir rahatsızlığı olan az sayıdaki ebeveynin de çocuklarına en iyi şekilde destek olmaya çalıştıkları ve sağlıklarını korumak için gerekli tedbirleri aldıkları görülmüştür. Bu durum, ebeveyn sağlığının ve onların sağlıklı yaşam tarzının, aile içi dinamikler ve çocukların eğitim süreçlerine olan etkilerini daha da

vurgulamaktadır. Çalışmamızda, kronik hastalığa sahip olan tek ebeveyn 55 yaşında, görüşmeciler arasında en ileri yaşa sahip bireydi.

Bu çalışma, ebeveyn sağlığının sadece çocuklarının günlük yaşamlarında değil, aynı zamanda genel eğitim başarılarında da etkili bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, eğitim politikaları ve müdahaleleri, aile sağlığının korunması ve güçlendirilmesine odaklanmalıdır. Eğitim müdahaleleri ve destek programları, ebeveynlerin sağlıklı kalmalarını teşvik etmek, onlara sağlık konusunda rehberlik sağlamak ve çocukların eğitim süreçlerine olumlu katkılarını desteklemek için tasarlanmalıdır. Sonuç olarak, sağlıklı ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine ve genel gelişimlerine yaptıkları katkılarda önemli rol oynadığı ve ebeveyn sağlığının, üstün yetenekli çocukların akademik performansları ve genel refahı üzerinde pozitif etkiler yaratabileceği gözlemlenmiştir.

Çalışmamızda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun genel zihinsel yetenek alanında üstünlük gösterdiği gözlemlenmiş, görsel sanatlar alanındaki yeteneklerin ise daha az temsil edildiği tespit edilmiştir. Bu durum, eğitim sistemlerinin ve değerlendirme araçlarının genel zihinsel yeteneklere daha çok odaklandığını ve spesifik yetenek alanlarının desteklenmesi konusunda potansiyel eksikliklerin bulunduğunu göstermektedir. Özellikle de katılımcılar tarafından belirtilen ifadeler, genel yetenek alanında eğitim gören çocukların, müzik ve görsel sanatlar gibi alanlarda da ilgi gösterdikleri, bazılarının ise her iki dalda da BİLSEM'e devam ediyor olmaları bu çocukların multidisipliner yetenek doğalarını göstergesidir. Üstün yetenekli bu çocuklarda zaman ve fırsat dengesinin kurulması yeteneklerini tam anlamıyla ortaya koyabilecekleri gerçeğini ortaya koymaktadır.

Eğitimin ilk temellerinden olan ilkokulun tercihinde, ailelerin karar verme süreçleri üzerine yürütülen araştırmamız, çocukların gelişimine yönelik ailelerin önceliklerini ve eğitime verdikleri değeri yansıtmıştır. Katılımcı ailelerin çoğunluğu, çocuklarının eğitim ortamının kalitesine, öğretmenlerin yetkinliğine ve okulun erişilebilirliğine büyük önem atfetmişlerdir. Tercih nedenlerinde öne çıkan öğretmen kalitesi, okulun başarı düzeyi ve

coğrafi konumu gibi faktörler, ailelerin ilkokul seçiminde çok boyutlu bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir.

Öğretmen kalitesinin, aileler tarafından en belirgin tercih nedeni olarak gösterilmesi, ebeveynlerin çocuklarının eğitime olan yüksek beklentilerini ve bu süreçte öğretmenlerin etkisinin bilincinde olduklarını ortaya koymuştur. Ailelerin aktardıkları yorumlar, çocuklarının hem akademik hem de kişisel gelişimlerine katkı sağlayabilecek, ilgili ve deneyimli öğretmenlerin varlığının, eğitim kalitesi için vazgeçilmez olduğuna işaret etmektedir. Aileler, öğretmenlerin sadece bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına duyarlı rehberler olduğunun farkındadırlar. İlkokul öğretmenin özellikle araştırılarak seçilmiş ve tercih edilmiş olması üstün yetenekli çocukların eğitimlerinde sağlam zemin kurmalarında önemli faktör olarak görülmektedir. Katılımcılar tarafından ifade edilen, okulun fiziksel yakınlığına dair görüşler, günlük pratikliğın ve çocukların güvenliği gibi kritik konuların yanı sıra, ailelerin zaman yönetimi ve çocukların okul dışı etkinliklere erişiminin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Evin yakınındaki bir okul, çocukların daha rahat ve verimli bir eğitim hayatı yaşamalarına imkan tanımaktadır. Ailelerin ilkokul seçimindeki bu geniş spektrumlu yaklaşımı, öğrenci merkezli ve her çocuğun bireysel ihtiyaçlarını önemseyen eğitim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesinde kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmamızın bulguları, üstün yetenekli çocukların ailelerinin lise tercihlerindeki önceliklerini detaylı bir şekilde ortaya koymuştur. Ailelerin %78,3 gibi yüksek bir oranda LGS puanını temel alarak tercih yapmaları, merkezi sınavların eğitimdeki rolünün ve akademik başarının öneminin altını çizmektedir. Bu durum, ailelerin ve çocukların eğitim tercihlerinde objektif performans göstergelerine büyük bir önem atfettiklerini ve sınav sonuçlarının gelecekteki akademik yolları belirlemede etkin olduğunu göstermektedir.

Ailelerin ifadeleri, özellikle Ankara Fen Lisesi gibi köklü kurumların çekiciliği ve bu okulların sunduğu kaliteli eğitim anlayışının, çocukları için tercih sebebi olduğunu vurgulamaktadır. Aileler, çocuklarının bu tür kurumlarda daha başarılı ve mutlu

olacaklarına inanmaktadır. Diğer taraftan, ikametgâh yakınlığının %17,4 oranında tercih edilmesi, ailelerin çocuklarının günlük yaşam kalitesini ve eğitime erişim kolaylığını önemli bulduklarını göstermiştir. Ebeveynler için çocuklarının eğitime rahat ve güvenli bir şekilde erişebilmesi, sosyal ilişkilerini geliştirebilmesi ve aile ile vakit geçirebilmesi önemli bir faktördür. Ancak, özel okullar tarafından sunulan burs olanaklarının sadece %4,3'lük bir kesim tarafından tercih sebebi olarak görülmesi, mali teşviklerin aileler için düşük bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu, ailelerin ekonomik fırsatlardan ziyade, çocuklarının akademik ve sosyal gelişimine verilen değerin daha ağır bastığını işaret etmektedir. Öğrenciler ve aileleri için maddi olanaklardan daha önemli olan, eğitimin kalitesi ve okulun sağladığı imkânlar olarak öne çıkmaktadır.

Bu bilgiler, eğitim politikaları ve okul tercihlerinde ailelerin beklentilerine uygun çözümler geliştirilmesinin önemini göstermektedir. Eğitim sistemimiz, sınav odaklı yapıdan çocukların bireysel yeteneklerini ve ihtiyaçlarını destekleyecek bir yapıya doğru evrilmelidir. Sınav puanlarına dayalı bir tercih sisteminin öğrencilerin potansiyelini sınırlayabileceği ve her öğrencinin eşit eğitim fırsatlarından yararlanmasını engelleyebileceği düşünülmelidir.

Aileler, öğrencilerin LGS'de elde ettiği yüksek yüzdelerle iftihar ederken, bu başarının sadece akademik bir göstergeden fazlasını temsil ettiği anlaşılmaktadır. Ailelerin yüksek yüzdelerle sahip okulları tercih etmeleri, çocuklarının akademik potansiyelini en üst düzeyde gerçekleştirebilecekleri ortamlarda olmalarını istemelerinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, ailelerin çocuklarının kişisel gelişimini ve ahlaki değerlerini de önemseydiği, bu durumun onların genel başarı anlayışının bir parçası olduğu belirtilmiştir. Aileler, çocuklarının başarılarını yalnızca sınav sonuçlarıyla sınırlamayıp, onların karakter gelişimi ve sosyal becerilerinin önemine de vurgu yapmıştır. Görüşmelerde ailelerin, çocuklarının eğitimdeki ilerlemeleri için sağladıkları destekten ve çocuklarının bu süreçte gösterdiği azimden duydukları memnuniyet öne çıkmaktadır. Bu, eğitim sürecinin sadece akademik öğrenmeyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda aile desteği ve öğrencinin kendi motivasyonunun da başarıya katkıda bulunan önemli faktörler olduğunu göstermektedir.

Çalışma, ailelerin büyük çoğunluğunun, öğrencilerin sınav hazırlığı için dışarıdan kurs desteği aldığını, yine yarısından çoğunun da birebir özel ders desteği aldığını ortaya koymuştur. Bu durum, rekabetin ve akademik başarıya ulaşmanın yüksek olduğu bir eğitim ortamında, ailelerin çocuklarına sunulan resmi eğitim kurumları dışında ek destek arayışında olduklarını yansıtmaktadır. Görüşmeler, öğrencilerin ve ailelerin, sınav başarısını artırmak ve psikolojik baskıyı hafifletmek için kurslara yönelme eğiliminde olduklarını göstermiştir. Bazı aileler, çocuklarının akranlarıyla aynı seviyede kalmalarını sağlamak ve motivasyonunu artırmak için kursları tercih ederken, diğerleri bireysel çalışmanın ve özel derslerin daha etkili olduğuna inanmaktadır. Özel ders veya kurs takviyesi almayan ailelerin neden olarak ekonomik imkansızlıklarını ortaya koyması, bu ailelerin de çocukları için ek takviye eğitim almayı tercih ettiklerini göstermektedir. Bulgular, öğrenci başarısını ölçen merkezi sınavların aileler üzerinde yarattığı baskıyı ve bu sınavlara hazırlık sürecinde özel yetenekli öğrencilerin de ek kursa katılma ihtiyacı duyduklarını göstermektedir. Sonuç olarak, eğitim sisteminin, merkezi sınavlara dayalı bir başarı tanımının ötesine geçerek, çocukların kişisel ihtiyaçlarını, öğrenme stillerini ve refahını merkeze alan bir yapıya evrilmesi gerekmektedir. Çocukların sağlıklı bir eğitim ortamında büyümesi ve gelişmesi, eğitim başarısı kadar önemlidir ve bu, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve eğitim kaynaklarının adil dağılımıyla doğrudan ilişkilidir. Bu perspektif, eğitim politikalarının ve destek programlarının, bütüncül bir öğrenci gelişimi ve başarısı anlayışına dayanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Görüşmelerden elde edilen bulgular, LGS hazırlık kurslarının sınavın yaklaştığı son öğretim yılında özellikle önem kazandığını ve 8. sınıfın, öğrencilerin ve ailelerin daha yoğun bir eğitim ve destek arayışına girdikleri bir dönüm noktası olarak algılandığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin bu kritik döneme kadar olan akademik kariyerlerinde belirli bir hazırlık seviyesine ulaşmalarının beklendiğini ve 8. sınıfın, akademik hazırlıkların zirveye ulaştığı bir zaman dilimi olarak değerlendirildiğini işaret eder. Eğitim kurumları ve politika yapıcılar için, bu veriler kursların maliyeti ve erişilebilirliği gibi faktörlerin eğitimde eşit fırsatlara sahip olmayı sağlama çabaları ile nasıl uyumlu hale getirilebileceğini, öğrencilerin ve ailelerin kurslara yönelik taleplerini daha iyi anlamak ve bu taleplere cevap verecek programlar geliştirmek açısından önemli içgörüler sunar. Ayrıca, bu bulgular, kurs seçimindeki sosyoekonomik faktörleri ele alan

bir tartışmanın gündeme gelmesi gerektiğini göstermektedir. Eğitimde adalet ve eşit fırsat sağlama konusunda kapsamlı stratejilerin oluşturulması, her öğrencinin ihtiyaç duyduğu akademik destek ve kaynaklara adil bir şekilde erişebilmesi için zorunludur. Sonuç olarak, ailelerin ve öğrencilerin dış destek alma kararlarının, çocuklarının akademik ihtiyaçlarına ve kendi mali imkanlarına göre şekillendiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle, öğrencilere sunulan eğitim desteği ve kaynaklarının herkes için erişilebilir olmasını sağlamak, adil ve kapsayıcı bir eğitim ekosistemi oluşturmanın temel taşı olmalıdır.

İncelenen verilere göre, LGS gibi merkezi sınavların hazırlık sürecinde ailelerin ve öğrencilerin tercih ettiği kaynak kitap miktarları, sınav başarısını desteklemek amacıyla yapılan çeşitli stratejilerin bir parçasını oluşturmakta. Katılımcıların büyük bir bölümünün temel dersler için ortalama 3 ya da 4 kaynak kitap tercih ettiğini belirten G1, G4 ve G11 gibi katılımcılar, çocuklarının sınav hazırlıklarında geniş bir yelpazede kaynaklardan faydalanma isteğini ve bunun eğitim süreçlerine olumlu katkısını vurgulamışlardır. Bu, öğrenci ve ailelerin, rekabetçi sınav ortamında her türlü avantajı sağlamak ve çeşitli soru türleriyle öğrencilerin karşılaşmasını sağlamak için geniş çaplı bir hazırlık yaptıklarını gösterir. Öte yandan, 6. ve 7. sınıflarda başlangıç yapan öğrenciler gibi farklı durumlar da bulunmakta, bu da hazırlık sürecinin öğrenciden öğrenciye ve aileden aileye değişebileceğine işaret ediyor. G19'un ifadesi gibi, bazı ailelerin veya öğrencilerin özel kursa erişimde veya dış destek alma konusunda güçlük çektikleri veya bu tür destekleri tercih etmedikleri görülüyor. Bu durum, eğitimde sosyoekonomik farklılıkların ve kaynak erişimindeki eşitsizliklerin sınav hazırlıklarını nasıl etkileyebileceğine dair önemli bir gözlem sunuyor. Eğitimde maddi olanakların ve ailelerin çocuklarına sağlayabileceği desteklerin önemi, özellikle LGS gibi merkezi sınavlara hazırlık sürecinde daha da belirginleşmekte. Katılımcı G19'un ifadesi, ekonomik kısıtlamaların öğrencilerin eğitim imkânlarına erişimini sınırladığı gerçeğini ortaya koyarken, G11 ve G4 gibi diğer katılımcıların ifadeleri, maddi imkânlar dahilinde çeşitli kaynakları kullanma konusunda yapılan bilinçli seçimleri gösteriyor. Bu bulgulardan yola çıkarak, eğitim politika yapımcılarının ve okulların, tüm öğrencilere, ekonomik durumları ne olursa olsun, kaliteli eğitim materyallerine adil ve eşit erişim sağlama konusunda daha fazla çaba göstermeleri gerektiği sonucuna varabiliriz. Kursların ve özel derslerin maliyeti, ailelerin bu tür eğitim desteklerine erişiminde büyük bir engel

teşkil edebilir. Bu nedenle, ekonomik olarak daha erişilebilir veya ücretsiz kaynaklar sağlayarak, eğitimde fırsat eşitliğini artıracak stratejilerin geliştirilmesi önem taşıyor olabilir. G1'in ifadesi, ailelerin ve öğrencilerin, sınavlara hazırlık sürecindeki anksiyete ve baskıyı hafifletmek için kapsamlı bir kaynak kitap kullanımını tercih ettiğini gösteriyor. Bu, ailelerin sadece çocuklarının akademik başarısını artırmaya çalışmakla kalmayıp, aynı zamanda onların öğrenme süreçlerini zenginleştirmeye ve motivasyonlarını desteklemeye yönelik çabalarını yansıtıyor. Ancak, bu tür bir hazırlığın, ailelerin maddi ve zaman kaynaklarını ciddi şekilde talep ettiğini de unutmamak gerekir. Bu bağlamda, ailelerin ve öğrencilerin sınav hazırlıklarına yaklaşımları, geniş kapsamlı ve çeşitlendirilmiş eğitim politikalarının geliştirilmesine olan ihtiyacı ortaya koyuyor.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ailelerin büyük bir kısmı LGS sürecinde ekonomik olarak zorlanmadıklarını belirtmiş, bu durum ailelerin çocuklarının eğitimi için gereken mali kaynakları sağlayabildiklerini veya maddi bir sıkıntı hissetmediklerini işaret etmektedir. Sadece bir azınlık, ekonomik zorluklar yaşadıklarını ifade etmiş ve bu durum, LGS gibi kritik sınavlar hazırlık sürecinin mali yükünü taşıma kapasiteleri arasındaki farklılığı gözler önüne sermiştir.

Katılımcıların ifadeleri, çoğunlukla ailelerin öğrencilerin başarıları için maddi kaynakları seferber etmeye istekli olduklarını göstermektedir. Örneğin G5 ve G6 gibi katılımcılar, eğitim için yatırım yapmanın önemini ve bunun meyvelerini almaya başladıklarını vurgulamışlardır. Öte yandan, G12 gibi katılımcılar ekonomik zorluklar yaşamadıklarını, ancak genel olarak eğitim materyallerine erişimde bazı ailelerin karşılaşılabileceği zorlukları gözlemlediklerini ifade etmiştir. Bu tür ifadeler, eğitim fırsatlarının daha adil dağılımını ve ekonomik koşulların iyileştirilmesini savunan geniş çaplı politikaların geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Katılımcı G15'in ifadesi, eğitim materyallerine ve teknolojik imkanlara erişimin çocukların başarısında önemli bir rol oynadığına işaret etmekte ve bu imkanları doğru şekilde kullanmanın önemini vurgulamaktadır. G2'nin paylaşımı ise, bazı ailelerin mali zorluklar yaşadıklarını ve özel dersler veya test kitaplarının maliyetlerini dengelemek için alternatif yöntemlere başvurduklarını göstermektedir. Bu durum, eğitimde ekonomik eşitliği sağlamak adına,

daha uygun maliyetli ve erişilebilir eğitim kaynakları sunulmasının önemine işaret ediyor olabilir. Bu sonuçlar, eğitim kurumlarının ve politika yapıcılarının öğrencilere ve ailelere yönelik olarak daha kapsamlı ve erişilebilir destek mekanizmaları geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle ekonomik durumu zorlanan aileler için destek sağlayacak programların hayata geçirilmesi, eğitimde daha adil ve kapsayıcı bir yaklaşıma katkıda bulunabilir. Bu programlar, öğrencilerin ve ailelerin bireysel ihtiyaç ve önceliklerine uygun olarak, öğrencilerin potansiyelini en iyi şekilde gerçekleştirmelerine olanak tanıyabilir.

Kültürel Sermaye Alt Yapılarına Dair Sonuçlar

Eğitim süreçleri üzerinde kültürel ve sosyal aktivitelerin rolü, çocukların bilişsel ve duygusal gelişimleri için hayati öneme sahiptir. Elde edilen verilere göre, ailelerin kültürel etkinliklere katılımının düzenliliği ve sıklığı, çocuklarının sosyal becerilerinin ve genel bilgi birikiminin gelişimine olumlu katkılar sağlayabilecek bir faktör olarak öne çıkıyor. Katılan ailelerin neredeyse yarısının düzenli olarak kültürel aktivitelere katılması, çocuklara örnek oluşturma ve onları sosyal olarak etkin bireyler olmaya teşvik etme noktasında önemli bir adım olarak görülebilir.

Ailelerin aktif bir sosyal ve kültürel hayata sahip olmaları ve çocuklarını da bu süreçlere dahil etmeleri, onların daha kapsamlı bir eğitim deneyimi yaşamalarına olanak tanır. Bu, çocukların empati kurma yeteneklerini geliştirebilir, sosyal becerilerini artırabilir ve farklı düşünce ve yaşam tarzlarına maruz bırakarak onların genel dünya görüşlerini zenginleştirebilir. Kültürel aktivitelere katılım sıklığının yüksek olduğu aileler, çocuklarına farklı sanat eserlerini keşfetme ve kültürel birikimlerini artırma fırsatı sağlamaktadırlar. Diğer yandan, kültürel etkinliklere düzenli olarak katılamayan ailelerin de farklı sebeplerden dolayı çocuklarına zengin bir sosyal deneyim sunma çabaları anlaşılıyor. Ekonomik veya zaman kısıtlamaları, bazı ailelerin bu etkinlikleri sıkça gerçekleştirememelerine sebep olabiliyor. Ancak, bu aileler de mümkün olduğunca etkinliklere katılarak veya evde benzer deneyimler yaratmaya çalışarak, çocuklarının gelişimini desteklemeye yönelik adımlar atıyorlar.

Kültürel ve eğitsel aktivitelerin öğrenci gelişimine katkıları üzerine sorulara verilen cevapların, katılan ailelerin çoğunun (%47,8) çocuklarının bu aktivitelere katılarak rahatlama ve stres atmalarını sağladıklarına inandıklarını göstermiştir. Buna ek olarak, bu aktivitelerin sosyal etkileşim ve arkadaşlık kurma fırsatları sunduğunu, çocukların ufkunu genişletme konusunda etkili olduğuna dair inanışlar da görülmektedir.

Bu çeşitlilik, ailelerin çocukları için belirledikleri hedeflerin farklı olduğunu ve aktivitelerden bekledikleri sonuçların çocuklarının bireysel ihtiyaçlarına göre şekillendiğini göstermektedir. Örneğin, müzik ve spor gibi sanatsal ya da fiziksel aktivitelerin öğrencilere sağladığı çok yönlü faydaların farkında olan aileler, bu aktivitelerin çocukların zihinsel ve duygusal dengesi, sosyal becerilerinin gelişimi ve akademik başarıya olumlu katkılar sağlayabileceği konusunda hemfikir görünmektedir. Aileler, özellikle akademik baskının yüksek olduğu dönemlerde, bu tür aktivitelerin çocuklara sağladığı nefes alma fırsatını değerli bulmakta ve onların genel iyi oluşlarını desteklemek için çaba göstermektedirler. Görüldüğü üzere, ailelerin kültürel ve eğitsel aktivitelere katılımları ve bu aktiviteleri destekleme dereceleri, çocukların genel gelişimine olumlu katkıda bulunabilecek önemli bir faktördür. Bu katkı, sadece akademik başarının ötesinde, çocukların sosyal ve duygusal sağlıklarını, yaratıcılıklarını ve dünya görüşlerini de genişletmekte önemli bir rol oynamaktadır. Aileler, çocuklarını kültürel ve eğitsel aktivitelere teşvik ederek onların sosyal çevrelerini genişletmelerine, farklı insanlar ve deneyimlerle etkileşim kurmalarına yardımcı olurken, aynı zamanda kendilerini ifade etme becerilerini ve özgüvenlerini geliştirmelerine olanak sağlıyorlar. Öğrencilerin katıldığı piyano dersleri, basketbol kursları, yüzme etkinlikleri veya masa tenisi gibi aktivitelerin her biri, öğrencilerin stres yönetimine yardımcı olmak, fiziksel uygunluk ve sağlık düzeylerini iyileştirmek, aynı zamanda sosyal ve akademik becerilerini geliştirmek için çeşitli yollar sunuyor. Bu tür aktiviteler, öğrencilere kendilerini sınav baskısı ve akademik zorluklardan arındırabilecekleri bir alan sağlayarak onların dengeli ve sağlıklı bireyler olarak gelişmelerine katkıda bulunur.

Üstün yetenekli çocukların durumunda, kültürel sermayenin penceresinden bakıldığında, çocukların zengin bir kültürel ve eğitsel çevrede büyümeleri, onların yeteneklerini ve

potansiyellerini daha etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olabilir. Kültürel etkinliklere düzenli katılım, bu öğrencilere farklı düşünce ve yaşam tarzlarına maruz kalmalarını sağlayarak, onların kapsamlı bir eğitim deneyimi yaşamalarını ve toplumun kültürel çeşitliliğini daha iyi anlamalarını ve takdir etmelerini sağlayabilir. Kültürel etkinliklere katılım, üstün yetenekli çocuklar için de kültürel sermayenin bir parçası olarak değerlendirilebilir. Eğitimde üstün yetenekli çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçları, bireysel yeteneklerinin fark edilmesi ve desteklenmesi kadar önemlidir. Ailelerin ve eğitim politikalarının, çocukların sosyal ve kültürel gelişimlerine yönelik destek mekanizmalarını güçlendirmesi, öğrencilere geniş bir perspektiften dünya görüşü kazandırma ve onların yaratıcılıklarını teşvik etme konusunda önem taşımaktadır. Bu bağlamda, ailelerin kültürel etkinliklere katılımı, özellikle üstün yetenekli çocukların eğitimine zengin bir içerik ve derinlik kazandırmada önemli bir role sahiptir.

Ailelerin televizyon izleme alışkanlıkları, çocuklarının eğitimi için ayrılan zamanı ve aile içi etkileşimi yansıtır. Ailelerin %34,8'i gibi büyük bir kesimi televizyon izlemeyi tercih etmezken, bu durum onların çocuklarının eğitimine daha fazla odaklanabilmelerine veya diğer zenginleştirici aktivitelere zaman ayırabilmelerine olanak tanıyor olabilir. Öte yandan, bazı aileler haber, dizi ve yarışma programları gibi spesifik içerikleri takip ediyorlar, bu da aile içi ilişkilerde farklı ilgi alanları ve etkileşim modellerinin varlığını gösteriyor. Ailelerin televizyon izleme tercihleri, çocuklarının sosyal ve kültürel perspektiflerini genişletme ve onlara farklı düşünce yapılarını tanıtmada konusunda önemli bir rol oynayabilir. Haber programlarına öncelik veren aileler, dünyadaki gelişmeleri takip ederek ve farklı bakış açılarına maruz kalarak çocuklarını geniş bir dünya görüşüne sahip bireyler olarak yetiştirebilirler. Komedi ve yarışma programları gibi hafif içerikleri tercih eden aileler, ise çocuklarının duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için eğlenceli ve birlikte vakit geçirme fırsatları yaratıyor olabilirler. Bunun yanı sıra, bazı ailelerin televizyon programlarını izlemek yerine çocuklarının akademik çalışmalarına destek olmayı veya kitap okumayı tercih etmeleri, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının gelişimi ve eğitimine olan katkılarını vurgulamaktadır. Televizyon izlemeyi sınırlandıran ya da tamamen çıkararak yerine eğitim odaklı aktiviteleri koyan aileler, çocuklarının öğrenim süreçlerine daha etkin bir katılım sağlayarak onların akademik başarılarına doğrudan etki edebilir. Sonuç olarak, ailelerin medya kullanım alışkanlıkları, öğrencilerin

eğitim yolculuğunda önemli bir rol oynamakta ve çocukların genel eğitim deneyimleri üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilere sahiptir. Ailelerin televizyon izleme tercihleri, çocuklarına sundukları kültürel ve eğitsel fırsatların çeşitliliğini ve zenginliğini de yansıtmaktadır. Bu bağlamda, eğitim politika yapıcıları ve öğretmenler, ailelerin medya kullanım tercihlerini çocukların genel eğitim deneyimleri içinde nasıl olumlu bir şekilde entegre edebilecekleri üzerine düşünmelidirler.

Aileler arasındaki iletişimin genişliği ve derinliği, üstün yetenekli çocukların eğitimine ve gelişimine etki eden önemli bir unsur olarak belirmiştir. Düzce BİLSEM velileriyle yaptığımız çalışmada, çoğunlukla (%78,3) ailelerin her türlü konuda çocuklarıyla açık ve rahat bir iletişim kurdukları görülmüştür. Veliler, eğitim ve geleceğe dair konuları tartışırken, çocuklarının akademik ve mesleki hedeflerine yönelik farkındalıklarını ve bu konularda yapıcı düşünme becerilerini desteklediklerini belirtmişlerdir. Bu durum, çocukların gelecek planlamasında ve kariyer hedeflerinde bilinçli ve amaçlı hareket etmelerinin teşvik edildiğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, dini konuları tartışan ve güncel olayları konuşan velilerin daha az olması, bu konuların bazı ailelerde daha belirgin bir yer kapladığını gösterse de genel olarak bu konuların çocukların eğitim ve gelişimi üzerindeki etkilerinin daha az öne çıktığına işaret etmektedir.

Üstün yetenekli çocukların ailelerinin kültürel ve sosyal sermayelerini çocuklarına aktarma şekli, çocukların genel başarılarını ve dünyayı anlamalarını etkileyebilir. Kültürel aktivitelerin ve konuşulan konuların genişliği, çocukların farklı bakış açıları geliştirmelerine ve entelektüel meraklarını genişletmelerine yardımcı olabilir. Ailelerin çocuklarıyla yürüttükleri derin ve geniş kapsamlı diyaloglar, çocukların bilişsel, sosyal ve kültürel sermayelerinin gelişimine temel oluşturur. Ebeveyn katılımının, çocukların yaşları ilerledikçe azalmadığı, fakat değişiklik gösterdiği ve evrimleştiği göz önünde bulundurulduğunda, üstün yetenekli çocukların eğitim süreçleri boyunca ailelerinin rehberliği ve desteğinin sürekli ve dinamik bir karakter taşıdığı sonucuna varılabilir. Bu dinamik ilişki, çocukların bireysel yeteneklerinin ve öğrenme stiline tanınması ve desteklenmesinde önem taşır.

Çalışmamızın bulgularından görüldüğü üzere, eğitime ve kültürel etkinliklere katılan çocuklar, ailelerin değişen ve genişleyen rolleriyle birlikte, çevrelerine ve içinde bulundukları topluma daha entegre, bireysel yeteneklerini daha etkin kullanabilen bireyler haline gelebilirler. Ebeveynlerin, çocuklarıyla çeşitli konular üzerine açık diyalogları ve birlikte katıldıkları kültürel faaliyetler, çocukların duygusal zekâlarının, empati ve iletişim becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Üstün yetenekli çocuklar için ailelerin bu rolü, onların öğrenme deneyimlerini zenginleştirmenin yanı sıra, sosyal duyarlılık ve kültürel bilinçlerinin gelişiminde de kilit öneme sahiptir. Sonuç olarak, üstün yetenekli çocukların ailelerinin, çocuklarının eğitim ve gelişimine yönelik kapsamlı bir yaklaşımla, sadece akademik başarıya değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel sermaye inşasına katkı sağladıkları ve bu süreçte çocukların geniş bir ilgi alanı ve bilişsel esneklik kazandıkları gözlemlenmiştir. Bu tür bir ebeveyn katılımı ve etkileşim, çocukların sosyal dünyayı anlamalarını ve karşılaşılabilecekleri karmaşık sorunlara yenilikçi çözümler geliştirebilmelerini sağlamaktadır.

Ailelerin tatil alışkanlıkları, yaşam tarzı seçimleri ve öncelikleri hakkında içgörüler sunmakta olup, çocukların eğitim sonuçlarını ve genel refahını etkileyen dinamikleri anlamada öneme sahiptir. Çalışmamızdan elde edilen veriler, ailelerin önemli bir çoğunluğunun, %78,3'ünün, geçen yıl tatil yapma fırsatı bulduğunu göstermekte, bu da dinlenme ve kaliteli aile zamanına yapılan bir yatırımı işaret etmektedir. Bu durum, çoğu ailenin rutinden bir mola vermenin psikolojik ve fiziksel faydalarını tanıdığını ve aile bağlarını daha da pekiştirerek bütüncül gelişim için besleyici bir ortam sağladığını vurgulamaktadır. Buna karşılık, ailelerin daha küçük bir kısmı, %17,4, tatil yapma fırsatı bulamadıklarını bildirmiş olup, bu durum, böyle keyifli deneyimlerin sınırlı kalmasına neden olabilecek çeşitli kısıtlamaları işaret etmektedir. Mali sınırlamalar, iş taahhütleri veya diğer kişisel sorumluluklar, ailelerin bu tür faaliyetlere katılma yeteneklerinde bir farklılık olduğunu öne sürebilir. Tatil yapmayı benimseyen aileler, çoğunlukla çocuklarının ufuklarını genişletmek, onları yeni çevrelere, kültürlere ve deneyimlere maruz bırakmak amacıyla bunu yaparlar, bu durumun da üstün yetenekli çocukların sosyal ve kültürel sermaye desteklerini işaret eder.

Araştırmanızdan elde edilen sonuçlar, eğitim politikalarının izlenmesine büyük bir veli kesiminin (%78,3) aktif olarak dahil olduğunu göstermektedir. Bu durum, velilerin çocuklarının eğitim sürecine olan duyarlı ve bilinçli müdahalelerini, aynı zamanda eğitim sistemine katılımlarını gözler önüne sermektedir. Özellikle çalışmaya katılan ebeveynlerin büyük çoğunluğunun bu politikaları yakından takip ediyor olmaları, üstün yetenekli çocukların bilinçli eğitim desteği aldıklarını işaret etmektedir. Diğer yandan, eğitim politikalarına sadece bazen ya da hiç ilgi göstermeyen velilerin düşük oranı (%8,7), bu konuda her ailenin aynı düzeyde farkındalığa ve ilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Zaman veya kaynak yetersizliği gibi faktörler, bazı ailelerin bu konuda daha aktif olmalarını engelleyebilir. G17 ve G19 gibi velilerin ifadeleri, eğitim politikalarını takip etmenin güçlüklerini ve bu durumun ailelerin genel refahı ve çocukların eğitimi üzerindeki muhtemel etkilerini gözler önüne sermektedir.

Eğitim politikalarının, öğrencilerin akademik başarıları ve kültürel sermaye birikimlerindeki rolü dikkate alındığında, bu politikaların ailelerin günlük yaşamlarındaki ve eğitimle ilgili aldıkları kararlardaki merkezi önemi anlaşılmaktadır. Velilerin politikaları aktif olarak izlemesi, üstün yetenekli çocuklarının eğitime ve kültürel sermayelerine yaptıkları katkıların daha iyi anlaşılmasına olanak tanımakta, böylelikle öğrencilerin geleceklerini şekillendirmede önemli bir role sahip oldukları vurgulanmaktadır.

Düzce ili BİLSEM üstün yetenekli çocukların ailesel kültürel sermayelerini araştırma kapsamında, katılımcı ailelerin ev ortamlarında bulundurdıkları kitap sayıları incelenmiştir. Elde edilen veriler, ailelerin evdeki kitap koleksiyonlarının geniş bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcı ailelerin ifadeleri analiz edildiğinde, evlerindeki kitap sayısı ve bu kitapların çeşitliliğine büyük değer verdikleri anlaşılmaktadır. Kitap koleksiyonlarının büyüklüğü, ailelerin çocuklarının eğitime olan yatırımlarının ve kültürel zenginliğe verdiği önemin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ailelerin kitap sayısını belirli bir rakama indirgeyememesi (%4,3), evdeki kitap varlığının aile içi önem derecesinin farklılık gösterebileceğine işaret eder. Bu, ev içerisinde kitapların sadece sayısal bir değerden çok, ailelerin okuma ve öğrenme süreçlerine olan

katkısının altını çizen niteliksel bir unsur olarak ele alınması gerektiğini vurgular. Ayrıca, araştırmada yer alan ebeveyn beyanları, okuma alışkanlıkları ve kitapların aile yaşantısındaki yerine dair zengin bir anlayış sunar. Örneğin, G2 ve G3 gibi öğretmenler, kitapların bireysel ve aile içi gelişimdeki önemini ve çocukların hayal güçlerini genişletmedeki rolünü vurgulamaktadırlar. Diğer taraftan, G4 gibi ebeveynlerin karşılaştığı zorluklar, kitapların duygusal değerine ve ev içindeki yerine dair derinlemesine bir bakış açısı sunmaktadır. G7 ve G16 gibi katılımcıların ifadeleri ise, farklı konu ve türlerdeki kitapların, ailelerin ilgi alanlarına nasıl hitap ettiğini ve ev ortamını nasıl zengin bir öğrenme alanına dönüştürdüğünü ortaya koyar. Bunun yanı sıra, G12 ve G13 gibi akademisyenlerin yüksek kitap sayısına sahip olmaları, evdeki kültürel sermayenin yoğunluğu ve çocukların bu ortamda bilgi edinme potansiyellerinin genişliği hakkında bilgi vermektedir. Bu, özellikle akademik çevrelerde yetişen çocuklar için daha fazla kaynağa erişim imkanı ve geniş bir bilgi tabanı oluşturma fırsatı anlamına gelebilir. Öte yandan, evlerinde yalnızca 50 ile 100 arası kitap bulunduran ailelerin daha sınırlı bir kitap koleksiyonuna sahip oldukları gözlemlenmiştir (G19 gibi). Bu durum, bazı ailelerin okuma kültürünü desteklemek için daha az kaynağa sahip olabileceğini veya diğer yaşam önceliklerinin kitap edinmeye yönelik kaynakları sınırladığını gösteriyor olabilir. Velilerin kitap sayısını bilmiyor olması da farklı sosyoekonomik ve kültürel dinamiklerin bu ailelerin eğitimle ilgili kararlarını nasıl etkilediğine dair anlayış sağlar. Genel olarak, evdeki kitap sayısının ve çeşitliliğinin, çocukların okuma alışkanlıklarını geliştirme, bilgiye erişim ve eğitim başarıları üzerinde olumlu etkiler yaratabileceği sonucuna varılmıştır. Bu gözlem, öğrencilere yönelik okuma ve eğitim destek programlarını geliştirmeleri açısından önemli bir gösterge olarak hizmet edebilir. Ailelerin evdeki kitap koleksiyonları, öğrencilerin kültürel sermaye birikimlerini zenginleştirmede önemli bir rol oynamakta ve eğitim başarılarını destekleme potansiyeline sahip olabilir. Bu nedenle, ev ortamındaki kitap sayısı, eğitim politikalarının ve uygulamalarının şekillendirilmesinde dikkate alınması gereken bir faktördür.

Araştırmada katılımcı ebeveynlerin kitap tercihleri üzerine toplanan veriler, belirli bir kitap türünün açık bir liderlik sergilemediğini göstermektedir. Bu durum, velilerin geniş ve çeşitli ilgi alanlarına sahip olduğuna işaret etmekte, ailelerin çocuklarına geniş bir bakış açısı ve dünya görüşü aşılayabileceği bir okuma ortamını tanımlamaktadır.

Veriler, roman ve kişisel gelişim kitaplarına olan ilginin diğer türlere göre nispeten daha yüksek olduğunu gösterirken (%8,7 ve %17,4), felsefe ve tarih içeriklerine olan ilginin de (%4,3) varlığını gözler önüne sermektedir. Velilerin kurgusal hikayelerden hem zihinsel kaçış hem de kişisel gelişim ve pratik yaşam becerileri kazanımı için yararlandığı anlaşılmaktadır. Aksiyon/maceranın ve polisiye türünün daha az tercih edilmesi (%8,7 ve %4,3), ebeveynlerin okuma seçimlerinin kişisel zenginleştirme ve eğitim odaklı olabileceğini düşündürebilir. Katılımcı G1'in kişisel gelişim ve romanlara olan ilgisi, bu tür kitapların kendisi için hem bir zihinsel dinlenme hem de gelişim kaynağı olduğunu yansıtıyor. G15'in felsefeye olan tutkusunu, insan varoluşunu sorgulama ve düşünme yeteneğini geliştirme arzusunu gösterirken, G23'ün Agatha Christie kitaplarına duyduğu hayranlık, detaylı karakter analizleri ve kurguların okurken sağladığı heyecanı ortaya koymaktadır. Bu farklı okuma tercihleri, ebeveynlerin kendi düşünsel ve duygusal ihtiyaçlarına yönelik seçimler yaparken, aynı zamanda çocuklarına örnek olduklarını ve onların okuma alışkanlıklarına dolaylı yoldan yön verdiklerini göstermektedir. G19'un okuma alışkanlığı olmadığını belirtmesi ise, meşguliyet ve zaman kısıtlılığı nedenleriyle kitap okumaya fırsat bulunamadığını, bu durumun onun okuma alışkanlıklarını sınırladığını göstermektedir. Ancak, bu katılımcının da çocuklarının eğitime ve öğretmenlerin okumanın önemine dair yönlendirmelerine değer verdiği anlaşılmaktadır.

Tüm bu veriler ışığında, velilerin kitap okuma tercihleri, çocukların eğitime ve evdeki öğrenme ortamına etki eden zengin ve çok boyutlu bir tablo çizmektedir. Bu çeşitlilik, çocuklara okuma alışkanlığını kazandırmada ve onlara geniş bir perspektif sunmada önemli bir rol oynayabilir.

Araştırmamız, öğrenci velilerinin sosyal çevreleri ve beraber zaman geçirdikleri arkadaş grupları üzerine önemli bulgular ortaya koymuştur. Çoğunluğu profesyonel meslek mensuplarıyla (%69,6) zaman geçiren velilerin yanı sıra, daha çeşitli iş ve meslek gruplarından insanlarla da sosyal ilişkiler kurduğu görülmektedir (%8,7). Bu durum, velilerin sosyal etkileşimlerinin kendi meslek gruplarıyla sınırlı kalmadığını ve geniş bir sosyal ağa sahip olduklarını göstermektedir.

Velilerin sosyal çevre tercihlerinin, onların günlük etkileşimlerini ve çocuklarının sosyal çevresini zenginleştiren faktörler olduğu anlaşılmaktadır. Profesyonel çevrelerle kurulan ilişkiler mesleki bilgi alışverişi ve destek ağı oluşturma fırsatı sunarken, çeşitlilik içeren sosyal ilişkiler, çocukların farklı meslek ve sosyal gruplarla tanışmalarına ve bu gruplardan öğrenmelerine olanak tanıyabilir. Velilerin sosyal çevreleri, çocukları için zengin bir öğrenme ve deneyim ortamı sağlayarak, onların sosyal kapasitelerinin ve dünyaya bakış açılarının gelişimine katkıda bulunur. G2, G5, G7 ve G8 gibi öğretmen ve hekim velilerin, mesleki konular üzerine fikir alışverişinde bulundukları ve karşılaştıkları zorlukları paylaştıkları birbirleriyle güçlü sosyal bağlar kurdukları anlaşılmaktadır. Bu meslek grupları içindeki sıkı ilişkiler, onların mesleki gelişimlerine ve kişisel destek ağlarına katkıda bulunmaktadır. G10 ve G12 gibi katılımcıların ifadeleri ise, akademik ve eğitim çevreleriyle sıkı ilişkiler kurulduğunu ve bu ilişkilerin hem sosyal hem de mesleki etkileşimler için önemli olduğunu vurgulamaktadır. G17 ve G19'un ifadeleri, sosyal çevrelerinin çeşitliliğini ve genişliğini göstermekte ve farklı sosyal ve mesleki gruplarla kurulan ilişkilerin velilerin sosyal yaşamlarına ne kadar entegre edildiğini göstermektedir. Bu velilerin sosyal etkileşimleri, belki de daha geleneksel ve meslek odaklı çevrelerden farklı olarak, çocuklarına toplumun geniş kesimleriyle etkileşim kurma ve empati geliştirme becerilerini öğretebilir. Sonuç olarak, velilerin sosyal çevreleri, çocuklarının toplumsal anlayış ve etkileşim becerilerinin gelişimi için çeşitli ve kapsamlı bir temel teşkil edebilir. Bu sosyal etkileşimler, çocukların toplumsal çeşitlilik içinde çalışma ve empati gibi önemli beceriler kazanmalarına olanak tanıyan zengin bir deneyim yelpazesi sunar.

Çalışmada ele alınan veriler, üstün yetenekli öğrencilerin ailelerinde eğitim seviyesinin yüksek olduğunu ve pek çok akrabanın üniversite mezunu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, çocuklar için zengin bir akademik ve kültürel çevre sunmakta ve eğitim alanında olumlu rol modeller sağlamaktadır. Araştırmaya katılan ailelerin büyük bir kısmı, çocuklarına bilgiye erişim, akademik rehberlik ve kariyer planlaması konularında önemli bir kaynak olarak hizmet eden üniversite mezunu akrabalara sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Bu eğitimli akrabaların varlığı, çocukların eğitim hedeflerine ulaşmalarında güçlü bir destek ve motivasyon kaynağı oluşturuyor. G1, G15, G12 ve G14 gibi katılımcılar, ailedeki eğitim seviyesinin yüksekliğinin bir gurur kaynağı olduğunu ve çocukları için olumlu bir örnek teşkil ettiğini vurgulamaktadırlar. Üniversite mezunlarının sayısının yüksekliği, aile içinde eğitimin önemli bir değer olarak benimsendiğini ve gelecek nesillere aktarıldığını gösterirken, çocukların akademik ve mesleki çeşitlilikten faydalanmaları için sağlam bir zemin hazırlıyor. G23 gibi katılımcıların ifadeleri, aileler arasında üniversite eğitime verilen değer, çocukların kariyer yönünde cesaretlendirilmelerine ve akademik başarılarına olanak sağladığını göstermektedir. Üniversite eğitimi almış aile bireylerinin varlığı, çocukların kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmanın yanı sıra, özgüven, karakter gelişimi ve sosyal becerilerin geliştirilmesi gibi hayat boyu önemli olan yönlerde de faydalar sunmaktadır.

Bu aile yapısı, çocukların eğitim hedeflerine ulaşmaları için gerekli olan rehberlik ve bilgiye erişim imkânlarını artırmakta, aynı zamanda eğitimde ve kariyerde öngörülen hedeflere ulaşmaları için motivasyon ve ilham kaynağı oluşturmaktadır. Çocukların hayat boyu öğrenme ve kendilerini geliştirme konusundaki tutumları üzerinde olumlu etkiler yaratan bu aile çevresi, çocukların akademik başarıları ve gelecek planları üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Araştırmamızın sonuçları, Düzce ilinde ikamet süreleri üzerinden öğrenci velilerinin toplumsal köklerinin derinliği ve bu köklerin çocuklarının eğitime olan etkilerini aydınlatmaktadır. Topluluğun yarısından fazlasının (%52,2) Düzce yerlisi olarak tanımlanması, velilerin yerel eğitim sistemini ve toplumsal yapısını uzun yıllardır deneyimlemiş olmalarının, çocuklarının eğitimi üzerinde olası olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bu köklü bağlar, öğrencilere şehrin kültürel sermayesini aktarmada ve sosyal ağlarını güçlendirmede önemli bir rol oynayabilir.

Velilerin ifadelerinden anlaşıldığı üzere, Düzce’de uzun süreli ikamet, ailelerin şehirle ve birbiriyle sıkı bağlar kurmasına, dolayısıyla çocuklarının da bu köklü toplumsal yapıdan faydalanmasına imkan tanımaktadır. G1, G2, G22 ve G9 gibi katılımcılar, ailelerinin

Düzce'deki derin tarihi ve süregelen bağlarını dile getirerek, çocuklarına aktarılan kültürel değerlerin ve aile içi eğitim anlayışının zenginliğini ortaya koymuşlardır. Bu tür aileler, genellikle kendi toplumları içinde yüksek sosyal kapitale ve çeşitli destek ağlarına erişime sahip olabilirler.

G13 ve G5 gibi daha yeni yerleşen veliler de 10 yıl ve daha fazla süredir şehirde ikamet ederek Düzce'nin bir parçası haline geldiklerini ve burada kök saldıklarını ifade etmişlerdir. Bu, Düzce'de yeni oluşan toplulukların da zamanla şehrin sosyal ve kültürel yapısına dahil olduklarını ve bunun çocuklarının eğitimi üzerinde olumlu etkiler yaratma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Bu çeşitlilik, çocukların kültürel sermaye birikimine katkıda bulunan bir çevre yaratır. Uzun süreli ikamet eden ailelerin şehirdeki yaşam ve eğitim deneyimleri, genç nesillerin dünya görüşlerini ve sosyal çevrelerini zenginleştirecek birikimler sunar. Bu, çocukların hem akademik hem de sosyal becerilerini geliştirmede kritik bir faktördür, çünkü kültürel sermaye sadece bilgi ve becerileri kapsamaz, aynı zamanda toplumsal değerleri, inançları ve gelenekleri de içerir. Dolayısıyla, bu derin toplumsal kökler ve geniş aile bağları, çocukların sosyal ağlarını ve onların sosyal dünyadaki yerini etkilemekte, onlara çevrelerindeki dünyayı anlama ve içselleştirme fırsatı sunmaktadır.

Düzce ilinde uzun süreli ikamet eden ailelerin çocuklarına sağladığı kültürel sermaye, sadece akademik başarıları değil, aynı zamanda sosyal uyum ve toplumsal katılım yeteneklerini de desteklemekte büyük bir rol oynar. Eğitimciler ve politika yapıcılar, bu zengin sosyal ve kültürel arka planı eğitim programlarına entegre ederek, öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde gelişimine destek olabilirler. Velilerin, öğretmenlerin ve diğer eğitim paydaşlarının bu kültürel sermayeyi tanıyarak ve ona değer vererek, çocukların eğitime katkıda bulunmaları önemlidir. Bu, özellikle toplumsal çeşitlilik ve dayanışma duygusunun pekiştirilmesi ve genç nesillerin toplumda etkili ve duyarlı bireyler olarak yetiştirilmeleri için önem taşır.

Sunduğumuz bu çalışma, öğrenci velilerinin sosyal ve kültürel sermayelerinin çocuklarının eğitime etkilerini kapsamlı bir biçimde ele almıştır. Öğrencilerin üstün

başarılarını destekleyen faktörler arasında, ebeveyn yaşının, eğitim seviyesinin ve gelir düzeyinin yanı sıra aile yapısı ve sağlık durumu da dikkate alınmış. Özellikle, üniversite mezunu ebeveynlerin çocuklarına rehberlik ve akademik destek sağlama kapasiteleri ön plana çıkmakta, bu durum çocukların eğitim hedeflerine ulaşmalarında önemli bir faktör olarak değerlendirilmekte. Velilerin sosyal çevreleri ve onların çocuklarıyla olan etkileşimleri, çocukların sosyal ve eğitim başarıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin sosyal çevrelerinin çeşitliliği, çocukların farklı meslek grupları ve sosyal çevrelerle etkileşime girmelerini sağlıyor ve bu da onların dünya görüşlerini genişletiyor. Ayrıca, çocuklarını kültürel etkinliklere ve tatillere götüren ebeveynlerin, çocuklarının sosyal ve kültürel perspektiflerini genişletme konusunda etkili oldukları gözlemlenmiş. Eğitim sürecinde ailelerin mülkiyet durumu, evdeki kitap sayısı gibi faktörler de çocukların akademik başarılarıyla ilişkilendiriliyor; kendi evinde yaşayan ve evinde daha fazla kitap bulunduran aileler, çocuklarının eğitimine daha fazla kaynak sağlayabiliyorlar.

Sonuç olarak, bu çalışma, üstün yetenekli çocukların akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve kültürel gelişimlerinin desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ailelerin ve öğretmenlerin çocukların bireysel ihtiyaçlarını destekleyen yaklaşımları, çocukların her alanda dengeli ve bütüncül bir gelişim göstermelerini sağlayabilir. Bu bağlamda eğitim politikalarının, çocukların sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını da karşılayacak şekilde tasarlanması önem taşımaktadır.

Düzce ili BİLSEM özelinde yürüttüğümüz ve üstün yetenekli çocukların lise giriş sınavında ebeveynlerin kültürel ve sosyal sermaye etkisini irdelediğimiz bu çalışmamızın sonucunda pratik hayat yönelik önerilerimiz ise aşağıdaki gibidir:

1. Eğitim Destek Programları:

- Aile Eğitimi Programları ve Öğretmen Atölyeleri:

- Araştırmalarımız, ailelerin eğitim seviyelerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, çocukların akademik gelişimini destekleyecek şekilde tasarlanmış aile eğitimi programlarına yatırım yapılmalıdır. Bu programlar, ebeveynlerin eğitim metodolojileri ve çocuklarının öğrenme stilleri hakkında bilinçlenmelerini sağlayacak interaktif seminerler ve atölye çalışmaları içerebilir.

- Eğitim müdahalelerinin etkinliğini artırmak için, ebeveynlerin yaş grupları ve eğitim seviyeleri dikkate alınarak kişiselleştirilmiş eğitim yaklaşımları geliştirilmelidir. Bu, çeşitli pedagojik teknikler ve aile içi eğitim stratejileri hakkında rehberlik içeren özelleştirilmiş programlar yoluyla gerçekleştirilebilir.

2. Çocukların Özel Alan İhtiyaçları:

- Konut Politikaları:

- Çocuklara yeterli kişisel alan sağlamak, onların öğrenme ve gelişimi için kritik öneme sahiptir. Konut politikaları, çocukların ödevlerini yapabilecekleri, kitap okuyabilecekleri ve yaratıcı etkinlikler gerçekleştirebilecekleri sessiz ve rahat alanlar oluşturacak şekilde yeniden şekillendirilmelidir.

- Düşük gelir seviyesindeki aileler için, çocukların öğrenim ihtiyaçlarını destekleyen ve ev ödevlerine odaklanabilecekleri çalışma alanlarına sahip konutlara erişimi kolaylaştıracak sosyal konut projeleri hayata geçirilmelidir.

3. Sosyoekonomik ve Kültürel Destek:

- Eğitim Fırsatlarının Eşitlenmesi:

- Aileler arasındaki mesleki ve ekonomik çeşitliliği göz önünde bulunduran, tüm çocuklara adil ve eşit eğitim fırsatları sunmak için kapsamlı politikalar geliştirilmelidir. Bu, çocukların farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilere ulaşan eğitim programları ve hizmetleri içermelidir.

- Eğitim kurumları ve politika yapıcıları, sosyal ve kültürel becerileri geliştirmeye yönelik programlar düzenleyerek öğrencilerin geniş bir kültürel perspektife sahip olmalarını teşvik etmelidir.

4. Sınav Hazırlıklarına Destek:

- Kurs ve Özel Ders Erişimi:

- Liselere Giriş Sınavı gibi önemli sınavlara hazırlık sürecinde aileler ve öğrenciler için kurs ve özel derslere erişimin kolaylaştırılmasına yönelik adımlar atılmalıdır. Bu, özellikle maliyetleri düşürme ve çevrimiçi platformlar aracılığıyla daha geniş erişim sağlama yönünde olmalıdır.

Genel Öneriler:

- Psikolojik Destek:

- Kritik dönemlerde, özellikle liseye geçiş sırasında, öğrencilere ve ailelerine yönelik sınav stresi ve kaygı yönetimi konusunda psikolojik destek programları sunulmalıdır. Bu programlar, sınavlara hazırlık sürecinde yaşanan zihinsel ve duygusal zorluklarla başa çıkma becerilerini geliştirmeyi amaçlamalıdır.

- Eğitim Politikaları ve Kaynakları:

- Eğitim politikaları, özellikle maddi imkanları kısıtlı olan ailelerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olmalıdır. Bu, devlet tarafından finanse edilen burslar, indirimli kurs seçenekleri ve ücretsiz öğrenim materyallerinin sunumu ile sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akkanat, H. (1999). Üstün veya özel yetenekliler. *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler kitabı içinde*, 168-170.
- Akkaş, E., ve Tortop, H. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 33-36.
- Akyol, C., ve Pehlivan, A. (2013). Emile Durkheim; Üçüncü Fransa Cumhuriyeti'nde Öğretmenlerin Eğitimcisi ve Eğitim Görüşleri (İkinci Baskı) *Ankara, Pegem Akademi Yayınları*.
- Alaattin, U., ve Çınar, F. (2014). Anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrencinin matematik başarısına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 42-45.
- Altan, S., ve Tarhan, S. (2018). Büyükkanneden toruna: yaşamboyu öğrenme sürecinde değer ve beceri aktarımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 27-32.
- Arpaci, F., ve Bekar, A. (2013). Çocukların büyük ebeveynleri ile etkileşimlerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(29), 11-17.
- Ataman, A. (2012). Üstün yetenekli çocuk kimdir. *Geleceğin mimarları üstün yetenekliler sempozyumu*, 27, 5-8.
- Ataman, A. (2008). *Üstün yetenekli çocuklarda aile ortamının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: İstanbul BİLSEM örneği*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bain, S., ve Allin, J. (2005). Book review: Stanford-binet intelligence scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23(1), 89.
- Bensman, J., ve Vidich, A. J. (1975). Recent developments in American society: Reply to Ivan Light. *Theory and society*, 2(1), 126-128.
- Bhatt, R. (2011). A review of gifted and talented education in the United States. *Education Finance and Policy*, 6(4), 557-560.
- Bilgin, R., ve Erbuğ, E. (2021). Eğitimde Fırsat Eşitsizliği Üzerine Eleştirel Bir Değerlendirme. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, 4(2), 231-233.

- Binet, A., ve Simon, T. (1961). The development of intelligence in children. In J. J. Jenkins & D. G. Paterson (Eds.), *Studies in individual differences: The search for intelligence*, 81–111.
- Bjørnskov, C. (2003). *Corruption and social capital*: Aarhus School of Business Aarhus.
- Bjørnskov, C., ve Sønderskov, K. M. (2013). Is social capital a good concept? *Social indicators research*, 114, 1225-1242.
- Blunden, A. (2021). Anthony Giddens on Structuration. In *Hegel, Marx and Vygotsky*, 374-386.
- Bolat, H. (2023). Cumhuriyet Dönemi Kalkınma Planlarında Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilere Yönelik Hedefler, Politikalar ve Uygulamalar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(100. Yılında Cumhuriyet Özel Sayısı), 94-113.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., ve Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30.
- Bourdieu, P. (1972). Outline of a Theory of Practice. *Trans. Richard Nice. Cambridge: Cambridge University Press.*
- Bourdieu, P. (2018). The forms of capital. In *The sociology of economic life*, (Tenth Edition), France, Bourdieu.
- Boyacı, A., ve Yakup, Ö. (2018). Ortaöğretimde okul terki ve sosyal sermaye: Nitel bir araştırma. *Journal of Economy Culture and Society*(58), 67-89.
- Bryman, A. (2003). *Research methods and organization studies* (Vol. 20): Routledge.
- Bryman, A. (2004). Qualitative research on leadership: A critical but appreciative review. *The leadership quarterly*, 15(6), 729-769.
- Budak, İ. (2008). Üstün Yeteneklilik Kavramı ve Tarihsel Gelişim Süreci. *Journal of Qafqaz University*(22).
- Campbell, J., ve Eyre, D. (2020). The English model of gifted and talented education: Policy, context, and challenges. In *Conceptions of Giftedness*, 455-471.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, 95-100.
- Coleman, J. S. (1994). *Foundations of social theory*: Harvard university press.

- Creswell, J. W., ve Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*: Sage publications.
- Çanakçı, O., ve Özdemir, A. (2015). Matematik başarısı ve anne baba eğitim düzeyi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 7(25), 19-36.
- Çelik, Ç. (2014). Sosyal sermaye, ebeveyn ağları ve okul başarısı. *Cogito*, 76, 265-289.
- Çelik, S. B., ve Deniz, M. E. (2008). A comparison of scouts' emotional intelligence levels with regards to age and gender variables: A cross-cultural study. *İlköğretim Online*, 7(2), 376-383.
- Çelikten, Y. (2017). Üstün yetenekli çocuklar ve BİLSEM. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(3).
- Çetinkaya, Ç., ve Döner, İ. (2012). Türkiye’de üstün yeteneklilere tanınan hakların incelenmesi. *Sakarya university journal of education*, 2(3), 7-20.
- Çitil, M. (2018). Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Politikalarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 143-172.
- Dabrowski, K. (1966). The theory of positive disintegration. *International Journal of Psychiatry*, 2(2), 229-249.
- De Graaf, N., De Graaf, P., ve Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of education*, 92-111.
- Demiriz, S., ve Arpacı, F. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının büyük ebeveynleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 707-726.
- DiMaggio, P., ve Mohr, J. (1985). Cultural capital, educational attainment, and marital selection. *American journal of sociology*, 90(6), 1231-1261.
- Dinçer, M. A., ve Uysal-Kolaşın, G. (2009). Türkiye’de öğrenci başarı s›nda eşitsizliğin belirleyicileri. *Eğitim Reformu Girişimi*.
- Doğan, M., Tekcan, N., ve Cürebal, F. (2004). Üstün ve özel yetenekli öğrencilere yönelik bir okul modeli: Tevitöl. *I Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı (101-106)*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 64.
- Enç, B., ve Adams, F. (1992). Functions and goal directedness. *Philosophy of Science*, 59(4), 635-654.

- Eren, F., Çete, A. Ö., Avcil, S., ve Baykara, B. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. *Archives of Neuropsychiatry*, 55(2), 105.
- Farr, J. (2004). Social capital: A conceptual history. *Political theory*, 32(1), 6-33.
- Field, J. (2009). Learning transitions in the adult life course: Agency, identity and social capital. *Learning to change*, 17-32.
- Fischer, C., ve Müller, K. (2014). Gifted education and talent support in Germany. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 4(3), 31-54.
- Fukuyama, F. (2001). Social capital, civil society and development. *Third world quarterly*, 22(1), 7-20.
- Fukuyama, F. (2002). Social capital and development. *SAIS Review (1989-2003)*, 22(1), 23-37.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18(2), 103-111.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15(2), 119-147.
- Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*: Hachette Uk.
- Gökmen, Ö. (2022). Üstün Yetenekli Bireyler. *Engelli Bireyler İle İletişim*, 161.
- Grigorenko, E. L. (2017). Gifted education in Russia: Developing, threshold, or developed. *Cogent Education*, 4(1), 136-150.
- Günkör, C., ve Özdemir, M. Ç. (2017). Sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 70-90.
- Gürültü, E., ve Bülent, A. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliği bağlamında öğrenci ve veli görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2413-2442.
- Güvenç, B. (1995). *Kültür ve Eğitim:(Derlemeler)* (2).
- Hakan, S. (2012). Üstün Zekalılık ve Üstün Yeteneklilik (Kavram ve Tanım Açısından). *Eğitime Yeni Bakışlar-2*, 45-47.
- Hanifan, L. J. (1920). Social capital—Its development and use. *The community center*, 67, 78-82.

- Heller, K. A. (2005). Education and counseling of the gifted and talented in Germany. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27, 191-210.
- Hızlı, E. (2014). Examining of gifted and talented education: Israeli Education. *Journal of Gifted Education Research*, 2(2), 52-62.
- Ibata-Arens, K. C. (2012). Race to the future: Innovations in gifted and enrichment education in Asia, and implications for the United States. *Administrative Sciences*, 2(1), 1-25.
- Jolly, J. L. (2007). Historical Perspectives: The Research Legacy of Leta S. Hollingworth. *Gifted Child Today*, 30(3), 57-64.
- Jonsson, J. O. (1987). Class origin, cultural origin, and educational attainment: the case of Sweden. *European sociological review*, 3(3), 229-242.
- Kamphaus, R. W., Winsor, A. P., Rowe, E. W., Kim, S., Flanagan, D., ve Harrison, P. (1997). A history of intelligence test interpretation. *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*, 32-47.
- Karabulut, R. (2019). *Türkiye'de üstün yetenekliler eğitiminin tarihi süreci*: Eğiten Kitap.
- Karagül, M., ve Dünder, S. (2006). Empirical Study on Social Capital and Its Determinants. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 3(120), 61-78.
- Karakaya, Ş. (2006). Sosyal bir süreç olarak eğitim. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(13), 391-396.
- Koshy, V., Smith, C. P., ve Casey, R. (2018). England policy in gifted education: Current problems and promising directions. *Gifted Child Today*, 41(2), 75-80.
- Lareau, A., ve Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and society*, 32, 567-586.
- Laurent, J., Swerdlik, M., ve Ryburn, M. (1992). Review of validity research on the Stanford-Binet Intelligence Scale. *Psychological assessment*, 4(1), 101-105.
- Levent, F., ve Bakioğlu, A. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için öneriler. *Üstün yetenekliler eğitimi ve araştırmaları dergisi (uyad)*, 1(1), 31-44.
- LGSrehberi. (2023). <https://www.meb.gov.tr/2023-lgs-kapsamindaki-merkezi-sinav-kilavuzu-yayimlandi/haber/29321/tr>.
- Merriam, S. B. (2015). Qualitative research: Designing, implementing, and publishing a study. In *Handbook of research on scholarly publishing and research methods* (pp. 125-140): IGI Global.

- Nisa, K. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 115-122.
- Öksüzler, O. (2006). Sosyal sermaye, güven ve belirleyicileri: Bir panel analizi. *Akdeniz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 6 (12), 108-129.
- Özyurt, C. (2007). Durkheim sosyolojisinde ahlâkî kontrol sorunu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 95-121.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health services research*, 34(5 Pt 2), 1189.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*: Sage publications.
- Piaget, J., ve Cook, M. (1952). *The origins of intelligence in children* (Vol. 8): International Universities Press New York.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual review of sociology*, 24(1), 1-24.
- Portes, A. (2000). *The two meanings of social capital*. Paper presented at the Sociological forum.
- Portes, P. R. (2005). *Dismantling educational inequality: A cultural-historical approach to closing the achievement gap* (Vol. 40): Peter Lang.
- Putnam, R. (2001). Social capital: Measurement and consequences. *Canadian journal of policy research*, 2(1), 41-51.
- Reid, E. (2015). Development of gifted education and an overview of gifted education in the USA, Canada, Equator and México. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 4(2), 241-247.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3-54.
- Renzulli, J. S. (2016). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*: Prufrock Press Inc.
- Robinson, R. V., ve Garnier, M. A. (1985). Class reproduction among men and women in France: Reproduction theory on its home ground. *American journal of sociology*, 91(2), 250-280.
- Sak, U. (2006). Turkey: education for gifted students. *Diversity in gifted education: International perspectives on global issues*, 312.

- Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Sak, U., Ayas, B., Bal-Sezerel, B., Özdemir, N., Öpengin, E., ve Demirel, Ş. (2019). Development of gifted education in Turkey. *The SAGE handbook of gifted and talented*, 492-507.
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., ve Gürbüz, Ş. D. (2015). Gifted and talented education in Turkey: Critics and prospects. *Talent*, 5(2), 110-132.
- Shapiro, A. (1959). John R. Seeler R. Alexander S. and Elizabeth W. A Study of the Culture of Suburban Life (Book Review). *The International Journal of Psycho-Analysis*, 40, 353.
- Siisiainen, M. (2003). Two concepts of social capital: Bourdieu vs. Putnam. *International journal of contemporary sociology*, 40(2), 183-204.
- Silverman, D., ve Marvasti, A. (2008). *Doing qualitative research: A comprehensive guide*: Sage.
- Silverman, L. K. (1990). Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Stetter Hollingworth. *Roeper Review*, 12(3), 171-178.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American psychologist*, 52(10), 1030.
- Sternberg, R. J. (2004). Culture and intelligence. *American psychologist*, 59(5), 325.
- Strauss, A., ve Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques* (Second Edition), Exford, England
- Şahin, M. (2012). Eğitimi ve okulu etkileyen bazı sosyal değişimlerin kavramsal çözümlemesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 132-148.
- Şengönül, T. (2022). A review of the relationship between parental involvement and children's academic achievement and the role of family socioeconomic status in this relationship. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(2), 32-57.
- Terman, L. M. (1948). Measuring intelligence: A guide to administering the new revised Stanford-Binet intelligence tests.
- Terman, L. M., ve Oden, M. H. (1947). The gifted child grows up: Twenty-five years' follow-up of a superior group. *American Journal of Education and Instruction*, 6(3), 22-47.

- Thorndike, E., Bregman, E., Cobb, M., ve Woodyard, E. (1926). The measurement of intelligence. *New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.*, 5.
- Töremen, F. (2002). Okullarda sosyal sermaye: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 556-573.
- Turhan, R. (2020). Durkheim ve Modern Eğitim. *İstanbul: Dergah Yayınları*, 320.
- Tzanakis, M. (2013). Social capital in Bourdieu's, Coleman's and Putnam's theory: empirical evidence and emergent measurement issues. *Educate*, 13(2), 2-23.
- VanTassel-Baska, J. (2013). The world of cross-cultural research: Insights for gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 6-18.
- Wright, B. J. (2008). A Global Conceptualization of Giftedness: A Comparison of US and Indian Gifted Education Programs. *Online Submission*.
- Yarci, S. (2011). Pierre Bourdieu'da sosyal sermaye kavramı. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 6(1), 125-135.
- Yaşar, M. R. (2016). Yoksulluk, akademik başarı ve kültürel sermaye ilişkisi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 202-237.
- Yiğit, İ. (2016). Üstün yetenekli çocukların değerlendirilmesinde Wechsler çocuklar için zeka ölçeği-IV (WÇZÖ-IV) formunun kullanımı. *Türkiye Klinikleri J Psychol-Special Topics*, 1(1), 36-43.

EKLER

EK 1. ETİK KURUL ONAY BELGESİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.12.2022-247162

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI
14

KARAR SAYISI
2022/477

KARAR TARİHİ
29.12.2022

KARAR NO: 2022/477

Düzce Üniversitesi Sosyoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Bülent ŞİMŞEK' in "Üstün Yetenekli Çocukların Lise Giriş Sınavlarında Kültürel ve Sosyal Sermaye: Düzce Bilsem Örneği" başlıklı çalışması Etik Kurulumuzca incelenmiş olup, ilgili çalışmanın araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olmak koşulu ile uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna;

Oy birliği ile karar verildi.

EK 2. DÜZCE VALİLİĞİ MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10240236-604.01.01-70657022
Konu : Araştırma İzin Onayı
(Bülent ŞİMŞEK)

20.02.2023

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü)

İlgi: a) 26/01/2023 tarihli ve E.637881167-100-257555 sayılı yazısı.
b) 14/02/2023 tarihli ve E-10240236-20-70348498 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Sosyoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Bülent ŞİMŞEK'in " **Üstün Yetenekli Çocukların Lise Giriş Sınavlarında Kültürel ve Sosyal Sermaye: Düzce BİLSEM Örneği**" konulu tez çalışmasına ilişkin araştırma izin talebinin uygun görüldüğüne dair ilgi (b) Makam onayı ve belgeleri yazımız ekinde gönderilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Tamer KIRBAÇ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Valilik Oluru ve Ekleri (11 Sayfa)



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10240236-20-70348498
Konu : Araştırma İzin Onayı
(Bülent ŞİMŞEK)

14/02/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı'nın (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.
b) Düzce Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsünün 26.01.2023 tarihli ve E.637881167-100-257555 sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Sosyoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Bülent ŞİMŞEK'in " **Üstün Yetenekli Çocukların Lise Giriş Sınavlarında Kültürel ve Sosyal Sermaye: Düzce BİLSEM Örneği**" konulu araştırma çalışmasına ilişkin olarak uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, taraf olunan uluslararası anlaşmalar ve sözleşmeler başta olmak üzere, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve Türk Millî Eğitiminin genel ve özel amaçlarına uygun olacak şekilde, ilgi (a) Genelge hükümleri doğrultusunda, eğitim öğretim aksatılmadan ve gönüllülük esas olmak üzere uygulanması ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Tamer KIRBAÇ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Yakup TATOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Komisyon Kararı (1 Adet)
- 2-Onaylı Form (3 Sayfa)
- 3-Başvuru Formu (1 Sayfa)
- 4-Taahhütname (1 Sayfa)
- 5- Tez Öneri Formu (5 Sayfa)

EK 3. GÖRÜŞME FORMU ÖRNEĞİ

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN LİSE GİRİŞ SINAVLARINDA KÜLTÜREL VE SOSYAL SERMAYE: DÜZCE BİLSEM ÖRNEĞİ YARI YAPILANDIRILMIŞ VELİ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba ben

Düzce üniversitesi sosyal Bilimler enstitüsü sosyoloji yüksek lisans Öğrencisiyim. Üstün yetenekli çocukların lise giriş sınavların da kültürel ve sosyal sermayesinin etkisi üzerine bir araştırma yapıyorum. Bu araştırmamın özel yetenekli bireylerin gelişimine ve diğer araştırmacılara ışık tutacağını ümit ediyorum.

Bu araştırma için özel yetenekli bireylerin Anne, Baba, 18 yaşını geçmiş birinci derece de yakını ve velayeti üzerinde olan bireyler ile görüşme yapıyorum. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır.

Sorunlar için önerebileceğiniz çözümleri, sorulardan sonra vurgularsanız sevinirim. İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Eğer sizin bana görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa önce bunu yanıtlamak isterim. İzin verirsiniz sorulara başlayalım.

DEMOGRAFİK BİLGİLER

Öğrenciye yakınlık derecesi:

Yaş:

Cinsiyet: ☐Kadın ☐Erkek

Eğitim Durumu: ☐İlkokul ☐Ortaokul ☐Lise ☐Üniversite ☐Yüksek Lisans/Doktora

Çalışıyor musunuz? ☐Evet ☐Hayır

Meslek:

Eşinizin yaşı:

Eşinizin Eğitim Durumu: ☐İlkokul ☐Ortaokul ☐Lise ☐Üniversite ☐Yüksek Lisans/Doktora

Eşiniz Çalışıyor mu? ☐Evet ☐Hayır

Eşinizin Mesleği:

Gelir Düzeyiniz: ☐Düşük ☐Orta ☐Yüksek

Herhangi bir kronik rahatsızlığınız var mı? ☐ Evet (Belirtiniz.....)

☐ Hayır

Ailede yaşayan çocuk sayısı:

Eviniz kendinize mi ait Kira mı?:

Eviniz kaç odalı:

Çocuklarınıza ait oda var mı:

MÜLAKAT SORULARI

- 1.Çocuğunuz kaçınıcı sınıfta öğrenim görüyor? Eğitim gördüğü üstün yetenek alanı nedir?
- 2.Çocuğunuz BİLŞEM'i kaçınıcı sınıfta kazandı
- 3.Çocuğunuz ilköğretimde hangi okula gidiyordu
4. İlköğretimde okuduğu okulu tercih etmenizdeki neden nedir
- 5.Çocuğunuz Orta öğretim için hangi okula gidiyor
- 6.Orta Öğretim için seçmiş olduğu okul puanla gidilen bir okul mu
- 7.Puanla gidilen bir okul ise yüzdelik dilimini biliyor musunuz
- 8.Orta öğretim okul tercihini neye göre yaptınız
- 9.Çocuğunuz Lise giriş sınavlarına hazırlandı mı
- 10.Hazırlandıysa kaçınıcı sınıftan itibaren hazırlandı
- 11.Çocuğunuz lise Giriş sınavlarına hazırlanırken özel bir kursa veya okul kursuna gitti mi gittiyse kaçınıcı sınıftan itibaren gitmeye başladı.
- 12.Çocuğunuz Lise giriş sınavlarına hazırlanırken bire bir özel ders aldı mı, aldıysa kaçınıcı sınıftan itibaren almaya başladı
- 13.Özel ders aldıysa hangi dersten veya derslerden aldı
- 14.Çocuğunuz lise giriş sınavlarında kaynak kitap aldınız mı?
- 15.Kaynak kitap temin ettiyseniz her dersten kaç kaynak kitap aldınız?
16. Ders çalışırken çocuğunuza yardımcı olur musunuz?
- 17.Ekonomik olarak çocuğunuzun lise giriş sınavlarına hazırlanırken zorlandınız mı?
18. Anne-babanızın eğitim durumları ve meslekleri nelerdir?
19. Kültürel aktivitelere (tiyatro, konser, müze ziyareti vb.) ne sıklıkla katılırsınız? Bu Aktivitelerin çocuğunuzun eğitim süreçlerine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?
- Nasıl?
20. Müzik dinler misiniz? Ne tür müzikleri dinlersiniz?
- 21.Düzenli olarak izlediğiniz bir TV programı var mı?
- 22.Düzenli olarak dinlediğiniz bir radyo var mı?
- 23.Hangi filim türlerini seversiniz?
- 24.Evinizde çocuklarınızla birlikte hangi konuları daha fazla konuşursunuz?
- 25.Geçen yıl tatile gittiniz mi?
- 26.Boş zaman Aktiviteleri olarak ne yaparsınız?
- 27.Arkadaşlarınız daha çok hangi meslek grubundadır?
- 28.Ülke deki eğitim politikalarını takip eder misiniz?
29. Çocuğunuzun eğitimi ile ilgili misiniz? (Veli toplantıları, okul aile birliğine katılım, Eğitimdeki gelişmeleri takip). Bunların dışında okul haricinde çocuğunuzun eğitime nasıl destek verirsiniz?
30. Kitap okur musunuz? Ne tür kitapları okursunuz?
- 31.Evinizde yaklaşık kaç kitap var?
- 32.Arabanız var mı? Kaç tane?
33. Evinizde Bilgisayar tablet var mı varsa kaç tane?
- 34.Amca hala, teyze kuzenler yakın akraba içinde üniversite mezunu olan var mı?
35. Ne zamandır Düzce de ikamet etmektesiniz?
36. Çocuğunuzun hangi mesleğe sahip olmasını istiyorsunuz? Meslek edinmesinde sizin Tercihiniz mi önemlidir yoksa seçimi ona mı bırakmayı tercih edersiniz?

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Bülent ŞİMŞEK

Yabancı Dili : İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Yüksek lisans	Sosyoloji	Düzce Üniversitesi	2024
Lisans	Sosyoloji	İnönü Üniversitesi	2001
Lise		Hacı Ahmet Akıncı Lisesi	1996