



Çocuğun Sınavından Evin Sınavına: LGS'nin Aileleşmesi ve Eğitim Tüketimi

Nilgün Okutan

M.Sc. Sociology, Independent Researcher, nilgunokutan@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9625-4229

JEL Classification: I21, I24, Z13

Öz

Bu çalışma, Liselere Geçiş Sistemi sürecini yalnızca öğrencinin akademik hazırlığına odaklanan bir sınav dönemi olarak değil, ailelerin gündelik hayatını, duygusal yükünü, ekonomik kararlarını ve eğitimsel destek pratiklerini içine alan toplumsal bir deneyim olarak ele almaktadır. Araştırma, son beş yıl içinde çocuğu LGS'ye girmiş ya da bu süreci aile olarak yaşamış 43 katılımcıdan açık uçlu nitel soru formu ve birebir derinlemesine görüşmeler yoluyla elde edilen verilere dayanmaktadır. Veriler tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, LGS'nin çocuğun bireysel sınavı olmaktan çıkarak ev içi düzeni, aile üyelerinin rollerini, kardeş ilişkilerini, ebeveynlik pratiklerini ve hane harcamalarını dönüştüren kolektif bir aile deneyimine dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Çalışma, ailelerin eğitim piyasasına yalnızca akademik başarı için değil, eksik kalmama, kontrol duygusu kazanma ve iyi ebeveynlik sorumluluğunu yerine getirmiş hissetme amacıyla da yöneldiğini tartışmaktadır.

Anahtar kelimeler: aile emeği, eğitim sosyolojisi, eğitimsel ebeveynlik, kaygı temelli eğitim tüketimi, kültürel sermaye

From the Child's Exam to the Household's Exam: The Familialization of the LGS and Educational Consumption

Abstract

This study examines the High School Transition System, known as LGS in Turkey, not merely as a period of academic preparation for students, but as a social experience involving families' everyday lives, emotional burdens, economic decisions, and educational support practices. The research is based on data obtained from 43 participants through an open-ended qualitative question form and one-to-one in-depth interviews with families whose children took the LGS or who experienced this process within the last five years. The data were analyzed through thematic analysis. The findings indicate that LGS

Araştırma Makalesi

Konu: Sosyoloji

Makaleye Atıf Bilgisi

Okutan, N. (2026).
Çocuğun Sınavından Evin Sınavına: LGS'nin Aileleşmesi ve Eğitim Tüketimi. *International Journal of Social Sciences (IJSS Journal)*,

(e-ISSN:2548-0685)

Vol:10, Issue:47; s. 173-188.

DOI: 10.52096/usbd.10.47.8

Gönderim: 24.05.2026

Kabul: 28.06.2026

[ULUSLARARASI SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ \(ULUSLARARASI HAKEMLİ DERGİ\)](#)

editorusbd@gmail.com

moves beyond an individual examination for the child and becomes a collective family experience that reshapes domestic routines, family roles, sibling relations, parenting practices, and household expenditures. The study argues that families turn to the education market not only for academic success, but also to avoid leaving anything missing, to gain a sense of control, and to feel that they have fulfilled their parental responsibilities.

Keywords: anxiety-based educational consumption, cultural capital, educational parenting, family labor, sociology of education

1. Giriş

Türkiye’de merkezi sınavlar, öğrencilerin eğitim hayatında belirleyici eşikler olarak görülmektedir. Bu sınavlar çoğu zaman başarı, sıralama, tercih ve yerleştirme sonuçları üzerinden tartışılır. Oysa LGS gibi erken ergenlik dönemine denk gelen sınavlar, yalnızca öğrencinin akademik performansını değil; ailenin zamanını, ekonomik kaynaklarını, duygusal atmosferini ve ev içi ilişkilerini de dönüştürür. Ortaöğretime geçiş sınavları uzun süredir eğitimde rekabet, fırsat eşitliği ve okul türleri arasındaki ayrışma bağlamında ele alınmaktadır (Çelik, 2015; Milli Eğitim Bakanlığı, 2018, 2026).

Bu makale, LGS sürecini öğrencinin bireysel sınav deneyiminden daha geniş bir çerçevede tartışmaktadır. Çalışmanın temel iddiası, LGS’nin aile üyelerinin birlikte taşıdığı, ev içi düzeni yeniden kuran, kaygıyı artıran ve eğitim etrafında yoğun bir tüketim alanı oluşturan toplumsal bir süreç olduğudur. Bu sebeple LGS, çocuğun sınavından evin sınavına dönüşen bir deneyim olarak ele alınmaktadır.

Araştırma formu başlangıçta annelerin LGS sürecindeki deneyimlerini anlamaya yönelik hazırlanmıştır. Bununla birlikte katılımcı anlatıları, sınav sürecinin yalnızca anne ile çocuk arasında yaşanmadığını; baba, kardeş, geniş aile, okul, öğretmen, kurs, özel ders, deneme sınavları ve dijital eğitim platformlarıyla birlikte daha geniş bir ilişki ağı içinde şekillendiğini ortaya koymuştur. Analiz bu yüzden aile emeği, ev içi duygu yönetimi ve eğitim tüketimi kavramları etrafında kurulmuştur.

Çalışmanın bir diğer odağı, LGS etrafında oluşan eğitim tüketimi alanıdır. Özel ders, dersane, test kitabı, deneme sınavı, çevrim içi eğitim platformu, rehberlik, koçluk ve psikolojik destek gibi harcama kalemleri, sınav hazırlığının okul dışına taşan geniş bir destek piyasası içinde yaşandığına işaret etmektedir. Eğitim piyasalarının aile stratejileri ve toplumsal avantajlarla ilişkisi, eğitim sosyolojisi literatüründe uzun süredir tartışılmaktadır (Ball, 2003, 2012; Brown, 1990).

Araştırma, tüketimin farklı toplumsal alanlarda farklı duygusal ve sembolik işlevler üstlenebileceği varsayımından da hareket etmektedir. Doğum pratikleri üzerine yapılan çalışma, annelik pratiklerinin tüketim toplumu, risk algısı, ritüel ve toplumsal görünürlükle nasıl iç içe geçtiğini tartışmaktadır (Okutan & Kahraman, 2019). Kahve kültürü üzerine yapılan çalışma ise tüketimin gündelik hayat içinde yalnızca ürün kullanımına indirgenemeyeceğini; deneyim, haz, kimlik ve kendine alan açma pratikleriyle birlikte okunabileceğini vurgular (Okutan, 2026). LGS etrafındaki eğitim tüketimi ise haz ya da görünürlükten çok kaygı, güvence arayışı, eksik kalmama düşüncesi ve ebeveynlik sorumluluğu üzerinden anlam kazanmaktadır.

Çalışmanın temel araştırma sorusu şudur: LGS süreci, ailelerin gündelik yaşamını, aile içi ilişkilerini, ebeveynlik pratiklerini ve eğitim tüketimi kararlarını nasıl dönüştürmektedir? Bu soru etrafında ailelerin LGS'ye yüklediği anlamlar, sınav sürecinde aile üyelerinin üstlendiği roller, çocukların gündelik hayatındaki değişimler, eğitim harcamalarının gerekçeleri, sınav sistemine ilişkin adalet algısı ve sürece geriye dönük olarak bakıldığında ortaya çıkan keşkeler incelenmektedir.

2. Kavramsal Çerçeve

2.1. LGS'nin aileleşmesi ve aile emeği

Bu çalışmanın merkezindeki kavramlardan biri LGS'nin aileleşmesidir. Kavram, sınavın formel olarak öğrencinin girdiği bireysel bir sınav olmasına rağmen, hazırlık sürecinde aile üyelerinin zamanını, ilişkilerini, duygularını ve ekonomik kararlarını içine alan kolektif bir deneyime dönüşmesini ifade eder. LGS sürecinde sınav yalnızca öğrencinin çalışma

masasında yaşanmaz; evin sessizlik düzeninde, kardeşlerin uyum çabasında, anne ve babanın takip biçimlerinde, harcama kararlarında ve sosyal hayatın ertelenmesinde de karşılık bulur. Lefebvre'nin gündelik hayat yaklaşımı, toplumsal süreçlerin sıradan rutinler ve tekrar eden pratikler içinde nasıl kurulduğunu anlamak açısından bu tartışmaya katkı sunmaktadır (Lefebvre, 1991).

LGS sürecinde aile emeği maddi destek sağlamakla sınırlı değildir. Aileler bu dönemde çocuğun ders çalışma düzenini takip eder, deneme sonuçlarını yorumlar, öğretmen ve kaynak seçer, motivasyonu korumaya çalışır, başarısızlık korkusunu yatıştırır ve ev içi gerilimi yönetir. Bu emek çoğu zaman görünmezdir; çünkü dışarıdan bakıldığında sınava hazırlanan kişi yalnızca çocuk gibi görünür. Oysa evin içinde sınavla birlikte işleyen yoğun bir organizasyon ve duygu yönetimi vardır.

Hochschild'in duygu çalışması ve duygusal emek yaklaşımı, ailelerin kendi kaygılarını düzenlerken çocuğun motivasyonunu, umudunu ve sınavla kurduğu ilişkiyi dengeleme çabasını anlamak için açıklayıcıdır (Hochschild, 1979, 1983). Katılımcı anlatılarında destek olmakla baskı kurmak, takip etmekle kontrol etmek, motive etmekle yormak arasında sürekli bir gerilim yer alır. Bu gerilim LGS'nin aileler açısından yalnızca akademik değil, duygusal olarak da yıpratıcı bir süreç olduğunu açıklar.

2.2. Eğitimsel ebeveynlik, gölge eğitim ve kültürel sermaye

LGS süreci ebeveynlik rolünü eğitimsel bir sorumluluğa dönüştürmektedir. Aileler yalnızca çocuğun yanında olmakla kalmaz; doğru öğretmeni, doğru kursu, doğru deneme sınavını, doğru kaynak kitabı ve doğru rehberlik desteğini bulma sorumluluğunu da üstlenir. Lareau'nun çocuk yetiştirme ve sınıf ilişkisine dair çalışması, özellikle orta sınıf ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerini daha yoğun biçimde organize etme eğilimini açıklamak açısından önemlidir (Lareau, 2011). Hays'in yoğun annelik yaklaşımı da modern annelik ideolojisinin çocuk merkezli, emek yoğun ve fedakarlık gerektiren bir bakım anlayışı ürettiğini tartışır (Hays, 1996).

LGS hazırlık süreci okul eğitiminin dışına taşan geniş bir destek alanı içinde yaşanır. Özel ders, dersane, okul kursu, deneme sınavı, test kitabı, çevrim içi eğitim platformu, rehberlik, koçluk ve psikolojik destek gibi hizmetler, sınav etrafında oluşan gölge eğitim alanının başlıca unsurlarıdır. Bray'ın gölge eğitim kavramı, resmi okul sisteminin yanında gelişen özel ders, kurs ve destek eğitim hizmetlerini ifade eder (Bray, 1999, 2009). Bu literatür, okul dışı destek hizmetlerinin yalnızca akademik başarıyla değil, eğitimsel eşitsizliklerle de ilişkili olduğunu vurgular (Bray & Lykins, 2012; Zhang & Bray, 2020).

Kültürel sermaye kavramı, LGS sürecindeki eşitsizlikleri anlamak için temel bir araçtır. Bourdieu'ya göre kültürel sermaye, bireylerin eğitim sistemi içinde avantaj ya da dezavantaj üretmesine katkı sağlayan bilgi, beceri, alışkanlık ve kültürel kaynaklarla ilişkilidir (Bourdieu, 1986). Eğitim sisteminin toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretme biçimleri de bu çerçevede tartışılmaktadır (Bourdieu & Passeron, 1990). LGS sürecinde ailenin sınav sistemini okuyabilmesi, doğru kaynaklara ulaşabilmesi, öğretmen ve kurum önerilerini değerlendirebilmesi ve okul dışı destekleri organize edebilmesi, çocuğun hazırlık koşullarını farklılaştırmaktadır.

Tüketim toplumuna ilişkin yaklaşımlar, tüketimin yalnızca ihtiyaç karşılamakla sınırlı olmadığını; anlam, statü, kimlik ve duygu üretimiyle ilişkili olduğunu belirtir (Baudrillard, 1998; Holbrook & Hirschman, 1982). LGS bağlamında tüketim, çocuğun geleceğine yatırım yapmak, belirsizliği azaltmak, sınav karşısında kontrol duygusu kazanmak ve ebeveynlik sorumluluğunu yerine getirmiş olma hissine ulaşmak anlamına gelmektedir. Makalenin kavramsal omurgası, merkezi sınavların aile emeği, eğitimsel ebeveynlik, kültürel sermaye, gölge eğitim ve kaygı temelli eğitim tüketimiyle nasıl iç içe geçtiğini birlikte tartışmaya dayanmaktadır.

3. Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma deseniyle tasarlanmıştır. Amaç, LGS sürecini yaşayan ailelerin deneyimlerini, sınava yükledikleri anlamları, ev içi rollerdeki değişimleri, çocukla ilişkilerini, eğitim harcamalarını ve sınav sistemine ilişkin değerlendirmelerini anlamaktır.

Araştırmada kapalı uçlu ölçümlerden çok, katılımcıların kendi sözcükleriyle aktardıkları deneyimlere odaklanılmıştır.

Veriler, son beş yıl içinde çocuğu LGS'ye girmiş ya da LGS sürecini aile olarak yaşamış 43 katılımcıdan açık uçlu nitel soru formu ve birebir derinlemesine görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Soru formunda yaş, eğitim durumu, çalışma durumu, hane geliri, çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti, okul türü, LGS deneyiminin zamanı, evde kardeş olup olmadığı, alınan destek türleri ve yapılan harcamalar gibi tanımlayıcı bilgilere yer verilmiştir. Bunun yanında LGS sürecinin aile yaşamına, çocukla ilişkiye, kardeş ilişkilerine, baba ya da partner rolüne, çocuğun psikolojik ve gündelik hayatına, eğitim harcamalarına, destek alma kararlarına, sınav sistemine ilişkin görüşlere ve geriye dönük değerlendirmelere etkisi açık uçlu sorular ve derinlemesine görüşme notları üzerinden araştırılmıştır.

Araştırma formu annelerin deneyimini merkeze alarak hazırlanmıştır. Ancak elde edilen yanıtlar, LGS sürecinin yalnızca anneler tarafından taşınmadığını; baba, kardeş, çocuk ve kimi zaman geniş aile üyelerinin de bu sürecin parçası olduğunu ortaya koymuştur. Analizde annelerin daha görünür olan takip, organizasyon ve duygu yönetimi rolleri dikkate alınmış; bulgular daha geniş biçimde aile emeği ve sınav emeğinin aile içinde dağılımı çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Veriler tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Açık uçlu yanıtlar ve görüşme notları araştırmacı tarafından Excel veri matrisine aktarılmış; yanıtlar birkaç kez okunmuş, tekrar eden anlam kümeleri belirlenmiş ve bu kümeler daha geniş temalar altında toplanmıştır. İlk kodlama sürecinde stres, kaygı, yorgunluk, yarış, aile rolleri, ev düzeni, kardeş ilişkileri, özel ders, dersane, kaynak kitap, deneme sınavı, rehberlik, koçluk, psikolojik destek, adalet algısı ve keşkeler gibi tekrar eden alanlar öne çıkmıştır. Kodlar daha sonra LGS'nin duygusal anlamı, LGS'nin aileleşmesi, sınav emeğinin aile içinde dağılımı, kaygı temelli eğitim tüketimi, gündelik hayatın daralması, eğitimsel eşitsizlik ve geriye dönük muhasebe başlıkları altında toplanmıştır.

Katılımcıların kimliğini açığa çıkarabilecek okul, kişi, kurum ve özel bilgiler analiz dışında bırakılmıştır. Bulgular anonim ve tematik düzeyde ele alınmıştır. Çalışma tıbbi, psikolojik ya da pedagojik bir değerlendirme amacı taşımamaktadır. Çocuklarda gözlenen

stres, dikkat, uyku, iştah ya da motivasyon değişimleri klinik bulgu olarak değil, ebeveynlerin deneyim ve gözlemleri olarak değerlendirilmiştir.

Örnekleme ağırlıklı olarak orta ve üst sosyoekonomik imkanlara sahip ailelerden oluşmaktadır. Katılımcıların önemli bir bölümü üniversite mezunudur ve hane geliri açısından üst gelir aralıkları örnekleme belirgin biçimde temsil edilmektedir. Bu özellik, bulguların Türkiye'deki tüm LGS deneyimlerini temsil ettiği iddiasını sınırlar. Buna karşılık çalışma, kaynaklara erişimi olan ailelerde dahi LGS kaygısının, eğitim tüketiminin ve iyi ebeveynlik baskısının nasıl yoğunlaşabildiğini tartışmak açısından önemli bir imkan sunmaktadır.

4. Bulgular

Araştırma verileri, LGS sürecinin aileler tarafından yalnızca akademik bir hazırlık dönemi olarak değil, duygusal, ekonomik ve ilişkisel boyutları olan çok katmanlı bir süreç olarak deneyimlendiğine işaret etmektedir. Bulgular dört ana tema altında özetlenmiştir: LGS'nin duygusal anlamı, sınav emeğinin aile içinde dağılımı, kaygının eğitim tüketimine dönüşmesi ve eğitimsel eşitsizlik ile geriye dönük muhasebe.

4.1. LGS'nin duygusal adı

Katılımcılara LGS sürecinin kendileri için ne anlama geldiği sorulduğunda, yanıtların önemli bir kısmı sınavı akademik başarı ya da okul tercihi üzerinden değil, duygusal yük üzerinden tanımlamıştır. Stres, kaygı, yıpratıcı, yorucu, yarış ve travmatik gibi ifadeler sıkça tekrar edilmiştir. Bir katılımcının “yıpratıcı, aile dinamiklerini bozacak kadar travmatik” ifadesi, sınavın aile içi ilişkiler üzerinde yarattığı baskıyı açık biçimde anlatmaktadır. Başka bir katılımcı ise süreci “tüm aileyi etkileyen bir süreç” olarak tanımlamıştır.

Bu anlatılarda LGS'nin duygusal anlamı çoğu zaman yarış ve baskı duygusuyla birlikte kurulmaktadır. “Çocukların kaybetmeyi hissettikleri ilk dönem” ifadesi, sınavın yalnızca başarı ihtimaliyle değil, başarısızlık korkusuyla da yaşandığını gösterir. Bazı katılımcılar

sınavı “çocuklara yapılan bir haksızlık” olarak yorumlamış, bazıları ise yıllara yayılan emeğin birkaç saate sıkışmasını sistemin en önemli sorunlarından biri olarak değerlendirmiştir. Bununla birlikte tüm katılımcılar LGS’yi yalnızca olumsuz bir deneyim olarak tarif etmemiştir. Bazı yanıtlar sınavı disiplin, hedef koyma ve dayanıklılık geliştiren yoğun bir süreç olarak da anlamlandırmıştır.

4.2. Çocuğun sınavından evin sınavına

Araştırmanın en güçlü bulgularından biri, LGS’nin çocuğun bireysel sınavı olmaktan çıkarak evin ortak sınavına dönüşmesidir. Katılımcı anlatılarında LGS, yalnızca çocuğun ders çalışma düzenini değil, evin sessizlik rejimini, ailenin sosyal hayatını, tatil planlarını, kardeş ilişkilerini, anne baba rollerini ve gündelik konuşmaların içeriğini de belirleyen bir süreç olarak yer almaktadır. “Hepimizin sınavı” ifadesi, LGS’nin aileleşmesini güçlü biçimde özetler.

Sınav süreci anne, baba ve kardeşlerin farklı düzeylerde dahil olduğu bir emek alanı yaratmaktadır. Anneler çoğu zaman takip eden, organize eden, motive eden ve duygusal dengeyi sağlamaya çalışan aktörler olarak öne çıkar. Bir katılımcının “özel şoför, beslenme uzmanı, rehberlik gibi roller üstlendim” sözleri, ebeveynliğin bu dönemde çoklu rollere ayrıldığını anlatır. “Kendimi gardiyan ve evin kötü polisi gibi hissettim” ifadesi ise destek ile kontrol arasındaki gerilimi görünür hale getirir.

Baba ya da partner rolü aileden aileye değişmektedir. Bazı anlatılarda baba sakinleştirici ve koruyucu bir figür olarak yer alırken, bazı anlatılarda disiplin, finansal destek, ulaşım ya da ders kontrolüyle sürece dahil olur. Kardeşler ise çoğu zaman sessiz kalma, alan açma ve evdeki gerilime uyum sağlama biçiminde görünmeyen bir emek taşıır. Bu nedenle LGS, yalnızca bireysel bir akademik çalışma süreci değil, aile içinde rollerin yeniden düzenlendiği bir emek alanıdır.

4.3. LGS pazarı ve kaygı temelli eğitim tüketimi

Katılımcıların büyük bölümü özel ders, dersane, deneme sınavı, test kitabı, çevrim içi platform, rehberlik, koçluk, ulaşım, kırtasiye ve kimi durumlarda psikolojik destek gibi alanlara harcama yaptıklarını belirtmiştir. Bu harcamalar, LGS hazırlığının okul eğitimiyle sınırlı kalmadığını, okul dışındaki destek piyasasıyla birlikte yürüdüğünü ortaya koyar.

Eğitim tüketiminin temel gerekçelerinden biri “eksik kalmasın” düşüncesidir. Bir katılımcı bu duyguyu “eksik bir şey yaparsam çocuğum kazanamazsa benden kaynaklı olmasın” diyerek ifade etmiştir. Bu cümle, LGS harcamalarının yalnızca akademik eksik kapatma amacı taşımadığını, aynı zamanda ebeveynin vicdani yükünü azaltma işlevi gördüğünü de anlatır. Aileler çocuklarının başarısızlık ihtimalini yalnızca çocuğun çalışmasıyla değil, kendi sundukları imkanlarla da ilişkilendirmektedir.

Katılımcıların önemli bir bölümü LGS etrafında ailelerin kaygısı üzerinden büyüyen bir sektör oluştuğunu düşünmektedir. “Bu kaygıdan tüm kurumlar besleniyor” ve “her yıl LGS kalemleri daha da artıyor, büyük bir pazar oluşmuş durumda” ifadeleri, eğitim piyasasının aileler tarafından yalnızca destekleyici değil, kaygıyı büyüten ve bu kaygıdan beslenen bir alan olarak da algılandığını gösterir. Buna rağmen aileler için bu alan tek boyutlu değildir. Özel ders, deneme sınavı ya da kaynak kitap alımı hem ihtiyaç hem baskı, hem destek hem zorunluluk, hem yatırım hem de kaygı kaynağı olarak deneyimlenmektedir.

4.4. Ergenlik, eşitsizlik ve keşkeler

LGS'nin erken ergenlik dönemine denk gelmesi aileler açısından süreci daha karmaşık hale getirmiştir. Katılımcılar çocuklarında gözledikleri öfke, içe kapanma, isteksizlik, yorgunluk, ağlama, motivasyon kaybı, uyku sorunu, iştah değişimi ya da dikkat dağınıklığı gibi durumların ergenlikten mi, sınav stresinden mi, yoksa yoğun çalışma temposundan mı kaynaklandığını ayırt etmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Sınav hazırlığı, çocuğun zaten değişim yaşadığı bir döneme eklenmekte; aile içi iletişimi, sabrı ve karşılıklı anlayışı zorlayabilmektedir.

Gündelik hayatın daralması bu temanın önemli bir parçasıdır. LGS hazırlık sürecinde çocukların oyun, arkadaşlık, hobi, spor, ekran zamanı ve aileyle geçirilen zaman açısından sınırlamalar yaşadığı anlaşılmaktadır. Bir katılımcının “sosyalleşmesine çok az izin verdik, bir yılını çaldık” ifadesi, sınav hazırlığının sonradan çocukluk ve gündelik hayat kaybı olarak da değerlendirilebildiğini anlatır.

Katılımcı anlatıları, LGS başarısının yalnızca çocuğun bireysel çalışmasıyla açıklanmadığını da vurgular. Özel ders, dersane, kaynak kitap, deneme sınavı, rehberlik desteği ve evde uygun çalışma ortamına sahip olma gibi imkanlar hazırlık sürecini farklılaştırmaktadır. Bu tablo, merkezi sınavların eşitlik iddiası ile sınava hazırlık sürecindeki sınıfsal farklılıklar arasındaki gerilimi belirginleştirir.

Sürece geriye dönük bakıldığında, katılımcıların önemli bir kısmı baskı, zamanlama ve destek biçimleri üzerinden kendini sorgulamaktadır. Bir katılımcının “çocuğumla ders konusunda hiç muhatap olmaz, sadece ona sarılır, sever ve geçecek derdim” ifadesi, akademik takibin yerini duygusal yakınlık ihtiyacına bırakan güçlü bir muhasebeye işaret eder. Bazı katılımcılar daha erken başlamak ya da farklı destekler seçmek gerektiğini belirtirken, bazıları “keşkem yok” diyerek ellerinden geleni yaptıklarını vurgulamıştır.

5. Tartışma

Bu araştırmanın bulguları, LGS'nin yalnızca öğrencinin akademik performansını ölçen merkezi bir sınav olmadığını; ailelerin gündelik hayatını, duygusal emeğini, ekonomik kaynaklarını, ebeveynlik pratiklerini ve gelecek beklentilerini içine alan çok katmanlı bir toplumsal deneyim olduğunu ortaya çıkarır. Sınav formel olarak çocuğun girdiği bireysel bir değerlendirme gibi görünse de hazırlık süreci evin tamamına yayılır. Anne, baba, kardeş ve çocuk bu sürece farklı biçimlerde dahil olur; aile yaşamı sınav takvimi, deneme sonuçları, ders saatleri, kaynak takibi ve tercih kaygısı etrafında yeniden düzenlenir.

Aile ve eğitim ilişkisini yalnızca ebeveyn desteği üzerinden değil, ev içi emek ve duygu yönetimi üzerinden düşünmek gerekir. LGS sürecinde aileler çocuklarının akademik eksiklerini tamamlamaya çalışırken motivasyon, kaygı, yorgunluk, öfke, umut ve suçluluk

gibi duyguları da yönetir. Hochschild'in duygu çalışması yaklaşımı bu çabayı anlamak için işlevseldir (Hochschild, 1979, 1983). Özellikle annelerin takip eden, organize eden, motive eden ve zaman zaman kontrol eden bir rolde öne çıkması, yoğun annelik ve eğitimsel ebeveynlik tartışmalarıyla ilişkilidir (Hays, 1996; Lareau, 2011).

LGS süreci, bazı ailelerde yalnızca 8. sınıfa özgü bir sınav hazırlığı olarak değil, daha erken yaşlardan itibaren planlanan uzun süreli bir akademik rota içinde yaşanmaktadır. İlkokulun son yıllarından itibaren özel okul bursluluk ya da okula kabul sınavlarına hazırlanma, ortaokul seçimini lise hedefleriyle ilişkilendirme, özel ders, kurs, deneme sınavı ve kaynak kitaplarla çocuğun eğitim yolunu destekleme eğilimi, sınav kültürünün çocukların eğitim hayatına giderek daha erken yaşlarda dahil olduğunu düşündürür. Gündelik dilde “proje çocuk” olarak adlandırılabilir bu durum, çocuğun akademik yolculuğunun aile tarafından yoğun biçimde planlandığı, izlendiği ve desteklendiği bir ebeveynlik pratiğine işaret eder. Brown'ın parentocracy kavramı, yani çocuğun aldığı eğitimin giderek daha fazla ebeveynlerin tercihleri, beklentileri ve kaynaklarıyla şekillenmesi, bu tartışmayla ilişkilendirilebilir (Brown, 1990). Bu yorum, mevcut araştırmada doğrudan sorulmuş bir tema olmaktan çok, LGS'nin aileleşmesi ve eğitim tüketimi bulguları üzerinden tartışmaya açılan bir izlek olarak değerlendirilmelidir.

LGS etrafındaki eğitim tüketimi, hedonik tüketimden farklı olarak kaygı temelli bir tüketim biçimi olarak okunabilir. Buradaki tüketim doğrudan haz üretmekten çok, kaygıyı azaltan, vicdani yükü hafifleten ve ebeveynlik sorumluluğunun yerine getirildiğine dair rahatlama sağlayan pratikler bütünüdür. Aileler özel ders, dersane, kaynak kitap, deneme sınavı, çevrim içi platform, rehberlik ya da koçluk gibi hizmetlere yalnızca akademik başarı elde etmek için yönelmez. Bu destekler aynı zamanda belirsizliği azaltma, süreci kontrol altında tutma ve “elimden geleni yaptım” hissine ulaşma işlevi görür.

Tüketim sosyolojisi açısından bu bulgu önemlidir. Doğum pratikleri üzerine yapılan çalışma, tüketimin anneliğin toplumsal olarak görünür kılınması, ritüelleştirilmesi ve statüyle ilişkilendirilmesi bakımından nasıl anlam kazandığını tartışır (Okutan & Kahraman, 2019). Kahve kültürü üzerine yapılan çalışma ise tüketimin gündelik hayat içinde deneyim, atmosfer, mola, kendine alan açma ve kimlik üretimiyle ilişkili olduğunu belirtir (Okutan,

2026). LGS sürecinde ise tüketimi yönlendiren temel dinamik haz ya da görünürlükten çok kaygı, eksik kalmama düşüncesi, gelecek güvencesi ve ebeveynlik sorumluluğudur.

Bu süreç kültürel ve ekonomik sermaye farklılıklarıyla da yakından ilişkilidir. LGS hazırlığında yalnızca para harcamak değil, doğru kaynağı seçebilmek, öğretmen önerilerini değerlendirebilmek, sınav sistemini okuyabilmek, çocuğun eksiklerini takip edebilmek ve okul dışı destekleri organize edebilmek de önemlidir. Bu yüzden LGS başarısı yalnızca çocuğun bireysel çabasıyla açıklanamaz; ailelerin ekonomik, kültürel ve sosyal kaynakları hazırlık sürecinde etkili olmaktadır (Bourdieu, 1986; Bourdieu & Passeron, 1990).

6. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, LGS sürecini ailelerin deneyimleri üzerinden inceleyerek sınavın yalnızca çocuğun akademik performansına indirgenemeyecek kadar geniş bir toplumsal etki alanına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre LGS; çocuk, anne, baba, kardeş ve ev düzeni üzerinde farklı biçimlerde etkiler yaratmakta, sınav hazırlığı aile içinde kolektif bir emek alanına dönüşmektedir.

Aileler çocuklarının akademik başarısını desteklemek için yoğun zaman, duygu ve ekonomik kaynak harcamaktadır. Özel ders, dersane, deneme sınavı, kaynak kitap, çevrim içi platform, rehberlik ve koçluk gibi destekler yalnızca akademik başarı arayışıyla değil, eksik kalmama düşüncesiyle de tercih edilmektedir. LGS pazarı bu anlamda kaygının eğitim tüketimine dönüştüğü bir alan olarak değerlendirilebilir.

Çalışma, eğitimsel eşitsizlikleri de görünür hale getirmektedir. Sınav bütün öğrencilere aynı soruları yöneltse de hazırlık sürecindeki kaynaklara erişim eşit değildir. Ailenin ekonomik gücü, kültürel sermayesi, sınav sistemini takip edebilme kapasitesi, okul dışı desteklere ulaşabilmesi ve evde uygun çalışma koşulları sağlayabilmesi, öğrencilerin sınav hazırlığını farklılaştırır.

Politika düzeyinde üç alan öne çıkmaktadır. İlk olarak, LGS'nin tek belirleyici eşik olma niteliği azaltılmalı; öğrencinin gelişimini daha uzun zamana yayılan, çoklu ölçüt içeren ve

okul içi süreçleri de dikkate alan değerlendirme modelleri tartışılmalıdır. İkinci olarak, okullardaki rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri yalnızca tercih döneminde değil, 7. ve 8. sınıf boyunca aileleri ve öğrencileri destekleyecek biçimde güçlendirilmelidir. Üçüncü olarak, okul dışı desteklere erişimdeki eşitsizlikleri azaltmak için ücretsiz akademik destek, deneme sınavı, kaynak materyal ve veli bilgilendirme mekanizmaları yaygınlaştırılmalıdır.

Sonuç olarak LGS, yalnızca bir sınav değildir. Çocukların akademik performansını ölçen bir mekanizma olmanın ötesinde, ailelerin zamanını, emeğini, parasını, duygularını ve gelecek tahayyüllerini içine alan kolektif bir deneyimdir. Bu çalışma, LGS'nin aileleşmesini ve piyasalaşmasını birlikte ele alarak Türkiye'de sınav kültürünün aile yaşamına nasıl yerleştiğini ve kaygının eğitim tüketimi kararlarını nasıl şekillendirdiğini tartışmaya açmıştır.

7. Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, çalışma açık uçlu nitel soru formu ve birebir derinlemesine görüşmelerden elde edilen verilere dayanmaktadır. Bu yöntem, katılımcıların LGS sürecine ilişkin deneyimlerini kendi ifadeleriyle aktarmalarına ve araştırmacının belirli temaları daha ayrıntılı biçimde takip etmesine imkan tanımıştır. Bununla birlikte araştırma, sınırlı sayıda katılımcının anlatılarına dayandığı için bulgular genelleme amacı taşımamaktadır.

İkinci olarak, örneklem ağırlıklı olarak orta ve üst sosyoekonomik imkanlara sahip ailelerden oluşmaktadır. Bu nedenle bulgular Türkiye'deki tüm LGS deneyimlerini temsil etme iddiası taşımaz. Ancak bu örneklem, kaynaklara erişimi olan ailelerde dahi LGS kaygısının, eğitim tüketiminin ve iyi ebeveynlik baskısının nasıl yoğunlaşabildiğini tartışmak açısından önemli bir imkan sunmaktadır.

Üçüncü olarak, araştırmada baba, kardeş ve çocuk deneyimleri çoğunlukla formu yanıtlayan ya da görüşmeye katılan ebeveynlerin aktarımı üzerinden değerlendirilmiştir. Bu nedenle aile üyelerinin her birinin LGS sürecini nasıl deneyimlediğini doğrudan karşılaştırmak bu çalışmanın sınırları dışındadır.

Gelecek çalışmalarda farklı sosyoekonomik gruplardan ailelerle daha geniş kapsamlı derinlemesine görüşmeler yapılması, LGS deneyiminin sınıfsal farklılıklar açısından daha ayrıntılı anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca yalnızca annelerle değil, babalarla, kardeşlerle ve LGS'ye hazırlanan ya da sınavı tamamlamış çocuklarla yapılacak çalışmalar, sınav emeğinin aile içinde nasıl dağıldığını daha doğrudan ortaya koyabilir. Gelecek araştırmalarda gündelik dilde “proje çocuk” olarak adlandırılan erken ve uzun süreli akademik rota; ebeveyn tercihleri, sınıfsal beklentiler, eğitimsel ebeveynlik ve çocukluk deneyimi bağlamında bağımsız bir araştırma konusu olarak ele alınabilir.

Etik Beyan, Çıkar Çatışması ve Finansman

Bu araştırmanın verileri gönüllülük esasına dayalı açık uçlu nitel soru formu ve birebir derinlemesine görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılardan doğrudan kimlik belirleyici kişisel bilgi istenmemiş; yanıtlar anonimleştirilerek analiz edilmiştir. Veriler yalnızca bilimsel amaçla kullanılmıştır. Dergi tarafından ek etik beyan ya da izin belgesi talep edilmesi halinde gerekli açıklama editörlüğe ayrıca sunulacaktır.

Yazar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder. Çalışma için herhangi bir kurum ya da kuruluştan finansal destek alınmamıştır.

Kaynakça

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. RoutledgeFalmer.
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Baudrillard, J. (1998). *The consumer society: Myths and structures*. Sage.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). Sage.
- Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?* UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Bray, M., & Lykins, C. (2012). *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Asian Development Bank.
- Brown, P. (1990). The third wave: Education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65-86.
- Çelik, Z. (2015). Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavları kısılacında ortaöğretim sistemi. *Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi*.
- Gillies, V. (2005). Raising the meritocracy: Parenting and the individualization of social class. *Sociology*, 39(5), 835-853.
- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. Yale University Press.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575.

- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Holbrook, M. B., & Hirschman, E. C. (1982). The experiential aspects of consumption: Consumer fantasies, feelings, and fun. *Journal of Consumer Research*, 9(2), 132-140.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd ed.). University of California Press.
- Lefebvre, H. (1991). *Critique of everyday life, Volume I*. Verso.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Liselere Geçiş Sistemi merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2026). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav başvuru ve uygulama kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Okutan, N. (2026). Coffee culture in Turkey: Hedonic consumption and everyday identity. *International Journal of Social Science*, 10(47), 125-134. <https://doi.org/10.52096/usbd.10.47.05>
- Okutan, N., & Kahraman, A. B. (2019). Kayserili annelerin doğum pratikleri üzerine bir inceleme. *The Journal of International Social Research*, 12(65), 657-666. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3476>
- Reay, D. (1998). *Class work: Mothers' involvement in their children's primary schooling*. UCL Press.
- Reay, D. (2005). Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling. *The Sociological Review*, 53(2), 104-116.
- Vincent, C., & Ball, S. J. (2007). Making up the middle-class child: Families, activities and class dispositions. *Sociology*, 41(6), 1061-1077.
- Zhang, W., & Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, 55(3), 322-341.