



T.C.
NIĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

KOLEJ ÖĞRENCİLERİNİN AYRICALIKLI KİMLİK İNŞASI VE
DAVRANIŞ RİTÜELLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Gürkan BAYINDIR

Niğde
Haziran, 2021

T.C
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

KOLEJ ÖĞRENCİLERİNİN AYRICALIKLI KİMLİK İNŞASI VE
DAVRANIŞ RİTÜELLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Gürkan BAYINDIR

Danışman : Prof. Dr. Bülent KARA
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül DEDE
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Mina FURAT

Niğde
Haziran, 2021

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Kolej Öğrencilerinin Ayrıcalıklı Kimlik İnşası ve Davranış Ritüelleri” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullandıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Gürkan BAYINDIR



ÖN SÖZ

Bu çalışmada kolej öğrencilerinin ayrıcalıklı kimlik inşalarında etkili olan okul içi süreçler, gündelik hayatlarındaki davranış ritüelleri ve okudukları okul vasıtasıyla aileden gelen statülerini yeniden ürettikleri toplumsal dinamikler incelenmiştir.

Eğitim sistemindeki fırsat eşitsizliğinin, imtiyazlı gruplar bağlamında somut olarak var olduğu alanların başında özel okullar gelmektedir. Kolej öğrencileri ayrıcalıklı konumlarını başta geleceğe dair hedefleri, beğeni ve zevkleri, dilsel kodları, veli meslekleri ve okul içi süreçlerde gündelik hayat pratikleri ekseninde yeniden üretmekte ve statülerini korumaya çalışmaktadır.

Tezimin özellikle saha araştırması aşamasında emeği geçen öğretmen arkadaşlarıma ve değerli öğrencilerime teşekkürü bir borç bilirim.

Tezin her aşamasında bana rehberlik eden, desteklerini esirgemeyen tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Bülent KARA'ya, Sayın Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül DEDE'ye, Sayın Dr. Öğretim Üyesi Mina FURAT'a ve Sayın Doç. Dr. Ercan GEÇGİN'e

Daima yanımda olan bilgisine ve tecrübesine her zaman güvendiğim abim Okan BAYINDIR'a, akademik serüvenimde yol arkadaşım olan sevgili yengem Kübra BAYINDIR'a ve daima destek olup beni motive eden, idealist bir öğretmen olan amcam Ceyhan BAYINDIR'a

Sonsuz teşekkür ve minnetimi sunarım...

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KOLEJ ÖĞRENCİLERİNİN AYRICALIKLI KİMLİK İNŞASI VE
DAVRANIŞ RİTÜELLERİ**

BAYINDIR, Gürkan
Sosyoloji Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Bülent KARA
Haziran 2021, 169 Sayfa

Bu araştırma lise kademesinde eğitim gören kolej öğrencilerinin ayrıcalıklı kimlik inşalarını araştırmak amacıyla yapılmıştır. Çoğunlukla üst sınıf ailelere mensup kolej öğrencilerin sosyal hayatlarındaki imtiyazlı konumlarını okul içi süreçlerde hangi toplumsal dinamiklerle yeniden ürettiği ve bunun gündelik hayatlarına yansımaları çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda kolej öğrencileri ve kısmen de velileri ile nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik ve etnometodolojik yöntemler kullanılarak birebir, toplu veya sınıf içi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık 250 öğrenci ile görülmüş, örneklem grubuna 79 öğrenci seçilmiştir. Örneklem grubundaki öğrencilerden yola çıkılarak ortaya çıkan bulgularda ise kolej öğrencilerinin ayrıcalıklı kimliklerini başta velilerinin meslek ve statüleri ile ilişkili olmak üzere, öğretmenleri ile olan ilişkileri, dilsel kodları, beğeni ve zevkleri üzerine inşa ettiği tespit edilmiştir. Kolej öğrencileri değerlendirilirken üç gruba ayrılıp yorumlanmıştır. Bu gruplar ayrıcalıklılar, idealistler ve kardeş öğrencilerdir. Ayrıcalıklı gruplar içinde ise veli mesleklerinin etkisiyle iş hayatına girmiş olan “patronluğu öğrenen” öğrenciler ayrı bir önem arz etmektedir. Henüz lise eğitimine devam ederken patronluğu öğrenen öğrencilerin hedefleri ve okula karşı bakış açılarının diğerleriyle farklılaştığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ayrıcalık, Statü, Gündelik Hayat, Kimlik

**ABSTRACT
MASTER'S THESIS**

**PRIVILEGED IDENTITY CONSTRUCTION AND BEHAVIOR RITUALS OF
COLLEGE STUDENTS**

**BAYINDIR, Gurkan
Department of Sociology
Thesis Advisor: Prof. Dr. Bülent KARA
June 2021, 169 Pages**

This research was conducted to investigate the privileged identity constructions of college students studying in high school. The focus of the study is on with which social dynamics the college students, who mostly belong to upper-class families, reproduce their privileged positions in their social lives in the school processes and its reflection in their daily lives. In this respect, one-to-one, collective or in-class interviews were conducted with college students and some of them their parents, using phenomenological and ethnomethodological approaches from qualitative research methods. Approximately 250 students were interviewed, and 79 students were selected for the sample group. According to the findings, based on the students in the sample group, it was determined that the privileged identities of college students built on, particularly related to profession and status of their parents, their relationships with their teachers, as well as their linguistic codes, tastes and pleasures. While being evaluated, the college students were classified into three groups and interpreted. These groups are privileged students, idealist students, and sibling students. In privileged groups, students who have entered the business life with the effect of professions of their parents, “learning to be a boss”, are of particular significance. It has been determined that the goals and perspectives of students who learned to be boss while still continuing their high school education differ from the others.

Key Words: Privilege, Status, Daily Life, Identity

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLOLAR DİZİNİ.....	ix
FOTOĞRAFLAR LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Yöntem ve Tekniği	7
1.5. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	10
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	10

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Araştırmanın Temel Kavramları.....	12
2.1.1. Ayrıcalık	12
2.1.2. Kimlik.....	14
2.1.2.1. Bireysel Kimlik.....	15
2.1.2.2. Kolektif Kimlik.....	16
2.1.2.3. Kamusal Kimlik.....	17
2.1.3. Kimlik İnşası.....	18
2.1.3.1. Modernizm’de Kimlik İnşası.....	19

2.1.3.2. Postmodernizm’de Kimlik İnşası.....	21
2.1.4. Ritüel	22
2.1.5. Toplumsal Sınıf ve Tabakalaşma	24
2.1.6. Okul	27
2.2. Kuramsal Çerçeve.....	27
2.2.1. Fenomenoloji	28
2.2.1.1. Toplumsal Fenomenoloji.....	30
2.2.1.2. Sembolik Etkileşimcilik	31
2.2.2. Etnometodoloji.....	33
2.2.2.1. Etnometodolojideki Temel Kavramlar.....	35
2.2.2.1.1. Pratik, Başarı/İcra	35
2.2.2.1.2. Bağlama-Gönderimlilik	36
2.2.2.1.3. Refleksivite	36
2.2.2.1.4. Açıklanabilirlik.....	37
2.2.2.1.5. Üye Fikri	37

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

SOSYOLOJİK BAĞLAMDA OKUL

3.1. Karl Marx ve Okul.....	38
3.2. Louis Althusser ve Okul	39
3.3. Emile Durkheim ve Okul	40
3.4. Talcott Parsons ve Okul	41
3.5. Max Weber ve Okul.....	42
3.6. Pierre Bourdieu ve Okul	43
3.7. Ivan Illich ve Okul.....	44
3.8. Basil Bernstein ve Okul	45
3.9. Kolej (Özel Okul)	45

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

OSMANLI VE TÜRKİYE’DE ÖZEL OKULLARIN TARİHİ GELİŞİM SEYRİ

4.1. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Özel Okullar	49
4.1.1. Darüşşafaka.....	55
4.1.2. Medrese-i Hayriye.....	55
4.1.3. Şemsülmaarif	55
4.1.4. Mektebi Hamidî	55
4.1.5. Numunei Terakki.....	56
4.1.6. Mektebi Osmanî.....	56
4.1.7. Rehberi Marifet & Ravzai Terakki.....	56
4.1.8. Şemsül Mekatib.....	56
4.1.9. Fenni Mimari Mektebi.....	57
4.1.10. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Azınlık ve Yabancı Okullar	58
4.2. Cumhuriyet Döneminde Özel Okullar	60
4.2.1. Özel Türk İlkokulları.....	61
4.2.2. Özel Türk Ortaokulları	62
4.2.3. Özel Türk Liseleri	62

BEŞİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE YORUMLAR

5.1. Görüşmeci Bilgileri.....	76
5.2. Ayrıcalıklı Kimliğin İnşa Edildiği Alanlar	86
5.2.1. Gündelik Hayat	87
5.2.1.1. Okula Geliş-Gidiş Biçimleri.....	87
5.2.1.2. Derslere Olan İlgi ve Giriş-Çıkışlar.....	89
5.2.1.3. İlgi Alanları, Zevkler ve Beğeniler	90
5.2.1.4 Giyim, Kuşam, Marka Kullanımı	94

5.2.1.5 Yeme-İçme Ekseninde Farklılaşma ve Ötekileştirme.....	96
5.2.1.6 Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	98
5.2.1.6. Öğrenci Grupları Arası İlişki ve Cinsiyet Roller.....	105
5.2.2. Öğrencilerin ve Velilerin Özel Okul Beklentileri	106
5.2.4. Dilsel Kodlar ve Gruplar	113
5.2.5. Hedefler ve Statü Koruma	117
5.2.6. Okulsuz Toplum.....	119
5.2.7. Değişen Nesil, Z Kuşağı: Kolej Öğrencileri Yansımaları	122
5.2.8. Covid-19 Pandemi Dönemi ve Etkileri	124
5.3. İşçiliği Öğrenmeye Antitez: “Patronluğu Öğrenmek”	126
5.3.1. Otoriteye Karşı Gelme ve Kuralsızlık	127
5.3.2. Formel ve Enformel Alanlar	131
5.3.3. Takılmak, Makara Yapmak, Okulu Asmak	134
5.3.4. Kültürün Sınıfsal ve Kurumsal Formu	138
5.3.5. Farklılaşma ve Bütünleşme Bağlamında Eğitim Paradigması.....	139
5.4. Seçilmişlerin Seçimi	147
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	152
KAYNAKÇA	157
ÖZ GEÇMİŞ.....	169

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1: 2015-2020 Arası Türkiye'deki Eğitim Kademelerine Göre Özel Okul Sayıları ve Toplam İçindeki Payları	70
Tablo 2: 2015-2020 Arası Türkiye'deki Eğitim Kademelerine Göre Özel Okulda Eğitim Gören Öğrenci Sayıları ve Toplam İçindeki Payları.....	72
Tablo 3: Görüşülen Öğrenci ve Ailelerine Ait Sosyo-Demografik Özellikler	77
Tablo 4: Görüşülen Öğrencilerin Eğitim İle İlgili Bilgileri ve Hedefleri	81



FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Fotoğraf 1: 1903 Yılında İstanbul'daki Özel Okullar ve Öğrenci Sayıları	54
Fotoğraf 2: Osmanlı Döneminde Yabancı ve Azınlık Okulları	59
Fotoğraf 3: 1933 Yılına Ait Özel Okul İlanları Örneği.....	64
Fotoğraf 4: Cumhuriyet Dönemi Özel Okul İlanı Örneği	65
Fotoğraf 5: Özel Öğretim Kurumlarında Büyüme Oranları (MEB 2000-2014 arası veriler).....	67
Fotoğraf 6: Özel Öğretim Kurumlarındaki Öğrenci Sayısında Büyüme (MEB 2000-2014 arası veriler).....	68
Fotoğraf 7: Bölgelere Göre Özel Lise Kurumlarının Dağılımı.....	69
Fotoğraf 8: Bölgelere Göre Özel Lise Öğrenci Dağılımı	69

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
AYT	: Alan Yeterlilik Sınavı
DİA	: Devletin İdeolojik Aygıtları
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
KPSS	: Kamu Personel Seçme Sınavı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TC	: Türkiye Cumhuriyeti
TDK	: Türk Dil Kurumu
TOBB	: Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği
TYT	: Temel Yeterlilik Sınavı
YKS	: Yükseköğretim Kurumları Sınavı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin toplum hayatına atılması noktasında ihtiyacı olan bilgi ve becerilerin öğretildiği, kişilerin davranışlarında ve ileri kademelerde mesleki yetkinliklerinde gelişmeler sağlamaya yönelik bir süreci kapsamaktadır. Eğitim kurumu, işlevsellik açısından sosyal yapının diğer ögeleri ile ilişkilidir ve o ögeleri etkilediği gibi etkilenebilmektedir. Eğitim kurumu üç temel eğitim ilişkisi içerisinde gerçekleşmektedir. Bunlar örgün eğitim, yaygın eğitim ve doğal eğitimidir. Örgün eğitim belli bir plan, program ve düzen doğrultusunda işleyen eğitsel ilişkileri kapsamaktadır. Örgün eğitim, eğitim ilişkisinin resmi yönüne dayanmaktadır. Yaygın eğitim de örgün eğitim gibi planlı, programlı olmasına karşın herhangi bir yaş sınırının olmaması, herkese hitap etmesi noktasında farklılaşmaktadır. Mesleki kurslar, dil kursları veya halk eğitim merkezlerindeki kurslar yaygın eğitime dâhil olmaktadır. Doğal eğitim ise toplumsal yaşantının doğal ilişkileri içinde süregiden bir süreci ifade etmektedir (Topses, 2018, s. 1-2). Örgün ve yaygın eğitim formel alana tabi olurken doğal eğitim plansız olması sebebiyle informel eğitim kapsamında değerlendirilmektedir.

Günümüz modern toplumlarda, sosyal devlet anlayışı çerçevesinde eğitim görme başta ve zorunlu şekilde çocuklar olmak üzere her vatandaşın temel hakkıdır. Eğitim hakkından eşit bir şekilde yararlanma düzeyinin yüksek olması yani eğitimde fırsat eşitliği anlayışı, bireysel gelişimi sağlamanın yanı sıra toplumdaki demokrasi seviyesi ve ekonomik refahın da başlıca göstergelerinden biri olacaktır. Eğitim fırsatlarından yararlanma noktasında ailenin ekonomik durumu önemli bir belirleyicilik rolüne sahiptir. Fırsat eşitsizliği eğitimin her kademesinde kendini hissettirebilmektedir. Özel kreş veya anaokulundan başlayan bu süreç eğitim hayatının sonuna kadar uzanabilmektedir. Ekonomik imkânlar dâhilinde daha çok üst sınıfa hitap eden kolejler, özel liseler, özel kurs merkezleri hatta özel ders imkânı bu öğrencilerin yükseköğretime hazırlanmalarında büyük avantaj sağlamaktadır. Bu avantajı başarıya dönüştüremeyenlerin sığındıkları liman ise özel üniversiteler olmaktadır (Bayındır, 2021). Eğitim kurumundaki eşitsizliğin yeniden üretimindeki başlıca etmen olan sosyal sınıf olgusunu sosyolojik boyutlarıyla tartışmak önem arz etmektedir.

Eğitimdeki fırsat eşitsizliğinin avantajlı kesimine odaklanılan bu çalışma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci giriş bölümünde araştırmanın probleminden, amacından, öneminden, yöntem ve tekniğinden, evren ve örneklemeden ve son olarak araştırmanın sınırlılıklarından bahsedilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünü kavramsal ve kuramsal çerçeve oluşturmaktadır. Bu bölümde araştırmanın kapsamına uygun kavramlar açıklanmıştır ve araştırmanın sosyolojik kuramsal temelleri ele alınmıştır. Üçüncü bölümde “okul” kurumu sosyolojik bağlamda ve çeşitli teorisyenlerce ele alınmıştır. Dördüncü bölümde özel okulların tarihi gelişimi cumhuriyet öncesi dönemden başlayarak günümüze kadar değişimi ve gelişimi ele alınmıştır ve öğrenci-özel okul sayısı bazında istatistiklerle desteklenmiştir. Beşinci bölümde görüşmecilerin sosyo-demografik bilgilerine ve araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Görüşülen öğrenciler araştırmanın kapsamına uygun şekilde üç kategoride ele alınmıştır. Ayrıcalıklılar, idealistler ve kardeş öğrencilerden oluşan gruplarda odak noktası “ayrıcalıklı öğrenciler” olup diğer iki grup ayrıcalıklıların kimlik inşası noktasındaki etkileri açısından karşılaştırmalı şekilde ele alınmıştır. Araştırmanın en önemli bulgusu ise toplum içerisinde alt sınıfa mensup bireylerin kültürel ve ekonomik sermayeleri sebebiyle “işçiliği” devam ettirmelerine antitez olarak ayrıcalıklı öğrencilerin ailelerinin mesleğinden kaynaklı sebeplerle “patronluğu öğrenmeleri” ve hayata bakış açılarını, hedeflerini bu yönde belirlemeleri yönünde olmuştur. Beşinci bölümün alt başlıklarından olan “işçiliği öğrenmeye antitez: patronluğu öğrenmek” ve “seçilmişlerin seçimi” konularında Paul Willis ve Pierre Bourdieu’nun çalışmalarına atıfta bulunularak bu durum desteklenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın altıncı ve son bölümünde ise araştırmanın sonucu ve önerilere yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Toplumsal eşitsizlik, sınıf, tabakalaşma kavramları sosyolojide birbirleriyle bağlantılı ve eğitim kurumunu doğrudan etkileyen unsurlar olarak nitelendirilmektedir. Toplumsal sınıf kavramının eğitim ile ilişkisini kavrayabilmek için ne anlama geldiğini bilmek gerekmektedir. Toplumsal sınıf kavramı sosyolojide üretim araçlarına sahiplik ekseninde açıklanırken, toplum içindeki maddi kazanç ve statü noktasında benzerlik gösteren kişi veya grupların oluşturduğu farklılaşmış yapılardır ve en genel ifadeyle alt, orta ve üst sınıf olarak kategorize edilmektedir. Toplumdan topluma değişebilmekle beraber bu sınıflar gelişmemiş ülkelerde yüksek

oranda alt ve orta kesimlerde yoğunlaşmış. Toplumsal sınıflar bireylerin hayatlarını doğumlarından itibaren hemen hemen her açıdan etkilemekte, davranışlara şekil vermekte, birey veya grupların bakış açılarına yön vermektedir. Bireyin mensubu olduğu toplumsal sınıf, aileden sonra içerisine dâhil olunan, bireyin toplumsallaşması görevini devralan en önemli kurum olan eğitim kurumu yani okulun niteliği noktasında da belirleyici rol oynamaktadır. Bu noktada toplumsal eşitsizlik kendini eğitim yoluyla yeniden üretebilmektedir. Eğitim kurumuna katılan bireyin toplumsal kişiliğinin karakteristik özellikleri, mensubu olduğu aile yapısının sosyo-ekonomik özellikleri ile ilgili görülmektedir. Eğitim sosyolojisi alanında yapılan araştırmalar, ailenin gelir düzeyinin, çocuğun eğitim kurumuna uyumu ve başarısı üzerinde etkili olduğunu kanıtlar niteliktedir. Bu doğrultuda ekonomi, eğitim sistemini ve eğitim felsefesini şekillendirmektedir (Topses, 2018).

“Eğitimde eşitlik, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, bulunulan bölge gibi faktörlerden bağımsız olarak eğitim potansiyellerine ulaşılmasında bireysel ve sosyal koşulların sağlanması oldukça önemlidir. Bu eğitim sistemlerinde tüm bireyler iyi bir öğrenim görme ve temel becerilere sahip olma fırsatına sahiptir” (OECD’den akt. Tabak, 2019, s. 379). Eğitime erişimdeki bu fırsat eşitliğinin belirlenmesinde, anne babanın eğitim düzeyinin çocuğunu eğitimi ne derece etkilediği unsuru önemli yer tutmaktadır. Çocukların eğitim düzeylerinin, eğitim fırsatlarından yararlanma durumunun, anne babalarının eğitim düzeyinden az veya kısmen etkilendiği toplumlarda fırsat eşitliği daha yüksek olmaktadır. Ebeveynlerin eğitim durumunun ve sosyo-kültürel sermayesinin düşük olduğu durumlarda, çocuklar da eğitimden aynı şekilde eşitsiz yararlanıyorsa o toplumda eğitimdeki fırsat eşitsizliğinden söz edilebilmektedir. Alt ekonomik sınıfa mensup bireyin eğitim ve okul içi süreçlerdeki başarısı ve ilgisi doğal olarak etkilenmektedir. Aile bireylerinin başlıca sıkıntısı geçim olduğu için çocuğunu, öğrenci bile olsa bir işgücü kaynağı olarak görebilmektedir. Ailenin önceliği eğitimin kalitesi, okulun başarısı veya fiziki yapısından ziyade çocuğunun mevcut durumda ve okuldan sonraki iş süreçleri ve maddi getirisi olabilmektedir.

Toplumsal tabakalaşmanın, eşitsizliğin, eğitim ile karşılıklı ilişkisi, eğitim sosyolojisinin temel konuları arasında yer almaktadır. Eğitimdeki eşitsizliklerden olumsuz yönde etkilenenler, eğitimin açık ve gizli işlevlerinden yeteri kadar faydalanamamaktadır. Dezavantajlı konumda olanlar eğitimin açık işlevlerinden

özellikle “ekonomik beklentilere uygun birey yetiştirmek” ve “toplumsal hareketliliğe katkı sağlamak” noktasında sıkıntı yaşayabilmektedirler. Gizil işlevlerden ise “toplumsal ağların güçlendirilmesi” işlevi yaşanan yer ve kültürün sınırlılıklarından dolayı tam anlamıyla gerçekleştirilememektedir. Ekonomik ve kültürel açıdan avantajlı sayılabilecek kesimler güçlerini, statülerini çocuklarına aktarabilmek ve yeniden üretebilmek için eğitimi kullanmaktadır. Ekonomik avantajların eğitim sektöründeki yansıması başta özel okullar olmak üzere özel dersler, eğitim materyallerindeki farklılıklar ve eğitime karşı olan düşünce yapısında farklılıklar noktasında olabilmektedir. Bu eşitsizlikleri üst sınıf özelinden ziyade dezavantajlı grup üzerinden açıklayan yaklaşımda ise eşitsizlikler; “üst sınıfın pratikleriyle değil, dezavantajlıların tembelliği, bilgisizliği ve donanımlarının modern dünyanın gerekliliklerini karşılayacak nitelikte olmamasıyla açıklanmaktadır” (Khan’dan akt, Soylu, 2018, s. 3).

Eğitimdeki eşitsizliği perçinleyen alan olan özel okulların yaygınlaşması ile alt-üst sınıf arasındaki farklılaşma daha görünür bir hal almaya başlamıştır. Türkiye özelinde 1980’lerde artan özel okul sayıları o dönemde elitlerin tercihi olmuştur. Özel okul sayıları günümüze kadar artarak veya dönüşerek devam etmekte, nicelik olarak artmasına karşın nitelik olarak kimi durumlarda bu okullar ticarethane olarak nitelendirilmiş ve eğitimden ziyade ekonomik amaçlar güttüğü noktasında bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Özel okullar, devlet okullarından belli noktalarda farklılaşmaktadır. Özel okullarda öğrenci sayısının devlet okullarına göre nispeten az olmasının sonucu olarak velilerin, o öğrencilerle daha çok ilgilenilmesi, güvenliklerinin daha rahat sağlanması, daha nitelikli eğitim verilmesi ve fiziki açıdan daha iyi şartların sunulması yönünde beklentilere sebep olmaktadır. Son dönemdeki özel okullar (özellikle lise kademesindeki kolejler) bazı noktalarda olağan müfredat dışında daha sınavlara yönelik bir eğitim biçimi uygulamalarından ötürü tercih edilebilmektedir. Veli tercih sebepleri içerisinde 2020 pandemi salgını döneminde fiziki yapı, hijyen ve sağlık koşullarının da etkisinin arttığını görmekteyiz. Ayrıca okullardaki sınıf mevcudu sayıları da bu dönemde üzerinde önemle durulan bir konu olarak hem yasal şartların hem de sağlık koşullarının değişmesi sebebiyle özel okulları bu bir adım daha öne çıkarmaktadır.

Bu araştırma özel okul öğrencilerinin lise kademesinde olan öğrencilerin gündelik yaşamına odaklanırken, öğrencilerin kendilerini nasıl tanımladıkları yani

kimlik inşa süreçlerini Garfikel'in, fenomenolojik yaklaşımın ampirik araştırmalara uygulanan teorisi olan etnometodoloji ve sosyal inşacı teori ekseninde yorumlamaya yönelik yapılmıştır. Etnometodolojik kuram çerçevesinde bireylerin veya grupların gündelik hayatlarındaki davranışları anlamlandırmaya çalışılırken, sembolik etkileşimcilik kuramı bağlamında ise makro sosyal yapılar yerine öğrencilerin birbirleriyle, aileleriyle veya öğretmenleriyle olan yüz yüze etkileşimleri gözlemlenip, yorumlanmıştır.

Çalışmanın problem durumunun genel çerçevesini kolej öğrencilerinin çoğunlukla ailelerinden gelen kendilerini ayrıcalıklı hissetme durumu ve bunun gündelik davranışlarına yansıma biçimleri oluşturmaktadır. Kolej öğrencilerinin dünyaya geldikleri üst ekonomik sınıfa mensup aileler, ekonomik ve kültürel sermayelerini çocuklarına aktarmak için kültürel unsurların yanı sıra eğitsel yollara da başvurmaktadır ve bunların başında özel okullar yer almaktadır. Çocuğunu özel okula gönderen aileler statülerini yeniden üretmekle beraber çocuğun kimlik inşasını da ayrıcalıklı şekilde oluşturmaktadır. Araştırmada bu ayrıcalıklıların toplum ve okul içerisinde avantajlarını hangi noktalarda ve hangi araçlarla ürettiklerine değinilmiştir. Bu yeniden üretim sürecinde eğitim ve okulun yeri, ders dışı aktiviteler, otoriteye karşı tutumları ve davranış ritüelleri irdelenmiştir. Ayrıca büyük işletme sahibi veya aile şirketi olan öğrencilerden henüz erken yaşta "patronluğu öğrenmeleri" ile eğitsel hedefleri ve okula karşı tutumları arasındaki ilişkinin boyutları incelenmiştir. Bu öğrencilerin okul içi süreçlerinin yanı sıra derslik içindeki tutum ve davranışları da gözleme tabi olmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Toplumun sınıflara bölünmesi, zengin ile yoksul arasındaki hemen hemen her alanda var olan büyük farklılıklar ve ekonominin bireylerin hayatlarındaki belirleyicilik rolü sosyolojide çeşitli alt disiplinlerde ve farklı kuramlar ekseninde değerlendirilmiş ve halen farklı bakış açılarıyla yorumlanmaktadır. Bu araştırmanın amacının genel çerçevesini sosyolojinin önemli bir alt dalı olan eğitim sosyolojisi kapsamında ve etnometodolojik yaklaşımla toplumdaki ekonomik eşitmezliklerin eğitsel boyutları oluşturmaktadır. Özel okulda okuyan öğrencilerin kendi kimliklerini inşa ederken ayrıcalıklarının okul içi süreçlerde, gündelik hayatlarında hangi alanlarda ortaya çıktığını belirlemektir.

Bu genel yaklaşım dâhilinde görüşmeler ve izlenimler doğrultusunda aşağıdaki durumlara odaklanılmış ve anlamlandırılmaya çalışılmıştır;

- Öğrencilerin özel okullara yükledikleri anlamlar ve kendilerini konumlandıkları yer arasındaki ilişki,
- Kolej öğrencilerinin ayrıcalıklı kimlik inşalarını etkileyen okul içi süreçler,
- Kolej öğrencilerinin gündelik hayat ritüelleri ve davranış kalıpları,
- Öğrencilerin ayrıcalıklı kimliği inşa etme ve sürdürmesinde velilerinin statüsü, kültürel sermayesi ve mesleğinin etkileri
- Kolejlerin tercih edilmesindeki veli beklentilerinin öğrencilerin davranışları üzerine etkileri,
- Toplumsal eşitsizliklerin eğitim sistemi üzerinden nasıl yeniden üretildiği,
- Kolej öğrencilerinin daha önceki eğitim kademelerinde (okul öncesi, ilk ve ortaokul) devlet okulunda veya özel okulda okumalarının davranışlara yansımaları,
- Kolejlerin, statünün yeniden üretimine etkisinin toplumsal dinamiklere yansımaları,
- Kolej öğrencilerinin hedef ve ideallerinin, okul içi süreçlere, derslere ve öğretmenlere yaklaşımlarına etkileri,
- Öğrencilik dönemlerinde ailelerinin iş yerinde aktif rol almaya başlayan (patronluğu öğrenen) öğrencilerin diğer öğrencilerle farklılaştıkları noktalar araştırmanın diğer amaçları arasındadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın odak noktasını toplum içerisinde imtiyazlı konumda bulunan, yüksek statüye sahip ailelerin yoğunlukta olduğu lise kademesinde öğrenim gören öğrencilerin bu avantajlarını eğitim sistemi içerisinde yeniden üretmesine ve üniversiteye hazırlık yarışındaki diğer birçok öğrenciden fazla fırsata sahip olması ve bunu değerlendirebilme durumları oluşturmaktadır. “Çeşitli toplum bilimcilerin toplumsal tabakalaşma çerçevesindeki çalışmaları, bireyleri eşit olmayan maddi koşullarda konumlandıran süreçlerle ilgili olsalar da odaklandıkları temel konu dezavantajlı kesimler olmuştur” (Rivera’dan akt. Soylu, 2018, s. 7). Eğitimdeki fırsat eşitsizliklerinin daha çok alt sınıflar üzerinden incelenip, değerlendirilmesinin yanı sıra bu eşitsizliğin avantajlı tarafında konumlanan üst ve orta sınıf özelinde yeniden

üretilmesi, eğitsel süreçlerine olumlu veya olumsuz yönde etkileri sosyolojik olarak incelenmeye değerdir.

Eğitimde fırsat eşitliğine yönelik önceki çalışmalar fırsat eşitsizliğini kurumsal boyutlarıyla ele alma eğilimi göstermektedirler. (Şahin, 2019, s. 6). Eşitsizliği ve toplumsal çatışmayı sadece ezilenin, dışlananın, dezavantajlı olanın perspektifinden açıklamak bu durumun tek boyutlu kalmasına sebep olacaktır. Toplumdaki imtiyazlı sınıflar üzerine yapılan çalışmaların bir diğer önemi, bu avantajlı grupların buldukları konumların diğerleri tarafından bir ölçüt olarak görülmesi, ulaşılmak istenen ekonomik ve kültürel sermayeleri açısından belirleyici rol oynuyor olmasıdır. Eşitsizliklerde alt sınıfların incelendiği çalışmalarda da bu ölçütler yüzeysel de olsa aktarılmakta fakat bu çalışmada, üst ekonomik sınıfa mensup öğrencilerin kendi içlerindeki ilişkiler, davranış ritüelleri arasındaki farklılaşma, detaylarıyla ve gündelik hayat içerisinde, uzun bir zaman diliminde incelenmiş olması araştırmanın diğer bir önemini göstermektedir.

Ayrıca bu tez çalışması;

- Eşitsizliklerin eğitsel boyutlarının kurumsal, bireysel ve grupsal (ailevi) bağlamda farklı açılardan yeniden üretilmesi,
- Eğitimdeki avantajlı grupların yani ayrıcalıklıların, kendi içerisinde farklılaşması, ayrıcalıklılar içerisinde daha ayrıcalıkların olması ve gruplandırılması, beğeni, zevk ve dilsel kodlarının bu gruplaşmaya etkisi,
- Ekonomik sermayeleri birbirlerine yakın olmasına karşın imtiyazlı grupların mesleki farklılaşması ve kültürel sermaye farklılıklarının eğitime bakış açısını değiştirmesi ve çocuğun hedefleri üzerindeki etkisi,
- Kolej öğrencilerinin “okul” kavramına yükledikleri anlamların anlaşılması, bu anlamların farklılaşmasındaki sebeplerin açığa çıkarılması,
- Kolej öğrencilerini ayrıcalıklı konuma taşıyan faktörler ve daha sonra kolejde görev alacak veya bu okulları tercih edecek kişilerin bu ayrıcalıklı öğrencileri daha iyi anlayabilmeleri gibi birçok noktada önemli görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Yöntem ve Tekniği

Sosyal bilimlerde nicel araştırmalar, sayılar, istatistikler bazı toplumsal olguları açıklamakta yetersiz kalabilmektedir. Böylesi durumlarda “nitel araştırmalara” başvurulmaktadır. Nitel araştırmalarda kişi veya gruplar kendi çevreleri

içerisinde incelenmekte ve anlamlandırmaya çalışılmaktadır. Nitel araştırmaların başlıca özellikleri ise; doğal ortama duyarlılık, araştırmacının katılımcı rolü, bütüncül yaklaşım, alguların ortaya konması, araştırma deseninde esneklik ve tümevarımcı analizdir (Bedir Erişti, 2013, s. 9-10). “Nitel araştırmaların amacı insanların davranışlarını içinde buldukları, yüz yüze geldikleri ve deneyimledikleri durumlar aracılığıyla anlamak ve açıklamaktır” (Özüdoğru, 2014, s. 264). Bu çalışmada da kolej öğrencilerinin gündelik hayatlarına odaklanılan nitel yöntem tercih edilmiştir.

Nitel araştırma kavramı bir şemsiye kavram olarak kullanılmakta ve bu şemsiye altında yer alabilecek birçok kavramın değişik disiplinlerle yakından ilişkilidir. Etnografi, antropoloji, durumsal araştırma, yorumlayıcı araştırma, aksiyon araştırması, doğal araştırma, tanımlayıcı araştırma, teori geliştirme, içerik analizi bu kavramlardan sadece birkaç tanesidir. Tüm bu kavramlar araştırma deseni ve analiz teknikleri açılarından birbirlerine benzer yapılara sahip olduğu için nitel araştırma bu kavramları içine alan genel bir kavram olarak kabul edilebilir (Yıldırım, 1999, s. 9).

Bu çalışmada kolej öğrencilerinin okul içi süreçlerde gündelik yaşam pratikleri ekseninde kimliklerini ne yönde inşa ettiği, duygu ve düşüncelerini yansıtmaları biçimleri anlamlandırmak için etnometedolojik bakış açısı paralelinde fenomenolojik desen kullanılmıştır. Bu kapsamda “statü”, “ayrıcılık”, “kimlik”, “ritüel” ve “patronluğu öğrenme” kavramları incelenmiştir. Fenomenoloji kapsamında toplumsal bağlama yönelik olarak “kolej öğrencilerinin ayrıcalıklı kimlik inşası” bir fenomen olarak tanımlanmaya ve ayrıntılandırılmaya çalışılmıştır (Neuman’dan akt. Yıldırım, 2021). Araştırmada öncelikle literatür taraması yapılmış ve eğitimdeki fırsat eşitsizliği daha çok dezavantajlı gruplar üzerinden ele alındığı görülmüştür. Bu çalışmalarda genel olarak başarısızlığı etkileyen faktörler merkeze alınmıştır. Özel okullar üzerine yapılan çalışmalarda ise eğitimin farklı kademelerinde (okul öncesi, ilk ve ortaokul) ve öğrenciler dışında veliler ve özel okulda çalışan öğretmenler üzerine yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmanın konusuna içerik olarak en yakın bulunan başta Soylu’nun (2018) “Özel Okullarda Okul İçeri Süreçlerin Ayrıcalıklı Kimliğin Kurulumunda ve Yeniden Üretimindeki Rolü” başlıklı doktora tezi çalışması olmak üzere diğer lisansüstü çalışmalar yönlendirici olmuştur. Bu çalışmada ise sadece özel okulların lise kademesinde eğitim gören, kolej öğrencilerine ve ayrıcalıklı kimlik inşalarına odaklanılmıştır.

Creswell, durum çalışması araştırmasını araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla, detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşım şeklinde tanımlamaktadır. Dolayısıyla durum çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam’dan akt Soylu, 2018, s.51-52).

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olan “derinlemesine görüşme” tekniği kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde ve sosyolojide sıklıkla kullanılan görüşme tekniğinde görüşmeciler ilgili duruma yönelik düşüncelerini birinci ağızdan ifade etme şansını bulurken, görüşmeleri gerçekleştiren araştırmacı ise bu ifadeleri araştırmacının bağlamına ve kuramsal çatısına göre anlamlandırmaya ve açıklamaya çalışmaktadır. Görüşme ya da mülakat yöntemi; “önceden saptanmış ve önemli bir amaç için gerçekleştirilen, soru sorma ve yanıtlar alma şeklinde sürdürülen, karşılıklı etkileşim içeren bir süreci ifade etmektedir” (Alpaslan Danışman , 2011, s. 94).

Derinlemesine görüşme, araştırılan konunun bütün boyutlarını kapsayan, daha çok açık uçlu soruların sorulduğu ve detaylı cevapların alınmasına imkân veren, yüz yüze, birebir görüşülerek bilgi toplanmasına imkân veren bir veri toplama tekniğidir. Karşıdaki kişinin duygu, bilgi, tecrübe ve gözlemlerine görüşme yoluyla ulaşılır (Tekin, 2006, s. 101).

Derinlemesine görüşme türlerinden ise “yapılandırılmamış” yani “standartlaştırılmış olmayan” açık uçlu görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Uzun zamana yayılması ve çoğu konunun derinine inilmesinden dolayı belli bir sınır içerisinde kalmaktansa görüşmecilerin açık uçlu cevaplarına ve incelenmek istenen konuların çeşitlenmesine göre görüşmelere, toplu mülakatlar gerçekleştirilmiştir.

Araştırma süresince yapılan birebir veya toplu görüşmelerde notlar alınmış ve dijital ortama aktarılmıştır. Daha sonrasında bu görüşme notları görüşmecilere göre kategorize edilmiş ve araştırmada odaklanılan alt başlıklara göre tasnif edilmiştir. Sınıf içerisinde yapılan ders içi diyaloglar ise ders bitiminde not alınarak kayda geçirilmiştir. Derinlemesine yapılan görüşmeler yaklaşık iki yıl boyunca çoğunlukla yüz yüze, doğrudan yapılmıştır. 2020 pandemi döneminde okulların kapanması ve uzaktan eğitime geçildiği süreçlerde sosyal medya üzerinden yapılan görüşmelerde alınan notlar da araştırmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca öğrencilerle sadece okul içi süreçlerde değil okul dışında, arkadaş ortamlarında, velileriyle beraberken hatta işyerlerinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle okul içinde geçirdikleri süre zarfı dışında akşamları da sosyal medya gruplarında veya bireysel görüşmeler devam etmiştir. Derinlemesine görüşülen öğrencilerle iç içe olunmak istenmiş ve bu doğrultuda içsel odaklanma yoluyla betimlemeler yapılmıştır. Tüm bu görüşmeler sonucunda çalışmanın teorik kısmının ardından, görüşmeciler gruplandırılarak ve kodlanarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın bulguları kısmında başlıca amaçlardan biri olan “ayrıcılık” öğrenciler yoğunluktadır ve bu grubun karşıtı gibi

görünen idealistler öğrenciler ile kardeş öğrenciler çalışmanın üç ayrı grubunu oluşturmaktadır. Ayrıcalıklılar içerisinde ise “patronluğu öğrenenler” önemli bir grup ve alt başlık olarak açıklanmıştır. Willis’in (2016) işçi sınıfı ailelerden gelerek yine işçiliğe doğru giden süreçte ele aldığı “işçiliği öğrenen” öğrencilere bir antitez olarak ele alınan bu bölümde velileri üst düzey yönetici veya büyük işletme sahibi olan öğrencilerin “patronluğu öğrenmeleri” ve okul içi süreçlerde akademik alanlarda yetersiz olmaları ele alınmıştır. İdeaslitler ise yine Willis’in “kabarık kulaklar” kavramsallaştırması ile yani daha uyumlu ve akademik hedefleri olan öğrencilerle belli noktalarda benzeşmektedir. Kardeş öğrenciler ise hem ailelerinin yönlendirmesi ve hem de doğal bir durum olarak okul içerisindeki süreçlerde birbirleriyle bağlantılı davranışlar gösterip o yönde hareket etmektedirler. Tüm bunlara ek olarak bulgular kısmında tamamıyla birebir görüşülen veli mesleklerine, öğrenciden ve özel okuldan beklentilerine yer verilmiştir. Öğrencilerin özel ders alma durumları, lise kademesinden önce özel okul tercih durumları ve ileriye dönük hedefleri de bağımlı değişkenler olarak sunulup açıklanmıştır.

1.5. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu çalışmanın evrenini lise dengi eğitim kademesinde özel okullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Tüm şehirlerde veya tüm özel okullarda görüşmeler gerçekleştirilmenin mümkün olmaması, öğrencileri uzun vadeli ve gündelik hayatlarında incelemenin tercih edilmesinden dolayı araştırmanın örneklemini aktif olarak öğretmenlik yapılan okul ağırlıkta olmak üzere aynı şehirdeki diğer iki özel okuldan ve Nevşehir ilinde kolej eğitimi gören bir okuldan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda yaklaşık 250 öğrenciyle çeşitli sıklıklarla ve farklı ortamlarda görüşmelere gerçekleştirilmesine rağmen örneklem grubunu 79 (yetmiş dokuz) öğrenci oluşturmaktadır. Bu örneklem grubu seçilirken derinlemesine yapılan öğrenci görüşmelerinin sıklığı ve yeterliliği belirleyici olurken araştırmanın amaçlarına uygun veriler alınan öğrenciler de bu noktada etkili olmuştur. Ayrıca bu örneklem grubunun belirlenmesinde velileriyle yapılan birebir görüşmeler ve araştırmaya uygunluğuna göre belirlenmiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada özel okulda öğrenim gören öğrencilerin ayrıcalıklı kimlik inşaları üzerine öğrencilerin gündelik hayatlarındaki davranış ritüellerini gözleme ve

görüşme yoluyla tespit etme ve öğretmen-öğrenci-veli üçgeninde veri toplamak planlanmıştır. Araştırmanın sınırlılığını görüşülen öğrencilerin sadece lise kademesinde yer alan özel okullar ile sınırlı kalması oluşturmaktadır. Okul öncesi, ilk ve ortaokul kademelerinde özel okulu tercih eden öğrencilerle görüşme yapılmamış olup, sadece görüşmecilerin yakınlarından (kardeş, kuzen vb.) lise öncesi kademelerde özel okulu tercih edenlerden bazı bilgiler edinilmiştir. Ayrıca görüşmeci öğrencilerin ilk ve ortaokulda tercih ettikleri okulların türüne çalışma içerisinde yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında, nitel araştırmalarda görüşülen kişilerden çok daha fazla görüşmeciyle, uzun vadeli, derinlemesine görüşmeler yapılmasına karşın, çoğu Niğde'deki tek bir kolejden olmak üzere sadece iki şehirden (Niğde ve Nevşehir) ve toplam dört kolejden öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nevşehir'de kolejde eğitim gören öğrencilerle, araştırmanın asıl görüşmeci öğrencilerinin vasıtasıyla kartopu tekniği ile tanışılmıştır. Bu öğrenciler, Niğde'deki görüşmeci öğrencilerin tanıdıkları, arkadaşları veya akrabalarıdır. Tanışılan öğrencilerle belirli aralıklarla araştırmanın amacına uygun sorular ekseninde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin tamamıyla Niğde'de görüşülmüştür. Araştırmanın en temel zorluğunu okul veya şehir bazlı bir karşılaştırma yapma imkânının kısıtlılığı oluşturmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın ikinci bölümünde başlıca kavramlar açıklanarak, yararlanılan sosyolojik kuramlar ile beraber aktarılmıştır.

2.1. Araştırmanın Temel Kavramları

Bu bölümde araştırmanın genel konusunu kapsayan ayrıcalıklı kimlik inşasını anlayabilmek için temel kavramlar olan “ayrıcalık”, “kimlik ve kimlik inşası”, “ritüel” kavramları başta olmak üzere araştırmanın konusunu içerisine alan toplumsal sınıf ve okul kavramları açıklanmıştır. Kimlik kavramının bireysel ve kolektif boyutlarıyla ayrışması ve özellikleri aktarılmıştır. Kimlik inşasında ise iki farklı yaklaşım olan modernist ve postmodernist başlı başıyla farklılıklarına değinilmiştir. Ritüel kavramının ise sözlük anlamından yani dini boyutundan ziyade sosyolojik açıdan ve gündelik hayata tekabül eden anlamına odaklanılmış ve bulgular kısmında da bu ritüeller kolej öğrencileri üzerinden değerlendirilmiştir. Ayrıca toplumsal eşitsizliğin eğitim sistemindeki yansımalarına doğrudan etki eden özellikle özel okul ile devlet okulu arasında çok net olarak görülebilen toplumsal sınıf kavramına değinilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerle birlikte eğitim sisteminin temelini oluşturan bir diğer unsur olan, karşılıklı etkileşimlerin gerçekleştiği somut alan “okul” kavramı açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.1. Ayrıcalık

Ayrıcalık kelimesinin öncelikle Türk Dil Kurumundaki karşılığına bakacak olursak: “Başkalarından ayrı ve üstün tutulma durumu, imtiyaz” olarak tanımlanmaktadır (sozluk, agis, 2020). Herhangi bir durumda veya hususta, bir kişiye ya da gruba normalin dışında tanınan haklar bütünü ifade edilmektedir. Ayrıcalıkların tanınması noktasında ekonomik ve siyasi güç belirleyici olabilmektedir. Bu noktalarda güçlü, belirleyici olan kişi veya gruplar yazılı veya yazısız alanlarda bu güçlerini kendi lehine avantaja dönüştürebilmektedir. Ayrıcalık kavramı genel bir üstünlük durumunu ve imtiyazlı tutumu ifade etmektedir.

“Ayrıcalık kavramı psikolojiden, sosyal psikolojiye, sosyolojiden hukuka kadar farklı disiplinlerce incelenen bir konu olma niteliğine sahiptir. Her bir disiplin ayrıcalık kavramını kendi bakış açısıyla tanımlamaya çalışmaktadır” (Ünsal Akbıyık, 2018, s. 235). İnsanlar çoğu zaman sadece kendilerini ayrıcalıklı ya da özel varlıklar

olarak görür, kendi kanaatlerini ve düşünsel yeteneklerini fazlasıyla önemser, sırf kendilerinde bulunduğu için bu özelliklere fazlaca tutunur/önem atfeder ve sosyal hayatta bu özellikleri ekseninde statü ve övgü kazanmayı beklerler (Yücel & Arslantürk, 2019, s. 224). Ayrıcalık bireyin, bir gruba dahil olmasıyla doğal olarak sağlanan avantajlar bütünüdür ifade etmektedir. Bu avantajlar başta ekonomik olmak üzere sosyo-kültürel veya statü bazında olabilmektedir. Ayrıcalık kavramı tabaklı bir toplumda, üst toplumsal sınıfa ait olmakla eş değer sayılmaktadır (Soylu, 2018, s. 13). Ayrıcalık kavramının eğitsel boyutlarına bakıldığında ekonomik sebeplerden dolayı nicelik ve nitelik olarak dezavantajlı gruplara göre daha kaliteli eğitim gören öğrencilere tekabül etmektedir. Eğitim hayatı boyunca (okul öncesi, ilk ve ortaokul, lise ve üniversite) devlet okullarında ücretsiz eğitim gören, bu eğitimlere ek olarak özel ders almayan veya alamayan, özel bir kurs merkezine gitmeyen veya gidemeyen öğrenciler, özel okullarda okuyan, kurs merkezine gidebilen veya özel ders alabilen öğrencilere göre dezavantajlı konumdadır. Ayrıcalık bu noktada öğrencilerin başarısı ile değil eğitime erişimdeki farklılıklara ve dolaylı yoldan içine doğdukları ailelerinin sosyo-ekonomik konumuna göre değerlendirilmiştir.

Weber'in ayrıcalıklı sınıf tanımında ise en pahalı tüketim mallarını satın alma tekeli elinde bulunduranlar ayrıcalıklı sınıfı oluşturmaktadır (Aydın, 2018, s. 253). Aynı şekilde Karl Marx da ayrıcalığı sınıf özelinde ele alırken, üretim araçlarına sahip olanların toplumdaki eşitsizliği yeniden ürettiğini ve bu ayrıcalığın ileri boyutunu kapitalistlerle açıklamıştır. Marx kapitalistlerin karşısına ise ayrıcalığı az olan veya hiç olmayan işçi sınıfını koyarak sınıflama yapmıştır. Üst sınıfın ve alt ekonomik sınıfın toplumsal pratikler bağlamında birbirinden farklılaşması ayrıcalıklı durumlarının da farklılaşması anlamına gelebilmektedir. Ayrıcalık toplumun avantajlı kesimleri, yani ayrıcalıklılar, tarafından yoğun biçimde üzerinde durulmayan, görünmez bir toplumsal gerçekliği ve özel bir gücü ifade etmektedir (Soylu, 2018, s. 14-16). Jean Baudrillard ise ayrıcalığı tüketim ekseninde açıklamıştır. Ona göre ayrıcalık tüketim çılgınlığının, bir ürün satın almanın ve neşretmenin hazzıyla beraber ortaya çıkan sosyal statü olarak nitelendirilmektedir. Kolej öğrencilerinin sınıfsal olarak alt tabakalarla farklılaşmasının yanı sıra Baudrillard'ın tüketim çılgınlığı teorisi de bu farklılaşmayı perçinlemektedir. Doğdukları aileden gördükleri üzere kolej öğrencilerinde hem okul içi süreçlerde hem de gündelik yaşantılarında statülerini korumak için tüketime, eşyaya veya markalara bağlılıkları söz konusudur.

2.1.2. Kimlik

Kolej öğrencilerinin ayrıcalıklı kimlik inşasına dair fikir ve çıkarımlarda bulunabilmek için öncelikle kimlik kavramını tanımlamak önemlidir. Bu noktada hem bireysel hem kolektif açıdan kimlik kavramını tanımlayıp farklı perspektiflerde değerlendirme yapmak gereklidir. Bireyler belirli bir kimlik, grup ya da o grubun dışında, o gruba karşı kendilerini tanımlarlar. Bu noktada kimlik kavramı geniş perspektifte bireyin tüm özelliklerini kapsarken toplum tarafından nasıl görüldüğü ile de ilişkilidir.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde kimlik kavramı, "toplumsal bir varlık olarak insana özgü olan belirti, nitelik ve özelliklerle, birinin belirli bir kimse olmasını sağlayan şartların bütünü" şeklinde tanımlanmıştır (sozluk, agis, 2020). "Kimlik kavramı sosyal bilimlerde kullanılan köprü kavramlardan biridir. İnsan bilimlerinden siyasal bilimlere, psikolojiden sosyolojiye kadar geniş bir kullanım yelpazesine sahiptir" (Aydın S. , 1999, s. 7). Başta sosyolojiyi ilgilendiren ve birçok disiplinde temel olan kimlik kavramı bu noktada çok boyutlu bir kavramdır. Stuart Hall'e göre: "Kimlik bir süreç olarak, bir anlatı olarak, bir söylem olarak daima ötekinin konumundan anlatılır." (Karaduman, 2010, s. 2888). Hall kimliği daha çok farklılaşma ekseninde ele almıştır ve bireyin kimliğinin oluşumunu kendi dışında oluşan diğeri ile ilişkilendirmiştir.

Modernleşme ve ulus devlet bağlamında ilgi odağı olmaya başlayan kimlik kavramı, genel anlamda sosyal bilimlerde özel olarak da sosyolojide önemli bir yere sahiptir. Kimlik kavramı en genel ifadeyle bireyin kim, topluluğun da kimler olduğunu öteki bağlamında açıklama girişimi olarak anlaşılabilir (Özdil, 2017, s. 384). Kimliklerin belirlenmesinde zaman ve mekân eşit derecede önemlidir ve kimlikler zamansal ve mekânsal anlatılar ve tasarımların etrafında belirlenir. Kimlik zamana asılı kalmış durağan bir nosyonu ifade etmez. O nedenle günümüzde kimlikten çok bir süreci ifade eden kimikleşme kavramı daha çok tercih edilir olmuştur (Dalbay R. S., 2018, s. 165-166).

Kimlik kavramının yazarlara, bakış açılarına ve analiz düzeylerine göre farklı tanımları yapılmıştır ve yapılmaktadır. Kimlik, bir kişi veya grubun kendisini tanımlaması ve kendini diğer kişi veya gruplar arasında konumlamasıdır. Bu ifadede kimlik, bir resim ve bir adres olarak nitelenmektedir. Zira tanımlamanın birinci kısmı, kişi veya grubun kendi gözündeki resmine, ikinci kısmı ise diğer kişiler veya gruplar arasındaki yerine işaret etmektedir. Burada sözü edilen resim, dıştan bir fotoğraf gibi objektif olarak çekilmiş veya bizim aynaya bakarak kendi hakkımızda oluşturduğumuz bir imaj değildir; bir yandan bizim olduğumuza inandığımız kişiye (veya grup), diğer yandan diğerlerinin bize yüklediği kişiye (veya gruba) ait imajlar

arası gerilimin ürünüdür; yani diğerleriyle etkileşim içerisinde oluşan bir resimdir. Adrese gelince, bu adres, geometrik veya coğrafi bir mekân üstünde, koordinatlar sistemi dâhilinde saptanmış bir yere değil, psiko-sosyal bir yere işaret etmektedir. Kişi veya grubun adresi, kendisini, kimlere yakın veya uzak görmesiyle ilgilidir. Kişi veya grubun kime karşı, kime rakip veya düşman, kimle birlikte veya kime dost olduğunun üzerine yansıdığı bir çekme-itme alanındaki konumudur (Bilgin, 2007, s. 11)

Kimlik kavramı uzun zamandan beri üzerinden tartışılan bir kavram olmasına karşın 20. yüzyılda moderniteyle beraber daha sık kullanılmaya başlanılmıştır. Kimlik kavramı “kimliğin nasıl oluştuğu” sorusu odağında tartışılmakta ve bu noktada nesnelci ve öznelci yaklaşım olmak üzere iki ayrı bakış açısıyla kimlik inşası süreci açıklanmaktadır. Bunlar öznelci ve nesnelci yaklaşımlardır.

Öznelci yaklaşımdaki düşünceye göre, toplum içerisindeki birey için yaşamı boyunca aynı kalan nadir gerçeklerden biri bendir, özdür. Bu yaklaşım çerçevesinde bireyin toplumdaki etkilenmesi, sosyalizasyon sürecini, kimlik olgusunun statik olmadığını, değişimin yaşam boyu süreceği gerçeğini göz ardı ettiği gerekçesi ile eleştirilmiştir. Öznelci yaklaşım diğer bir deyişle organizmanın iç yapısına odaklanmıştır. “Organizmanın iç dinamikleri yanında bütün bir dış çevresiyle birlikte karşılıklı etkileşimler ve iletişim sonucu oluşmuş olan bir bütünlük, bir tutarlılık ve sürekliliktir” (Aşkın, 2007, s. 214). Kolej öğrencilerinin kimlik kavramına attikleri anlamlar çalışma içerisinde kategorize edilen gruplar özelinde ayrılmaktadır. Görüşülen öğrencilerden toplum içinde üst sınıfa mensup, hem sosyal hayatta hem de okulda ayrıcalıklı olan öğrenciler kimliklerini bu statü ekseninde inşa etmektedir. Okul içerisinde geleceğe dair akademik hedefleri olan, ders ve sınav kaygısı ile hareket eden öğrenciler ise bazı fikir çatışmalarından dolayı diğerleriyle karşılıklı etkileşim halindedir. Her iki grup aynı zamanda çevreleriyle de (öğretmenler, okul idaresi ve diğer çalışanlar) bir bütünlük içindedir ve etkilenmektedirler.

İnsanın sosyal bir varlık olması ve birbirleriyle bireysel ve kolektif etkileşimler bağlamında kimlik oluşumları gerçekleşmektedir ve bu noktada iki tür kimlik tanımı ortaya çıkmaktadır: Bireysel kimlik ve kolektif kimlik.

2.1.2.1. Bireysel Kimlik

Kimlikler asla tamamlanmazlar, öznel olarak daima inşa halindedirler. “Bireysel kimlik; farklı bağlamda, farklı bir olay karşısında bireyin yeniden

konumlanışıdır. Bu yeniden konumlanmış bireyin aynı olay karşısında bile farklı zamanlarda farklı tavırlar sergilemesine neden olur” (Pamuk, 2013, s. 53-54).

Bireysel/kişisel kimlik: Kişinin “kim” olduğu ile alakalıdır. Bireysel kimliğin inşası bireyin kendini tanıma süreci olarak nitelendirilebilir. Kişisel kimlikte birey ile diğerleri arasında farklılaşma olabildiği gibi bir bütünleşme de söz konusu olabilmektedir. Bireysel kimlik inşası kişilerin karşılıklı etkileşimi sonucunda gerçekleşmektedir.

Bireysel kimlik daha çok modern toplumdaki bireyselleşme ile süreklilik gerektiren bir inşa haline gelmiştir. Kişisel kimlik inşası süresince bireyin özel olmak ve kendini var etmek istemesi süreklilikle birleştiğinde verili, tek ve değişmez bir kimlikten bahsetmek zorlaşmaktadır. Birey bu durumda farklı seçeneklerden kimliklerini belirleme yoluna gidebilmektedir. Kolej içerisindeki ayrıcalıklı kimliğini sürdüren ve yeniden üreten öğrenciler daha bağımsız bir düşünce ile belli küçük gruplara mensup olsalar bile bireysel kimlikleriyle ön plana çıkmak istemektedirler.

2.1.2.2. Kolektif Kimlik

İnsan sosyal bir varlık olması sebebiyle toplum tarafından bireye atfedilen roller belli oranlarda kişinin kimlik oluşumunu etkilemektedir. Toplumsal ya da kolektif kimlik bireyin dini değerleri, milli duyguları, politik görüşleri, ideolojik düşünceleri ve hatta etnik ve biyolojik durumları ile ilişkilidir. Birey bu gruplarla olan etkileşimi ve aidiyet duygusu sonucu kolektif kimliklerini şekillendirmektedir.

Bireyin, mensubu olduğu topluma has kültürel değerlerin ve normların benimsenmesi ile toplumsal kimlik kavramı ortaya çıkmaktadır. Kolektif kimlik, sosyal kimliğin topluluklar düzeyindeki ifadesi olarak nitelendirilebilir. Bu kimlik sınırları belli bir alanda belli bir kültürel topluluk tarafından taşınan kimlik olarak sınırlandırılabilir veya genişletilebilir; bu anlamda etnik, dinsel ve ulusal kimlikler, kolektif kimliğin farklı biçimleri olarak farklılaşmaktadır. Willis’e göre, statü ve kimlik enformel bir şekilde ve grup içinde inşa edilir (Willis, 2016, s. 170). Kolektif kimlikte genellikle bir farklılaşma eğilimi vardır, çünkü diğerine karşıtlık içinde, bir kontrast ve diğerlerinden fark olarak tanımlanır ve bu nedenle belirli bir alanda (territory) kök salmış bir takım grupların (genelde etnik topluluklar) diğer gruplardan farklarını ortaya koyma, vurgulama talebi olarak nitelendirilebilir. Kolektif kimlik birbirinden farklı boyutlar içerir. Bunlar arasında güvenlik duygusu verme, harekete

itme, objektif ve sübjektif özellikleri birleştirme, süreklilik sağlama, dönüştürme, vb. vardır (Bilgin, 2007, s. 13).

Kimlik içinde çeşitli soruları barındıran bir sorunsaldır. Bu durumda soruların odak noktasında, bireyin kendisini ne olarak tanımladığı ve konumlandığı ya da kendisini diğerlerinden ayırt eden özelliklerin neler olduğu bulunur. Bu soruların özünde yatan şey ait olma ihtiyacıdır. Aitlik, kişinin özsaygısını yükseltebilmek adına önemli bir ihtiyaçtır. Bir grup aidiyeti temelinde oluşan kolektif kimlikler, beraberinde bağlanmayı ve bütünleşmeyi getirir. Sosyal ilişkilerin devamlılığın sağlanmasında kimlik, bu anlamda insanları bir arada tutan bir sosyal bağ ve çimento özelliği gösteren bir nitelik taşıır (Karaduman, 2010, s. 2887).

Kolektif kimlikte tıpkı kişisel kimlik gibi statik bir durumu değil süregelen aktif ve kapsayıcı bir durumu ifade etmektedir. Kolektif kimlik süreci gruplar arası etkileşim ve değişimlerle doğru orantılıdır. Gruplar arası ilişkilerdeki farklılık ve mukayeseler kolektif kimlik inşa sürecini oluşturmaktadır. Kolej içerisinde ayrıcalıklı öğrencilerle bazı durumlarda ters düşen ders odaklı idealist öğrenciler belli noktalarda kolektif hareket etmektedirler. Bu öğrenciler kimlik inşalarını kolektif olarak ‘çalışkanlar, hedefi olanlar’ doğrultusunda kurabilmektedir. Kolej içerisinde bir diğer kolektif kimlik inşası ise kardeş öğrenciler özelindedir. Kardeş öğrenciler okula geliş gidişlerinden başlayan ve okul içi süreçlerde devam çoğu durumda “birlikte” hareket etmelerinden dolayı bağlılık söz konusudur ve kimlik inşaları kolektif açıdan değerlendirilmektedir.

Kolektif kimliğin inşası, genel olarak grubun geçmişi üzerinden oluşturulmakta ve bu şekilde mensubu olunan grubun aidiyet gerçekleşmektedir. Geçmiş muhafaza eden kolektif bellekten hareketle geçmişin mirası ve değerleri canlı tutulmaya çalışılmaktadır. Ortak gruba mensup olan bireyler aynı ortak geçmiş ile kolektif kimliklerini kurmakta ve hayatını, davranışlarını bu yönde şekillendirmektedirler. Dolayısıyla; “kolektif kimliğin inşasında sosyal hayalin kolektif belleği şekillendirmesi söz konusudur” (Özdil, 2017, s. 392).

Goffman’a göre: “Toplumsal kimlik” kavramı “sosyal statüden” daha iyidir; çünkü “dürüstlük” gibi kişisel sıfatlar kadar “uğraş iş- meslek” gibi yapısal sıfatlar da burada işin içine girer (Goffman, 2014, s. 30)

2.1.2.3. Kamusal Kimlik

Bireysel ve kolektif kimlikle birlikte ele alınan üçüncü kavram ‘kamusal kimlik’ olarak tasvir edilmektedir. “Kamusal kimlik, toplumsal aktörlerin değer yargıları, devlet otoritesi, muhalif toplumsal hareketler ve kitle iletişim araçlarının tahakkümü ile ortaya çıkan bir kimlik türüdür.” (Cevizoğlu, 2019, s. 18). Kamunun

toplumsal hareket aktörlerinin kendileri hakkında düşünme yolları üzerindeki etkilerini içermekte ve bu kimlikte medya ile devletin rolü önem kazanmaktadır.” (Dede, Toplumsal Hareketleri Dönüştüren Bir Olguyu Olarak Kimlik Talebi, 2018, s. 26). “Modern devletler, tebaası ile olan ilişkisini vatandaşlık temelinde belirlemektedir. Tüm toplumsal kimlikleri vatandaşlık potasında eritmiş, cinsiyet, etnisite ve ırk gibi alt kimliklerin kamusal alana yansımalarını sınırlandırmıştır.” (Gözübüyük Tamer, 2014, s. 88). Kolej öğrencilerinden benzer toplumsal statü ve ideolojilere sahip olanlar, belli amaçlarla veya duygularla, farklı şekillerde bir araya gelenler karşılıklı etkileşimler ve iletişim sayesinde özgürleşerek kamusal kimlik edinebilmektedirler. Bu durum okul takımını oluşturan, farklı sosyal projeler için birlikte hareket eden ve sosyal aktivitelerde beraber olan öğrencileri kapsamaktadır.

2.1.3. Kimlik İnşası

Kimlik inşası bireyin hayatı boyunca devam eden dinamik ve çok yönlü bir süreçtir. Kişinin mensup olduğu ırk, etnik grup, sosyal grup ve hatta hayata gözlerini açtığı ailesi kimlik inşa sürecini doğrudan etkilemektedir. Bu çalışmaya konu olan “kolej öğrencilerinin ayrıcalıklı kimlik inşası” da bireyin bulunduğu okul ortamının onun kimlik oluşumuna etkisi tartışılmıştır. En genelden özele kadar küçük ve büyük grupların kişinin kimliğini belirleyen bu aktif süreçte sosyalizasyona da atıfta bulunabiliriz. Sosyalizasyon, bireyin sosyalleşme, topluma karışma, toplum içerisinde davranış şekillerine yön verme ve toplumun değerlerinin öğrenildiği, süreklilik arz eden birey-toplum arası karşılıklı etkileşim halinde olma sürecini ifade etmektedir.

Bu noktada Althusser’in iktidar-toplum ve doğru orantılı şekilde bireyi etkileme sürecine değinilebilmektedir. Bireyin daima dinamik haldeki kimlik gelişim süreci ile söz konusu bütünü parçası olma, toplumla bütünleşme halini şekillendiren ve Althusser’in ideolojik aygıtlar isimlendirmesiyle ifade edebileceğimiz bu etkileyici unsurların elbette ki bir yöneticisi bulunmaktadır. İktidarların amacı toplumları denetim altında tutmak iken, bunu baskıcı ve yumuşak olmak üzere iki şekilde gerçekleştirirler. Hükümet, ordu, polis, mahkeme ve hapisaneler baskıcı denetimi oluşturmaktadır. Yumuşak denetim diyebileceğimiz ikincil denetim şeklini ise, din, okul, aile, hukuk, sendika, basın ve kültür olarak saymak mümkündür (Bakıroğlu, 2013). Bu denetim şekilleri başta toplumun şekillenmesinde sonrasında ise bireyin kimlik oluşumunda pay sahibi olabilmektedir. Kimlik sorunları etrafında birbirine eklemlenen tartışmalarda, en çok referansta bulunan kavramlardan biri de, kültür

kavramıdır. Zira günümüzde kimlik kavramının arka planı ve kimliklerin inşa süreçleri, her şeyden önce kültür anlayışlarında yansımaktadır (Bilgin, 2007, s. 37-38).

Sadece kolej öğrencilerinde değil tüm öğrencilerde “okul” kurumu sosyalizasyonun ve kimlik inşasının büyük oranda gerçekleştiği bir toplumsal mekândır. Çocuklarının çoğunluklu ailelerinden sonra karşılıklı etkileşime girdikleri yer olan okullar ileri kademelerde kişinin kimlik inşasına doğrudan etki etmektedir. Kimlik inşasının “kolej” boyutuna bakıldığında buradaki öğrencilerin kimlik inşası ayrıcalıklı öğrenciler üzerinden ekonomi ve ‘patronluk’ odaklı olduğu tespit edilmiştir. Sosyal hayatlarında ayrıcalıklı konumda yer alan bu öğrenciler okul içerisinde de kimliklerini bu yönde inşa etmekte ve statülerini yeniden üretmektedirler. Okul içi süreçlerdeki davranışları, öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişimleri, okul kıyafeti dışındaki giyim kuşamları bu kimlik inşasını etkileyen faktörler olarak gözlemlenmiştir. Hedefleri olan ders odaklı idealist öğrenciler ise kendilerini ders ve sınav başarıları ile tanımlamakta, hedefleri olan meslekleriyle bütünleştirmektedirler. İdealist öğrenciler okul içi süreçlerde daha uyumlu ve karşılıklı etkileşimlerde kendi aralarında ayrıcalıklı öğrencilere göre daha ortak çıkarlar doğrultusunda nispeten kolektif hareket ettikleri ve kimliklerini bu yönde inşa ettikleri gözlemlenmiştir.

2.1.3.1. Modernizm’de Kimlik İnşası

Modernizm kavramı “çağdaşlaşma” ekseninde eskinin, gelenekselin karşısında “yeni olan” anlamıyla kullanılmaktadır. “Weber’e göre modernizm, doğu toplumlarının sorunudur ve bu toplumların yapması gereken Batılı olabilmeyi başarmaktır.” (Weber’den akt. Kırılmaz & Ayparçası, 2016, s. 33). Ortaçağ’da hâkim olan dinin etkili olduğu düşünce biçimi ve yaşam tarzına karşıt bir akım olarak ortaya çıkmıştır. Modernizm akımı, bilimi merkeze alan rasyonalist ve pozitivist düşüncenin hâkim olduğu bir anlayışı ifade etmektedir. Modernleşmeyle beraber geleneksellikten kurtulmak amaçlanarak kapitalist ilişkiler dizisi ön plana çıkmaya başlamıştır. Gelenekselliğin yerini bireye ve bilime bırakmaya başlamıştır.

Modernizm, günlük hayatın tekdüzeleşmesi, dini inançlara ve değerlere olan bağlılığın zayıflaması, yaşayış biçimlerinin farklılaşması ve, kentleşmenin üst düzeye çıkması, hayatın her alanında bilim ve tekniğin yerleşmesi, kapitalizmin etkisinin ekonomik hayat üzerinde sürekli devam etmesi süreci olarak ifade edilebilir. Bu da modernizmin hayatın her anında ve her alanında var olduğunu göstermektedir. Modernitenin savunucuları olan Durkheim, Simmel ve Parsons gibi sosyologlara göre modernlik, farklılaşmanın, uzmanlaşmanın,

bireyselleşmenin, karmaşıklığın, sözleşmeye dayalı ilişkilerin, bilimsel bilginin ve teknolojinin hâkim olduğu bir yaşam şeklidir. Modernliğin temel parametreleri genel olarak kapitalizm, endüstriyalizm, kentlilik, demokrasi, ussallık (akla dayalı olan, rasyonalite), bürokrasi, uzmanlaşma, farklılaşma, bilimsel bilgi, teknoloji ve ulus-devlettir (leblebitozu, agis, 2020).

Hayatın her alanına oldukça hâkim olan değişimler gösteren bu modernizm yaklaşımı kimlik oluşumuna da doğrudan etkilemektedir. “Kimlik konusu diğer sosyal bilim düşün dünyasında olduğu kadar modern sosyolojik düşüncenin de çakıl taşlarından birisi olmuştur” (Aka, 2010, s. 18). Modernist paradigmanda ulus devletler devletin bekası için kolektif kimliklerin inşasına çabalar. Bu toplumlardaki tekçi kültürel kimliklere vurgu yapılması Foucaultcu bilgi-iktidar ilişkileri bağlamında ele alınabilir. Monist bilgi ve kimlik stratejileri üretim kurumları askerlik, sağlık, eğitim, hukuk ve enformasyon ağları ve kurumlarıyla organize edilir. Foucault bu konuda iktidar-kimlik ilişkisi bağlamında: “Bu çeşit güç bireyi kategorize ederek günlük hayatın her alanına yansır, bireyi kendi bireyselliği ile tanımlar, onu kendi kimliğine bağlar, güç başkaları tarafından bireyde tanınması gereken ve onun da tanımaya zorunlu olduğu gerçeğin kanununu ona empoze eder.” (Dalbay & Avcı, 2018, s. 21).

Modernizm anlayışıyla beraber ‘kimlik’ kavramı kolektiflikten veya toplumsallıktan ziyade bireye atfedilmeye başlanmıştır. Teknoloji ile beraber oldukça hızlı değişen ve dönüşen dünyada karar alma mekanizması olarak bireyin kendisi görülmeye başlanmıştır. Küreselleşme ile birlikte, diğer bir deyişle dünyanın küçük bir köy haline gelmesiyle, kent yaşamının ön plana çıkması, kapitalizmin egemenliği, bireyselleşmenin yaygınlaşması kimlik problemlerini beraberinde getirmiş ve bireysel eksende değerlendirilmiştir. “Farklı sosyal rollere kendini adapte etmek zorunda kalan modern birey, toplumsal rolleri ve sorumlulukları arasında bölünmüş, bu durum bireyin iç gerilimler ve çatışmalar yaşamasına neden olmuştur.” Bu doğrultuda modernleşmenin beraberinde getirdiği toplumsal koşullar bireyleri tercihler konusunda seçim yapmaya maruz bırakmıştır (Karaduman, 2010, s. 2890).

Erich Fromm’aa göre: Kapitalizmin gelişmesi ve hakim olmasıyla beraber, özellikle de son birkaç kuşakla, benlik-kimlik kavramında “ben, sahip olduğum şeyim” noktasından “ben, sizin olmamı istediğiniz şeyim” noktasına gelinmiştir. Geline bu noktada, insan maalesef ki, kendisini kişilik pazarında bir meta gibi hissetmektedir. Geleneksel normların ve toplumsal yükümlülüklerin erozyona uğramasıyla bireylerde, yönelimsizlik ve patolojik kişisel çabalar görülmeye başlanmıştır (Keskin, 2019).

Kimliği, modernlikle ilişkilendiren yazarlardan Kaufmann'a (2004: 17) göre "somut olarak özel bir birey gibi yaşamakla birlikte geleneksel topluluğa entegre olan birey, bugünkü anlamda, kimlik sorunu yaşamıyordu. Kimliklerin yükselişi, toplumun bireyselleşmesi sonucunda topluluğun çözülmesinden kaynaklanmıştır." Bu demektir ki, kimlik olgusu, içsel olarak modernliğe ve bireyselleşmeye bağlıdır. Bireysel kimlik duygusu 19. yy.da yavaş yavaş yayılmıştır; ama 20 yy.'ın ilk yarısında keskin bir kimlik sorunu görülmemektedir. Bu ilk modernliktir. Modernliğin tarihinde, 1960'lar bir dönemeçtir. Bireyler artık merkez haline gelmiştir, kendi yaşamlarına bir anlam vermek onların işidir. Bu ikinci modernliktir. Bunun karakteristiği, bireylerin refleksivitesidir; bireyler her şeyi sorgulamaktadır ve aynı zamanda kendileri olmayı istemektedirler. Yine Kaufmann'a göre: "Bu noktada kimlik devreye girerek parçaları yapıştırmaktadır; refleksivite kesinlikleri yıktığında, kırdığında, eylem için zorunlu öz-saygıyı korumak için, kimlik devreye girerek anlam inşa etmektedir; bireyi tekilleştirmekte ve birleştirmektedir; belirli bir bağlama entegre olmuş sembolik bir evren yaratarak, biyografik bellekte bir süreklilik sağlamaktadır" (Kaufmann'dan akt. Bilgin, 2007, s. 48-50).

2.1.3.2. Postmodernizm'de Kimlik İnşası

İlk kez postmodern kavramını 1933 yılında Arnold Toynbee "Bir Tarih İncelemesi" kitabında kullanmıştır. Arnold Toynbee'ye göre I.Dünya Savaşı ile modern dönem sona ermiş ve bundan sonraki dönem postmodern dönem olmuştur (sosyolojim, agis, 2021). 20. yüzyılın sonlarına doğru daha belirgin hale gelen Postmodernizm anlayışı, kısaca genel olarak bir belirsizliği ifade etmektedir. "Post modernizm bazılarında göre modernizmden bir kopuş olmaktadır. Bir kısım yazarlara göre ise modernizmin rafine edilmiş, ileri bir halidir." (Yıldız, 2005). Zygmunt Bauman postmodernizmi; "çeşitlilik", "olumsallık ve muğlaklık", "kültürlerin, komünal geleneklerin, ideolojilerin 'yaşam biçimleri'nin ya da 'dil oyunları'nın sürekli ve indirgenemez çoğulculuğu" olarak nitelendirmiştir. Sosyologlar büyük ölçüde postmodernizmin toplumsal bir durum olarak varolup olmadığını var ise neden varolduğunu tartışmışlardır (Marshall, 1999, s. 592-594). Postmodernizm, modernizmin oluşturduğu sıkıntıları aşmayı hedefleyen, kaotik bir akım olarak da tanımlanmaktadır. "Postmodernizm, değerlerin, kültürlerin, geleneklerin ve yaşam tarzlarının farklılıkları üzerine kuruludur. Postmodernizm, her türlü bütünleştirici,

genelleştirici yaklaşımları reddeder, egemen ifadeler veya anlamlara karşı bir başkaldırı hareketidir” (leblebitozu, agis, 2020).

Postmodernist dönemde kimlik kavramı, toplumsallaşmanın hızı ile doğru orantılı şekilde daha değişken ve esnek bir yapıya sahip olmaya başlamıştır. Süreklilik gösteren zaman ve mekân dönüşümleri bireyleri yeniden kimlik inşası sürecine itmektedir. Bu da kimlik inşası sürecinin durağan olmama durumuna yol açmaktadır.

Postmodernistler kimlik çalışmalarında, çeşitli kimlik kategorilerini-çeşitli kimlik kategorileri kadar önemli olan Afro-Amerikan Kadın ve işçi sınıfını- incelerler. Son olarak postmodernistler kamusal söylemle ilgili gözlemin yeniden vurgulanması ve dedüksiyon gibi analitik odaklanmadaki bir değişmeyi savunurlar. Jean Baudrillard, Jacques Derrida, Michel Foucault ve JeanFrancois Lyotard gibi postmodern düşünürler -kurulu kimlik kategorilerinin ve onların tam olarak “varoluş”u açıklama çabasında retorik olarak eşlik ettiğini söylerler. Bu gelenekteki çalışmalar hakikatle söylemi eşit gören modellere şüpheyile yaklaşırlar; hakikat olarak formlar ve sürdürülebilir kolektif belirlemeler arasında, sosyal düzenlemeler ve iktidar hiyerarşilerini nesneleştiren söylem tarzlarını ifşa ederler (Aka, 2010, s. 22-23). Foucault’a göre; “Kimliğin hammaddesi söylemler içinde oluşmakta, sonra bireyler tarafından benimsenip içselleştirilmekte ve süreç içinde bir kimlik duygusu şekillenmektedir”. Bireyin çok katlı kimlikleri içselleştirdiğini belirten Foucault, sınıf, etnik köken, ırk, cinsiyet ve cinsellik gibi farklı kimliklerin, birbirleriyle etkileşim halinde olduğunu ileri sürer. Dolayısıyla postmodern dönemde her şey söylem çerçevesinde açıklanır ve kimlik de dil aracılığıyla oluşur görüşü hâkimdir (Karaduman, 2010, s. 2894-2895).

2.1.4. Ritüel

Ritüel sözcüğü Fransızca kökene sahiptir ve hemen hemen tüm dünya dillerinde yer almaktadır. Kelime anlamı olarak TDK sözlüğünde “ayın, âdet hâline gelmiş” olarak ifade etmektedir. Asıl kelime anlamına paralel olarak kişilerin veya toplumların “kutsal” olarak nitelendirdiği gelenekselliğe atıfta bulunulur. Ritüel, belli aralıklarla tekrar edilen, toplumdan topluma göre farklılaşan davranış kalıplarını ifade etmektedir. Doğum ve ölüm sırasında gerçekleşen törenler, dinsel inanışlar, avcılığın yaygın olduğu toplumlardaki av törenleri veya düğünlerden önce veya sonra yapılan topluma özgü eylemler de birer ritüel olarak nitelendirilmektedir.

Bizi asıl ilgilendiren boyutuna bakacak olursak ritüel kavramının dini boyutundan ziyade günlük hayatta kişiler tarafından sürekli tekrarlanan olaylar, davranışlar olarak nitelendirilen anlamı önem arz etmektedir. Ritüel, Marshall'ın Sosyoloji Sözlüğünde “Uygun zamanda yerine getirilen ve sembollerin de kullanılabilirdiği, sık sık tekrarlanan bir davranış modelidir” şeklinde tanımlanmıştır. Ritüel genel olarak din ile ilgili bir kavram olarak algılanmasına karşın etkisi gündelik hayatın farklı alanlarına da sirayet etmektedir. Erving Goffman'ın dramaturjik sosyolojisi, aktörlerin ortak bir gerçekliği kabul ederken işbirliği yaptığı ve birbirlerinin benlik duygusunu koruduğu, ritüelleştirilmiş gündelik davranış kodları niteliğindeki “etkileşim ritüellerinden” bahsetmektedir. Durkheim ritüelleri toplumsal yapıya indirgemıştır ve birincil önemde bir epistemolojik rol atfetmiştir. Marksist bakış ise Durkheimci yaklaşımın tersine, ritüellerin sadece yanlış bilinç ile yayıldığını öne sürer. Ritüel, toplumdaki toplumsal ilişkileri yanlış biçimde temsil ederek, katılanların gerçekliği anlamalarını güçleştirmektedir (Marshall, 1999, s. 623-624).

Ritüelin araştırılması folklorun, dinler tarihinin, antropoloji ve etnografyanın en önemli alanlarından birisidir. Ritüelin asal işlevleri üzerine derinliğine incelemeler, günümüzde de önemini yitirmedi. Ancak ritüelin toplumdaki işlevleri konusunda ilk duran, Ziya Gökalp'in da etkilendiği, Fransız toplumbilimcisi Emile Durkheim olmuştur'. Durkheim'in saptadığı işlevleri özetlersek, dört asal işlev buluruz. Bunları şöyle özetleyebiliriz:

- Ritüel, bireyi toplumda yaşamak için toplumun gerektirdiği düzen bağının sıklığına, acı çekmeye hazırlar, bu yolda onu eğitir.
- Ritüel, bireyleri bir araya getirir, bireyler arasındaki toplumsal bağları güçlendirir, ortaklığı pekiştirir.
- Ritüelin toplumda canlandırıcı bir işlevi vardır. Toplumun ilişkinlerini kalıtlarının bilincine vardırır; geleneklerin sürmesi, inançların tazelenmesi, değer yargılarının, törelerin kökleşmesine yardım ederek toplumu canlı bir biçimde ayakta tutar.
- Durkheim'a göre ritüel bütün işlevsel yönden birtakım gereksinimleri karşılar, bu gereksinimler de çeşitli toplumlarda temelden birdir, ortaklıklar gösterir (And, 2012, s. 307).

Durkheim için ritüel insanların bedenleri, ilgileri ve duygularını belirli bir biçimde odaklandıkları özel bir konfigürasyon türüken, Goffman'a göre ritüeller ayrıca tiyatroya benzer (Aslan, 2010, s. 15).

Filozof John Skorupski ritüeli antropoloji ile etkileşim kodunun bir parçası olarak nitelendirdiği bir davranışlar bütünü olarak tanımlamaktadır. Skorupski'ye göre: "Ritüel, canlıların bir dengeyi bozmak veya inşa etmek üzere, karşılıklı yapılan ve bir sonucu olan davranışlar bütünüdür. Ritüeller sadece dinsel davranış veya ayinler değil aynı zamanda günlük hayatta da her an bilinçli veya farkına varmadan yaptığımız davranış biçimlerimizdir" (Bektaş, 2020). Sosyokültürel yaşamın ayrılmaz bir parçası olan ritüeller, başlangıçta sosyolojinin ilgi odağında olmasına karşın zamanla antropoloji ile özdeşleştirilir hale gelmiştir. Ancak toplumsal etkileşim ağları içindeki önemi ve toplumsal işlevleri temelinde giderek artan bir biçimde sosyolojinin de dikkatini çekmeye başlamıştır. Ritüel, birey ya da gruplarla ilgili bazı değerlerin, uygun zamanlarda, sembolik ve aşağı-yukarı değişmeyen ardışık davranış biçimleri ile tekrarlanması olarak tanımlanır (Karaman, 2010, s. 227).

2.1.5. Toplumsal Sınıf ve Tabakalaşma

"Sınıf" kavramı dilbilimsel açıdan bakıldığında, ortak bir özelliğe sahip her türde şeylerin toplamını ifade etmek için kullanılmaktadır. Sosyolojide ise daha çok toplumsal, sosyal sınıf üzerinde durularak ekonomik sınıflara atıfta bulunmaktadır. Toplumsal sınıf, gelir ve hayat tarzı aracılığıyla farklılaşan insan gruplarını ifade etmektedir (Berger, 2019, s. 191). "İş gücüyle birlikte zenginlerin mülkiyeti, sınıf ayrımının ana temelleridir" (Giddens, 2012, s. 344). Sosyal bilimlerde teorisyenler sınıf kavramını farklı bakış açıları ve farklı sınıf teorileri ile tanımlamıştır ve genel olarak alt, orta ve üst sınıf olarak kategorize edilmiştir. Bu kategorilerde yine kendi içerisinde dönem dönem ve teorilere göre değişmekle beraber Marksist teoride üzerinde önemle durulan işçi sınıfını ifade eden proletarya ve üretim araçlarına sahip olan kapitalistleri ifade eden burjuvazi sınıfı görülmektedir. 20. Yüzyılda yeni bir sınıflama olarak karşımıza çıkan prekarya kavramı ise proleteriyadan farklı olarak alt sınıf işçi grubundan ziyade ağırlıklı olarak bilişsel sektörde çalışan beyaz yakalı fakat güvencesiz çalışanları ifade etmektedir. Bunlara ek olarak devlet kurumlarında üst düzey üst düzey yönetici olarak görev alan kişiler bürokrat, feodal dönemde işçi sınıfı köylüleri ifade eden serf gibi alt kategorilerde sınıflandırılmıştır. Toplumsal sınıfın ölçütlerinin başında; sınıf bilinci, gelir durumu, eğitim seviyesi, meslek grupları ve

yaşam tarzı gelmektedir. Stinchcombe sınıf olgusunun sosyolojideki önemini vurgulamak için iddialı bir tanımda bulunmuştur: “Sosyolojinin sadece bir bağımsız değişkeni vardır: Sınıf” (Akçelik, 2019, s. 37).

Sınıflandırıcı ve tarif edici bir kavram olarak “sınıf”, toplumsal süreçleri ve değişimleri anlamada önemli bir araçtır. Gözlemlenebilir düzenlilikleri araştıran bir sosyolog için ortak durumları yaşayan ve ekonomik olarak aynı konumları paylaşan insanların, bilincinde olsalar da olmasalar da gruplandırılacakları bir gerçektir. Bu nedenle sınıftan bahsedebilmek için geçmişten günümüze kadar var olan toplumlarda sınıf bilincinin bulunması bir zorunluluk olamaz. Aksi takdirde sosyolojik bir perspektif oluşamaz (Demir, 2017, s. 13).

Sınıf kavramında öne çıkan ve toplumu sınıf çatışması eksenin tanımlayan en önemli düşünürlerin başında Karl Marx gelmektedir. Beneton'a göre de sınıf sözcüğü bugünkü popülaritesine Marx sayesinde kavuşmuştur. Kapital'in yayımlanmasıyla birlikte kavram ön plana çıkmaya başlamıştır (Açıkgöz, 2000, s. 282). Marx'a göre toplum iki sınıfa ayrılmaktadır: Bu sınıflardan birisi gittikçe zenginleşen, üretim araçlarını elinde bulunduran küçük bir kapitalist sınıf, diğeri ise üretim araçları mülkiyetinden yoksun halde bulunan ve gittikçe fakirleşen sanayi işçileri yani proletarya olarak ifade edilmiştir (Başaran, 2017, s. 228). “Sosyolojinin önemli alt disiplinlerinden biri olan toplumsal eşitsizlik ve tabakalaşma, gelişim sürecini büyük ölçüde Karl Marx ve Max Weber'e borçludur.” Weber, Marx'ın sınıf ve tabakalaşma konuları üzerine teorilerine pozitif eleştiriler getirmiştir. Weber tabakalaşma kavramının sınırlarını genişletmiş, çoklu nedensellik ve çoklu sınıflar bağlamında açıklamaya çalışmıştır. “Ekonomik sınıf ve statü grupları bireylerin göreceli güçlerini temsil eden iki farklı hiyerarşiye karşılık gelmektedir. Bu iki hiyerarşiden ekonomik bir kategori olan sınıf sosyal sınıfa dönüştüğünde grup bilinci gelişir.” Ekonomik sermayesi yüksek olan sınıflar çoğunlukla kültürel sermayeleriyle de birlikte yüksek statü onuruna sahip olabilmektedir. Bu durumun doğal sonucu olarak da birey kendi çevresindeki, aynı statüye yakın kişilerle etkileşime girmekte ve gruplaşma ortaya çıkmaktadır. “Aynı statü üyeleri arasındaki öznel farkındalık, günlük etkileşimde genellikle toplumsal kapanmaya ve başkalarını dışlamaya yol açmaktadır. Grubun kapalılığından dolayı Weber'in ifadesi ile aynı vergi sınıfına dâhil olanlar kendi aralarında dans etmektedir” (Weber'den akt. Aydın, 2018).

Toplumun üç boyutu, tabakalaşmanın üç sistemine uygun düşer. Bunlar;

- Ekonomik boyuttan dolayı sınıf üstüne kurulmuş,
- Sosyal boyuttan dolayı statü üstüne kurulmuş,
- Politik boyuttan dolayı parti (iktidar) üstüne kurulmuş tabakalaşmalardır.

Her toplumda ekonomik, sosyal ve politik alanlar kendilerine özgü bir hiyerarşik yapılanmaya sahiptir ve bu hiyerarşik yapılanmalar arasında da etkileşim söz konusudur. Birbirlerinden etkilenirler ve birbirlerini etkilerler (Eyce, 1999, s. 274).

Toplum içinde yer alan bir grup ya da grupların içindeki farklı bireylere eşitsiz ödüller veya fırsatlar sunan sosyolojik kavrama “sosyal/toplumsal eşitsizlik” denilmektedir. Eşitsizlik kavramı sosyolojide özellikle toplumsal tabakalaşma ve sınıf ekseninde nedenleri ve sonuçları tartışılmıştır (Marshall, 1999, s. 210-211). Eşitsizliğin eğitim boyutunda da başta sosyo-ekonomik faktörler yer almaktadır ve bu durum bireyin eğitimdeki yerini, avantajlarını veya dezavantajlarını oluşturmaktadır.

Giddens sınıfı, tabakalaşmanın erken biçimlerinden dört temel yönüyle ayırmıştır:

- *Sınıf düzenleri değişkendir.* Tabakaların diğer biçimlerinden farklı olarak sınıflar yasal veya dinsel hükümlerle kurulmazlar. Sınıflar arasındaki sınırlar asla keskin değildir. Farklı sınıflardan insanların evlenmesini engelleyecek hiçbir yasal kısıtlama yoktur.
- *Sınıfsal konumun bazı yanları edinilir.* Birey sınıfını, tabakalaşmanın diğer biçimlerinde olduğu gibi yalnızca doğumla edinmez. Toplumsal değişkenlik, sınıf yapısındaki yukarı dönük ve aşağı doğru devinim, diğer tiplerden daha yaygındır.
- *Sınıf ekonomik temellidir.* Sınıflar maddi kaynakların sahiplenilmesindeki eşitsizliklere, yani birey grupları arasındaki ekonomik ayrımlara dayanır. Tabakalaşmanın diğer dizgelerinde ekonomik olmayan etkenler (eski Güney Afrika kast düzeninde ırkın olması gibi) genel olarak daha önemlidir.
- *Sınıf düzenleri büyük çaptadır ve kişisel değildirler.* Diğer tabakalaşma dizgelerinde eşitsizlikler, öncelikle köleyle efendisi ve onun altındaki ve üst kast bireyleri arasında kişisel görev ve yükümlülük ilişkisiyle belirtilir. Temelde sınıf düzenleri, karşıt olarak büyük ölçekte kişisel olmayan birlikler aracılığıyla işlerler. Örneğin sınıfın en temel ayrımları, ödeme ve çalışma koşulları arasındaki eşitsizliklerdir (Giddens, 2012, s. 344-345).

2.1.6. Okul

Genel olarak okul kurumunun tarihine bakacak olursak ilk olarak ne zaman kurulduğu net olarak bilinmemekle birlikte günümüzdeki modern okulların bilinen tarihi Antik Yunan ve Roma'ya dayanmaktadır. Platon'un kurduğu felsefe okulu olan Akademia'nın da ilk okul yapılandırılması ve üniversite olduğu söylenmektedir.

Okul, değişik adlarla anılan, eğitimin temel sistemini oluşturan genel bir kavramdır ve aynı zamanda eğitim ve öğretimin üretildiği yerdir. Etkili insan ilişkileri örgütlerin amaçlarına ulaşmalarının en önemli araçlarından birisidir. Okulda insan ilişkilerinin niteliğini geliştirmek bir örgüt olarak okulların varoluş nedenleri arasında yer almaktadır. Diğer örgütlerde olduğu gibi bir okulun da örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçları vardır ve bunları gerçekleştirmek için kurulur (meb, agis, 2020).

Toplumlar sosyal yaşamını sürdürebilmek amacıyla çeşitli kurumlar getirmişler, eğitimin kurumsallaşması sonucu da okullar ortaya çıkmıştır. Bu anlamda okul bireyin eğitiminden sorumlu sosyal bir kurum olarak nitelendirilmiştir (Sertpolat, 2018, s. 18). Okul, sosyal bir kurumdur ve ancak toplum içinde mümkündür. Toplumsuz bir okul düşünmek mümkün değildir. Bu sebeple bir toplum kurumu olan okulun, bir yandan toplum kültürünü, diğer yandan medeniyet konusunda çocuk ve gençlerin bilgi sahibi olmasını sağladığı bilinmektedir (Yıldırım & Yıldırım, 1997, s. 129). “Okul, sosyalleşme sürecinde ilk temel toplumsal kurumdur. Bu kurum, belirli öğrenme kalıplarının gerçekleştirilmesi sorumluluğunu taşır. Okul her bireye iş ya da bilim dünyasında gerekli olan sayısal sembol ve kavramlarla, değerleri kazandırır.” Okullar kültür aktarımının bir aracı olarak nitelendirilmektedir. Okul, düşünme alışkanlığının yanında, uyguladığı öğretim programlarıyla pozitif bilim kavramlarını öğretme görevini üstlenmektedir (Topses, 2018, s. 51).

2.2. Kuramsal Çerçeve

Çağdaş sosyolojide artık, “anlamaya çalışan sosyoloji” “açıklamaya çalışan sosyolojiden” daha çok önem kazanmaya başlamış, “toplumsala nitel yaklaşıma önceki sosyolojik araştırmanın nicelik takıntısından daha fazla önem verilmeye başlanmıştır” (Coulon, 2015, s. 10). Bu doğrultuda “Kolej öğrencilerinin ayrıcalıklı kimlik inşası ve davranış ritüelleri” başlıklı çalışmada daha çok anlamaya yönelik yorumcu kuramlardan “Fenomenoloji, Etnometodoloji ve Sembolik Etkileşimcilik” yaklaşımları kuramsal çerçeveyi oluşturmaktadır. Araştırmada nitel yöntemle başvurulmasının amacı kolej öğrencilerinin kimlik inşalarını etkileyen davranış ritüellerini gündelik hayatları içerisinde gözlemleme, bunların sebeplerini ortaya koymaktır. Bu noktada kolej öğrencilerinin gündelik hayatlarına odaklanmak,

gündelik hayat sosyolojisinin ana teması olan “aşına olanın yeniden keşfedilmesi” anlayışıyla bu öğrencilerin ayrıcalıklarını yeniden ürettiği faktörler açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Nicel yöntemlerle, istatistiklerle belli oranda verilebilecek olan ve eksik kalacağı düşünüldüğü için bu durumu daha amacıyla açıklayabilmek için etnometodolojik yaklaşım ve bireysel eylemlere, iletişime ve sembollere dayalı simgesel etkileşimcilik anlayışı ekseninde irdelenmeye çalışılmıştır.

2.2.1. Fenomenoloji

Fenomenoloji Alman filozof Edmund Husserl tarafından geliştirilen bir felsefi teoridir ve Alfred Schütz 1960'ların sonları ve 1970'lerde Husserl'in düşüncelerini Mead'inkilerle birleştirerek onu önde gelen bir yorumcu sosyolojiye dönüştürmüştür. Fenomen sözcüğünün iki temel anlamı vardır. O bir algı nesnesi, gördüğümüz, duyularımızla hissettiğimiz veya algıladığımız bir şeydir. Ancak ikinci olarak, fenomen sıra dışı bir şey, henüz açıklayamadığımız veya anlayamadığımız normal dışı bir şeydir -manevi bir güç, bir duyular-üstü-algı, bir UFO gibi (Slattery, 2014, s. 231). “Genel olarak fenomenlerin bilimi, özel olarak da bilincin çok çeşitli formlarıyla, dini, estetik, ahlaki ve duyusal her tür doğrudan deneyimini analiz edip betimleyen felsefe anlayışı ya da yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır” (Cevizci, 1999, s. 342).

Fenomenoloji, bizden, öğrenmiş olduğumuz kavramları olduğu gibi kabul etmememizi, onları sorgulamamızı, dünyaya bakışımızı ve dünyada bulunuşumuzu sorgulamamızı ister. Fenomenolojik toplumbilimciler insanların, öğrenmiş oldukları kültürel kavramları parantez içerisine ya da askıya aldıktan sonra, toplumsal durumlarını nasıl tanımladıklarını incelemektedir. Temel önerme, her günkü gerçekliğin, zamanla birikmiş olan toplumsal olarak yapılandırılmış bir fikirler sistemi olduğunu ve topluluk üyelerince olduğu gibi kabul edildiğini bildirir (Wallace & Wolf, 2012, s. 487).

20. yüzyılın en önemli filozoflarından biri olan Edmund Husserl, fenomenoloji kavramı ile bütünleşmiştir. Fenomenoloji yüzyılımızın özellikle ilk yarısında çok etkili olmuş, dönemin birçok ünlü düşünürü fenomenolojik bakıştan etkilenmiş, kimilerinin yazılarında bu bakışın derin izleri görülürken, kimileri çalışmalarını nitelemede “fenomenolojik” sıfatını kullanmıştır ve günümüzde de fenomenoloji, yüzyılımızın ikinci yarısında çözümleyici ve pozitivist felsefenin egemenliğine karşın,

varlığını ve etkinliğini sürdürmeyi başaran bir iki felsefe akımından birisi olmuştur (Husserl, 2003, s. 7). Fenomenoloji, özü görüleme yöntemidir, yani özü sezgisel olarak kavramak, özün sezgisini elde etmek esastır. "Felsefe, felsefelerden değil, şeylerden, fenomenlerden hareket etmeli; şeylere, fenomenlere dönmelidir" sözüyle ünlenen Edmund Husserl'in geliştirmiş olduğu bu yöntem, öze ilişkin bilginin olanağını kabul etmeyen on dokuzuncu yüzyıl felsefesine tepki olarak doğmuştur (Öktem, 2005, s. 28).

Bütün bilim dalları, fenomenlerden söz ederler. Fizik, fizik fenomenleri; psikoloji, psikik fenomenleri; sosyoloji, sosyal fenomenleri; tarih ise, tarihsel fenomenleri inceler. Kısacası, her bilim dalının bir fenomen alanı vardır. Fenomenolojinin sözünü ettiği fenomenlerle bu fenomenler arasındaki fark kuşkusuz, fenomenolojinin tavrı, fenomenlere yaklaşımı ile, diğer bilim dallarının tavrı arasındaki farklılıktan kaynaklanır. Husserl'e göre, her bilimin olduğu gibi, fenomenolojinin de objesi karşısında aldığı bir tavır vardır. Bu tavır, fenomenolojik tavidir. Fenomenolojik tavır, doğal tavra benzemez; onun tamamen zıddıdır. Doğal tavır, araştırıp soruşturmadan kendisine verilenle yetinir; bu nedenle dogmatiktir. Oysa, fenomenolojik tavır, fenomenoloji kritik bir öz bilimi olduğundan dolayı, kritik (eleştirel) olmak zorundadır. Bu tavır "refleksiyona" dayanmaktadır (Öktem, 2005, s. 29).

Husserl fenomenolojide öncelikle nesnelere ve beşer bilincin kendisiyle ilgilendiği gerçekliğin nihai niteliğiyle ilgili tüm yerleşik, ön yargılı fikirlerin ortadan kaldırılmasıdır. Husserl, ya bireyin gündelik yaşamda saf bir biçimde gördüğü ya da filozoflar veya bilim insanlarınca daha sofistike olarak yorumlanmış olduğundan ötürü "dışsal dünyaya" ilişkin "inancın askıya alınması" konusu üzerinde önemle durmuştur ve sonuç olarak da transandantal fenomenolojinin en üst düzeyine sadece dış dünyayı değil, aynı zamanda bireysel bilinçliliği de paranteze alarak eklemektedir. Dolayısıyla, "eninde sonunda bilincin nihai yapısı ile yüz yüze gelmeyi umuyordu (Schütz, 2018, s. 12-13).

Husserl'in fenomenolojik yöntemini açıklamaya çalışırken, onun düşüncesinin şekillendiği arka planın göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Husserl, kuramını, mantık ve matematiğin yasaları dâhil olmak üzere, doğruluğunun kuşku götürmediği kabul edilen her türlü olanaklı bilginin psikolojik süreçlere ve alışkanlığa indirgenerek yadsındığı bir ortamda geliştirmişti. Düşünsel iklime egemen olan bu kırılmaya toplumsal alanda karşılık gelmek üzere olan yıkım ise, iki büyük dünya savaşıydı. Dolayısıyla, fenomenolojik yöntemi anlamaya ve irdelemeye çalışırken bu yöntemin insanlar arasında gittikçe artan iletişim güçlüğünü giderebilmeyi de hedeflemesi göz önünde bulundurulmalıdır (Çağlayan, 2018, s. 280).

Fenomenolojik kuramda doğa ötesi ve soyut konuları geri plana atarak somut yaşama ve olgulara odaklanılmasından dolayı araştırmanın içeriği ile uyumlu bir

kuramsal çerçeve yaratılmaya çalışılmıştır. Araştırmada kolej öğrencilerinin ayrıcalıklı kimlik inşaları ve bu inşa sürecini doğrudan etkileyen davranış kalıpları, somut ilişkiler nezdinde fenomenolojik bakış açısıyla izlenmiş ve bu doğrultuda görüşmeler yapılmıştır. Fenomenolojiye göre, gündelik yaşam dünyası bizden önce var olan ve düzenlenmiş olarak başkaları tarafından yorumlanmış aynı zamanda deneyimlenmiş olan bir dünyadan bahsetmektedir (Yıldırım, 2021, s. 21). Daha önce düzenlenmiş olan “özel okulda okuma” ve “statünün yeniden üretilmesi” gibi kalıplar ve bunlara atfedilen anlamlar öğrencilerin davranışları ve kişisel ilişkileri ekseninde nasıl açığa çıktığı doğrudan deneyimlenmiş ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

2.2.1.1. Toplumsal Fenomenoloji

Toplumsal fenomenolojiye değinilecek olursa, fenomenolojiyi felsefeden sosyolojiye taşıyan sosyolog Alfred Schütz olmuştur. Diğer bir deyişle Schütz’ün fenomenolojik bir sosyolojinin temellerini kurmak gibi bir amacı bulunmaktaydı. Fenomenolojik sosyolojinin asıl amacı bir toplumsal gerçekliği paylaşan insanların o toplumsal gerçekliği nasıl gördüklerinin ya da anlamlandırdıklarının tasvir edilmesidir. Fenomenolojik sosyoloji, bireyler arası anlamlı ilişkilerin düzenli bir toplumsal gerçekliği gündelik hayat üzerinden üretmesiyle ilgilenmektedir. Çünkü gündelik hayatta bireylerin gerçekleştirdikleri davranışlar anlamlar içermekte, karşılıklı ilişkilerde bireyler karşılıklı olarak birbirlerinin davranışlarına anlamlar yüklemektedirler. Toplumsal dünya, anlamlarla yüklü bir gerçekliktir. Bu anlamlılık insanlar arası etkileşimler ile üretilmekte ve sürdürülmektedir. Bireylerin toplumsal gerçeklik alanını oluşturan ve genel olanı temsil eden gündelik hayat, nesnel ya da makro bir perspektiften açıklanamaz. Schütz’ün tespiti, fenomenolojinin bir yöntem olarak toplumsal hayatı açıklamaya uygunluğudur (Akın, 2020, s. 84-85).

Schütz’ün belirttiği üzere, toplumsal fenomenolojinin bir yöntem olarak toplumsal hayatı açıklaması bu araştırmanın bireysel kimlik inşası yanında kolej öğrencilerinin toplumsal bir kurum olan ‘okul’ içerisinde sosyal açıdan etkilerine uygunluğu sebebiyle kuramsal çerçevenin bir yönünü oluşturmaktadır. Toplumsal hayatın aileden sonra gelen ve kişinin kimlik inşa sürecini doğrudan etkileyen okul yaşamındaki ilişkileri ve gelişimini göz ardı etmemek amacıyla öğrencilerle sadece birebir görüşmeler değil sosyal hayatları içerisindeki davranışlarına ve ilişkilerine de değinilmiştir.

Alfred Schütz bilinç biçimlerinin ve onların fenomenolojik çözümlenişinin önemini vurgularken Max Weber'in insan eyleminin öznel anlamlarca belirlendiği yargısına dayanmaktadır. Eylemcinin gerçekleştirdiği eyleme ilişkin iki tür anlamlandırma söz konusudur. Bunlardan birincisi yorumlayıcının zihninde gerçekleşen nesnel anlamlandırma iken ikincisi eylemcinin zihninde olan öznel anlamlandırma olarak kategorize edilmiştir. Öznel anlamlandırma çoğunlukla sağduyuya dayanır. Schütz eylemcinin kendi eyleminin anlamını kendisi yükleyerek yarattığı dünyaya saf deneyimin orijinal dünyası adını veriyorken; başkalarının değer yargılarına göre gerçekleşen eylem alanına da gündelik yaşam dünyası adını vermektedir. Sosyoloji için sorun, hem bu süreçlerin hem de farklı kişilerce sağduyu dünyasının nasıl gerçekleştirildiğinin bilinmesidir (Erbaş, 1992, s. 161).

Schütz yaşam dünyasına çeşitli açılardan yaklaşmıştır. Öncelikle insanın yaşam dünyası içindeki faaliyetleriyle birlikte “doğal tutumu” analiz etmiştir. İkincil olarak, herhangi bir bireyin yaşam dünyası içindeki davranışını sınırlayan ana etmenlerle ilgilenmiştir. Üçüncü olarak ise bir bireyin, onun yaşam durumlarının başlıca araçları olan, “deneyim stoku” ve “eldeki hazır bilgi stoku”nu irdelemiştir. Schütz’e göre bunlar olmadan birey gözlemlerini ve deneyimlerini yorumlayamaz ve içinde bulunduğu durumu tanımlayamaz (Schütz, 2018, s. 22-23).

Schütz’e göre, başkalarının davranışlarını anlama, fenomenolojik açıdan, bir tipleştirme süreci olarak incelenebilmektedir. Gerek gündelik hayatın aktörü insanlar, gerekse gündelik hayatın anlamlı bir şekilde üretilmesini araştıran sosyal bilimciler, tipleştirme yöntemini kullanmaktadırlar. Tipleştirme, toplumsal gerçekliğin bir kurgu olarak bireylerin zihninde var olmasını sağlamaktadır. Bu kurgu, aynı zamanda nerede ne yapılması ve yapılmaması gerektiğini de insan zihninde oluşturmaktadır. Böylece bireyler, gündelik hayatta karşılaştıkları meseleleri çözmek için tipleştirmelere bağlı olarak oluşturdukları reçetelere başvurmaktadırlar. Reçeteler, karşılaşılan sorunları çözmek için başvurulan tipleştirmelerin ta kendisidir (Akın, 2020, s. 85-86).

Sosyolojide fenomenolojik yaklaşımın diğer önemli temsilcileri olan Peter Berger ve Thomas Luckmann’da Schütz’den önemli etkiler ve benzerlikler görülmektedir. Berger ve Luckmann’a göre, gündelik yaşamın objektif gerçeklik konumundaki yönü, insanın gerçekleştirdiği objeleştirme etkinliği sonucu oluşur ve gündelik yaşamın gerçekliği ancak objeleştirme ile olanaklıdır. Dilin objeleşmesi sonucu gündelik yaşamda bir toplumsal bilgi stoku oluşur (Erbaş, 1992, s. 162).

2.2.1.2. Sembolik Etkileşimcilik

1950’li yıllarda Amerika’da siyahilerin sosyal, politik ve ekonomik eşitlik talepleri karşısında yapısal işlevselci teoriler yetersiz kalmaya başlamış ve sistemde

meydana gelen çatışmalarda, toplumsal dengenin tekrar kurulamadığı anlaşılmış bu durum karşısında sosyoloji ile ilgili tartışmalar ve eleştiriler başlamıştır. Bu noktada yapıya odaklanan sistemi açıklamaya çalışan teorilerden ziyade insan ilişkilerine odaklanan mikro teorilere doğru bir geçiş meydana gelmiştir. Sembolik etkileşimcilik öğretisi 20. yüzyılın başlarında George Herbert Mead'ın öğretilerinden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Daha sonrasında Mead'ın öğrencisi olan Herbert Blumer'de ilgili alana ciddi katkıda bulunmuştur. Burada mikro ölçekli teoriler, sembolik etkileşimcilik kuramı üzerinden gelişme göstermeye başlamıştır. Bu kurama göre insanlar arasındaki toplumsal ilişki ve davranış biçimleri semboller aracılığıyla sağlanmakta böylece insanlar arasında sosyal etkileşim sağlanmaktadır. Sembolik etkileşim kuramı da bireylerin kendi aralarındaki ilişki bağlamına atıfta bulunmaktadır. Sembolik etkileşim, toplumsal alanda, mikro düzeyde insan davranışının etkilenme sürecinin benlik sunumları aracılığıyla ve bireyler arasında karşılıklı olarak gerçekleştiğine vurgu yaparken yapısal işlevselci yaklaşımın da bir eleştirisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğan & Oral, 2020, s. 41). Modern sosyolojide işlevselcilik, çatışmacılık gibi makro sosyolojik yaklaşımların yanında sembolik etkileşimcilik gibi daha yorumlamaya yönelik mikro bakış açıları değer kazanmaya başlamıştır. Mikro sosyolojide bireyler arası etkileşimler üzerinde durulmuştur ve sonuçları anket gibi nicel veriler üzerinden değil etkileşimlerin yorumu üzerine ağırlık kazanmıştır. Çalışma içerisinde bireyler arasındaki karşılıklı etkileşimler ve etkileşim grupları kolej öğrencileri çerçevesinde incelenmiş olup öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimler kadar öğretmenleri ile olan iletişimleri de farklılaşmaya sebep olduğu tespit edilmiştir. Bu karşılıklı etkileşimler kolej öğrencilerinin ayrıcalıklı kimlik inşasını doğrudan etkilerken kendi içlerinde de bir “ötekileştirmeye” sebep olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin okul idaresi ile ilgili olan etkileşimleri ve okul kurallarına yaklaşımları da onların otoriteye karşı olan bakış açılarının tespit edilmesinde önemli rol oynamıştır.

Sembolik etkileşimci yaklaşım gündelik yaşamdaki ilişki biçimlerinin sosyolojik analiz açısından son derece verimli ve zengin bir içeriği içinde barındırdığını vurgulamaktadır. Sembolik etkileşimcilere göre bireylerin mikro ilişki ağları ve bu ağlar içerisindeki etkileşim biçimleri dünyaya yönelik algılarının oluşmasında temel öneme sahiptir. Bu bakımdan toplumsal ilişkileri anlamaya yönelik bir girişim bu mikro etkileşim bağlamlarında ortaya çıkan anlamları incelemek zorundadır (Gökulu, 2019, s. 174).

Marshall'e (1999) göre sembolik etkileşimciliğin odaklandığı dört ana nokta vardır;

Birincisi, insanların sembolleri manipüle eden özgün hayvanlar halinde hareket ettiğini öne çıkarır. Etkileşimciler, her zaman insanların kendi bedenlerini, duygularını, benliklerini, özgeçmişlerini ve yaşamlarını içinde sürdürdükleri daha geniş toplumsal dünyaları hangi yollarla anlamlandırdıklarını incelemeye ilgi duymuşlardır ve bu doğrultuda anlam ve sembollere ulaşmak için katılımcı gözlem türünden araştırma stratejilerine başvurulmaktadır.

İkincisi, süreç ve ortaya çıkma teması olarak tasvir edilmiştir. Etkileşimci açısından, toplumsal dünya dinamik ve diyalektik bir ağıdır; konular her zaman kalıcı olmayan sonuçlarla karşılaşmışlardır; yaşamlar ve yaşam öyküleri her zaman değişme ve oluş sürecindedir. Bu noktada ilgi kesin yapılara değil uyumları ve sonuçlarıyla faaliyet alanlarına odaklanmıştır. Bu yaklaşımın özünü “kariyer”, “müzakereyle kurulan düzen” ve “izlenim yaratma” gibi kavramlar oluşturmaktadır.

Üçüncü olarak, sembolik etkileşimcilik toplumsal dünyayı kendisi gibi etkileşim yönüyle öne çıkarır. Bu doğrultuda yalnız birey diye bir şey yoktur, insanlar her zaman başkalarıyla ilişkidir ve sosyal bir varlıktır. Etkileşimci kuramın temel birimi, insanların kendilerini nasıl nesnelere olarak görmeye başlayabileceklerini ortaya koyan ve rol üstlenme süreciyle başkalarının rolünü oynayan benliktir.

Simmel’den alınan dördüncüsü ise, etkileşimciliğin, toplumsal yaşamın temel biçimlerini belirlemek üzere bu semboller ve etkileşimlerin ötesine bakmasıdır. Etkileşimciler “genel toplumsal süreçler” ararlar (Marshall, 1999, s. 647-648).

Simgesel etkileşim, esas olarak sosyal-psikolojik bir bakış açısıdır: “bir beni olan” bireye ve bir kişinin içsel düşünce ve duyguları ile toplumsal davranışı arasındaki etkileşime odaklanır. Simgesel etkileşimcilere göre, etkileşim biçimi, ilgili özel durumdan doğar. Bu, Blumer’ın işlevselcilerin “deli gömleği” adını verdiği, normlara verdikleri ağırlık ile birçok etkileşimin önceden tespit edilmiş olduğu fikrini veren yaklaşımın karşıtıdır. (Wallace & Wolf, 2012, s. 372-373).

“Simgesel etkileşimciler için norm ve değerler, etkileşim sürecinden doğmaktayken; etnometodologlar için ise norm ve değerlerin kaynağı birinci derecede önemli değildir” (Wallace & Wolf, 2012, s. 506).

2.2.2. Etnometodoloji

Etnometodoloji kavramı paradigma felsefe sözlüğünde (Cevizci, 1999) “İnsanların, gündelik hayatları içinde, tam olarak bilincine varmadan kendiliklerinden kullandıkları yöntemlerin ya da eylem kurallarının bilimi, sosyal sınıfların, toplumsal kümelerin üyeleri olarak biz insanların sosyal gerçekliği nasıl anlamlandırdıklarının

bilgisi” olarak tanımlanmıştır. Etnometodoloji kuramı ise 1960’ların ortalarındaki Ortodoks denilen konsensüsün çökmesinden sonra sosyoloji alanında doğan bir yaklaşım olarak nitelendirilmiştir. Bu terimi, gerek bir kuram, gerekse tüm geleneksel sosyolojinin bilinçli bir eleştirisi olarak etnometodolojinin temellerini atan Amerikalı sosyolog Harold Garfinkel bulmuştur. Etnometodoloji, bir yandan fenomenoloji bir yandan Wittgensteinci felsefe ve dil felsefesi gibi felsefi temellere dayanmaktadır (Marshall, 1999, s. 216-217).

Gündelik bilgi bir kenara itilerek geliştirilen Durkheimci sosyoloji tanımına karşı çıkan etnometodoloji, insanlar olarak toplumsal varoluşumuzu organize etmek için ne yaptığımızın doğru bir açıklamasını sunma imkânına sahip olduğumuzu gösterir ve çağdaş düşünce ortamını besleyen sembolik etkileşimcilik, fenomenoloji ve varoluşçuluk gibi araştırma alanlarıyla bağlantılıdır (Coulon, 2015, s. 10). “Etnometodoloji, yalnızca geleneksel kuramsal bakış açıları tarafından ortaya atılan sorunları çözebilecek yeni bir metodoloji değildir. Daha ziyade, birçok sosyolojik araştırmadan tamamen farklı bir sorunlar takımı üzerinde odaklanan, kuramsal bir bakış açısıdır” (Wallace & Wolf, 2012, s. 502).

Harold Garfinkel’in kendi tanımıyla etnometodoloji; öznel ifadelerin ve gündelik yaşamın örgütlenmiş, sanatsal, devam eden muhtemel edinimleri gibi diğer pratik eylemlerin incelenmesidir (Özsöz, 2007, s. 4). Garfinkel, 1950 ve 60 yılları arasında yaptığı çalışmalarla etnometodolojinin temel hatlarını belirlemeye başlamıştır. Garfinkel bu çalışmaları yaparken öğrencisi olduğu Talcott Parsons, Schütz, Aron Gurwitsch ve Edmund Husserl’den etkilenmiştir. Yani etnometodolojik hareketin başlangıcı Garfinkel olarak görülse de bu serüven, Parsons’ın toplumsal düzen problemi ve Schütz’ün fenomenolojik çalışmalarına kadar götürülebilir (Doğan & Oral, 2020, s. 43-44).

Etnometodoloji, sosyoloji tarihinde Schütz’ün fenomenolojik sosyoloji yorumuna dayanan önemli bir teorik yaklaşımdır. Gündelik hayatı icra eden insanlar, belli rolleri ve davranışları gerçekleştirirken belli yöntemleri uygulamaktadırlar. Bir insan, arkadaşlarının yanında daha rahat, samimi ve içten davranışlarda bulunurken, patronunun yanında kendisine daha çok dikkat ederek daha resmi ve mesafeli bir tarzı benimseyebilir. Gündelik hayatta insanlar, toplumsal gerçekliği sürekli üreten ve kendileri için anlamlı kılan metotları uygulamaktadırlar (Akin, 2020, s. 87).

Etnometodoloji, insanların, davranışla ilgili olarak, bir etkileşim durumunu yorumlamakta ve anlamlı kılmakta kullandıkları, olduğu gibi kabul edilmiş olan bazı kuralları nasıl bir süreçle edindiklerini incelemektedir. Etnometodoloji için yorum sürecinin kendisi, araştırılması gereken bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır

(Wallace & Wolf, 2012, s. 504). Kolej öğrencilerinin ayrıcalıklı kimlik inşaları ve davranış ritüellerinin incelendiği bu çalışmada da anket üzerinden nicel bir araştırma yapmak her zaman eksik kalacaktır. Bu yüzden etnometodolojik çerçeveden öğrencilerin okul içi etkileşim süreçleri ve gündelik hayatları yorumlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin gündelik yaşamlarında kasıtlı veya farkında olmadan sergiledikleri davranışlar, ayrıcalıkların yeniden üretimi noktasında okul içi süreçlerde belirleyici rol oynamaktadır. Öğrencilerin gündelik hayatlarının gözlenebilen ilk aşaması olan okula geliş biçimlerinden öğle arası yemek ritüellerine, okul içindeki ders dışı aktivitelerden boş zamanları değerlendirme biçimlerine kadar tüm durumlar gözlemlenmeye değer görülmüştür ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Çoğu insan gibi çoğu sosyolog da gündelik hayatın düzenini sorgulamaz, onu ayrıntılı olarak araştırma ve inceleme gereği duymaz. Aksine onlar olağandışı olaylar, etkinlikler ve oluşumlara odaklanırlar ve bizi neyin bir arada tuttuğunu ve her gün dünyadaki milyonlarca insanın en basit gündelik yaşantılarını nasıl rutin bir biçimde sürdürdüğünü sorgulamazlar. Aynı şekilde çoğu sosyolog önemli büyük toplumsal değişimler ve kesintilere odaklanırken, etnometodologlar araştırmalarının merkezine gündelik gerçekliği yerleştirirler. Onlara göre, gündelik hayatın rutinleri ve sağduyusal anlayışlarının ardında yatan ortak fikirler, karşılıklı beklentiler ve paylaşılan anlamlar olmasaydı, araştırılacak bir toplumsal bile düzen olmayacaktı (Slattery, 2014, s. 223-224).

Etnometodologlar için, bireyin günlük hayat durumlarına verdiği anlamlar birinci derecede önemlidir. Bunun için onları, öznel anlamı ifade edecek bilgiyi toplamanın mükemmel bir yolu olarak, açık uçlu derinlemesine mülakatlar yaparken görebiliriz (Wallace & Wolf, 2012, s. 513). Kolej öğrencilerinin davranış ritüellerini konu alan bu çalışmada da yaklaşık iki buçuk yıl boyunca kolej öğrencileri ile bireysel mülakatlar gerçekleştirilmiş olup farklı özel okul öğrencileriyle de görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.2.2.1. Etnometodolojideki Temel Kavramlar

Harold Garfinkel etnometodolojiye özel bir terminoloji kazandırmıştır. Etnometodoloji bu noktadaki temel kavramlarından bir bölümünü başka alanlardan almıştır. Örneğin “bağlama gönderimlik” kavramını dilbilimden, “refleksivite” kavramını fenomenolojiden ve “üye” kavramını yapısal işlevselci Parsons’tan alıp geliştirmiştir. Ayrıca yine “pratik” ve “açıklanabilirlik” gibi başlıca temel kavramları ortak dilden alıp yeni anlamlar yüklemiştir (Coulon, 2015, s. 27).

2.2.2.1.1. Pratik, Başarı/İcra

Garfinkel “Etnometodolojide Araştırmalar” kitabında etnometodolojideki araştırmalarda pratik etkinlikler, pratik koşullar ve pratik sosyolojik muhakemeyi

empirik araştırma konuları olarak ele almaya ve gündelik hayatın en yaygın etkinliklerine genellikle sıra dışı durumlar gibi odaklanarak, başlı başına olgular olarak onlar hakkında bilgi edinmeye çalıştıklarından bahsetmektedir. Etnometodologlara göre sosyoloji; “gerek sıradan gerek bilimsel, gündelik etkinlikleri araştırır ve bu araştırmaya bizzat pratik bir etkinlik olarak değerlendirilen sosyoloji de dâhil olmaktadır.” Garfinkel ve Sacks, “toplumsal olgular üyelerin başarıları/icralarıdır” görüşünü savunmaktadır. Üyelerin somut etkinlikleri sırasında yer alan pratik etkinlikler araştırılması gereken kurallar ve süreçleri göstermektedir (Coulon, 2015, s. 27-29).

2.2.2.1.2. Bağlama-Gönderimlilik

Bağlama-gönderimlilik fikri sosyal bilimlere etnometodoloji aracılığıyla geçmiştir. Bağlama-gönderimlilik, sözler, hareketler, kurallar ve eylemler gibi bütün sembolik formların sadece icra edildiklerinde ortadan kaybolan “tamamlanmayan bir yana” sahip oldukları anlamına gelmektedir. Aynı zamanda gündelik hayatın özünü oluşturan toplumsal durumlar sonu gelmeyen bir bağlama-gönderimliliğe sahiptir. Garfinkel’e göre; “bağlama-gönderimli ifadelerin karakteristikleri dilin bütünü için söz konusudur.” Garfinkel, doğal dilin tamlığının, her üye için gündelik dilin anlamının içinde ortaya çıktığı bağlama bağlı olması anlamında, büyük ölçüde bağlama-gönderimli olduğuna inanır. “Doğal dil kullanıldığı ve konuşulduğu bağlamlardan bağımsız bir anlama sahip olamamaktadır” (Coulon, 2015, s. 30-31).

2.2.2.1.3. Refleksivite

Refleksivite bilinçli düşünmeyle karıştırılmamalıdır. İnsanların refleksif pratiklere sahip olduğu söylendiğinde, bu söz insanların yaptıkları şeyler üzerinde bilinçli olarak düşündükleri anlamına gelmemektedir. Üyeler eylemlerinin refleksif karakterinin farkında değildir; eylemlerinin refleksif karakterinin farkına vardıklarında pratik eylemleri sürdürmekte zorlanırlar. Garfinkel, refleksiviteyi toplumsal düzeni sürdürme ve kavrama konusunda bir engel olarak almak yerine, bu sürecin temel bir koşulu olarak kılmaktadır. Refleksivite bu yüzden bir toplumsal çerçeveyi hem betimleyen hem inşa eden pratikleri ifade etmektedir. “Refleksivite bir eylemi betimleme ve üretme arasındaki, eylemin kavranması ve bu kavramın ifade edilmesi arasındaki özdeşliğe işaret eder” (Coulon, 2015, s. 35-36).

2.2.2.1.4. Açıklanabilirlik

Harold Garfinkel, “Etnometodolojide Araştırmalar” kitabında, “Etnometodolojik araştırmalarda, üyelerin metotları, gündelik etkinlikleri tüm pratik amaçlarla görünebilir rasyonel ve rapor edilebilir yani açıklanabilir kılan metotlar olarak ve yaygın gündelik etkinliklerin organizasyonları olarak analiz edilmektedir.” Louis Quere ise açıklanabilirliğin refleksif ve rasyonel olması gibi iki önemli karakteristiği üzerinde durmaktadır (Coulon, 2015, s. 36-37).

Açıklanabilirlik, genellikle doğal ve rutin bir biçimde yaşanan ve sürdürülen sürekli yenilenen bir sergileme sürecidir. Bütün etnometodolojik araştırmalarda “açıklama”ya verilmesi gereken anlam şudur: gündelik hayatımın bir sahnesi betimlendiğinde bunu dünyayı betimlemek için değil aksine bizzat bu betimleme sayesinde toplumsal dünyayı oluşturur veya inşa ederim (Coulon, 2015, s. 38-39).

2.2.2.1.5. Üye Fikri

Etnometodolojik terminolojide üye fikri bir toplumsal kategoriye değil doğal dile hâkimiyeti anlatır ve bu üye fikri meselenin kalbi olarak nitelendirilmiştir. Garfinkel kolektif üyeliği yani bir topluluğa ait olmayı ısrarla vurgulayan Parsonsçı üye anlayışının çok ötesine geçerek, doğal dile hâkimiyeti vurgulayan daha lingüistik bir anlayışa yönelir şekilde görülmektedir. Bir üye olmak bir gruba veya bir kuruma katılmayı ifade etmektedir ve bu durum ortak kurumsal dile daha fazla hâkimiyeti gerektirir. Bu üyelik en önemlisi, gündelik hayatın toplumsal kurumları içinde, her bireyin biricikliğine, onun dünyaya kendine has hâkim olma ‘dünya içinde olma’ biçimine dayanır. “Bir üye sadece nefes alıp veren, düşünen bir kişi değil aynı zamanda etraftaki dünyaya anlam kazandıracak uyum sağlayıcı araçları icat etmesini sağlayan bütün bir işlemler, metotlar ve teknik bilgi topluluğunun bilgisine sahip kişidir” (Coulon, 2015, s. 40-41).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

SOSYOLOJİK BAĞLAMDA OKUL

Okul, aile ile birlikte bireyin sosyalizasyon sürecinin ve kimlik inşasının gerçekleştirdiği başlıca yapılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Akademik bilgilerin yanı sıra, kültür aktarımının sağlandığı yapı olan okul, bireysel olduğu kadar toplumsal işlevleriyle de önemli duruma gelmektedir. Bireylerin eğitimi, paralel şekilde toplumun da devamını ve gelişimini etkilemektedir. Bu noktada okulun sadece bir fiziki yapıdan ibaret olmadığı ve sosyolojik boyutlarıyla tartışılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Okula başlangıçta bireylerin taşıdıkları sermayenin onların sınıfsal konumlarına göre ayrışması ve bu ayrışmanın akademik başarı (eğitimden istihdama geçiş) için sonuçlarını doğrudan etkilemektedir (Bourdieu & Passeron, 2019, s. 19). Bu bağlamda okul, eşitsizliklerin yeniden üretildiği, bireylerin olduğu kadar toplumunda dönüşümünü sağlayan eğitim kurumunun en önemli parçasını oluşturmaktadır. Eğitim olgusu ve okul kavramı sosyoloji disiplinde çeşitli teoriler çerçevesinde (yapısal işlevsel, çatışma vs.) ve farklı sosyal düşünürlerce tanımlanmış ve anlamlar yüklenmiştir.

3.1. Karl Marx ve Okul

Marksizm, tarihin materyalizmi diyalektik materyalist yorumuna dayanan, sınıf mücadelesi, toplumsal eşitlik, ekonomi ve çatışma kavramları üzerine Karl Marx'ın görüş ve öğretilerinin bütünü kapsayan düşünce sistemi olarak nitelendirilmektedir. Diyalektik materyalizm kavramı, materyalizmin Marx tarafından yorumlanmış biçimidir ve bu kavram "doğada ve tarihte belirleyici olan süreçlerin, kendi içlerindeki karşıtlık yoluyla oluştuğunu ve bütün olayların bu maddi temelli ilişkilerle açıklanması gerektiğini savunan felsefe görüşü" olarak ifade edilmektedir (felsefe, agis, 2021).

Marksist görüşte eğitim, bilimsel sosyalizm temelindedir. Bilimsel sosyalizm kavramı da diyalektik materyalizme dayalı, bilimi, doğadan hareket eden olgular ışığında fikirler öne süren teoridir. Marksizm'de eğitim alanındaki aşağıdan yukarıya doğru gerçekleşen sosyal devrim, her şeyden önce bireylerde Marksist bilinç yaratılmak suretiyle gerçekleşir. Marksist bilinç sadece, okulda örgün eğitim biçiminde değil aynı zamanda pratik yaşam içinde, herhangi bir zorunluluk veya yaş

sınırı olmaksızın ve akademi dışında farklı alanlarda da (dil, zanaat, kişisel gelişim vb.) uygulanabilen yaygın eğitim ile olur. Marksist teoride tam özgürleştirici anlamda eğitim, devrimci bir iştir. Bu devrimci iş hem insan failleri gerektiren hem de “üreten” bir duruma atıfta bulunmaktadır. Bu doğrultuda devrimci eğitimin ontolojik içeriği, belirli bir insan doğası görüşü tarafından desteklenmelidir. Marksist eğitim için bu, tarihsel olarak materyalist bir eğitim noktasında tezahür etmektedir (Banfield, 2015). “Okuldaki eğitimde teori ile pratik, zihinsel iş ile beden gücü bir arada kullanılacaktır. Üretim ya da iş okulu adı verilen kurumda, bireyler öğrenirlerken aynı zamanda üreteceklerdir.” Diyalektik materyalizmin eğitsel boyuttaki yansıması olan politeknik eğitime giden yol da buradan geçmektedir (İnal, 1992, s. 796).

Marksist teoriyi modern zamanda geliştiren, başta Frankfurt Okulu üyeleri olmak üzere Marcuse, Gramsci, Chomsky, Habermas gibi Yeni Marksistler, Klasik Marksist kuramı yeni bir tarzda yorumlayarak, Kapitalist toplumdaki öğretim sürecini sorgulamışlardır. Yeni Marksistler’e göre diğer kurumlar gibi okulların kurulma amaçları da egemen grupların isteklerini karşılamaktır. “Büyük bir toplumda temel sınıf ayrımlarının bir aynası olan okul, bu durumu değiştirmek yerine bu farklılıkları gençler arasında pekiştirerek sürekli kılar. Okul yeni Marksistler’e göre, egemen sınıfın altsınıf üstünde bir sosyal kontrol kurmasını sağlayan kurumdur. Okulların organizasyonları, müfredatları, öğrencileri seçme ve onları yetiştirme biçimleri egemen sınıfın alt sınıflar üzerinde hegemonya kurmasına hizmet edecek biçimdedir” (Kale & Nur, 2016, s. 52).

3.2. Louis Althusser ve Okul

Althusser, Gramsci ile beraber Post-Marksizm’de belirleyici rol oynayan düşünürlerin başında gelmektedir. “Post-Marksizm geleneksel Marksist düşünceden farklı olarak, merkezinde sınıf mücadelesinin, sınıf sömürsünün yer aldığı tarihsel materyalizmin reddi üzerine oturur.” (Bank, 2019, s. 352). Althusser ve Gramsci’nin çalışmaları ekonomik, sınıfsal unsurları göz ardı etmesi ve yalnızca kültürel indirgemeci çalışmalar olarak tanımlanmasından dolayı Marksist düşünürler tarafından eleştirilere maruz kalmıştır (Oçak, 2018, s. 64). Post-Marksizm, Marx’ın görüşlerinden ilham almasına karşın, onun görüşlerinin merkezinde yer alan sınıf, özel mülkiyet ve üretim olgusu gibi ekonomik unsurlar yerine toplumsal cinsiyet ve etnisite gibi daha sosyo-kültürel konular olmak üzere sınıftan öte diğer toplumsal ilişkilene biçimlerini çıkış noktası olarak almıştır (Şentürk, 2016, s. 28).

Althusser'in "Devletin İdeolojik Aygıtları (DİA)" olarak adlandırdığı sisteme bakılacak olursa devlet yönetimini elinde bulunduran sınıf, kişi ya da zümrelerin, devlet iktidarını kalıcı olarak ellerinde tutabilmeleri için kendi ideolojik anlayışlarını kalıcı olarak topluma yerleştirmeleri gerekmektedir. Bu da ancak devlet ideolojisinin dinsel kurumlar, eğitim kurumları, hukuki kurumlar, siyasal durumlar, sendikalar, aile, haberleşme ve kültürel kurumlar vasıtasıyla toplumun en küçük birimine kadar yayılmasıyla mümkün olabilecektir (Özer, 2017, s. 569). Althusser "Devletin Baskı Aygıtlarını" kamusal alana tabi tutarken "Devletin İdeolojik Aygıtlarını" ise özel alan içerisinde değerlendirmektedir (Zengin, 2018, s. 59). Bu doğrultuda "okul" özel alanda yer almaktadır. Althusser Okul DİA'sının, insanların düşüncelerinin yönlendiren ve belli oranda inşa eden özel bir hegemonya aygıtı olduğunu söylemektedir. DİA'lardan açıkça egemen olanın "okul" olduğunu ve okul aracılığıyla, "istenilen ideoloji, bilgiye aç, öğrenme isteği yüksek çocuklara kolayca aşılabilir." Bu öğretimsel DİA toplumda oldukça egemendir. Sessiz sedasız işlevini yerine getirmektedir (Yalçınkaya, 2016, s. 60).

İdeolojiler yeniden üretilebilmelerine bağlıdır. Yeniden üretimin ideolojik aygıtlar aracılığıyla gerçekleştirilmesi aynı zamanda egemen ideolojinin de var olma şartlarının başında gelmektedir. Egemen ideoloji belirleyiciliğinin gücü ile toplumsal yaşamı doğrudan etkilemekte ve toplumun bilincini istediği yönde belirlemeye çalışmaktadır. Bunun için de insanın bilincini ve algılar sayesinde bilinçaltını kontrol altına almanın yollarını aramaktadırlar. Okul DİA'sı bu kontrol alanı için en uygun yerdir (Zengin, 2018, s. 61).

3.3. Emile Durkheim ve Okul

Emile Durkheim sosyolojiyi, felsefeden ayrı başlı başına bir disiplin olarak ele almaya çalışan ve sosyolojiyi sistemleştiren ve sosyolojinin kurucuları arasında sayılan en önemli isimlerin başında gelmektedir. Toplumsal düzen, dayanışma (organik, mekanik), din, gelenek, değerler, sosyal olgular kavramları ışığında sistematikleşen Durkheimci düşünce toplumsallaşmanın gerçekleşmesi için eğitimi önemli bir noktada konumlandırmıştır. Tıpkı sosyoloji disiplinini sistemleştirmesi gibi sosyolojinin alt dalı olan eğitim sosyolojisini de sistematik bir hale büründürmüştür. Bir takım kaynakları nesilden nesile dağıtan öğrencilerin sınıf konumlarına göre fırsatları açıp kapatan ve eşitsizlikleri yeniden üreten bir sistem olarak eğitimin özgür

bir biçiminin olmadığını tedrisi yapıların Katolik kökenleriyle de ilgilenmiş olan Durkheim'ın kabulüne göre “hür eğitim yoktur” (Bourdieu & Passeron, 2019, s. 9).

Eğitim sosyolojisinin kurucusu kabul edilen Emile Durkheim eğitim, toplum ve okul ilişkisi üzerine şöyle bir hüküm verir: Her toplum kendi ihtiyaçları ve idealleri doğrultusunda bir eğitim sistemi ve okul tipi inşa eder. Bu okul ve eğitim sistemi de toplumun ihtiyacı olan bireyleri yetiştirir. Aslında bu hüküm insanlığın kadim zamanlarından beri devam edegelen tabii bir süreçtir (Gündüz, 2016, s. 11).

Çocuğun, toplumsallaşmanın başladığı ilk kurum olan “ailede” dünyaya gözlerini açar ve bu süreç bireyin toplum içerisinde yaşamını devam ettirdiği sürece dinamik kalmaktadır. Aileden sonra içerisinde dâhil olunan okulun da bu sosyalizasyon sürecinde ciddi manada önemli bir öğretim işlevi vardır. Okullarda çocuklara farklı kademelerde farklı bilgi ve beceriler öğretilmektedir. Bu mesleki ve akademik bilgiyle sınırlı değildir, bunların yanında toplumsal ve kültürel değerler de okul aracılığıyla bireylere aktarılmaktadır. “Okul aracılığıyla, yeni nesil sistemli bir şekilde toplumsallaştırılır.” Okul, toplumu yansıtmalıdır (Akyol, 2013, s. 8). Yani bireyin sosyalizasyon süreci ailede başlar daha sonra ise oyun arkadaşları ile sokakta devam edip, belli bir yaşa gelindiğinde resmi olarak devlet eli ve okul aracılığıyla devam etmektedir (Şahin M. , 2015, s. 89).

Durkheim'e göre eğitim, toplumsal dayanışmanın sağlanmasında çok önemli bir faktördür. Toplumsal dayanışmanın sağlanması için toplumun kültürel birikiminin çocuklara aktarılması gerekmektedir. Kültür aktarımı ise informal (yaygın) ve formal (örgün) olarak gerçekleşmektedir. Toplumun kültürel bakımdan yeniden üretilmesi; eğitimin amacı, içeriği ve yöntemlerinde kendini göstermektedir. Durkheim, eğitimi sosyal bir olay olmasından dolayı ele almış ve incelemiştir. Eğitimin sosyal olması, her toplulukta bir takım sosyal çevrelerin ve bu çevrelere ait özel eğitimlerin zaruri olarak bulunması demektir (Akyol, 2013, s. 7).

Durkheim, eğitimde bilimsel metodolojinin kullanılabileceğinde direndi. Özellikle Fransa'da toplumsal düzensizlikle ilgilendi ve okulların bu durumu önleyebileceğini ileri sürdü. Çocuğun toplumlaşmasında okulun artan önemi üzerinde durdu. Okulun, çocuğun grup yaşamındaki dayanışma duygusunu uyanık tutan gerekli her şeye sahip olduğunu belirtti (Tezcan, 1985, s. 6).

3.4. Talcott Parsons ve Okul

Talcott Parsons, Durkheim gibi eğitimin ve okulun yapısal işlevselci perspektifine odaklanmıştır. “Ona göre tüm toplumsal kurumlar sistemin bir parçasıdır ve sistemin devamlılığı için gereklidir. Bu nedenle eğitimin amaç ve işlevlerini anlayabilmek Parsons'un sistemden neyi kastettiğini anlamayı da zorunlu

kılmaktadır” (Şahin, 2015, s. 90). Okullarda aktörler öğrenciler ve öğretmenlerdir. Bir toplumsal sistem olarak okul sınıfı, aktörler arasında (öğretmen ve öğrenciler ve öğrencilerle öğrenciler arası) etkileşim sürecini içine almaktadır. Parsons okul örgütünde sınıfın iki işlevi üzerinde durmaktadır: Bunlardan birincisi, toplumsallaşma, sosyalizasyon iken ikinci işlevi seçme ve elemedir. Toplumsallaşma, bireylerin gelecekteki rol performansları için gerekli uyum ve kapasitelerinin gelişmesi olarak ifade edilirken seçme işlevi, öğrencileri farklı meslek alanlarına uygun bir şekilde seçmeyi sağlamaktadır. Çağdaş, teknolojik toplumlarda bu işi okullar yapmaktadır. Bu işlevleriyle okullar, topluma, rollerini iyi biçimde yerine getiren kişiler sağlamaktadır (Tezcan, 1993, s. 15-16). Parsons ayrıca okulu: “Özünde duygusal bir kurum ve bir duygu sığınağı” olarak tanımlamıştır (Baltacı, 2019, s. 16).

3.5. Max Weber ve Okul

Alman sosyolojisinin önde gelen isimlerinden Max Weber sosyolojiyi metodolojik olgunluğa erdirmeye beraber siyaset sosyolojisi ve eğitim sosyolojisi alanındaki çalışmalarıyla ön plana çıkmaktadır. Eğitim sosyolojisindeki araştırmaları Durkheim kadar detaylı olmamasına karşın okulun siyasi yapısı, otorite, hiyerarşi ile bürokrasi kavramlarının sentezi açısından önem arz etmektedir. Weber eğitimi ve okulu, sanayi toplumunda uzman kişiler yetiştirmek ve statü kazandırmak noktasında önemli bulmuştur. Weber'in eğitime yaklaşımı, onun rasyonelleştirilmiş ekonominin tarihsel gelişimine ve din, siyaset ve hukuk gibi diğer sosyal alanların bu gelişmeye nasıl katkıda bulunduğuna veya bu gelişmeyi nasıl sınırladığına olan birincil ilgisi tarafından koşullandırılmıştır (Samier, 2002). Bu doğrultuda Weber eğitimi diğer kurumlarla karşılıklı etkileşim içerisinde bulunmasına atıfta bulunmuştur.

Max Weber okul ve eğitim kavramlarını toplumsal açıdan değerlendirerek, sanayileşmiş ve teknolojik, gelişmiş bir toplumda eğitim olgusunu tartışmaktadır. Örgün eğitimi, bireyleri özel bir yaşam biçimine hazırlayan bir farklılaşma kurumu olarak görmüştür. Weber, eğitimi birey veya grupları özel bir yaşam biçimine hazırlayan bir araç olarak görmektedir. Weber 1920-1930 arasında eğitim sosyolojisinde daha sonraları ön plana çıkan birçok kavramların gelişmesinde önemli rol oynayarak öncülük etmiştir. Weber okullar aracılığıyla, gelecekte toplum için yüksek derecede eğitim görmüş uzmanlar yetiştireceğini ileri sürmüştür (Tezcan, 1985, s. 7).

Weber' göre kamu eğitim kurumu ve diğer formal örgütlerin çoğu genel olarak klasik örgütsel kuramın bir ürünüdürler. Örneğin okul, doğrudan eğitim müdürüne rapor veren yöneticinin, makamında merkezileşmiş emir, yetki ve sorumluluğu ile açık bir örgüt hiyerarşisini sürdürür. Eğitim politikası ve kurallar, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarında beklentileri ve yasakları ortaya koymaktadır. Öğrenci disiplinini ifade eden gereksinim, kamu okulunda bulunan biri tarafından unutulamaz. Ona göre okul, tüm öğrenci grubunun her birinin aynı bilgi düzeyi ile başarılı dereceye ulaşmaları için planlanır (Balcı & Hanson, 1980, s. 369-370).

3.6. Pierre Bourdieu ve Okul

Pierre Bourdieu'nun teorilerinde önemli yer tutan habitus, alan, ekonomik ve kültürel sermaye kavramları, eğitim sistemi ve okula karşı düşüncelerinin genel çerçevesini oluşturmaktadır. Toplumsal eşitsizliğin eğitim boyutunu açıklarken "Vârisler" kitabında özellikle yükseköğretimde yer alan seçilmişler veya elitler olarak tasvir ettiği sınıfları ekonomik sermayeleri üzerinden değerlendirmiştir. Sosyal sermayeyi ise okula başlarken mevcut durumları ve statülerine göre ayrışmasına ve bu ayrışmanın akademik başarı için sonuçları üzerine etkilerine odaklanmıştır. "Okul içinde gerçekleşen kültürel yeniden üretimin istihdama geçişle birlikte toplumsal yeniden üretime neden olup olmayacağı sorgulanmıştır." Bourdieu'ya göre okul kültür alanlarını doğrudan doğruya öğretmekte ve bütünüyle kontrol etmektedir (Bourdieu & Passeron, 2019). Ayrıca bireylerin dil becerileri, onların okul kültürüne uyum sağlamalarını kolaylaştıracak ve başarısına etki edecek bir faktördür. "Okul sistemi, eskiden mevcut olan düzeni, yani eşit olmayan kültürel sermayeyle donanmış öğrenciler arasındaki farkı korur. Bir dizi ayıklama işlemi aracılığıyla, miras yoluyla kültürel sermayeye sahip olanları, bu sermayeden yoksun olanlardan ayırır" (Bourdieu'dan akt. Yanıklar, 2010, s. 130). "Bourdieu, okullarda sosyal sınıflara ait beceri gelişimlerinin, doğal bir yetenekmiş gibi sunulmasını ve böylece eğitim eşitsizliğinin meşru kılınmasına sebep olduğunu belirtir." Ona göre eğitim sermayesi, öncelikle ailede başlayan kültürel aktarımın ve okul tarafından sağlanan kültürel aktarımın birikmiş etkilerinin bir ürünüdür (Omurtak, 2019, s. 10).

Okullar tarafından talep edilen bilişsel becerilere, tutumlara ve akademik değerleri destekleyen deneyimlere sahip olmayan alt sınıf kökenli çocuklar, okula başladıklarında genellikle kendilerini alışık olmadıkları bir ortamda bulurlar. Üst sınıf ya da Bourdieu'nün adlandırdığı şekliyle, egemen sınıf kökenlerinden gelen çocuklar ev ve okulun etkileri arasındaki olumlu etkileşimden faydalanırken dezavantajlı sınıf kökenlerinden gelenler zorluklarla karşılaşacaklardır (Yanıklar, 2010, s. 127).

“Birey okuldaki sosyal konumu gereği mücadeleye ederken eşitsizlikleri kabul eder ve bunu habitusuna dâhil eder. Elit olmayan ailelerin çocukları başarılı olmak için çaba harcarken aslında öyle olamadığının da ayırında olmaktadır” (Serd Hunyadvarı, 2019, s. 68). Sonuç itibariyle Bourdieu’nun eğitim sistemi ile ilgili düşünceleri, toplumsal sınıflarla karşılıklı ilişki içerisinde olup bunların bir sonucu olarak toplumsal tabakalaşmanın yeniden üretildiği fikri ön plana çıkmaktadır.

3.7. Ivan Illich ve Okul

Ivan Illich’e göre okul, yaşa özel, zorunlu bir müfredat izlenen ve tam katılım gerektiren, öğretmen bağımlı bir süreçtir (Illich, 2021, s. 34). Okulda, derslerin resmi içerikleriyle hiçbir ilgisi olmayan birçok şey öğretilir. Okullar, disiplin yapıları ve düzene sokma anlayışlarıyla, Illich’in edilgen tüketim adımı verdiği şeyi yani, var olan toplumsal düzenin sorgulanmaksızın kabulünü aşlamayı amaçlarlar. Bu konular bilinçli olarak öğretilmez; okulun örgütleniş şeklinde ve prosedüründe örtük olarak bulunur. Illich, genel olarak okulların dört temel görevi yerine getirmek için kurulduklarını ileri sürer: “Çocukları muhafaza altında tutma, mesleki rol dağılımını sağlama, hâkim değerleri öğretme ve son olarak toplumca övülen bilgi ve becerileri kazandırma” olarak tasvir edilmiştir (Giddens, 2012, s. 752).

Illich bireysel yetenek, yaratıcılığın devamı ve kişisel özgürlük için “okulsuz toplum” düşüncesini dile getirmiştir. Illich, “Okulsuz Toplum” kitabında modern ve okullu toplumu; bireyleri kendi yeteneklerine karşı yabancılaştırdığı ve böylece kişisel yaratıcılığın özgürce gelişmesine imkân vermediği noktasında eleştirmiştir. Ona göre okullu toplumda, bireysel yetenekler ve yaratıcılık arka planda tutulmakta, öncelik ölçme ve değerlendirmeye verilmektedir. Bu doğrultuda okullulaşmanın anti tezi olarak okulsuzlaşmayı sunmaktadır. Ayrıca okullu toplumun mali açıdan da büyük bir külfet olduğunu düşünmektedir (Günay, 2019, s. 93-94). Illich’e göre: “Okul, çağdaşlaşmış proleteryanın dünya dini haline gelmiştir. Teknolojik çağın yoksullarına boş vaatler sunmaktadır (Tan, 1983, s. 49). Illich’e göre “okul, artık notlandırılmış promosyonun bir ritüeli haline dönüştürüldüğünden toplumsal mitin destekleyicisi olarak hizmet etmektedir. Kumar gibi insanın iliklerine işleyen ve bir huy halini alan okulun kendisi bir oyundur zaten” (Illich, 2021, s. 54).

3.8. Basil Bernstein ve Okul

Bernstein toplumdaki farklılaşmayı ve tabakalaşmayı yaptığı çalışmalar sonucunda daha çok “dilsel kodlar” üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Bernstein’a göre aile birlikte oluşmaya başlayan, içerisinde bulunan toplumla ve okulla şekillenen konuşma biçimleri çocukların dolayısıyla öğrencilerin eğitimlerinde belirleyici olup, başarılı veya başarısız olmalarını etkileyebilmektedir. “Bernstein, İngiltere’de yeni eğitim sosyolojisi akımının ilham kaynağı oldu. Yeni yorumsal yaklaşımla eski yapısal yaklaşımı bütünleştirmenin önemini vurguladı.” (Tezcan, 1993, s. 43). Bernstein’ın yeni eğitim sosyolojisi akımındaki okulun yerine baktığımızda ise okullar, büyük oranda ritüellerden meydana gelen örgütlerdir. Okullarda ritüellerin yönetimi, mevcut düzeni sürdürmeye yönelik önemli öğelerdir (Bernstein, 1975’den akt. Bates, 2001, s. 584). “Bernstein’a göre, okul içinde öğretmen ve öğrenci arasındaki sembolik iktidar, güç ve kontrol, okullaşma sürecinin içinde meşrulaşmakta ve süreç içinde yeniden üretilerek evrilmektedir” (Bernstein, 1960’dan akt. Ataç, 2017, s. 7).

Toplumdaki kültürel, dilsel ve söylemsel üretim ve yeniden üretimin yasal ve meşru temsilcisi olan okul, söz konusu güç, iktidar ve kontrol ilişkileri ve mücadelelerinin gerçekleştirildiği ve meşrulaştırıldığı en önemli kurumlardan birisidir. Kamusal bir kurum olarak toplumdaki tüm sınıf, grup ve kesimlere hizmet sunduğunu ve temsil ettiğini iddia eden okul, bu iddiasının tersine, söz konusu sınıf, grup ve kesimlerin kültür, bilinç ve dil biçimleri arasında ayırım yaparak, egemenlik altındaki sınıf, grup ve kesimlerin kültür, bilinç ve dil biçimlerini olumsuzlayıp dışlarken, egemen sınıf, grup ve kesimlerin kültür, bilinç ve dil biçimlerini meşrulaştırıp yeniden üretmektedir (Köse, 2001, s. 108).

“Bernstein, müfredat programı, pedagoji ve değerlendirmenin, birbirinden ayrılmış toplumsal kategorilerle nasıl ilgili olduğunu göstermiştir. Bu kategoriler, eğitimsel bilginin ayrılmasını ve okul bilgisinin ayrılmasını içine alır.” (Tezcan, 1993, s. 47). Dilsel kodların dar olduğu daha çok alt ekonomik sınıfa mensup öğrenciler eğitim hayatlarında başarısız olmakta hatta bu sebepten ötürü okuldan uzaklaşmaktadırlar. “Alt sınıf çocuklarının başarısızlık nedenleri genetik değil, okul kültürüyle uyumlu olmayan bir aile ve sınıf kültürü içinde yetiştirilmeleri ve çocukların bilişsel ve dilsel gelişimlerini olumsuz bir yönde etkilemesidir.” (Köse, 2001, s. 121).

3.9. Kolej (Özel Okul)

Lise dengi özel okul anlamına da gelen kolej kavramı Fransızca “collège” sözcüğünden Türkçeye geçmiştir. Öğretim uygulamasında, başta İngilizce olmak üzere, yabancı bir dil öğretimini ön plana çıkaran okullar kolej olarak

adlandırılmaktadır. Avrupa’da ise genel itibariyle orta öğretim sonrası eğitim veren kurumları ifade etmek için kullanılabilir. Türkiye açısından da gündemi son dönemlerde daha sık meşgul eden ve tartışma konusu olan kolejler gerek öğretmenleri ve öğrencileri gerekse müşterileri yani veliler bazında hatta eğitimde fırsat eşitsizliği noktasında belli toplumsal olgular etrafında tartışılmaya devam edecektir.

Özel eğitim kurumları genel olarak eğitim sisteminin özelde ise Türk eğitim sisteminin bir gereği ve gerçeğidir. Bu olguyu görmezden gelerek, dışta bırakarak sistemi bütünde görmek mümkün değildir. Özel okullar, devlet okulları tarafından karşılanamayan bazı talepleri karşılamak amacıyla kurulmuşlardır (Açıkalin, 1989, s. 85). Türkiye’de özel okul denildiğinde akla gelen özel sektör tarafından işletilen her düzeydeki okullardır. Bunlardan bir yabancı dille eğitim yapanlara ya da öğretimde bir yabancı dile ağırlık veren resmi veya özel, Türk veya yabancı lise dengi okullara ise kolej denilmektedir (Dönmez, 2016, s. 5). Özel okulların, devlet okullarından başlıca farkı işletme statüsüne sahip olmaları ve okul sahiplerinin kurucu ya da yönetim kurullarından oluşmasıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde sahip oldukları işletme fonksiyonlarının tümü piyasa ve rekabet koşulları içerisinde ele alınmaktadır (Özdemir & Tüysüz, 2017, s. 94).

Günümüzde eğitim-öğretim kademesinin hemen her alanında bulunan özel öğretim kurumları, devletin görevleri arasında bulunan eğitim hizmetinin bir kısmını üstlenmiş durumundadır. Bu özel eğitim kurumları kreş, anaokulu, ilkököl, ortaokul, lise, meslek yüksekokulu, üniversite lisans ve lisansüstü eğitim kademelerinde varlıklarını göstermektedirler. Bu eğitim kademelerinin yanında, hizmet içi eğitim, mesleki eğitim, dil ve kişisel gelişim kursları gibi öğretim kurumları içerisinde de özel eğitim kurumları yaygın bir şekilde hizmet vermektedir (Kırmızı, 2014, s. 9).

Bu çalışmanın odağını ise lise düzeyindeki özel eğitimi kapsamaktadır. Hatta daha da daraltırsak lise düzeyindeki özel eğitim kursları ve dersaneler dışındaki sadece kolejler (özel okullar) ve bu okullardaki sosyo-kültürel yapı incelenmiştir. Bu okullarda eğitim gören öğrencilerin davranış ritüelleri, kendilerini konumlandıkları ayrıcalıklı statü ele alınıp sosyolojik boyutları değerlendirilmiştir. Özel kurs merkezleri ve özel okullar arasındaki fark öğrenim gören öğrencilerin ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri arasındadır. Kurs merkezleri ve kişisel gelişim kurumları gibi yerlerde alt ve orta sınıftan üyeler sıkça yer alabilirken kolejlerde daha çok üst ekonomik zümreye ait ailelerin üyeleri yer almaktadır. Bu durum ilişki farklılıklarını da ortaya çıkarmaktadır. Kolej aslında orada eğitim gören öğrenci gruplarının statülerini yeniden ürettikleri yerdir. Sadece öğrenciler değil çocuklarını kolejler de

okutmalarından dolayı aileler de toplum içerisindeki konumlarını bu okullar üzerinden perçinlemektedir.

Kolejler ve devlet okulları arasındaki farklılıklara bakacak olursak kolejlerde devlet okullarına kıyasla yabancı dil eğitimi müfredata ek olarak daha yoğun ele alınıp devlet okullarındakinden çok daha önemli durumdadır. Dil alanında olmasa bile çoğu öğrenci devlet okulundaki bir öğrenciden daha fazla ders saati yabancı dil görmektedir. Hatta eğitim dili tamamıyla farklı bir yabancı dil olan köklü kolejler bulunmaktadır. Bunlardan en bilinenlerinden Robert Koleji İngilizce eğitimin yanı sıra ikinci yabancı dil olarak Fransızca ve Almanca dilleri de bulunmaktadır. Özel Notre Dame de Sion Fransız Lisesinde eğitim dili Fransızca ağırlıktayken Özel Alman Lisesi Almanca ağırlıklı eğitim vermektedir. Bu okullarda eğitim gören öğrencilerin dil yeterliliği sebebiyle yükseköğrenim hayatlarını veya iş yaşamlarını yurtdışında sürdürme ihtimalleri de devlet lisesindeki öğrencilere göre daha fazla olacaktır.

Ayrıca kolejlerde sanatsal ve kültürel aktiviteler, sosyal etkinlikler, spor faaliyetleri, bilimsel kongre ve söyleşiler gerek fizik yapının daha elverişli olması gerekse maddi kaynaklar ve bunlara gösterilen ilgi bakımından devlet okullarına nazaran daha yoğun şekilde programlanmaktadır. Bunlar aynı zamanda ailelerin özel okulu tercih etmesindeki akademik eğitim dışındaki en önemli faktörlerdir. Sınıf mevcutları özel okullarda, devlet okullarına göre daha düşük sayıda olmakta ve öğrenciyle ilgilenme düzeyi yüksektir. Derslik içindeki öğrenci sayısının az olması verimli ders işleme açısından olumlu iken 2020 pandemi döneminde bu durumun önemi daha da artmıştır. Özel okullar tanıtımlarında ve avantajlarında mevcut sayısının azlığını, hijyeni ve fiziki yapıyı ön plana çıkarmaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

OSMANLI VE TÜRKİYE'DE ÖZEL OKULLARIN TARİHİ GELİŞİM SEYRİ

Osmanlı tarihinde eğitimdeki büyük atılım, İstanbul'un fethedilişinden sonra Fatih Sultan Mehmet tarafından başlatıldığı görülmektedir. Osmanlı döneminde Tanzimat'tan önceki dönemde hükümet bir taraftan modern eğitim tarzının temelinin ortaya atmaya çalışırken; diğer taraftan da Şeyh-ül İslamlığı memnun edecek şekilde din eğitimini ıslaha gayret etmiştir. Bu yüzden ileride, Osmanlı döneminde ilkokul ve ortaokulu kapsayan mektep ve yüksekokula tekabül eden medrese ayrımı yaratarak Tanzimat döneminin asıl hedefi olan, laik eğitime geçişte sorunları da beraberinde getirecektir (Baytal, 2000, s. 23-24). "Tanzimat Dönemi (1839-1876), Osmanlı İmparatorluğu eğitim sisteminde ıslahatın en yoğun yaşandığı süreç olarak dikkat çekmektedir. 1845 yılından itibaren eğitim ıslahatına hız verilmiştir" (Çiydem, 2018, s. 509).

II. Mahmud'un başlattığı yeniliklerin devamı olan Tanzimat devri I. Meşrutiyetin ilan edildiği 1876 yılına kadar sürmüştür. Tanzimat Fermanı'nın getirdikleriyle beraber eğitim sistemi de yenilenmeye ve değişmeye başlamıştır. 1839'da Tanzimat Fermanının ilanı ile eğitim ve öğretim kurumlarının ıslahı hızlandı. 1856'da ilan edilen "Islahat Fermanı" ile yapılan yenileşme hareketleri sonucunda eğitim tarihiyle ilgili önemli adımlar atılmaya, yurtdışına eğitim amaçlı öğrenci gönderilmeye başlanmıştır böylelikle özel okulların da önü açılmaya başlamıştır (Güray & Duran, 2020, s. 507).

Günümüzde yerli ve yabancı, gerçek ve tüzel kişiler tarafından kurulmuş olup Millî Eğitim Bakanlığı'nın denetim ve gözetimi altında bir ücret karşılığında örgün eğitim-öğretim veren tüm özel okullar, esas olarak aynı yasal düzenlemeler içinde yer aldığından bunların birlikte incelenmesi gerekmektedir. Batıda bugünkü anlamda kamu ve özel okul kavramlarının gelişmesinde, Sanayi Devriminin tetikleyici bir rolü vardır. Sanayi Devrimiyle birlikte burjuvazinin yükselişine koşut olarak özel öğretimin önemli bir gelişme gösterdiği görülür. Burjuvazinin gelişmesiyle üst ve orta sınıf ailelerin çocukları, özel okullar aracılığıyla daha seçkin bir eğitim-öğretim almaya başlamışlardır (Uygun, 2003, s. 108-109).

Özel okulların kurulması, eğitim-öğretime başlaması ve yaygın hale gelmesi eğitimin belli noktada sınıfsallaşmasını ve gelişmesini sağlamıştır. Özel okulların gelişimini etkileyen dönemleri genel olarak Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası başlıkları altında ele alınabilmektedir.

4.1. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Özel Okullar

Osmanlı'da 17. ve 18. yüzyıllarda Müslüman kesimin, sıbyan okullarından oluşan ilk eğitim sistemi, medreseler ve Enderun'dan oluşan orta ve 'yüksek eğitim kurumları', değişimlere uğrayarak varlıklarını sürdürmüştür. İlk yenileşme hareketleriyle birlikte bu eğitim kurumlarına batı tipi eğitim öğretim yapan askeri kurumlar eklenmeye başlamıştır (Tekeli ve İlkin'den akt. Soydan & Tüncel, 2013, s. 114). 19.yüzyılda Osmanlı ülkesinde sivil eğitim alanındaki modernleşme hareketinde mektep-medrese yapılanmasından tamamen farklı bir yol izlenmiştir. O sırada Batı dünyasının en güçlü eğitim sistemi olan Fransa okulları model alınarak Batı tipi okullar kurulmaya başlanmıştır. Önceleri medreselere benzeyen okullar kısa süre sonra farklı programlar ekseninde yeni dersler, yeni öğretim yöntemleri ve yeni ders araç-gereçleriyle medreselerle çatışan bir yapıya dönüşmeye başlamıştır. Bu modernleşme çabalarının ilköğretim düzeyinde tezahür eden en önemli özelliği okuma-yazma öğretiminde getirdiği yenilik idi. "Usul-ü cedid" denilen bu yenilik Türk dünyasını saran bir eğitim, kültür ve siyasi hareketi haline gelmiştir (Ergün & Çiftçi, 2006, s. 1). Usul-ü cedid hareketinin ortaya çıktığı dönemde Osmanlı Devleti'nde gerileme son haddini bulmuş, Avrupa'ya göre Türk dünyası ilim irfan açısından oldukça geri kalmıştır (Soyuçok, 2019). Böylesine zorlu bir dönemde cedid hareketi kültür ve eğitim alanına birçok yenilik getirmiş bir oluşum olarak önem arz etmektedir.

Osman Ergin, Türk Maarif Tarihi kitap serisinde "Hususi Mektepler" yani özel okullar ile ilgili: Tanzimat öncesi ve Tanzimat dönemi hükümetinin henüz rüşdiye yani ilk mektepleri yeterli kadar açamadığını, orta mektepleri kuramadığını ve Darülfünun'u yaşatamadığı bir devirde ferdin veya cemiyetlerin bol miktarda ve geniş mikyasta muhtelif tahsil derecelerinde mektepler açacağına ihtimal verilmemesi düşüncesine sahiptir. "Tanzimat döneminde özellikle de eğitimin ilk basamağı olan sıbyan mekteplerinin (günümüz ismiyle ilköğretim okullarının) ıslahı konusunda oldukça yavaş davranılmış ve onların modernizasyonu ortaöğretim basamağı ile kıyaslandığında ise çok daha yavaş olmuştur" (Çiydem, 2018, s. 524).

19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Osmanlı Devleti'nde devlet okullarının yanı sıra Rum, Ermeni ve Yahudiler tarafından azınlık okulları açılmıştır. Ayrıca yabancı devlet ve kuruluşlar tarafından açılan ve yabancı okullar olarak adlandırılan

okullarla birlikte Türkler tarafından açılan Özel Türk okulları da yaygın bir şekilde faaliyette bulunmuşlardır (Yılmazlar, 2007, s. 4).

Osmanlı İmparatorluğunda eğitimi düzenleyen temel metin olan 1869 tarihli “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi”nin (Osmanlı Eğitim Tüzüğü) ilk maddesi okulları, genel okullar (mekâtib-i umûmiye) ve özel okullar (mekâtibi husûsiye) olarak ikiye ayırmaktadır. Genel okulların gözetim ve idaresinin devlete ait olduğu belirtilmektedir. Özel okulların ise yalnız gözetiminin devlete, kuruluş ve yönetiminin ise kişi veya [dinî] cemaatlere ait olduğu belirtilmiştir. Özel okullar da kendi içerisinde ikiye ayrılmaktadır. Birincisi özel İslâm okulları (mekâtib-i hususiyeye-i islâmiye), ikincisi ise (mekâtib-i gayr-ı müslime) özel gayrimüslim okullarıdır. Özel gayrimüslim okulları da kendi içinde üçe ayrılmaktadır. Bunlardan ilki cemaatler ve patrikhane tarafından kurulan “millî mektebler”, ikincisi kişilerin kurdukları “eşhâs mektepleri” ve üçüncüsü ise “ecnebi” yani yabancı okullardır (Alkan, 2008, s. 25). Aynı tüzükte her çeşit tahsil müesseselerinden ve onların tâbi olacağı hükümlerden bahsedilirken 129. maddesinde özel okul açabilmek için öncelikle orada öğretmenlik yapacak olanların elinde maarifçe tasdikli yani tanınmış bir diploma bulunmalıdır. İkinci olarak bu mekteplerde umumî edebe ve siyasete aykırı ders okutturulmamak için okutulacak derslerle kitaplar maarifçe görülmüş ve kabul edilmiş olmalıdır. Üçüncü olarak mektep açmak için İstanbul’da maarif nezaretinden, vilâyetlerde valiler tarafından ruhsat verilmiş olması gerekmektedir. Şu izahata göre tüzükte özel okul tabiriyle kastedilen başlıca anlam: Azlıkların ve yabancıların okullarıdır (Ergin, 1977, s. 508).

Şimşek’e göre özel okullarının açılmasında şu nedenlerin etkili olduğu söylenebilir:

- Toplumun nitelikli eğitim talebi: Toplumun çeşitli kesimlerinde ve özellikle de kentli orta sınıfta daha nitelikli bir eğitim beklentisi artmıştır.
- Devletin nitelikli eğitim talepleri karşısındaki yetersizliği: Devlet eliyle girilen bazı yenilikler ve düzenlemeler toplumdaki nitelikli eğitim talebini karşılamada yetersiz kalmıştır.
- Etkilenme ve rekabet: Gayri Müslimlerin 19. yüzyılın ilk yarısında eğitim kurumlarını geliştirmeye başlamaları; bu okulları tanıyan Türk eğitimci ve aydınlarını benzerlerini kurma konusunda isteklendirmiştir.

- Sınıfsal geçiş talepleri: Geleneksel Osmanlı toplumunun modernleşmesi sürecinde Osmanlı elitleri yeni bir sınıfsal yapı oluşturmuş; bu yeni sınıfsal yapının korunması ve yeniden üretilmesi için yenilikçi ve modern eğitim talepleri ortaya çıkmıştır (Şimşek, 2014, s. 212).

İstanbul’da ilk özel okulun 1865 yılında, Selânikli muallim ve mürebbiler tarafından açılmış olduğu tahmin edilmektedir. Bunlar Selanik’te başladıkları mektepçiliği İstanbul’a da getirmişler, burada tekemmül ettirmişlerdir. Bu bakımdan iptidaî mektepler (ilkokul) bahsinde adı geçen Abdi Kâmil’in açtığı Şemsülmaarif ilk özel Türk okullarından birisi sayılabilir. Fakat bunun da açılması Tanzimat devrinden sonraya tekabül etmektedir (Ergin, 1977, s. 509).

Usûl-i Cedit’in eğitim anlayışını İsmail Gaspıralı’nın “Rehberi Muallim Ya Ki Muallimlere Yoldaş” adlı risalesinden hareketle şu şekilde ifade etmek yerinde olacaktır:

“Dini bilgiler öncelikli olmakla birlikte öğrenciye sağlam bir okuma yazma eğitimi vermek ve günlük ihtiyacı olan bilgileri sunmak amaçlanır.”

“Bir öğretmene otuz, kırktan fazla öğrenci verilmemelidir.”

“Sadece erkek çocukları değil, kız çocukları da okutulmalıdır.”

“Öğretimde bireysel ilerleme değil grup olarak sınıf halinde ilerleme ve başarı önemlidir.”

“Bir günde, en fazla, sabahtan üç saat, öğleden sonra iki saat olmak üzere toplam beş saat ders yapılmalıdır. Teneffüsler on dakika, öğle arası kırk beş dakika olacaktır.”

“Cuma günü ve milli bayramlarda okul tatil olmalı; yazın ya okul kapanmalı ya da dersler hafifletilmelidir.”

“Bir günde bir dersten en fazla bir saat ya da kırk beş dakika görülmelidir. Aksi, öğrencide bıkkınlık ve yılgınlığa yol açar.”

“Öğrenciyi dövmemek ve azarlamamak gerekir. Dersi öğretmek için ceza değil teşvik gerekir.”

“Her haftanın sonunda öğrencinin o haftaki başarı durumunu gösteren bir belge verilmelidir.”

“Sınıflar büyük, ferah, aydınlık ve temiz olmalıdır.”

“Kara tahta, sıra gibi modern eğitim araçlarından yararlanılmalıdır.”

“Namaz sureleri dışında ezbere yer verilmemeli, öğrencinin konuyu anlaması ve nakledebilmesi üzerinde durulmalıdır.”

“Yazma ve okuma dersleri toplu olarak yapılmalıdır.”

“Temel eğitim için beş sene çoktur, iki sene yeterlidir. Diğer üç senede çeşitli zanaatlar öğretilmelidir.”

“Bir konu tam öğrenilmeden diğerine geçilmemelidir.”

“Eğitim bütün sınıflar ve öğrenciler için aynı anda başlayıp aynı anda biter.”

“Her dersin sınavı olmalıdır.”

“Okuma yazma öğretildikten sonra, önce Türkçenin kuralları, sonra Rusça ve Arapçanın kuralları öğretilmelidir.”

Bu maddelerden de anlaşılacağı üzere Cedit okullarındaki eğitim yaklaşımı modern eğitim anlayışına oldukça yakın ve doğu eğitim sisteminin ilerisindedir. Hatta ders saatlerinin sayısı ve verimliliği açısından planlanması, öğrenci başarısının düzenli takibi, ezberci eğitim yerine anlama odaklı eğitim modelinin benimsenmesi, eğitimdeki çok boyutluluk (temel eğitime ek zanaat öğretimi) ve yabancı dil noktasındaki yönelim gibi noktalarda günümüz eğitim sisteminden daha olumlu yanları yer almaktadır. Bu eğitim anlayışı, açılan Ceditçi okullara aynıyle yansıdığı gibi eski metotla eğitim yapan okulların ıslahında da yol gösterici olmuştur (Soyuçok, 2019, s. 17-18).

Türkiye’de özel okulların varlığı cumhuriyet öncesinde Osmanlı döneminde 1856 Islahat Fermanı ile azınlıklar ve cemaatlerin okul açmaya ve geliştirmeye izinli sayılması ile başlar. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile Türkler de dâhil olmak üzere herkesin özel okul açabilmesi konusunda 129. ve 130. maddeler düzenlenmiştir. Bu maddelerde, bu okullardaki öğretmen istihdamı, müfredat uygulamaları, disiplin cezaları ile ilgili uygulamalar ve sınırlar verilmiştir (Ak Küçükçayır & Cemaloğlu, 2017, s. 88). Kozmopolit bir toplumsal yapıya sahip olan Osmanlı İmparatorluğu’nda yaşayan yabancı ve azınlıkların eğitim taleplerinin artması ile birlikte resmî okullara ek olarak özel statülü eğitim kurumları da inşa edilmiştir. Osmanlı’da özel statülü okulların ortaya çıkışında, yabancı ve azınlıkların artan eğitim talebi ile birlikte

eğitimde modernleşme çabaları etkili olmuştur. Ayrıca Tanzimat ve Islahat Fermanları özel statülü okulların yaygınlaşması noktasında önemli bir rol oynamaktadır (Altun Aslan, 2019, s. 267).

Osmanlı'da kurulan ilk normal Amerikan koleji 1863'te kurulan Robert Kolejidir. Kolej doğrudan misyonerlerce kurulmasa da eski bir misyoner olan Cyrus Hamlin tarafından açıldığı için misyonerler İstanbul da ayrıca bir kolej açma gereği duymamışlardır. Amerikan eğitim sisteminin bir parçası olan bu okul başlangıçta Amerikan Koleji olarak adlandırılmış fakat Christopher R. Robert'in mirasından yüz bin altın bağışlamasıyla Robert Koleji adını almıştır. Anadolu da açılan bir başka önemli Amerikan koleji Fırat Koleji'dir. Önceleri din adamı yetiştirmeyi amaçlayan ve Ermenilerin Yeprad Koleji olarak adlandırdıkları bu okul; Bab-ı Ali'nin itirazı üzerine Fırat Koleji adını almış ve laik eğitime geçmiştir. 1886'da Merzifon'da kurulan Anadolu Koleji bir başka Amerikan misyoner okuludur. Bu okul Ermeni cemaati kadar Rum cemaatine de hitap ediyordu. Bu okullar dışında; İstanbul, Konya, Mersin ve İzmir'de de Amerikan misyonerlerince çok sayıda okul açılmış fakat bu okulların çoğunluğu I.Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı döneminde Ermeni ve Rum isyan hareketleri içinde yer aldıklarından dolayı kapatılmışlardır. Fransızlar tarafından 1857'de Saint Pierre (Kuledibi), 1870'de Saint Joseph Koleji (Kadıköy) ve 1886'da Saint Michel Koleji (Beyoğlu) önemli özel okulların başında gelmektedir (Yılmazlar, 2007, s. 8-10).

Türkler tarafından açılan özel okullar, azınlık ve yabancı okulların açılmasından çok sonra, 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren başlamıştır. Bu dönemden itibaren özel Türk okullarının sayısı hızla artmış ve 1903 yılında sayıları sadece İstanbul'da 28'i bulmuştur. Bu okulların öğrenci sayıları toplamı ise 4500 kadardır (Yılmazlar, 2007, s. 12). Maarif Nezaretinin altıncı cilt Salnamesinde özel okulların 1903 senesindeki son durumu şu şekildedir:

Sayı	Adı	Semti	Tahsil derecesi	Kısımları	Talebesi
1	Mektebi Hamidi	Beşiktaş	İptidaî, Rüşdi	Erkek - Kız	225
2	Şemşül maarifi Hamidi	Vezneciler	İptidaî, Rüşdi	Erkek - Kız	225
3	Afitabi Maarif	Beşiktaş	İptidaî, Rüşdi	Erkek - Kız	225
4	Darüledep	Sultanahmet	İptidaî, Rüşdi	Erkek - Kız	225
5	Mektebi Osmanî	Aksaray	İptidaî, Rüşdi	Erkek - Kız	119
6	Darüilmi Vettâlim	Şehzadebaşı	İptidaî, Rüşdi	Erkek	151
7	Bürhani Tarakkîlî Hamidi	Koska	İptidaî, Rüşdi	Erkek	154
8	Şemşülmekâtîp	Fındıklı	İptidaî, Rüşdi	Erkek - Kız	87
9	Hadikâi Marifet	Kasımpaşa	İptidaî, Rüşdi	Erkek - Kız	87
10	Darülfeyzi Hamidi	Ayvansaray	İptidaî, Rüşdi	Erkek	314
11	Teşvikiye	Kasımpaşa	İptidaî	Kız	118
12	Meşriki Füyuzat	Mercan	İptidaî	Erkek	101
13	Mizanî Terakki	Üsküdar	İptidaî	Kız	11
14	Ravzaî Terakki	Üsküdar	İptidaî, Rüşdi	Erkek	35
15	Halilei Mahmudiye	Kadıköy	İptidaî	Erkek	671
16	Celalbey	Kadıköy	İptidaî	Kız	34
17	Hadikatül Maarif	Eskialipaşa	İptidaî, Rüşdi	Erkek - Kız	34
18	Mektebi Tefeyyüz	Gedikpaşa	İptidaî, Rüşdi	Erkek	311
19	Sahrayı Cedid	Göztepe	İptidaî	Erkek	167
20	Rehberi Tahsil	Vefa	İptidaî, Rüşdi	Erkek - Kız	54
21	Şulei Terakki	Üsküdar	İptidaî, Rüşdi	Erkek - Kız	225
22	Darüttahsil	Mollagürani	İptidaî, Rüşdi	Erkek	172
23	Altuni Zade	Tophanelioglu	İptidaî, Rüşdi	Erkek - Kız	172
24	Darulirfan	Kadıköy	İptidaî, Rüşdi	Erkek - Kız	99
25	Necmi Terakki	Kasımpaşa	İptidaî, Rüşdi	Erkek - Kız	148
26	Kenzülmaarif	Kadıköy	İptidaî, Rüşdi	Erkek	165
27	Miratit Feyzi Hamidi	Üsküdar	İptidaî, Rüşdi	Erkek	100
28	Nümünei Tedris	Kadıköy	İptidaî	Erkek	69

Fotoğraf 1: 1903 Yılında İstanbul'daki Özel Okullar ve Öğrenci Sayıları

1883'den 1903'e senesine gelinceye kadar arada geçen 20 sene içinde birçok özel okul açılmıştır. Fakat bu okullar ancak kurucu veya müdürlerinin şahsî meziyetleri, ilmî güçleri veya servetleriyle yaşayabildiklerinden bu meziyet ve güçleri göstererek ötekilerle rekabet edemeyen veya ölüm vukua gelmekle başkası yaşatamadığı için bir kısım mektepler kapanmıştır. Özel okulları uzun müddet yaşatmayan sebeplerden birisi de binasızlıktır. Kira verememek veya kullanılan binayı tekrar kiralayamamak gibi sebepler birçok okulu maarif ve rekabet sahasından uzaklaştırmıştır. (Ergin, 1977, s. 939-940).

Ergin, dönemin eğitim ve okullara karşı en ilgili ve yeterli gördüğü Tercümanı Hakikat gazetesini temel alarak başlıca özel okullarla ilgili bilgilere ulaşmıştır. Bu

okulların önemi, eğitime öğretime devam ettiği süreçler, kuruldukları yerler, fiziki koşulları, açılış amaçları, kurucuları, okutulan dersler, öğretmenlerinin durumu ve bu okulları tercih eden kitlelerin özellikleri dokuz alt başlıkta sunulmuştur.

4.1.1. Darüşşafaka

Doğrudan okul olması amacıyla yapılan, fiziki yapısının yeniliği ve büyüklüğü ve bünyesinde yetimleri barındırması sebepleriyle Darüşşafaka dönemin en önemli özel okulların başında gelmektedir. “O dönemde İstanbul’da sivil, asker; memur, zabıt ne kadar öğretmen veya ilim adamı varsa hemen hepsi gönüllü olarak Darüşşafaka’ya koşmuşlar, orada toplanan yetim ve öksüzleri okutup yetiştirmeyi millî bir borç bilmişlerdir.” Darüşşafaka’nın gerek tedris sahasında kazanmış olduğu şöhret, gerekse o sırada İstanbul’da Türkçe lise tahsili verecek başka bir okul olmayışı yüksek tabakaya mensup bireyleri ister istemez bu okula çekmiştir. Okulda yetişen ve mezun olan öğrencilerin daha sonra açılacak özel okulların kuruluşu ve işleyişinde önemli görevler alacak olması Darüşşafaka’nın önemini daha da artırmaktadır (1997, 946-948).

4.1.2. Medrese-i Hayriye

Darüşşafaka’dan sonra İstanbul’da ilk defa tesis olunan özel okul statüsündeki okul Medrese-i Hayriye’dir. Bu okulu açmak ve işleyişini sağlamak amacıyla Cemiyeti Tedrise-i Hayriye adında bir cemiyet kurulmuştur. Okulda din dersleri yanında Türkçe, Coğrafya ve Fransızca dersleri okutulmaktaydı (1997, 948-951).

4.1.3. Şemsülmaarif

Dönemin ilk özel okullarından biridir. Bu okula özellikle yüksek sınıf tarafından çok rağbet gösterilmişti. Şemsülmaarif hayli müddet yaşamış, idadi (lise) sınıfları da açmıştır (1997, 951-953).

4.1.4. Mektebi Hamidî

1882 yılında açılmıştır. Beşiktaş tarafında ve padişahın sarayı civarında olması, padişahın adını taşıması ve idaresine de saraya mensup yüksek şahsiyetlerin karışması okulun önemini bir kat daha gösterir. Bu okula hizmet edenlerin başında ise Darüşşafaka okulu mezunları yer almaktadır (1997, 954-956).

4.1.5. Numunei Terakki

1884'te, daha önce Darüşşafaka'da öğretmenlik, Şemsülmaarif'te ders nazırlığı yapan Mehmet Nadir Bey tarafından kurulmuştur. Mehmet Nadir Bey aydın, bilgili ve disiplinli kişiliğiyle zengin ve aristokrat ailelerin çocuklarının çoğunu okula çekmiştir böylece kısa zamanda büyük şöhret kazanmıştır. Ayrıca Mehmet Nadir Bey ve öğrencilerinin çıkarmış olduğu Numune-i Terakki Mecmuası, ilk öğrenci dergisi sayılmaktadır. Bu doğrultuda Mehmet Nadir Bey açtığı okul sayesinde oldukça yüksek maddi gelir elde edip üst düzey bir yaşam standardına sahip olmuştur (1997, 997-1012).

4.1.6. Mektebi Osmanî

Bahriyeli Hüseyin Avni Bey tarafından kurulmuştur. Okulun eğitim metodu ve programında Fransızcaya önem verildiği görülmektedir. İlk ve ortaokul derecesindeki erkek ve kız çocuklara öğretimde bulunan ve bir dönem yatılı kısmını da açmış olan Mektebi Osmanî'nin 1908 inkılabından hayli sonraya ve umumî harbin sonlarına kadar devam ettiği görülmektedir (1997, 1013-1016).

4.1.7. Rehberi Marifet & Ravzai Terakki

Diğer birkaç özel okulda olduğu gibi bu iki okulun kuruluşunda da Darüşşafaka etkisi vardır. Rehberi Marifet'in 1884 tarihinden sonra açıldığı tahmin edilmektedir. Okulu açan Giritli Haşim Bey Darüşşafaka'nın ilk mezunlarından. Aynı şekilde Ravzai Terakki 1887 yılında Darüşşafaka mezunu Eğinli Faik Bey tarafından açılmıştır (1997, 1016-1018).

4.1.8. Şemsül Mekatib

1890'da, hemen bütün özel okullar İstanbul tarafında açılmakta iken karşı tarafta ve kalabalık halkın oturmakta olduğu Tophane ve Fındıklı semtlerinde okul olmadığını gören Mahmut Hamdi Efendi tarafından açılmıştır.

Şemsül Mekatib 1908 inkılabından sonra hizmetini tevsi ederek Tophane'den Beşiktaş'a taşınmış ve adı "Okullar Güneşi" olarak değiştirilmiştir. Orada hizmetine devam etmiş ise de semtin ücra oluşu, hükümete ait ilkokulların çocukları parasız okutuşu ve orta sınıflarını yaşatacak kapasitedeki öğrenci kitlesini o semtte bulamayışı yüzünden 1940 senesinde kapanmak zorunda kalmıştır. Şemsül

Mekatib'in bir diğere önemli özelliği ise 1884'ten sonra açılan özel okullar içinde en çok hizmete devam eden okul olmasıdır (1997, 1025-1026).

4.1.9. Fenni Mimari Mektebi

Adında da anlaşılacağı üzere mimarlıkta eğitim görmek ve uzmanlaşmak için 1894'te açılmıştır. Okulda Türkçe ve Fransızca derslerinin yanı sıra mimari ve resim dersler okutulmaktaydı ve öğrencilerden altı lira senelik ücret alınmaktaydı (1997, 1026-1027).

Başlıca verilen bu okullara bakıldığında Darüşşafa'nın belirleyici konumda olduğu görülmektedir. Açılış amacındaki "manevilik", gönüllülük esasına dayanan öğretmenlik anlayışı ve o dönem dengi okul olmaması sebebiyle önem arz etmektedir. Zamanla şöhreti yakalayan Darüşşafaka, daha sonraları ise kendi mezunlarının açmış olduğu okullarca etkisini dolaylı yollardan sürdürmüştür. Bu dönemlerdeki okulların açılmasıyla beraber işleyişi sağlayabilmek amacıyla peşi sıra bazı cemiyetlerde kurulduğu görülmektedir. Ayrıca bu okullar dönemin yüksek konumdaki şahsiyetlerin ve ailelerin ihtiyaçlarını karşılamışlardır. Ayrıca bu okullarda Türkçe eğitiminin yanında Fransızca başta olmak üzere yabancı dil eğitimine önem verildiği görülmektedir.

1911-1912 yıllarında bütün imparatorlukta yer alan ilkokullarda toplam 582.668 öğrenci bulunmaktaydı. Bunlardan 243.069'i umumi ibtidai okullarında, 187.855'i özel okullarda ve 152.744'ü ise Gayr-i Müslim okullarında eğitim görmekteydi. Ertesi yıl ise toplam öğrenci sayısı 568.777'ye düşerken özel okullardaki öğrenci sayısı 286.381'e yükselmiştir. Yine bu yıllarda tüm okullarda 19.212 öğretmen görev yaparken bunların yaklaşık üçte biri yani 6840 öğretmen özel okullarda yer almaktaydı (Mutlu, 1997, s. 134). Aynı yıllardaki Taliyye derecesindeki (ikinci derece, orta öğretim) özel okulların başta İslam, Rum ve Ermeni olmak üzere çeşitli milletlere dağılımı ise: Ermeni 25, Rum 20, İslam 12, Amerika 11, Musevi 5, Alman 1, Avusturya 1, Fransız 1, Geldani 1, Süryani 1 okul olacak şekildedir (Mutlu, 1997, s. 137).

12 Ekim 1914'te hazırlanan "Özel Okullar Nizamnamesi" Osmanlı Devleti sınırları içinde şahıslar ile hükümet tarafından tanınmış cemaat, cemiyet ve şirketlerce kurulan özel okulların kuruluş şartları, okul binaları, idareci ve öğretmen kadroları, alınacak öğrencilerin kabulü, ders müfredatı ve eğitim programı, imtihanlar, diplomalar, ödüllendirme ve cezalandırma usulleri ile okulların teftişine dair maddeleri içermektedir (Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, 2014, s. 295).

4.1.10. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Azınlık ve Yabancı Okullar

Yabancı okulların açılması ve Osmanlı Devleti'ndeki tarihi İstanbul'un fethine kadar dayanmaktadır. "Yabancı mektepler Osmanlı İmparatorluğunu 19. yüzyılın sonlarına doğru baştan aşağıya sarmıştır. Yabancı halk kendilerine tanınmış olan ayrıcalıklarla birlikte; Rusya, Amerika, İngiltere, İtalya Fransa, Avusturya, vb. devletler hiçbir denetime tabii olmadan kendilerine ait eğitim kuruluşlarını faaliyete geçirmişlerdir." (Eren, 2017, s. 97).

Osmanlı Devleti'nde yabancı özel öğretimin varlık bulabilmesi, bu devletin siyasi ve askeri üstünlük dönemlerinde (1535-1569, 1581, 1597, 1604) "kapitülasyon" adı verilen ahitler haline getirilmesi yüzünden olmuştur (Büyükkarcı, 1999, s. 150). Türkiye'de ilk defa açılan yabancı özel okullar, Fransa himayesindeki Katolik okullarıdır. Yabancı özel okulların Osmanlı Devleti'nde bilhassa İstanbul'da ilk açılışını 1583 yıllarına dayanmaktadır (Sayhan, 1993). Yabancı özel okullar daha çok Amerikan, Fransız, İngiliz, İtalyan, Alman okullar özelinde ele alınmaktadır. Cumhuriyet öncesi dönemde azınlık okulları ise Rum, Ermeni, Yahudi, Bulgar azınlık okulları ekseninde odaklanılmıştır.

1897'DE OSMANLI SINIRLARI İÇİNDE AZINLIKLARIN VE YABANCILARIN SAHİP OLDUKLARI OKUL SAYILARI

AZINLIK OKULLARI		YABANCI OKULLARI	
MİLLET	OKUL SAYISI	MİLLİYET	OKUL SAYISI
Rum	4.390	Amerikan	131
Ermeni	851	Fransız	127
Bulgar	693	İngiliz	60
Yahudi	331	Alman	22
Sırp	85	İtalyan	22
Ulah (Romanya)	63	Avusturya	11
Katolik Rum	60	Rus	7
Katolik	50	İran	4
TOPLAM	6.523	TOPLAM	384

Prof. Dr. S. ARIBAŞ, vd., Türk Eğitim Tarihi, s. 154-156.

Fotoğraf 2: Osmanlı Döneminde Yabancı ve Azınlık Okulları

Osmanlı Devleti'nin kozmopolit yapısı dönemin (1897) azınlık ve yabancı okul sayılarına, buradaki millet ve milliyet zenginliğine bakıldığında net şekilde görülmektedir. Amerikan ve Fransız okulları yabancı okullar noktasında büyük çoğunluğu oluştururken onlara göre nispeten daha az da olsa farklı ülkelerin özel okul açtığı görülmektedir. Azınlık okulları ise diğerlerine göre nicelik olarak çok daha fazla okul yükünü çektiği görülmektedir. Özellikle dönemin Rum okullarının tek başına diğer yabancı ve azınlık okullarının toplamından daha fazla olduğu görülmektedir.

Devlet 1915 yılında yayımlanan Mekâtib-i Hususiye Talimatnamesi ile kontrol alanını daha fazla genişletmeye ve kesin hükümler koyma eğilimine girmiştir. Bu talimatname ile yabancıların açtığı özel dersaneler de özel okullar kapsamına alınmış ve yabancıların okul açmalarına ilişkin yeni barajlar getirilmiştir. Ancak Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşında mağlup olması ve ülkenin İtilaf Devletleri tarafından işgal edilmesi, yabancı okulları tekrar eski hâllerine döndürmüştür (Temizyürek, 2021).

1915'te yaşanan Mekâtib-i Hususiye Talimatnamesi doğrultusunda gerçekleşen yabancıların açtığı özel dersanelerin özel okullara dönüşümü, yakın tarihte (2014) gerçekleşen dersanelerin kapatılıp okula dönüşme süreciyle benzerlik gösterdiği görülmektedir.

4.2. Cumhuriyet Döneminde Özel Okullar

Cumhuriyetin ilanıyla beraber Atatürk'ün öncülüğünde yeni Türkiye'nin eğitim politikası laikleşme, çağdaşlaşma, modernleşme ve özel okulların denetiminin sağlanması paralelinde olmaktadır. Bu doğrultuda yapılan düzenlemeler ve alınan kararlar yalnızca özel Türk okullarında değil aynı zamanda yabancı ve azınlık özel okullarında da uygulanmıştır. O dönemdeki özel okulların çoğunluğunu Türk okulları değil azınlık ve yabancı özel okullar oluşturmaktaydı. Cumhuriyetle beraber yapılan eğitimin laikleşmesi noktasındaki bazı düzenlemeler ve kısıtlamalar bu azınlık ve yabancı okullar tarafından belli noktada tepkilere sebep olmuştu. Bu nedenlerden ötürü Cumhuriyet döneminde azınlık ve yabancı okullarda kapanmalar olmuş ve bu okulların sayıları oldukça azalmıştı. “Osmanlı İmparatorluğu döneminde yabancılara verilen imtiyazlar 24 Temmuz 1923'de kaldırılmış, ancak yabancılara okul açmalarına verilen izin devam etmiştir” (Kulaksızoğlu, Çakar, & Dılmaç , 1999, s. 221).

1923'te imzalanan Lozan Antlaşması ile azınlıklar; okul açma, idare etme, kendi müfredatlarını belirleme, dillerini öğretme ve dini ayinler düzenleme gibi konularda serbest olacaklardı. Türk hükümetinin; devlet bütçesi, belediye veya diğer bütçelerden eğitim kurumlarına tahsis edeceği paradan bu kurumlar da diğer özel Türk okulları ile aynı oranda pay alacaklardı. Türk hükümeti ise bu okullarda Türkçeyi zorunlu kılma yetkisine sahip olacaktı. Bu antlaşma ile Türk hükümeti azınlıkların açacağı okullara izin vereceğini ve bu okullara diğer özel Türk okullarıyla aynı muameleyi yapacağını taahhüt etmiş, özel Türk okullarına devlet veya belediye bütçesinden bir pay ayrılması durumunda azınlık okullarına da bu bütçeden yardım yapılacağını belirtmişti (Yılmazlar, 2007, s. 36).

Cumhuriyetin ilanından sonra Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim tamamıyla devletin verdiği bir hizmet haline gelmiş ve azınlıklar ve cemaatlerin eğitim uygulamaları devletin kontrolüne alınmıştı (Ak Küçükçayır & Cemaloğlu, 2017, s. 89). “Tevhid-i Tedrisat Kanunu Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilmiş olan ve ülkedeki bütün eğitim kurumlarının Maarif Vekaleti'ne (Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı'na) bağlanmasını öngören yasadır.” (wikipedia, agis, 2021). Ayrıca 1921 anayasası olarak bilinen Teşkilat-ı Esasiye ve Tevhid-i Tedrisat Kanunları eğitimin laikleşmesi yönünde atılan başlıca adımlar olarak çağdaşlaşmak hedeflenmiştir ve denetimi bu doğrultuda yapılmıştır.

1924 yılında eğitimin laikleşmesi yönünde yapılan düzenlemeler doğrultusunda okullarda yer alan dini sembol ve heykellerin kaldırılması ayrıca dini ayinlerin yapılmasının yasaklanmasına İtalya, Fransa ve İngiltere büyükelçileri tepki göstermiş ve bu karardan vazgeçilmesini istemişlerdir. Bu sebeplerden ötürü 40 Fransız ve 4 İtalyan Okulu kapatılmıştı (Yılmazlar, 2007, s. 44-47).

Savaştan yeni çıkmış olan Türkiye'nin çağdaşlaşma yolunda en önemli hamlelerinin eğitim ile sağlanacağını farkında olan Mustafa Kemal Atatürk, 1 Kasım 1925'de TBMM'nin açılışında, eğitimde hedeflenen seviyeye için özel girişimin çalışmalarına ihtiyaç olduğunu dile getirmiş ve halka çağrıda bulunmuştur. Bu bağlamda ilk adı "Türk Maarif Cemiyeti" olan Türk Eğitim Derneği, 31 Ocak 1928 tarihinde doğmuş ve halen çalışmalarına devam etmektedir (Ayhan & Arslan, 2016, s. 5-6).

Cumhuriyet dönemi özel Türk okullarındaki istatistiklere ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri çerçevesinde bakacak olursak:

4.2.1. Özel Türk İlkokulları

1932-1933 eğitim yılında Türkiye'de faaliyet gösteren 17 özel ilkokul bulunurken 1501 civarında öğrenci eğitim görmekteydi. Azınlık okullarından farklı olarak özel Türk ilkokulları sadece İstanbul'da değil ülkenin birçok farklı ilinde faaliyet göstermekteydi. Aynı yıl, 17 özel Türk ilkokulunda okuyan 1501 öğrencinin yanı sıra 8 özel Türk lisesinin ilkokul kısımlarında okuyan 814 ve 3 özel Türk ortaokulunun ilkokul kısmında okuyan 343 öğrenciyle birlikte özel Türk ilkokullarında toplam 2658 civarında öğrenci eğitim görmekteydi. 6 yıl sonra 1938-1939 eğitim yılında 1501 olan özel Türk ilkokullarında okuyan öğrenci sayısı azalarak 953'düşmüştü. Ayrıca 1932 yılında İstanbul'da faaliyette olan 7 özel Türk ilkokulundan 1938'de sadece Çağaloğlu Yeni Nesil İlkokulunun eğitime devam etmesi dikkat çekici bir gelişmedir. 1948-1949 eğitim yılına bakıldığında 1932 yılında 17, 1938 yılında ise 14 olan özel ilkokul sayısının 1948-1949 eğitim yılında 13'e düştüğünü fakat öğrenci sayısında artış olduğu görülmektedir (Yılmazlar, 2007, s. 85-86).

4.2.2. Özel Türk Ortaokulları

Cumhuriyet dönemi özel Türk Ortaokullarındaki öğrenci sayılarına bakılacak olursa; 1924 yılında 218, bundan 8 yıl sonra 1932’de 697, 1938 yılında 354, 1948 yılında ise 726 olmuştu. Ayrıca özel liselerin ortaokul kademelerinde 1932 yılında 1114 öğrenci eğitim görürken, 1948 yılında ise bu sayı azalarak 1070’e düşmüştür. Bu dönemlerde resmi ortaokullarda okuyan öğrenci sayısı ciddi anlamda artış gösterirken sayısı zaten çok az olan özel Türk Ortaokullarındaki öğrenci sayısı ise aynı oranda artmaması bu noktada dikkat çeken ve özel okulların ilerleyişini gösteren istatistikler olarak önem arz etmektedir (Yılmazlar, 2007, s. 87-88).

4.2.3. Özel Türk Liseleri

1924 yılında özel Türk liselerinde, resmi liselere oranla oldukça az olarak 35 öğrenci yer alırken, 1932 yılında öğrencisi sayısı 1322’ye yükselmiştir. 1938 yılında 4281 öğrenci yer alırken 1948 yılında bu sayı yaklaşık yarı yarıya düşerek 2366 olarak kayıtlara geçmişti. Aynı yıllarda resmi liselerde oldukça fazla öğrenci olmuştu. Örneğin 1932’de 7843, 1938’de ise 24582 öğrenci resmi devlet liselerinde eğitim görmekteydi (Yılmazlar, 2007, s. 89).

Cumhuriyet öncesi dönemde “Hususî Mektep” olarak bilinen özel okullar bilhassa ilköğretim kademesinde eğitim verenler, bu devirde yıldan yıla değer kaybetmektedir. Bunun en önemli nedeni olarak ilköğretimin devlet tarafından parasız okutuluyor olması ve gayet intizamlı ve güzel ilkokulların bulunması gelmektedir. “Daha güzel, daha fennî ve sıhhî bir binada parasız okuyup yazmak mümkün iken neden para verilerek daha kötü binalarda çocuk okutulsun?” düşüncesi özel okulların, devlet okullarıyla rekabetini zorlaştırırken devlet okullarına rağbeti artmış ve özel okullardaki öğrenci sayısı azalmıştır. Ancak devletçe yatılı ortaokullar ve liseler yeteri kadar açılmamış olacak ki özel okullar arasında bu çeşit müesseseler hâlâ hayatiyetini muhafaza etmektedirler (Ergin, 1977, s. 2076). 1938 tarihli ders yılında bu okulların sayıları oldukça azalmıştır ve o dönem İstanbul’da 1 özel anaokulu, 2 özel ilkokul ile bir özel ortaokul, 7 özel lise bulunmaktadır.

Özel Ana Okulu: Yavrular Yurdu: Gedikpaşa’da.

Özel Orta Okullar: Okullar Güneşi: Beşiktaş’tadır.

Hilâl Okulu: Aksaray, Yusufpaşa’da.

Yeni Nesil: Cağaloğlu'nda.

Özel Liseler: Darüşşafaka Erkek Lisesi: Çarşamba'dadır.

Hayriye Lisesi: Saraçhanebaşı'ndadır.

İstiklâl Lisesi: Şehzadebaşı'ndadır.

Yüce Ülkü Lisesi: Kumkapı'dadı.

Boğaziçi Lisesi: Arnavutköy'ündedir.

Işık Lisesi: Teşvikiye karakolu karşısındadır.

Şişli Terakki Lisesi: Nişantaşı'ndadır (Ergin, 1977, s. 2076-2077).

Cumhuriyet dönemine ait aşağıda verilen fotoğraflarda özel okullar ilanlarında okulun öne çıkan, önemini yansıtan unsurlara yer verildiği görülmektedir. Günümüzdeki özel okul ilanlarında olduğu gibi okul ismi ön plana çıkarılmış, okul adresi verilmiş ve kayıt görüşmesi için uygun zamanlar belirtilmiştir. İlanlarda okulun hizmet verdiği eğitim kademesi veya kademeleri de yer almaktadır. İlanlarda günümüzden farklı olarak “müessisi” yani okulun kurucusunun isminin yazdığı görülmektedir. Bu ilanların ortak paydası ise yabancı dil eğitimi üzerinde önemle durulması hatta ücretsiz kur şeklinde dil eğitimi vadetmesi dikkat çekmektedir.

Leyli - Nehari - Kız - Erkek

İnkılâp Liseleri

ANA - İLK - ORTA ve LİSE SINIFLARI

Müessisi: Nebi Zade Hamdi

Kayıt ve kabul muamelesine başlanmıştır. Resmî mekteplere muadeleti Maarif Vekâletince tasdik edilmiştir. Güzide ve muktedir bir talim heyetine maliktir.

Ecnebi lisanı tedrisatına ilk kısmın son iki sınıfından başlanır. Dersler haricinde ayrıca parasız lisan kurları vardır. Cumadan maada her gün saat 14 ile 16 arasında müracaat olunabilir

Cağaloğlu Yanıksaraylar caddesi 6460

Leyli ve Nehari Kız ve Erkek

İSTANBUL

Gazi Lisesi

Yalnız Orta ve lise kısımları havidir

Müdürü: EBULMUHSİN KEMAL

Yeni kurulan Cumhuriyet Üniversitesinin bütün fakültelerine yüksek seviyede talebe yetiştirmek maksadile tesis olunmuştur. Bu mektebe devam edip şahadetname alacak talebe, herhangi bir ecnebi lisanının edebiyatını da elde edecek surette ecnebi bir lisana sahip olacaktır. Ders programları yeni şekillere göre nazari ve ameli olarak tanzim edilmiştir.

Tecrübeli ve seçilmiş bir talim heyetine malik olan **GAZİ LİSESİ** Cağalolu fırını karşısında

Hasan Fehmi Paşa Konaklarında

Hergün öğleden sonra birden beşe kadar talebe kayıt ve kabul eder. (6320)

Fotoğraf 3: 1933 Yılına Ait Özel Okul İlanları Örneği

Görselde görüldüğü üzere bazı özel okulların üniversite öncesi eğitim kademelerinin tamamında, anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise sınıflarında olmak üzere eğitim vermektedir. Her iki ilanda da özel okulları, devlet okullarından ayıran başlıca faktörlerden biri olan ecnebi lisan (yabancı dil) öne çıkarılmıştır.



Fotoğraf 4: Cumhuriyet Dönemi Özel Okul İlanı Örneği

Bu ilanda da görüldüğü gibi yabancı dil öğretimine ehemmiyet verildiği vurgulanmaktadır. Ayrıca Amerika'dan getirilen terbiye mütehasısları yani yabancı uzmanların varlığına dikkat çekilmiştir. Ayrıca somut olarak temiz hava ve yemek ile birlikte nezih bir ortam vadedilmiştir. Ayrıca kardeş indirimi yapılması günümüzdeki ilanlarla benzer olan diğer bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anayasal bağlamda özel okullarla ilgili maddelere bakacak olursak, 1961 Anayasası'nın Bilim ve Sanat Hürriyeti başlıklı 21. maddesinde "Eğitim ve öğretim, devletin gözetim ve denetimi altında serbesttir. Özel okulların bağlı olduğu esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak kanunla düzenlenir. Çağdaş bilim ve eğitim esaslarına aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz" hükmü yer almaktadır. Bu madde ile yasal çerçevelerin dışına çıkılmadığı sürece okulların baskı altında olmayacağı anlaşılmaktadır. Anayasanın özel okullar ile ilgili düzenlenmesinin meyveleri ilk olarak yüksekokullarda verilmişti. 1962'de ilk özel yüksekokul açılmış ve özel yüksekokulların sayısı 1969'da 44'e kadar yükselmiştir ve bu dönemde özel girişimciler ilköğretim seviyesinden çok yükseköğretim seviyesinde okullara yönelmiştir. Özel okullarla alakalı önemli bir atılım da 82 Anayasası ile

gerçekleşmiştir ve bu anayasadaki ilgili maddeler ile özel öğretim kurumlarının açılmasında bir engel görülmemiştir, özel öğretimin önü açılmıştır (Ayhan & Arslan, 2016, s. 7).

2000’li yıllardan sonra T.C. Eğitim Vizyonu çerçevesinde özel okul politikasında yapılan değişikliklerle, hem azınlıklar ve cemaat okulları ile ilgili politikalarda hem de diğer özel okul politikalarında önemli değişiklikler yapıldığı söylenebilir. Yapılan anayasal değişikliklerin özel okulların Türk Eğitim Sistemi içinde çok daha önemli bir hale getirilmesi amacıyla teşvik etmekle beraber, azınlık ve cemaat okullarının kısıtlamalarının da önemli ölçüde ortadan kaldırılması için bir araç olduğu görülmektedir. Böylece, devletin gözetim ve denetimi esas olmak üzere özel öğretim kurumlarının önündeki engellerin yabancı ve azınlık okullarında tamamen, dini cemaatlere ait okullarda ise kısmen kalktığı söylenebilir (Ak Küçükçayır & Cemaloğlu, 2017, s. 89).

Cumhuriyet döneminden itibaren artan özel okul sayıları ülke ekonomisindeki payı artmaya başlamıştır. Özel okulların tercih edilme oranlarının artması ile öğrenci sayısı ile doğru orantılı şekilde okulda çalışan öğretmen ve diğer personellerin istihdamında da artış gözlenmektedir. Özel okulların artışının bir diğer boyutu eğitim sistemindeki eşitsizliklerin kendini yeniden üretmesi noktasında olmuştur.

2000’li yıllarda Türkiye’de özel okulların ve özel okul öğrencilerinin sayısı her geçen yıl artmaktadır. Fakat 2013 OECD eğitime bakış göstergelerinde yer alan oranlara bakıldığında Türkiye’deki özel okulların oranının OECD ve AB ortalamalarının oldukça aşağısında kaldığı görülmektedir. Araştırmanın kapsamına uygun olacak şekilde aynı rapordaki özel lise oranlarına bakılacak olursa, 2013’de özel liselerin OECD ortalaması %19, AB ortalaması %17,2 iken Türkiye’de sadece %2,7’de kalmıştır. Bu listede başı ise %60,8 ile Şili ve %57,1 ile Belçika çekmektedir (Türkiye Eğitim Meclisi Sektör Raporu, 2014, s. 17).

Yıllar	Özel Okul	Özel Dershane	Muhtelif Kurslar	Sürücü Kursları	Rehabilitasyon Merkezleri	Kreş ve Gündüz Bakımevi	Etüt Merkezi	Özel Öğrenci Yurtları	Toplam
2000	1.788	1.730	1.289	1.606		923		2.304	9.640
2001	1.897	1.864	1.409	1.772			2.175	9.117
2002	1.887	2.002	1.447	1.878		1.156		2.192	10.562
2003	1.399	2.122	1.314	1.780		1.160		2.210	9.985
2004	1.679	2.568	1.667	1.864		1.083		2.259	10.037
2005	1.893	2.984	1.779	1.925		1.186		2.303	11.070
2006	1.799	3.570	2.048	2.028		1.321		2.474	13.240
2007	2.057	3.986	2.576	2.181		1.372		2.735	14.907
2008	2.353	4.031	1.795	2.470	1.318	1.432	394	3.053	16.846
2009	2.391	4.262	1.803	2.707	1.708	1.505	456	3.239	18.071
2010	2.274	4.193	1.895	2.899	1.656	1.553	495	3.503	18.468
2011	2.750	4.099	2.012	3.066	1.591	1.585	508	3.788	19.399
2012	3.063	3.961	2.150	3.270	1.605	1.601	562	4.013	20.225
2013	4.392	3.858	2.438	3.301	1.692	1.610	647	4.284	21.949
2014	5.118	3.579	2.666	3.380	1.795	1.592	824	4.405	23.395
Büyüme Oranları (2000-2014)									
Kurum	2,9 kat	2 kat	2 kat	2,1 kat	1,4 kat	1,7 kat	2,1 kat	1,9 kat	2,4 kat

Fotoğraf 5: Özel Öğretim Kurumlarında Büyüme Oranları (MEB 2000-2014 arası veriler) (Türkiye Eğitim Meclisi Sektör Raporu, 2014)

TOBB'un yayınladığı bu rapora göre 2000-2014 yılı arasında özel öğretim kurumları içerisindeki hem nicelik hem de oransal olarak en büyük artış özel okullarda olmuştur. Özel dersaneler de aynı dönemde sayısını hemen hemen ikiye katlamıştır. 2008'den itibaren açılmaya başlanan etüt merkezlerinde de 2,1 katlık hızlı bir artış görülmektedir.

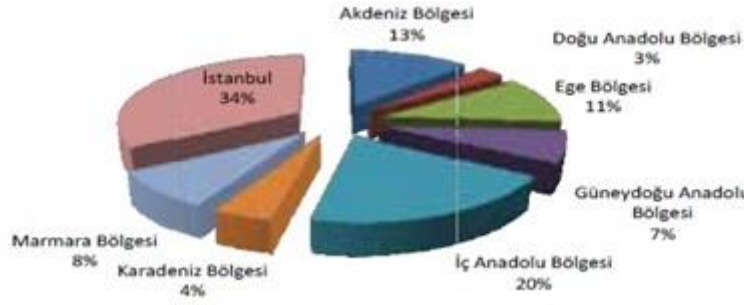
Yıllar	Özel Okul	Özel Dershane	Muhtelif Kurslar	Sürücü Kursları	Rehabilitasyon Merkezleri	Kreş ve Gündüz Bakımevi	Etüt Merkezi	Özel Öğrenci Yurtları	Toplam
2000	246.514	488.284	174.496	1.021.386		24.894		128.528	2.084.102
2001	260.193	523.244	177.648	1.118.347		18.486		84.229	2.200.147
2002	265.680	588.637	174.505	803.705		18.575		93.805	1944.907
2003	222.992	606.522	144.938	724.030		14.879		92.780	1.792.262
2004	245.414	668.673	168.549	600.703		12.289		107.706	1.803.384
2005	261.570	784.565	190.896	868.251		20.089		108.596	2.233.967
2006	305.862	925.299	220.636	970.615		20.402		124.532	2.567.346
2007	360.042	1.071.827	293.742	1.001.606		24.113		134.769	2.886.099
2008	386.797	1.122.861	250.973	1.232.129	131.206	24.957	13.486	143.356	3.305.765
2009	394.253	1.178.943	261.611	1.405.320	187.726	29.641	14.280	146.292	3.647.066
2010	422.702	1.174.860	264.063	1.529.268	199.594	36.443	15.617	158.721	3.859.268
2011	458.118	1.234.738	292.991	1.909.420	186.634	39.948	16.356	182.077	4.379.561
2012	495.000	1.219.000	293.000	1.815.000	241.000	41.000	18.000	200.000	4.322.000
2013	566.000	1.280.000	343.000	1.387.000	262.000	43.000	21.000	205.000	4.107.000
2014	654.000	1.220.000	371.000	1.715.000	298.000	42.000	27.000	211.000	4.538.000
12 Yıllık Ortalama Büyüme Oranları (2000-2014)									
Kurum	2,9 kat	2 kat	2 kat	2,1 kat	1,4 kat	1,7 kat	2,1 kat	1,9 kat	2,4 kat
Öğrenci	2,7 kat	2,5 kat	2,1 kat	1,7 kat	2 kat	1,7 kat	2 kat	1,6 kat	2,1 kat

Fotoğraf 6: Özel Öğretim Kurumlarındaki Öğrenci Sayısında Büyüme (MEB 2000-2014 arası veriler) (Türkiye Eğitim Meclisi Sektör Raporu, 2014)

2000-2014 yılları arasındaki özel öğretim kurumlarındaki öğrenci artışlarına bakıldığında ise en büyük oransal artış 2,9 ile özel okul öğrencilerinde olmaktadır, sayıca en fazla artış özel dersanelerde olmuştur. Dershane veya günümüzde etüt eğitim merkezlerinde her zaman özel okullarından fazla öğrencinin yer almasının sebebi ücretlerinin daha uygun olması ve devlet okullarında okuyan öğrencilerin özellikle lise veya üniversite sınavlarına girecekleri sene ekonomik olarak alt-orta sınıf aileye mensup olsalar bile dersane veya etüt merkezlerini çok yüksek oranda tercih etmektedirler. Ayrıca özel öğretim kurumlarındaki en fazla sayıya sahip kurum özel okullar olmasına karşın öğrenci sayısının dersanelerden yarı yarıya az olması özel okulların yüksek ücretleri ve az mevcutlu olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca özel okullarda sınıf mevcutlarının, devlet okullarından az olması velilerin tercih sebeplerinden biri olmaktadır.



Fotoğraf 7: Bölgelere Göre Özel Lise Kurumlarının Dağılımı (Türkiye Eğitim Meclisi Sektör Raporu, 2014)



Fotoğraf 8: Bölgelere Göre Özel Lise Öğrenci Dağılımı (Türkiye Eğitim Meclisi Sektör Raporu, 2014)

Fotoğraf 5 ve 6'da görüldüğü gibi özel okulların lise kademesinde eğitim veren kurumlar dolayısıyla öğrenciler Türkiye'de Marmara ve İç Anadolu bölgelerinde yoğunlaştığı hatta İstanbul'un özel okul ve öğrenci yükünü tek başına her bir bölgeden daha fazla çektiği görülmektedir.

Okul sayısı bakımından özel liselerin kamuya oranına gelince; Türkiye genelinde özel okul oranı %14, İstanbul'da %45, İstanbul dâhil Marmara Bölgesi'nde %20, İç Anadolu Bölgesi'nde %15, Akdeniz Bölgesi'nde %16, Ege Bölgesi'nde %8, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde %6, Karadeniz Bölgesi'nde %4, Doğu Anadolu Bölgesi'nde %3'tür (Türkiye Eğitim Meclisi Sektör Raporu, 2014).

Özel liselerin ve öğrencilerin bölgesel dağılımında İstanbul'u dışarda bıraktığımızda İç Anadolu bölgesinin diğer bölgelerden hem öğrenci hem okul sayısı bakımından 5'te 1'lik kısmına tekabül ettiği görülmektedir. Ankara, Konya, Kayseri ve Eskişehir gibi büyük şehirlerin İç Anadolu'daki özel okul ihtiyacının büyük kısmını karşılamaktadır. Ayrıca araştırmanın yapıldığı Niğde ve Nevşehir illerindeki okullarda İç Anadolu bölgesinde yer almaktadır.

Tablo 1: 2015-2020 Arası Türkiye’deki Eğitim Kademelerine Göre Özel Okul Sayıları ve Toplam İçindeki Payları

Yıllar	Okul Öncesi Özel Okul Sayısı ve Toplam İçindeki Payı	Özel İlkokul Sayısı ve Toplam İçindeki Payı	Özel Ortaokul Sayısı ve Toplam İçindeki Payı	Özel Lise Sayısı ve Toplam İçindeki Payı	Özel Okulların Toplamı ve Eğitim Kurumlarındaki Payı
2015	3.555 (59,9)	1.205 (4,4)	1.111 (6,5)	1.603 (17,7)	7.474 (12,6)
2016	3.714 (54,7)	1.389 (5,2)	1.555 (9,0)	2.923 (27,7)	9.581 (15,7)
2017	4.630 (53,1)	1.324 (5,2)	1.481 (8,39)	2.618 (23,6)	10.053 (15,9)
2018	5.218 (51,8)	1.618 (6,5)	1.869 (10,0)	2.989 (25,4)	11.694 (17,8)
2019	5.352 (50,2)	1.808 (7,3)	2.060 (10,9)	3.589 (28,7)	12.809 (19,2)
2020	5.655 (49,2)	1.982 (8,0)	2.351 (12,2)	3.882 (29,8)	13.870 (20,2)

Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2015-2020.

Tablo 1’deki verilere bakıldığında özel okulların toplam örgün eğitim kurumları içerisindeki payı her yıl hem sayısal hem de oransal olarak artış göstermiştir. Ülke genelindeki özel okulların toplam içerisindeki en büyük pay sahibi olan kademesinin okul öncesi özel öğretim kurumları olduğu görülmektedir. Son 6 yıl içerisinde okul öncesi özel okulların her yıl sayısal olarak arttığı görülmektedir fakat toplam içerisindeki payının azaldığı görülmektedir. Bunun sebebi okul öncesi kurumları özelinde devlet okullarının özel okullardan daha hızlı artış göstermesidir. Özel liselerde ise durum 2015’ten sonra büyük bir artış göstererek okul sayısı hemen hemen iki katına çıkmıştır. Buradaki en büyük etken neden ise 2013’de başlayan dershanelerin kapatılması tartışmalarının 2015’te gerçekleşen somut adımlardır. Bu dönemde başta köklü dershaneler olmak üzere birçok kurum dershaneden “temel liseye” veya özel okula dönüşümünü gerçekleştirmiştir.

Hürriyet gazetesinin 2 Eylül 2015 tarihli haberine göre: Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'un 14 Mart

2014'te Resmi Gazete'de yayımlanmış ve özel okula dönüşmek isteyen dersaneler için başvurular 2 Haziran 2014'ten itibaren alınmaya başlanmıştır. “MEB'in özel okula dönüşüm programına, kanunun yürürlüğe girdiği tarihte sayısı 3 bin 530 olan dersanelerin 2 bin 536'sı başvururken, 700 dersane faaliyetine son verdi. 1463 dersane dönüşüm okulu oldu. Bunlardan 1221'i temel lise olarak faaliyetlerini sürdürecektir.” (hurriyet, agis, 2021).

Haberdeki sayıların, 2015'den 2016'ya geçiş sürecindeki resmi istatistiklerde yansımaları net şekilde görülmektedir. Bu dönemden itibaren özel lise sayısı 1.603'ten 3.882'ye artmış ve örgün lise okulları içerisindeki yeri de %17,7'den %27,7'e yükselmiştir ve günümüzde lise kademesindeki eğitimin ülke genelindeki ihtiyacının, çok ciddi bir oran olan, yaklaşık üçte birini özel liseler karşılamaktadır. Daha sonrasında 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı bitiminde “temel liselerin” faaliyetleri sona erdirilmiş ve bu liselerden gerekli şartları yerine getirenler akademi liselerine yani özel anadolu ve fen liselerine dönüşmüşlerdir. Gerekli şartları yerine getirmeyen temel liseler ise kapatılmıştır. Bu kapatılmalar sınırlı kalmıştır ve ne özel lise sayısında ne de tüm okullar içerisindeki payında azalma olmamıştır. 2018-2019 eğitim yılından 2019-2020 yılına geçerken 293 yeni özel lise eklenmiştir ve tüm liseler içerisindeki payı %1,1 artış göstermiştir.

Sonuç olarak yakın tarihte gerçekleşen liselerdeki dönüşüm özel okulların gidişatını doğrudan etkilemiştir. Son altı yıldaki hem dershaneden temel liseye geçiş hem de temel liselerin akademi anadolu ve fen liselerine dönüşümü nicelik ve niteliksel olarak özel liseleri olumlu yönde dönüştürmüştür. Özellikle 2019'daki son dönüşümle beraber bu okullar fiziki şartlar başta olmak üzere dersler ve yasal gereklilikler vb. birçok açıdan değişime ve iyileştirmeye uğramıştır. Araştırmadaki görüşmeciler öğrencilerin seçilmiş olduğu Niğde ve Nevşehir illerindeki son güncel verilere bakıldığında ise Niğde'de 17 adet özel okul bulunurken bunlardan yaklaşık yarısı olan 8'i özel liselerdir. Nevşehir'de ise 32 adet özel okul bulunurken bunlardan hemen hemen üçte biri olan 12'si özel liselerden oluşmaktadır.

Tablo 2: 2015-2020 Arası Türkiye’deki Eğitim Kademelerine Göre Özel Okulda Eğitim Gören Öğrenci Sayıları ve Toplam İçindeki Payları

Yıllar	Okul Öncesi Özel Okullardaki Öğrenci Sayısı ve Toplam İçindeki Payı	Özel İlkokullardaki Öğrenci Sayısı ve Toplam İçindeki Payı	Özel Ortaokullardaki Öğrenci Sayısı ve Toplam İçindeki Payı	Özel Liselerdeki Öğrenci Sayısı ve Toplam İçindeki Payı	Özel Okullardaki Toplam Öğrencisi Sayısı ve Eğitim Kurumlarındaki Payı
2015	171.648 (14,8)	203.272 (3,7)	208.424 (4,2)	240.171 (5,7)	823.515 (5,2)
2016	191.670 (15,9)	232.039 (4,3)	278.089 (5,7)	472.611 (11,1)	1.174.409 (7,5)
2017	201.396 (15,2)	213.113 (4,3)	288.766 (5,4)	514.480 (12,0)	1.217.755 (7,6)
2018	236.355 (15,7)	233.740 (4,6)	321.779 (6,0)	559.838 (13,0)	1.351.712 (8,3)
2019	258.674 (16,5)	262.164 (5,0)	338.046 (6,2)	581.693 (13,7)	1.440.577 (8,7)
2020	289.213 (17,7)	274.018 (5,2)	347.495 (6,3)	557.472 (13,1)	1.468.198 (8,8)

Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2015-2020.

MEB’in son 6 yıl istatistiklerinde hem okul hem de öğrenci bazında, okul öncesi özel eğitim kurumlarında oransal olarak en büyük paya sahip olmasına rağmen sayısal olarak öğrenci sayısı en fazla özel liselerde olmaktadır. Tablo 2’ye göre ayrıca okul öncesi özel kurumların yanı sıra ortaokul kademesindeki özel öğretim kurumlarında öğrenci sayılarının son 6 yılda sürekli bir artış olduğu görülmektedir. Sadece özel ilkokulların öğrenci sayısında 2017 yılında ve özel liselerde ise 2020 yılında düşüş görülmesine karşın diğer yıllarda sürekli bir artış söz konusudur. Ülke genelindeki öğrenciler içerisinde özel okulların oransal açıdan yükünü okul sayısında olduğu gibi özel liseler ve okul öncesi okullar çekmektedir.

Öğrenci sayılarını özel liseler ekseninde inceleyecek olursak 2015’ten 2016’ya geçilirken, okul sayısında hemen hemen iki katlık artışa paralel olacak şekilde öğrenci

sayısında da 232 binlik bir artış gözlenmekte bu da tüm öğrenciler içerisindeki payı %5,7'den %11,1'e yükseltmiştir. Sadece bir senede %5,4'lük bir artış ile hemen hemen iki katına çıkmıştır. Bu durumun temel sebebi okul sayısının artışında belirtildiği gibi dershanelerin kapatılarak temel liselerin açılması yönünde yaşanan dönüşümdür. Bu dönemden sonra 2020 yılına kadar öğrenci sayısı sürekli artmıştır. 2020'deki öğrenci sayısındaki düşüş ise MEB'in 18 Mart 2019 tarihli; "Temel liselerin faaliyetleri, 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununun hükmü gereği 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı bitiminde sona ereceğinden bu kurumlardaki öğrencilerin herhangi bir mağduriyet yaşamaması için nakil işlemi gerçekleştirilecektir" açıklamasında görüldüğü üzere bu dönemde bazı öğrencilerin temel liselerden devlet okullarına nakil olmaları gösterilebilmektedir.

Tablo 1 ve Tablo 2'deki oransal olarak değinmemiz gereken bir diğer önemli husus ise toplam içerisindeki payları açısından okulların ve öğrencilerin aynı doğrultuda olmaması durumudur. Düzenli artışlar sonucu 2020 yılı sonunda özel okulların, tüm örgün okullar içerisindeki payı %20,2'ye ulaşmasına karşın, özel okullarda okuyan öğrenci sayısının toplam içindeki payı sadece %8,8'e ulaşabilmiştir. Okul ve öğrenci oranlarındaki bu farklılığın sebebi özel okullarda, devlet okullarına göre her zaman daha az sınıfın açılması ve sınıf içi mevcudun da devlet okullarinkinden daha az olmasıdır. Hatta bu durum birebir ilginin artmasının sağlanması yönünde özel okullar için bir reklam fırsatı olarak görülmektedir ve velilere vadeli öncelikli avantajların başında devlet okullarına göre çok daha az mevcutlu sınıflarda ders işlenmesi durumu yer almaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE YORUMLAR

Bu bölümde kolej öğrencilerinin ayrıcalıklı kimlik inşaları ve gündelik davranışları üzerine yapılan gözlemlerin değerlendirilmesine ve bu noktadaki bulgulara yer verilmiştir. Katılımcı gözlem yoluyla yapılan derinlemesine görüşme ve incelemeler, Temmuz 2018 ile Ekim 2020 arasında bilfiil gerçekleşmiştir. 2020 yılında COVID-19 salgını sebebiyle yaşanan pandemi döneminin belirli bir kısmında okulların kapalı olmasından dolayı görüşmeler sosyal medya ve telefon görüşmeleri aracılığıyla veya okul dışı ortamlarda devam etmiştir. Görüşmelerin başlangıcı 2018 yılının yaz aylarında rehber öğretmen sıfatıyla özel okulda göreve başlamama dayanmaktadır. Bu okul dışında yine Niğde ilinde bulunan iki farklı kolejden ve Nevşehir’de yer alan bir kolejden öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerin büyük çoğunluğu şahsi odada ve birebir olmak üzere yine odada birkaç kişiyle beraber yapılan görüşmelerde olmuştur. Bunlara ek olarak sınıf içerisinde toplu görüşmeler ve okul içerisinde farklı öğretmenlerin olduğu öğrenci sohbetleri gerçekleşmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın kapsamıyla ilgili notlar alınmıştır.

Görüşme yapılan öğrenciler her eğitim öğretim yılında üniversite sınavı için yoğun hazırlık içerisinde olan 12. Sınıflar ağırlıkta olmak üzere lise döneminin her kademesindeki öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve farklı bulgulara rastlanmıştır. Bu görüşmeler ile ilgili tablolar ve notlar aktarılırken akademik etik ilkeler gereği belirli kodlarla sembolize edilmiştir.

Yapılan yaklaşık iki buçuk yıllık gözlem ve görüşmeler sonucu elde edilen bulgular araştırmanın kapsamına uygun şekilde “ayrıcalıklılar” odağında yürütülmüştür. Ayrıcalıklı öğrenciler, kolejde okumalarından ve çoğunlukla üst sınıf ailelere mensup olmalarından dolayı kendilerini maddi ve kültürel olarak giyim tarzı ve marka yönelimi, dil kodları ve konuşma tarzı, yeme içme alışkanlıkları, beğeni, ilgi ve zevkleri, boş zaman aktiviteleri olarak kendilerine ayrıcalıklı bir kimlik inşa etmektedirler. Ayrıcalıklılar okul içi süreçlerde ise okula geliş biçimleri, derse giriş-çıkışları, derslere olan ilgi farklılıkları, öğretmenleri ile olan ilişkileri ve lise sonrası hedefleri noktalarında mevcut ayrıcalıklarını yeniden ürettikleri tespit edilmiştir.

İdealistler olarak kategorize edilen öğrenci grubu ise kendilerini akademik alanda, ders başarısı ile tanımlamakta ve ayrıcalıklıların karşısında bir konumda yer almaktadırlar. İdealistlerin okul içi süreçlerde daha uyumlu olması, öğretmenleri ile “doğal bir süreç” olarak nitelendirebileceğimiz daha hiyerarşik bir şekilde iletişim kurması ve “kendisine faydalı olan” öğretmenlerle daha yakın olması, okul kurallarına ve otoriteye nispeten az karşı çıkması yönleriyle “olması gerekeni” yapmakta ve ayrıcalıklıların karşısında, onları “ötekileştirerek” kimlik inşalarına doğrudan etki etmektedirler. “Ötekileştirme sadece hâkim grup tarafından diğerlerine yapılmaz, aynı zamanda hâkim olmayan gruplar tarafından da güçlü gruba karşı da yapılabilir ve öteki, diğeri ile ilişkinin temel belirleyicisi de olmuştur (Özensel, 2020, s. 369). Bu çalışmada da hâkim olmayan grup olarak idealistler ötekileştirme yoluyla ayrıcalıklıların yeniden üretmektedirler. “Biz’i ayrıcalıklı kılan ötekileştirme, farklılıklara olumsuzluk atfederek ötekini dezavantajlı konuma iterken bir yandan da ayrımcılığa zemin hazırlamaktadır. Öteki ile biz arasında mesafe açıldıkça da farklı olanların birlikte yaşaması, toplumsal uzlaşma güçleşmektedir.” (Çay Sağlam & Yaşar, 2017, s. 139). Ayrıcalıklılar ve idealistler bu noktada kendilerini “biz” olarak görüp, karşısındaki grubu öteki olarak itmektedirler, bu durumda okulda çatışmaya yol açabilmektedir. “İnsanın, ötekiyle karşılaşma serüveninin can alıcı noktası, günlük yaşamda kurulan yüz yüze ilişkiler sonucu edindiği deneyimleridir.” (Özensel, 2020, s. 371). Okul içi süreçlerde, günlük yaşamda, öteki ile sürekli aynı ortamı paylaşmak zorunda kalan ayrıcalıklılar bu tecrübelerini “ötekilerin” karşısında bir kimlik inşası yönünde yapılandırmaktadır. Ayrıcalıklılar okul içerisinde ve sosyal hayatlarında sosyo-ekonomik üstünlüklerini davranışlarına yansıtılmaktadır. Bu yansıma bireysel özgürlük, rahat takılma ve serbest hareket etme noktasında tezahür etmektedir. Ayrıcalıklılar bu bireysellikten doğan tek başlarına karar alma ve gücü kullanma yetilerinden dolayı okul içerisinde diğerlerine nazaran daha bağımlı hareket eden “kardeş öğrencileri” de ötekileştirmektedir. Kardeş öğrencilerin gözlenebilen okul içi süreçlerde birbirleriyle, okula geliş-gidiş, okul içi aktiviteler, beraber yeme-içme ve karar alma noktalarında ortak hareket etmeleri ayrıcalıklılara göre farklılaşmak için yeterli bir durum olarak görülmektedir. Çalışma içerisinde idealistlerin ve kardeş öğrencilerin, ayrıcalıklıların kimlik inşalarını karşıtıklardan ve ötekileştirmeden yola çıkılarak gerçekleştirdiği görülmektedir.

Görüşülen tüm öğrenciler 3 kategoride ele alınmıştır. Bunlar: “Ayrıcalıklılar, İdealistler ve Kardeş Öğrenciler” şeklindedir. Öğrenciler arasında kodlamalar ve sınıflandırmalar yapılırken kolejde okumalarından kaynaklı olarak kendilerini belli noktalarda (ekonomik, sosyo-kültürel, fiziksel vb.) ayrıcalıklı ve üstün görüp gündelik hayatına, davranışlarına, düşüncelerine bunu yansıtanlar “ayrıcalıklılar” olarak tasnif edilmiştir. Aynı okul içerisinde yer alıp kolejde eğitim görme amaçları büyük oranda akademik olan ve üniversite, meslek bazında belirli hedefleri olanlar “idealistler” olarak gruplandırılmıştır. Kardeşiyle beraber aynı okulda yer alan ve çoğu noktada (okula gelip-gitme, okul içi etkinliklere katılma, karar verme, ailevi tutum vb.) ortak hareket edenler “kardeşler” kategorisinde yer almaktadır. Bu doğrultuda idealist öğrenciler “İ”, ayrıcalıklı olan öğrenciler “A” ve aynı özel okul içerisinde bulunan kardeş öğrenciler “K” harfi sembolleştirilmiştir. Öğrenciler A1, A2, A3, A4, İ1, İ2, İ3, İ4, K1, K2, K3, K4 örneklerinde olduğu gibi kodlanmıştır.

Görüşülen öğrencilerle uzun zaman diliminde vakit geçirildiği ve hem kendileri hem aileleri ile ilgili detaylı bilgi formu mevcut olduğu için demografik özellikler görüşmeler esnasında ayrıca sorulmamıştır. Bulguların birinci kısmında bu demografik özellikler sunulmuştur. Bulguların ikinci kısmında ise öğrencilerin okul hayatına yönelik tutumları, devlet okulları ile kolejler arasındaki algıları, üniversite ve iş hayatına yönelik hedefleri, kendilerini konumlandıkları statü, boş zamanlarını değerlendirme şekilleri ve kendilerini ayrıcalıklı hissettirecek kimlik inşalarına yönelik sorulan sorulara alınan cevaplar doğrultusunda tablolara ve değerlendirmelere yer verilmiştir.

5.1. Görüşmecı Bilgileri

Bu bölümde görüşülen öğrencilerin cinsiyeti, kaçınıcı sınıfta yer aldığı, ilk ve ortaokulda eğitim gördüğü okul, veli mesleği, alanları, özel okula ek olarak özel ders alma durumları ve üniversite veya geleceğe dair hedefleri tablolara aktarılmıştır.

Tablo 3: Görüşülen Öğrenci ve Ailelerine Ait Sosyo-Demografik Özellikler

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Sınıf	İlk ve Ortaokul Durumu	Veli Mesleği
A1	Erkek	12	Özel Okul	Üst Düzey Yönetici
A2	Erkek	12	Özel Okul	Üst Düzey Yönetici
A3	Erkek	12	Özel Okul	Memur/Ticaret Uzmanı
A4	Erkek	12	Devlet Okulu	Besici/İşletmeci
A5	Erkek	12	Özel Okul	Akademisyen
A6	Erkek	12	Devlet Okulu	İşletmeci
A7	Erkek	12	Devlet Okulu	İşletmeci
A8	Erkek	12	Özel Okul	Siyasetçi/Büyük İşletmeci
A9	Erkek	12	Devlet Okulu	Memur
A10	Erkek	12	Devlet Okulu	Sağlık Memuru
A11	Erkek	12	Özel Okul	Üst Düzey Yönetici
A12	Erkek	12	Özel Okul	Akademisyen
A13	Erkek	12	Devlet Okulu	Polis Memuru
A14	Erkek	12	Özel Okul	İdari Yönetici
A15	Erkek	12	Devlet Okulu	İdareci Müdür
A16	Erkek	12	Özel Okul	Çiftçi/Besici
A17	Erkek	12	Devlet Okulu	İşletmeci
A18	Erkek	12	Devlet Okulu	Memur
A19	Erkek	12	Devlet Okulu	Üst Düzey Yönetici
A20	Kız	12	Devlet Okulu	Memur
A21	Kız	12	Devlet Okulu	Üst Düzey Yönetici
A22	Kız	12	Devlet Okulu	Emekli Memur
A23	Kız	12	Özel Okul	Memur/İşletmeci
A24	Kız	12	Devlet Okulu	Emekli Memur
A25	Kız	12	Devlet Okulu	Mühendis
A26	Kız	12	Özel Okul	Üst Düzey Yönetici
A27	Kız	12	Özel Okul	Büyük İşletme Sahibi

A28	Kız	12	Devlet Okulu	Memur
A29	Kız	12	Devlet Okulu	İşletmeci/Tarımcı
A30	Kız	12	Özel Okul	Emlakçı
A31	Kız	12	Devlet Okulu	Hizmet Sektörü Çalışanı
A32	Erkek	11	Devlet Okulu	İşletmeci
A33	Erkek	11	Devlet Okulu	İşletmeci
A34	Erkek	11	Devlet Okulu	Spor Antrenörü
A35	Erkek	11	Devlet Okulu	Teknisyen
A36	Erkek	11	Özel Okul	Akademisyen
A37	Erkek	11	Devlet Okulu	Aşçı
A38	Kız	11	Özel Okul	Diş Teknisyeni
A39	Kız	11	Özel Okul	Üst Düzey Yönetici
A40	Kız	11	Devlet Okulu	Sağlık Memuru
A41	Kız	11	Devlet Okulu	Mühendis
A42	Kız	11	Özel Okul	Polis Memuru
A43	Kız	11	Özel Okul	Öğretmen
A44	Kız	11	Devlet Okulu	Besici/İşletme Sahibi
A45	Kız	11	Devlet Okulu	Ev Hanımı
A46	Kız	11	Özel Okul	Üst Düzey Askeri Personel
A47	Erkek	10	Özel Okul	Büyük İşletme Sahibi
A48	Kız	10	Devlet Okulu	Mühendis
A49	Erkek	9	Özel Okul	Akademisyen
A50	Erkek	9	Özel Okul	Emekli Memur/Yönetici
A51	Erkek	9	Özel Okul	Memur/İşletmeci
A52	Erkek	9	Devlet Okulu	Banka Memuru
A53	Kız	9	Devlet Okulu	Öğretmen
A54	Kız	9	Özel Okul	Üst Düzey Yönetici
İ1	Erkek	12	Devlet Okulu	İşçi
İ2	Erkek	12	Devlet Okulu	Ev Hanımı

İ3	Erkek	12	Devlet Okulu	Memur
İ4	Kız	12	Devlet Okulu	Öğretmen
İ5	Kız	12	Devlet Okulu	Üst Düzey Askeri Personel
İ6	Kız	12	Devlet Okulu	Sağlık Memuru
İ7	Kız	12	Devlet Okulu	Memur
İ8	Kız	12	Devlet Okulu	Fırın İşletmecisi
İ9	Kız	12	Devlet Okulu	Ticaret Uzmanı
İ10	Erkek	11	Devlet Okulu	Memur
İ11	Erkek	11	Özel Okul	Avukat
İ12	Kız	10	Devlet Okulu	Öğretmen
İ13	Kız	9	Özel Okul	İdareci Müdür
K1	Erkek/Kız	10/12	Devlet Okulu	Akademisyen
K2	Kız/Kız	10/12	Devlet Okulu	Müteahhit
K3	Kız/Kız	10/12	Devlet Okulu	Besici/Çiftçi
K4	Erkek/Erkek	12/12	Özel Okul	Üst Düzey Yönetici
K5	Erkek/Kız	10/10	Özel Okul	Büyük İşletme Yöneticisi
K6	Kız/Kız	9/11	Devlet Okulu	Emekli Memur

Katılımcı gözlem yapılan yaklaşık iki sene içerisinde 250'den fazla öğrenci ile hem birebir hem de toplu sohbet ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubuna seçilen 79 öğrenciyle ise başta birebir görüşmeler olmak üzere detaylı, derinlemesine ve yoğun bir şekilde okul içinde ve okul dışında derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bunlardan 54'ü (%68,3) ayrıcalıklılardan, 13'ü (%16,4) idealistlerden ve 12'si (%15,1) kardeşlerden seçilmiştir. Seçilen grupların kendi içerisindeki oran (idealistler, ayrıcalıklıların yaklaşık 4'de 1'i) görüşülen tüm öğrencilerde de hemen hemen aynı orana tekabül etmektedir. Yani özel okulda okuyan öğrencilerin çok büyük kısmı ayrıcalıklı kategorisinde sınıflandırılabilir.

Kodlanan öğrenci gruplarından ayrıcalıklı sınıfında olan 54 kişiden 30'unun cinsiyeti erkek, geriye kalan 24'ü ise kızdır. İdealist sınıfında ise toplam 13 kişiden 6'sı erkek, geriye kalan 7'si kız olarak belirlenmiştir. 12 kardeş öğrenciden 8'i kız, geriye kalan 4'ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Örneklem grubunda ayrıcalıklılardan 31'i (%57,4) 12. sınıfta, 15'i (%27,7) 11. sınıfta, 2'si (%3,7) 10. sınıfta ve 6'sı (%11,1) ise 9. sınıfta bulunmaktadır. İdealistlerden 9 öğrenci (%69,2) 12. sınıfta, 2 öğrenci (%15,3) 11 sınıfta ve 1 öğrenci (%7,6) 10. Sınıfta ve geriye kalan 1 öğrenci (%7,6) 9. Sınıfta yer almaktadır. 12 kardeşten 5'i (%41,6) 12. sınıfta, 5'i (%41,6) 10. sınıfta, 1'i (%8,3) 11. sınıfta ve 1'i de (%8,3) 9. sınıfta bulunduğu görülmektedir.

Çalışma grubunun eğitim gördüğü ilk ve ortaokullarının özel okul veya devlet okulu olma durumu noktasında ise ayrıcalıklılardan 24'ünün (%44,4) ilk ve orta öğretimi özel okulda, geriye kalan 30'unun (%55,5) ise devlet okulunda eğitim gördüğü tespit edilmiştir. İdealistlerden ise sadece 2 kişi (%15,3) liseden önce özel okulda okurken diğer 11 kişinin (%84,6) devlet okulunda eğitim gördüğü tespit edilmiştir. 12 kardeşten ise 4'ünün (%33,3) ilk ve ortaokulu özel okulda, geri kalan 8'inin (%66,6) devlet okulunda okuduğu görülmektedir.

Görüşmecilerin velilerinin mesleğine baktığımızda ise özel sektörde görev yapan, kendi işini yapanlar, devlet memurları ve hem memur hem işletmeci olan velilerin olduğu görülmektedir. Veli mesleği ev hanımı olan katılımcıların babası vefat etmiş veya anne baba ayrı yaşayan ailelerden olduğu bilinmektedir. Ayrıcalıklılardan 54 veliden 28'inin (%51,8) özel sektörde yönetici olduğu veya kendi işini yaptıkları tespit edilmiştir. Kendi işini yapan işletmeciler arasında aynı zamanda memur olan velilerin de olduğu görülmüştür. Geriye kalan 26 velinin (%48,1) ise memur, akademisyen, öğretmen, mühendis ve ev hanımı olduğu belirlenmiştir. 13 idealistler öğrenciden ise 7'sinin (%53,8) velisi memur, birisi (%7,6) işçi ve birisi (%7,6) küçük işletmecidir. Geriye kalan 4 veli (%30,7) daha üst sınıfa yakın mesleklerde yer almaktadır. Okul içerisindeki en mütevazı ekonomik sermaye sahibi ailelerin çocukları daha çok idealistler içerisinde yer aldığı görülmektedir. Kardeşiyle beraber özel okula gelenlerden ise bir veli (%16,6) emekli memur, bir veli (%16,6) akademisyen iken 4 veli (%66,6) kendi işini yapmakta ve üst sınıf mensubu olduğu tespit edilmiştir. Spesifik olarak bakıldığında ise veli mesleği işçi, hizmet sektörü çalışanı, küçük işletmeci, memur ve ev hanımı olan öğrencilerin bazılarının başarı bursu dışında belli oranda indirimli olarak okuduğu bilinmektedir. Bazı öğrencilerde ise velisinin gazi olması, anne veya babasının okumuş olduğu özel okulda çalışması ilgili çeşitli özel durumlarının mevcut olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4: Görüşülen Öğrencilerin Eğitim İle İlgili Bilgileri ve Hedefleri

Öğrenci Kodu	Alanı	Özel Ders Alma Durumu	Üniversite veya Geleceğe Dair Hedefi
A1	Sayısal	+3 ders	İç Mimarlık/İşletme
A2	Sayısal	+3 ders	İnşaat Mühendisliği/Mimarlık
A3	Eşit Ağırlık	1 ders	İşletme
A4	Sayısal	+3ders	Hayvancılık/Emlak
A5	Sayısal	2 ders	İzmir/Özel Üniversite
A6	Sayısal	Özel ders almadı	Niğde-Antalya Mimarlık
A7	Eşit Ağırlık	1 ders	İşletmenin başına geçmek
A8	Sayısal	+3 ders	Kıbrıs-İstanbul Özel Üniversite
A9	Eşit Ağırlık	+3 ders	Mühendislik
A10	Sayısal	2 ders	Mühendislik
A11	Sayısal	2 ders	Şirketin başına geçmek
A12	Sayısal	+3 ders	Girişimcilik/Borsa
A13	Sayısal	+3 ders	Bilgisayar Mühendisliği
A14	Sayısal	Özel ders almadı	Fark etmez
A15	Eşit Ağırlık	Özel ders almadı	Girişimcilik/Galericilik
A16	Sözel	3 ders	Gastronomi
A17	Eşit Ağırlık	1 ders	Hukuk
A18	Sayısal	+3 ders	Milli Savunma Üniversitesi
A19	Sayısal	Özel ders almadı	Diş Hekimliği
A20	Sözel	Özel ders almadı	Besyo/Antrenörlük
A21	Sayısal	1 ders	Diyetisyenlik
A22	Sayısal	1 ders	Diş Hekimliği/Hemşirelik
A23	Sayısal	Özel ders almadı	Fark etmez/Garanti Meslek
A24	Sayısal	Özel ders almadı	Az çalışabileceğim herhangi bir meslek
A25	Sayısal	Özel ders almadı	Niğde dışı bir üniversite
A26	Sayısal	+3 ders	Yurtdışı üniversite

A27	Eşit Ağırlık	1 ders	Edebiyat/Psikoloji
A28	Eşit Ağırlık	1 ders	Fark etmez
A29	Sayısal	+3 ders	Ortaöğretim KPSS ile memur olmak
A30	Sayısal	2 ders	Veterinerlik
A31	Sözel	1 ders	Okul Öncesi Öğretmenlik
A32	Eşit Ağırlık	Özel ders almadı	İşletmenin başına geçmek/Ticaret yapmak
A33	Sayısal	+3 ders	Mühendislik
A34	Sayısal	Özel ders almadı	Milli Sporcu
A35	Sayısal	Özel ders almadı	Tıp
A36	Sayısal	1 ders	Yazılım/Bilgisayar Mühendisliği
A37	Sayısal	Özel ders almadı	Hedefi yok
A38	Sayısal	+3 ders	Özel Üniversite
A39	Sayısal	+3 ders	Özel Üniversite
A40	Sayısal	+3 ders	Diş Hekimliği
A41	Sayısal	+3 ders	İstanbul/Polislik
A42	Sayısal	2 ders	Büyük şehir/Özel Üniversite
A43	Sözel	2 ders	Gastronomi/Özel Üniversite
A44	Sayısal	+3 ders	Fark etmez
A45	Eşit Ağırlık	2 ders	Psikoloji
A46	Sayısal	+3 ders	Yurtdışına gitmek
A47	Eşit Ağırlık	Özel ders almadı	İşletme başına geçmek
A48	Sayısal	Özel ders almadı	Yurtdışı üniversite
A49	Sayısal Düşünüyor	Özel ders almadı	Mühendislik
A50	Sayısal Düşünüyor	Özel ders almadı	Mobil Uygulama Geliştiricisi/Bilişimci
A51	Sayısal Düşünüyor	Özel ders almadı	Futbolcu olmak
A52	Eşit Ağırlık düşünüyor	1 ders	Ünlü/Oyuncu olmak
A53	Sözel düşünüyor	Özel ders almadı	Edebiyatçı/Yazar olmak
A54	Eşit Ağırlık	Özel ders almadı	Şirketin başına geçmek

	düşünüyor		
İ1	Sayısal	Özel ders almadı	Garanti Meslek/Öğretmenlik
İ2	Eşit Ağırlık	1 ders	Hukuk
İ3	Sayısal	Özel ders almadı	Tıp
İ4	Sayısal	+3 ders	Tıp
İ5	Eşit Ağırlık	Özel ders almadı	Hukuk
İ6	Eşit Ağırlık	Özel ders almadı	Psikoloji
İ7	Sayısal	Özel ders almadı	Matematik Öğretmenliği
İ8	Eşit Ağırlık	Özel ders almadı	Hukuk
İ9	Eşit Ağırlık	Özel ders almadı	Psikoloji
İ10	Sayısal	Özel ders almadı	Tıp
İ11	Eşit Ağırlık	2 ders	Hukuk
İ12	Sayısal	Özel ders almadı	Tıp
İ13	Sayısal	Özel ders almadı	Tıp
K1	Sayısal / Eşit Ağırlık	Özel ders almadı/2 ders	Hedef yok / Hedef Yok
K2	Sayısal / Eşit Ağırlık	Özel ders almadı/ Özel ders almadı	İnşaat Mühendisliği / Fark etmez
K3	Sayısal / Eşit Ağırlık	1 ders/2 ders	Öğretmenlik / Psikoloji
K4	Sayısal / Sayısal	2 ders/2 ders	Hedef yok / Hedef yok
K5	Sayısal / Sayısal	1 ders/2 ders	Özel Üniversite / Şirket başına geçme
K6	Kararsız / Eşit Ağırlık	Özel ders almadı/ Özel ders almadı	Hedef yok / Hedef yok

Öğrencilerin alan seçimlerine bakıldığında tüm kademelerde büyük ağırlığın sayısal alanında olduğu görülmektedir. Burada sayısal alanın iş opsiyonlarının nispeten daha fazla olması ve velilerin ileriye dönük çevreleri ile doğrudan alakalı olan iş bulma imkânlarının etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıcalıklı 54 öğrenciden 34'ü (%62,9) sayısal alanında yer aldığı görülmektedir. Henüz alan seçimi yapmamış ayrıcalıklı 9. sınıf öğrencilerden ise 3'ü sayısal seçmeyi düşünmektedir. 10 ayrıcalıklı öğrenci (%18,5) ise eşit ağırlık alanında yer almaktadır ve henüz alan seçimi yapmamış 9. Sınıf öğrencilerden 2 tanesi eşit ağırlık seçmeyi düşünmektedir. Ayrıca

bunlara ek azınlık sayılabilecek 3 öğrenci (%5,5) sözel alanını tercih etmiş ve henüz alan seçimi yapmamış 9. Sınıf öğrencilerden 1 tanesi sözel seçmeyi düşündüğü tespit edilmiştir. Kardeş öğrencilerden ise 7'si (%58,3) sayısal alanda, 4 öğrenci (%33,3) eşit ağırlık ve henüz alan seçimi yapmamış 9. sınıf öğrenci alan seçimi konusunda kararsız olduğunu belirtmiştir. Görüşülen öğrenciler arasında dil bölümünde okuyan öğrenci yoktur.

Katılımcıların özel ders alma durumları sorgulanırken devamlılık arz edenler dikkate alınmıştır. Yüz yüze özel ders alanların yanı sıra ücretli eğitim paketi satın alan öğrencilerde tabloda etkili olmuştur. Hiç özel ders almayan öğrencilerin internette eğitim paketi satın almadığı da teyit edilmiştir. Öğrenci koçluğu noktasında ücretli rehberlik eğitimi alan öğrencilerde tabloya ekstra bir ders olarak yansıtılmıştır. Özel okula giden öğrencilerin genel olarak ekstra özel kurs merkezine veya özel derse ihtiyacı olmayacağı görüşünün bu noktada geçerliliği olmadığı görülmektedir. Ayrıcalıklı 54 öğrenciden sadece 19'unun (%35,1) özel ders almadığı tespit edilmiştir. Bunlardan 7'si 9 ve 10. sınıf öğrencilerdir ki bu öğrencilerle yapılan görüşmeler doğrultusunda özellikle son sınıfta hepsinin özel ders almaya sıcak baktığı ve kuvvetle muhtemel olduğu tespit edilmiştir. Ayrıcalıklılardan herhangi bir branştan özel ders alan 35 (%64,8) öğrenci vardır. Özel ders alan öğrencileri içerisinde 17 öğrencinin (%48,5) okula ek olarak 3'ten fazla branştan özel ders alması bu öğrencilerin sınava hazırlanırken çok avantajlı olduğunu ve eğitimdeki fırsat eşitsizliğini yeniden ürettiğini göstermektedir. Diğer ayrıcalıklı öğrencilerden 2 veya 3 branştan özel ders alan 8 öğrenci (%22,8) ve sadece bir branştan özel ders alan 10 öğrenci (%28,5) olduğu tespit edilmiştir. Özellikle son sınıfta rağbet gösterilen özel ders alma durumu daha çok aile yönlendirmesi ve baskısı ile arttığı tespit edilmiştir.

İdealist öğrencilerden ise dikkat çekici olarak 3 öğrenci (%23,0) dışında özel ders alan öğrenci bulunmamaktadır. Geriye kalan 10 öğrenci (%76,9) özel ders almamaktadır. Ders alan 3 öğrenciden 12. sınıf olan 1 öğrenci 3 branştan fazla, 1 öğrenci ise 2 branştan özel ders aldığı tespit edilmiştir. Diğer 11. sınıf idealist öğrenci de 2 branştan özel ders almıştır ve geri kalan 10 öğrencinin belli düzeyde hedefleri olmasına karşın herhangi bir özel ders almadığı görülmektedir. Herhangi bir branştan özel ders almayan öğrenciler kolejdaki etütlerin, ekstra derslerin ve tekrar derslerinin yeterli olduğunu bunlar haricinde internet üzerinden gerekli video ders yardımı aldıklarını dile getirmişlerdir. Kardeş öğrencilerden ise ikişer kardeş hiç özel ders

almamıştır. Üçer kardeş özel ders almaktadır ve bir kardeş ikilisinden 12. sınıfta bulunan özel ders alırken 10. sınıftaki öğrencinin henüz özel ders almadığı görülmektedir. Aynı öğrenci son sınıfa geldiğinde ailesi tarafından zorlandığı derslerden özel derse gidebileceğini belirtmiştir.

Katılımcıların üniversite veya geleceğe dair genel hedefleri ise yine ayrıcalıklılar ve idealistler özelinde farklılaştığı tespit edilmiştir. İdealist öğrenciler arasında, ayrıcalıklıların aksine hedefi olmayan veya düşük hedefi olan öğrenci bulunmamaktadır. Sayısal alanı seçmiş olan ve seçmeyi düşünen idealist öğrencilerden 5'i tıp fakültesine gitmeyi hedeflemektedir. Sayısal alandaki diğer iki öğrenci ise garanti meslek ve ilgi alanları doğrultusunda öğretmenlik hedefi olduğu görülmektedir. İdealistlerden 6 eşit ağırlık öğrencisinden 4'ü bu alandan gidilebilecek en yüksek sıralamalı bölüm olan hukuk bölümünü, 2'si ise psikoloji bölümünü hedeflediği belirlenmiştir.

Ayrıcalıklı öğrencilerden ise doğrudan üniversite-bölüm hedefinden ziyade sadece özel üniversiteye gitmeyi düşünen, yurtdışı veya şehir bazlı hedefi olan, üniversite okumak dışında hedefi olan ve hedefi olmayan öğrencilerin olduğu tespit edilmiştir. 54 ayrıcalıklı öğrenciden 4'ünün (%7,4) herhangi bir hedefi veya özel ilgisi bulunmamaktadır. 6 öğrencinin (%11,1) okulu bitirdikten sonra aile işletmesi veya şirketinde çalışma düşüncesi bulunmaktadır. Ayrıcalıklılardan 24 öğrencinin (%44,4) net bir üniversite-bölüm hedefi bulunmaktadır. Bunların haricinde işletme bölümü hedefi olan öğrencilerden bu bölümü okuduktan sonra aile şirketinde meslek edinme fikirleri olduğu yapılan görüşmeler sonucunda tespit edilmiştir. 7 öğrencinin (%12,9) ise şehir odaklı hedeflerinin olduğu belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin üniversite okumak dışında ilgi alanları doğrultusunda dijital meslekle veya uğraşlara (yazılımcı, oyun ve uygulama geliştiricisi, borsa, kripto para vb.) ilgilenmek istedikleri belirlenmiştir. 5 öğrencinin (%9,2) herhangi bir bölümden ziyade özel üniversiteye gitme isteği bulunmaktadır. Bazı ayrıcalıklı öğrencilerin ise sporcu, futbolcu, yazar veya oyuncu olmak istedikleri tespit edilmiştir.

Kardeş öğrencilerden ise 7'sinin (%58,3) net bir hedefi bulunmamaktadır. Bunlardan 4 öğrencinin 11 ve 12. Sınıfta yer almaları dikkat çekmektedir. 12. sınıfta bulunan ikiz erkek kardeşler üniversite sınavında başarısız olmaları halinde aile şirketinde meslek edinebileceklerini dile getirmişlerdir. Diğer iki kardeşin ise bölüm odaklı hedefleri yeri özel üniversiteye gitmek ve şirketin başına geçmek gibi iki farklı

hedefinin olduğu gör÷lmektedir. Kardeş öğrenciler arasında net bir bölüm hedefi olan 3 öğrenci (%24,9) olduğu tespit edilmiştir. Bunlardan inşaat mühendisliği hedefi olan öğrencinin veli mesleği ile doğrudan bağlantısı olduğu yapılan görüşmeler sonucunda belirlenmiştir.

Görüşme yapılan kolejlerdeki sınıf mevcutları, devlet okulundakilerden hemen hemen yarı yarıya az şekilde planlanmıştır. En fazla 17-18 kişilik sınıflara rastlanmakla beraber çoğu sınıf 12-14 kişiliktir. Bu sınıflar başarı düzeylerine ve sınav puanlarına göre oluştuğu için sınıf içi dağılımda başarı arttıkça idealist öğrencilerin yoğunluğu gör÷lmekte tam tersi şekilde başarı seviyesi düştükçe sınıf içinde ayrıcalıklı öğrenciler yoğunlukta olmaktadır. Kardeş öğrenciler ise bu noktada spesifik bir konumda bulunmamaktadır ve heterojen bir dağılım göstermektedirler. Okul içerisindeki tüm öğrencilerin kategorize edilen gruplara göre dağılımı ise örneklem grubuyla doğru orantılı olacak şekilde tüm öğrencilerden hemen hemen üçte ikisi ayrıcalıklılardan, geri kalan öğrenciler ise idealistler ve kardeşler tarafından oluşmaktadır.

5.2. Ayrıcalıklı Kimliğin İnşa Edildiği Alanlar

Kişi veya grupların ekonomik bağlamda olmak üzere sosyo-kültürel, akademik, fiziki ve kısmen ideolojik olarak inşa ettikleri ayrıcalıklı kimlikleri farklı alanlarda tezahür etmektedir. Bu başta gündelik hayat olmakla beraber davranış ritüelleri, ilgi alanları/boş zamanı değerlendirme biçimleri, kültürel sermayeleri, sosyal etkileşim alanları, giyim tarzları ve beğenileri, becerileri ve aile yapıları gibi belli başlı noktalarda farklılık göstermektedir.

Pierre Bourdieu bu ayrıcalıklı kişi ve grupları “tahakküm eden” edenler olarak nitelendirmiştir. Bu kişi ve gruplar her türlü sermayeye yeterince sahiptir ve kendisini diğer sınıflardan bilinçli bir şekilde ayırır. Ayrıca bu baskın kişi ve gruplar, alt sınıflara kendi değerlerini ve normlarını dayatarak varlığını sürdürmektedir (Ünal, 2017, s. 388). Kolej öğrencileri arasında ayrıcalıklı olanlar da bu doğrultuda “tahakküm eden” konumdadır ve okul içerisinde azınlık olan “orta sınıf, idealistler” ile kendilerini bilinçli olarak ayırmaktadır. Bu ayırım, okul içindeki geçirilen zamanda zorunlu bir ortak paylaşım ve mecburi birliktelikte bazı çatışmalara dönüşebilmektedir.

Velisi üst düzey yönetici, büyük işletme sahibi veya ekonomik olarak üst sınıfa yakın öğrencilerin davranış ritüelleri ve geleceğe yönelik hedeflerinin veli mesleği ile doğru orantılı olduğu tespit edilmiştir. Velilerinden gördükleri yöneticilik (patronluk) onların hem kimlik inşasında, okul içi davranışlarında hem de gelecek hedeflerini belirlemelerinde etkili olduğu görülmektedir.

5.2.1. Gündelik Hayat

Toplumun bir bütün olarak gören makro sosyolojik yaklaşımları (yapısal işlevselci teori, çatışma teorisi vb.) bir kenara bırakarak etnometodolojik ve etkileşimcilik çerçevesinden bireylerin günlük yaşamlarına odaklanmak ve günlük yaşam içinde ortaya çıkan ilişki ve etkileşim biçimlerini incelemek, insan yaşamına dair daha derin analizler yapılmasına olanak sağlamıştır. Ritüellerden, aşına olandan elde edilen veriler, sosyolojinin uzun süre önemsemediği, görmezden geldiği gündelik hayat alanından süzölmüş verilerdir. Oysa sosyoloji oldukça uzun sayılabilecek bir zaman dilimi içinde gömülü insan edimlerine, duygularına ve etkileşimlerine dair çıktılarını pek hesaba katmamıştır (Esgin, 2018). Ayrıcalıklıların sahip olduğu kültürel ve ekonomik avantajların farkında olarak günlük yaşamlarında tutum ve davranışları aracılığıyla diğerleri ile aralarına koydukları mesafeyi koruma eğilimindedirler. Bunu gerçekleştirmek içinse özellikle kültürel alanlarda belirli sınıfsal pratikler, tercihler ve ritüeller kullanırlar (Soylu, 2018, s. 68).

Araştırma örneğini oluşturan kolej öğrencilerinin gündelik hayatlarının büyük bölümü (bazen hafta sonları ve akşam saatleri de dâhil olmak üzere) okul içerisinde geçmektedir. Bu sebepten dolayı ayrıcalıklarını ortaya koyup kendilerini var edecekleri başlıca yer okuldur ve okul içi süreçler onlar için Goffman'ın deyişiyle bireylerin performanslarını sergiledikleri, benliğin sunumunun gerçekleştiği 'sahne önüne' tekabül etmektedir.

5.2.1.1. Okula Geliş-Gidiş Biçimleri

Öğrencilerin gündelik hayatlarının gözlenebilen bölümü sabah okula gelmeleriyle başlamaktadır. Büyük çoğunluğu servisle olmak birlikte bazıları ebeveynleri veya tanıdıkları vasıtasıyla bazıları ise illegal olmasına rağmen okula kendi araçlarıyla gelmektedir. Okula geliş biçimlerinde bile ayrıcalıklılardan bazıları bunu bir güç göstergesi olarak sunmakta ve bunu açık şekilde dile getirmektedirler.

“Hocam okula giderken sizi de alayım. Mercedes bende bugün, 5 dakikada gideriz. Hem de turlamış oluruz.” (A3).

“Bugün İnsignia ile geliyorum hocam. BMW’den sonra biraz kötü geliyor bu ama idare eder yine modeli yüksek.” (A1).

“Servise gerek yok sabah babamın bir çalışanı bırakıyor beni okula, soğuk havalarda zaten hiç gelmiyorum.” (A26).

“Ehliyetim yok ama babamın haberi var hocam, okulun uzağına park ediyorum. Sıkıntı olmaz.” (A16).

“Hocam kolejde okuyoruz güya, servis evin tam önünde almıyor bir de üç kişi yan yana oturduk bugün yer olmadığı için. Nasıl iş bu?” (A44).

“Çıkışta bizim hocayla beraber gidiyoruz bazen zaten özel ders için evine gidiyorum çıkışta beraber gidiyoruz yemek falan yiyip derse başlıyoruz sonra.” (A2).

“Bazen başım ağrıyor gibi oluyor o zamanlar servise binmiyorum pek, abim bırakıyor öyle olunca.” (A27).

“Ablamın arabasıyla geldik bugün, o diğer arabayı aldı. Çeviren olmadı gelirken, çoğu tanıdık zaten polislerin.” (K5).

“Hocam müdür izin vermiyor ama ben daha önce tek başıma hastaneye falan gitmedim hiç randevum var ablamın gelmesine izin vermiyor. Ben tek başıma gidip orda ne yapacağım?” (K2).

Okula araba ile gelmeleri, ehliyetlerinin olmaması, kurallara uymamaları veya denetleyici mekanizmalardan çekinmemeleri onlara göre ayrıcalıklarının pekiştiren unsurlardır. Bu durumu açık şekilde dile getirmeleri ayrıcalıklarının yeniden üretimini sağlamakta ve bu sahip oldukları avantajlar, toplumsal statülerini korumak ve pekiştirmek için bir araç niteliği taşımaktadır. Servis kullanan veya yürüyerek gelenlerden farklı olma isteği onların bu durumu sık sık tekrarlamalarını sağlamaktadır. Kardeş öğrencilerin birbirleriyle bağımlı hareket etmeleri okula ulaşım noktasında da karşımıza çıkmaktadır. İdealist öğrencilerden okula geliş biçimleri ile spesifik bir duruma rastlanmamıştır. Servisle veya yürüyerek gelmek “normali” gösterdiği için bunun dışına çıkan ayrıcalıklılar, kimliklerini farklılıklar üzerinden inşa etmektedir.

5.2.1.2. Derslere Olan İlgi ve Giriş-Çıkışlar

Öğrencilerin özellikle günün ilk dersine katılımları, derse ve o dersin öğretmenine olan ilgiyle bağlantılı olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle ayrıcalıklılar derslere ne kadar geç girerlerse o kadar iyi olduğu yönünde düşünceye sahiptirler. Servis kullanmayan öğrenciler bu durumu daha rahat kendi lehine dönüştürüp okula girmeden önce dışarda vakit geçirebilmektedirler. Bazı durumlarda ise okulda olup, ders saatinde derslikler dışında (lavabo, kütüphane, kantin vb.) vakit geçirdikleri tespit edilmiştir.

Ayrıca ilgili branşın öğretmenine olan yakınlık da derse zamanında girmeyi, dersi etkin dinlemeyi etkileyen bir unsurdur. Ayrıcalıklılar genellikle sadece öğretmeni sevmediği için veya sırf kaytarmak için keyfi olarak derse katılmamak istemediği görülmüştür. Tam tersi şekilde zorlansalar veya o dersi sevmeseler bile dersin öğretmeni ile yakın ilişki içerisinde bulunuyorlarsa o derse giriş saatine özen göstermekte hatta öğretmene derse girerken eşlik etmektedirler. İdealistler ise sınavlarda nispeten daha az getirisi olan felsefe, din kültürü, yabancı dil, beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar, gibi derslere katılmakta isteksiz olduğu gözlemlenmiştir. Bu derslere katılmaktansa kendileri bireysel çalışmalarını yönünde isteklerde bulunmuşlardır. Ayrıca bazı idealistler, ayrıcalıklıların aksine derse giriş-çıkışlara olması gerektiği gibi dikkat edip herhangi ters bir durumda kendilerini mahcup hissetmekte oldukları tespit edilmiştir. Kardeş öğrenciler ise bazı ders aralarını beraber geçirdikleri, beraber yiyip içtikleri için kendi aralarındaki bağlılık durumunu göz önüne sermekte ve ayrıcalıklıların bireyselliklerini perçinlemektedir.

“Aynı hocadan özel ders alıyorum zaten evinde birebirde daha iyi anlatıyor hoca. O yüzden sınıfta falan çok dinlemiyorum. O kadar kişinin içinde anlamıyorum pek.” (A9).

“Çok acıktım bir şeyler yiyip geleyim. Almanca zaten ders bir şey anlamıyoruz, 10 dakika sonra girsem ne olur sanki?” (A37).

“Hoca iyi aslında ama çok sıkıcı anlatıyor. Ninni söylüyor gibi, az daha durursam uyuyacaktım lavaboya diye çıktım bende.” (A39).

“Sabah erken geldim ama derse girmedim. Kütüphanedeydim kendim çalışmak istiyorum. Bu derslerin çoğu zaman kaybı [...] Diğer sınıfın matematik öğretmenini daha çok seviyorum. Beni o sınıfa alın.” (A13).

“Kalbim sıkışıyor gibi oluyor bazen, ders zaten önemsiz beni çağırırsanıza yanınıza, dersten alın beni.” (A45).

“Ay hocam çok karizmatik bizim matematikçi keşke her derse o girse [...] Uykusuzluktan ölüyorum ders Türkçe zaten boş bir sınıfa geçip uyusam biraz.” (A38).

“Hocam çok önemli bir şey konuşmam lazım, size bahsettiğim Niğde'deki fenomen çocuk aradı beni. Bu derse girmeyim de size anlatayım.” (A20).

“Felsefe zaten ders, girip ne yapacağım? Şu bizim ders çalışma programını baştan bi bakalım hocam.” (A3).

“Oyun bitmedi o yüzden geç kaldık. 3. kattayız aşağı inene kadar teneffüs bitiyor zaten. Diğer kattakilerden daha uzun teneffüs yapmamız lazım bizim.” (A49)-(A51).

“Yazılı haftası hastaydım. Rapor almadım ama okul bana ayrı sınav yapıversin. Özel okulda da dersten kalacak değiliz herhâlde daha 9. Sınıftayken.” (A50).

“Basketten geliyoruz çok terledik, biraz dinlenelim üstümüzü değiştirelim sonra gireriz derse.” (A10).

“Kardeşimle bir şeyler yedik sonra onun sınıfının tarafından geldim o yüzden geciktim biraz hocam.” (K2).

“Ders işlenmiyor zaten test çözüyoruz. Felsefeden az soru çıkıyor ben etüt salonunda kendim çalışmak istiyorum. Bitirmem gereken matematik, fizik konuları falan var daha özel ders ödevlerim var.” (İ4).

“2-3 dakika geç kaldım hocam çok ayıp oldu hocaya. İzin kâğıdı yazar mısınız ya da beni siz götürün sınıfa.” (İ13).

5.2.1.3. İlgil Alanları, Zevkleri ve Beğenileri

Bireylerin ilgi alanlarını, beğeni ve zevklerini etkileyen, birbirlerinden ayıran başlıca etmen ekonomik, sosyal ve kültürel sermayeleridir. Her birey büyüdüğü ve sosyalizasyon sürecini geçirdiği aile ve toplum içerisinde belli olguları içselleştirerek ilgi alanları ve beğenileri oluşmaktadır. Beğeniler, tarzlar, zevkler kişisel olabilmekle beraber işin toplumsal boyutu göz ardı edilmemelidir. “Hem maddi hem maddi-olmayan temsilleri ile sembolik güce sahip anlamsal araçlar olarak, bireyin zevk,

beğeni ve seçimlerini, dolayısıyla bu ölçüde ait olduğu toplumsal sınıfı imleyen kültürel tercihler gelmektedir” (Güven, 2016, s. 62). Bu beğeniler mensubu olunan gruba, içinde bulunulan döneme ve egemen kültüre göre dönüşebilmektedir.

Pierre Bourdieu'nun beğeni ve ayırım noktasındaki önemli kavramlarından biri olan “habitus” bireylerin ekonomik ve kültürel sermayeleri ile ilişkilidir. Habitus, sosyalizasyon sürecinde bireyi etkiler ve var olan toplumsal yapıların birey tarafından içselleştirilmesi ile gerçekleşen “sınıfa özgü” bir kavramdır. Bu doğrultuda habitus, toplumsal faillerin kültürel beğenilerini, gündelik hayat pratiklerini, sosyal olgulara karşı tutumlarını, siyasi ideolojilerini etkileyip, belirlemektedir.

Habitus, bir eyleyicinin veya benzer koşulların ürünü olan bir eyleyiciler kümesinin pratiklerinin tümünü, hem özdeş kalıpların uygulanmasının bir ürünü olmasından dolayı sistemli kılan, hem de aynı zamanda başka bir yaşam stilini oluşturan pratiklerden belli bir sisteme göre ayrı kılan şeydir. Habitus, Bourdieu tarafından pratikleri ve pratiklerin algısını örgütleyen bir yapı olmakla birlikte aynı zamanda yapılandırılmış bir yapı olarak karşılıklılık çerçevesinde ifade edilmektedir (Bourdieu, 2015, s. 255).

Bourdieu, habitusun kuşaklararası aktarılabılır özelliğinin olmasının yanı sıra habitusun bir kader olmadığını da ifade etmektedir. Habitusun daimi bir şekilde yeni deneyimlerle karşı karşıya gelen ve sürekli olarak onlardan etkilenen dayanıklı bir yetkinlikler sistemi olduğundan bahsetmektedir (Önder Erol & Eskici, 2021, s. 742).

Kolej öğrencilerinin beğeni ve ilgi alanlarındaki farklılıklar “ayrıcılıklar” ve “idealistler” özelinde açıkça görülmekle beraber ayrıcalıkların kendi içerisinde üst ve orta sınıf aileye mensup öğrencilerinde de ayrıştığı tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak okula sonradan gelen (özellikle devlet okulundan gelen) öğrencilerin de bazı noktalarda eski öğrencilerle (kolejli, ayrıcalıklı) arasında beğeni tarzlarında farklılıklar olabilmektedir. Bu beğeni ve zevkleri okul içerisindeki kıyafet ve genel giyim tarzı olarak en aşikâr şekilde görülüşü gözlemlenmiştir.

“Bugün beden dersi var diye serbest geldim. Ondan sonra da 2 ders kalıyor zaten üstümü değiştirmeme gerek yok.” (A33).

“Okulun kıyafeti kısa kollu olduğu için üzerine kolu uzun hırka giyiyorum yine izin verilmiyor. Mecbur giymek zorundayım kapalıyım. Zaten son senem yeni kıyafet alamam. Mecbur hırka veya tunik giyeceğim, benim yerime idareden izin alın hocam.” (İ6).

“Yine kınama yedik bugün. Bundan sonra arka kapıdan gireceğim okula yoksa yakalanıyoruz.” (A2).

“Yanımda serbest kıyafet getirdim. Akşam çalışması başlamadan önce üstümü değiştirdim. Sonuçta dersler bitmiş oluyor, akşam çalışması resmi okul süresinden sayılmaz.” (A28).

“Bir tek ben tayt giyince izin verilmiyor. Herkeste tayt var, yeni gelenlerin ne giydiklerine baksınlar önce.” (A41).

Görüşmeci öğrencilerin bazıları okul kıyafeti dışındaki kıyafetleri mecburen giydiğini söylemiştir fakat büyük çoğunluk keyfi sebeplerle, farklı görünmek için veya diğer öğrencilerle yarıştıymışçasına bir tutum sergilemelerinden kaynaklandığı görülmüştür.

“Makyaj benim alışkanlığım. Makyajsız kendimi kötü hissediyorum. Günlük hayatımda hep makyajlı geziyorum. Okulda yasak olsa da en azından gözüme yaparım o kadarına da kimse karışmasın.” (A20).

“Benim saçımın uçlarında boya var diye laf ediyorlar diğerlerine bir şey söylenmiyor. Ayrımcılık var onlara ceza verilmedikçe bende değiştirmeyeceğim.” (A38).

“Sakalı kesiyorum. Ertesi gün gelene kadar uzuyor. Elimde değil buna karışılmaması lazım.” (A1).

Okul içerisinde kız öğrenciler için makyaj, saç boyama ve takı takma; erkek öğrenciler için sakal uzatma ve takı takma gibi yasak olan kuralların çiğnenmesinde sebep olarak önceki alışkanlıkları ve gündelik hayatlarındaki daimiliğin ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak okula sonradan gelen (özellikle devlet okulundan gelen) öğrencilerin de bazı noktalarda eski öğrencilerle (kolejli, ayrıcalıklı) arasında beğeni tarzlarında farklılıklar olabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin, kuralların sadece bazı kişilere uygulandığı, bazılarının es geçildiği düşüncesi onları anomiyeye, kuralsızlığa itmektir ve kuralların herkes için eşit şekilde uygulanmadığı sürece otoritenin yok sayıldığı gözlemlenmiştir.

Bourdieu, bireylerin spor tercihleri başta olmak üzere sınıf temelli zevkler ve tercihler çerçevesinde şekillendiğini ve ayrıcalıklı grupların sergi gezme, ata binme, kayak, tenis, büyük kutlamalar, kültürel ve sanatsal faaliyetler gibi bireyleri daha ayrı tutan ve ekonomik sermaye ile zaman gerektiren etkinlikleri tercih ettiklerini ifade etmiştir (Soylu, 2018, s. 74). Katılımcı öğrencilerin spor tercihleri, zevkleri ve boş zaman aktiviteleri bulunulan şehir itibarıyla sınırlı kalsa da yine de belirli aralıklarla,

farklı şehirlerde çoğu üst sınıfa has zevkleri ve aktiviteleri gerçekleştirdikleri söylenmiştir. “Beğeniler rafine ve eğitilmiş tercihler, kaçınılmaz ve çaresiz bir farklılığın pratik düzeyde tasdikidir. Onlar meşrulaştırılmak zorunda kalındığında, diğer beğenileri olumsuzlayarak kendini ortaya koyarlar.” Bu bakımdan beğeni ilk olarak her şeyden önce beğenilmeyenin ifadesidir (Kaya, 2018, s. 79). Beğeniler ve tercihler bir ötekileştirme, dışlama sonucu sosyal olarak ortaya çıkan kültürel ölçütlerdir. Kolej öğrencilerinin normal olanı, herkesin yapabileceği veya beğenebileceği şeyleri olumsuzlayarak kendi ilgi alanlarını, zevklerini, beğenilerini oluşturmaktadır.

“*Tatilde kaplıcaya gittik ama havuza bile girmedim, sıkıldım aynı şeylerden.*” (A26).

“*Geçen sene babam hediye olarak at almıştı, gidip seviyordum hep, öldü. Çok üzüldüm. Babam dayanamadı farklı bir at aldı şimdi. Çiftliğe gidip onunla vakit geçiriyorum, bu da ölürse çok üzülürüm.*” [...] *Protez tırnağım kırıldı hocam çok üzgünüm daha geçen gün yaptırmıştım.*” (A38).

“*Bizim okulda niye havuz yok ki? Diğer okullarda görüyoruz, ben haftada 4 defa yüzüyordum şimdi vakit bulamıyorum.*” (A30).

“*Okulun, basket takımındakilere daha fazla burs vermesi lazım. Sene başında bursluluk sınavında indirim kazandım zaten ama basketten de ekstra burs vermezlerse kayıt yaptırmam.*” (İ11).

“*Basket turnuvasında şampiyon olduk o kadar reklamını yaptık okulun burs verilmesi lazım. Kulüp maçlarında başka takımda oynayacağım.*” (A33).

“*Biz sadece okulun düzenlediği tiyatroya gitmiyoruz hocam. Sürekli gidiyoruz zaten ailecek oyunlara, tiyatrolara. Annem, babam benden de çok giderler.*” (A24).

“*Mezuniyet çekiminin olduğu gün limuzinle geleceğiz hocam sizde gelin çekimden sonra bi şehir turu yapalım. Niğde bizi konuşsun.*” (A4)-(A12).

“*Benim tutkum da araba hocam yapacak bir şey yok. Üniversitede abimin yanına gidersem bu araba bana verilecek. Şimdiden sağına soluna eklemeler yapmaya başladım [...] Karda denize giriyorduk ne güzel hocam. Rusya’da su gibi içki içiyorlar sabah akşam dinlemiyor adamlar.*” (A2).

“Küçük bir kaza gelmişti başıma iyiydim kendime gelmişim yine de hastanedeyken başımda babam aradı birini kurban kestirdi hemen. Bizim peder ihmal etmez böyle şeyleri” (A3).

“Niğde’deki tüm büyük konserlere gideriz hocam biz arkadaşlarla. Bizi tanırlar orada. Siz de gelin yılbaşında planınız yoksa.” (A8).

“Ben Netflix’teki dizileri, şovları izlemekten sıkılmıyorum. Ünlü, zengin “influencer”lar gibi olmak istiyorum. Lüks arabalar, lüks kıyafetler, en iyi telefonlar, tatiller... Benim hayalim bu. Memur gibi çalışıp mutlu olamam. Annem gibi olmak istemiyorum.” (A43).

“İtalya’daki sokak sanatçıları, gösteriler falan çok iyiydi hocam bizden çok öndeler. Burada yok öyle şeyler.” (A39).

“Bayadır piyano çalıyorum hocam keman çalmayı da öğrendim son yıllarda. Oldukça ilerlettim ikisini de ama hobi olarak görüyorum. Bunlardan para kazanma veya meslek edinme düşüncem yok.” (A44).

Öğrencilerin kendilerini diğerlerinden ayıran deyim yerindeyse “rafine zevkleri” ekonomik temelli olmaktadır. Sıradan, orta-üst sınıf mensubu bireylerin hobi olarak at beslemesi veya yurtdışında (İtalya, Rusya gibi) tatil yapması günümüzde pek olası görünmemektedir. Ayrıca kaplıcaya gitmenin arka planında sağlık turizmi boyutu olması, kazaya karşı kurban kestirmenin temelinde dini bir hassasiyet olması veya piyano, keman gibi enstrümanlar çalmanın bir kabiliyet ve ilgi alanı olmasının tüm bunların ekonomik temelli olduğu gerçeğini değiştirmemektedir. Kolej öğrencilerinin beğeni, zevk ve ilgi alanlarını mensubu oldukları ailelerin kültürel, dini, siyasi tutumları etkilemekte ve çeşitlendirmektedir. Temelinde farklı olgular olmasına rağmen büyük çoğunluğunun üst sınıfa ait ilgi alanlarını ve beğenileri kapsadığı tespit edilmiştir.

5.2.1.4 Giyim, Kuşam, Marka Kullanımı

Kolej öğrencileri giyim-kuşam noktasında da farklılaşabilmektedirler. Okul içerisinde sıradan şekilde sadece okul kıyafeti tercih edenler ve farklı giyinenler, markayı ve gösterişli aksesuarları tercih edenler yer almaktadır. Bu doğrultuda ayrıcalıklılardan üst sınıfa mensup öğrenciler okul kıyafetini sade şekilde tercih etmek yerine yasak olmasına karşın okul kıyafetini tercih etmeyebilmekte veya okul kıyafetinin üzerine farklı kıyafetler giyip saklayabilmektedirler. Ayrıca marka

ayakkabı, marka telefon, tablet, kulaklık ve aksesuarlarla ayrıcalıklarını yeniden üretebilmektedirler. Marka kullanan bireylerin kendi kimliklerini güçlü bir şekilde tanımladığını hissettikleri markaya ilgi duyması ve kullanması muhtemeldir çünkü markanın tüketicinin kimliğini tanımlaması noktasında belirleyici rolü vardır (Başkol & Asar, 2019, s. 120). İdealistler ise genel olarak okul kurallarına daha uyumlu olmaları sebebiyle okul kıyafeti konusunda herhangi bir aşırılığa kaçmamakta sadece ders çalıştıkları uzun akşam kampları veya deneme sınavında rahat olabilmek için kıyafet konusunda seçim yapabilmektedirler.

“Okulun kıyafetleri moda değil, çok sevmiyorum üstüne sweat giyiyorum bende. İdare kınama cezası yazıyor. Ben giymeye devam edeceğim kınama yazsalar ne olacak sanki.” (A31).

“Hocam burası özel okul neden göbeği açık giyinemiyoruz?” (A48).

“Eski okulumda da bu küpeleri takıyordum kimse bir şey demiyordu. Burada neden karışıyorlar. O kadar para verdik özel okula geldik, niye bu kadar darlıyorlar insanı? Sallanan küpe yasakmış normal küpe olmalıymış, böyle saçma kural mı olur?” (A42).

“İtalya’dan sweat aldım okulda giymeyeceksem nerede giyeceğim? [...] Saatim Apple Watch hocam size de öneririm, sizin odaya şarja takınca inceleyin isterseniz.” (A39).

“JBL kulaklık aldım hocam inanılmaz bir şey çıkarasım gelmiyor. Hocaların kızmayacağını bilsem derste de kulaklıkla duracağım.” (A5).

“Saat merakı var biraz bende, bu Rolex’i yeni aldım mesela. Çakmasını almam hiç orijinal hepsi. Okulda başka kimsede yoktur muhtemelen.” (A32).

“Ayakkabı Under Armour hocam indirimden denk getirdim 500-550 civarına düşmüştü yanlış hatırlamıyorsam.” (A2).

“Ben günlük hayatımda iki gün üst üste aynı şeyleri giymiyorum. Okul kıyafetleri de sınırlı ve güzel değil, her gün aynı şeyi giyemem. Sürekli okul kıyafeti giymem için her akşam yıkanması lazım bende farklı şeyler giyiyorum.” (A31).

“Hocam aşağılamak istemiyorum ama benim ayakkabımla çantamın parası o hocanın aylık maaşını geçer, halen bana laf söylüyor sınıfın içinde giyimimi eleştiriyor.” (A54).

“Okulun kıyafetleri içinde etek yok bu sene bende kendi eteğimi giyiyorum. Her gün her gün pantolon giyilir mi erkek gibi.” (A44).

“Sınavda rahat olmak için serbest kıyafetle geliyorum. 3 saat sınavda rahat edemiyorum başka türlü. Asıl sınavda da eşofman giyeceğim ona hazırlık sayılır. Sınav günü benim kıyafetime izin versinler özel durum sayılır bu asıl sınava prova sonuçta. Şimdiden alışmam gerekiyor.” (İ6).

“Bir tek basket ayakkabısı ve kıyafetlerinde biraz pahalı alabiliyorum ama genelde çok harcama yapmam giyime falan.” (İ10).

5.2.1.5 Yeme-İçme Ekseninde Farklaşma ve Ötekileştirme

Yemek sadece biyolojik bir eylem değildir. Beslenme alışkanlıkları, ritüeller, rafine zevkler toplumsal statü ve güç ilişkilerini etkileyen faktörlerdendir. Tüketimdeki farklılaşmanın toplumsal görünümüleri sınıfsal boyutlarıyla değerlendirilebilmektedir (Beşirli, 2010). Yeme-içme olgusu kültürlerin, toplumsal sınıfların farklılaştığı ve somut olarak görüldüğü alanların başında gelmektedir. Bu durumun sosyolojik açıdan en iyi betimlemelerinden birisini gastronom Brillat-Savarin yapmıştır: “Ne yiyorsak oyuz.” “Yemek kültürü toplumun üyesi olan bireyler tarafından kültürlenme sonucunda öğrenilen ve bir sonraki kuşağa aktarılan, farklı beslenme davranışlarının bütünüdür.” (Tuç & Özkanlı, 2017, s. 220). Yeme-içme olgusundaki farklılaşmanın kolej içerisindeki karşılığına bakıldığında ayrıcalıklıların üst sınıfa ait yeme-içme kültürü ve nispeten pahalı sayılabilecek alışkanlıkları olduğu görülmüştür. Daha sıradan olan yemekler ve alışkanlıklar ayrıcalıklar tarafından zorunlu kalmadıkça tercih edilmemekte ve tercih eden diğer gruplar veya kişiler (idealistler, kardeş öğrenciler hatta öğretmenler) ötekileştirilmektedir. Öğle arası yemek zamanlarında, kantin alışverişlerinde ve özellikle okulda uzun zaman geçirilen akşam çalışmalarında, okul yemekhanesinde aynı günde ikinci kez yemek istemeyen öğrenciler okul idaresiyle çatışabilmektedir. İstekleri kabul görmemesi veya diğer öğrencilerin böyle isteklerde bulunmaması, var olanla yetinmesi öğrenciler arasındaki farklılaşmanın, kutuplaşmanın yeniden üretimine sebep olmaktadır. Ayrıcalıklılar yeme-içme zevkleri, tükettikleri yiyecek-içeceklerin pahası, rafine zevkleriyle diğerleriyle ayrışmakta ve kimliklerini bu yönde inşa etmektedirler.

“Beyaz çay seviyorum hocam ben. Özel üretiliyor, gramla geliyor. Çok güzel tadı size özel getirdim. [...] Tatlı gurmeleri sayılırım hocam bazı tatlılarla tahin o

kadar uyumlu oluyor ki size de tattırayım bir ara. [...] Nargile, viski beni dinlendiriyor. İş yerinden geldikten sonra yorgunluğumu atıyorum hobi sayılır benim için.” (A1).

“Bir gün beraber T-Bone Steak yiyelim hocam, etin en güzel yeri kesinlikle.” (A35).

“Arada suşi yemeye gidiyoruz arkadaşlarla. Hatta farklı bir yemek yerken ortaya suşi tabağı söylüyoruz seviyorum ben yemek gibi değil atıştırmalık gibi geliyor bana.” (A43).

“Hafta sonu beraber Ankara’ya gittik. Nusret’te et yedik geldik başka pek bir şey yapmadık.” (A4 - A12).

“İtalya’da yediğim yemekleri özledim. Her restaurantta çeşit çeşit içki vardı ne güzel.” (A38).

“Okulda çıkan yemeklerle doymuyorum bazen kantinde de doğru düzgün bir şey yok. Evden mi getireyim çocuk gibi.” (A14).

“Öğle yemekleri ağır oluyor biraz pilav, makarna falan çıkıyor. Avokado falan getiriyorum bende beslenme programıma uyması lazım.” (A40).

“Makarna çıkıyor, mecbur yiyoruz falan ama bir sos falan yapılır üstüne kuru kuru makarna yemek mi kaldı.” (A28).

“Zaten okulda yemek seçme şansımız yok akşam çalışmasında etli çiğköfte yapılmış bir de. Yiyen var yemeyen var etli çiğköfte ne, sıra gecesi mi yapıyoruz?” (A46).

“Valla canımız sufle çaktı hocam parasını verelim de siparişi siz verin bize yasak. Okulda tatlıya dair yiyeceğimiz tek şey gofret var, hiç yemeyelim daha iyi” (A26).

“Diğerleri akşam makarna yemek istiyorlarsa yesinler. Biz dışardan söylemek istiyoruz. Sonra bizden görüp onlarda istemesin izin almak için en çok biz uğraşıyoruz, onlar ortada yok.” (A31).

“Öğle yemeklerinde sürekli fasulye, pilav, makarna, patates tarzı şeyler çıkıyor. Ekmek arası oluyor bazen kuru geliyor bana. Çok sıkıldık aynı şeyleri

yemekten sipariş verip yemek istiyoruz canımız o an pizza, burger, cips falan isteyebiliyor.” (A53).

“Akşam çalışmasına kalınca acıkıyoruz hocam okuldaki yemekler kötü oluyor bazen. Dışardan söyleyip kaçak alıyorum ben içeri canım hamburger istiyor. Ne yapayım yasak diye aç mı kalayım?” (A27).

5.2.1.6 Öğretmen-Öğrenci İlişkileri

Öğretmen-öğrenci ilişkisinin mahiyeti, akademik başarıyı, öğrenci davranışlarını ve okula karşı geliştirilen tutumu doğrudan etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Öğrenciler, cana yakın ve otoriter öğretmen profilinden ziyade arkadaş gibi olan öğretmenleri yeğlemektedirler. Öğretmenlerin daha sempatik olmaları ve öğrenciler için daha olumlu yargılar taşıyor olmaları da kuşkusuz önemlidir (Celep’den akt. Vatansever Bayraktar, 2015, s. 271). Öğretmenler tarafından yapılan olumsuz eleştiriler ve uyarılar genellikle öğrencilerin kendilerini rahatsız hissetmelerine ve sonuçta olarak okula karşı olumsuz bir tutuma ve okuldan uzaklaşmalarına neden olabilmektedir. Bu konuda; öğretmenler, eleştirel ifadelerin öğrenci davranışını geliştirdiği tuzağına düşmekte; fakat bilimsel araştırmalar bunun tam karşısını ortaya koymaktadır. Sınıf içinde tartışmayı ister öğrenci ister öğretmen başlatsın, sınıfta olumsuzluğa neden olan gerilimli bir durum var ise öğretmeninde öğrencilerinde olumsuz etkileneceği kaçınılmaz sonuçlar ortaya çıkar (Smitt & Laslett’den akt. Celep & Erdoğan, 2002, s. 14) Öğrenciler, öğretmenlerinin gönderdikleri sözsüz iletilere de çok duyarlıdır. Adale gerilmelerini, dudak kenarlarındaki gergin çizgileri, tümüyle beden dilini okumasını hemen öğrenirler, özellikle öğretmenle yakın ilişki içerisinde olanlar ve daha çok vakit geçiren öğrenciler için bu durum daha belirgin olabilmektedir. “Bu sözsüz iletiler sözlü iletilerle çelişiyorsa, öğrencilerin akli karışır ya da sözsüz iletilere inanır ve bununla ters düşen sözlü iletileri yapmacık kabul ederler” (Gordon’dan akt. Kılıç, Kaya, Yıldırım , & Genç, 2004, s. 2). Kolej öğrencileri daha çok “dost öğretmen” modelini benimsemektedir. Az da olsa idealistler içerisinden biçimsel öğretmen modelini cazip bulanlar olabilmektedir. Özel okullarda öğretmenin öğrencilerle, velilerle, okul idaresiyle ve hatta kendi iş arkadaşları ile olan ilişkileri devlet okullarında olduğundan daha farklı olabilmektedir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin, öğrenci ve veli bazında ilişkilerini yakın tutması idare tarafından istenilen olması gereken bir durumdur. Özel okullar bir eğitim kurumu olmasının yanında aynı zamanda bir özel sektör ve işletme

olduğu için bu ilişkilerin olumlu anlamda ilerlemesi öğretmenin işine devam edebilmesini veya başarılı olması takdirde aldığı ücretin iyileştirilmesini sağlamaktadır. Bu doğrultuda öğretmenin, öğrenci ve velilerle olan yakın ilişkilerinin insani boyutu olabildiği gibi bireysel çıkarlar veya baskılar da etkili olabilmektedir.

“Öğretmenlerle kurulan ilişkinin kalitesinin, öğrencinin iyi oluşunu, olumlu benlik algısını, sosyal ve akademik konularda uyum sağlamadaki motivasyonunu ve bu konulardaki becerilerinin gelişmesini desteklediğine inanılmaktadır” (Wentzel’den akt. Demirtaş Zorbaz, Özer, Gençtanırım Kurt, & Ergene, 2016, s. 408). Öğretmenler birçok kez öğrenci merkezli yaşanan problemlerden dolayı hayal kırıklığı yaşayabilir, hedeflere ulaşma noktasında başarısız görülebilmektedir. Arkasından başarısızlık çok kolay bir şekilde öğretmenlere yüklenebilir. Oysa başarısızlığın öğretmenlerden kaynaklanmadığı, öğrenci profilinin ön plana çıktığı durumlar olabilmektedir (Aydın A. R., 2009, s. 77). Öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi arttıkça, problemleri davranışlara sahip öğrencilerin sosyal, davranışsal yönden ve uyum açısından olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir (Decker, Dona ve Christenson, 2007). Ayrıca öğretmen öğrenci ilişkisindeki yakınlık, öğrencinin davranışsal problemlerinden olan dışsallaştırma yani başarısızlıkları dış etmenlere bağlama problemlerindeki azalmayla da ilişkili bulunmuştur (Silver, Measelle, Armstrong ve Essex’den akt. Demirtaş Zorbaz, Özer, Gençtanırım Kurt, & Ergene, 2016, s. 408).

Başaran’a göre (2005) öğretmen öğrenci ilişkileri “dostça ve biçimsel ilişkiler” olmak üzere iki boyutta düşünülebilmektedir. Dost öğretmen, öğrenciye ilgi boyutunu ön planda tutan ve öğrenciye önem ve değer veren bir modeldir. “Biçimsel öğretmen boyutunda ise göreve ilgi yüksektir ve bu boyutta öğretmen dersini her şeyin üstünde tutmaktadır. Bu iki boyut arasında daha çok öğretmen davranışı ya da tarzı belirlemek de mümkündür” (Yılmaz & Tosun, 2013, s. 207). İpek’in resmi ve özel liselerdeki öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerine yaptığı araştırmada öğretmen-öğrencisi ilişkisi üç ana boyutuyla ifade etmiştir. Bunlar otoriter ilişki, demokratik ilişki ve başıboş ilişki olarak tasnif edilmiştir. Otoriter bir öğretmeni belirleyen özellikler, öğrenciler üzerinde güç, hâkimiyet ve baskı kurma ile eleştirel tutumlara sahip olmadır. Otoriter öğretmenler sınıf içi kararlarda tek yetkilidirler. Sınıfta her ne yapılacaksa, kimler neleri yapacaksa adım adım öğretmen karar vermektedir. Otoriter bir öğretmenin sınıftaki görevi, öğrencilerin davranışlarını denetlemek ve bağırıp korkutmak yoluyla, sınıf içi düzeni sağlamaktır. Demokratik ilişki boyutunda öğretmenler sorumluluğu

öğrencilerle paylaşmaktadır. Demokratik öğretmen, sınıf düzenini öğrencilere emir vererek değil, öğrencileri buna teşvik ederek sağlamaya çalışır. Bu tür yönetim biçimine sahip bir öğretmen öğrencilerine karşı kibar, ilgili ve sıcak bir tutum sergileyerek yakın bir ilişki kurmaktadırlar. Başboş ilişki boyutunda ise açıkça anlaşıldığı üzere öğretmenler öğrencileri tamamen serbest bırakırlar. Böyle bir öğretmenin bulunduğu sınıfta her şey ve herkes kendi haline bırakılmıştır. Bunun sonucunda sınıf içinde ve kısmen okul içi süreçlerde kargaşa ve düzensizlik meydana gelmektedir (İpek, 1999, s. 422-423).

“Canım biraz sıkındı o yüzden hocamı aradım gece biraz geç saatti ama o bana kızmaz.” (A3).

“Ben akşam size yazarım hocam. Gece de en son yaptıklarımı anlatırım.” (A22).

“Hocam bir sizin derste bir de müdürün dersinde sınıf böyle susuyor. Müdürden korkuyor sınıf, sizi de seviyor diye, saygısızlık olmasın diye böyleler. Diğer hocaların dersinde hep gürültü, şamata var.” (A5).

“Annelerimiz eskiden beri tanışıyor. Sizin çocukluğunuzu biliyorum abim sayılırsınız da okul içinde hocam diyorum işte.” (A23).

“Dersi iyi anlatmış kötü anlatmıştan ziyade insani düşünceleri önemli. Yoksa youtube’da da var iyi ders anlataan onlarca hoca.” (A18).

“Hocam ben sizinle okul bittikten sonra arkadaş olmak istiyorum. İdeolojilerimiz aynı da işte okulda çok konuşulmuyor.” (A16).

“Bizim rehberlikçinin evinde toplandık dün kız kıza oturduk dedikodu falan yaptık.” (A20-K3).

“Kral hocamın yeni bebeği olmuş evine gittik takıldık biraz bebeği sevdik, iyi de ağırladı bizi.” (A7).

“Sosyal medya paylaşımı için fotoğraf çektiler, müdür yardımcısıyla aram iyidir ayarladım, akşam paylaşırken benim fotoğrafımı tasarlayıp en öne koyacak.” [...] *Sizi annemle tanıştıracacağım hocam, abimin düğünü var oraya da gelin bizim aileden sayılırsınız artık.”* (A45).

“O hoca benim kankim sayılır İtalya’da hep beraber takıldık. Niğde’de de onun etüt salonundan çıkmıyorum çok seviyorum.” (A39).

“Birgün okul çıkışı playstation oynamaya gidelim hocam. Sizi bir yeneyim.”
(A51).

“Açık büfe kahvaltı organizasyonu yapalım da biz bize gidelim hocam fotoğraf falan çekiniriz.” (A27).

“Ben sizi abi gibi gördüm hocam bizimkilerle bir görüşün de ikna edin. Onlar biliyor bizim yakınlığımızı. Yap bu işi be kral.” (A19).

“Ben rehber öğretmenimle her şeyi açık açık konuşmak istiyorum, çekinmek istemiyorum. Geçen senekileri sevmiyordum ama sizle arkadaş gibi olalım. Ben bu odaya girince arkadaşımınla konuşuyor gibi konuşabileyim. Sevgilimle yaşadığım kavgaları bile anlatabilmeliyim” (A25).

“Hoca çok kafa adam. Bizimkilerle beraber özel ders alıyoruz. Bazen dersten çok goy goy yapıyoruz. Normalde herkese bir saat ama bize uzatır hep bir saat on beş dakika veya bir buçuk saat oluyor genelde, okuldan falan konuşuyoruz baya eğlenceli geçiyor özel ders.” (A11).

“Yillardır aynı hocadan özel ders alıyorum kanki olduk artık. Yazılılar düşük gelince annem başka hoca bulalım diyor da ben alışamam başkasına bu iyi gidiyor bana göre, giderken içim sıkılmıyor en azından.” (A8).

“Hocam dışarda bir yemeğe gidelim artık. Hep okulda mı görüşeceğiz.”
(A26).

“Karşılıklı oynarız biz hocamla, hatta mezuniyete gitmeden önce beraber bir şeyler içer geliriz.” (A15).

“Akşam hocanın evindeydik oyun falan oynadık gece de dağıldık. Ayda birkaç defa toplanırız zaten rutin şekilde. Bizimkiler akşam eve bırakıyor geri sıkıntı olmuyor babamlar da biliyor hocanın evinde olduğumuzu.” (A21).

“Herkesin içinde aşağılayıcı konuştu hocam. Ben bi daha girmem o derse babama söylerim izinle girmem o derslere.” (A36).

“Ben o hocayı sevmiyorum, bir tuhaf, sürekli bağılıyor çağırıyor, kendini büyük görüyor. Daha kaç yıllık öğretmen sanki, eski hocalar bile yapmıyor onun yaptığını. Böyle üstten bakarak iyi öğretmen olacağını mı sanıyor.” (A35).

“Bizim matematikçinin egosu yüzünden ders işleyemiyoruz nerdeyse ya da herkes için söyleyemiyim ama ben odaklanamıyorum. Ders içinde aralarda hep kaç yıllık öğretmen olduğundan, özel derslerinden falan bahsediyor bananeyse.” (K3- 12. Sınıf öğrenci).

“Müdürün derse girmesi iyi oluyor aslında o ders çok iyi işleniyor. Herkes korkusundan susup ders dinliyor.” (İ1).

“Bizim tüm derslere müdür girebilse keşke. Başka türlü susturamıyorlar bunları.” (İ7).

“Geçen ders matematikçi kızdı baya sınıfa, siz nasıl fen lisesisiniz diye biraz toparlandılar. Bunlara böyle davranmak lazım.” (İ10).

“Sınıf oturma düzenine birkaç hocanın dersinde uyuluyor sadece. En çok onları seviyorum en azından kontrol ediyorlar, bizim iyiliğimiz için uğraşıyorlar. Onun dışında ne kontrol eden var ne önemseyen, bazen ben söylemek zorunda kalıyorum artık çok konuşanları ayırın diye.” (İ9).

Kolej öğrencileri öğretmenleriyle resmi ve mesafeli bir ilişkiden ziyade daha çok arkadaş gibi, rahat ilişki kurmayı tercih etmektedirler. Rahat ilişki kuramadıkları öğretmenlerden çekinmektedirler veya görmezden gelip hiç diyaloga girmek istememektedirler. Özel okulların, devlet okullarından farklılaştığı önemli noktalardan biri öğretmen-öğrenci ilişkisindeki yakınlık durumudur. Devlet okullarındaki öğretmenler mesai saatleri dışında, görevleri haricinde (pandemi dönemi haricinde) öğrencilerle kısmen iletişime geçerken özel okulda öğrenci iletişimi konusunda neredeyse herhangi bir zaman kısıtlaması bulunmamaktadır. Öğrenciler sevinçlerini, üzüntülerini, heyecanlarını öğretmenleriyle mesai saati farketmeksizin paylaşabilmekte, okul dışında da sık sık vakit geçirme talebinde bulunabilmektedirler. Sadece okul içersinde kalan öğretmen-öğrenci ilişkisini eksik görmektedirler. Hatta bazı durumlarda öğrenciler öğretmenini aileden biri gibi görebilmekte ve bu yakınlığı karşı tarafa aleni şekilde hissettirmektedirler. İdealistlerin ise çoğunlukla öğretmenlerinden sınıf içi düzeni sağlaması yönünde beklentileri olduğu görülmektedir. Bazı idealist öğrencilerin öğretmenleriyle yakın, samimi ve okul dışı ilişkileri olsa bile önceliği sınıf içi ders hakimiyetine ve kendi akademik çıkarlarına verdikleri tespit edilmiştir. Spesifik olarak branş bazında baktığımızda ise ayrıcalıklı öğrencilerin en yakın, samimi ve daimi ilişkileri rehber öğretmenleriyle

kurmaktaayken, en çekindikleri ve uzak ilişkide oldukları öğretmenler sadece ders odaklı olanlar ve idareciler olarak öne çıkmaktadır. İdealistler ise kendilerine faydalı olan, bilgi edinebildikleri öğretmenleri daha cazip görmektedirler hatta bazı durumlarda sınıftaki diğer kişileri karşlarına alma pahasına öğretmenlerinden düzenin sağlanması için ekstra taleplerde (dersten atma, yer değiştirme, ödev kontrolü vb.) bulunmaktadır.

Öğrenciler bazen kendilerini öğretmenlerinden üstün görebilmektedir. Kolej öğrencileri ekonomik, kültürel veya akademik sermayelerinin yüksek olmasından güç almaktadırlar. Bu durum ayrıcalıklıların perspektifinden daha çok insani ilişkiler, ekonomik ve kültürel sermaye boyutunda olmaktadır, idealistlerin odak noktaları ise genellikle ders içi süreçler ve branş yetkinliği olmaktadır. Ayrıcalıklılardan aile işine dahil olanlar, patronluğu erken öğrenenler oradaki yüksek statülerini okulda da yansıtmak istemektedirler ve öğretmenlerinden aşağı kalmayı küçüklük olarak görebilmektedirler.

“Daha kaç yaşında ne biliyor da bana ne öğretecek.” (A9).

“Bizim kuşağımızla alakası yok hiç, nasıl konuşacağını bilmiyor daha. Ben rehberlikçimi değiştirmek istiyorum.” (A11).

“Kendini bir şey sanıyor, sürekli aramızda bir hiyerarşi olduğunu göstermeye çalışıyor.” (A35).

“Özel koçluk için okul dışından bir hoca ayarladı babamlar. Konuşma tarzını, benimle iletişimini sevmedim. Sadece program üzerine konuşup gönderiyor bir daha gitmeyeceğim.” [...] “Ben dil biliyorum, kodlama biliyorum, şarkı söylüyorum, o hoca kaç yaşına gelmiş kendisini geliştirememiş bir de bana laf ediyor.” (A46).

“Bizim hocaların hepsi kendini övme peşinde geldikleri okul da buradan daha düşük okullar.” (A43).

“Onun her tarafı öğretmen olsa ne olur hocam. Nasıl almışlar bu okula, nasıl derslere giriyor anlamıyorum.” (A25).

“Sosyal medyası yok ulaşamıyoruz zaten online dersi de zor yapıyor açmayı, kapatmayı, dosya paylaşmayı bilmiyor. Nasıl ayak uyduracak uzaktan eğitime?” (A29).

“Hocanın çözemediği soruları ben çözüyorum bazen hocam gerisini siz düşünün.” (A26).

“Öyle dersi bende işlerim ne var ki onun yaptığında.” (A54).

“Hocamız adeta moda ikonu (!). Şu renk uyumuna (!) bakar mısınız?” (A21-A22).

“Önceki geldiğim okul düzenliydi. En basitinden herkes, hocalar falan daha iyi, özenli giyiniyordu.” (A49).

“Bir şey bilmiyor ki hocam ben daha çok şey biliyorum ondan. Siz gittikten sonra yerinizi dolduramadı.” (A45).

“Bizim hoca serseri arabasına biniyor o ne öyle bu arabayla okula gelinirmi?” (A8).

“Servisle gidip geliyor hoca ilk ders dinlensin biraz uykusunu alsın sonra ders işleriz.” (A18).

“Benim el yazımı beğenmiyor hoca ama kendisinin de güzel yazabildiğini görmedik hiç.” (A53).

“Öğretmenliğe gitsem o kadar okuduktan sonra KPSS’yi kazanacağım falan bir de ona uğraşacağım. Ataması az olursa özelde ömğretmenlik yapacağım bizim hocalar gibi ne büyürüm ne küçülürüm hep aynı sayarım. O kadar zahmete girmeye gerek, benim babam hiç okumadı bizim tüm hocalardan daha iyi yaşıyor.” (A32).

“Fen lisesine niye ayrı hoca giriyor da bize farklı hoca? Oradakilerin çoğunu geçiyorum ben. Bize de yeni gelen hocaları veriyorlar.” (İ11).

“Deneme yapıldığı günler çoğu hocayı bulamıyoruz okulda. Yanlış yaptıklarımı çözdürmek istiyorum bir iki tane hoca var onlarda çok çözemiyor anlamıyorum.” (İ8).

“Ben yüksek puan alıp diğer sınıfa geçeceğim artık. Bu sınıfa giren hocalardan geçen sene de ders aldım bir de sınıfta herkes tanıdık hoca hakim olamıyor pek. Diğer sınıfa girenler daha iyi, MEB’den gelenler de var hem.” (İ1).

“Bizim hocanın çözdüğü soruların cevabı farklı çıktı. Onu boşta bulupta çözdürmeye uğraşacağıma youtube’dan izlerim bundan sonra.” (İ1).

“Çalışma yöntemlerini, tekniklerini çoğu hoca bilmiyor ki. Zihin haritasının ne olduğunu bilmiyorlar daha.” (İ3).

“Her sene her sınıfta aynı 3-4 örneği çözüp geçiyor hoca. Aynı örnekleri ezberledik artık. Kendini yenilemiyor. (İ2).

5.2.1.6. Öğrenci Grupları Arası İlişki ve Cinsiyet Roller

Öğrencilerin okul içi süreçlerde öğretmenleri ile olan ilişkileri kadar kendi aralarındaki ve grupların karşılıklı ilişkileri de önem arz etmektedir. Bu noktada hem çalışma içerisinde kategorize edilen ve iki ucu temsil eden “ayrıcalıklılar” ve “idealistler” arasında hem de okula sonradan gelen öğrencilerin eski öğrencilerle karşılıklı bir “soğuk savaş” olduğu görülmektedir. Ayrıca kardeş öğrencilerin birbirleriyle bağlı hareket etmeleri de ayrıcalıklılar tarafından ötekileştirilip, bireysellik savunulmaktadır.

“Okula herkesi kabul ediyor musunuz pardon? Bu yeni gelenler ne böyle?” (A41).

“Onlarla okul dışında aynı ortamda bile bulunmayız. Mecburiyetten okulda aynı sınıfları paylaşıyoruz maalesef.” (A43).

“O ablasından ayrılıp da gelene kadar öğle arası bitiyor zaten. Yapışık ikiz gibiler. Zaten evde hep beraberler burada da ayrılamıyorlar.” (A48).

“Bizi engellemesinler, dersin düzenini bozmasınlar yeter. Biz bıktık artık onlarla uğraşmaktan, bize dokunmasınlar kendi aralarında istediklerini yapsınlar.” (İ1).

“Bizim bir amacımız, hedefimiz var, başarılıyız, yetenekliyiz. Diğerleriyle bir tutmayın bir zahmet hocam.” (İ11).

Kolej öğrencilerinin cinsiyet rolleri eksenindeki farklılaşması, çalışma içerisinde “patronluğu öğrenenler” olarak tasvir edilen öğrencilerin neredeyse tamamının erkeklerden oluşması noktasında dikkat çekmektedir. Ayrıca gündelik hayatta giyim tarzı, takı, aksesuar kullanarak otoriteye karşı gelme diğerleriyle kendi kıyaslama durumu daha çok kız öğrenciler içerisinde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Ehliyetsiz araba kullanma ve okul içi statü koruma durumları, patronluğu öğrenme noktasında olduğu gibi erkeklerin daha yoğunlukta olduğu alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. İlgi alanı, beğeni ve zevkler noktasında ise erkekler maddi olarak daha

geniş çaplı (araba, motosiklet gibi) zevklere sahipken, kızlar daha çok giyim-kuşam, aksesuar, takı ve telefon gibi dış görünüşe hitap eden ayrıcalıkları tercih ettikleri tespit edilmiştir. Yeme-içme, derslere olan ilgi, öğretmenlerle olan ilişkiler bağlamında ise herhangi özel bir cinsiyet farklılaşmasına rastlanmamıştır.

5.2.2. Öğrencilerin ve Velilerin Özel Okul Beklentileri

Kolej öğrencilerinin beğenmeme, yetinmeme veya küçük görme durumları sadece öğretmenlerle sınırlı kalmamaktadır. Bazı durumlarda okul da hedef alınabilmektedir. Okulu beğenmeme durumu öğretmenlere karşı olan yaklaşımdaki gibi idealistler açısından akademik kaygılardan kaynaklanmaktadır. İdealistler daha çok okulun başarısını, kaynak kitapların yeterliliğini, deneme sınavlarının çeşitliliğini, ekstra dersleri, soru çözüm saatlerini, öğretmenlerin yetkinliğini ve kariyerini sorgulayabilmektedirler. Ayrıcalıklılar ise okulun fiziki olanakları, dersliklerin ve kullanım alanlarının büyüklüğü, estetik olarak nasıl görüldüğü, kıyafetler gibi daha maddi boyutlu unsurlar üzerine eleştiride bulunmaktadır. Ayrıcalıklıların beklentileri kendilerini özel hissetmek ve rahat hareket etmek üzerine olmaktadır.

“Bireysel etüt alırken sınav başarısına bakılmalı. Yüksek puan alanlara öncelik tanınmalı okul. Diğerleri etüt alıyor dolduruyorlar gitmeyen oluyor. Gitse de 10 dakika soru çözdürüp bırakıyorlar, sohbet muhabbet edenler var.” (İ4).

“Fen lisesi sınıflarının farklı katta olması güzel ama bizim derslere de diğer sınıftakilerle aynı hocalar giriyor ne farkımız var? Tek farkımız bizim yazılılar daha zor soruluyor fen lisesi statüsünde olduğumuz için. Okulun bize daha farklı bir yol çizmesi gerek.” (İ10).

“Sene sonunda sınavda eşit ağırlıktan başarılar bizim sınıftan çıkacak belli. Diğer eşit ağırlık sınıfından daha fazla soru çözüm saatimiz olması lazım.” (İ6).

“Yapılan deneme sınavları yeterli değil. Hep aynı yayından yapıyor okul. Derece öğrencileri her yayını görmeli. Bazen de maliyet düşük olsun diye bilinmeyen yayınlardan geliyor hiç girmesek o sınavlara daha iyi.” (İ5).

“Geldiğim okulda İngilizce çok ön plandaydı. Burada İngilizce kaynaklar çok az. Speaking’de yapılmıyor neredeyse hiç.” [...] “Geçen seneden uluslararası matematik olimpiyatlarında derecem var. Lisede de devam etmek istiyorum ama burda çok ilgili olan biri yok sanırım.” (İ13).

“Derse giren hocanın ana branşı bile değil. Hikaye anlatıyor sürekli. Matematiği artırırsınlar gerekirse bu hoca girmesin boşa geçiyor hep.” (İ9).

“Ben okulun reklamını yapacağım, başarısını artıracacağım. Diğerlerinden daha az ücret ödemem lazım. Okul derece öğrencilerine indirim yapmalı.” (İ11).

“Yeni hocamız buradan önce Niğde’de başka bir ortaokulda çalışıyordu. Lise konularına hakim mi emin değilim. Daha önce özel lisede çalışmadı diye biliyorum.” (İ12).

“Hadi ben çektim okulun tüm sıkıntılarını, darlamalarını da kardeşim rahat olsun bari şu kuralları biraz gevşetin.” (K6).

“Okulun formaları çok iyi değil hocam bide bu sene kızlar için etek çıkarmamışlar. Serbest bıraksınlar biz kendimiz alalım bari.” (A41).

“Okulda niye langırt yok küçücük dersanelerde bile oluyor. Kaç para sanki hocam?” (A51).

“Bizim sınıf çok küçük bide ters tarafta kalıyor. Hem karanlık hem köşede sıkışmış gibi. O kadar para ödüyoruz devlet okulundan farkı yok bizim sınıfın.” (A17).

“Hemen karşıdaki devlet okulunun bahçesi bizimkinden daha büyük. Biz özel okuluz ona rağmen küçücük bahçe, bir şey yapılmıyor burada sıkılıyor.” (A44).

“Diğer okullar İzmir’e İstanbul’a üniversite gezileri yapıyormuş. Biz de bekliyoruz sosyal aktiviteyede öncelik vermesi gerek okulun.” (A27).

“Yemekhanede hep sıra oluyor. Küçük kalıyor biraz. Kolej deyince insanın aklına hep caf caflı yemekler, büyük yemek salonu geliyor. Bizim okulda da hamburger, pizza falan çıkması lazım arada sırada.” (A31).

“Koca okula küçücük kantin yakışmış mı hiç hocam? Market gibi kantin olması lazımdı. En azından bir hamburger, çiğköfte falan satılsın.” (A14).

“Yeni gelen öğrencilerin adaptasyonu, uyumu için daha farklı aktiviteler yapabilmeli aslında okul.” (A30).

“Eski okulumun spor salonu daha büyüktü. Basket potaları falan. Salonda tribün bile vardı, buradaki bayağı küçük ona göre.” (A49).

“Küçücük piercing takmaya bile karışıyorlar devlet okulunda bile bu kadar değildir.” (A46).

“Antrenmanı betonun üstünde küçücük yerde yapıyoruz hocam ben aynı zamanda altyapıda oynuyorum, çok yetersiz burası.” (A51).

“Okul niye yeni voleybol formaları yapmıyor ki? Kaç lira tutcak sanki 10 kişiyiz takımda. Geçen seneki formalarla oynuyoruz, hiç güzel değil onlar.” (A41).

Okullar, öğrencilerin faydalanabilmeleri için onların benimsedikleri, isteyerek gittikleri yerler haline gelmelidir. Bunun için okul yaşamının kalite ve nitelik kazanması gerekmektedir. Okul gibi kurumların kalitesi veya niteliği, üyelerinin yani öğrencilerinin, belli oranda öğretmenlerinin, beklentilerini dikkate alıp almamaları ve kurumdaki yaşamlarının niteliğini yükseltmeye çalıp çalışmamaları ile ölçülmektedir. Bu yüzden öğrencilerin okul yaşamının niteliği ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi önem taşımaktadır (Osmanoğlu & Yaşa, 2018, s. 1297). Kolejdeki okul yaşamının niteliğini tabiri caizse müşteri memnuniyetini sağlamak için başta öğrencilerin olmak üzere velilerin ve çalışanların beklentilerini karşılamak gereklidir. Bu üç unsur birbirleriyle ilişkilidir. Herhangi birindeki memnuniyetsizlik diğer faktörleri de otomatikman etkilmektedir. Kolej idarecileri veya kurucuları öğretmenlerini ve diğer çalışanlarını memnun edemezse bu doğrudan öğrenciye yansımaktır, oradan da veliye. Okul içi süreçlerde öğrencinin beklentileri karşılanmazsa bu sonraki senelerdeki müşteri sirkülasyonunu olumsuz etkileyecektir. Kolej öğrencilerinin okula ödedikleri ücretler ile doğru orantılı şekilde beklentileri, devlet okulunda okuyan öğrencilerden daha çeşitli, masraflı ve ütopik olabilmektedir.

Beklentilerin veli boyutuna bakılacak olursa, ev içerisinde koleje yüklenen anlamlar, kolejden beklenen ayrıcalıklar velilerce öğrenciye empoze edilebilmektedir. Velilerin okuldan ayrıcalıklı beklentileri sadece öğretmen veya idarecilerle sınırlı kalmayıp öğrenciyle de bu beklentiler paylaşabilmektedir. Öğrencilerin ailelerden gördükleri beklentiler ise okulda ortaya çıkabilmekte hatta bazı durumlarda öğrenciler ailelerden aldığı güç ile olumsuz yönde ayrımcılık talebinde bulunabilmektedirler. Sosyoekonomik statü veya toplumsal sınıf, ailede eğitim ve sosyalleşme sürecini doğrudan etkileyen unsurların başında gelmektedir. Gelir düzeyi yüksek aileler, çocukların gelişimine katkı yapabilen önemli girdileri, örneğin, besleyici yemekleri, ev dışında çocuk bakım düzenlemelerini, güvenli ve teşvik eden semt çevrelerini

sağlayabilmekte ve çocuklarını daha iyi eğitim veren okullara, kolejlere ve özel ders veren öğretmenlere gönderebilmektedir (Şengönül, 2013, s. 130). Campbell, Hobson, McPartland, Weinfeld ve York (1966) yapmış oldukları oldukça kapsamlı eğitim araştırmasında eğitsel başarıdaki farklılıkları okulların değil, ailelerin yarattığı sonucuna ulaşımlardır. Bu doğrultuda ailenin sosyoekonomik statüsü, velilerin eğitime yüklediği anlam, evdeki kitap sayısı ve çocuğun ait olduğu toplumsal çevrenin niteliği eğitimdeki eşitsizliklerin temel nedenleri arasında görülmüştür. Ailenin statüsü, ekonomik ve kültürel sermayesi öğrenciler için bir dayanak olabilmekte ve çocuklar ailelerinin statüleri ile kendi kimliklerini inşa etmeye başlarlar. “Ailenin sosyoekonomik statüsü çocuklar için eğitsel anlamda farklılık yaratmaktadır ve bu durum hem aile içinde hem aile dışında iletişim ve diğer etkinlikler anlamında da farklılık anlamına gelmektedir.” Ailenin sosyoekonomik statü ayrıcalığı, eğitsel tercihleriyle okullardaki tabakalaşmaya aktarılmaktadır (Soares'den akt. Soylu, 2018, s. 23). “Velilerin okul tercihinde bulunurken hangi kriterleri göz önüne aldıklarının bilinmesi ve okuldan beklentilerinin ortaya konulması özellikle özel okullar için önem arz etmektedir” (Nartgün & Kaya, 2016, s. 155).

Veliler, özel okul tercihinde bulunurken başta eğitim standartları ve başarısı, öğretmenlerin kariyeri ve akademik yetkinliği, okulun konumu, güvenliği ve fiziki durumu olmak üzere birçok unsur etkili olmaktadır. Bunlara ek olarak yabancı dil eğitiminin yoğunluğu ve kalitesi, tam gün eğitim, ek dersler, etütler, rehberlik hizmetleri, ders dışı sosyal etkinlik faaliyetleri, sportif faaliyetler, uluslararası alanda yapılan çalışmalar ve özellikle COVID-19 sürecinde başlayan temizlik ve hijyenin ön planda tutulduğu velilerin beklentileri yer almaktadır. Özel olarak ise veliler, çocuklarının ilgili olduğu görsel sanatlar, müzik veya teknoloji gibi konulardaki okulun imkânları sorgulanabilmektedir. Okulda verilen yemeğin kalitesi ve çeşitliliği, okul kıyafetlerinin kalite ve çeşitliliği, okula ulaşım kolaylığı, okul idarecilerinin veya öğretmenlerinin tanıdık olması tercihleri etkileyen diğer faktörler olarak görülmektedir. Görüşülen velilerden bazılarının okulun köklü olmasının, çevresindekileri aile dostlarının aynı okulu tercih etmesinin, başarısının reklamını iyi yapmasının ve daha önce aileden bir kişinin aynı okuldan mezun olmasının etkili olduğu belirtilmiştir.

Velilerin kendi eğitim durumları, eğitim gördükleri okullar, eğitime attettikleri anlamlar, kendi çocukları için seçtikleri okulları doğrudan etkileyebilmektedir. Akademik kaygılar dışında çocuklarına gerekli vakit ayıramayıp, ilgilenmediği için bu ilgiyi özel okullardan beklemekte ve bu ilgiyi paylaşma durumu velilere cazip gelebilmektedir. Ayrıca çocuğunu özel okula gönderiyor olmak velilerin sosyo-kültürel ve ekonomik açıdan statülerini yeniden ürettikleri bir duruma tekabül etmektedir. Kolej öğrencilerinin veli kitlesi üç kategoride ele alınabilmektedir. Bunlar akademik beklentisi yüksek olanlar, özel ilgi bekleyenler ve kendi statüsünü yeniden üretenler olarak kategorize edilebilmektedir. Kolej öğrenci velilerinden ekonomik elitler, yani üst sınıfa mensup aileler bu sermayelerini doğrudan çocuklarına aktarabilmekteyken, kültürel elitler, yeni daha çok orta sınıfa mensup eğitilmiş veliler ayrıcalıklı pozisyonlarını çocuklarına aktarmak için tamamıyla eğitim sistemine ve sınav başarısına bağlı durumdadırlar. Velilerin özel okuldan beklentileri ve okul çalışanları ile olan iletişimleri bu noktada bariz şekilde farklılaşmaktadır (Windle ve Nogueira'dan akt. Soylu, 2018, s. 84).

Açıklan'ın özel okullar ve devlet okullarının veli beklentileri üzerine yapmış olduğu karşılaştırmalı araştırmada özel lise velileri ve devlet lisesi velilerini, beklentiler açısından belli noktalarda farklılaşmış iki grup olarak nitelendirmiştir. Bu doğrultuda görüşülen 48 özel lise velisinden 20'si (yaklaşık %41), 48 devlet lisesi velisinden 30'u (yaklaşık %62'si), okul giderlerini karşılamak için diğer zorunlu giderlerinden kısmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir (Açıklan, 1989). Özel okula giden öğrencinin başta eğitim ücreti olmak üzere kıyafet, yemek, ulaşım, kaynak, ilave kitaplar ve günlük giderlerin devlet okuluna göre oldukça farklı ve yüksek olmasına rağmen veliler bazında maddi açıdan daha az zorlanılmasının başlıca sebebi bu velilerin zaten hâlihazırda orta ve üst ekonomik sınıfa mensup olmalarıdır. Devlet lisesini tercih eden velilerin eğitime harcadıkları miktarın daha düşük olmasına karşın büyük bölümünün zorunlu giderlerinden kısmak zorunda kalmasının sebebi de aynı şekilde, bu velilerin alt ve orta ekonomik sınıfa mensup olmalarından kaynaklanmaktadır.

“Oğlumu nezih bir ortamda büyüsün diye bu okula gönderdim. Kötü alışkanlık edinmesin, güvende olsun yeterli. Başarısız olsa da otekin başına geçireceğim zaten onu.” (A47- veli).

“Abisi de buradan mezun zaten bildiğimiz yer. Mezun olsun sonrasına bakarız. Okuldan memnunuz.” (A2- veli).

“Yediği yemeğe, konuşma tarzına, okula giriş çıkışına dikkat etmesi lazım tabi. O yüzden bu okula gönderdik.” (A38- veli).

“Çevremiz geniş bizim bir şekilde iş buluruz kızıma. Önemli olan iyi bir okulda olsun, üniversitesini bitirsin sonra iş bulunur.” (A23- veli).

“Bizim sektörde çalışacak o belli. Ha birde kazanıp üniversitesini okursa daha çok işimize gelir. Siz ona iyi insan olmasını öğretin yeter, sınavı kazanamasa da olur” (A6- veli).

“Ben devlet okulunda öğretmenim oradaki durumları biliyorum. Kızım hassas biraz, özel ilgi ister. Belinde de rahatsızlık var sürekli onunla ilgilenen biri olması gerekiyor. Devlet okulunda bunlar biraz zor.” (A53- veli).

Ben çok ilgilenemiyorum. Niğde’de ev tuttum ona, buraya gönderiyorum özel derste alıyor size emanet artık.” (A4- veli).

“Abisi devlet okulundaydı. Arkadaş ortamı falan iyi değildi, okulunun yeri de iyi değildi kafasına göre girer çıkardı. Onları tekrar yaşamamak için küçüğü buraya yazdırdık.” (A8- veli).

“Milli sporcu zaten oğlum. Okulda da sporuna devam etsin, iyi bir sınıfta olsun yeter. Mezun olduktan sonra da tekvandoya devam edecek.” (A34- veli).

“Motivasyonu sürekli üst seviyede tutulması gerekiyor. Oğlum özel bir çocuk. Gerekirse her gün konuşup motivasyonunu yüksek tutmanız lazım.” (A5- veli).

“Biraz sosyalleşsin, kendini özel hissetsin, açılsın diye buraya gönderdik. Sosyal aktivitelere, gezilere hep katılır. Kulüplere de son sene katılmadı sadece öncesinde hep yönlendiriyorduk biz. Devlet okulunda bu kadar şansımız olmuyor.” (A24- veli).

“Biz Niğde’de olmuyoruz gerekirse ikisini de buraya yazdırdık. Yakında da bir ev tuttuk. Güvende olsunlar, beraber gidip gelsinler, başlarına bir iş gelmesin yeter.” (K3- veli).

“Zaten kolej sayısı kısıtlı mecbur birini tercih edecektik. Bizim eş dost çocuklarını buraya göndermiş onlardan duyduk bizde çocuklar da istedik buraya yazdırdık. Nerede olduğunu kaçta girip-çıktığını bilelim.” (K5- veli).

“Bu zamana kadar hep beraber okudular gidip geldiler. Burayı isteyince de beraber yazdırdık ikisini. Başarısı yüksekmiş duyduğumuz kadarıyla.” (K4- veli)

“Bizim durumumuz belli zaten zor karşılıyor masraflarını. Başarılı olsun diye gönderdik. Devlet okulunda olup hem okula hem dershaneye gideceğine burada hepsini halletsin başarılı olsun inşallah.” (İ10- veli).

“Zor şartlarda gönderiyoruz başarı bekliyoruz tabi. Müdür beyin desteği olmasa belki gönderemezdik bile buraya. Ama başarılı olsun, mesleğini bulsun diye katlanıyoruz küçük kardeşi var daha, bazı masraflardan kısmak zorundayız.” (İ1- veli).

“Kızım sadece hukuk kazansın diye göndermedim. Daha başarılı olacak, Türkiye’de dereceye girsin diye buraya gönderdim. Okulunuzun da reklamını yapacak aynı zamanda. Emir alan değil emir veren üst düzeyde bir hukukçu olması lazım. Benim yaşadıklarımı yaşamasin, sürekli emir altında olmasın.” (İ5- veli).

Çocuklarını koleje gönderen velilerin beklentileri noktasında ayrıcalıklılar, idealistler ve kardeş öğrenciler noktasında farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıcalıklı öğrencilerin velilerinde beklentiler çoğunlukla özel ilgilenilmesi, nezih bir ortamda büyümesi, yaşam standartlarının devlet okulundan yüksek olması ve kendi statülerini yeniden üretebilecekleri bir okulda olması yönünde olduğu görülmüştür. İdealist öğrencilerin velilerinde ise beklentiler daha çok akademik ve ders başarı yönünde olmaktadır. Özellikle ekonomik durumu üst sınıftan ziyade orta ve orta-alt seviyeye yakın olan veliler özel okulu maddi açıdan zorlansalar bile çocuğunun başarısı için tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca idealist öğrencilerin velilerinin devlet okuluyla birlikte özel kursa göndermektense koleje gönderip tüm eğitiminin burada gerçekleşmesi fikri de ön plana çıkmaktadır. Kardeş öğrencilerin velileri ise özel okulu tercih etmelerindeki en önemli faktör olarak kardeşleri ayırmamak ve güvende olmalarını sağlamak olduğu tespit edilmiştir.

Fransa’da ortaöğretim düzeyindeki özel okulların büyük bir çoğunluğunun Katolik aidiyeti sabittir. Öyle ki, özel okul ifadesi doğrudan Katolik eğitimi baskın okulları çağrıştırmaktadır. Bu, çocuklarını buraya gönderen ailelerin hepsinin Katolik inancı aşikâr aileler olduğu anlamına gelmez. Kamuya ait lâik okullarda çocuklarının alt sınıflardan veya göçmen ailelerden gelen çocuklarla aynı ortamda bulunmasına arzu etmeyen burjuva ve küçük burjuva

ailelerde sosyal ırkçılık kokan bir refleksle çocuklarını bu okullara göndermeye meyillidirler. Yaşam alanı ve buna uygun düşen günlük yaşam tarzı, doğrudan ve güçlü bir biçimde toplumsal kökene bağlıdır ve aynı zamanda toplumsal kökenin bu tesirini idame ettirirler (Bourdieu & Passeron, 2019, s. 26-28).

Araştırma süresince görüşülen velilerde de Bourdieu'nun üzerinde durduğu “sosyal ırkçılık” durumu nispeten benzerlik gösteren noktalar görülmektedir. Velilerden bazılarının, kendi sosyo-kültürel seviyesinin altında olduğunu düşündüğü öğrencilerin bulunduğu okullar yerine üst sınıfa mensup öğrencilerin bulunduğu, kendilerine göre daha “nezih” ve “elit” buldukları okulları tercih etme eğilimleri olabilmektedir. Bunun yanı sıra dini, siyasi, ideolojik veya yaşam tarzlarıyla benzerlik gösteren düşüncelerin egemen olduğu okulları tercih edenlerin olduğu tespit edilmiştir. Veliler özel okullar arasında tercih yaparken birçok faktöre dikkat etmesine ek olarak ilk baktıkları durum okulun genel ideolojisi ve kendi hayat görüşleri ile uygunluğu olabilmektedir.

“Önceki okulu eğitim açısından iyiydi ama müdürlerinin, yönetenlerinin olduğu belli değil o yüzden oradan aldım. Özellikle siyasetçi olan o müdür yardımcısını görmeye bile tahammül edemiyorum.” (A49- veli).

“Bir kolej daha vardı aklımızda ama araştırdığımız, duyduğumuz kadarıyla çok tutucuymuş. Göndermedim kızımı o yüzden.” (A48- veli).

“O diğer okula giden arkadaşlarıyla konuşmuş kızım sürekli bir Atatürk muhabbeti dönüyormuş okulda sevmeyen hocalar varmış çocuklar bile hissediyorsa bunu aleni yapıyordur demektir. Özel okula gönderiyorsak böyle şeylerin olmaması lazım. Siyaset yapmaya göndermiyoruz kızımızı.” (A41- veli).

“Niğde’ye taşınunca araştırdık biraz ne olduğu belli olmayan okullar var. Tarikatçı mı cemaatçi mi ne olduğu belli değil oraları direkt eledik zaten. Sizin okul köklü ne olduğu belli en azından gönül rahatlığıyla gönderdik bizim için en önemlisi eğitim. Dinle, siyasetle işi yok kızımın.” (İ5- veli).

5.2.4. Dilsel Kodlar ve Gruplar

Basil Bernard Bernstein eğitimin toplumdaki eşitsizlikleri yeniden üretme biçimiyle ilgilenen sosyologlardan birisi olarak ön plana çıkmaktadır. Eğitimdeki bu eşitsizlikleri dilsel beceriler üzerinden açıklamıştır ve farklı alt-yapılardan gelen çocukların, yaşamlarının henüz ilk yıllarında, daha sonraki okul yaşamlarını etkileyecek, farklı kodlar veya konuşma biçimleri geliştirdiklerini ileri sürmüştür.

Farklı sosyal sınıflara mensup çocukların sahip oldukları sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerinden dolayı farklı dil kodlarına sahip oldukları görüşü hâkimdir (Avcı, 2013, s. 1050). Bu doğrultuda Bernstein daha yoksul ve daha zengin çocukları karşılaştırarak, dili kullanım biçimleri arasındaki sistematik farklılıklarla ilgilenmiştir (Giddens, 2012, s. 756).

Maddi ve sembolik değerlerin üretilmesi, bölüşülmesi ve yeniden üretilmesi sürecinde sosyal gruplar arasında gerçekleşen iktidar ve kontrol eşitsizliklerine dayalı sınıf ilişkilerinde, kültürel, dilsel, ideolojik veya bilinç biçimleri bağlamında ortaya çıkan bu önemli farklılıklara kod (dilsel biçim) denir. Aynı sosyo-ekonomik tabakada yer alan bireylerin birbirleriyle yakın ilişki içinde olmaları, birbirlerini daha iyi ve kolay anlamaları, daha kolay uyum sağlayıp işbirliği yapabilmeleri beklenmektedir. Basil Bernstein bu noktada aynı tabakadaki bireylerin aralarında birleşerek kendilerini dışa kapamalarının ve dünyanın aynı kesimine aynı gözlerle ve aynı açıdan bakabilmelerinin en güzel göstergesinin “dilsel kodlar” olduğunu söylemektedir. Çünkü hayat tarzı, tutumlar, alışkanlıklar, ilgiler ve çıkarlar, nesnelere olumlu ya da olumsuz anlamda değerlendirmeler bakımından benzerlikler, tabaka/sınıf içi etkileşimleri ve karşılıklı bağlılıkları geliştirip ilerletmektedir (Avcı, 2013, s. 1050). “Alt sınıfın kullandığı kısa emirler, basit bildirimler ve soruların yüksek bir oranda yer aldığı dil türüne halk dili denir. Orta sınıfın kullandığı mantıksal olarak zengin ve dinamik dile ise kurallı dil denir. Halk dili yazarın daha sonraki makalelerinde dar kod’a; kurallı dil ise geniş kod’a dönüşmüştür” (Güven, 2012, s. 59-60).

Bernstein’e göre basit kod, bireyin içinde doğduğu kültürel ortamla bağlantılı bir konuşma biçimidir. Basit kod konuşması, alt sınıftan ailelerde büyümüş çocukların ve bu çocukların zamanlarının çoğunu birlikte geçirdikleri akran gruplarının ayırt edici özelliğidir. Buna karşılık, orta sınıftan çocukların dil gelişimleri, bir karmaşık kod yani, sözcüklerin anlamlarının tek tek durumların isteklerini karşılamak için teke indirilebildikleri bir konuşma biçimi edinimini içermektedir. Orta-sınıftan gelen çocukların dil kullanımını öğrenme yolları, tek tek bağlamlara daha az bağımlıdır; çocuk, kolaylıkla genelleme yapabilme ve soyut kavramları dile getirebilme yeteneğindedir (Giddens, 2012, s. 756-757).

Earl Nightingale de dilsel kodlar ve konuşma şekillerinin ayırt ediciliğine dikkat çekmiştir: “Hiçbir şey bizi, konuşma tarzımız kadar ele vermez.” Bu noktada konuşma biçimlerinin bireyin sosyo-kültürel veya etnik köken açısından fikir verebileceği görülmektedir. Dilin toplumsal ve bireysel yönünü birbirinden ayırmak gerekir.

Bir toplumda kullanılan dil ve biçimler, bağlı oldukları kültür çevrelerinin özelliklerine göre şekillenerek, o özelliklerle birlikte gelişmektedirler. “Toplum

içindeki bireylerde bulunan söz söyleme yetisi, uluslarda bulunan ruhsal güçle, özellikle düşünce gücü ile birleşir, anlamı daha da zenginleşerek gelişir” (Bozgöz, 2004, s. 282). Toplumda bireylerin dil kullanma biçimleri farklılık gösterir ve kullanılan dil, onu kullanan birey hakkında söylenmeyen ama fark edilen ipuçları verebilmektedir. Konuşurken seçilen sözcükler, üretilen dilin sesbilimsel ve sesbilgisel özellikleri gibi işaretler dil kullanıcısının tanınmasına yardımcı olur. Bir bireyin konuşma esnasında ses tonundan konuşanın yaşı, cinsiyeti, ruh hali, eğitim düzeyi, kullandığı kelimelerden, terimlerden içinde yetiştiği toplum ve kültür düzeyi bile belirlenebilmektedir (Önem, 2011, s. 58).

Dil kodlarından hareketle kolej içerisindeki çeşitli gruplaşmaları açıklayacak olursak, 9. sınıftan itibaren kolejde yer alan ve üst tabakaya mensup öğrenciler okul ve okul dışı yaşamlarında birlikte hareket etmekte oldukları gözlenmiştir. Okula sonradan katılan ve özellikle devlet okulundan gelen öğrenciler ise kendi gruplarını oluşturmaktadır. Herhangi bir sosyal topluluğa yeni katılan kişilerinde kendi aralarında grup oluşturması doğal bir süreçtir. Fakat kolejdeki yeni öğrencilerin gruplaşmasının temelinde doğal bir süreç olmasının yanı sıra hâlihazırda var olan grupların katılımı ve yeni gelen öğrencilerin “dikey hareketliliği” için sosyo-ekonomik ve kültürel katmanlarının ve dil kodlarının üst tabakaya yakın olup olmama durumu belirleyici olmaktadır. Böylesi bir gruba katılma durumu nadiren olmakta ve bu da devlet okulundan gelen yeni öğrenci değil farklı bir özel okuldan gelen öğrenci düzeyinde gerçekleşebilmekte olduğu tespit edilmiştir.

Okula yeni gelen öğrencilerle, eski gruplar arasında oluşan ayrışma ile ilgili bazı diyaloglara bakıldığında bu kabullenmeme ve dışlama daha net görülmektedir.

Bir deneme sınavında öğrencilerin rastgele sınıflara dağıtılması üzerine: “*Ben o sınıfta girmem sınava hep diğerleri var. Bizden kimse yok, hep varoşlar var. Beni farklı bir sınıfa alın.*” (A38).

“*Ben bir dışarı çıkıp geleyim. Bizimkiler ne yapıyor acaba? Bu sınıftakiler hiç konuşmuyor. Çok sıkıcılar.*” (A22).

“*Ben sınava konferans salonunda girmek istemiyorum, çok ses yapıyorlar dikkatim dağılıyor. Ya onlar üst kata çıksınlar ya ben çıkayım.*” (İ4).

“*Hocam bunlar niye bizim servise geldi? Bu sene yeni gelenleri farklı bir servise alsanız daha iyi olur.*” (A9).

“Yeni gelen çocuk derste değişik sesler çıkarıyor, ne yapmak istediğini anlamıyoruz. Müdürün girdiği ders hariç tüm derslerde yapıyor. Doğru düzgün konuşmuyor zaten bizimle de.” (A23).

“Bazı konularda kırmızıçizgilerim var hocam benim. Anneme, kardeşime falan şakayla karışık da olsa laf atılmasını sevmem o kadar da değil. Üst sınıftakiler o şekilde konuşuyorlar kendi aralarında bir de gülüyorlar. Din ile ilgili şaka yapılmasını da sevmiyorum. Hassas konular bence konuşurken espri yaparken dikkat etmeleri lazım. Bizim sınıftakiler bilir zaten benim sevmediğim konuşma tarzını.” (A35).

“Hocaların çoğuyla senli benli konuşuyoruz zaten. Özel derse gidince de hoca gibi değil arkadaş gibi takılıyoruz. O da alıştı sıkıntı yapmıyor.” (A3).

“Eskiler hocalarla çok samimiler. Bizim geri planda kalıyoruz hep. Onlar hocalarla arkadaş gibi konuşuyorlar, evlerine gidiyorlar, sınıfta şakalaşıyorlar. Bana göre saygısızlık bu, en azından herkesin içinde sizli bizli konuşmaları gerek.” (İ3).

“Bizim okulun maçını izlemeye niye onlar gidiyor? Okula daha yeni geldiler, kimi destekleyecekleri belli değil. Okulun asıl sahibi biziz. Diğer maçlara bizim sınıfı götürün.” (A7).

“Bunların konuşma tarzı da tuhaf hangi okuldan geldiler bilmiyorum ki.” (A25).

“Erkek gibi konuşuyormuşum, kabaymışım. Öyle diyorlar. Ben kendimi bildim bileli böyle konuşuyorum beğenmeyen konuşmasın.” (A54).

“Dış görünüşüyle konuşması hiç uyumuyor o kızın. Ne kadar zengin de olsa bazı şeyler hiç değişmiyor, anlaşılıyor kendisini zorladığı.” (A29).

“Hocam o kız köylü gibi konuşuyor benim kankamla nasıl arkadaş olsun. Zaten o grupta alt sınıftan bir tek ben varım diğerleri büyük hep onu almazlar aralarına”. (A53).

“Ne güzel eğleniyoruz, çalışma arasında şarkı açıp dans ediyoruz. Onlar şikâyet ediyorlar. Ne yapalım onlar gibi türkü mü açalım?” (A18).

“İngilizce dersinde bir tek ben düzgün konuşabiliyorum. Ortaokulda yabancı dil dersimiz çok fazlaydı konuşma, okuma, dinleme yaptık sürekli. Diğer okullardan gelenler konuşamıyor pek.” (A50).

Dilin bireysel olan yanı kişinin çeşitli özelliklerine, kültürel durumuna, düşünme yeteneğine, ruh yapısına ve ruhsal durumuna göre, insandan insana değişebilir. Bu yüzden, aynı ailede, birlikte yetişmiş, aynı kültür çevresi içinden gelen, aynı eğitimi görmüş, hatta aynı sınıfta okuyan iki kardeşin dili özellikle söz varlığının kullanılışı açısından, birbirinden az çok farklıdır. Bu kardeşlerden biri, ruhsal durumu dolayısıyla kimi sözcükleri kardeşinden daha sık kullanmakta, dildeki kavramları, düşündüklerini daha değişik yollardan anlatabilmektedir. Kardeşlerden biri daha çok somut kavramları kullanmayı tercih edebilirken diğeri soyut kavramlara yönelebilmektedir (Aksan, 1995, s. 80).

Okuldaki katılımcı öğrencilerden kardeş olanlarda da bu farklılaşmalar tespit edilmiştir. Arasında yaş farkı olanlar kardeşlerde arkadaş çevresi ayırımından dolayı bu farklılık daha net tezahür ederken ikiz öğrenciler de kendilerini dili kullanma, konuşma ve tavır yönünden taban tabana zıt olarak tanımlayabilmektedirler.

“Ablamın arkadaş çevresi biraz kalabalık. Kendi aralarında hep birbirlerine hakaret eder gibi konuşuyorlar, ben sevmiyorum. Pek onların katına çıkmam. Ablamı da okul içinde yemekhanede bir de çıkışta görürüm genelde.” (K1).

“Biz sadece görünüş olarak benziyoruz hocam. Kardeşim hiç benim gibi değil. Hep aynı kişiyle takılıyor, tiki gibi konuşuyor ağzı bozuk biraz.” (K2).

“Biz ikiziz ben çok girişkenim, çok konuşurum ama ikizim hiç konuşmaz. İlkokuldan beri aynı okullarda aynı sınıflarda büyüdük ama konuşma tarzlarımız, tavırlarımız neredeyse zıt.” (K4).

5.2.5. Hedefler ve Statü Koruma

Kolej öğrencilerinin kimlik inşaları süreci aynı zamanda kendi geleceklerine dair fikirlerin geliştiği dönemdir. Bu fikirlerin oluşumunda kendilerini ayrıcalıklı hissetmeleri, yaşam standartları ve rol model olarak gördükleri aile bireyleri etkili olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin büyük şehirde yaşama ve özel üniversitede okuma istekleri belirleyici etkenler olarak öne çıkmaktadır. Üniversiteden ziyade “baba mesleğini” devam ettirme, şirketin/işletmenin başına geçme hedeflerini merkeze alanlar ise kısa yoldan “patronluğu” öğrenmektedirler.

“Babam da söylüyor zaten çok iyi bir üniversite kazanmama gerek yok. Mezun olduktan sonra otelimizin başına geçeceğim.” (A47).

“Niğde’de herhangi bir bölüm okusam yeter hocam. Bizim evlerin kirasını direkt ben alıyorum zaten. Arada köye gider diğer işlere de bakarım. İşleri büyütecek babam şehir dışına okumaya gidemem.” (A4).

“Zaten sınavı kazanamadım bu sene, tekrar hazırlanmayacağım. Askere giderim sonra da işlerin başına geçerim. Üniversiteye gitsem de yine sonunda aynı olacak.” (A7).

“Üniversite biraz gereksiz aslında bir diploma olsa iyi olur tabi ama ben KPSS’ye girip direkt memur olmak istiyorum. Babamın tanıdıkları, bizim akrabalar hep memur veya belediyede çalışıyor. Bende kısa yoldan para kazanmaya başlayım. KPSS benim için üniversite sınavından önde şuanda.” (A29).

“Ben genel olarak çalışmayı seviyorum hocam. Sabah erken kalkarım kitap okurum özellikle iş dünyasıyla, girişimcilikle ilgili kitaplar. Boş zamanlarımda her şirkette işin başındayım. Gelene gidene hesaplara mallara bakıyorum. Babamı memnun etmek biraz zor ama ben herkesten önce giderim işin başında olurum. Üniversiteden sonra da burada devam ederim. Hatta üniversiteyi İstanbul veya İzmir gibi bir yerde okursam orada da küçük bir yer bana açarız. Benim içinde iyi olur büyük şehir iyi olur ilerisi için “network”ümü genişletirim. (A1).

“Aslında babam işletme oku burada kal, bitirince de bizim işletmelerin birinin başına geçersin diyor ama ben yurtdışında okumak istiyorum sonra yine işin başına geçebilirim”. (26).

“Babam lise mezunu hocam, dükkânlar var, araba var, ev var, bahçe var. Hatta yeni birkaç yer daha alacak, al-sat yapıyor. Ben okusam ne olacak bu kadar şeyi kazanabilir miyim? Para ticarete var. Ben okumayıp baba mesleğine devam edeceğim. Zaten boş zamanlarımda dükkânda oluyorum. Mal almaya da gidiyoruz babamla beraber hatta bazen hafta içine denk geliyor okula gitmiyorum babamla gidiyorum. Az çok öğrendim işleri şimdiden.” (A32).

“Abim de üniversiteyi bitirdi geldi işin başına geçti. Benim de aynı şekilde olacak muhtemelen. Bizim işler büyüyor yardım ediyorum yazları. Ben sevmiyorum okul ders falan bir sene daha nasıl hazırlanayım?” (A11).

“Benim işim hazır hocam, abim ilgileniyor benimle daha çok veli olarak o da bizim şirkette çalışıyor. Okulu bitirdikten sonra ben de şirkette çalışırım. Daha lisenin başındayım herhangi bir hedefim yok, daha sonraları değişir mi bilmiyorum ama abimin yanında devam edeceğim gibi görünüyor.” (A54).

“Bizim sektörde mimara ihtiyaç olur o yüzden mimarlık istiyorum. Babamın yanında devam ederim bölümü bitirdikten sonra. Ama Niğde veya Antalya’da

üniversiteye gideceğim. Başka şehirleri tercihe yazmayalım. Ya burada okurken işin de başında olurum ya da Antalya’da “showroom” açtık orada onunla ilgilenirim.” (A6).

“Babam memur ama bizim asıl kazanç dükkânlardan, ticaretten geliyor. Buradan da hangisinin mantıklı olduğu belli aslında. Geçen sene sayısaldım bu sene eşit ağırlığa geçtim bilerek işletme okumak için. İzmir’de falan okuyup biraz dil öğrenirsem ticarete devam ederim hem de profesyonelleşmiş olurum.” (A3).

Katılımcı öğrencilerden, ailesi işletmeci, yönetici veya ticaretle uğraşan ve üst sınıf ekonomiye sahip olanların çok büyük kısmı mevcut düzeni koruyup aynı işi devam ettirme düşüncesi olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu aileler de dünyaya gelen ve veli mesleğiyle henüz erken yaşta tanışan, bu işlerle iç içe olan öğrenciler okul hayatlarından sonra bu doğrultuda çalışma hayatını devam ettirmeleri ve “statülerini koruma” düşüncesi onların okul içi süreçlerini ve hedeflerini doğrudan etkilemektedir.

5.2.6. Okulsuz Toplum

Ivan Illich “Okulsuz Toplum” kitabında günümüzdeki modern okullu toplumun bireyler için bir tehdit olduğunu ve kişisel yeteneklerin ortaya çıkmasını engellediğini dile getirmektedir. Öğrenimin zorunlu okullaşma ile sağlanacağı fikrine karşı çıkmaktadır. Yaratıcılığın ve asıl öğrenmenin okulsuz toplumda olacağını öne sürmüştür. Okul içerisinde öğrencilerle yapılan toplu sohbetlerde ve sınıf içinde bazı derslerde bu kitap içerisindeki makalelerden bahsedilmiş, Illich’in okul hakkındaki görüşleri öğrencilere detaylarıyla anlatılmıştır. Özellikle ayrıcalıklı öğrencilerin dikkatini çeken bu konu, bazı idealistler öğrenciler tarafından da kısmen makul bulunduğu görülmüştür.

Illich’e göre “yalnızca eğitim değil, toplumsal gerçekliğin kendisi de okullaştırılmıştır.” (Illich, 2021, s. 8). Illich, eşit şartlardaki okullara gitseler bile fakir bir öğrencinin zengin olana yetişmesinin mümkün olmadığını dile getirmiştir. Aynı yaşta denk okullara başlasalar dahi alt sınıfa mensup bir bireyin orta-üst sınıfa mensup bireylere göre birçok eğitim faaliyetinden ve ayrıcalıktan mahrum kalmaktadır. Bu ayrıcalıklar ve avantajlar evdeki sohbetlerden, erişilebilen kitaplara, tatil seyahatlerinden, bireylerin kendilerini konumlandıkları statülere kadar uzanmaktadır. Okul içi ve okul dışı katılabilecekleri etkinliklerde bu noktada

belirleyici olabilmektedir (2021, s. 13). Paradoksal biçimde, zorunlu eğitimin gerekli olduğu fikrini net bir şekilde benimseyen toplumlar, bu zorunlu eğitimden en az fayda görmüş ve görececek kişilerin ağırlıkta olduğu toplumlardır. Okul, eğitim için kullanılabilir para, insan gücü ve iyi niyet gibi kaynaklara el koyar ve diğer kurumları eğitim görevini üstlenmekten alıkoyar (2021, s. 14-15). Illich okul hakkındaki çarpıcı betimlemesinde ise “okullardaki artışın sonuçları, silah sayısındaki artışlar kadar yıkıcıdır ancak bu yıkıcılık daha az görünür niteliktedir.” Ona göre “okul, modernize edilmiş bir proletaryanın dünya dili haline gelmiştir ve teknolojik çağın yoksullarına beyhude bir kurtuluş vadetmektedir.” (2021, s. 16-17). Illich birçok insanın yanlış biçimde okulun gerekli öğrenim becerilerini kazanmak için tek şansı olduğuna inandığını dile getirmektedir. Okul sistemine dair ikinci en büyük illüzyon ise öğrenmenin, sadece öğretim sonucu gerçekleştiği yanılgısıdır (2021, s. 18-19). Çoğu okulda bir beceri geliştirmeyi amaçlayan bir program, hemen hemen her zaman başka bir alakasız göreve zincirlenir. Tarih dersini alabilmek ileri matematiğe, oyun alanlarını kullanma hakkı ise devamlılık yüzdesine bağlıdır. Okulun zorunlu olması ve okula gelmenin iş olsun diye yapılması bir diğer göze çarpan sorundur (2021, s. 24). Okul yoluyla uzmanlaşmış, tam zamanlı eğitime olan güven artık azalmalı, öğrenmek ve öğretmek için okulsuzlaşmayla beraber farklı bir yol bulunmalıdır (2021, s. 29). Illich’in iddiasına göre “çoğumuz, öğrendiklerimizin büyük kısmını okul dışında öğrendik.” Okulsuzlaştırma ile beraber insanoğlunun özgürleşmesine yol açacak bir hareketin temellerinin atılacağını öne sürmektedir (2021, s. 57). Ivan Illich görüşlerinin genelinde okulların tam zamanlı eğitim ile hem zaman kaybına hem de öğretmen-öğrenci ekseninde tüm eğitim masraflarının okulun getirilerinin çok üstünde olması nedeniyle eleştirmektedir. Ona göre okul yoluyla gerçekleştirilen eğitim süreci tamamıyla devletleri ekonomik açıdan olumsuz etkilemektedir. Ayrıca “öğrenmenin” sadece okullarla ve müfredatla sınırlı kalamayacağını, bireysel gelişim ve yaratıcılıklarının önüne geçilmemesi için okulsuzlaştırmayı savunmaktadır.

“Hocam bundan sonra bu adam benim adamım. Kitabı ne zaman yazmış bilmiyorum ama tam bizim ülke için yazılmış gibi valla.” (A18).

“Ben hep söylüyordum zaten okul zaman kaybı diye.” (A7).

“Bu adamın söylediklerini bende söylüyorum zaten. Ben internette, filmler de falan okuldan daha çok şey öğreniyorum.” (A23).

“Yani adam haklı. Okulun hem zorunlu olması hem de tam zamanlı olması baya saçma. Bari yarım gün falan olsaydı sonra dükkâna giderdim mis gibi.” (A32).

“Okulu sadece isteyen okusa daha iyi olabilir cidden. Benim için gereksiz mesela okul, sonuçta babamın yerine geçeceğim.” (A1).

“Ben programlama dilini, kod yazmayı okulda öğrenmedim ki. Hatta okul yüzünden bunlara az vaktim kalıyor. Okul olmasa daha çok eğitime katılırdım, yazılım öğrenirdim.” (A36).

“Okulda öğrendiğim şeyler günlük hayatımda bir işime yaramıyor ki, adam biraz haklı gibi.” (A20).

“Günümüzde işsizliği ertelemek gibi bir şey okul. Çoğu tanıdık abilerim askerliği ertelemek için falan öylesine okuyor.” (A15).

“Üniversiteyi de okul olarak görürsek farklı bölümlerden mezun olanlar asker, polis, kasiyer falan oluyor. O yönden bakınca okul gereksiz gibi.” (A13).

“Bana kalırsa hem okulsuz hem de çalışma olmayan bir toplum olsun.” (A24).

“Benim hedeflerimde de okul çok yok zaten liseden sonra memur olsam daha iyi ve memur olunca burada öğretilenler işime yaramayacak.” (A29).

“Ya özellikle tarih için ileri matematik lazım falan dediği yer vardı... O kadar haklı ki... Bende sözel seçtim, gastronomi okumak istiyorum ama TYT’de matematik, geometri, fen falan yapmam gerekiyor. Ne alaka?” (A43).

“Aslında haklı olabilir. Herkes ilgi alanı ve yeteneğine göre mesleki eğitim olsa okullara gerek olmaz sizin bahsettiğiniz köy enstitülerine benzer bir şey yapılabilir. En azından okumak istemeyenler için de boşuna emek harcanmaz.” (İ3).

“Müfredatın gereksiz şekilde birbirine bağlı olması saçma cidden. Ben tıp okumak istiyorum ama sosyal dersleri de neredeyse fulle yakın yapmam lazım. Biyoloji, matematik anladım tamam da coğrafya niye?” (İ4).

“Okul olsun yine de tam gün olmaması lazım. Kendimize vakit ayıramıyoruz. Yeteneklerimizi yok ettiği noktasında doğru söylüyor.” (İ11).

5.2.7. Değişen Nesil, Z Kuşağı: Kolej Öğrencileri Yansımaları

Özellikle son yıllarda popülerliği artan “kuşak” tanımlamaları, bireylerin doğup büyüdüğü belirli yıl aralıklarına tekabül etmektedir. Kuşaklar bireylerin dünyaya bakış açısını, kimlik inşa sürecini belirleyen önemli etkenlerden biridir. Hızla değişen dünyada her yeni doğan birey daha farklı bir dünyaya gözlerini açmakta ve içinde bulunduğu kuşağın özelliklerini taşıyabilmektedir. Kuşaklar 21. Yüzyılda beş başlıkta ele alınmaktadır. Bunlar 1925-1945 yılları arasında doğan “Gelenekseller”, 1946-1964 arası doğan “Baby Boomer (Bebek Patlaması), 1965-1979 arası doğan “X Kuşağı”, 1980-1999 arası doğan “Y Kuşağı” ve son olarak 2000 sonrasında doğan “Z Kuşağı” olarak kategorize edilmektedir. Son kuşak olarak görülen “Alfa Kuşağı” ise 2012 yılından sonra doğanları içerisine almaktadır. Alfa’dan son gelecek olan ‘Beta Kuşağı’nın ise 2025’den sonra doğanları kapsayacağı fikri ön plana çıkmaktadır. Kuşakların başlangıç-bitiş tarihleriyle ilgili farklı aralıklar da belirlenmiştir. Özellikle Y ve Z kuşağı çoğu kaynakta farklı tarih aralıklarına sığdırılmaya çalışılmış fakat genel kanı 2000 sonrası doğanların Z kuşağını oluşturduğu fikri hâkim durumdadır.

Araştırma kapsamında görüşülen öğrencilerin hepsi 2000 sonrası doğumlu, Z kuşağına mensup bireylerdir. “Milenyumla birlikte dünyanın değişmesi, gelişmesi, internetin hayatımıza girmesi, hemen hemen her şeyin yenilenip kolaylaşması 2000 yılından sonra doğan, büyüyen neslin farklı bir konuma dönüşmesine neden olmuştur.” (Özodaşık, 2019, s. 113). “İnternet kuşağı olarak da adlandırılan bu kuşak, yeni teknolojik imkânlarla iletişim ve ulaşım kolaylıkları ile hep bir arada bulunmaktadır. Bu kuşak önceki kuşaktan farklı olarak ‘network’ gençleri, çeşitli ağların üyeleri olabilmektedirler. Uzaktan da ilişki kurabildikleri için yalnız yaşadıkları ve yaşayabilecekleri savunulmaktadır” (Adıgüzel, Batur, & Ekşili, 2014, s. 174). Z kuşağının genel özellikleri;

- Yaratıcılıklarıyla ön plana çıkıp geleneksellikten uzak olmaları,
- Teknolojinin içinde yetişmeleri, teknolojiye çok hızlı adaptasyonları,
- Teknolojisiz dünyayı tanımamaları,
- Bilgiye kolay erişimleri,
- Teknoloji aracılığıyla değişik insan, mekân ve kültürleri kolay öğrenmeleri,
- Genele göre bir işte çalışmaya daha erken başlamaları,

- Daha fazla ve kolay para kazanmak istemeleri ve girişimci ruha sahip olmaları,
- X ve Y kuşağından daha fazla çalışmaları ama odaklanma ve dikkat sürelerinin daha az olması yönleriyle ele alınmaktadır (Seymen, 2017).

Z kuşağına dair “Dijital Nesil” veya “Kristal Nesil” gibi tanımlamalar olmakla birlikte Jean Twenge’in 1995-2012 yılları arasında doğan bireyler için yapmış olduğu “İnternet Nesli” (İ-Gen) kavramsallaştırması da önem arz etmektedir (Dede, 2019). İ- Nesli isminde de belli olacağı üzere teknoloji, internet ve dijital ortamlarla iç içe olan, sanal dünyayı yönlendiren aynı zamanda etkilenen bir kuşağa tekabül etmektedir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan görüşmecilerin tamamı 2000 yılından sonra doğmuş, dolayısıyla Z kuşağını aynı zamanda İ-Neslini oluşturmaktadır. Kolej öğrencilerinin hâlihazırda toplumdaki orta-üst sınıfı oluşturmasının getirmiş olduğu ayrıcalıkların yanı sıra Z kuşağı özelliklerini taşıması itibariyle incelenmesi önem arz etmektedir. Özellikle kolay ve fazla para kazanma yönüyle “patronluğu öğrenenlerin” hayata bakış açısını ve hedeflerini şekillendirmiştir. “Bu nesil diğer kuşaklara göre daha fazla çevrim içi olmakta, elektronik aygıtlarla daha çok zaman geçirmekte, sosyal medyayı daha fazla kullanmakta ve yüz yüze iletişim yerine elektronik iletişimi tercih etmektedir” (Dede, 2019). Öğrencilerin yasak olmasına rağmen okulda telefon, tablet kullanmaları, sosyal medya paylaşımı yapmaları, okul içi video-fotoğraf çekmeleri bunu yayınlamaları hem yasakları çiğnemek açısından hem de kolejde okumanın “havasını atma” noktasında ayrıcalıklı kimlikliklerini inşa etmek için bir araç olarak kullanmaktadırlar.

“Babam profesör, normale göre fazla kazanıyor gibi görünse de ben kripto para işine girersem babamın bir yılda kazandığını bir ayda kazanırım. [...] “Derslere çok bakamadım bu aralar borsa çok zamanımı alıyor günlük takip etmek, analiz etmek falan eğitim videoları izliyorum bir de.” (A12).

“İnternette video izlerken bile 15-20 dakikadan sonrası sıkmaya başlıyor. 40 dakika ders sizce de çok uzun değil mi? Bir süre sonra kimse dikkatini toplayamıyor.” (A23).

“Ben gitar çalmayı YouTube’den öğrendim hocam eskisi gibi kursa git, kitap al falan kalmadı pek.” (A35).

“İnternette yabancı arkadaşlarım var sohbet ediyoruz ben ona Türkçe öğretiyorum o bana İngilizce öğretiyor hemen her gün konuşuyoruz.” (A18).

“Telefonla sürekli oynadığım için falan değil aslında ama akşama kadar bakamayınca, elimin altında olmayınca rahatsız hissediyorum kendimi.” (A41).

“Bazen okuldan fotoğraf paylaşınca diğer okuldan arkadaşlarım ‘ne güzel okul, rahatsız hocalarla fotoğraf çekiniyorsunuz okul içinde’ falan diyor.” (A48).

“Sadece tenefüslerde bakıyorum hocam mesajlarıma, arada “snap” atıyorum arkadaşlar şaşırıyor okulda fotoğraf paylaşınca.” (A30).

5.2.8. Covid-19 Pandemi Dönemi ve Etkileri

Pandemi kavramı, bir hastalığın dünya çapında yayılması sonucu ortaya çıkan çok boyutlu bir sosyal olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Covid-19 pandemisi 2019’da Çin’de ortaya korona virüsün yayılmasıyla başlamış, Türkiye’de ise ilk vaka tespiti 11 Mart 2020 olarak kayıtlara geçmiştir. Pandemi dönemi toplumları ve bireyleri başta ekonomik ve sağlık durumu olarak etkilemekle beraber bu dönem psikolojik ve sosyolojik etkileriyle de incelenmeye değer bir hal almıştır. Özellikle pandemi döneminin oldukça uzun bir sürece yayılması, yaşam tarzlarındaki dönüşüm, kısıtlamalar, hemen hemen her sektörün bu durumdan etkilenmesi bu dönemin önemini artırmaktadır.

Salgınlar temelde sosyal hadiselerdir. Salgınların oluşturduğu sorunların çözümü de sosyal yapının kendisini yeniden kurma kapasitesinde saklıdır. Günlük rutinler, iş akışları, kurallar (hatta kuralsızlıklar), kurumlar, ağlar ve hatta problemler sosyal yapının önemli bileşenleridir (Sunar, 2020). Eğitim kurumu bu salgından etkilenen başlıca kurumlardan biri olarak başta öğrenciler olmak üzere öğretmen ve diğer okul çalışanlarının yaşamını doğrudan etkilemektedir. Eğitimin en önemli konumunda yer alan, “eğitime muhtaç olan” öğrenciler yüz yüze örgün eğitime ara verilmesi ile zorlu ve yeni bir sürece adım atmıştır. Pandemi döneminde eğitim alanında, dünyada 1,57 milyardan fazla öğrencinin eğitim süreci kesintiye uğradı (Karakaş, 2020, s. 565). Tüm ülke genelinde olduğu gibi öğrencilerin de eve kapanmaları hali hazırda zor olan ders dinleme ve odaklanma durumunu daha da zorlaştırmıştır.

Sosyolojik anlamda değişimin en yavaş gerçekleştiği alanlar toplumsal kurumlardır. Toplumsal bir kurum olan eğitim alanında da değişim süreci oldukça güç ve yavaş seyrediyor. Ancak salgınla birlikte daha önce belki de hiç öngörülmemiş şekilde örgün eğitimin adeta bir

şok dalgasıyla kesilmesi, eğitim kurumunu beklenilmeyen ölçüde hızlı bir değişim sürecine soktu (Karakaş, 2020, s. 566).

Online eğitime geçişle birlikte yaşanan hızlı değişim çoğu öğrencinin daha önce karşılaşmadığı bir deneyimi ortaya çıkarmış, evde, bilgisayar, tablet veya telefon başında (çoğunlukla görüntü ve ses kapalı şekilde) ve gözlemlendiği kadarıyla monolog şeklinde ilerleyen bir ders sürecini ortaya çıkarmıştır. Z kuşağının uzun süre odaklanma sorununu perçinleyen bu durum genel kanı olarak derslerin verimini düşürmüştür. Kolej öğrencileri gerek altyapı gerek online ders sayıları gerekse eğitime erişim noktasındaki araç gereçler olarak devlet okulundaki akranlarına göre avantajlı durumda olmalarına karşın ne derece faydalandıkları tartışılır durumdadır. Özellikle eğitime erişim araçlarındaki farklılıklar, ekonomik yetersizliklerden dolayı uzaktan eğitime devam edemeyen öğrencilerin durumu toplumsal sınıfın eğitimdeki belirleyici rolünü perçinlemiştir. Bu doğrultuda “sosyal devlet” ve “eğitimde fırsat eşitliği” durumları tartışılır hale gelmiştir.

“Online dersler sarmıyor valla hocam. Okulu, ortamı, takılmayı özledim. Dersler hiç olmasa da olur ama okul açılsın artık.” (A42).

“Online ders için mi o kadar para verdik.” (A50).

“Online derslere girmeyince resmiyette devamsızlık olmuyor nasılsa. Karantinada sıkılıyorum bir de derslere girip iyice sıkılamam. Okullar açılınca hocalardan etüt alırım bana bir daha anlatırlar, bire bir daha iyi anlıyorum zaten.” (A40).

“Online derslerde bizi diğer sınıflarla birleştirmeyin. Kameraları kapalı bile olsa onlarla aynı derste olmak istemiyorum. Bizim sınıfı ayırıp farklı saatte ders yapana kadar girmeyi düşünmüyorum. (A30).

“Dersi açıyorum ses, kamera kapalı nasılsa arkada kendi işlerimi yapıyorum. Normalde anlamıyorum zaten online derste nasıl anlayım fiziği falan.” (A36).

“Aramızda kalsın hocam ama kankam zoom’daki adını değiştirdi benim adımlı yazdı herkes derse ben giriyorum sanıyor.” (A25).

“Evde bizimkiler kızıyor diye giriyorum online derslere, yoksa valla anlamıyorum.” (A37).

“Derse girmeyenleri veli whatsapp grubunda paylaşıyormuşsunuz hocam. Valla ayıp ettiniz okul yetmedi bir de burada mı zorla derse girelim şimdi.” (A2).

“Hocalarımın, kankilerimin yüzünü göreyim, bir ses olsun, değişiklik olsun diye arada giriyorum online derslere.” (A12).

“Online sınav ne işe yarıyor sanki hocam niçin gireyim? Herkes kopya çekip, internetten bakıp yüksek netler yapıyor ne anlamı kaldı benim kendim yapıp yüksek puan almam kaçınıcı olduğumu doğru düzgün göremiyorum ki.” (İ5).

“Online derste bile düzeni bozuyorlar ya pes diyorum. Adam üşenmiyor sesi açıp, espri yapıp kapatıyor.” (İ3).

“Sözel dersleri yine anlayabiliyoruz biraz ama matematik, geometri falan baya zor oluyor uzaktan.” (İ8).

“Aynı anda hem benim hem ablamın dersi oluyor bende seve seve büyük bir mutlulukla bilgisayarı ablama bırakıyorum o girsin.” (K1).

“Şimdi biz kardeşimle aynı anda aynı derse giriyoruz ama iki kişilik para veriyoruz. Diğer sınıfın online derslerine de girelim bari arada.” (K4).

“Derslere girmiyor diye annemi arayıp söylemişler, aynı saatte kardeşimin de dersi var diyorum anlamıyorlar mı acaba? Annemde bana kızıyor diğer bilgisayardan girseydin diye o bilgisayar küçük zaten bir şey anlamıyorum bir de onunla mı uğraşayım.” (K6).

5.3. İşçiliği Öğrenmeye Antitez: “Patronluğu Öğrenmek”

Paul Willis’in yazmış olduğu “İşçiliği Öğrenmek” kitabı genel itibariyle işçi çocuklarının nasıl işçi olduğunu ve bu döngünün içerisindeki değişkenleri incelemektedir. Bu araştırmada değinilen nokta ise “patron” çocuklarının nasıl patron olma yolunda ilerledikleri ve bu süreçteki davranış ritüelleri, ayrıcalıklı kimlik inşaları değerlendirilmektedir. İşçiliği Öğrenmek, 1970’lerde Orta İngiltere’de bir işçi kenti olan Hammertown’da bir erkek lisesinde yapılmış olan etnografik bir araştırmayı kapsamaktadır. Araştırmada yöntem olarak örnek vaka çalışması, bireysel mülakatlar, toplu sohbetler ve çalışma grubunun okul hayatlarının son iki senesi ve iş hayatına başlangıç süreçleriyle ilgili katılımlı gözlem kullanılmıştır. Bu çalışma ile işçi sınıfı ailelere mensup bireylerin hem ekonomik hem de kültürel sermayelerinin sınırlılığı sebebiyle baba mesleği olan işçiliği devam ettirmelerini detaylı şekilde ele almış ve eğitim ile ekonomik sermaye arasındaki karşılıklı etkileşime dikkat çekmiştir.

İşçi sınıfı kökenli gençlerin hangi süreçlerden geçerek işçi sınıfının yetişkin bireyleri haline dönüştükleri, bu süreçlerin işleyişini yapısal faktörler kadar öznel tavırların da nasıl şekillendirdiğini ele alan, özellikle gençlik, eğitim ve sınıf çalışmaları alanında klasikleşmiş bir çalışma niteliğini taşımaktadır. Özellikle eğitimin sınıfsallığını ve toplumsal hareketliliğin sınıfsal boyutlarını, aile yapısı perspektifinden ve kültürel sermaye boyutundan tartışmıştır (Kaya Hayatsever, 2017, s. 141). Üst ekonomik sınıf kökenli öğrencilerin geçtiği süreçler, kimlik inşaları, davranışları, hedefleri doğrultusunda “patronlara” dönüşmesi bu durumun tam karşısında yer alabilecek bir araştırma konusunu oluşturmaktadır. Kolej öğrencilerinin içerisinde bulunan özellikle ailesi büyük işletme sahibi olan veya üst düzey yönetici konumundaki bireyler bu patronluğa daha yakın olmaktadır ve bu bazı açılardan kolayı seçmek olarak değerlendirilebilmektedir.

İşçiliği Öğrenmek kitabındaki araştırma alanı genel olarak işçi sınıfı kültürüydü ve öğretim sisteminden kopmuş muhalif genç erkekleri ve onların toplumun en temel yapısı olan iş ilişkileriyle bağlantılı olarak işçi sınıfı kültürel biçimlerinin sürekli yenilenmesinde merkezi ve imtiyazlı bir safha olarak işe olan adaptasyonlarını incelemektir. Sınıf kimliği, uygun bir biçimde bireye ve gruba nüfuz etmediği ve kişisel ve kolektif irade olarak görünenin bağlamında canlandırılmadığı sürece gerçek anlamda yeniden üretilmiş sayılamaz (Willis, 2016, s. 15). Kolej öğrencilerinin ayrıcalıklı sınıflarının, hem gündelik hayattaki ritüellerinden hem de okul bittikten sonraki hayatlarındaki meydana gelen değişim ile sınıf kimlikleri yeniden üretilmekte ve süreklilik arz etmektedir. Kolektif sınıf kimliği bu noktada kolej öğrencilerinin ayrıcalıklı grubuna somut şekilde nüfuz etmekte hem kolektif hem bireysel boyutta kendini var etmektedir.

5.3.1. Otoriteye Karşı Gelme ve Kuralsızlık

Çalışma grubu Hammertown kentinde yaşayıp “Hammertown Boys” diye anılan, bir okula giden ancak eğitim sisteminden kopuk, işçi sınıfı mensubu on iki erkek öğrenciden oluşmaktadır. Bu çocuklar sahip oldukları arkadaşlık bağları ve bir işçi sınıfı okulundaki bir tür karşıt olma kültürünün bir parçasıdır. Hammertown kentinde nüfusun çok büyük kısmı aktif çalışmaktadır ve bu çalışanlar büyük çoğunluğu bedensel iş kollarında yer almaktadır. Dolayısıyla bu kentte doğan ve yetişen çocukların okul hayatlarından sonra işçi sınıfı statüsünde aile mesleğini devam ettirmeleri ve “işçiliği öğrenmeleri” okul içi süreçlerini doğrudan etkilemektedir

(Willis, 2016, s. 19-24). Willis eğitim sisteminden kopuk farklı bakış açıları olan bu öğrencilerin yani “hergelelerin” ürettiği “okul karşıtı kültür” unsurunu çözümlmeyi ve bu kültürün toplumsal yeniden üretim süreçleriyle nasıl ilişkilendiğini açıklamayı hedefler. Bu okul karşıtı kültür, hergelelerin gündelik hayatlarında okulun günlük düzenini reddetmeleri, okulun dayattığı değer ve becerilere alternatif değer ve beceriler geliştirmeleri; üstüne üstlük bu değer ve becerileri de gerekçelendirip anlamlandırmalarıyla oluşur (Kaya Hayatsever, 2017, s. 142). Willis’in “hergeleler” olarak kategorize ettiği öğrenciler, kolej içerisinde “ayrıcalıklılara” tekabül etmektedir. İçinde bulunulan toplumda üst sınıf ailede doğan ve yetişen çocuklar, diğerlerinin işçiliği öğrendikleri gibi doğal süreç içerisinde patronluğu öğrenmektedirler. Ayrıcalıklılardan okul başarısı düşük olanlar, o motivasyonu sağlayamayanlar, henüz okurken ailelerinin işlerine müdahil olup kendilerini bu alanda göstermeye çalışmaktadırlar. Bunun sonucunda iş alanından aldığı hazzı ve başarıma hissini devam ettirmek istemekte dolayısıyla okulu ve akademik başarıyı geri plana atmaktadır. Okul içi süreçlerini, önceliklerini, davranışlarını doğrudan etkileyen bu durum onların giderek okuldan kopmasına sebep olmaktadır. Tıpkı Willis’in hergeleleri gibi belli noktalarda düzeni reddetmekte ve okul kurallarının dışında kendi kurallarını koymaya başlamaktadırlar. Ayrıcalıklı öğrenciler bir süre sonra hayat başarısını ve para kazanmayı okul başarısının ve akademik hedeflerin yerine koymaktadır. Okulu sadece bitirilmesi gereken bir süreç olarak görmeye başladıkları görülmektedir.

Okul karşıtı kültürün en temel, en belirgin ve en aşikâr boyutu otoriteye genel ve kişisel bir biçimde karşıtlık halindedir. Hergeleler okul kurallarına uymayı, okulun disiplinine bağlı bulunmayı reddederler ve bunu rahatlıkla kelimelelere dökmektedirler (Willis, 2016, s. 29). Hızlı değişimlerde ve jenerasyonu yakalayamama durumlarında toplumsal değer yargıları ve davranış kuralları bireylerin beklentilerini karşılamakta yetersiz kalmasıyla, anomi/kuralsızlık durumu ortaya çıkabilmektedir (Özyurt, 2007, s. 103). Ayrıcalıklılar da iş hayatını merkeze alıp okuldan kopmalarıyla beraber okul kurallarını hiçe saymaya başlamışlardır. Burada kuralsızlığı meşrulaştırmak için ise okula ödedikleri ücreti öne sürmektedirler. Okula ödedikleri ücret kadar özgürlük talep etmekte ve bunun sonucu kuralsızlığa başvurumaktadırlar. İdealistler arasında ise kuralsızlık durumu daha çok kendilerini diğerlerinden ayırmak için mecburen seçilen bir yol olarak ortaya çıkabilmektedir. İdealistlerin kuralsızlığı, okuldan kopma veya

okula ödenen ücret bağlamında değil akademik başarı çerçevesinde kendilerini diğer başarısız öğrencilerden ayırma yoluyla başvurulan bir yol olarak görebilmektedirler.

“Ben telefonu vermem hocam. Acil iş oluyor bazen haber geliyor. Ya babam arıyor ya da işçilerden biri. Kamerasız eski telefon zaten alamazlar bunu benden, kim gelirse gelsin.” (A6).

“O kolye bana hediye geldi, değeri var. Hiçbir yerde çıkarmıyorum okulda da çıkarmam. Müdür de gelse çıkarmayacağım. Babamın haberi var izin veriyor, kimse karışamaz.” (A11).

“Okulda sigara içerim ben hep yakalayamazlar. İçtiğimi herkes bilir ama içerken kimse görmez. Akşama kadar okuldayız öğle arası dışarı çıkmamıza izin verin bizde okulda içmeyelim.” (A32).

“Bu paketi alsalar ne olacak hocam çıkınca karşıdan yeni paket alırım. Gerekirse içimde saklar yine içerim sigara. Annem babam biliyor karışmıyor evde içiyorum okulda mı içmeyeceğim.” (A7).

“Mezuniyet partisinde içki serbest olsun hocam. Kaç defa mezun oluyoruz biraksınlar eğlenelim. Yasak olsa da ben gizli saklı getirir içerim haberiniz olsun. Zaten mezun olmuş oluyorum kim ne diyecek.” (A15).

“Sevgilimle biraz yakınlaştık diye tutanak yedik hemen. Bir şeyde yoktu yani ortada.” (A20).

“Sevmediğim derste sınıfta durmak istemiyorum. İsterlerse yok yazsınlar. Sınıfta durup farklı ders çalışınca da laf yapıyorlar.” (A13).

“Bilgisayarı getirmek zorundayım okula. Zaten derslerde falan çok bakmıyorum. Öğle arası veya boş derslerde açıyorum. Babam da götür ama derste açma boş zamanlarda kullan dedi. Yazılımla ilgili eğitimler oluyor veya bizim kodlama grubunda ayarlamam gerekenler oluyor boş anlarda onlara bakıyorum. Kötü bir şey yapmıyorum niye yasaklanıyor? Okulda sürekli fotoğraf-video çeken kızlara yasaklansın.” (A36).

“Ne var hocam dışardan arkadaşım gelmişse. Arka kapıdan girdi evet. Okulda gezdik biraz ne olmuş. O kadar para veriyoruz biraz özgürlük ya.” (A20).

“Akşam sınıfça döner söyleyeceğiz hocam yardım edin de alalım içeri müdür görürse izin vermez siz alsanız içeri, beraber yiyelim hatta. Niye yasak ki yemek söylemek sanki silah mı sokuyoruz içeri.” (A37).

“Akşam çalışmasına kalmak için ekstra para veriyoruz. Niye bize ayrı sınıf açılmıyor. Boş sınıf istiyoruz kendi grubumuzla çalışmak istiyoruz. Boş sınıf sonuçta okula maliyet mi oluyor nedir yani? Biz üst kattaki sınıfta çalışacağız gerekirse velimizi arayın.” (A28).

“Kardeşim daha bu sene geldi zaten okula. Kınama cezası niye veriyorlar. O kadar para verdik ikimiz için göz ardı edemediler mi? Onun sınıfındaki serbest kıyafet giyen herkese ceza yazana kadar kardeşim okul kıyafeti giymesin gerekirse. Ne olabilir en fazla seneye okula kaydolmaz okul para kaybeder.” (K6).

“Bize daha çok bire bir etüt yazılması lazım. Sınıfta bizden başka doğru düzgün çalışan yok zaten. [...] Akşam çalışmasına tablet veya bilgisayar getirmek zorundayım. Kulaklık takıp ders dinliyorum diğerleri hep goy goy yapıyor seminer salonunda çok ses oluyor. En azından benim tabletime karışmayın.” (İ8).

“Geldiğim okulda bu dersler verilmedi bize hocam. Sorumluluk sınavlarına çalışmam şu an ben. Düşük alırsam sene sonu genel ortalamam düşer. Soruların cevaplarını vermek zorundasınız. Özel okula geldik bir de ortalamam mı düşsün?” (İ12).

“İstediğim zaman okuldan çıkabilmeliyim. Özel derse gitmem gerekiyor izin vermiyor müdür. Konular yetişmezse sorumlusu müdürdür.” (İ5).

Bireysel bir sohbetten;

A38: “Okul için hiçbir şey yapmak istemiyorum. 19 Mayıs etkinliğinde de görev almayacağım, tören kıyafetini giymeyeceğim.”

Görüşmeci: “Neden okulu sevmiyorsun, bu kadar tepkilisin?”

A38: “Okulu sevmiyor değilim aslında, arkadaşlarımı da seviyorum. İdareyi ve aptalca kurallarını sevmiyorum.”

Görüşmeci: “Bazı kurallar sana ters geliyor olabilir ama hangi okula gidersen git idarenin kuralları olacak buraya özgü bir şey değil.”

A38: “Devlet okulları için öyle tabi ama buraya o kadar para verdik, uymak zorunda değilim.”

Özel okullarda ilk ve ortaöğretim kademelerinde öğrencilerin laf dinlememeleri, şımarık ve benmerkezci tavırda olmaları öğretmenlerin özel okulda görev yaptıklarında sınıfı yönetirken en fazla zorlandıkları konuların başında gelmektedir. Özel okulda en fazla karşılaşılan istenmeyen davranışlar ise “kurallara uymama”, “ders içinde kendi aralarında iletişimde bulunma (konuşma vs.)” ve “dikkat çekme/dikkat çekmeye çalışma” olarak görülmektedir (İlgar, 2014, s. 259). Bu durum özel okulların lise kademelerinde devam etmekte özellikle dikkat çekme isteği ayrıcalıklıların başlıca özellikleri olarak eğitimin üst kademelerine doğru devamlılık göstermektedir. Kurallara uymama ve ders işleyişini olumsuz etkileme durumları ise daha çok ayrıcalıklıların hedefsiz öğrenci grubunda görülmektedir. Okul içerisinde otoriteye karşı gelme veya kuralsızlık durumu keyfiyetten olabildiği gibi bir gereklilik olarak da görülebilmektedir. Bazı ayrıcalıklı öğrenciler kuralları gereksiz bulurken bu kuralları çiğnemenin normal olduğu düşüncesi içerisindeyler. Bu durumu meşrulaştırmak için öğrenciler çoğu kez ailelerini öne sürmektedirler ve ailelerinin bilgisi veya izni dâhilinde olan her şeyi okul içerisinde istedikleri gibi yapabileceklerini düşünmektedirler. Bu sonucunda okul idaresi ve veliler karşı karşıya gelebilmektedir. Ayrıcalıklı öğrenciler kuralsızlığı meşrulaştırmak için başvurduğu bir diğer durum ise okula verdikleri ücret noktasında olmuştur. Özel okulda okumalarının çoğu noktada kendilerine avantaj sağlaması gerektiğine inanan öğrenciler verdikleri ücretle ters orantılı şekilde kuralların azalmasını ve devlet okullarından farklı olduklarını hissetmek istemektedirler. Liseye yeni başlayan, okulda ilk senesini geçiren veya devlet okulundan geçiş yaparak gelen öğrencilerde de bu ayrıcalık durumu hissedilmekte ve paralel istekler görülmektedir.

5.3.2. Formel ve Enformel Alanlar

Fransızcadan dilimize giren ve genellikle eğitim alanında kullanılan bu kelimelerden formel, "resmî, usule uygun; biçimsel, şeklî" anlamını taşımaktadır. Enformel sözcüğü ise “en-” ön ekiyle kurulmuş, biçimsel (veya şeklî) olmayan ve eğitim alanındaki kullanımı için de resmî olmayan olarak tanımlanmıştır (nedir, agis, 2021). Araştırma grupları içerisinde formel gruba, nispeten daha uyumlu, okul süreçlerine aktif katılan idealistler, enformel gruba ise daha çatışmacı, okul karşıtı ayrıcalıklıların tekabül etmektedir. Willis’te ise formel gruba “kabarık kulaklar”,

enformel gruba ise “hergeleler” denk düşmektedir. Willis çalışmasında hergeleleri, okul içerisinde kuralsızlığı kural edinmiş, suça karışma eğilimi yüksek olan, nispeten okula karşı, derslerle ilgisi olmayan öğrenci grubunu temsil etmektedir. Kabarık kulaklar ise daha akademik kaygıları olan, hergelelere göre daha uyumlu, okul içerisinde “”olması gereken” öğrenci profilini temsil eden gruptur.

Okul, formel olanın alanıdır ve gayet belirgin bir inşaya sahiptir: Okul binası, okul kuralları, pedagojik uygulama, iktidarı en nihayetinde devlet tarafından tasdik edilen okul idaresi, kanunların azameti ve hükümranlılığı ve devletin baskı gücü olan polis. Kabarık kulaklar bu formel yapıya yatırım yaparlar ve özerkliklerindeki belli bir miktar kayba karşılık olarak resmi muhafızların genellikle görev alanlarının sınırlarını aşacak bir biçimde kutsal kuralların gereklerini yerine getirmelerini beklerler. Okulu karşıtı kültür ise enformel alandır. Formel alanın temel taleplerinin reddedildiği bir alandır ve bunun karşılığı, tarzla, küçük ölçekli etkileşimlerle ve kamuya mal olmayan söylemlerle karşıtlığını ifade edilmesidir. Okul karşıtı kültürde her ne kadar kamusal kurallar, fiziksel yapılar kabul edilmiş hiyerarşiler ya da kurumsallaşmış yaptırımlar olmasa da, bu kültürün yine de kendine göre bir işleyişi vardır. Böylesi bir kültürün kendi maddi temelleri ve bir altyapısı olmalıdır. Bu temel ve altyapı ise toplumsal gruptur. Enformel grup okulu karşıtı kültürün temel birimidir ve bu kültürün direncinin temel ve asli kaynağıdır. Okul karşıtı kültürdeki diğer öğelerinin konumunu belirler ve onları mümkün kılar. Bu şekilde hergelelerin kabarık kulaklardan ayırt edilmesini sağlar. Enformel grubun önemi, okul karşıtı kültürün mensupları açısından gayet aşikârdır. Enformel olsalar bile bu grupların da, her ne kadar bildiğimiz kuralların ifade ettiği anlamdan çok farklı düzenlenmiş olsalar bile, kendine özgü kuralları vardır (Willis, 2016, s. 47). İdealistler de tıpkı kabarık kulaklar gibi formel yapıya, akademiye, geleceklerine ve hedeflerine yatırım yapmaktadırlar. Ayrıcalıklılara göre idealistlerde nispeten kurallara göre hareket eden, çizginin dışına çıkmayan bir görüş hâkimdir. Enformel alanda ise ayrıcalıklılar, hergeleler gibi formel alanın beklentilerini göz ardı ederek, kendi özel alanlarını oluşturarak ve kendi kuralları çerçevesinde hareket ederek kendilerini var etmektedirler. Her iki grubunda kendi iç dinamikleri vardır ve farklılaşma alanını oluşturur. Otoriteyi, kuralları olduğu gibi kabul etmedikleri için doğal olarak kendi enformel alanlarını oluşturmaktadırlar. Tüm bunların paralelinde ayrıcalıklılar ve idealistler ayrışmaktadırlar. Kimlik inşaları, davranış ritüelleri bu farklılaşmayı doğrudan göz önüne sermektedir.

“Okulun kuralları varsa, bizim de var.” (A21).

“Bizim tayfayı tüm okul bilir hocam. Kurucu müdür de bizi tanır, sever. Geçen sene tüm organizasyonlara biz giderdik. Okulla bütünleşti bizim grup. Bizi eskilere sorun. O yüzden bize çok karışmazlar.” (A2).

“Tek sınava göre sınıf mı belirlenir? Bizimkilerden kimse yok orda. Kurucu müdürle konuşurum izin verir o bana diğer sınıfa geçerim.” (A28).

“Biz fen lisesiysek bir ayrıcalığımız olsun. Sırayla tüm sınıflar maça gideceğine, biz her maça gidelim yanımızdaki sınıflar değişerek gelsin.” (A34).

“Ben sınıf başkanıysam bir hoca kadar yetkim olmalı. Okul kurallarında yok ama başkanlara sözlü notu yüksek girilmeli o kadar iş yapıyoruz.” (A36).

“Biz beraber gidip geliyoruz. Bana izin verildiğinde kardeşime de verin ben arabayla gidersem o ne ile gelecek.” (K5).

“Sınavda giriş çıkış yasak deniliyorsa bir bildikleri var demek ki. Ama bunlar hep lavaboya, kantine falan gidip geliyorlar. Çözmeyeceklerse girmesinler sınava bizim dikkatimiz dağılıyor. Okul da bir kural koyuyorsa arkasında dursun hem giriş çıkış yok diyorlar hem de peşini düşmüyorlar girene çıkana karışan yok.” (İ9).

“Kitap okuma saati oluyor, paragraf çözüme saati oluyor ama çoğu kitap getirmiyor. Kimi telefonla oynuyor, kimi uyuyor, bazıları da kendi içinde oyun oynuyor. Ne anlamı kaldı o saatleri yapmanın?” (İ10).

Enformel gruba üyelik kişiyi, genel olarak, hayatın görünmeyen enformel yanına karşı hassaslaştırır ve böylece şeylerin resmi tanımlarının arkasında yatan tüm art bölgeler görünür hale gelir. Grup, kişinin toplumsal gerçekliğe dair alternatif toplumsal haritalar çıkarmasını sağlayan ve işlerin nasıl döndüğü konusunda kişinin kendisini geliştirmesi için ona bilgi kısıntıları ve parçaları sunan bu bağlantılardan ayrıca beslenir. Okul grupları civardaki diğer gruplarla kaynaşır birleşir ve böylece okulda sanayileşmiş bir kentte işçi sınıfı genci olmanın tüm bir deneyimine zaman içinde sahip olunmasını sağlayan ayrıksı bir bilgi ve perspektif türlerinin aktarıldığı bir ağ ortaya çıkar. Okul karşıtı kültür dolandırıcılığa, dalavereye ve kaçak işler çevirmeye dayanan gayri resmî bir alışveriş ve değiş-tokuş türünü çoktan geliştirmiştir (Willis, 2016, s. 51-52). Okulun düzeni ne kadar bozulursa hergeleler kendi aralarında o kadar saygınlık kazanırlar ve bu saygınlık, hergelelerin okul

dışındaki etkileşim biçimlerine de yansır: Okul dışında kavga etmek, yarı zamanlı çalışarak para kazanmak ve kadınlarla kurulan ilişkiler bu saygınlığın okul dışındaki uzantılarıdır (Kaya Hayatsever, 2017, s. 142). Hergelelerin kendilerini var ettikleri bu enformel alana ve gruba has özelliklere bakıldığında kolejdeki ayrıcalıklıların okul karşıtlığı noktasında benzeşmekle beraber daha az suça meyilli oldukları bilinmektedir. Ayrıcalıklıların kendilerini tanımladıkları çerçevede suç işlemekten ziyade otoriteye belli oranda karşı gelme ve kurallara uymama durumu ortaya çıkmaktadır. Kolej içerisinde gruplar oluşurken, hergelelerdeki gibi işçi sınıfı aileye mensup geniş ve bütün bir ağ oluşmasının tersine ayrıcalıklılar, idealistlerle net şekilde farklılaşırken kendi içerisinde de belli gruplara ayrılmakta ve bu kıstaslara göre rekabet içerisinde olan çeşitli ayrıcalıklı gruplar oluşabilmektedir. Statülerinin yeniden üretiminde, okul içi süreçte kuralları çiğneme ve özgürce hareket etmekle sağlanacağı düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Okul içinde kendi grubunu öne çıkarmayı, öğretmenlerle yakın ilişki kurmayı ve ekonomik sermayelerini sergileyecek sembolleri (son model telefonlar, marka kıyafetler, pahalı ayakkabılar, lüks arabalar, takılar, saatler vb.) kullanmaları ayrıcalıklılar için bir saygınlık göstergesi mahiyetindedir. Ayrıca bazı öğrencilerin (çoğunluğu erkek) okul dışında, aile işyerinde veya aileden bağımsız bir alanda para kazanmaya başlamaları ve bunu dile getirmeleri, saygınlık kazanma ve statülerini koruma içgüdüleriyle yapılan bilinçli hareketler olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca hergeleler içerisinde okula geldiklerinde toplumsal manzaranın isyankâr yönüne gözünü dikmiş birkaç öğrenci bile, görünür bir destek grubunun olmaması sebebiyle kurallara uyan bir tavır geliştirir (2016, s. 103). Ayrıcalıklılar bu durumda yanlarında bir destekçi grubu olmasa bile kendileri içi ters olan, uygun görmedikleri durumlarda isyan edebilmekte, kendilerince bireysel haklarını arayabilmektedir.

5.3.3. Takılmak, Makara Yapmak, Okulu Asmak

Willis okul karşıtı kültürün tam anlamıyla gelişmesiyle beraber, bu kültürün müdavimleri yani hergelelerin formel sistemi idare etmekte uzmanlaştığını söylemektedir. Bu sayede formel sistemin talepleri en aşağı seviyeye çekilmektedir. Hergeleler için uyulması gereken bu taleplerin en belirgin olanı yoklamalara girme zorunluluğudur. Öğretmenlerin ve kabarık kulakların hergeleler hakkındaki başlıca şikâyetleri, kıymetli zamanlarından çalmalarıdır. Zaman bir amaca ulaşmak yani belli nitelikleri kazanmak için değil, hergelelerle bir arada olmak gibi bir durumunu

korumak için kullanılır (2016, s. 52-56). Yoklamalara girme zorunluluğu noktasında ayrıcalıklılar da özel okulda okumayı suiistimal ederek hem devamsızlık sildirme hem de yok yazılmamayı talep etmektedir. Yoklama kâğıtları üzerinde yapılan kural dışı değişiklikler veya yoklama kâğıdını saklamalar da başvurulan diğer yöntemler olarak karşımıza çıkmaktadır.

“3-4 gün devamsızlıktan siliversinler hocam. Özel okulda devamsızlıktan kalan ilk kişi olmayım.” (A12).

“Her yoklama kayb olduğunda da benden bilmeyin hocam. Daha önce 2-3 defa yaptık diye hep mi bende çıkacak.” (A14).

“Ben bir yolunu bulurum hocam merak etmeyin. Daha önce de sınıra dayandı devamsızlık hallettik. Sıkıntı yok ne yapmamız ne yapmamamız gerektiğini öğrendik artık.” (A45).

“Aşağıda ders çalışıyorduk hocam o yüzden geç kaldık. Bunu da yok yazmazsınız artık.” (A5).

“Ben son sene rahat edeyim diye özel okula geldim zaten. Devlette olsam heyet raporu falan alacaktım zaten sınava son 1-2 ay kaldığında. Okula gelmediğim günler annem ara haberinin olduğunu söyler yok yazmazsınız sizde.” (A17).

“Sabah ablamla gelirken biraz geciktik sonra okulda ilk dersin bitmesini bekledik ders bölünmesin diye. Okuldaydık ama. Var yazsınlar yoksa yarım gün devamsızlık girilir mesaj falan giderse kim anlatacak iki saat babamlara.” (K3).

“Herkes sıkıştığında devamsızlık sildiriyor. Çoğu kişi sınırdayız diyor. Biz dersler bittiğinde bile kalıp okul kapanana kadar çalışıyoruz. Silmeyin gerekirse biz nasıl geliyorsak onlar da gelsin.” (İ1).

“Şu sınıfta doğru düzgün hedefi olan birkaç kişiyiz zaten diğerleri makara peşinde. Derse girmeseler daha iyi bizim için. Yok da yazılmasınlar kabulüz yani.” (İ2).

Makara yapıp, eğlence çıkarmak hergelelerden biri olmanın temel karakteristik özelliklerinden biridir. Ancak makara yapmak farklı bağlamlarda da hayata geçirilir: sıkıntıyı ve korkuyu yenmek, zorlukların ve sorunların üstesinden gelmek ve aslında bir açıdan her türlü şeyden sıyrılmak. Emir, nasıl formel olanın ayrıcalıklı bir aygıtıysa, makara yapmak da birçok açıdan enformel olanın ayrıcalıklı aygıtıdır

(2016, s. 57). Hergeleler, okul düzeninin kendilerine dayattığı programlara uymayı reddederek kendi zamansal düzenlemelerini bu programların yerine geçirmeye, geçiremediklerinde de okulun programını hedefinden şaşkırtmaya çalışırlar. Bu çaba farklı biçimler alır: okulu asmak, okulda olup derslere girmemek veya derse girip makara yapmak. Özellikle makara yapmak, hem hergeleler grubunun kendi içinde bütünleşmesinin, hem de diğer gruplardan farklılaşmasının temel belirleyicidir (2017, s. 142). Ayrıcalıklılardan özellikle hiç hedefi olmayanlar ve okulu zaman kaybı olarak görenler fırsat bulduklarında kaytarmaya, makara yapmaya ve dersin düzenini bozmaya meyillidirler. Özellikle ana branş derslerinin dışında kalan müzik, görsel sanatlar, beden eğitimi, din kültürü gibi derslerde makara yapma ve derse kaynatma durumları daha olası hale gelmektedir. Bu durumlar grup halinde gerçekleştiğinde takdirde daha önüne geçilmez bir hâl almaktadır. Okulu asmak ise gerek hiç okula gitmemek gerekse okulda olup olabildiğince derse girmemek noktasında tezahür etmektedir. Kendi aralarında ders dışı zamanlarda makara yapıp, eğlenmekte kendi aralarında grupların çizgisini daha belirgin hale getirmektedir.

“Geçen seneki hoca hep film izletirdi ne güzel bu sene hiç izlemez olduk. Ne güzel takılıyorduk. Sürekli ders ders nereye kadar.” (A34).

“Akşam çalışmasına evde durmamak için geliyorum. Canım sıkılıyor evde bizimkiler rahat bırakmıyor bide, burada ders çalışsam da zaman geçiyor, okulda arkadaşlarla takılıyor, manita da burada zaten evde napayım?” (A15).

“Ben bugün derslere giremem gibi hocam. Okul başkanlığı seçimleri yaklaştı sınıf sınıf gezip oy toplamam lazım. Tüm sınıflar biterse sonra derse girerim.” (A12).

“Doğum gününü kutladık kankamın. Yüzüne pasta falan attık. Tamam, biraz sesli gülmüş olabilirim. Ama öğle arasıydı ne yapalım onlar da her yerde ders çalışsın. Başka ne zaman kutlayabilirdik?” (A22).

“Hocayla eğlendik biraz. Türkçesi çok iyi değil her kelimeyi bilmiyor. O bize İngilizce öğretiyor biz de ona güzel Türkçe kelimeler öğretiyoruz. Anlarsınız ya.” (A32).

“Hocayı da kafaladık serbest bıraktı derste. Arkada oyun oynadık bizde.” (A4).

“Hafta sonu çalışması resmi sayılmaz zaten. Kuaföre gittim anca gelebildim hocam nasıl olmuşum?” (A3).

“Bu hoca daha yeni gelmiş herhâlde. Bizim sınıfı daha tanıyamadı. Birkaç hafta geçsin sonra alışır bu sınıfta 40 dakika ders işleyemeyeceğine”. (A11).

“Hocayla anlaştık haftaya derse herkes yiyecek içecek bir şeyler getirecek bahçede takılacağız. Benim sayemde dersten yırttılar. Diğer hocalarda gelir aşağıda eğleniriz hep beraber.” (A52).

Heyecan verici olanakları barındırması, özgürlük sunması ve kapsamının geniş olması sebebiyle geceleri geçirilen zaman okulda geçen günlere göre çok daha caziptir. Okulda geçen zaman hergeleler için boşa geçirilmiş zamandır. Okula gitmesi gereken günlerde ve haftalarda okul yerine işe gitmekten gayet memnundurlar ve para kazanmakla ve bu parayı harcamakla gurur duymaktadırlar. Onlar için gerçek olan “iş” iken, okulu zorunlu bir tatil olarak görmektedirler (2016, s. 72-73). Ayrıcalıklar ise hoş zaman geçirmeyi, takılmayı, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla bire bir ilişki kurup sohbet etmeyi, kendilerinden bahsedip statülerini pekiştirmeyi derse girmeye veya akademik çalışma yapmaya tercih etmektedirler. İdealistler ise boş zamanlarında eğlenmeyi hatta bazen dinlenmeyi bile ihmal edebilmektedirler. Özellikle sınav senesinde olan idealist öğrencilerin önceliği çok büyük oranda dersler olmaktadır.

“Bugün en önemli maçımız var derse girip ne yapacağız. İlk 2 derse gireceğimize sahaya erken gidelim biraz top oynarız daha iyi.” (A9).

“Neyse ki bugün basket antrenmanımız 2 saat o sürse sonra üstümüzü değiştirelim dinlenelim falan derken 3 dersten yırtarız gibi.” (A33).

“Hocam bu ders bizi görüşmeye çağırırsanız. Sohbet edelim biraz. Ders zaten coğrafya, çok önemli değil. Üst üste ikinci saat olacak bu, bayılacağız valla.” (A21)-(A22).

“Moralim biraz bozuk hocam sizin odanız da oturayım derse girmeyim bu saatte. Hem size anlatacaklarım var hiç derse giresim yok izin kâğıdı yazar mısınız?” (A48).

Geç saatlere kadar süren bir akşam çalışmasında mola zamanında yerinden ayrılmadan çalışmasını sürdüren öğrenci: *“Molalarda dışarı çıkmıyorum hocam genelde. Kaybedecek zaman kalmadı. Çıkanlar da boş muhabbet yapıyor zaten. Kahve almaya çıkıyorum bazen, çok yorulduğumda da roman okuyorum o dinlendiriyor beni. Siz aktif dinlenmek iyidir demiştiniz”* (İ8).

“Molalar, öğle araları benim için bir fırsat aslında. Hocaları boş yakalayıp çözemediğim soruları sorabiliyorum.” (İ7).

5.3.4. Kültürün Sınıfsal ve Kurumsal Formu

Özel olarak okul karşıtı kültür, mensuplarının çoğunun yazgılı olduğu işyeri kültürüyle pek çok derin benzerliklere sahip durumdadır. Bu kişilerin pek çoğu başkaları tarafından kontrol edilmektedir (2016, s. 91). Bu durum kolej öğrencilerinin ayrıcalıklılarında tam tersi mahiyettedir. Genç yaşta patronluğu öğrenen, yöneten konumda yer almaya başlayan ayrıcalıklılar, işyeri kültürüyle beraber başkalarını kontrol etmeye yatkınlıklarından dolayı okulda kontrol altına alınmaya diğer öğrenciler kadar elverişli değildirler. Eğer teori pratikte kendine bir yer bulamazsa reddedilir (2016, s. 98). Teoride kendilerini özel hissedeceklerinin garantisi verilen kolej öğrencileri, pratikte bunun eksikliğini bir nebze dahi hissederse bu durumu açıkça dile getirebilmektedirler. Yine, teoride kendisini patron, yöneten statüsünde gören öğrencilerin okul içi süreçlerde bu statüsün zedelenmesi teori-pratik uyumsuzluğunu ortaya çıkarmakta ve öğrencilerin bu duruma direnç göstermesine neden olmaktadır. Ayrıcalıklılar için tüm mesele okul içi süreçlerde kendisini özel hissetmek ve günlük yaşantısındaki statüsünü korumak yönündedir.

“Ben işyerine gittiğimde 20-25 işçinin başında duruyorum. Sınıfta hoca da 10 kişiye hakim olsun bir zahmet.” (A1).

“Ben şirkette bile bir hata yaptığımda babam böyle davranmıyor, işçilerin yanında konuşmaz sonra evde konuşur. Burada kendimi ezdirecek değilim. Herkesin içinde benim özelimi neden konuşuyor müdür?” (A6).

“Ben ailelemeden gördüğüm kadarıyla bir işte anlaşma yapılacak kişilerle, müşterilerle ilişkilere dikkat etmek, onları memnun etmek gerekir. Okulda da biz müşteri konumunda sayılırız bir yandan. Biraz bizi memnun etmeleri gerekir.” (A2).

“Bizim işyerlerine gittiğimde herkes yardımcı olmaya çalışıyor, ilgileniyor. Okulda o kadarını beklemiyorum tabi ama hocaların da ilgili olması lazım biraz. Biraz siz ilgileniyorsunuz onun dışında kimse yok. Müdür adımı bile bilmiyor muhtemelen.” (A26).

“Sonuçta ekstra bir şey bu zorunlu değil kimse beni zorlayamaz, bağırıp, çağıramaz. Girmek istemiyorum diyorum herkesin içinde bağırıyor.” (A21).

İşçi sınıfı açısından teoriden beklenen maddi dünyayla yakın bir o diyalektik içerisinde olmasıdır. Ancak sınıflı toplumdaki konumunun daha fazla bilincinde olan orta sınıf için teori, kısmen meziyet şeklindeki toplumsal görünüşüyle toplumsal basamakları çıkabilme gücü olarak görülür. Bu anlamda doğaya uygulanamaz olsa bile bu teoriye sahip olmak zahmete değer bir iştir (2016, s. 98-99). Kolej öğrencilerinin patron sınıfı açısından da teorik beklentinin okul içi süreçlerde zedelenmesi sonucu anomi ortaya çıkmaktadır. Patronluğu öğrenen öğrenciler işyerlerindeki statülerini ve ayrıcalıklarını korumak için, saygınlığının zedelenmemesi, ayrıcalıklı ilgi gibi ekstra taleplerde buldukları tespit edilmiştir.

5.3.5. Farklılaşma ve Bütünleşme Bağlamında Eğitim Paradigması

Mills; işçi sınıfı kültürünün bir kurum içerisinde kendisini büyük bir yaratıcılıkla somut bir form olarak ortaya koyduğu ve etkisi altında kalsa bile kendisini bu kurumdan ayırdığı özel süreci “farklılaşma” olarak tanımlamıştır. Farklılaşma formel kurumsal paradigmanın tipik alışverişlerinin işçi sınıfının çıkarlarına, duygularına ve anlamlarına uygun bir şekilde yeniden yorumlandığı, parçalandığı ve ayrıştırıldığı bir süreçtir. Farklılaşmanın zıttı olan bütünleşme ve sınıfsal karşıtlıkların ve niyetlerin görünüşe göre meşru kurumsal ilişkiler ve alışverişler dizilerinin içerisinde yeniden tanımlandığı, budandığı ve saklandığı bir süreçtir. Farklılaşma enformel olanın formel olana saldırısı iken, bütünleşme enformel olanın formel olanın ya da resmi paradigmanın içerisinde aşamalı bir şekilde kendisine yer bulmasıdır. Bu anlamda tüm kurumların farklılaşma ile bütünleşme arasında bir denge tutturduğu ve farklılaşmanın hiçbir şekilde işlevde bir arıza ya da başarısızlıkla eş anlamlı olmadığı söylenebilir (2016, s. 107). Kolej içerisindeki farklılaşma, ayrıcalıklılar üzerinden açıklanabilirken; bütünleşme, idealistler çerçevesinden açıklanmaktadır. Ayrıcalıklılar (özellikle patronluğu öğrenenler) kendi kültürel ve ekonomik sermayelerini, kimlik ve statülerini okul içi süreçlerde özel bir konumda tutarak farklılaşmaktadırlar. Ayrıcalıklılar ve idealistler eğitim paradigmasını kendi çıkarları ve okula yükledikleri anlamlar doğrultusunda yeniden yorumlamaktadırlar. Ayrıcalıklılar, tıpkı hergeleler gibi daha çok okulsuz toplumu savunan, enformel alana tabi bir bakış açısıyla kendilerini farklılaştırıp yeniden üretmektedirler. İdealistler ise kabarık kulaklar gibi okul içi süreçlerde uyumlu, meşru ilişkiler çerçevesinde kendisini var etmektedir.

“Biz zaten açıkça söylüyoruz okulu, dersleri çok takmadığımızı gerekirse bizi hep birlikte farklı bir sınıfa alın, çok zorlamayın yeter. Diğerlerini de rahatsız etmemiş oluruz.” (A47).

“Bizim geleceğimiz belli hocam ticaret yaparken biyoloji, kimya çok işimize yaramaz. Kendimizi farklı alanda geliştirmemiz lazım.” (A7).

“Gelip salonu boşa işgal ediyorlar basket oynamayı da bilmiyorlar zaten. Çarpışıyoruz sonra toplar birbirine giriyor salon zaten küçük. Okul takımındakiler oynarken diğerlerini salona almamak lazım gerekirse antrenman var deriz.” (A33).

“Ben gastronomi istiyorum matematik, geometri nerede işime yarayacak ki. O derslerde serbest bırakın bizi. Sözel derslere bir de yabancı dillere girelim bari. Onları yapсам yeter en olmadı özel üniversiteye için yeterli olur bence.” (A43).

“Yurtdışına gitmeyi düşünen okulda az kişi var zaten. Bizimle ayrıca ilgilenen biri olsa iyi olur aslında şartları falan tam bilmiyoruz veya müdür bir aracı bulsa da bizi yönlendirseler.” (A48)-(A46).

“Tamam, çok çalışmıyorlar falan ama arkadaşımız sonuçta. Eğleniyoruz, güldürüyorlar bazen çok yüklenmemek lazım 40 dakika hep ders işlenmez arada espri, makara oluyor. Aynı sınıftayız sonuçta idare etmeliyiz bi şekilde.” (İ9).

“Fen lisesi olarak geçiyoruz ama sınıfta doğru düzgün çalışan yarı yarıyadır. Bizim sınıfı ikiye bölseñiz keşke. Sınıf ortamı olarak bizi de geri çekiyorlar.” (İ10).

“Bazıları yazılı sorularının önceden verilmesini istiyor da hoca nasıl versin. Son sınıfız biraz yardım edilebilir tabi ama hoca da kural neyse onu uyguluyor yapacak bir şey yok.” (İ6).

“Kitap okuma saatinde sınıfın yarısı kitap getirmiyor zaten. Sevmiyorlar demek ki kitap okumayı, alışkanlıkları da yok. Onlar da uyuyor veya başka şeylerle ilgileniyor. Bize bi zararları yok sonuçta.” (İ12).

Modern toplumlarda, öğretmenin doğrudan zorlama gücü çok sınırlıdır (2016, s. 109). Kolejde bu durum daha da sınırlıdır. Tıpkı özel kurs merkezlerinde (eski ismi ile dershanelerde) olduğu gibi özel okullarda da devlet okullarından farklı olarak öğretmenlerin öğrencilere karşı davranışları ve iletişimi daha yumuşak, daha yapıcı olmaktadır. Öğrenciye herhangi bir konuda zorla bir şey yaptırmak, kurallara aykırı davranmadığı sürece sert bir üslup kullanmak devlet okullarına nazaran oldukça

düşük ihtimaldedir. Öğretmenin otoritesi, zorlayıcılık üzerinden değil ahlaki bir temel üzerinden kazanılmalı ve sürdürülmelidir. Öğrenci öğretmene rıza göstermelidir. Bu rıza için öğretmen, bazı kurnazlıklara başvurmak zorunda kalabilir ve tecrübeli öğretmenleri en farklı kılan da bu beceridir. Sınıf yönetimini ve bire bir ilişkileri iyi yöneten öğretmenler kolej veya devlet okulu fark etmeksizin öğrenciyle saygı, sevgi çerçevesinde ortak bir bağ kurabilmekte ve bu da zorla bir şeyi kabul ettirmeye gerek kalmadan öğrencinin hassasiyet göstermesine vesile olmaktadır. Bu doğrultuda eğitim, çoğunlukla saygı karşılığında bilgi ya da denetim karşılığında rehberlik şeklindeki adil bir alışveriştir. Bilginin de az bulunan bir meta olması öğretmene manevi bir üstünlük sağlamaktadır. Bazı öğretmenlerin sivrilmesine yol açan bu egemen eğitim paradigmasıyla bu öğretmenler öğrenciler üzerinde meşru bir denetim kurabilmektedirler (2016, s. 109-110). Okul mükemmel bir yüz yüze denetim kurumudur. Okul bir tür totaliter rejimdir. Görünürde doğrudan çok az baskı ya da zorlama vardır ancak doğru ya da iyiye dair tanımın sınırları çok büyük ölçüde daraltılmıştır (2016, s. 111-113). Bu resmi olmayan ama aşikâr olan sınırlar okul içi süreçlerde hemen hemen diğer tüm durumlarda olduğu gibi ayrıcalıklılar ve idealistler özelinde farklı bakış açılarıyla yorumlanmaktadır.

“Sırf siz zor durumda kalmayın diye derse giriyorum hocam yoksa girmeyecektim sizi seviyorum, müdürün zorlamasıyla girmem.” (A11).

“Siz ne dersiniz tamam hocam. Başkası olsa kabul etmezdim olay çıkarırdım, da sizin hatrınıza susuyorum.” (A10).

“Kimyacı hem çok iyi anlatıyor hem de kafa bir adam. Sevdiğimden öne oturuyorum onun derslerinde. Yoksa benim mekan arka köşe” (A5).

“Geometri hocamız gibi olabilsem keşke, adam soruya bakar bakmaz çözüyor. En sevdiğim hoca valla.” (İ5).

“Bizim edebiyatçı tüm eserleri, içeriklerini falan ezbere biliyor neredeyse. Doktora da yapıyormuş, idolüm valla kadın. Kadına ayıp olmasın diye ekstra edebiyat çalışıyorum denemede yüksek yapmak için, benden beklentisi yüksek.” (A8).

Adil alışverişin özü, onu destekleyen eksenin niteliği ve bu alışverişin sürmesini sağlayan çabaların doğası, en iyi şekilde okul kurumunun temel ritüellerinden biri olan sabah törenlerinde yapılan programlı konuşmalarda kendini ele verir. (2016, s. 113-114). Kolej içerisinde çoğu zaman müdürün bazen müdür

yardımcısı veya kurucunun yapmış olduğu sabah töreni konuşmalarında genellikle o gün veya hafta ile ilgili bilgi verilirken bazı durumlarda bireysel veya grup olarak okul içi kural ihlalleri dile getirilip kurumun otoritesi yeniden üretilebilmektedir. Bazı durumlarda ise olumlu durumlar dile getirilebilmektedir. Sabah toplantılarının bir diğer amacı da okulun kendi varlığını hissettirmesi ve düzenin sağlanması için yapılan ritüellerdir.

Eğer bir kişi görünüşte okula ve otoriteye uygun bir davranışla yaklaşıyorsa o zaman ileride işverenlere ve yaptığı işe de, gerçek toplumsal ve ekonomik ilerlemeler kaydedecek bir şekilde uygun bir davranışla yaklaşacaktır (2016, s. 118). Kolej öğrencilerinde de bu durumun karşıtı olacak şekilde okula ve otoriteye ters bir davranışla yaklaşanlar olarak; patronluğu öğrenenler veya üst düzey statüde meslek sahibi aileye mensup öğrenciler iş hayatlarında da emir alan, yönetilen pozisyonunda olmaya ve otoriteye karşı durumda yer almak istemektedirler. Eğitim alışverişindeki en temel eşdeğerlerden biri saygıdır. Kendilerine göre haklı nedenlerle hergeleler farklılaşma sonrası öğretmenlere karşı nazik olmaktan vazgeçerler ve bu durum kendi kültürlerinin genel tarzıyla ifade edilir. Yine bu durum bazı öğretmenler tarafından sadece küstahlık ve kabalık olarak algılanır, değişen bir ilişki tarzının arkasındaki mantık sorgulanmaz. Öğretmenlerin kapıldıkları hüsrana ve öfkeye alışverişin kendi taraflarındaki eşdeğeri olan bilgiyi geri çekmek halini alır (2016, s. 132). Hergelelerdeki bu saygıyı yitirme ve karşıtlık durumu ayrıcalıklılarda küçük görme, statü koruma noktasında tezahür etmektedir. Öğretmenini sosyo-kültürel veya ekonomik açıdan kendilerinden aşağıda gören ayrıcalıklılar bu farklılaşma sonrasında öğretmenlerine olan saygılarını yitirebilmekte hatta idareye karşı bir tutum sergileyebilmektedir. İdealistlerin saygılarını yitirmeleri ise daha çok akademik yetkinliği sorgulama veya öğretmenin ders içi süreçlerdeki performansı noktasında olmaktadır. Öğretmenleri, ayrıcalıklıların saygı sınırlarını aşmasını çoğu zaman, hedeflerinin olmaması ve kendilerini aileleri özelinde güçlü görmeleri ile açıklamaktadırlar. İdealistlerin isteklerini ise akademik yoğunluğun kendileri üzerinde olmasını istemeleri, öğretmenin bilgisini sınamaya çalışması hatta bazı noktalarda müfredat dışında kendi özel taleplerinin olması idealist öğrenci ile öğretmenin arasında uyumsuzluğa neden olan nadir durumlar olarak görülmektedir. İşin aslına bakarsak geleneksel modelde bile öğretmenin isteklerine aşırı riayet kız gibi olmak ve omurgasızlık olarak değerlendirilir (2016, s. 142). Kolej içerisinde de çok az da olsa

hem okulun hem de öğretmenlerin tüm isteklerini yerine getiren, tüm kurallara uymaya çalışan öğrenciler diğerleri tarafından bir yandan zararsız olarak kabul edilirken diğer taraftan da yok sayılabilmektedir.

“Yarın bir kişi bile gelirse yoklama alırım, ders işlerim dedi hoca. Herkesin istediği buydu zaten öndeki çalışanlar da bizi kırmadılar oyunbozanlık olmasın dediler onlar da gelmeyecek.” (A15).

“Kızla oturup muhabbet etmişliğim yok belki hatırlamıyorum ama seviyorum kendi halinde, ağzı var dili yok. Geçen okul gezisinde liste tutarken onu unutmuşum ona bile bir şey demedi.” (A24).

“Biz sınıfça kararlaştırdık bu derslerde tyt konularına dönüş yapacağız. Birkaç kişi yoktu yanımızda ama onlar kabul eder zaten sıkıntı çıkarmazlar, ne desek tamam diyorlar zaten kendi halindeler. Hocayı da ikna ederiz bir şekilde.” (İ2).

Willis’in hergeleleriyle, rehber öğretmenleri arasında geçen bir konuşma: “Size daha önce de söylemiştim okuldaki kötü alışkanlıklarınız ilerde hep başımıza bela olur buradaki öğretmenlerle sorun yaşarsanız disiplinsizlik yaparsanız iş hayatınızda da bu devam eder ve oradaki insanlar buna müsamaha göstermezler” (2016, s. 155). İşçiliği öğrenen Willis’in hergelelerinin karşısı olarak patronluğu öğrenen ayrıcalıklıkların okul içi süreçlerdeki kötü alışkanlıkları veya yaşadıkları sorunlar iş hayatlarını etkilemeyeceğini düşünmektedirler. Patronluğu öğrenen ayrıcalıklılar iş hayatlarında daha çok emir veren, yöneten pozisyonunda olacağı için herhangi bir kimsenin müsamaha göstermesine ihtiyaçları olmayacaktır. Onların disiplin noktası, işyerindeki diğer çalışanlar değil genelde aile bireyleri olmaktadır. Ayrıca okul içerisinde disiplinsiz davranışlarda bulunan öğrencilerin iş yerinde farklı bir tutum sergileyerek daha düzenli, disiplinli olabilmektedir.

“Babam gelir bazen kontrole işyerine, titiz biraz, iyi çalışmak lazım açık görürse sıkıntı çıkarır. Abimle beraber her şeyi eksiksiz yaparız. Okulda böyle konuştuğuma bakmayın müşterilerle mecbur onların dilinden konuşuyorum, nazik olup ikna etmek lazım.” (A3).

“Siz beni iş yerinde görseniz tanıyamazsınız hocam. Herkesten önce giderim, işçiler benden sonra gelir.” (A1).

“Okulda, dersler falan çok iyi değilim ama kaç yıldır bizim dükkânda çalışıyorum boş zamanlarda. Babam bayağı yardımcı oldu işi öğrenmem için.

Çalışınca, çabalayınca öğreniliyor bir şekilde ama okumak bana göre değil liseyi bitireyim yeter şimdilik ondan sonra okulla pek işim yok.” (A7).

“İşyerindeki ürünleri tek tek sayarım, listesini çıkarırım, çok düzenliyim hocam okula geç kaldığıma, ceza yediğime falan bakmayın siz.” (A2).

“Daha çalışmak için gitmedim otele çok genelde ziyarete, gezmeye gidiyoruz ama okul bittikten sonra gittiğimde daha dikkatli, düzenli olurum herhâlde babam şimdiden uyarıyor. Otelde çalışmaya başlayınca mecbur sıkı çalışacağız artık, şimdiden ne olacağını çok kestiremiyorum.” (A47).

Gerçek bir iş tercihinde hergeleler için en etkili kılavuzluğu sunan öğretmenleri veya resmi rehberlik bilgileri değil kendi kültürleridir (2016, s. 160). Bu durum ayrıcalıklılar içinde bu şekildedir. Resmi rehberlik bilgileri veya tecrübeli öğretmenlerin akademik tavsiyelerinden çok kendi ailesi veya çevresindeki insanların iş hikâyeleri, başarıları, para kazanma yöntemleri onlar için etkili olabilmektedir. Akademik tavsiyelerin yerine hayat başarısının sırlarını daha cezbedici bulmaktadırlar. Kurallara uyan öğrenciler ise rehber öğretmenin otoritesiyle yoğun bir şekilde özdeşleşirler, rehberlik derslerinde gösterilen filmlere ve anlatılanlara kendi amaçları doğrultusunda özel bir ilgi gösterirler (2016, s. 164). İdealistler ise daha akademik kaygılarla, yönlendiricilerinin tavsiyeleri doğrultusunda hareket etmektedir. Rehber öğretmenlerinden ve tecrübeli diğer öğretmenlerinden kariyerleri ile ilgili tavsiyeleri kendileri talep ederken, resmi rehberlik verilerini, hedeflerindeki bölümün ve mesleğin geleceğini detaylı şekilde araştırıp karar vermekte oldukları görülmüştür. Sadece yönlendirme ve tavsiyeler değil rehberlik dersinde sunulan sayısal verileri, başarı öykülerine, rehberlik envanterlerine (verimli çalışma, mesleki yönelim vb.) idealistler her zaman ayrıcalıklılardan daha fazla ilgi göstermekte ve layıkıyla yapmaya çalışmaktadırlar. Envanterlerin bilimsel sonuçlarını da aynı şekilde idealistler önemseyip, kendilerini bu sonuçlara göre şekillendirmektedirler. Ayrıcalıklılar ise çoğu zaman bu tür envanterlerin, testlerin boş ve gereksiz olduğu düşüncesini dile getirmektedirler.

“Her sene bunları yapıyoruz zaten. Ne işe yarıyor anlamıyorum bile, boşa zaman kaybı.” (A17).

“Mesleki yönelim envanterinde beni sosyal bilimlere yakın çıkardı sonuç. Tam soruları tam okumadım bazılarını salladım ama sosyal bilimler ne alaka?” (A13).

“Bir şeyler doldurduk ama ne yaptığımızı tam anlamadım ben erken bitsin diye hızlı yaptım biraz sonuç ne çıkar bilmiyorum. Ailelere bilgi verilecek mi sonuçla ilgili?” (A17).

“İnternette, sosyal medyadan nasıl para kazanılacağıyla ilgili video getireyim size haftaya onu izleyelim hocam bakın herkesin ilgisini nasıl çekecek. Youtuber nasıl olunur, sanal şirket nasıl kurulur falan herkes sever öyle şeyleri.” (A52).

“Derslerle, sınavlarla ilgili videolar izliyoruz da arada da iş dünyasıyla ilgili başarı videoları izleyelim Elon Musk, Mark Zuckerberg falan. Onlar daha ilham verici, ders videolarıyla onlar kadar başarılı olunmaz.” (A36).

“Nasıl fizik çalışacağımı izlemek yerine kripto para videosu izlesem daha iyi gibi.” (A12).

“Verimli ders çalışma envanterinde benim sonucumu beraber değerlendirelim hocam. Sınava az kaldı yanlış bir şey yapıyorsam değiştireyim en azından.” (İ7).

“Rehberlik derslerinde izlettiğiniz motivasyon videoları, başarılı öğrencilerin hikayesi çok iyi oluyor hocam benim için, ders dışında da gönderin bazen bana.” (İ3).

Hergelelerin genel kanısına ve kültürüne göre işçi sınıfı çocuklarının çoğunluğu için bilgi hiçbir şekilde anlamlı bir eşdeğer olamaz. Kendine ait belirgin pratikleri olan bu okul karşısında kültür ayrıca eğitim içindeki önemli toplumsal işlemlerin ve çelişkilerin bazılarını keşfeder ve eleştirel bir şekilde bunları ifşa eder (2016, s. 208-209). Ayrıcalıklılardan hedefi olan öğrenciler pragmatist bir bakış açısıyla bilgiyi sadece işlerine yaradıkları sürece gerekli görmektedirler. Bilgiyi sınavda artı nete dönüştürme amacıyla geçici olarak öğrenme düşüncesindedirler. Onun dışındaki bilgi öğrenme süreçlerinde gereksiz veya çelişkili buldukları durumları dile getirmekten çekinmemektedirler. İdealist öğrenciler ise hedefleriyle doğru orantılı şekilde bazı dersleri ayrı tutarak (tıp isteyen öğrencinin biyoloji dersine, mühendislik isteyen öğrencinin matematik, geometri dersine, psikoloji isteyen öğrencinin sosyoloji, psikoloji dersine olan uzun vadeli ilgisi gibi) daha özel bir öğrenme çabası içerisine girdikleri tespit edilmiştir.

“Sadece YKS’de çıkacak konuları iyi dinlesek yeter diğerlerine ne gerek var. Sırf müfredata uymak için saçma sapan konular işleniyor.” (A23).

“Diğer sınıfla bizim zorunlu çalışma saatiyle, aktivite saati aynı değil. Her hafta onların değişiyor ekstra dersler ama bizim hep farklı gibi. Müdüre söyledik değiştirecek.” (A53).

“İntegral falan tam benlik, mühendislikte de işime yarar. Benim programda Türkçeden azaltın biraz da integral yazın hocam.” (A9).

“Biyolojiyi sevmek zorundayım. Biraz ezbere dayalı sözel konular var ama tıp okurken tüm dersle biyoloji ile ilgili. Mecbur sağlam tutman gerek.” (İ4).

“Psikolojiyi çok araştırdım, benimsedim bölümü iyice. O yüzden sosyoloji, psikoloji dersleri zevkli geliyor bana herkesten daha hâkimim gibi o derslere.” (K3-12. Sınıf eşit ağırlık öğrencisi).

İşçi sınıfı öğrencisi öncelikli olarak yanlış bir sınıfsal kültüre sahip olmanın ve eğitimin anlamını ortaya koyacak bir şifre çözücüyü sahip olmamanın yerleşik dezavantajının üstesinden gelmelidir (2016, s. 214). Hergelerinin bu dezavantajlı durumu ayrıcalıklılarda tam tersi şekilde tezahür etmektedir. Ayrıcalıklılar yüksek sınıfsal kültüre sahip olmalarından dolayı, kaliteli ve ayrıcalıklı eğitim alma şansına sahiptir fakat onlar için asıl sorun refah seviyelerinin yüksek olmasından kaynaklanan “rahatlık” ve “motivasyon eksikliği” olarak karşılıklarına çıkmaktadırlar. Böylece hedefsizliğe sürüklenmekte ve sahip oldukları avantajlar, dezavantaja dönüşebilmektedir.

Artık insanoğlunun dünyası (ve öğrencilerin dünyası) ellerini çalıştıranlar ile kafalarını çalıştıranlar şeklinde bölünmüştür. Kurallara uyan öğrencilere kıyasla okul karşıtı kültürün mensuplarının bir işe girip çalışmalarını ihtiyaç sebebiyle çok daha olasıdır (2016, s. 235-236). Alt sınıfa mensup bireyler veya öğrenciler çalışıp para kazanmaya mecburdur ve bunu kabullenmektedirler. Patronluğu öğrenenler öğrenciler ise daha çok kendi istekleriyle aile işyerine gidenler beden işinden çok yönetici, kontrol eden pozisyonunda olup kişisel tercih noktasında hergelelerden ayrılmaktadırlar. Kurallara uyan, hedefleri olan idealist öğrenciler ise önceliği bir işe girip çalışmak yerine akademik başarıya vermektedirler ve üniversite hayatlarından sonra iş hayatına atılma planı içerisindedirler. Kritik bir öneme sahip klasik bir kaymayla hergeleler için zihinsel işler gerçekten bir şeyler yapmak yerine sadece kalem oynatmak ve daha da önemlisi bir hanım evladı olmak anlamına gelir. Dolayısıyla zihinsel işler artık erkek işi olmadığı gibi erkeklerin eylemlerinin bir

parçası olmaktan da çıkmıştır. Hergelilerin kabarık kulakları efemine ve pasif bir hanım evlat olarak görmelerinin ve kurallara uyanlara karı kılıklı, yumuşak gibi isimler takmalarının nedeni bu anlayışta yatmaktadır (2016, s. 243). Patronluğu öğrenen ayrıcalıklılarda da çok para kazanma ihtimallerini, diğerleriyle bir kıyas olarak görmektedir. Eğitime belli bir düzeyde para kazanabilecek ama çok sınıf atlatmayacak bir değer atfetmektedirler.

“Bana kimse baskı yapmıyor veya işe gel demiyor ama ben her boş bulduğumda giderim hocam. Zevk alıyorum bu yaşamdan.” (A1).

“Okusun aferin ona. Profesör olsun isterse. Onun yılda kazanacağı parayı ben bir ayda kazanabilirim belki.” (A11).

“Senelerce okuyup öğretmen olsam ne olacak sanki ne uzarım ne kısılarım. Benim hedeflerim farklı yeni dünya düzenine ayak uydurmak lazım. Herkes borsada, kripto parada yolunu buluyor. Hiç tutturamazsam işletmecilik yaparım.” (A12).

“Doğru düzgün eğitim almadan, uzmanlaşmadan öyle geçici işlere girip çıkacağıma kendi alanımda uzmanlaşıp 3-5 sene sonra para kazanmayı tercih ederim. Yazın boş zamanım olursa alanımla ilgili ekstra eğitimler alırım, kitaplar okurum en olmadı dil öğrenmeye çalışırım. Alanım dışında geçici işler saçma geliyor.” (İ8).

“Ailem destek verdiği sürece, çok ihtiyaç olmadığı sürece üniversiteyi bitirene kadar bir yerde çalışmam diye düşünüyorum. Kendimi geliştireceğim daha çok alan var, onlara vakit ayırmam lazım ” (İ13).

5.4. Seçilmişlerin Seçimi

Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron “Vârisler” kitabında, Fransa’da (Lille-Paris) yapmış oldukları monografik çalışmalar ile eğitime erişim noktasındaki örtük fırsat eşitsizliklerine ve bu eşitsizliklerin oluşmasındaki toplumsal kökenin önemine değinmişlerdir. O dönemde yükseköğretimde sadece %6 oranında işçi çocuğu olmasının arkasındaki sebepleri irdelenmiştir. Öğrenci dünyasının bir burjuva muhitine mi dönüştüğü sorgulanmıştır. “Şüphesiz yükseköğretim düzeyindeki okullarda toplumun farklı toplumsal katmanlarının eğitim sisteminde çok eşitsiz bir biçimde temsil ediliyor olmaları eşitsizlikler içinde öncelikli olarak göze çarpar.” Yapılan araştırmada velinin mesleğine göre yükseköğretime erişim şanslarının yaklaşık hesabı, babası tarım işçisi olan erkek çocuklarının %1; babası sanayici olan erkek çocuklarının %70; babası serbest meslek sahibi olan erkek çocuklarının ise %80

oranında bu şansa sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte eğitim sisteminin eşitsizliklerinin daha örtük biçimleri; örneğin alt ve orta sınıftan gelen öğrencilerin sadece ve sadece bazı bölümlere itilmesi, kendi yaş grubuna göre gecikme, sınıf tekrar etme veya uzatma daha nadiren fark edilir (Bourdieu & Passeron, 2019, s. 14).

O dönem Fransa'daki eğitim ile ilgili istatistiklere kolej öğrencileri çerçevesinde bakılacak olursa yükseköğretime erişim şansı %70 ve %80 olan öğrencilerin, sanayici ve serbest meslek sahibi velileri bu araştırmada çocuğunu özel üniversiteye gönderme şansı en yüksek olan üst düzey yönetici ve büyük işletme sahibi velilere tekabül etmektedir. Babası üst düzey yönetici olan bir erkek çocuğunun, babası tarım işçisi olan bir erkek çocuğuna göre seksen, babası sanayi işçisi olan bir erkek çocuğuna göre de kırk kat daha fazla üniversiteye girme şansı vardır. Öyle bir çocuğun üniversiteye girme şansı babası orta düzeyde yönetici olan bir erkek çocuğunkine göre ise iki katıdır. Babası üst düzey yöneticilik yapan, çevresinde ve hatta ailesinde yükseköğrenimi kaçınılmaz, sıradan ve gündelik bir yazgı olarak gören bir erkek çocuğunun üniversiteye girme şansı iile (%50'den fazla) babası işçilik yapan, eğitime ve öğrencilere ilişkin bilgisi aracı kişiler ve çevrelerle sınırlı olan bir erkek çocuğunun üniversiteye girme şansı (%2'den az) göz önüne alındığı takdirde bu çocukların tedrisi geleceklerinin bir olamayacağı anlaşılmaktadır. Yükseköğretime erişme şansı, babası üst düzey yönetici olan bir erkek çocuğu için babası işçi olan bir erkek çocuğu ona kıyasla kırk kez daha yüksek olduğundan, yürütülen anketlerde aşağı yukarı aynı ilişki, işçi ve yüksek düzeyde yönetici ailelerinden gelip yükseköğrenim gören ortalama birey sayısı arasında da bulmayı bekleyebiliriz (Bourdieu & Passeron, 2019). Günümüzde devlet liselerindeki alt ekonomik sınıfa mensup öğrencilerin yükseköğretime erişim olanağı daha fazla olsa da ailesi ve çevresinin kültürel sermayesi sebebiyle okumaya yükseköğretime bakış açıları, eğitilmiş üst sınıf ailelere göre daha farklı olabilmektedir. Ayrıca üst sınıf mensubu ayrıcalıklıların yükseköğretime erişim şansları çok yüksek olsa bile kendi istekleri veya velilerinin yönlendirmeleri ile yani patronluğu öğrenmeleri ile üniversiteyi zorunlu olarak görmeyip direkt iş hayatına atılmayı tercih edebilecekleri tespit edilmiştir.

“Köyde bizim kuzenler var öylesine okudular hocam. Kimse yönlendirmiyor veya üniversiteye git oku demiyor ki. Liseden sonra babalarının yanında inşaat işlerine girdiler direkt.” (A29).

“Akrabalardan az çok görüyoruz babası öğretmen olan da var çiftçi olanda. Biri üniversite okuyor dil kursuna gidiyor, diğeri okul kapanır kapanmaz tarlada buluyor kendisini.” (A14).

“Çevremizden görüyoruz hocam daha lisedeyken kendi otellerinde, kafelerinde veya benzin istasyonunda falan görev almaya başlıyorlar. Sonrasında orada devam ediyorlar. Bizim de gidişatımız belli şirketin başına geçeceğiz tıp okusam ne olacak?” (A1).

“Yönlendirme çok önemli hocam benim babam öğretmen olduğu için sınav sistemini biliyor, Türkiye'nin durumunu biliyor her şeyi anlatıyor bana. Babası işçi falan olanları görüyorum bilmedikleri için yönlendiremiyorlar liseden sonra mecbur çalışmaya başlıyor çocuk.” (İ4).

Aynı toplumsal kökenden gelen kız ve erkek çocuklarının üniversiteye girebilme şanslarının birbirine oldukça yakın olurken üniversiteye girdikleri andan itibaren aynı bölümlerde olma ihtimalleri düşüktür. İlk olarak toplumsal kökeni ne olursa olsun, kadınların edebiyat fakültelerine, erkeklerin ise fen fakültelerine yönelmeleri her zaman en olası durumdur. Bu noktada cinsiyetler arasındaki işbölümü ve “yetenek” ayrımına ilişkin geleneksel modellerin tesiri fark edilir. Öğrenciler daha yoksun bir çevreden geldikçe tercihlerinin kısıtlama ihtimali daha da yükselir. Orta düzeyde yönetici seviyesindekilerin kız çocuklarının üniversiteye devam etme ihtimali erkek çocuklarının yakalamaktadır. Genel kaide olarak, tercih noktasındaki tahditler, imtiyazlı sınıflara kıyasla alt sınıflara, erkek öğrencilere kıyasla da kadın öğrencilere kendini daha fazla dayatır; bu dezavantaj, alt sınıflardan geldikleri ölçüde kız çocukları için çok daha belirgindir. Edebiyat fakülteleri ve bunların içerisindeki sosyoloji, psikoloji ve filoloji gibi bölümler, üst düzey öğrenim görmesi sosyal anlamda zaruri olan en tahsilli sınıfların çocuklarının, kendilerine en azından bir unvan sağlaması sebebiyle yönelindikleri ehven-i şer (kötünün iyisi) bölümler olarak sığınak işlevi görebilir. En yoksun sınıflardan gelen öğrenciler ise gecikme, kalma veya yerinde saymaları, eğitim hayatlarının bütün seviyelerinde gözlemlenebilir (2019, s. 16-19).

Kolej öğrencilerinde de benzer şekilde kız ve erkek öğrenciler hedefledikleri bölüm ve fakülteler açısından ayrılmaktadır. Erkek öğrenciler mühendislik, fen ve spor bilimleri alanlarına, ayrıcalıklı erkek öğrenciler (özellikle patronluğu öğrenenler) işletme ve sosyal bilimler alanlarına, daha rahat olabilecekleri sebebiyle olumlu bakmaktadır. Kız öğrenciler ise daha çok edebiyat ve eğitim fakültelerine, idealist kız öğrenciler ise kendi alanlarının en iyi bölümlerine (tıp, hukuk, psikoloji vb.) ve toplumda kadınlar için daha uygun görülen öğretmenlik ve sağlık alanındaki diğer bölümlere yönelmektedirler. Burada ailelerin yönlendirmedeki rolü de belirleyici olmaktadır. Mühendislik fakültelerinin halen günümüzde büyük oranda erkeklerden oluşması veya üniversiteyi bitirdikten sonraki meslek hayatlarının daha rahat olması için kız öğrencilerin velileri inşaat, elektrik-elektronik, makine mühendisliği gibi alanlara sıcak bakmamaktadır. Nispeten daha rahat ve kadınlara uygun görülen çevre, gıda, bilgisayar mühendisliği gibi alanlara yönlendirme daha fazla olmaktadır.

“Ay hocam mühendislik falan okumam ben duyuyoruz herkesten, askeriye gibiymiş oralar tüm sınıf erkek.” (A22).

“Mimarlık falan olabilir ya da iyi bir üniversite olur çevre mühendisliği belki. Tasarım, çizim falan olsun seviyorum yani. Öyle makineler, kablolar falan o tarz mühendisliğe gitmem.” (A42).

“Edebiyata çok ilgim var. Edebiyat okuyup hem kendimi geliştirebilirim hem de akademisyen olabilirim.” (A27).

“Gastronomi en iyi kadın mesleği bence. Zaten sürekli yemek, tatlı falan yapıyoruz. Sanatını öğrenmiş olurum hem zevkli hem kolay.” (A43).

“Babam mühendislik falan istemiyor. Yurtdışında dış hekimliği oku veya Niğde’de kal işletme oku diyor.” (A26).

“Bizimkiler mühendis olmamı istiyor ama ben eşit ağırlık seçmeyi düşünüyorum. Oyuncu falan olmak istiyorum ünlü olursam hepsinden daha çok kazanırım.” (A52).

“Babam çalıştığı yerde mühendisleri görünce sende böyle ol iyi bir mühendis olursan her yerde işin hazır diyor ama ben dış hekimliği istiyorum kazanamazsam mühendisliği seçerim ama o da iyi.” (A19).

“Şimdiden yazılım dillerini, kodlamayı biliyorum zaten. Üniversitede de yazılım veya bilgisayar mühendisliği kazanırsam giderim. Olmazsa da zaten üniversite okumadan da bu işten para kazanırım ben.” (A36).

“Öğretmenlik gibi garanti meslek olsun yeter. Babamlar da sürekli devlete kapağı at diyor o yüzden ataması iyi olan öğretmenliklerden birini yazarım veya kamuda hemen işe girebileceğim bir bölüm.” (İ1).

“Psikoloji olmazsa öğretmenliklerden tercih yaparım heralde. Hatta annemgil öğretmenliği başa al diyorlar ama benim ilk hedefim psikolog olmak.” (İ6).

“Matematik öğretmenliği istiyorum çünkü hem matematiği seviyorum hem de kadın olarak bizim öğretmenlere bakıyorum gayet iyi hayatları var evliler, çocuklarına, evine vakit ayırıyorlar. Hemşire veya doktor falan olsa bu kadar rahat olmaz mesela.” (İ7).

“Eğitim sisteminin kullanıcıları olarak öğrenciler, aynı zamanda bu sistemin birer ürünüdürler. Mevcut tutum ve kabiliyetleri, geçmişteki kazanımlarının alametini bu kadar taşıyan başka bir toplumsal kategori yoktur. Burjuva kökenli öğrenciler, göstermelik bile olsa sığınabilecekleri bir disiplinde kendilerine yer bulabileceklerinden emin oldukları için, gerçek bir risk almaksızın tam da yüksek düzeyde bir tuzu kuruluk gerektiren bir alakadarsızlık sergileyebildiklerinden ötürüdür: Bölümleri ile doğrudan ilişkili daha az kitap okurlar, daha az tedrali kitaplara yönelirler. Bazıları için seçkinlerin kültürüne nüfuz etmek bir fetihtir: uğuruna yüksek bedel ödenmiş bir fetih. Diğerleri için ise bir mirastır: hem kolaylığı hem de kolaylığın cazibesine içeren bir miras” (Bourdieu & Passeron, 2019). Ayrıcalıklı kolej öğrencilerinden, başta patronluğu öğrenenler olmak üzere, tıpkı Bourdieu’nun çalışmasında olan burjuva kökenli elitler gibi kendilerine herhangi bir alanda yer bulacakları, para kazanacakları fikrinden dolayı o “tuzu kuruluk” aşına şekilde görölmektedir. Hedeflerinde net bir bölüm olmayan öğrenciler herhangi bir bölüm üzerine derinlemesine bir araştırma veya kitap okuma gibi bir eylemde bulunmamaktadırlar. Çoğu kişi veya grup için seçkin, elit kesime geçebilmek amacıyla büyük çaba sarf etmekte ve hatta gerçekleemesi zor bir hayal olarak görebilmektedirler. Patronluğu öğrenen ayrıcalıklılar ise zaten bu seçkin zümrenin içine doğdukları için herhangi bir çaba sarf etmeden aynı statülerini korumak istemekte ve bu yüzden hâlihazırda var olan işletmenin veya şirketin başına geçmeyi üniversite okumaktan daha cazip görmektedir. “Seçilmişlerin seçimi” yani patronluğu öğrenen öğrencilerin tercihinin odak noktası “statü koruma” yönünde olmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bireylerin dünyaya geldikleri aileleri içerisinde başlayan sonrasında okula başlaması ve topluma karışması ile devam eden, kültürel değerlerin öğrenildiği, bireysel gelişmenin sağlandığı süreç yani “sosyalizasyon süreci” aynı zamanda bireylerin kimliklerini inşa ettiği süreç olarak tasvir edilmektedir. Bireyler yaşadıkları toplumda, ilişki halinde oldukları kişi veya gruplarla karşılıklı etkileşim yoluyla bu kimlik oluşum süreçlerini gerçekleştirmektedirler. Bu noktada araştırmanın inceleme konusu olan özel okulların lise kademesinde eğitim gören öğrencilerin kimlik inşalarını belirli ayrıcalıklar üzerine kurdukları tespit edilmiştir. Bu ayrıcalıklı kimlik inşasını etkileyen başlıca unsurlar, ailenin sosyo-ekonomik statüsü ve kolejde okumanın getirmiş olduğu farklılaşma olarak karşımıza çıkmaktadır.

Toplumdaki eşitsizlikler ve çatışmalar üzerine yapılan çalışmalar daha çok bu eşitsizliği olumsuz anlamda yaşayan, dezavantajlı gruplar üzerine yapılmıştır. Toplumsal eşitsizliklere, spesifik olarak eğitim sistemi içerisinde odaklanan ve bu noktadaki avantajlı gruplara yönelen bu çalışmada eğitimde fırsat eşitsizliğinin yeniden üretilen somut alanı olarak özel okul içerisindeki gündelik hayatları ve davranış ritüelleri incelenmiştir. Bu ayrıcalıklı öğrenciler genel itibariyle birbirlerine yakın ve benzer yaşam standartlarına sahip olsalar da hem kendi aralarında hem kolej içerisinde orta sınıfa yakın bazı gruplarla hem de okula sonradan gelen öğrencilerle belli noktalarda farklılaşıp, değişik tutumlara sahip olabilmektedirler.

Ayrıcalıklıların genel itibariyle üst ekonomik sınıfa mensup olmasına karşın ailelerinin bu konuma erişme biçimleri, kültürel sermayeleri, mesleklerini toplumsal statüleri farklılaşmaya sebep olmaktadır. Çalışma içerisinde “patronluğu öğrenenler” olarak kavramsallaştırılan, velileri üst düzey yönetici veya işletme sahibi olan öğrencilerin bu iş süreçlerine katılımı sonucunda hayata ve kariyerlerine yönelik hedefleri değişebilmektedir. Bu doğrultuda akademik kaygıları ve okula karşı olan bağlılıkları azalmaktadır. Bu öğrenciler okulu bir ayak bağı olarak görmekte, iş hayatına atılmak için bir araç, bitirilmesi gereken bir süreç olarak görmektedirler. İş yerindeki öğrendikleri patronluğu ve statüyü korumak için okul içerisinde hem arkadaşlarıyla hem de öğretmenleriyle ilişkilerini bu yönde şekillendirmektedirler.

Çalışma içerisinde kolej öğrencilerinin tamamı belli gruplar ekseninde okul içi süreçlerinde gözlemlenmiş, görüşmeler yapılmış ve fenomenolojik kuram tarafından

sistemleştirilen temel üzerine değerlendirmelerde bulunulmuştur. Gündelik hayatlarında ayrıcalığı hangi yollarla sürdürdükleri ve davranışlarına yansıma şekilleri etnometdolojik pencereden anlamlandırmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okul içi süreçlerde öğretmenleri, arkadaşları hatta diğer çalışanlarla, okul dışında ise aileleriyle iletişimleri ve karşılıklı etkileşimleri, simgesel etkileşimci yaklaşım ışığında değerlendirilmiştir. Basil Bernstein'ın dilsel kodlar teorisinde dezavantajlı gruplara odaklanılmış olsa da bu teori ayrıcalıklı kolej öğrencilerine uyarlanmış, kültürel sermayelerini, imtiyazlı kimliklerini yeniden üreten günlük konuşma tarzları ve bilinçli veya bilinçsiz olarak seçtikleri sözcüklerin yansıması değerlendirilmiştir ve bunların farklılaşmaya sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin gündelik hayatlarında en başta gözlenebilen durum okula geliş biçimleridir. Öğrencilerden okula araba gelenler, ehliyeti olmamasına rağmen araç kullananlar, kurallara uymayanlar veya denetleyici mekanizmalardan çekinmeyenler olarak kendilerine ayrıcalıklı bir statü atfettikleri tespit edilmiştir. Bu durumu açık şekilde dile getirmeleri ayrıcalıklarının yeniden üretimini sağlamakta ve bu sahip oldukları avantajlar, toplumsal statülerini korumak ve pekiştirmek için bir araç niteliği taşımaktadır. Öğrencilerin okula gelişlerinin ardından okul içi süreçlerin başlangıçları olarak görülebilecek özellikle günün ilk dersine katılımları, branşa ve o dersin öğretmenine olan ilgiyle bağlantılı olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle ayrıcalıklılar ders süresince sınıfta olmadıkları her dakikayı kâr olarak görmektedirler. Bazı durumlarda, ders saatinde sınıf dışında vakit geçirdikleri ve bunu sıklıkla tekrarladıkları tespit edilmiştir. İlaveten öğretmen ile olan yakınlık da derse zamanında girmeyi, dersi etkin dinlemeyi etkileyen bir unsurdur. Ayrıcalıklılar genellikle sadece öğretmeni sevmediği için veya sırf kaytarmak için keyfi olarak derse katılmamak istemediği görülmüştür. İdealistler olarak gruplandırılan öğrenciler ise üniversite sınavında nispeten daha az getirisi olan derslere katılmakta isteksiz olduğu tespit edilmiştir.

Kolej öğrencilerinin beğeni farklılıkları ve ilgileri ayrıcalıklılar, idealistler ve okula sonradan gelen (çoğunluklu devlet liselerinden) öğrenciler özelinde açıkça görülmekte ayrıca ayrıcalıklıların kendi içerisinde üst ve orta sınıf aileye mensup öğrencilerinde de rafine zevkler boyutunda ayrıştığı tespit edilmiştir. Bu beğeni ve zevklerin farklılaşması genel giyim tarzı, yeme-içme alışkanlıkları, boş zaman aktiviteleri, gündelik kullandıkları ürünler (telefon, kulaklık, takı vb.) boyutunda en

aşikâr şekilde görülüşü gözlemlenmiştir. Okul içi süreçlerde, kız öğrenciler için makyaj, saç boyama ve takı takma; erkek öğrenciler için sakal uzatma ve takı takma gibi yasak olan kuralların çiğnenmesinde sebep olarak önceki alışkanlıkları ve gündelik hayatlarındaki daimiliğin ön plana çıktığı ve bunların okul kurallarından daha önde olduğu düşüncesinin hâkim olduğu görülmüştür. Okula ödedikleri ücret karşılığında daha serbest olma ve kuralların hiçe sayma yönünde bir ayrıcalığa dönüştürme isteği tespit edilmiştir.

Kolej öğrencilerinin çoğunlukla dost öğretmen modelini benimsedikleri görülmüştür. Az da olsa idealistler içerisinde biçimsel öğretmen modelini yani daha ders odaklı, işi ön planda tutan öğretmenleri benimsemektedirler. Kolej öğrencileri öğretmenleriyle resmi ve mesafeli bir ilişki yerine daha arkadaş gibi, rahat ilişki kurmayı tercih etmektedirler. Rahat ilişki kuramadıkları öğretmenlerden çekinmektedirler veya görmezden gelip hiç diyaloga girmek istemedikleri tespit edilmiştir. Özel okulların, devlet okullarından farklılaştığı önemli noktalardan biri bu öğretmen-öğrenci ilişkisindeki yakınlık durumudur. Branş bazında baktığımızda ise ayrıcalıklı öğrencilerin en yakın, samimi ve daimi ilişkileri rehber öğretmenleriyle kurdukları görülmektedir. En çekindikleri ve uzak ilişkide oldukları öğretmenler sadece ders odaklı olanlar ve idareciler olarak öne çıkmaktadır. İdealistler ise kendilerine faydalı olan, bilgi edinebildikleri öğretmenleri her zaman daha değerli gördükleri tespit edilmiştir.

Öğrenciler bazı durumlarda kendilerini öğretmenlerinden üstün görebilmektedir. Kolej öğrencileri ekonomik, kültürel ve akademik sermayelerinin yüksek olmasından güç almaktadırlar. Bu durum ayrıcalıklıların perspektifinden daha çok insani ilişkiler, ekonomik ve kültürel sermaye boyutunda olmaktadır, idealistlerin odak noktaları ise genellikle ders içi süreçler ve branş yetkinliği olmaktadır. Ayrıcalıklılardan aile işine dahil olanlar, patronluğu erken öğrenenler işyerindeki yüksek statülerini okulda da yansıtmak istedikleri ve öğretmenlerinden aşağı kalmayı küçüklük olarak gördükleri durumlar tespit edilmiştir. Kolej öğrencilerinin beğenmeme ve küçük görme durumları sadece öğretmen özelinde değil okul bazında da olabildiği görülmüştür. Okulu beğenmeme durumu öğretmenlere karşı olan yaklaşımdaki gibi idealistler açısından akademik kaygılardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Ayrıcalıklılar ise okulun fiziki olanakları, dersliklerin ve kullanım alanlarının büyüklüğü, estetik görünümü, kıyafetleri gibi daha maddi boyutlu unsurlar

üzerine fikir beyan etmektedirler. Ayrıcalıklıların okuldan beklentileri kendilerini özel hissetmek ve serbest olmak odaklı olduğu görülmüştür. Okul içerisinde kategorize edilen gruplardan ayrıcalıklılar ve idealistler kendilerini farklı toplumsal dinamiklerle tanımlamakta ve genellikle bir çatışma içerisinde olabilmektedirler.

Öğretmenlerin ve idarenin okul içi süreçlerde devlet okulları nazaran kuralları bir nebze esnetmeleri, öğrencilere ücret karşılığında okuduklarını hissettirerek müsamaha göstermeleri öğrencilerin ekstra taleplerde bulunmalarının yolunu açmaktadır. Bu noktada kolejler içinde devlet okullarında olduğu gibi belli normlar oluşturulmalı ve bunlar yasalaştırılmalıdır. Ayrıca devlet eliyle denetimleri devlet okullarından daha sık yapılarak özel okullarda not ve devamsızlık konusunda sıkıntı yaşanmayacağı, daha rahat olunacağı fikri ortadan kaldırılmalıdır. Bunun devlet desteği ve yasalarla sağlanması velileri de bu durumda mecbur bırakarak okul idaresinin elini güçlendirebilecektir. Kolej öğrencilerin ayrıcalıklı kimlik oluşturma süreçlerini doğrudan etkileyen bu durumların öncelikle toplumdaki kolej algısının yıkılması ile beraber başta velilerde daha sonra öğrencilerde azalacağı öngörülmektedir.

Velilerin okuldan beklentilerindeki çeşitlilik ise okulun başarısı, öğretmenlerin yetkinliği, okulun fiziki yapısı ve güvenliği, yabancı dil eğitimi, devlet okulundan farklı olarak ek dersler, etütler, rehberlik hizmetleri, ders dışı sosyal etkinlik ve sportif faaliyetler gibi birçok konuda olduğu birebir görüşmeler sonucunda tespit edilmiştir. Tüm bunlara ek olarak COVID-19 veli beklentileri temizlik, hijyen ve sınıf mevcutları üzerine odaklandığı görülmüştür. Görüşülen velilerden bazılarının yemeğin kalitesi ve çeşitliliği, okul kıyafetleri, ulaşım, okul idarecilerinin veya öğretmenlerinin tanınması, okulun köklü olması, çevresindekileri aile dostlarının aynı okulu tercih etmesi, başarısının reklamını iyi yapması ve daha önce aileden bir kişinin aynı okuldan mezun olmasının seçimlerini etkilediği görülmüştür. Kolej öğrencilerinin velilerinin okuldan beklentileri yönünde akademik beklentisi yüksek olanlar, özel ilgi bekleyenler ve kendi statüsünü yeniden üretenler üç kategoride ayrıştığı tespit edilmiştir.

Kolej öğrencilerinin konuşma biçimleri yönünden ayrışması ise kültürel sermayeleri ve aile boyutuyla alakalı olduğu tespit edilmiştir. Okul içerisindeki orta ve üst sınıfın farklılaşması bu yönde görülebilmektedir. Okuldaki görüşmecilerden öğrencilerden kardeş olanlarda da aynı evde doğup büyümelerine rağmen bu

farklılaşmalar tespit edilmiştir. Arasında yaş farkı olanlar kardeşlerde arkadaş çevresi ayırımından dolayı bu farklılık daha açık görülürken ikiz öğrenciler de kendilerini dili kullanma, konuşma ve tavır yönünden taban tabana zıt olarak tanımlamakta olduğu görülmüştür.

Kolej öğrencilerinden velisi işletmeci, yönetici veya ticaretle uğraşan ve üst sınıf ekonomiye sahip olanların çok büyük kısmı mevcut düzeni koruyup aynı işi devam ettirme düşüncesi olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla mezun olduktan sonra çalışma hayatını devam ettirmeleri ve “statülerini koruma” düşüncesi onların okul içi süreçlerini ve hedeflerini doğrudan etkilediği tespit edilmiştir. Çalışma içerisinde ‘patronluğu öğrenenler’ olarak tasvir edilen öğrenciler bu doğrultuda kolej öğrencileri içerisinde bambaşka bir konumda yer almaktadır. Willis’in ‘işçiliği öğrenenler’ olarak nitelendirdiği gruba karşı olarak araştırmada detaylıca yer verilen patronluğu öğrenenlerin diğer öğrencilerle, otoriteye karşı gelme, kuralsızlık, enformel alana tabi olma, takılma, makara yapma, okulu asma yönlerinden genel itibaiyle farklılaştığı tespit edilmiştir.

Özel okul öğrencilerinin başta aileleri olmak üzere çevresi ve kendilerinin de özelden okuldaki beklentileri bu ayrıcalıklı durumu perçinlemektedir. Ailelerin bu okulları tercih ederken özel ilgi bekleme, çocuklarının ayrıcalıklı bir ortamda eğitim görmesi isteği öğrencilerin de tutumlarını da doğrudan etkilemektedir. Aynı zamanda toplumun da özel okullara atfettiği anlam çerçevesinde orada okuyan öğrencilerin her zaman avantajlı kesimleri oluşturduğu ve diğerleri tarafından ulaşılacak istenen konum olarak görülmesi fikri kolej öğrencilerinin kendilerini farklı bir noktada konumlandırmasına ve bunun davranışlarına yansımaya neden olması araştırmanın en genel sonucunu oluşturmaktadır.

KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (1989). Özel ve Devlet Liselerinde Veli Beklentilerinin Örgütsel ve Yönetimsel Boyutları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 85-91.
- Açıkgöz, Ö. (2000). Sosyolojinin Problemleri Bir Konusu Olarak, "Sosyal Sınıf" Kavramı Üzerine Önemli Sosyologların Düşünceleri ve Yorumları. *Sosyoloji Konferansları* , 281 - 308.
- Adıgüzel, O., Batur, Z., & Ekşili, N. (2014). Kuşakların Değişen Yüzü ve Y Kuşağı İle Ortaya Çıkan Yeni Çalışma Tarzı: Mobil Yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 165-182.
- Ak Küçükçayır, G., & Cemaloğlu, N. (2017). Türkiye'de Geçmişten Günümüze Özel Okullar ve Eğitim Politikaları Üzerine Bir Araştırma. *12.Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi* (s. 87-99). Ankara: EYEDDER Yayınları.
- Aka, A. (2010). Kimliğe Teorik Yaklaşımlar. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17-24.
- Akçelik, E. (2019). Toplumsal Sınıf Konumunu Sürdürme ve Yükseltme Stratejisi Olarak Ebeveynlerin Evlatlarının Eğitime ve Meslek Edinmelerine Karşı Tavrın Alışması. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akın, M. H. (2020). *Çağdaş Sosyoloji Teorileri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim* . Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, C. (2013). Emile Durkheim'e Göre Eğitim. C. Akyol, M. O. Bayat, A. Pehlivan, & M. Canal içinde, *Emile Durkheim: Üçüncü Fransa Cumhuriyeti'nde Öğretmenlerin Eğitimcisi ve Eğitim Görüşleri* (s. 7-16). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alkan, M. (2008). Osmanlı İmparatorluğunda Modernleşme ve Eğitim. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 9 - 84.

- Alpaslan Danışman , S. (2011). Yurtdışında Çalışan Güney Koreli Yöneticilerin Kültürel Benzerlik ve Farklılıklar Açısından Evsahibi ve Köken Ülkeleriyle İlişkileri: Karşılaştırmalı Bir Analiz . *Doktora Tezi*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Altun Aslan, E. (2019). Türkiye’de Özel Okullaşma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 263-276.
- And, M. (2012). *Oyun ve Bügü, Türk Kültüründe Oyun Kavramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Aslan, U. (2010). Etkileşim Ritüeli Zincirleri Kuramı Bağlamında Milliyetçi Ritüellerin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Aşkın, M. (2007). Kimlik ve Giydirilmiş Kimlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 213 - 220.
- Ataç, E. (2017). Türkiye’de Eğitim Eşitsizliğini Okumak: İstatistikler ve Coğrafi Dağılımlar. *Eğitim ve Bilim*, 1-28.
- Avcı, M. (2013). Yoksulluğun Dili ya da Alt Sosyal Sınıf Çocuklarının Dil Kodlarının Eğitim Sürecine Etkileri. *International Journal of Human Sciences*, 1050-1077.
- Aydın, A. R. (2009). Öğretmen – Öğrenci İlişkilerinde Empati ve Öğretmenlerin Rol Modelliği Üzerine. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 75-83.
- Aydın, K. (2018). Max Weber, Eşitsizlik ve Toplumsal Tabakalaşma. *Journal of Economy Culture and Society*, 245-267.
- Aydın, S. (1999). *Kimlik Sorunu, Ulusallık ve "Türk Kimliği"*. Ankara: Öteki Yayınları.
- Ayhan, İ., & Arslan, S. (2016). Cumhuriyet Dönemi'nden Önce ve Sonra Özel Türk Okullarının Gelişim Süreci. 8. *Dünya Eğitim Bilimleri Konferansı* (s. 1-9). Madrid: Procedia - Social and Behavioral Sciences.
- Bakıroğlu, C. T. (2013). “Sosyalleşme ve Kimlik İnşası Ekseninde Sosyal Paylaşım Ağları”. *Akademik Bilişim Konferansı*. Antalya.

- Balcı, A., & Hanson, M. (1980). Modern Eğitim Bürokrasisi ve Değişme Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 367-385.
- Baltacı, A. (2019). Sosyal Sistem Kuramı ve Eğitim Örgütlerine Etkileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1-19.
- Banfield, G. (2015). Marx and Education: Working with the Revolutionary Educatori. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 8-28.
- Bank, R. B. (2019). Marksizm'den Post-Marksizm'e Farklı Siyasal Açılımlar. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 352 - 390.
- Başaran, A. (2017). Sınıf Kavramının Kökeni ve Politik Ekonomik Bir Mukayese. *Politik Ekonomik Kuram Dergisi*, 214-237.
- Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü. (2014). *Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme*. İstanbul: Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı.
- Başkol, M., & Asar, İ. (2019). Marka Denkliği ve Marka Aşkısı İlişkisi: Kavramsal Bir Bakış. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 110-127.
- Bates, R. (2001). Eleştirel Teori Açısından Eğitim Yönetimi. (S. Turan, & M. Şişman, Dü) *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 573-592.
- Bayındır, G. (2021). Eğitimde Fırsat Eşit(siz)liği. *Sosyolog Dergisi*, 7.
- Baytal, Y. (2000). Tanzimat ve II. Abdülhamid Dönemi Eğitim Politikaları. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 23-32.
- Bedir Erişti, S. D. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. A. A. Kurt (Dü.). içinde Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları .
- Bektaş, M. S. (2020). Nisan 12, 2020 tarihinde www.insanokur.org: <https://www.insanokur.org/toplumlar-da-rituellerin-islevi-onemi/> adresinden alındı
- Berger, A. A. (2019). *Durkheim Öldü! Sherlock Holmes Sosyolojik Teoriye giriyor*. (V. S. Öğüt, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.
- Beşirli, H. (2010). Yemek, Kültür ve Kimlik. *Milli Folklor Dergisi* , 159-169.

- Bilgin, N. (2007). *Kimlik İnşası*. Ankara: Aşina Kitaplar.
- Bourdieu, P. (2015). *Ayırım, Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi*. (D. Fırat, & G. Berkurt, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2019). *Vârisler Öğrenciler ve Kültür*. (L. Ünsaldı, & A. Sümer, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2019). *Yeniden Üretim Eğitim Sistemine İlişki Bir Teorinin İlkeleri*. (E. Göker, Dü., A. Sümer, L. Ünsaldı, & Ö. Akkaya, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.
- Bozgöz, F. (2004). Dil-Toplum İlişkisi ve Ari-Sami Polemiğinde Dil ve Sami Dilleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 277-294.
- Büyükkarcı, S. (1999). İngiliz Okulları ve Tarihi Gelişimi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 147-209.
- Celep, C., & Erdoğan, S. (2002). Orta Öğretimde Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 13-22.
- Cevizci, A. (1999). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cevizoğlu, M. H. (2019). Yeni Bir Toplumsal Hareket Modeli Olarak Gönüllü Televizyon Kanallarında Siyasal Benliğin Sunumu. *Doktora Tezi*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coulon, A. (2015). *Etnometodoloji*. İstanbul: Küre Yayınları.
- Çağlayan, Ç. E. (2018). Ortak Bir Anlam Zemini Kurmaya Yönelik Bir Çaba Olarak Edmund Husserl'in Fenomenolojik Yöntemi. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 279 - 298.
- Çay Sağlam, T., & Yaşar, M. (2017). Teoride, Pratikte ve Araştırmalarda Öteki ve Ötekileştirme. *Journal of Turkish Studies*, 135-154.
- Çiydem, E. (2018). Tanzimat Dönemi Eğitim Islahatının Aynası: Maarif-İ Umumiye Nizamnamesine Dair Mazbata (Esbab-ı Mûcibe Layihası). *Turkish History Education Journal*, 509 - 531.
- Dalbay, R. S. (2018). "Kimlik" ve "Toplumsal Kimlik" Kavramı . *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 161-176.

- Dalbay, R., & Avcı, N. (2018). Kimlik İnşasına İlişkin Temel Yaklaşımlar ve Bu Yaklaşımların Türkiye'ye Yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17-39.
- Dede, A. (2018). Toplumsal Hareketleri Dönüştüren Bir Olgu Olarak Kimlik Talebi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 24-44.
- Dede, A. (2019). İ-Nesil "Akıllı" Sokak Eylemleri. *Sosyoloji Divanı*, 99-108.
- Demir, İ. (2017). Türkiye'de Sınıflar. *Sosyolojik Düşün Dergisi*, 12 - 30.
- Demirtaş Zorbaz, S., Özer, A., Gençtanırım Kurt, D., & Ergene, T. (2016). Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği'nin (ÖÖİÖ) Uyarlanması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 407 - 418.
- Doğan, B., & Oral, S. (2020). Toplumsal Gerçekliğin İnşasında Etnometodoloji ve Sembolik Etkileşimcilik Kuramlarının Etkisini Kavramak . *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 39-50.
- Dönmez, B. (2016). Türkiye'de Özel Okul Politikalarına İlişkin Bir Değerlendirme. *Eğitime Bakış - Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 5-10.
- Erbaş, H. (1992). Sosyolojide Fenomenoloji. *Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 159-166.
- Eren, E. (2017). Osmanlı Devletinde Yabancı Okullar . *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi, ICOMEP 2017 Özel Sayı*, 87 - 102.
- Ergin, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi I-V*. İstanbul: Eser Kültür Yayınları .
- Ergün, M., & Çiftçi, B. (2006). Türk Dünyasının İlk Ortak Eğitim Reformu: Usul-ü Cedid Hareketi. *I.Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kurultayı* (s. 1-15). İzmir: Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü.
- Esgin, A. (2018). Gündelik Hayat Sosyolojisi: Tarihsel Süreç ve Temel İlkeler. A. Esgin, & G. Çeğin içinde, *Gündelik Hayat Sosyolojisi, Temalar, Sorunsallar, Güzergahlar* (s. 13-34). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Eyce, B. (1999). Sosyal Tabakalaşma Tipolojisinde Weberyan Model. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Dergisi* , 271-287.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. İstanbul : Kırmızı Yayınları.

- Goffman, E. (2014). *Damga, Örselenmiş Kimliğin İdare Edilişi Üzerine Notlar*. Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Gökulu, G. (2019). Sembolik Etkileşimci Teorinin Gündelik Yaşam Sosyolojisine Katkıları. *Ekev Akademi Dergisi*, 173-190.
- Gözübüyük Tamer, M. (2014). Kimlik/lerin Seyrine Bir Keşif. *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 83-99.
- Günay, C. A. (2019). Okulsuz Toplum. *Akademik MATBUAT*, 93 - 101.
- Gündüz, M. (2016). Tanzimat Döneminde Özel Öğretimin Başlaması ve Ahmed Cevdet Paşa'dan İlginç Bir Rapor. *Eğitime Bakış - Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 11-17.
- Güray, Ş., & Duran, A. (2020). Tanzimat Dönemi Eğitimin Durumu ve Dönemin Bir Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 507-522 .
- Güven, A. (2012). Toplumsal Dilbilimin Kapsam Alanı. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 55 - 62.
- Güven, U. (2016). Beğeni Sosyolojisi Açısından Kültürel Tabakalaşma: Yeni Orta Sınıf ve Yeni Medya. *Sosyoloji Konferansları*, 61-84.
- Husserl, E. (2003). *Fenomenoloji Üzerine Beş Ders*. Ankara: Bilim ve Sanat yayınları.
- İlgar, L. (2014). Özel Okul ve Devlet Okulunda Görev Yapmış Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Farklılıklara İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Çalışma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 259-285.
- Illich, I. (2021). *Okulsuz Toplum*. (K. Öztürk, Çev.) İstanbul: Şule Yayınları.
- İnal, K. (1992). Bazı Paradigmalarda Eğitim ve Özgürlük ilişkisi . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 795 - 820.
- İpek, C. (1999). Resmi Liseler İle Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 411 - 442.
- Kale, M., & Nur, İ. (2016). Karl Marx ve Marksist Teori Açısından Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet . *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40-55.

- Karaduman, S. (2010). Modernizmden Postmodernizme Kimliğin Yapısal Dönüşümü. *Journal of Yaşar University*, 2886-2899.
- Karakaş, M. (2020). Covid-19 Salgınının Çok Boyutlu Sosyolojisi ve Yeni Normal Meseles. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 541-573.
- Karaman, K. (2010). Ritüellerin Toplumsal Etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 227-236.
- Kaya Hayatsever, E. (2017). Okuldaki Sınıftan İşyerinde Sınıfa: İşçiliği Öğrenmek Kitabı Üzerine Bir İnceleme. *Emek Araştırma Dergisi (GEAD)*, 141-147.
- Kaya, B. (2018, Mayıs). Beğeni Tercihleri Üzerinden Kültürel ve Sınıfsal Farklılıklara Pierre Bourdieu Perspektifinden Bakmak: Denizli Kentinde Orta Sınıflarda Kültürel Farklılıkların Yansımaları. *Yüksek Lisans Tezi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskin, N. (2019). Kadınların Modern Köleye Dönüştürülmesi. *Baran Dergisi*.
- Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N., & Genç, G. (2004). Eğitimci Gözüyle Öğretmen ve Öğrenci. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı İnanı Üniversitesi Eğitim Fakültesi* (s. 1-10). Malatya: Pegem Yayınları.
- Kırılmaz, H., & Ayparçası, F. (2016). Modernizm ve Postmodernizm Süreçlerinin Tüketim Kültürüne Yansımaları. *İnsan ve İnsan Dergisi*, 32-58.
- Kırmızı, R. (2014). Özel Liselerin Türk Eğitim Sistemindeki Yerinin İktisadi ve Maliye Açısından Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Maliye Anabilim Dalı .
- Köse, R. (2001). Basil Bernstein: Kültürel Üretim ve Yenidenüretim Sürecinde Eğitim, Dil ve Dil Biçimsel Farklılıklar Üzerine. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 105-125.
- Kulaksızoğlu, A., Çakar, M., & Dılmaç, B. (1999). Türkiye'de ve Dünyada Özel Okulların Yapısı ve İşleyişi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 219-232.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Mutlu, Ş. (1997). II. Meşrutiyet Devrinde İstatistik Bilgileriyle Eğitim. *Türk Tarih Kurumu Türk Tarih Belgeleri Dergisi*, 127-143.

- Nartgün, Ş., & Kaya, A. (2016). Özel Okul Velilerinin Beklentileri Doğrultusunda Okul İmajı Oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 153-167.
- Oçak, Z. (2018). İdoloji Kavramına Marksist ve Post Marksist Yaklaşımlar: Karl Marks, Antonio Gramsci ve Louis Althusser . *Dördüncü Kuvvet Uluslararası Hakemli Dergi*, 56 - 74.
- Omurtak, G. (2019). Eğitim-Öğretim Sistemine Bourdieu'cu Bakış: Lise Öğrencilerinin Sınava Hazırlık Sürecinde Ailelerin Meslek Seçimlerindeki Rolü, İstanbul Örneği . *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Osmanoğlu, A. E., & Yaşa, R. (2018). Lise Öğrencilerinin Okul Ortamından Beklentileri. *Turkish Studies*, 1291-1312.
- Öktem, Ü. (2005). Fenomenoloji ve Edmund Husserl'de Apaçıklık (Evidenz) Problemi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 27-55.
- Önder Erol, P., & Eskici, Z. G. (2021). Pierre Bourdieu ve Sosyolojide Bilimsel Düşünümsellik Üzerine. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 741-746.
- Önem, E. E. (2011). Bireysel Dil Kullanımını Etkileyen Etkenler. *Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi Dil Dergisi*, 57-67.
- Özdemir, A., & Tüysüz, F. (2017). Özel Okul Yatırımları İçin Türkiye'deki 81 İlin Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri İle Stratejik Analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 93-114.
- Özgül, M. (2017). Kolektif ve Bireysel Kimlikler Bağlamında Sosyal Bütünleşme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 383-400.
- Özensel, E. (2020). Farklılıkların Birarada Yaşamasında Bir Sorun Alanı Olarak Ötekinin Ötekileştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 369 - 378.

- Özer, A. (2017). Althusser'in Devletin İdeolojik Aygıtları Işığında Cumhuriyet Dönemi Devlet ve Sahne Sanatları Eleştirisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 569-576.
- Özodaşık, M. (2019). Z Nesli ve İletişim Sounları. *Kurgu Dergisi*, 113-136.
- Özsöz, C. (2007). Harold Garfinkel ve Etnometodoloji. *Sosyoloji Notları*, 4-8.
- Özüdoğru, Ş. (2014). Nitel Araştırmanın İletişim Araştırmalarında Rol ve Önemi Üzerine Bir Deneme. *Global Media Journal*, 260-275.
- Özyurt, C. (2007). Durkheim Sosyolojisinde Ahlâkî Kontrol Sorunu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 95 - 121.
- Pamuk, A. (2013). Bireysel ve Kolektif Kimliklerin İnşasında Tarih Algısının Rolü. *Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Samier, E. (2002). Weber on Education and its Administration. *Sage Publications*, 27-45.
- Sayhan, S. (1993). Yabancı Özel Okullar . *Sosyoloji Konferansları*, 117-121.
- Schütz, A. (2018). *Fenomenoloji ve Toplumsal İlişkiler* . Ankara: Heretik Yayınları.
- Serd Hunyadvarı, F. (2019). Bir Eğitim Sosyologu Olarak Bourdieu. *Yüksek Lisans Tezi*. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sertpolat, M. (2018). *Sürdürülebilir Bir Sosyal Öğrenme Alanı Olarak Okul 'İlişkisel Sosyoloji Perspektifinden Okul Toplum İlişkisi'*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Seymen, A. F. (2017). Y ve Z Kuşak İnsanı Özelliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı 2014-2019 Stratejik Programı ve TÜBİTAK Vizyon 2023 Öngörülerini İlişkilendirilmesi. *Kent Akademisi Dergisi*, 467-489.
- Slattey, M. (2014). *Sosyolojide Temel Fikirler*. İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Soydan, T., & Tünel, M. (2013). Osmanlı'da İlk Yenileşme Döneminde Eğitimin Kurumsal Ve Yönetimsel Yapısının Oluşumu ve Gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 110 - 125.

- Soylu, A. (2018). Özel Okullarda Okul İçi Süreçlerin Ayrıcalıklı Kimliğin Kurulumunda ve Yeniden Üretimindeki Rolü. *Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Soyuçok, M. (2019). Usul-i Cedit'te Okuma Yazma Öğretimi. *Millî Kültür Araştırmaları Dergisi* , 15-22.
- Sunar, L. (2020). Salgınla Başa Çıkmak: Hayat İçin Sosyoloji. *Covid-19 Salgınının Sosyolojik Analizi*, 1-3. Toplumsal Yapı Araştırmaları Programı.
- Şahin, H. (2019). Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşit(siz)liği ve Bireylerin Eğitim Kararları: Ardahan ve Karabük Örneği. *Doktora Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı.
- Şahin, M. (2015). Eğitime İşlevselci Bir Yaklaşımla Kant Okuması. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 87-100.
- Şengönül, T. (2013). Sosyal Sınıfın Boyutları Olarak Gelirin, Eğitimin ve Mesleğin Ailelerdeki Sosyalleştirme-Eğitim Süreçlerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 128-143.
- Şentürk, B. (2016). Özne, İdeoloji ve Söylem: Post- Marxism ve Laclau Üzerine Eleştirel Bir Deneme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 27 - 42.
- Şimşek, H. (2014). Osmanlı Devletinde Özel Okullar ve İlk Türk Özel Okulunun Tarihçesine Dair Yeni Bilgiler. *Bilig Dergisi*, 209-230.
- Tabak, H. (2019). Türk Eğitim Sisteminde Eğitimde Fırsat Eşitliğine Kuramsal Bakış: Roller ve Sorumluluklar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 370-393.
- Tan, M. (1983). I. Illich ve Okulsuz Toplum. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45 - 59.
- Tekin, H. H. (2006). Nitel Araştırma Yönteminin Bir Veri Toplama Tekniği Olarak Derinlemesine Görüşme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 101-116.
- Temizyürek, F. (2021). Atatürk Döneminde Yabancı Okullar. *Atatürk Ansiklopedisi*.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tezcan, M. (1993). *Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- Topses, M. D. (2018). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tuç, Z., & Özkanlı, O. (2017). Yeme İçme Kültürünün Sosyal Medya Aracılığıyla Yeniden Üretimi Üzerine Bir Araştırma: Gaziantep İli Örneği. *Kent Akademisi*, 216 - 239.
- (2014). *Türkiye Eğitim Meclisi Sektör Raporu*. Ankara: Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği.
- Uygun, S. (2003). Türkiye'de Düünden Bugüne Özel Okullara Bir Bakış (Gelişim ve Etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 107-120.
- Ünal, A. (2017). Bourdieu'nün Tabakalaşma Teorisi Bağlamında Üst Sınıftan Alt Sınıfa Doğru Hayat Tarzı Tahakkümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 380-388.
- Ünsal Akbıyık, B. S. (2018). Psikolojik Ayrıcalığın Üretkenlik Karşıtı Davranışlara Etkisi: Psikolojik Sözleşmenin İhlal Edilmesinin Aracılık Rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 234-255.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Eğitim Ortamında Öğretmen Öğrenci İletişimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 262-285.
- Wallace, R., & Wolf, A. (2012). *Çağdaş Sosyoloji Kuramları, Klasik Geleneğin İyileştirilmesi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları .
- Willis, P. (2016). *İşçiliği Öğrenmek Sınıf, İşçilik ve Eğitim: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor?* (D. Elhüseyni, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.
- Yalçınkaya, D. (2016, Mayıs). Louis Althusser'in Devletin İdeolojik Aygıtları Adlı Eseri Bağlamında, Günümüzde Sosyal Medya ve İktidar İlişkilerinin Sosyolojik Analizi. *Yüksek Lisans Tezi*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yanıklar, C. (2010). Kültürel Sermaye, Eğitim ve Toplumsal Tabakalaşma Pierre Bourdieu'nün Yeniden Üretim Kuramına Eleştirel Bir Bakış. *Sosyoloji Dergisi*, 121-138.
- Yıldırım , N., & Yıldırım, K. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*. Edirne: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Masaüstü Yayıncılık.

- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 7-17.
- Yıldırım, A. (2021). ‘Gazilik’: Maluliyet Sonrasında Sosyal Kimliği Yeniden İnşa Etme Süreci. *Yüksek Lisans Tezi*. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, H. (2005). Postmodernizm Nedir? . *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Yılmaz, K., & Tosun, F. (2013). Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Öğretmen Öğrenci İlişkilerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 205-218.
- Yılmazlar, H. (2007). Türkiye’de Özel Okulların Gelişimi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yücel, E., & Arslantürk, G. (2019). “Kendini Unutmak”: Psikoloji Araştırmalarında Tevazu. *Psikoloji Çalışmaları*, 209-243.
- Zengin, E. (2018). Althusser'in Düşüncesinde İdeoloji, Özne ve Bilinç İlişkisi. *Anasay Dergisi*, 51 - 70.
- <https://dhgm.meb.gov.tr/>, (Son Erişim Tarihi: 07.22.2020).
- <https://formel-enformel.nedir.org/>, (Son Erişim Tarihi: 01.17.2021).
- <http://www.leblebitozu.com/>, (Son Erişim Tarihi: 05.11.2020).
- <https://sozluk.gov.tr/>, (Son Erişim Tarihi: 18.11.2020).
- <http://sosyolojim.blogspot.com/>, (Son Erişim Tarihi: 25.05.2021).
- <https://tr.wikipedia.org/>, (Son Erişim Tarihi: 26.05.2021).
- <https://www.felsefe.gen.tr/>, (Son Erişim Tarihi: 28.05.2021).
- <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/1221-temel-lise-acildi-700-dershane-kapandi-29968324>, (Son Erişim Tarihi: 29.05.2021).

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Gürkan Bayındır

EĞİTİM

2009-2013 Niğde Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesi

2014-2018 Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyoloji Bölümü

2018-2021 Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyoloji Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı

YABANCI DİL

İngilizce YÖKDİL 70

YAYINLAR

BAYINDIR, G. (2018). Kumar Ve Şans Oyunlarına Toplumsal Bakış: Niğde Örneği. Milli Kültür Araştırmaları Dergisi. Cilt 2, Sayı2. 58 - 83.

BAYINDIR, G. (2019). Lisansüstü Öğrencilerin Yabancı Dil Eğilimleri ve Akademide Yabancı Dil Sorunu. Milli Kültür Araştırmaları Dergisi. Cilt 3, Sayı 1. 1 - 14.

BAYINDIR, G. (2021). Eğitimde Fırsat Eşitsizliği. Sosyolog Dergisi, Yıl 1, Sayı 5.

