

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**VELİLERİN ÇOCUKLARINI ÖZEL OKULA GÖNDERME NEDENLERİ ÜZERİNE
SOSYOLOJİK BİR ARAŞTIRMA: TRABZON ve SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Samet Abdullah YAPRAK

EKİM-2024

TRABZON

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**VELİLERİN ÇOCUKLARINI ÖZEL OKULA GÖNDERME NEDENLERİ ÜZERİNE
SOSYOLOJİK BİR ARAŞTIRMA: TRABZON ve SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Samet Abdullah YAPRAK

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER

EKİM-2024

TRABZON

ONAY

Samet Abdullah YAPRAK tarafından hazırlanan “Velilerin Çocuklarını Özel Okula Gönderme Nedenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma: Trabzon ve Samsun İli Örnekleri” adlı bu çalışma 18/10/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Sosyoloji Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı’nda **yüksek lisans tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi		Karar		İmza
Unvan- Adı ve Soyadı	Görevi	Kabul	Ret	
Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER	Başkan	☐	☐	
Doç. Dr. Hüseyin YADİGAROĞLU	Üye	☐	☐	
Doç. Dr. Aykut SİĞİN	Üye	☐	☐	

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

Prof. Dr. Haydar AKYAZI

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca KTÜ – Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırlanan bu çalışmada yararlanılan kaynakların tümüne eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her tür yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Samet Abdullah YAPRAK

04.10.2024

ÖNSÖZ

“Velilerin Çocuklarını Özel Okula Gönderme Nedenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma: Trabzon ve Samsun İli Örneği” başlıklı bu çalışma, Samsun ve Trabzon’da yaşayan velilerin, çocuklarını özel okula gönderme nedenlerinin altında yatan sosyolojik nedenleri ortaya çıkarmaya odaklanmaktadır. Eğitim alanı içerisindeki rekabetin her geçen gün artmasıyla birlikte eğitim alanında çocuklarına yer açmak isteyen ebeveynler, çocuklarının geleceğini de göz önünde bulundurarak özel okullara yönelmektedirler. Karadeniz bölgesinin önde gelen iki ili Samsun ve Trabzon’da velilerin çocuklarını özel okula göndermelerinin altında yatan nedenlerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi literatüre katkıda bulunması açısından önemlidir. Samsun ve Trabzon’da yürütülen bu çalışma, velilerin çocuklarını özel okula gönderme nedenleri üzerine gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerle toplanan nitel verileri Pierre Bourdieu’nün habitus, alan, sermaye (sosyal, kültürel ve ekonomik) kavramlarına ek olarak Robert Putnam ve James Coleman’ın sosyal sermaye yaklaşımlarından faydalanılarak değerlendirilmiştir.

Yaklaşık iki yıldır yürütülen bu çalışmanın günümüze ulaşmasında tecrübesi, bilgisi ve anlayışı ile bu tezin ortaya çıkmasında çok kıymetli emeği ve zamanını ayıran kıymetli danışmanım Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER hocama çok teşekkür ederim. Karadeniz Teknik Üniversitesi’nde geçirdiğim tüm zamanlarda yanımda olan ve kendimi geliştirmeme yardımcı olan başta Hüseyin YADİGAROĞLU hocama ve tüm akademik personele teşekkürlerimi sunarım. Giresun Üniversitesi’nde başlayan dostluğumuz ve benim lisansüstü eğitimi düşünmemi sağlayan sevgili Nezihe Başak ERGİN hocama çok şey borçluyum. Hayatımın her alanında arkamda durup, kararlarımı destek çıkan sevgili annem, babam ve ablama teşekkür ederim, sizin destekleriniz olmasaydı olmazdı... Her zaman yanımda olan kıymetli dostlarıma da teşekkür etmek boynumun borcudur. İlk olarak Trabzon’da geçirdiğim günleri güzel kılan kıymetli dostum Sena ÇELİK’e teşekkür etmek boynumun borcudur. Bu tez çalışmasının ortaya çıkış sürecinde yaşadığım tüm zorlukları aşmamı sağladığı, bazı durumlarda kendi çalışmasını arka plana alıp çalışmamla ilgilendiği ve her zaman bana destek olduğu için kendisine minnettarım. Trabzon’daki diğer dostlarım olan Berk AKTAŞ, Abdurrahman KAYAHAN, Mahmut ÖZSARAY ve Çağatay YILDIZ’a teşekkür ederim. Her zaman bir arada olduğum ve desteklerini her zaman arkamda hissettiğim Samsun’daki dostlarım Kaan KARADUMAN, Kaan PİYALE, Gürkan Cafer Çamur, Deniz Caner ATASEVER, Mert DİLEK, Osman DEMİRCAN, Batuhan ESENDAĞ, Yiğit KARA, Metehan KARATAŞ, Deniz Çağrı TUNCER ve Emre Can KURUÇAY’a teşekkür ederim.

Eylül, 2024

Samet Abdullah YAPRAK

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER	V
ÖZET	VIII
ABSTRACT.....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	X
GRAFİKLER LİSTESİ.....	XI
KISALTMALAR LİSTESİ	XII
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ	3-18
1.1. Araştırmanın Konusu	3
1.2. Araştırmanın Amaç ve Önemi.....	8
1.3. Araştırmanın Problemi	10
1.4. Araştırmanın Yöntemi.....	10
1.5. Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi	16
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Etik.....	17

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE.....	19-77
2.1. Eğitim ve Okul	21
2.2. Yeniden Üretimin Merkezi Kurumları	24
2.3. Sermaye.....	29
2.4. Türkiye’de Eğitim Sistemi	31
2.4.1. Eğitimde Batılılaşma Dönemi (1773-1839).....	32
2.4.2. Tanzimat Dönemi (1839-1876).....	33
2.4.3. I. ve II. Meşrutiyet Arası Dönem (1876-1908)	35

2.4.4.	Kurtuluş Savaşı Dönemi (1919-1922)	37
2.4.5.	Cumhuriyet Dönemi	38
2.4.5.1.	1923-1938 Arası Dönemde Eğitim	38
2.4.5.2.	1938-1950 Arası Dönemde Eğitim	40
2.4.5.3.	Çok Partili Dönemde Eğitim (1950-1980).....	41
2.4.5.4.	1980 Sonrasında Eğitim	42
2.4.5.5.	Türkiye Cumhuriyeti'nde 2000'li Yıllarda Eğitim	43
2.5.	MEB'e Bağlı Okullar	46
2.5.1.	Devlet Okulları	48
2.5.2.	Özel Okullar.....	48
2.6.	Pierre Bourdieu	49
2.6.1.	Teorik Metodoloji: Bourdieu Sosyolojisinin Girift Yapısı.....	51
2.6.2.	Habitus	56
2.6.3.	Alan.....	61
2.6.4.	Bourdieu'nün Sermaye Kuramı	63
2.6.4.1.	Ekonomik/iktisadi Sermaye	64
2.6.4.2.	Sosyal Sermaye	65
2.6.4.3.	Kültürel Sermaye	66
2.6.4.4.	Simgesel Sermaye	67
2.6.5.	Bourdieu'nün Eğitim Sosyolojisi.....	68
2.6.5.1.	Pedagojik Eylem	68
2.6.5.2.	Pedagojik Otorite	70
2.6.5.3.	Pedagojik Mesai	71
2.6.5.4.	Eğitim Sistemi: Tedrisi Mesai ve Otorite.....	72
2.7.	Sermayeye İlişkin Farklı Yaklaşımlar/Tartışmalar	73
2.7.1.	Robert Putnam'ın Sosyal Sermaye Kuramı	73
2.7.2.	James Coleman'ın Sosyal Sermaye Kuramı	74

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.	BULGULAR.....	79-140
3.1.	Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri.....	79
3.1.1.	Katılımcıların Aksesuar Tercihlerine Dair Kısa Bir İnceleme	83
3.2.	Katılımcıların Gündelik Yaşamları Üzerine Tespitler	84
3.3.	Kişisel ve Mesleki Gelişim	88
3.4.	Katılımcıların Serbest Zaman Etkinlikleri	93
3.5.	Özel Okul Seçimi: Velilerin Motivasyonları ve Beklentileri	107

3.5.1. Velilerin Özel Okulu Tercih Etme Sebepleri	109
3.6. Katılımcıların Çocuklarının Derslerine Verdiği Destek	130
3.7. Çocukların Okula Gidiş-Gelişleri	133
3.8. Ebeveynlerin Çocukların Geleceği Hakkındaki Düşünceleri	134
3.9. Velilerin Gözünden İdeal Eğitim.....	138
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	146
KAYNAKÇA	154
EKLER.....	164
ÖZGEÇMİŞ.....	175



ÖZET

Eğitim, bireylerin geleceğini şekillendiren en önemli sosyal kurumlardan biridir. Artan nüfus ve rekabet ortamı, velileri çocuklarının eğitime daha fazla önem vermeye yöneltmektedir. Özellikle üniversite sınavına giren öğrenci sayısındaki artış, velilerin çocuklarını daha iyi eğitim koşullarına sahip özel okullara yönlendirmelerine neden olmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Karadeniz Bölgesinin önemli illeri olan Samsun ve Trabzon'da yaşayan ve çocuklarını özel okula gönderen velilerin bu tercihlerini etkileyen sosyolojik faktörleri incelemektir. Özellikle, velilerin sahip olduğu sosyal, kültürel ve ekonomik sermayenin özel okul tercihi üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Literatürde, özel okul tercihlerini etkileyen sosyolojik nedenleri derinlemesine inceleyen ve iki farklı ili karşılaştıran bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma, velilerin özel okul tercihlerinin altında yatan sosyal, kültürel ve ekonomik faktörleri ortaya koyarak bu alandaki literatüre katkı sağlamaktadır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Samsun ve Trabzon'da yaşayan ve çocuklarını özel okula gönderen velilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle ve Pierre Bourdieu'nün habitus, alan, sermaye (sosyal, kültürel, ekonomik) ile Robert Putnam ve James Coleman'ın sosyal sermaye kavramları çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Bu çalışma, özel okul tercihlerini etkileyen sosyolojik faktörler hakkında daha derin bir anlayış sunarak, eğitim politikaları ve okul yönetimi alanında önemli bilgiler sağlayacaktır. Ayrıca, velilerin özel okullardan beklentileri ve velilerin perspektifinden özel okulların sunduğu hizmetler hakkında da önemli bulgular ortaya koyacaktır.

Anahtar Kelimeler: Özel Okul, Eğitim, Veli, Sosyal Sermaye, Kültürel Sermaye, Ekonomik Sermaye, Habitus, Alan, Trabzon, Samsun.

ABSTRACT

Education is one of the most important social institutions shaping individuals' futures. As the population rises and competition intensifies, parents are placing a greater focus on their children's education. Particularly, the rise in the number of students taking university entrance exams has caused parents to direct their children towards private schools with better educational conditions. The aim of this study is to examine the sociological factors affecting the preferences of parents living in the important cities of the Black Sea Region, namely Samsun and Trabzon, who send their children to private schools. Specifically, the study investigates the impact of parents' social, cultural, and economic capital on the choice of private schools.

In the literature, there is a lack of comprehensive studies that explore the sociological reasons influencing private school preferences and compare two different cities. This study contributes to the literature by revealing the underlying social, cultural, and economic factors behind parents' choices of private schools.

The study employs a phenomenological design, one of the qualitative research methods. Semi-structured interviews were conducted with parents living in Samsun and Trabzon who send their children to private schools. The obtained data were analyzed descriptively within the framework of Pierre Bourdieu's concepts of habitus, field, and capital (social, cultural, economic), as well as Robert Putnam's and James Coleman's social capital concepts.

This study will provide a deeper understanding of the sociological factors affecting private school preferences, offering valuable insights for educational policies and school management. Additionally, it will present significant findings regarding parents' expectations from private schools and the services offered by these schools from the parents' perspective.

Keywords: Private School, Education, Parent, Social Capital, Cultural Capital, Economic Capital, Habitus, Field, Trabzon, Samsun.

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Araştırma Sürecinin Adımları	11
Tablo 2: Özel Okullar Hakkında Yapılan Çalışmaların Konuları.....	13
Tablo 3: Eğitimde Batılılaşma Döneminde Açılan Askeri Okullar	33
Tablo 4: Cumhuriyet Tarihinde Gerçekleştirilen Heyet-İ İlmiyeler ve Milli Eğitim Şûraları.....	44
Tablo 5: Coleman’ın “Anne-Baba (A, D) ve Çocuklardan (B, C) Oluşan Nesillerarası Kapalılığı Olan (A) ve Olmayan (B) Ağ” Şeması.....	76
Tablo 6: Samsun’da İkamet Eden Katılımcıların ve Eşlerinin Sosyo-Demografik Özellikleri	79
Tablo 7: Trabzon’da İkamet Eden Katılımcıların ve Eşlerinin Sosyo-Demografik Özellikleri.....	81
Tablo 8: Katılımcıların Sosyo-Ekonomik Durumlarına Ait Bilgiler.....	82
Tablo 9: Katılımcıların Gündelik Yaşamları	85
Tablo 10: Katılımcıların Kişisel ve Mesleki Gelişimleri Üzerine Girişimleri	88
Tablo 11: Katılımcıların Serbest Zaman Etkinlikleri	93
Tablo 12: Çocukların Demografik ve Okul Bilgileri	107
Tablo 13: Velilerin Özel Okul Tercih Nedenleri	109
Tablo 14: Katılımcıların Perspektifinden Özel Okulların Sunduğu İmkânlar.....	109
Tablo 15: Velilerin Çocuklarının Derslerine Verdiği Destek.....	130
Tablo 16: Ebeveynlerin Çocukların Geleceği Hakkındaki Düşünceleri	134
Tablo 17: Velilerin İdealindeki Eğitim	139

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1: 2002-2022 Yılları Arasında Özel ve Resmi Eğitim Kuruluşları Sayıları.....	5
Grafik 2: 2002-2022 Yılları Arasında Trabzon ve Samsun Şehirlerinde Bulunan Özel Ve Resmi Öğretim Kurumları Sayıları	6
Grafik 3: Samsun ve Trabzon İllerinde 2012-2022 Yılları Arasındaki Öğrenci Sayıları	7



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
TDK	: Türk Dil Kurumu
İEK	: İlköğretim ve Eğitim Kanunu
METK	: Milli Eğitim Temel Kanunu
ÖÖKK	: Özel Öğretim Kurumları Kanunu
TED	: Türk Eğitim Derneği



GİRİŞ

Bireyin öğrenme süreci, aile bağrında atılan ilk adımla başlar ve okul çağına gelindiğinde kurumsal bir boyut kazanır. Okul, aile ve öğretmen üçlüsü, çocuğun gelişiminde sinerji yaratarak, müfredatla belirlenen hedeflere ulaşılmasında kritik bir rol oynar. Çocuk, okulda öğretmen ve akranlarıyla etkileşim kurarken, evde de ailesiyle öğrenmeye devam eder. Bu üçlü arasındaki iş birliği, çocuğun hem akademik hem de kişisel gelişimine olumlu katkı sağlar.

Eğitim, günümüzde bireylerin sosyal ve ekonomik hayatta başarılı olabilmeleri için vazgeçilmez bir araç haline gelmiştir. Eğitim kurumlarından alınan diplomalar, bireylerin iş hayatına atılmalarını ve sosyal statülerini yükseltmelerini sağlamaktadır. Bu durum, eğitim kurumları arasında yoğun bir rekabete yol açmıştır. Özellikle özel okulların sayısındaki artış, eğitim piyasasında yeni bir rekabet ortamı yaratmıştır. Bu rekabetle bağlantılı olarak özelleşen eğitim kurumları ebeveynlere devlet okullarından daha fazla şey vadetmektedir.

Türkiye'de eğitim, bireylerin sosyal statülerini yükseltmelerinde ve toplumun geleceğini şekillendirmelerinde hayati bir rol oynamaktadır. Özellikle son yıllarda, velilerin çocuklarını özel okullara yönlendirme eğilimi belirgin bir şekilde artmıştır. Bu durum, eğitim sistemindeki farklılaşmaları ve velilerin okul tercihlerini etkileyen faktörleri daha yakından incelemeyi gerekli kılmaktadır. Özel okulların sayısındaki artış, eğitim sektöründe yoğun bir rekabete yol açmış, özel okulların velileri çeşitli vaatlerle kendilerine çekmeye çalışmasına neden olmuştur. Bu çalışmada, Trabzon ve Samsun gibi Karadeniz Bölgesi'nin önemli illerinde yaşayan velilerin çocuklarını neden özel okula gönderdikleri sorusu merkeze alınarak, bu tercihlerin altında yatan sosyolojik nedenler araştırılmaktadır. Özellikle, Bourdieu ve diğer sosyologların teorik çerçeveleri ışığında, bu iki ildeki toplumsal dinamiklerin özel okul tercihlerini nasıl etkilediği incelenmektedir. Çalışmanın amacı, velilerin özel okul tercihlerini belirleyen sosyal, kültürel ve ekonomik faktörleri ortaya koyarak, eğitim sistemindeki bu önemli dönüşümün sosyolojik boyutunu daha iyi anlamaktır.

Trabzon ve Samsun gibi sosyo-kültürel özellikleri birbirinden farklı olan iki ilin karşılaştırılması, özel okul tercihlerindeki bölgesel varyasyonları ortaya koyarak, bu farklılıkların altında yatan nedenleri daha iyi anlamamıza olanak tanır. Özellikle kırsal kesimden kente göçün yoğun olduğu ve sosyo-ekonomik farklılıkların belirgin olduğu bu iller, özel okul tercihlerinin incelenmesi için önemli bir örnek teşkil etmektedir. Velilerin eğitim hakkındaki algıları, beklentileri ve karar verme süreçlerini daha derinlemesine incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Derinlemesine görüşmeler yoluyla toplanan veriler, Bourdieu'nun kültürel, sosyal ve ekonomik sermaye gibi kavramları ve Putnam ile Coleman'ın

sosyal sermaye yaklaşımları çerçevesinde analiz edilerek, velilerin özel okulları tercih etmelerindeki temel nedenler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma, hem eğitim sistemindeki farklılaşmaları daha iyi anlamamıza hem de velilerin eğitim tercihlerini etkileyen sosyolojik faktörlere dair önemli bulgular sunmaktadır.

Bu çalışma, Türkiye'deki özel okul tercihlerine dair mevcut literatüre yeni bir boyut kazandırmayı amaçlamaktadır. Özellikle Karadeniz Bölgesi'nde gerçekleştirilmesi sayesinde, bölgesel farklılıkları ortaya koyarak literatüre önemli bir katkı sunacaktır. Elde edilen bulgular, bölgedeki eğitim politikalarının geliştirilmesi, velilerin bilinçlendirilmesi ve özel okulların daha iyi anlaşılması açısından yol gösterici olacaktır.

Bu çalışmada, Türkiye'deki özel okul tercihlerini etkileyen sosyolojik faktörler, özellikle de Karadeniz Bölgesi'nde yaşayan velilerin bu tercihlerini belirleyen nedenler, nitel bir araştırma yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmanın ilk bölümünde, araştırmanın amacı, önemi, kullanılan yöntem ve sınırlılıkları detaylı bir şekilde açıklanmıştır. İkinci bölümde ise, eğitim, okul, aile, kültür, toplumsallaşma gibi temel kavramlara ve bu kavramların eğitim sosyolojisi bağlamındaki önemine değinilmiştir. Özellikle Pierre Bourdieu'nun habitus, alan ve sermaye kavramları ile Robert Putnam ve James Coleman'ın sosyal sermaye yaklaşımları, çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturmuştur. Çalışmanın üçüncü ve son bölümünde ise, Samsun ve Trabzon illerinde yaşayan velilerle yapılan derinlemesine görüşmeler sonucu elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilerek, özel okul tercihlerini etkileyen faktörler detaylı bir şekilde ortaya konmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

1.1. Araştırmanın Konusu

Çocuğun ilk eğitimi, ailesi tarafından atılan adımlarla başlar. Dil gelişimi, yürüme ve sosyal beceriler gibi temel yetenekler, ailenin çocuğa verdiği eğitim sayesinde kazanılır. Ülkemizde çocuklar genellikle 3 yaşından itibaren okul öncesi eğitime başlar. Bu süreç, 3 yaşında başlar ve 5 yaşına geldiğinde ilkokul eğitimine başlamakla sona ermektedir (MEB, 2022). 3-5 yaş arasındaki okul öncesi eğitimi, çocuğun aile tarafından verilen eğitimini desteklemeyi amaçlar. Okul öncesi eğitim, çocukların dil becerilerini geliştirmesine ve kendi yaşlarıyla sosyal ilişkiler kurmasına yardımcı olur. Aynı zamanda çocukların oyun yoluyla öğrenmelerini teşvik eder ve temel akademik ve sosyal becerileri kazanmalarına yardımcı olur. Aile ortamında başlayan öğrenme süreci, okulda daha sistematik bir hale gelir. Çocuklar, okulda hem arkadaşlarıyla etkileşim kurar hem de ailelerinden öğrendikleri bilgileri pekiştirir. Bu süreç, çocukların ilkokul hayatına daha kolay adapte olmalarını sağlar. Okul öncesi eğitimi, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerine katkıda bulunurken aynı zamanda ailelerle iş birliği içinde çalışarak çocukların eğitime destek olur. Bu süreç, çocukların daha iyi bir eğitim ve yaşam fırsatlarına sahip olmalarını sağlayarak toplumsal gelişmelerine katkıda bulunur.

Çocuklar, ilkokul çağına geldiklerinde sistematik bir eğitim müfredatına dayalı eğitim almaya başlarlar. Türkiye Cumhuriyeti'nde, çocuklar 5 yaşını doldurdıkları eğitim öğretim yılında ilkokul birinci sınıfa başlarlar (MEB, 2022). Bu, Türkiye'deki zorunlu eğitim yasası kapsamında gerçekleşir. 2012 yılında, 222 numaralı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda yapılan değişiklikle, Türkiye'de 4+4+4 şeklinde 12 yıllık zorunlu eğitim dönemi başlamıştır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu [İEK], 1961: madde 7). Çocukların 5 yaşını doldurduktan sonra resmi standartlara uygun bir okul ortamıyla karşılaşmaları başlar. Okul, belirli bir eğitim programı çerçevesinde çocukların bilgi ve becerilerini geliştirdiği, aynı zamanda akranlarıyla etkileşim kurarak sosyalleşme fırsatı bulduğu bir ortam sunar. Bu süreçte çocukların akademik başarısının yanı sıra sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimleri de desteklenir. Çocuklar burada temel eğitim ilkelerini öğrenirken aynı zamanda grup çalışması, iletişim becerileri ve problem çözme yetenekleri gibi önemli becerileri de geliştirirler. Okul, çocukların kişisel ve toplumsal kimliklerini keşfettikleri, ilgi alanlarını keşfettikleri ve gelecekteki yaşamları için temel bir hazırlık yapabildikleri önemli bir kurumdur.

Reşit bir yaşa gelene kadar, çocuklar resmi olarak eğitimleri hakkında kendi başlarına karar alma yetkisine sahip değildirler. Zorunlu eğitim sistemine dahil olan tüm çocuklar için kararlar genellikle aileler tarafından alınır. Bir çocuğun okul öncesi eğitiminden başlayarak ilköğretim, ortaokul ve lise eğitimi sürecinde hangi okulda eğitim alacağına karar verme genellikle ailesinin sorumluluğundadır.

Günümüzde iyi bir eğitim, bireylerin ve toplumların gelişimi için vazgeçilmezdir. Bilgiye sahip olmak hem bireysel hem de toplumsal başarıyı beraberinde getirir. Bu bağlamda, tüm bireylerin eğitime erişimlerinin ve devamının sağlanması, eğitim düzeyinin artırılması, eğitim haklarının korunması ve geliştirilmesi ülkelerin kalkınması açısından önem arz etmektedir. Bilginin önemli bir konumda bulunması ve eğitimin önemli bir sermaye haline gelmesi eğitim kurumlarının özel sektöre taşınmasına neden olmuştur (Gözübüyük Tamer, 2013). Sonuçta özel eğitim kurumları ortaya çıkmaya başlamıştır.

Her geçen gün artan nüfus ve işgücü piyasasındaki rekabet, eğitim diplomasının iş bulma ve kariyer gelişimi açısından önemini daha da artırmaktadır. Bu nedenle, aileler çocuklarının eğitime büyük önem vermekte ve onların daha iyi bir gelecek kurmalarını sağlamak için eğitimlerine yatırım yapmaktadırlar. Ailede başlayan eğitim, kurumsal eğitimle kapsayıcı ve başarılı bir şekilde devam ettiğinde beşerî sermayenin oluşması ve ülkelerin kalkınması kaçınılmaz hale gelir.

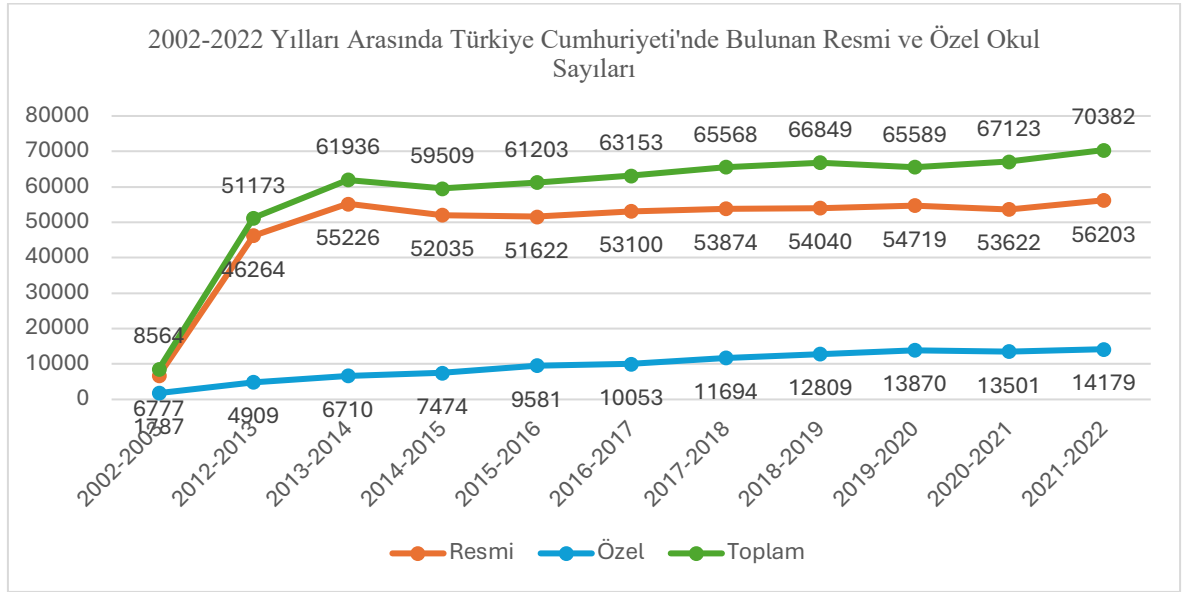
Velilerin çocuklarının eğitime yaptıkları yatırımlar genellikle daha iyi bir gelecek ve ekonomik güvence arayışlarını yansıtmaktadır. İyi bir eğitim almak, çocukların daha iyi iş imkânlarına ve kariyer fırsatlarına erişimini sağlayarak ekonomik refahlarını artırma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle, veliler çocuklarının eğitime önemli kaynaklar ayırarak, onların daha iyi bir gelecek inşa etmelerine yardımcı olmaya çalışmaktadırlar.

Türkiye’de 2000’li yılların başlarında eğitim için yatırım yapılan kurumların başında dershaneler gelmekteydi fakat 2014 yılında Milli Eğitim Temel Kanununda [METK, 2014] yapılan değişiklik sonrası çoğu dershanenin özel okula dönüştürüldüğü görülmektedir. Günümüzde ebeveynler, çocuklarının eğitimi konusunda daha bilinçli ve seçici olma eğilimindedirler. Böylece özel eğitim kurumlarına arz artmaktadır. Aşağıda Grafik-1’de Türkiye’de bulunan özel ve resmi eğitim kuruluşları sayılarına yer verilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı’nın paylaştığı olduğu istatistikler 2002-2003 eğitim öğretim yılıyla başlamakta ve on yıllık bir ara ile devam etmektedir. Bu nedenle aşağıda paylaşılan grafiklerde 2002-2003 eğitim öğretim yılıyla başlanmakta ve ardından 2012-2022 yılları arasındaki her eğitim öğretim devamı için kesintisiz bir şekilde devam etmektedir.

MEB tarafından paylaşılan istatistiklere göre (MEB, 2023) Türkiye Cumhuriyeti’nde 2002-2003 eğitim öğretim yılında 1787 adet özel okul ve 6777 adet resmi okul bulunmaktadır. Bu eğitim öğretim yılında Samsun ilinde 29 özel okul bulunurken Trabzon ilinde 8 özel okul bulunmaktadır. 20012-2013 yılları arasında belirgin bir artış gösteren resmi okul sayısı, daha sonraki yıllarda daha yavaş bir artış trendi izlemiştir. Genel olarak, resmi okul sayısı istikrarlı bir şekilde artış göstermiştir. On yıl öncesine göre 2012-2013 eğitim öğretim yılında özel okul sayısı 4909’a yükselmiştir. Devlet okullarının sayısında da çok ciddi bir artış görülmüş ve neredeyse 13 kat artarak toplam devlet okulu sayısı 46264’e yükselmiştir. Arada geçen 10 yıllık süreçte Türkiye Cumhuriyeti’nde okullaşmaya ciddi bir önem verildiği istatistiklerle desteklenmektedir.

Grafik 1: 2002-2022 Yılları Arasında Özel ve Resmi Eğitim Kuruluşları Sayıları



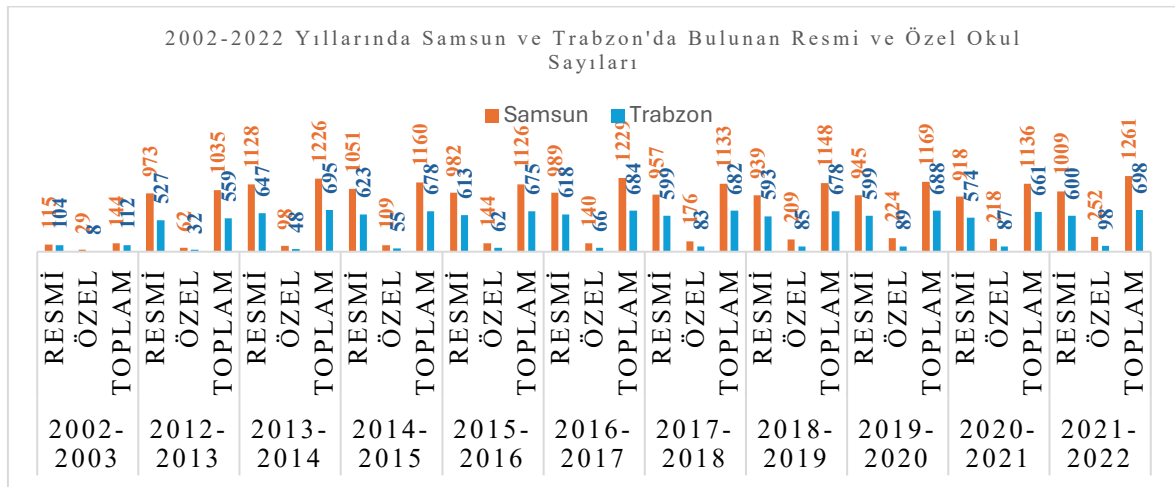
Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri, 2024

Özel okul sayısı, incelenen tüm dönem boyunca kesintisiz bir artış trendi göstermiştir. Özellikle 2010 yılından sonra özel okul sayılarındaki artış daha belirgin hale gelmiştir. 2012-2013 eğitim öğretim yılının ardından hem devlet hem de özel okul sayısında düzenli bir artış yaşandığı görülmektedir. 2014 yılında değiştirilen Milli Eğitim Temel Kanunu [METK, 2014] ile dershanelerin kimliğinde değişme meydana gelmiştir. 2013-2014 eğitim öğretim yılının ardından özel okullaşma sayısında yukarıya doğru ivmelenme yaşandığı Grafik-1’de görülmektedir.

Grafik-2’de bu çalışmanın sahasını oluşturan Samsun ve Trabzon illerinde bulunan özel okul sayılarına yer verilmiştir. Aşağıdaki grafikte 2002-2022 yılları arasında Samsun’daki özel okul sayılarının – 29, 62, 98, 109, 144, 140, 176 ,209, 224, 218, 252 şeklinde – yukarıya doğru ivmelenildiği detaylı bir şekilde görülmektedir. 2002-2022 yılları arasında Trabzon’da bulunan özel okul sayıları Samsun’daki yukarıya doğru ivmelenmeye benzer şekilde – 8, 32, 48, 55, 62, 66, 83, 85, 89, 87, 98 şeklinde – yukarıya doğru ivmelenme göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın veri tabanından alınan bu istatistikler sonucunda Türkiye'de hem özel okullaşmanın hem de resmi okullaşmanın son yirmi yılda ciddi bir biçimde arttığı görülmektedir. Yaşanan bu artışın bir sebeplerinden biri Milli Eğitim Temel Kanunu'nda değişiklik yaşanması olarak ifade edilebilir. Diğer bir değişiklik ise Türkiye Cumhuriyeti'nin son yirmi yıllık süreçte nüfus artışı göstermesidir. 2002 yılında 65.401.851 olan Türkiye Cumhuriyeti nüfusu 2023 yılında 85.372.377 olmuştur (Türkiye İstatistik Kurumu, 2024). Nüfusun bu artışı doğal bir ihtiyaç olarak hem resmi eğitim kurumlarının sayısının artışı hem de özel okul sayılarının artışı etkilemiştir.

Grafik 2: 2002-2022 Yılları Arasında Trabzon ve Samsun Şehirlerinde Bulunan Özel ve Resmi Öğretim Kurumları Sayıları



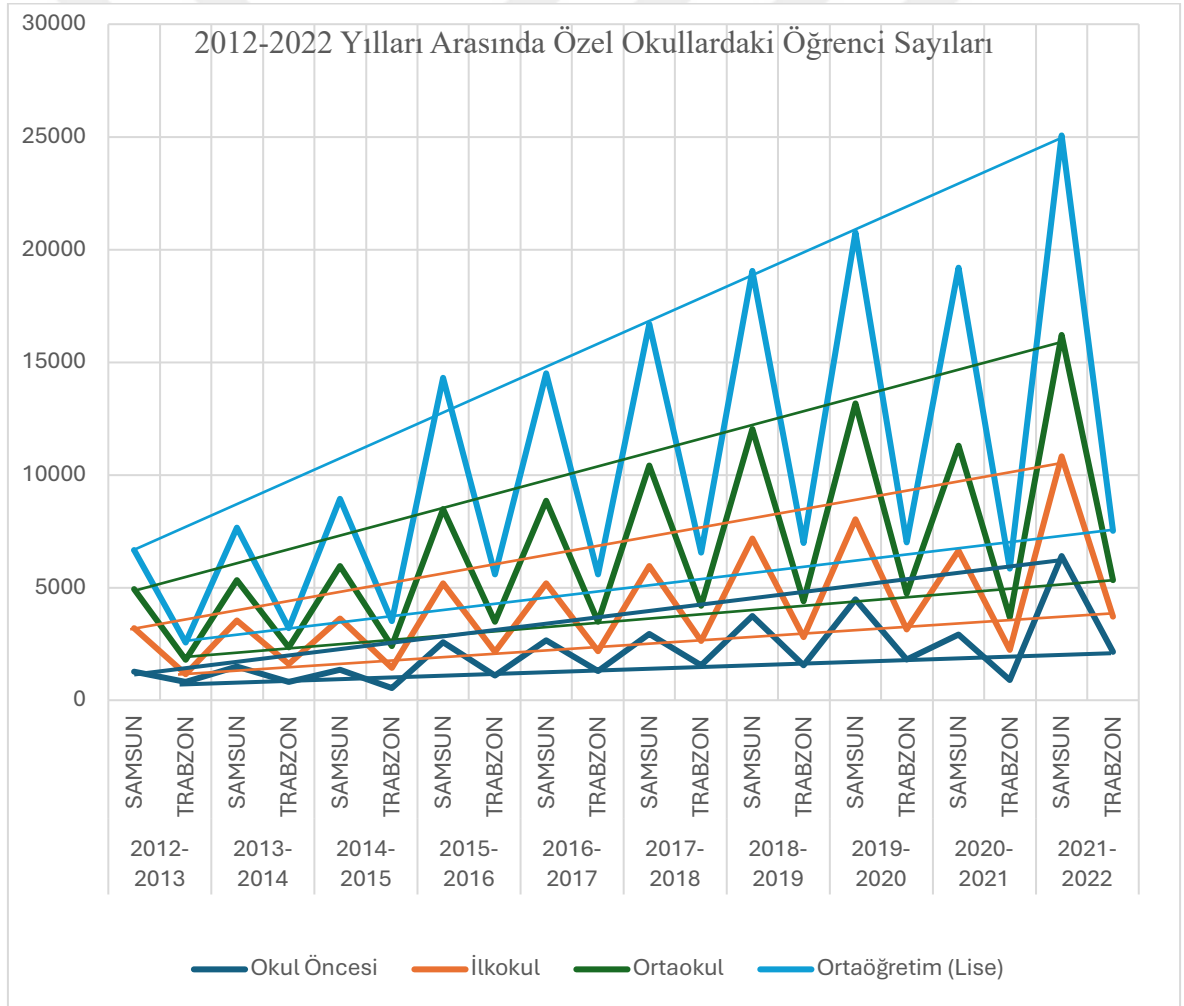
Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri, 2023

Grafik-3'te 2012-2022 yılları arasında okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim (lise) eğitim düzeyinde özel okul öğrenci sayılarına yer verilmiştir. Bu veriler Milli Eğitim Bakanlığı'nın veri tabanından alınmıştır (MEB, 2024). Grafik-3'te mavi (lise), yeşil (ortaokul), turuncu (ilkokul), lacivert (okul öncesi) renklerle Samsun ve Trabzon illerinde bulunan öğrenci sayıları gösterilmektedir. Grafik-3'te yukarıda belirtilen mavi, yeşil, turuncu ve lacivert renkleriyle aynı renkte olan doğrular bulunmaktadır. Bu doğrulardan iki tane bulunmaktadır, çünkü Samsun ve Trabzon illerindeki özel okullarda eğitim gören öğrenci sayısı birbirinden farklıdır. Bu iki doğrunun ivmelenmesine bakıldığında yukarıya doğru ivmelendikleri görülmektedir. Bu durumun, her geçen yıl artan özel okul sayısı ile da (Grafik-2) doğru orantılı olduğuna değinilmesi gerekir. Grafik-1'de bahsedilen nüfus artışı hem Türkiye'nin genelindeki özel ve resmi eğitim kurumları sayısını hem de Samsun ve Trabzon illerindeki özel ve resmi eğitim kurumlarının sayılarını etkilediğine tekrar değinilmesi yerinde olacaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı veri tabanından alınan ve grafik-1, grafik-2 ve grafik-3'te yer verilen veriler ilk olarak Trabzon ve Samsun illerinde ve daha genel olarak Türkiye Cumhuriyeti'nde özel okullara olan arzın arttığını göstermektedir.

Çocuklarının eğitim hayatını özel okulda sürdürmesini isteyen aileler, çocuklarının bireysel ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını göz önünde bulundurarak, onlar için en iyi eğitim imkânlarını araştırmaktadırlar. En uygun eğitim ortamını seçmeye çalışmaktadır. Bu, çocuğun kişisel ve akademik gelişimine uygun bir okulun seçilmesini içermektedir. Okulun kalitesi, öğretmenlerin niteliği, akademik başarıları ve sunduğu ekstra olanaklar gibi faktörler aileler için önem arz etmektedir (Aslan, 2020).

Grafik 3: Samsun ve Trabzon İllerinde 2012-2022 Yılları Arasındaki Öğrenci Sayıları



Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri, 2024

Aileler, çocuklarının eğitiminde daha fazla seçenek ve fırsat arayışında oldukları için özel okullara yönelmektedirler. Özel okullar, genellikle daha küçük sınıf mevcutları, özelleştirilmiş eğitim programları, öğrenci merkezli yaklaşımlar ve modern eğitim teknolojileri gibi avantajlar

sunmaktadırlar. Aileler, çocuklarının bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilecekleri, öğrenme sürecine daha fazla katılım sağlayabilecekleri ve gelecekteki kariyerleri için daha iyi bir temel oluşturabilecekleri düşüncesiyle özel okulları tercih etmektedirler. Bu bağlamda, ailelerin özel okullara olan ilgisi, küreselleşmenin ve teknolojinin etkisiyle birlikte eğitim alanındaki değişen trendlere uyum sağlamak için ortaya çıkmaktadır. Bu durumun farklı yönleriyle araştırılması gerekmektedir, çünkü ailelerin özel okullara olan ilgisi, eğitim alanında değişmekte olan trendler ve küreselleşmeyle ilişkilidir (Yıldız, 2008: 21-26).

“Velilerin Çocuklarını Özel Okula Gönderme Nedenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma: Trabzon ve Samsun İli Örneği” adlı bu çalışma, Trabzon ve Samsun illerinde yaşayan velilerin çocuklarını özel okula göndermelerinin nedenlerini anlamaya odaklanmaktadır. Nitel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışma özel okullara olan ilginin ve tercihlerin arkasındaki faktörleri belirlemek, bu iki ildeki eğitim sistemi ve toplumsal dinamiklerin incelenmesine dayanmaktadır. Araştırma, eğitim alanındaki sosyolojik değişimleri ve eğitim tercihlerinin arkasındaki sosyal, kültürel ve ekonomik faktörleri anlamak için sosyolojik bir bakış açısı sunmaktadır. Bu çalışmada, Bourdieu'nün habitus, alan ve sermaye kavramları ve Bourdieu ve Passeron'un yeniden üretim yaklaşımları kuramsal zemin olarak sunulmuştur. Bourdieu'nün habitus kavramı, bireylerin sosyal ortamlarında edindikleri öğrenilmiş davranış kalıpları ve düşünce yapılarını ifade ederken alan kavramı, belli bir sosyal alanın içindeki ilişkiler ağını ve bu alanda geçerli olan kuralları tanımlamaktadır. Sermaye ise ekonomik, sosyal ve kültürel olarak farklı boyutlarda ortaya çıkan kaynakları ifade etmektedir.

Bu çalışma, Bourdieu'nün kavramlarını Putnam ve Coleman'ın sosyal sermaye yaklaşımlarıyla birleştirerek, Trabzon ve Samsun illerindeki ailelerin özel okullara olan ilgi ve tercihleri anlamaya çalışmaktadır. Sosyal sermayenin, ailelerin eğitim tercihlerini ve özel okula olan ilgilerini nasıl etkilediği üzerine yapılan bu analiz, eğitim sisteminin daha iyi anlaşılmasına ve politika yapıcıların daha etkili kararlar almasına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede, çalışma, sosyal sermayenin eğitim alanındaki rolünü ve önemini vurgulamayı hedeflemektedir.

1.2. Araştırmanın Amaç ve Önemi

Bu araştırma ebeveynlerin (velilerin) çocuklarını özel okullara gönderme tercihlerinin sosyolojik nedenlerini anlamak ve açıklamak üzerine kurgulanmıştır. Trabzon ve Samsun illerinde yaşayan velilerin çocuklarını özel okula göndermelerinin nedenlerini anlamaya odaklanmaktadır. Araştırmanın amacı, velilerin özel okul tercihlerinin arkasındaki sosyolojik, ekonomik, kültürel ve bireysel faktörleri ortaya koymaktır. Bu faktörler arasında gelir seviyesi, eğitim düzeyi, sosyal statü, aile değerleri, çocuğun eğitime verilen önem, yerel eğitim sistemine güven, özel okulun sunabileceği fırsatlar ve beklentiler gibi unsurlar yer almaktadır. Bu amaçla, ebeveynlerin çocuklarını özel okullara gönderme tercihlerini toplumsal, ekonomik, kültürel ve bireysel faktörleri inceleyerek,

özel okullara olan talebin artmasının altında yatan dinamikleri anlamak ve değerlendirmek hedeflenmektedir. (ilk maddenin ardına sunuşta ifade edilmeli) Başka bir deyişle, özel okul tercihlerinin hangi gerekçelerle yapıldığı, velilerin özel okullar hakkında sahip olduğu bilgi, tutum ve düşünceler sosyolojik perspektifle irdelenecektir.

Velilerin çocuklarını özel okula gönderme tercihlerinin sosyolojik nedenlerini anlamak ve açıklamak için yapılan literatür taramasında, özel okul tercihlerinin eğitim bilimleri alanında yoğunlaştığı görülmüştür. Velilerin devlet okulları karşısında özel okulları tercih etmesinin salt nedenlerine odaklanan birçok çalışma literatürde bulunmaktadır ancak bu tercihlerin arkasındaki sosyolojik dinamiklerin, özellikle velilerin çocuklarını özel okula yazdırma kararında etkili olan faktörlerin ve çocuklarını özel okula gönderen ailelerin yapısının nasıl belirlendiği konusunda daha derinlemesine bir anlayışa ihtiyaç oldu görülmüştür. Özellikle, özel okulların marka değeri ve velilerin çocuklarını özel okula gönderme nedenlerinin, Pierre Bourdieu'nün kuramsal ve kavramsal araçları kullanılarak nasıl açıklanabileceği üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğu ve bu alanda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, bu çalışma, ebeveynlerin çocuklarını özel okula gönderme nedenlerinin sosyolojik temellerini daha derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır.

Samsun ve Trabzon şehirlerinde gerçekleştirilen bu çalışma hem kuramsal açıdan hem de karşılaştırmalı bir çalışma olması açısından literatürdeki diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Ortaya koyulan bu farklılıklar, çalışmanın önemini oluşturmaktadır.

Temel olarak; yaş, eğitim, geçim, yaşanan sosyal, kültürel ve ekonomik yapı incelenmeye çalışılmıştır. Mevcut yapının; aile, yakın çevre ve sosyal çevre ile günlük yaşamı ve çocuklarının geleceğini nasıl etkilediğine bakılmıştır. Anne-baba eğitim düzeyi, yaptıkları iş, kültürel faaliyetleri, yaşadıkları ev ile çevre şartları, mülkiyet durumları ve sahip olduklarıyla ailelerin özel okulu tercih etmesi arasındaki ilişki sorgulanmıştır. Ailenin sosyal, ekonomik ve kültürel düzeyinin, yaşadıkları çevrenin, yaşam tarzlarının ve eğitim sistemine yönelik düşüncelerinin özel okulda eğitim görme kararına ne ölçüde etkide bulunduğuna bakılmış, bu bağlamda eğitime yönelik yaklaşımlar içinde Bourdieu'nun "*sermaye*" kuramından yararlanılmıştır. Buradan hareketle, bu çalışmada, sosyo-ekonomik statü farklılıkları Bourdieu'nun sermaye biçimlerinden hareketle kavramsallaştırılmıştır. Kuramsal bölümde açıklanacağı gibi, sosyo-ekonomik statü farklılıkları bu çalışmada, mesleki yapıda belirlenmiş pozisyonları dolduran birey grupları olarak değil, sahip oldukları sermaye türlerine göre deneyimlenen (kültürel, ekonomik, sosyal) ve bu sermaye türlerinden hangilerine ne kadar sahip olduğuna göre değişen bir kategori olarak tanımlanmıştır.

Bu çalışma, kuramsal açıdan ağırlıklı olarak Pierre Bourdieu'nün sosyolojisinden hareket etmekte, onun sosyal sermaye ve yeniden üretim yaklaşımlarından faydalanmaktadır. Karşılaştırmalı

bir çalışma olarak, Karadeniz bölgesinde bulunan Samsun ve Trabzon illerinde ikamet eden velilerin özel okullara bakışlarını mukayese etmesini amaçlamaktadır. Bu tercihlerin altında yatan nedenlerin anlaşılması, eğitim sistemlerindeki eşitsizliklerin ve toplumsal yapıdaki değişimlerin nasıl etkilediğini kavramak için önemlidir. Bu nedenle, ebeveynlerin özel okullara olan tercihlerini şekillendiren sosyolojik dinamiklerin ve toplumsal ihtiyaçların anlaşılması, eğitim politikalarının ve uygulamalarının daha etkili bir şekilde yönlendirilmesine ve eğitimde daha adil bir ortamın sağlanmasına katkıda bulunabilir.

1.3. Araştırmanın Problemi

Bu araştırmanın ana problemi, Trabzon ve Samsun illerindeki velilerin çocuklarını özel okula gönderme tercihlerinin arkasındaki nedenleri anlamaktır. MEB'in istatistiklerinden hareketle Türkiye genelinde ve Samsun ile Trabzon özelinde özel okul sayısında artış olduğu ve özel okula yönelme eğiliminin arttığı Grafik-1, Grafik-2 ve Grafik-3'te yer verilen veriler doğrultusunda gözlemlenmektedir. Bu araştırma bu durumun altında yatan nedenleri ve etkileri anlamak üzere kurgulanmıştır. Bu bağlamda, bu çalışmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Velilerin çocuklarını özel okula gönderme tercihlerini etkileyen ana faktörler nelerdir? Velilerin çocuklarını hangi gerekçelerle özel okula gönderiyorlar? Bu gerekçe/güdü, eğitim-öğretim avantajları, kalitesi, öğrenci başarısı ve bireyselleştirilmiş eğitim gibi etkenlere dayalı mıdır?
2. Özel okulların sunduğu eğitim hizmetleri ile devlet okullarının sağladığı eğitim hizmetleri arasındaki temel farklılıklar nelerdir ve bu farklılıklar velilerin okul tercihini nasıl etkilemektedir?
3. Velilerin çocuklarını özel okula gönderme kararlarını etkileyen ekonomik, sosyal ve kültürel faktörler arasında iki şehir arasında farklılık var mıdır?
4. İki farklı şehirdeki velilerin özel okul tercihlerini belirleyen ortak unsurlar nelerdir?
5. İki farklı şehirdeki velilerin özel okul tercihlerini etkileyen aile yapısı ve eğitim geçmişi gibi kişisel faktörler arasında benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
6. İki farklı şehirdeki velilerin çocuklarını özel okula gönderme pratikleri üzerinde sahip oldukları habitus ve sermayenin bir etkisi var mıdır?
7. Velilerin özel okul tercihi, sahip oldukları çeşitli sermaye türlerini koruma, geliştirme veya yeniden üretme hedefini yansıtmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemini kullanarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma öncelikle toplumsal olanın incelendiği ve insanlara resmedildiği bir süreci ifade etmektedir.

Kümbetoğlu (2015: 38), nitel araştırmayı “sosyal olanın bilgisinin insanların kendi ifade ve anlatılarından derlendiği..., incelenen birey ya da grup davranışlarının ya da sosyal süreçlerin insanlarca algılanan ve yeniden kurgulanan bir resmini” belirttiği şeklinde tanımlamaktadır.

Tablo 1: Araştırma Sürecinin Adımları

Adımlar	Açıklama
Literatür Taraması	Ulusal ve uluslararası literatürde ebeveynlerin çocuklarını neden özel okula gönderdiğine dair yapılan çalışmalar incelenmiştir.
Araştırmanın Tasarımı	Yapılan literatür taramasının ardından, “Velilerin Çocuklarını Özel Okula Gönderme Nedenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma: Trabzon ve Samsun İli Örneği” bu araştırmanın tasarımına karar verilmiştir. Bu süreçte yarı yapılandırılmış mülakat formu hazırlanmıştır.
Çalışma Grubu	Bu araştırmanın çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örneklem yöntemi ile farklı meslek gruplarında yer alan katılımcıların, çocuklarını özel okula gönderme düşüncelerindeki benzerlik ve farklılıkları ele almak amaçlanmıştır.
Veri Toplama	Hazırlanan yarı yapılandırılmış mülakat formları aracılığıyla veliler ile Samsun ve Trabzon şehirlerinde derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir.
Verilerin Analizi	Derinlemesine görüşmeler sonucunda toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Velilerden elde edilen veriler belirlenmiş temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır.
Sonuçların Yorumlanması	Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular, Samsun ve Trabzon’da ikamet etmekte olan velilerin özel okullara bakış açılarını karşılaştırmalı olarak yorumlanmış ve iki farklı şehirde ikamet eden velilerin bakış açılarındaki benzerlik ve farklılıklar belirtilmiştir.

Nitel araştırma yönteminden yararlanılan bu çalışma, durum çalışması olarak kurgulanmıştır. Durum çalışmasında “bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 70). Durum çalışmaları, bir olgunun neden ve nasıl gerçekleştiğini ayrıntılı olarak incelemeye odaklanır. Bu bağlamda, Trabzon ve Samsun’da ikamet eden velilerin çocuklarını özel okula gönderme kararlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesinde durum çalışmasının kullanımı önemlidir. Bu çalışmada, çoklu durum deseni kullanılmıştır. Çoklu durum deseninde “her bir durum kendi içinde bütüncül bir şekilde ele alınır ve ardından birbirleriyle karşılaştırılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 314). Katılımcıların çocuklarını özel okula gönderme

durumu, her bir katılımcı için ayrı ve kendine özgü bir olgu olarak ele alınmış ve bu durumlar arasında nedenlere dayalı bir karşılaştırma yapılmıştır.

Görüşmenin, araştırmacıya sunmuş olduğu etkileşim, esneklik ve sondaları harekete geçirebilmek amacıyla bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, yarı yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmaktadır. Yarı yapılandırılmış seçilmesinin sebebi ve görüşme özellikleri, görüşme esnasında araştırmacının, elindeki formlara bağlı kalmaksızın, gerektiği durumlarda görüşme dışına çıkabilmesine imkân vermesinden kaynaklanmaktadır (Güçlü, 2021: 133-134). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı, görüşme öncesinde ortaya çıkartmayı amaçladığı veriler için sistemli bir form oluşturur, ardından elindeki forma bağlı kalarak görüşmeciye sorularını yöneltir ve görüşmenin içeriği gereği, görüşme esnasında yararlanabileceğini düşündüğü farklı bir olguyla ilgili soruları görüşme içerisinde anlık olarak görüşmeye dahil edebilmektedir (Kümbetoğlu, 2015: 75; Yıldırım ve Şimşek, 2021: 130).

Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak örneklemden velilere ulaşılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinin amacı, “görel olarak küçük bir örneklem oluşturarak, çalışılan sorunla ilişkili olabilecek birey çeşitliliğini en yüksek düzeyde yansıtmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 117). Bu çalışmada, çocuklarını özel okula gönderen velilerin farklı ekonomik sermaye seviyelerine ve çeşitli meslek gruplarına ait olmalarına özen gösterilmiştir. Saha çalışması boyunca, farklı türden sermayelere sahip katılımcıların seçilmesine dikkat edilmiştir.

Bu çalışmanın, Samsun ve Trabzon illerinde ikamet eden velilerin çocuklarını özel okula gönderme nedenleri üzerine karşılaştırmalı kurgulanan bir çalışma olması dolayısıyla çalışma grubu, Samsun ve Trabzon illerinde ikamet eden ve çocuklarını örgün eğitim kurumları içerisinde bulunan özel okullara gönderen velilerden oluşmaktadır. Karadeniz’de bulunan iki farklı ilde ikamet eden velilerin özel okullara dair düşüncelerini mukayese etmek, bir devlet okulu yerine neden özel okula yöneldiklerini anlamak için nitel araştırma yönteminden ve durum çalışmasından faydalanılmıştır.

Özel okullar üzerine gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda ulusal ve uluslararası çalışmaların beş farklı başlık altında kümelendiği görülmüştür. Bu kümelerden ilkinin eğitim bilimleri alanında yürütülen çalışmalar oluşturmaktadır. Sonrasında velilerin devlet okulları yerine neden özel okulları tercih ettiğini araştıran çalışmalar, velilerin çocuklarını özel okula gönderme kararında etkili olan çalışmalar, çocukların özel okula gönderilmesi ile aile yapısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar ve son olarak özel okulların marka değerini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır.

Bu araştırma konusu bakımından hem velilerin çocuklarını neden devlet okulu değil de özel okula gönderdikleri hem de velilerin çocuklarını özel okula gönderirken hangi faktörleri göz önünde bulundurduğunu ele alması bakımından aşağıdaki tabloya göre ikinci ve üçüncü grup arasında bulunmaktadır.

Tablo 2: Özel Okullar Hakkında Yapılan Çalışmaların Konuları

Araştırma Konusu	Kaynak
Özel okul tartışmasının ağırlıklı olarak eğitim bilimleri alanında yürütüldüğü görülmüştür.	Nishimura ve Yamano (2013), Vega-Bayo ve Mariel (2015), Bağcı (2019), Gunnlaugson (2021), Kuluma vd. (2021), Gülünay (2022), Devi ve Saroh (2023), Bayar ve Akın (2023)
Velilerin çocuklarını neden devlet okulları değil de özel okula gönderdiği tartışması.	Çelikten (2010), Yacoob vd. (2015), Parlar (2018), Pulat (2019)
Velilerin çocuklarını özel okula yazdırma kararında etkili olan faktörler.	Sandy (1986), Humble ve Dixon (2017), Thomas (2019)
Çocuklarını özel okula gönderen ailelerin yapısı hakkında yapılan çalışmalar.	Altay (2018), Bozkurt (2021)
Özel okulların marka değeri ile ilgili yürütülen tartışmalar.	Aslan (2019a), Aslan (2019b), Aslan (2020), Gupta (2023)

Yukarıdaki tabloda yer verilen çalışmaları metodolojik olarak ele aldığımızda, yukarıdaki toplam yirmi bir çalışmadan on dört tanesi (Sandy, 1989; Parlar, 2006; Çelikten, 2010; Nishimura ve Yamano, 2013; Vega-Bayo ve Mariel, 2015; Yacoob vd., 2015; Humble ve Dixon, 2017; Altay, 2018; Pulat, 2019; Thomas, 2019; Gunnlaugson, 2021; Kuluma vd., 2021; Bozkurt, 2021; Devi ve Saroh, 2023) nicel yöntem, altı tanesi (Bağcı, 2019; Aslan, 2019a; Aslan, 2019b; Aslan, 2020; Bayar ve Akın, 2023; Gupta, 2023) nitel yöntem ve bir tanesi (Gülünay, 2022) ise karma yöntemden faydalanmıştır.

Nicel araştırma yöntemlerinden faydalanan çalışmalar verilerini büyük bir örneklemden anketler aracılığıyla toplarken, nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılan çalışmalarda ise ortalama on beş yirmi kişilik araştırma gruplarından yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla veriler toplanmaktadır. Literatürde yer alan çalışmalar arasından bazıları (Aslan, 2019a; Aslan, 2019b; Aslan, 2020 ve Gupta, 2023), kuramsal perspektif açısından gerçekleştirilen bu çalışma ile yakınlık sağlamaktadır. Bahsi geçen bu çalışmaların kuramsal perspektiflerinin temelinde Pierre Bourdieu'nün habitus, alan, sermaye kavramları yer alması ve metodolojik yönden nitel araştırma perspektifinden yararlanmaları nedeniyle literatür içerisinde gerçekleştirilen bu çalışma ile yakınlık sağladıkları görülmüştür.

Aslan (2019a) tarafından gerçekleştirilen “Kültürel Sermaye ve Sınıf İçi Farklılaşma: Orta Sınıfların Kültürel Sermaye Yatırımı Olarak Özel Okul Tercihleri” adlı çalışma, İzmir’de ikamet eden orta sınıf ailelerin çocuklarının toplumsal uzamdaki konumlanışını şekillendirme sürecinde özel okul tercihinin rolünü, Pierre Bourdieu’nün kuramsal perspektifinden yola çıkarak ve onun habitus, alan, sermaye kavramlarıyla göstermeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma nitel araştırma yönteminden faydalanmakta ve verilerini İzmir’de ikamet edip çocuğunu özel okula gönderen 30 veli ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplamaktadır. Çalışmanın sonucunda, orta sınıfa mensup ailelerin çocuklarını, stratejik olarak içinde bulundukları toplumun genelinden farklılaştırmak için özel okulları tercih ettiği ifade edilmektedir.

Aslan (2019b), “Kültürel Sermaye ve Sınıf İçi Farklılaşma: Orta Sınıfların Kültürel Sermaye Yatırımı Olarak Özel Okul Tercihleri” adlı çalışmasından hareketle “Türkiye’de Özel Okullaşma” (Aslan, 2019) adlı yeni bir çalışma gerçekleştirmiştir. Onun bu çalışması tarihsel süreçte özel okulların yaygınlaşmasında etkili olan faktörleri Türkiye özelinde göstermeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmanın verileri ikincil kaynaklardan toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda Türkiye’de özel okulların sayısının artışının Batı’daki örneklerine benzediği ifade edilmiştir. Türkiye’de 1980’li yıllarda uygulanmaya başlanan neoliberal ekonomi politikasının bir yansıması olarak eğitim alanının da piyasalaştığını ve sermayenin kâr elde etmek amacıyla eğitim alanına yoğunlaştığı çalışmanın diğer bir sonucu olarak ifade edilmiştir.

Aslan (2020) tarafından gerçekleştirilen “Toplumsal Statü ve Okul Seçimleri: Kültürel Sermaye Yatırımı Olarak Özel Okullar” adlı çalışma, 2019 yılında gerçekleştirmiş olduğu çalışmasına benzer bir şekilde İzmir’de ikamet eden orta sınıf ailelerin ilköğretim seviyesinde özel okul tercih süreçlerindeki stratejilerini anlamaya çalışmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır ve çalışmanın verileri, İzmir’de ikamet edip çocuğu ilköğretim seviyesinde özel okula giden 30 veli ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, devletin eğitim politikaları, anne babaların çalışma koşulları, ailelerin çocuklarının toplumsal statülerini artırma isteği, yabancı dil eğitimi nedenlerinden dolayı velilerin çocuklarını özel okullara gönderdiği ifade edilmiştir.

Gupta (2023) tarafından gerçekleştirilen “Eğitim Avantajı ve Sosyal Sınıfı Yeniden Ziyaret: Orta Sınıf Ebeveynlerinin Özel Okul Eğitimi ve Gölge Eğitime Yatırımına Bourdieu’cu Bir Analiz” (Revisiting Educational Advantage and Social Class: a Bourdieusian Analysis of Middle-Class Parents’ Investment in Private Schooling and Shadow Education) adlı çalışma, Hindistan’da orta sınıfa mensup ebeveynlerin çocuklarının eğitimi için özel okula ve gölge eğitime (özel ders) yaptıkları yatırımları Pierre Bourdieu’nün sosyolojik perspektifiyle analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma sosyal ayrıcalığın karmaşıklığına odaklanmaktadır ve Hindistan’da orta sınıfa mensup olan ebeveynlerin sahip oldukları kültürel sermayeleri ve özel okula kayıt yaptırmaları arasındaki

ilişkiyi incelemektedir. Bu çalışmanın verileri, Hindistan'ın Delhi şehrinde 2014 Aralık ve 2015 Aralık tarihleri arasında yapılan etnografik saha araştırmasıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, orta sınıfa mensup ailelerin çocuklarını hem özel okullara gönderip hem de değerli eğitim kaynaklarını satın alarak bu sosyal sınıfın konumlarını yeniden üretime soktukları ifade edilmiştir. Ebeveynlerin, sahip oldukları kültürel sermayelerini güvence altına almak için ekonomik sermayelerini kullanarak sermaye transferi yaptıkları çalışmanın sonucu olarak belirtilmiştir.

Verilen özetlerden yola çıkarak, Aslan (2019a, 2019b, 2020) ve Gupta (2023) çalışmalarının ortak ve farklı yönlerini şu şekilde özetlenebilir: Ortak yönleri açısından, tüm çalışmalar, Pierre Bourdieu'nün habitus, alan ve sermaye kavramlarını kullanarak orta sınıf ebeveynlerin eğitim tercihlerini analiz etmektedir. Dört çalışma da ortak bir şekilde orta sınıf ebeveynlerin çocuklarını özel okullara gönderme nedenlerini ve bu tercihin sosyolojik etkilerini incelemektedir. Çalışmalar, özel okul tercihinin kültürel sermaye ile yakından ilişkili olduğunu ve ebeveynlerin çocuklarının sosyal statülerini yükseltmek için bu yatırımı yaptıklarını vurgulamaktadır. Aslan'ın üç çalışması da nitel araştırma yöntemini kullanarak derinlemesine analizler yapmaktadır. Farklı yönleri açısından, Aslan'ın çalışmaları Türkiye'ye, özellikle İzmir'e odaklanırken, Gupta'nın çalışması Hindistan'ın Delhi şehrine odaklanmaktadır. Bu farklı coğrafyalar, eğitim sistemleri ve sosyo-ekonomik koşulların farklılıklarını ortaya koymaktadır. Aslan'ın çalışmaları ağırlıklı olarak yarı yapılandırılmış görüşmelere dayanırken, Gupta'nın çalışması etnografik saha çalışmasını da içermektedir. Aslan (2019b), Türkiye'de özel okulların tarihsel gelişimini incelerken, diğer çalışmalar daha çok güncel durumu analiz etmektedir. Gupta'nın çalışması, özel okula ek olarak gölge eğitime yapılan yatırımı da incelemesiyle diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Genel olarak bu dört çalışma, orta sınıf ebeveynlerin eğitim tercihlerini şekillendiren sosyolojik faktörleri anlamak için önemli bir katkı sağlamaktadır. Çalışmalar, özel okul tercihinin sadece ekonomik bir tercih olmadığını, aynı zamanda kültürel, sosyal ve sembolik anlamlar taşıdığını göstermektedir. Ayrıca, bu çalışmalar, eğitim sistemlerindeki eşitsizliklerin üreme mekanizmalarını ve sosyal sınıfların yeniden üretilmesindeki rolünü ortaya koymaktadır.

Literatürde yer alan çalışmalar içerisinde karşılaştırmalı nitel bir çalışmanın yapılmamış olması gerçekleştirilen bu çalışmayı diğer çalışmalardan farklı bir yere koymaktadır. Trabzon ve Samsun gibi Karadeniz Bölgesi'nin iki farklı ilini karşılaştırmalı olarak incelemek, özel okul tercihlerinin bölgesel farklılıklarını ortaya koyabilir. Çalışmada, Bourdieu'nun sermaye kavramlarını kullanarak sosyo-ekonomik statü farklılıklarını derinlemesine incelemek, özel okul tercihlerinin altında yatan sosyal yapıları daha iyi anlamamıza olanak sağlayabilir. Özellikle kültürel sermayenin, özel okul tercihi üzerindeki etkisi, Bourdieu'nun teorisiyle ilişkilendirilmesiyle, literatüre özgün bir bakış açısı getirebilir. Pierre Bourdieu'nun habitus, alan, sermaye kuramları ile James Coleman ve Robert Putnam'ın sosyal sermaye yaklaşımları bu çalışmayı kuramsal perspektif açısından da literatürdeki çalışmalardan farklı bir yere koymaktadır. Nitel araştırma yöntemini kullanarak velilerle

derinlemesine görüşmeler yapılması, özel okul tercihlerinin arkasındaki nedenleri daha iyi anlamaya ve bu konuda daha zengin veriler elde etmeye yardımcı olacaktır.

1.5. Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verilerinin toplanması, derinlemesine görüşme formları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. “Niteliksel araştırmalarda kullanılan derinlemesine görüşme tekniği, sosyal dünyadaki ‘görünür’ birçok olgu, süreç, ilişkinin görünümünden çok özüne inmeyi, bunların ayrıntılarını kavramayı ve bütüncül bir biçimde anlamayı mümkün kılan bir veri oluşturma aracıdır” (Kümbetoğlu, 2015: 72). Derinlemesine görüşme tekniği kullanılan bu çalışmada, ilk olarak çalışmanın teorik çerçevesinin kapsamını oluşturacak literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonucunda Pierre Bourdieu’nün Ayrım (2021b), James Coleman’ın Beşeri Sermaye Yaratımında Sosyal Sermaye (2010) ve Robert Putnam’ın Tek Başına Bowling: Amerika’nın Azalan Sosyal Sermayesi (2010) metinlerinden yola çıkarak yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Görüşme formlarının hazırlanmasının ardından Samsun ve Trabzon Valiliklerinden gerekli izinler alınmış, sonrasında etik kurul onayı alınarak veri toplama sürecine geçilmiştir. Veri toplama sürecinde veriler düzenli olarak gözden geçirilmiş ve katılımcılardan benzer yanıtlar alınmaya başlandığında veri doyumuna ulaşıldığı belirlenerek veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Araştırma sürecinde toplanan veriler MAXQDA24 programı aracılığıyla betimsel bir analize tabi tutulmuştur. Bilgisayar programı aracılığıyla verilerin analiz edilmesi beraberinde bazı avantajlar ve dezavantajlar getirmektedir. Nitel veri analizinde bilgisayar programından faydalanmanın avantajları; veri yönetimi ve organizasyon, programların kodlama, analiz ve rapor yazmada kolaylık sağlaması, güvenilir ve şeffaf olması, veri analizinin yansıtılması ve açık olması, veri analizi programlarının denetlenebilir olması, grup araştırmalarını kolaylaştırması, çok yönlü olması ve son olarak büyük veri setlerinin karşılaştırılmasına olanak sağlaması olarak sıralanmaktadır (Sapat vd., 2017: 966-967; Güçlü, 2021: 241). Nitel veri analizinde bilgisayar programından yararlanmanın dezavantajları; nitel veri analizi programlarının pahalı olması, programların karmaşık bir yapıya sahip olmaları, bu programları sıfırdan öğrenmenin uzun ve zor bir süreç olması, programların kullanım amaçlarının yanlış anlaşılması olarak sıralanmaktadır (Sapat vd., 2017: 968-969; Güçlü, 2021: 244-245).

Betimsel analiz yönteminde “veriler, daha önceden araştırma sorusu veya alt sorularından yola çıkılarak belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır” (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 244). Bu analiz yönteminde, görüşmeler sonucu elde edilmiş verilerin özüne sadık kalmak esastır. Katılımcıların görüşmelerde kullanmış oldukları dile sadık kalınarak doğrudan alıntılar yapılır ve veriler betimsel bir yaklaşımla benimsenmektedir (Kümbetoğlu, 2015: 154). Bu yaklaşımda

katılımcılardan alınmış cevaplar, araştırma sorusu oluşturulurken belirlenen temalar çerçevesinde geleceğe dönük bir biçimde analiz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 244).

Betimsel analiz yöntemi dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla analiz için kullanılacak çerçevenin oluşturulması, toplanan verilerin kodlanması, kodlama sonucunda bulguların tanımlanması ve son olarak bulguların yorumlanması olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, 244-249). Analiz için kullanılacak çerçevenin oluşturulması, verileri toplamaya başlamadan önce karşılaştırılması muhtemel kodların listelenmesi sürecini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 244). Verilerin kodlanması, yapılan görüşmeler sonucunda ham halde bulunan verilerden yola çıkarak kavramsal kategorilere ayırma, sınıflama ve temalara ayırma işlemini ifade etmektedir (Neuman, 2020: 811/2. Cilt). Bulguların tanımlanması aşaması, yapılan kodlamaların daha açık bir şekilde belirlenmesi ve gerekli alıntılarla desteklenmesini belirtmektedir. Son olarak bulguların yorumlanması ise yukarıda bahsedilen bütün işlemler sonucunda araştırma verilerinin anlamlı ve birbirleriyle bağlantılı bir şekilde araştırmanın bulgular bölümünde yorumlanmasına tekabül etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 248-249).

Bu çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla Samsun ve Trabzon illerinde ikamet etmekte olup çocuğu ya da çocuklarını özel okula gönderen toplam 20 katılımcı ile yapılan derinlemesine görüşmelerle elde edilmiştir. Katılımcılara, literatür taraması sonucu hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiştir. Görüşmeler öncesinde araştırmacı, araştırma onam formunu katılımcılara okumuş ve görüşmelerin ses kaydı altına alınması için onaylarını almıştır. Görüşme sürecinde, etik kurallar çerçevesinde araştırmacı, dinleyici konumunda olarak görüşmelerin içeriğine göre bazen görüşmenin gidişatı doğrultusunda mülakat sorularının yanında farklı bazı sorular yönelterek ilgili çalışma konusu hakkında detaylı bilgi almayı amaçlamıştır. Bu çalışma kapsamında Samsun ilinde 5 kadın ve 5 erkek katılımcı, Trabzon ilinde de 5 kadın ve 5 erkek katılımcı olmak üzere toplam 20 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin ortalama süresi 20-25 dakika olarak hesaplanmıştır. Araştırma verilerinin kodlanması aşamasında, katılımcıların isimlerinden tamamen bağımsız isimler atanmıştır. Her katılımcı için ikamet ettiği şehrin baş harfi, cinsiyetinin baş harfi ve rastgele atanan sayı ile (T-E-K1 veya S-K-K5) şeklinde kodlamalar gerçekleştirilmiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Etik

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi için etik kurul izniyle beraber Samsun ve Trabzon Valiliklerinde bulunan İl Sosyal Etüt ve Proje Müdürlüğü'nden izin alınması gerekmiştir. Bu doğrultuda, enstitüye sunulan tez önerisinin kabulünün ardından etik kurul ile Samsun ve Trabzon Valilikleri bünyesinde bulunan İl Sosyal Etüt ve Proje Müdürlüklerine gerekli belgelerle müracaat edilmiştir. Çalışmanın izin kısmında Trabzon Valiliği bağlamında bir problem yaşanmamış olmakla

beraber Samsun Valiliği gönderilen belgeleri düzenli olarak farklı birimlere yönlendirerek sürecin uzamasına sebebiyet vermiştir. Dolayısıyla izin aşamasında birtakım aksaklıkların yaşanması, çalışmanın gidişatında bazı problemlere yol açmıştır.

Araştırma sürecinde, bir referans bulmadan kadın katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilememiştir. Kadın katılımcılarla görüşme yapmak amacıyla bir araya gelindiğinde, görüşme onam formunu okumalarına rağmen görüşmecilerin nereden geldiniz, hangi özel okulda çalışıyorsunuz, sizi kim yolladı gibi sorular yönelttiği gözlemlenmiştir. Bu çalışmanın bir yüksek lisans tezi olduğunu ve onam formunda yazılı olarak ifade edilen hiçbir özel bilginin alınmayacağı, isimlerinin çalışmada asla geçmeyeceği, telefon numaralarının asla alınmayacağı ve görüşmelerin kayıt altına alınacağını sözlü ifade ettikten sonra görüşmeler gerçekleştirilebilmiştir. Yapılan görüşmelerde erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre konuşmaya daha açık olduğu, cevaplarını daha içtenlikte verdiği gözlemlenmiştir. Erkeklerin aksine kadın katılımcılar, aileleri, kendileri ve çocuklarıyla ilgili sorulara cevap verirken düşünerek, görüşmeler esnasında ufak duraklamalarla yöneltilen sorulara cevap vermişlerdir. Bu durum, araştırmacının erkek olmasıyla ilişkilendirilebilecek bir sınırlılık olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ayrıca, Kahramanmaraş'ta yaşanan 6 Şubat 2023 tarihli deprem felaketi, bu çalışma için bir sınırlılık oluşturmıştır. Deprem felaketi sonrasında üniversitelerin kapatılması ve maddi zorluklar, araştırmacının Trabzon'da konaklama sorunu yaşamasına neden olmuştur. Bu durum, saha çalışmasının tamamlanmasını ertelemiş ve çalışmanın gerçekleştirilmesi, 2023-2024 eğitim öğretim yılının başlamasının ardından 8 ay sonra mümkün olmuştur.

Çalışmanın başlangıcından bitişine geçen tüm süreçte, araştırmanın her aşaması etik kurallara bağlı kalınarak tamamlanmıştır. “Velilerin Çocuklarını Özel Okula Gönderme Nedenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma: Trabzon ve Samsun İli Örneği” adlı bu yüksek lisans çalışması için tez önerisinin verilmesinin ardından 20.01.2023 tarihinde etik kurul onayı alınmıştır. Etik kurul onayı alınmasının ardından çalışmanın saha araştırması süreci başlamıştır. Saha araştırması sürecinde yapılan tüm görüşmelerin öncesinde katılımcılara onam formu okunmuş ve görüşmelerin kayda alınması için izinleri alınmıştır. Görüşmelere katılan katılımcıların isimlerinin çalışmada hiçbir şekilde geçmeyeceği ifade edilmiştir. Araştırmacı, yapılan görüşmeler esnasında dinleyici konumunda bulunmuş ve sadece çalışmanın konusuyla ilgili olan veya olabilecek şeyler hakkında katılımcıya sorular yöneltilmiştir. Sosyal bilimlerde genel kabul edilen gönüllü katılım, katılımcılara zarar verilmemesi, anonimlik ve gizlilik (Güçlü, 2021: 471) gibi temel etik kurallara sadık kalınmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, çalışmanın temelini oluşturan kavramlar ve kuramsal çerçeve detaylı bir şekilde ele alınacaktır. Özellikle eğitim ve okul kavramlarının yanı sıra, yeniden üretim, aile, kültür ve sosyalleşme gibi konular üzerinde durulacaktır. Eğitim, bireyin bilgi, beceri ve değerler kazanarak topluma uyum sağlaması ve kendini geliştirmesi sürecidir. Okul ise bu sürecin gerçekleştiği kurumsal bir yapıdır. Ancak eğitim sadece okul duvarları içinde gerçekleşen bir süreç değildir. Aile, çevre, medya gibi birçok faktör de bireyin eğitiminde etkilidir. Bu çalışmada, eğitim ve okul kavramları, daha çok sosyolojik bir perspektifle ele alınacak ve özellikle okulun sosyal tabakalaşma ve eşitsizliklerdeki rolü üzerinde durulacaktır.

Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron gibi sosyologlara göre, eğitim sistemleri mevcut sosyal eşitsizliklerin yeniden üretilmesine hizmet eder. Aile, bu yeniden üretim sürecinde merkezi bir role sahiptir. Aile, çocuklarına kültürel sermaye aktararak, onların hangi sosyal sınıfa ait olacaklarını belirler. Kültürel sermaye, bireyin sahip olduğu bilgi, beceri, değerler ve zevkler bütünüdür. Ailelerin kültürel sermayesi, çocuklarının eğitim başarılarını ve dolayısıyla gelecekteki sosyal konumlarını önemli ölçüde etkiler. Sosyalleşme, bireyin toplumun değerlerini, normlarını ve davranış kalıplarını öğrenerek topluma uyum sağlaması sürecidir. Sosyalleşme, aile içinde başlar ve okul, arkadaş çevresi gibi diğer kurumlar aracılığıyla devam eder. Birey, sosyalleşme sürecinde içinde bulunduğu toplumun habitusunu edinir. Habitus, bireyin düşünce, algı ve davranış biçimlerini şekillendiren zihinsel bir yapıdır. Sosyal sınıf, cinsiyet, etnik köken gibi faktörler, bireyin habitusunu şekillendiren önemli etkenlerdir. Bu çalışmada, özel okul tercihlerinin altında yatan nedenleri anlamak için Bourdieu'nun kültürel sermaye, habitus ve sosyal yeniden üretim gibi kavramları kullanılacaktır. Özellikle, velilerin çocuklarını özel okullara gönderme kararlarının, ailelerin kültürel sermayeleri, sosyal çevreleri ve gelecek beklentileriyle nasıl ilişkili olduğu incelenecektir.

Kültür ve ailenin yeniden üretimdeki merkezi rolünden sonra, sosyolojik analizlerin temel kavramlarından biri olan sermayeye değinmek gerekmektedir. Sosyal bilimciler, tarihsel süreçte sermayeyi yalnızca ekonomik bir kaynak olarak değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve sembolik bir güç olarak da ele almışlardır. Özellikle Pierre Bourdieu gibi düşünürler, sermayenin farklı türlerini (ekonomik, kültürel, sosyal) ve bu türler arasındaki dönüşümleri inceleyerek, toplumsal eşitsizliklerin nasıl yeniden üretildiğini açıklamışlardır. Bu çalışmada, sermaye kavramı, velilerin özel okul tercihlerini etkileyen sosyo-ekonomik farklılıkları anlamak için önemli bir araç olarak

kullanılacaktır. Özellikle, ailelerin sahip olduğu kültürel sermaye, çocuklarının eğitim başarıları ve dolayısıyla gelecekteki sosyal konumları üzerindeki etkisi incelenecektir.

Türkiye'de Eğitim Sistemi başlıklı bölümde, Cumhuriyet öncesi eğitim sisteminin kökenleri olan Batılılaşma Dönemi'nden günümüze kadar olan süreç özetlenmiştir. Bu tarihsel inceleme, tezin ana konusunu oluşturan velilerin özel okul tercihlerini daha iyi anlamak için gerekli bir çerçeve sunmaktadır. Özellikle, Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte eğitim sisteminde yaşanan köklü değişimler ve bu değişimlerin günümüzdeki yansımaları, velilerin devlet okullarına yönelik güvenini sarsan faktörleri ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın amacı sadece velilerin özel okul tercihlerini anlamakla kalmayıp, aynı zamanda Türkiye'deki eğitim sisteminin tarihsel ve politik bağlamında neden bu tercihlerin arttığını da sorgulamaktadır. Böylelikle, okuyucu, tezi okurken sadece güncel bir durumu değil, aynı zamanda bu durumun tarihsel kökenlerini de kavrayabilecektir.

Türkiye'de tüm okulların Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olması nedeniyle, bu çalışmanın kavramsal çerçevesi, özel ve devlet okulları arasındaki ayrımın Bakanlık bünyesindeki farklılıklar üzerinden incelenmesiyle tamamlanmaktadır.

Pierre Bourdieu'nün habitus, alan ve sermaye kavramsallaştırmaları bu çalışmanın kuramsal perspektifini oluşturmaktadır. Çalışmanın kuramsal kısmında ilk olarak Bourdieu sosyolojisinin girift yapısından bahsedilecektir. Sonrasında Bourdieu'nün saha çalışmalarının ardından ortaya çıkmış olan habitus, alan ve sermaye yaklaşımları derinlemesine incelenecektir. Derinlemesine incelenen kavramlarıyla ilişkili olarak ortaya çıkan pedagojik eylem, pedagojik otorite, pedagojik mesai, tedrisi mesai ve tedrisi otorite gibi kavramlar çalışmanın kuramsal kısmı ve eğitim bağlamında ele alınacaktır. Velilerin sahip oldukları habitusları, toplumsal uzam konumlandıkları farklı noktalar ve bununla direkt bağlantılı olarak sahip oldukları farklı türden sermayelerin kavranabilmesi açısından Bourdieu sosyolojisinin temelinde olan kavramlar önem göstermektedir. Onun eğitim sosyolojisi bağlamında Passeron ile kaleme aldığı çalışmalarında ortaya koymuş olduğu kavramlar ise bu çalışmanın saha çözümlemesinin gerçekleştirileceği üçüncü bölümde yürütülecek olan tartışmalar açısından önem göstermektedir. Velilerin farklı türden sermayelere sahip olması ve bu sermayeler doğrultusunda eylemlerde bulunması meselesi pedagojik eylem, pedagojik otorite, pedagojik mesai gibi kavramlarla çözümlenecektir.

James Coleman ve Robert Putnam'ın sosyal sermaye kavramsallaştırmaları ise Bourdieu'nün sermaye kuramına birer alternatif olması ve sosyal sermaye yaklaşımına farklı bir bakış açısından yaklaşımları açısından önem göstermektedir.

2.1. Eğitim ve Okul

Eğitim, basit tanımlamalarla anlatılabilecek bir süreç değildir. Çünkü medeniyetin bugüne gelmesinde yazının icadı kadar etkili bir süreçtir. Bir insanın, doğumundan itibaren başlayan yaşam serüveninde eğitimle temasa geçmesi ilk olarak ailede başlar. Ardından eğitim, resmi eğitim kurumlarında öğretmenler aracılığıyla devam etmekte ve resmi eğitim tamamlandıktan sonra insanın kişisel gelişimi için kendisini eğitmesiyle ölene dek devam edebilmektedir. Fransız Sosyolog Emile Durkheim (1858-1917) toplumsal hayatın içinde eğitimin her zaman olduğunu ve çocuk üzerinde icra edildiğini aşağıdaki sözleriyle ifade etmektedir:

Durkheim (2016: 77) “eğitim, ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından çocuk üzerinde icra edilen eylem olmanın yanı sıra her an uygulanan, genel bir eylemdir. Toplumsal hayatın hiçbir döneminde ve hatta, tabiri caizse, günün hiçbir anında, genç nesillerin kendilerinden büyüklerle iletişime geçemedikleri ve dolayısıyla da büyüklerinden eğitici bir etki almadıkları bir zaman söz konusu olmamıştır” demektedir.

Eğitim, çok geniş kapsamlı bir öğrenme sürecidir ve bu sürecin gerçekleşmesi bazı yapı taşlarının bir arada bulunmasını gerektirir. Bu yapı taşlarını Cevizci (2016: 241), “eğitimci adını verdiğimiz birilerinin, eğitilen diye nitelediğimiz bazı kimseleri, belirli bazı koşullar altında, belirli birtakım amaçlar doğrultusunda ve belli şekillerde, değiştirmesi, dönüştürmesi, etkilemesi veya forme etmesi gerekir” şeklinde ifade eder. Eğitimci kimi zaman ebeveyn kimi zaman yakın çevreden bir insan kimi zaman da öğretmen olarak karşımıza çıkmaktadır.

Durkheim’a göre eğitim, yetişkin olmayan neslin olgunlaştırılması ve topluma kazandırılması sürecini ihtiva etmektedir (Durkheim, 2016; Kurtkan, 1992: 16):

“Eğitim, yetişkin nesillerin toplumsal yaşam için daha olgunlaşmamış kişiler üzerinde uyguladığı etkidir. Eğitimin amacı, bir bütün olarak politik toplumun ve çocuğun bilhassa yazgılı olduğu özel toplumsal çevrenin ondan talep ettiği birtakım fiziksel, entelektüel ve ahlaki şartları çocuğun içinde harekete geçirmek ve geliştirmektir. Kısacası eğitim, genç neslin ... toplumsallaşmasıdır” (Durkheim, 2016: 54).

Eğitim, bireyin sosyal yaşam içerisinde sahip olması gereken bilgi kodlarına, bilişsel becerilere, nerede ve hangi şekilde davranması gerektiğine dair yardım sağlayan bir süreçtir (Tezcan, 1997:3). Bir çocuk aldığı eğitim dolayısıyla bir arkadaşıyla nasıl iletişime geçeceğini, sınıf içinde nasıl davranması gerektiğini öğrenmektedir. Celkan (1989: 8-9), eğitimin “temel bir sosyal kurum olduğu kadar aynı zamanda öğretim kurumlarında uygulanan bir teknik, öğretim faaliyetlerinin tümü, tahsil, terbiye, yetiştirme ve yetiştirme” olarak adlandırılan süreçlerin tamamını kapsadığını ifade eder.

Eğitimden genel olarak bahsetmekle birlikte eğitimin yaşanılan dönem ve toplumsal farklılıklara göre değişkenlik gösterdiğine değinmek gerekir. Eğitimin ne olduğu ve nasıl olması gerektiği konusunda Antik Yunan’daki düşünce ile günümüz modern toplumundaki düşünce arasında

fark olduğu açıktır. Bununla birlikte tarihsel olarak çok uzaklara gitmeden ülkeler arasında bile eğitimin ne olduğu ve nasıl gerçekleştirileceği üzerinde farklı düşünceler bulunmaktadır. Tam burada eğitimin karakteriyle ilgili olarak Emile Durkheim'ın görüşleri önemlidir.

“Yunan ve Latin sitelerinde eğitim, bireyi, topluluğa körü körüne boyun eğmesi ve toplumun bir varlığı olması için eğitmekteyken; bugün bireyi, otonom bir kişiliğe dönüştürmek için eğitmektedir. Atina’da ince, görüş sahibi, keskin, ölçü ve uyumu seven, güzelin ve salt zihinsel tahlil hazzının tadına varmaya yetkin ruhlar yaratmaya çalışmaktayken; Roma’da ise çocukları, edebiyat ve sanatla alakalı şeylere ilgisiz; her şeyden önce girişimci, askeri görkem tutkusuna sahip insanlara dönüştürmeye istek duyulmuştur. Orta çağda eğitim öncelikle Hristiyanlık temelli olup, Rönesans döneminde daha laik ve daha edebi bir nitelik kazanmıştır” (Durkheim, 2020:46; Gözübüyük Tamer, 2022: 219; Kurtkan, 1992: 15).

Durkheim’ın bu görüşünden anlaşılacağı üzere her zaman ve mekânın kendine özgü eğitim sistemi bulunmaktadır. Diğer taraftan eğitimin gerçekleştirilmesi hususunda karşımıza formel ve enformel eğitim ayrımı çıkmaktadır. Formel eğitim, bir amaç dahilinde sistemleştirilen, eğitim müfredatı çerçevesinde verilen eğitim olarak ifade edilir. Formel eğitimi daha anlaşılır kılmak için zorunlu eğitim olarak da adlandırılan ve günümüzde 4+4+4 şeklinde gerçekleştirilen sistem örnek verilebilir. Bu sistem içerisinde çocuklar belirli bir amaç doğrultusunda toplam 12 sene eğitim görmektedir. Formel eğitim sadece devlet okullarını kapsamamaktadır. Çeşitli branşları desteklemek için açılan kurslar da bu kategorinin içine dahil edilebilir (Gözübüyük Tamer, 2022: 6).

Enformel eğitim ise formel eğitimin tam tersi belirli bir sistematikten uzak eğitimi ifade etmektedir. Bir çocuğun aile içinde, okulda ve sokakta toplumsallaşırken yaşadığı tüm tecrübeleri bu kategori içerisinde değerlendirilmektedir. “Hayat mektebinden mezun” olduğunu ifade eden insanların, bu tarz ifadelerinin arkasında çevresiyle sosyalleşirken öğrenmiş olduğu enformel bilgiler yatmaktadır (Gözübüyük Tamer, 2022: 7).

Bu çalışmanın odak noktasını formel eğitim oluşturmaktadır. Bu eğitim sürecinde, okullar, formel eğitimin uygulamaya geçirildiği merkezi kurum olarak karşımıza çıkmaktadır. Tezcan (1997: 3), eğitimin, “bireyin toplumsal yeteneğinin ve en elverişli düzeyde kişisel gelişmesinin elde edilmesi için seçilmiş ve denetimli bir çevreyi (özellikle okulu) içine alan bir toplumsal süreç” olduğunu ifade eder.

Türkiye’de formel eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 1973 yılında örgün ve yaygın eğitim olarak iki kategori altında toplanmıştır. Örgün eğitim resmi bir okul çatısı altında, yaş olarak birbirleriyle yakın olan çocukların bir arada tutulduğu düzenli eğitim sistemidir. Örgün eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olarak sınıflandırılmıştır. Yaygın eğitim ise MEB’e bağlı şekilde ilerlemekte bir eğitim kategorisidir. Burada önemli olan husus, kişilerin milli eğitim sistemine dahil olmayıp, okuma-yazma, meslek eğitimi gibi belirli standartlara sahip olmak için bu eğitim kategorisinde yer almalarıdır. Çıraklık eğitimi ve belirli bir yaşa gelip

okuma-yazmayı öğrenememiş bireyler için açılan kursları yaygın eğitim kategorisi altında değerlendirmek mümkündür (İTO, 2003: 16; Aslan, 2019: 265).

Genelde eğitim, özelde ise formel eğitim belirli amacı içermektedir. Cevizci (2016: 262) eğitimin belirli bir amaca sahip olduğuna “eğitimin, hiçbir zaman kendilerinde olmayan, bunun yerine nihai bir hedef ya da amaca yönelmiş olan eğitim eylemlerinden meydana geldiğine” dikkat çeker. Durkheim (2016: 53) ise eğitimin amacını “çocuğun ait olduğu toplumdaki üyelerin hiçbirinde eksik olmaması gerektiği birtakım fiziksel ve ussal durumlar, kast, sınıf, aile, meslek gibi belli bir sosyal gruptaki üyelerin hiçbirinde eksik olmaması gerektiği düşünülen birtakım fiziksel ve ussal durumlar” temelinde değerlendirmektedir. Cevizci’nin tanımından eğitimin nihai amacının belirli bir hedef doğrultusunda eğitim eylemini sergilemek daha açık bir şekilde öğrenciyi eğitmek olduğu anlaşılmaktadır. Durkheim ise eğitimin, toplumsal yönüne odaklanarak, bir kişinin aldığı eğitim ile içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasını kolaylaştıracak amaçlarına odaklanmaktadır.

Buraya kadar gerçekleştirilen tartışmada eğitimin, insanın doğumundan ölümüne kadar yaşam boyu gerçekleşen bir öğrenme süreci olduğuna, tarihsel perspektiflerden bakıldığında ise eğitimin ne olduğu ve nasıl olması gerektiğinin değişiklik gösterdiğine, eğitim eyleminin gerçekleştirilmesine göre öncelikle formel ve enformel eğitim ayrımına gidildiğine ve ardından formel eğitimin örgün ve yaygın eğitim olarak iki kategori altında incelendiğine, son olarak ise eğitimin belirli bir amaca sahip olduğuna değinilmiştir. Eğitim, sadece insanın kendini geliştirmesini değil yaşadığı topluma uyum sağlamasını, insanlarla iletişime geçmesini ve insanın yaşantısını sürdürmesini sağlayan temel bir süreci anlatmaktadır. Bu sürecin belirli bir amacı olduğu gibi işlevlerinden bahsetmek de mümkündür.

Eğitimin işlevleri iki kategori altında ele alınmaktadır. Bunlardan birincisi “açık işlev” olarak adlandırılmaktadır. Eğitimin açık işlevlerinden ilki insanların eğitim yoluyla kültürlerini gelecek nesillere aktarmasıdır. İkincisi, dilin ve deneyimlerin aktarılmasıdır. En nihayetinde insanlar bildikleri her şeyi dil sayesinde gelecek nesillere aktarmaktadır. Üçüncüsü, çocuğun toplumsallaşarak içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasıdır. Toplumsallaşma aracılığıyla bir toplum içinde istenen ve istenmeyen davranışlar çocuğa öğretilmektedir. Dördüncüsü ise eğitimin yenilikçi bir nesil yetiştirme işlevidir. Bu işlev içinde bulunan toplumun neye ihtiyacı varsa – tarım toplumları için tarım eğitimi, sanayi toplumları için mühendislik eğitimi – müfredatın o doğrultuda güncellenip, öğrenci yetiştirmesini ifade etmektedir. Beşincisi ise eğitimin siyasal işlevidir. Burada eğitim kurumu aracılığıyla “siyasal sisteme sadakat” ve “önderlerin (elit zümre, seçkin entelektüel lider) seçimi ve eğitilmesi” istenmektedir. Eğitimin açık işlevlerinden sonuncusu ise seçme işlevidir. Türkiye Cumhuriyeti’ni düşündüğümüzde, ülkenin dört bir yanında birbirinden farklı yeteneğe sahip olan kişilerin seçimi eğitim kurumunun işlevi olarak karşımıza çıkmaktadır. Belirli nitelikler

dolayısıyla içinde bulunduğu aday öğrenci havuzundan onları seçmek ve o öğrencilere kaliteli eğitim sunmak eğitim kurumunun görevi olarak karşımıza çıkmaktadır (Tezcan, 1997: 52-56).

Eğitim kurumunun kapalı işlevleri ise “eş seçme, tanıdık sağlama, statü kazandırma, çocuk bakıcılığı, işsizliği önleme, çocuğun ekonomik sömürülmesini önleme ve temizleyicilik” olarak sıralanmaktadır (Tezcan, 1997: 62-64). Çocuk bakıcılığı önemli bir gizil işlev olmaktadır. Çünkü iş hayatına atılan annelerin çocukları günün çoğunu okulda geçirdikleri için eğitim kurumları çocuk bakıcılığı rolünü üstlenmektedir. Eş seçme, tanıdık sağlama ve statü kazanma, bir anlamda ve belirli bir süreç sonunda gerçekleşmektedir. Okulun kapısından ilk kez giren bir çocuk, 12 yıllık zorunlu eğitimi sonrasında karşı cinsle tanışma, sosyal çevre edinme ve yaşadığı toplumda statü kazanma noktasında eğitim kurumundan faydalanmaktadır. Çocuğun ekonomik sömürülmesini engelleme ve temizleyicilik¹, çocuğun zorunlu eğitim hayatından uzak kalarak çocuk işçi durumuna düşmesinin ve dolayısıyla da onu ve davranışlarını olumsuz etkileyecek bir çevreden uzak kalması konusunda eğitim kurumundan faydalanmaktadır.

2.2. Yeniden Üretimin Merkezi Kurumları

İnsan hayatı boyunca yeni bilgilerle karşılaşır, bunları özümseyerek kendi bilgi ve beceri setini oluşturur ve bu bilgiyi sonraki nesillere aktarır. Bu süreç, sosyolojide "yeniden üretim" olarak adlandırılır. Bourdieu ve Passeron gibi düşünürler, yeniden üretimin aile, dil, kültür ve eğitim kurumları gibi sosyal yapıların içinde nasıl gerçekleştiğini detaylı bir şekilde analiz etmişlerdir. Bu çalışmada, eğitim kavramını genel hatlarıyla ele aldıktan sonra, yeniden üretimin temel aktörleri olan aile ve kültür kavramlarına ve bu kavramların bireyin sosyalleşme sürecindeki rolüne odaklanacağız. Özellikle, aile içinde edinilen kültürel sermaye ve bu sermayenin bireyin eğitim hayatı ve sosyal konumu üzerindeki etkileri incelenecektir.

Bir insanın hayat yolculuğundaki ilk ve en önemli durağı, kuşkusuz ailesidir. Çocuk, ailesinden öğrendikleriyle dünyayı tanımaya ve sosyalleşmeye başlar. Tıpkı Yunan stoacı filozof Epictetus'un "çocukluk insanın anavatanıdır" sözünde ifade ettiği gibi, insanın yetiştirilmesi, çocukluk döneminde başlayan bir inşa sürecidir (Gözübüyük Tamer, 2019: 2). Bourdieu'nun teorisine göre bu süreç, çocuğun habitusunu ve sahip olduğu sosyal, ekonomik ve kültürel sermayesini (Bourdieu ve Wacquant, 2021) ailesinden edinmesi anlamına gelir. Yani aile, çocuğun düşünce, algı ve davranış biçimlerini şekillendiren zihinsel bir yapı olan habitusunun ve sahip olduğu farklı sermaye türlerinin ilk ve en önemli kaynağıdır.

¹ Temizleyicilik, okul çağında olan öğrenci için “okulun suç önleme, seksüel sapma, uyuşturucu madde alışkanlığı” gibi durumlarla karşılaşmasını önleyici olmasını ifade etmektedir (Tezcan, 1997: 64).

Çocuk, okul çağında akranlarıyla benzer kişisel gelişimi sağlayamaması durumunda eğitim kurumuna adapte olması zorlaşmakta ve eğitim hayatında geri kalabilmesi nedeniyle, ailesinden sosyalleşme yoluyla aldığı eğitimin çocuğun kişilik gelişimi ve okul çağına geldiğinde eğitim sistemine uyum sağlaması açısından büyük önemi bulunmaktadır (Oktay, 2020: 114).

Türk Dil Kurumu'na göre aile, evlilik ve kan bağıyla birbirine bağlı bireylerden oluşan, toplumun en küçük birimidir. Bu bağ, yasal evlilik ve biyolojik akrabalık gibi resmi bir temele dayanır (Özgüven, 2001). Doğumdan ölümüne kadar devam eden bu bağ, bireyin iradesi dışında oluşmasına rağmen, duygusal, fiziksel ve sosyal gelişim için en temel olanakları sunar. Aile, bireyin kişiliğini şekillendiren, toplumsallaşmasını sağlayan ve hayatının her aşamasında önemli bir rol oynayan bir kurumdur (Güler ve Ulutak, 1992). Aile, bireyin ilk ve en önemli sosyalleşme ortamı olarak, kültürel mirasın aktarıldığı temel bir kurumdur. Okul ise bu sürece destekleyici bir rol üstlenir.

Tarih boyunca aile yapısı, toplumların değişimiyle birlikte farklılaşmıştır. Günümüzde büyük şehirlerde çekirdek aile en yaygın yapı olsa da geçmişte geniş aile, dar aile ve günümüzde de sıkça karşılaştığımız parçalanmış aile gibi farklı türleri bulunmaktaydı. Geniş ailelerde çok sayıda akraba aynı çatı altında yaşarken, dar ailelerde anne, baba ve çocukları, çekirdek ailede ise sadece evli çift ve çocukları bulunurdu. Parçalanmış aileler ise boşanma veya ayrılıklar sonucu oluşur. Bu farklılıklar, ekonomik koşullar, sosyal normlar ve kültürel değişimler gibi birçok faktörden etkilenmektedir.

Tarihte, özellikle az gelişmiş ülkelerin kırsal kesimlerinde yaygın olan geniş aile, ataerkil bir yapıya sahip, birkaç kuşağın bir arada yaşadığı ve tarım ekonomisi ile dinsel kuralların etkisiyle varlığını sürdüren, aile içi görevlerin tüm bireyler tarafından paylaşıldığı bir aile biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır (Güler ve Ulutak, 1992: 56; Özgüven, 2001: 10). 15. yüzyıl İngiltere'sindeki asil ve toprak sahibi sınıflarında görüldüğü gibi, dar aile tipi, anne baba ve evlenmemiş çocuklarının bir arada yaşadığı, ekonomik gerekçelerle ortaya çıkmış, erkek egemenliğinin hakim olduğu ve geniş ailenin aksine ebeveynlerin ve evlenmiş çocuklarının ayrı evlerde yaşadığı bir aile biçimi olarak tanımlanabilir (Güler ve Ulutak, 1992: 56-57). Modernizmin etkisiyle, bireyselliğin artması, endüstrinin gelişimi ve modern hukuk sistemlerinin ortaya çıkmasıyla birlikte, aile yapısı, çocukların belirli bir yaştan sonra evden ayrılması ve eşlerin arkadaşlık temelli evlilikler yapmasıyla karakterize edilen, anne, baba ve okul çağındaki çocuktan oluşan çekirdek aile yapısına doğru evrilmiş, bu süreçte erkek egemenliği azalırken aile içi ilişkilerde arkadaşlık bağları ön plana çıkmıştır (Bilen, 1990: 85-86; Güler ve Ulutak, 1992: 57). Postmodern düşüncenin bireyselliği ön plana çıkarmasıyla birlikte, aile kurumu da parçalanma eğilimi göstermiş ve özellikle Türkiye'de sıkça karşılaşılan parçalanmış aile, anne-babanın ayrılmasıyla çocukların gelişim süreçlerinde zorluklar yaşamasına neden olan bir aile biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır (Canatan ve Yıldırım, 2013: 171).

İnsanlığın, 18.yy'da bilim ve teknik alanında yaşadığı gelişmeler sonucunda modernizasyona uğramasıyla birlikte, eğitim hayatlarımızda büyük bir yer kaplamaya başlamıştır. Modern çekirdek ailelerle ilgili Celkan (1989: 95), ailenin temel bir kurum olmasına değinirken aynı zamanda bir eğitim kurumu olduğundan bahsetmektedir. Tezcan (1997: 142) da benzer şekilde ailenin enformel eğitim yoluyla çocuğunu eğiterek aynı zamanda eğitim kurumu işlevi gördüğünü söylemektedir. Özpolat (2009: 15), ailenin bir sosyalleşme okulu olduğunu, çocuğun sosyal hayata atılmasında titizlik gösterdiği için korunması gereken sosyal bir kurum olduğunu ifade etmektedir.

Yüksek kaliteli eğitim ve yaşam ortamlarıyla birlikte, aile, tüm çocukların öğrenme ve topluma katılma fırsatlarını yakalaması için en temel ve ilk sosyalleşme ortamı olarak, çocukların gelişiminde kilit bir rol oynamaktadır.

Yapılan çalışmalarda, ailenin eğitim kurumlarıyla yakından ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. (Celkan, 1989; Kurtkan, 1992; Güler ve Ulutak, 1992; Tezcan, 1997; Özgüven, 2001; Özpolat, 2009; Canatan ve Yıldırım, 2013; Gözübüyük Tamer, 2019). Buradan hareketle ailenin eğitim işlevlerinden bahsedilecektir. Aile, çocukların ilk ve en önemli eğitim ortamı olarak kabul edilir. Çocuklar, aile içinde terbiye edilerek toplumun değerlerini öğrenir, ailelerinin himayesi altında büyür ve sosyalleşir. Özellikle ilköğretim ve ortaokul döneminde ailelerin çocuklarının okul hayatlarındaki aktif rolü oldukça önemlidir. Çocukların ders başarısı, ailelerin yönlendirmeleri ve kontrolleri doğrultusunda şekillenir. Ailelerin sosyal statüleri, çocuklarının da gelecekteki statülerini etkileyerek onlara belirli bir kimlik kazandırır. Bu süreçte ailelerin çocuklarına sağladığı terbiye, himaye, sosyalleşme, okul başarısına katkı, statü kazandırma ve yönlendirme gibi işlevler, çocukların gelişiminde belirleyici rol oynar (Celkan, 1989: 97; Kurtkan, 1992: 31).

Çocuğun ilk sosyalleşme ortamı olan aile, bireyin toplumun bir parçası haline gelmesinde belirleyici bir rol oynar. Sağlıklı aile yapısı, çocuğun hem duygusal hem de zihinsel gelişimini destekler. Ancak parçalanmış ailelerde yaşanan boşanma süreçleri, çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini olumsuz etkileyebilir. Bu durum, çocukların gelecekteki yaşamlarında çeşitli sorunlarla karşılaşmalarına neden olabilir. Türk Medeni Kanunu, anne ve babanın çocuklarının eğitimi ve yetiştirilmesindeki sorumluluklarını açıkça belirtmektedir. Bu bağlamda, çocuğun eğitimi sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda sağlıklı bir birey olarak topluma kazandırılmasını da içermektedir (Gözübüyük Tamer, 2019; Tezcan, 1997: 143).

Eğitim ve aile kurumları, bir kültürün gelecek nesillere aktarılmasında ve toplumun devamlılığında hayati bir rol oynar. Aile, çocuğun ilk öğretmenidir ve temel değerleri buradan öğrenir. Okullar ise bu öğrenme sürecinin sistematik hale gelmesini sağlayarak, kültürel mirasın korunmasına ve geliştirilmesine katkıda bulunur. Bu bağlamda, kültür, sürekli değişen ve gelişen dinamik bir yapı olarak, eğitim ve aile kurumlarıyla etkileşim içindedir.

Kültür, William vd. (2008: 103) tarafından “bir toplumun paylaştığı ve üyelerine yaydığı görüşler, değerler ve algılar” şeklinde tanımlanmaktadır. Bir toplum değer ve görüşlerini dil aracılığıyla paylaşabilir. Bir toplum ya da toplulukta bilgi alışverişinin yapılması dil – yazılı veya sözlü – aracılığıyla mümkündür. Buradan da kültürün paylaşılr olduğu sonucuna varılmaktadır. Dünyaya yeni gelen bir çocuğun cinsiyetleri, içinde bulunduğu toplum ya da topluluğun kurallarını öğrenmesi kültürün paylaşılr bir yapıya sahip olmasıyla ilişkidir (William vd., 2008: 105).

Dünyada yaşayan tüm canlılar ve insan arasındaki farkı ortaya koyan en önemli etken insanoğlunun bir dile ve dolayısıyla kültüre sahip olmasıdır (Kottak, 2008: 46). Kültür bir insanın dünyaya gelmesinden ölümüne dek bütün yapıp etme biçimlerini şekillendirir ve insanlık tarihi kadar eskidir. Modern anlamda kültür, şehirli olmakla ilişkilendirilmektedir. Bu nedenle tartışmamıza uygar tanımıyla başlamamız gerekmektedir. Uygar sözcüğünün etimolojisini Fitchter (2019: 155) “uygar sözcüğü, Latince civitas ve civis sözcüklerinden gelir. Anlamı kent ve kentte oturan demektir ve yerleşik, okur-yazar, davranışları karmaşık olan kişiler için kullanılır” şeklinde ifade etmektedir. Kentte oturan insanların yerleşik bir düzeni, oturmuş bir eğitim sistemi ve kültürlerini kaydedebilecekleri yazılı bir dilleri bulunması nedeniyle modern anlamda kültür, şehirli olma durumuyla ilişkilendirilmektedir. Şehirli olmakla ilişkilendirilen modern kültürün mekân ile arasında bir bağ bulunmaktadır (Tösten ve Aytaç, 2024: 411). Modern kültürün aktarıldığı veya Bourdieucü bir anlamda yeniden üretime (Bourdieu ve Passeron, 2021c) sokulduğu mekanlar eğitim kurumlarıdır. Modern kültür, eğitimle iç içe bir yapıdadır. Bu çalışmanın ilerleyen kısımlarında Türkiye Cumhuriyeti tarihinde gerçekleştirilen Heyet-i İlmiyeler ve Milli Eğitim Şuralarının temel tartışma başlıklarının yer aldığı tabloda (Akyüz, 2021) farklı dönemler içerisindeki tartışma başlıklarından hareketle Cumhuriyet tarihinde farklı dönemlere hâkim olan ideolojilerin eğitim aracılığıyla kültürel yeniden üretime sokulması arasında ilişki kurabiliriz.

Kültür ise “bir toplumun üyesi olarak insanın kazandığı bilgi, inanç, gelenek, sanatsal faaliyet, hukuk, ahlâkî değerler ve diğer yetenek ve alışkanlıkları içeren karmaşık bir bütün” (Taylor, 1871/1958:1 akt. Kottak, 2008, 46) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamadan kültürün, bizi var eden her şey olduğu sonucuna varılabilir. Sosyolojik olarak kültür, toplumsal hayatın içine karışıp orada öğrendiğimiz bütün bilgi, beceri ve davranışları kapsamaktadır (Tezcan, 1997: 67). Kültürün milli bir yanı da bulunmaktadır. Celkan, (1989: 50) kültürü tanımlarken “bir millete şahsiyetini veren, diğer milletlerle arasındaki farkı tayine yarayan, tarihin seyri içerisinde teşekkül etmiş, o millete mahsus maddi ve manevi değerlerin ahenkli bütünü” ifadelerini kullanmaktadır. Bir diğer kültür tanımında ise “kültür toplumun yarattığı, değer verdiği, paylaştığı bütün maddi ve manevi öğelerin toplamı” (İçli, 2002: 80) olarak ifade edilmektedir.

Kültürü oluşturan öğeler ikiye ayrılmaktadır (Celkan, 1989; İçli, 2002). Bu öğeler maddi kültür ve manevi kültür olarak ifade edilmektedir. Maddi kültür öğeleri “İnsan emeğinin toplumsal gelişim

süreci içerisinde gerçekleştirdiği tüm nesneleri (araba, bilgisayar vb.) anlatır” (İçli, 2002: 83). Başka bir ifadeyle, maddi kültür belirli bir kültür alanı içerisinde ortaya çıkmış nesneleri ifade eder. Manevi kültür öğeleri ise toplumsal yaşamın düzenlenmesinde etkili olan, belirli bir toplum içindeki insanların isteklerini, beğenilerini, tavır ve tutumlarını şekillendiren şeyler olarak karşımıza çıkmaktadır (Celkan, 1989: 52; İçli, 2002: 83). Manevi kültür, kültür inançları, kültür değerleri, kültür normları ve kültür önermelerinden oluşmaktadır (Celkan, 1989: 52). Bireyler, içinde yetiştikleri toplumda kültürün maddi ve manevi öğeleriyle eğitim yoluyla karşılaşmaktadır. Bir mühendisin icadı, bir yazarın kitabı kültürün maddi ögesi olarak karşımıza çıkarken bireysel inanç, kültürel normlar, iletişim şekilleri ise kültürün manevi ögesi olarak ifade edilmektedir.

“Kültür inançları o toplumun zihinsel muhtevaları, fikirleri, bilgileri, batıl inançları, efsaneleri ve masallarındır. Kültürel değerler arzulan veya iyi olan, iyi olması gereken şeylerdir. Dostluk, temizlik, saygı v.s. Kültür normları toplumun üyelerince kabul edilen kaideler ve standartlardır. Örf ve adetler, ahlâki ve hukukî müeyyideler bu türdendir. Bunlar mükâfat ve ceza esasına dayanırlar. Kültür kaziyeleri ise halkın metafiziğidir. Bir toplumun fertlerinin kendi dünyalarındaki varlık, obje ve vakaların (olaylar-hadiseler) mahiyetine dair sübjektif şekilde (zımnen) kabul ettikleri faraziyelerdir. Buna göre manevî kültür bir bakıma halk kültürüdür. Halk kültürü, onu başka topluluklardan ayıran kendine has davranış, tarz ve şekillerden ve bunların temelinde bulunan tanzim edici inançları, kıymetler, normlar ve kaziyelerden meydana gelir” (Celkan, 1989: 52).

Bourdieu’nün kültüre yaklaşımı ise geniş ve dar anlamıyla kültürü bir bütün olarak kabul etmekten geçmektedir. Bourdieu’nün düşüncesinde “kültür, hem yemek yeme, içsel olarak uyum sağlama veya giyinme biçimlerini hem de sanat eserleriyle veya düşünsel eserlerle kurulan ilişkiyi (örneğin müzeye, tiyatroya gitme veya okuma alışkanlığı) kapsamaktadır” (Bourdieu, 1979’dan akt. Jourdain ve Naulin, 2020: 78). Bourdieu kültürün, normatif ve etnolojik yanlarını bir arada bulundurmadan baktığımız takdirde onu tam olarak anlayamayacağımızı ifade etmektedir. O “meşru kültür malları arasında yapılan seçimleri yönlendiren yetenekleri, bunları bir yetenekler bütününe katmadan, günlük kullanımdaki kısıtlı ve normatif anlamıyla ve en basit nesnelere karşı geliştirilen zevki besleyici lezzetlere karşı geliştirilen sade zevkle ilişkilendirmeden” kültür kavramına yaklaştığımızda kültürü anlama noktasında eksik kalacağımızı belirtmektedir (Bourdieu, 1979’dan akt. Jourdain ve Naulin, 2020: 78).

Toplumsallaşma, insanın hayata gelmesiyle başlamaktadır. İlk olarak aile ve ailenin yakın çevresiyle ardından okul ile daha sonrasında ise iş hayatına atıldığımızda sosyalleşir ve içinde bulunduğumuz topluma karışırız. Doğduğunda insan tek başına hayata gelmektedir fakat aile çevresiyle tanışma, okulda ve iş hayatında yeni bir topluluğun içine katılmayla birlikte sosyal bir varlık olarak hayatını sürdürmektedir (Tezcan, 1997: 37). Toplumsallaşma, “insanın psikolojik bir varlıktan sosyal bir varlığa geçişini meydana getiren bir dizi süreçlerin toplamı” (Celkan, 1989: 57) olarak ifade edilmektedir.

Bir insanın dünyaya gözlerini açmasıyla birlikte sosyalleşme süreci başlamaktadır ve bu süreç insanın ömrünün sonuna kadar devam eder. Sosyalleşme ve kültür birlikte gerçekleşir. Williams ve arkadaşlarının (2008) kültür tanımından hareketle bir toplumun içindeki değer, görüş ve algıların o toplulukta bulunan insanlara sirayet etmesi için sosyalleşme gerekir. Sosyalleşme, Özpolat (2009: 11) tarafından “insanlığın her türlü birikiminin öğrenilerek yaşatılması; yeni kuşakların önceki kuşaklardan uygarlığı öğrenmesi ve sonraki kuşaklara aktarması” olarak tanımlanmaktadır. Burada kuşaklar arası aktarımı gerçekleştiren şey kültürdür. Bu durum eğitim bağlamında düşünüldüğünde öğrencilerin okulda hem öğretmenlerinden hem de diğer öğrenci arkadaşlarından öğrendikleri bilgileri sonraki kuşaklara aktarmaları, sosyalleşme ve eğitim ilişkisini göstermektedir.

İnsanın toplumsallaşma serüveninde üç önemli kurum bulunmaktadır. Bunlardan birincisi kültür, ikincisi aile ve üçüncüsü eğitimidir. “Kültür içinde doğarız, kültürce çevreleniriz. Bir başka deyişle doğduğumuz andan itibaren başlayarak kültürün içine daldırılırız” (Fichter, 2019: 156). Çok büyük bir kapsama alanına sahip olan kültürün yeniden üretimi, yeni nesillere aktarımı toplumsallaşma yoluyla gerçekleşmektedir. Bireyin yaşama geldiği andan itibaren ilk olarak karşılaşacağı toplumsallaşma biçimi ailesinden aldığı kültür eğitimidir. Burada kastedilen, çocuğa ilk doğduğu andan öğretilen dil, konuşma biçimi, öğretilen davranışlardır. Çocuk ailesinin sahip olduğu kültür ve bilgiyle birlikte toplumsal hayata hazırlanır (Özpolat, 2009: 12). Ardından aileden aldıklarının üzerine eklenilecek olan eğitim kurumu gelmektedir. Eğitim kurumu, çocukların bilişsel ve zihinsel olarak belirli bir standarda gelmesini hedeflemektedir. Bu durumu Cevizci (2016: 262), eğitimin, eğitilenin yani öğrencinin değer dünyalarını, tutum ve davranışlarını, duygu ve düşünce dünyalarını etkilemekte olduğunu bununla birlikte kişilik özelliklerini, zihinsel yapısını ve düşünsel faaliyetlerini geliştirmesi olarak ifade etmektedir. Eğitim, bu süreç sonucunda çocuğu toplumsallaştırmakta ve sosyal hayata hazırlamaktadır. Eğitim, kültür ve aile üçlüsüne İçli (2002: 95-96) arkadaş grupları ve kitle iletişim araçlarını eklemektedir. Bir bireyin veya bir çocuğun sosyalleşmesinde ister oturduğu muhitte bulunan yaşlıları ister okuldaki arkadaşları olsun, arkadaş grupları önemli bir rol oynamaktadır. Çocuk ailede ve okulda öğrendiğinin yanı sıra akranlarından da toplumsal hayata dair şeyler öğrenmektedir. Daha açık bir biçimde davranışlarını, konuşma tarzını ve kullandığı dili öğrenmektedir. Son olarak kitle iletişim araçları – özellikle günümüzdeki sosyal medya araçları olan Instagram, Twitter, Facebook, TikTok vb. – çocuğun akran çevresinde öğrendiği çeşitli toplumsallaşma biçimlerine benzer olarak yeni şeyler öğrendiği bir yer olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.3. Sermaye

Sermaye kavramından bahsedildiğinde akla ilk olarak Alman Filozof Karl Marx (1818-1883) gelmektedir. Onun sermaye kavramını anlayabilmek için meta ve para ilişkisine odaklanmak gerekmektedir. Marx (2018: 49) metayı “taşıdığı özelliklerle şu ya da bu türden insan ihtiyaçlarını

gideren dışsal bir nesne, bir şey” olarak tanımlamaktadır. Metalar, kullanım değerleriyle ilgili olarak ortak bir biçime yani para biçimine sahiptir (Marx, 2018: 60). Marx (2018: 151), meta dolaşımından bahsetmektedir. Metaların dolaşımı için (Para-Meta-Para ve Meta-Para-Meta) şeklinde iki formül ortaya koymaktadır. O, bu dönüşüm formüllerinden Para-Meta-Para (P-M-P) olanı ön plana çıkarmaktadır ve “burada ilk önce para metaya dönüşür ve sonra meta yeniden paraya dönüşür, yani satmak için alınır... sermaye olur ve tanımı gereği sermayedir” (Marx, 2018: 152) şeklinde parayla metanın ilişkisini açığa çıkarmaktadır.

Marx, paranın sermayeye dönüşümü tam olarak hangi koşulların olması gerektiğini aşağıdaki pasajda net bir biçimde açıklamaktadır:

“Parayı sermayeye dönüştürmek için, meta üretiminin ve meta dolaşımının varlığı yetmiyordu. Bir yanda değer, yani para sahibinin, öte yanda değer yaratan özün sahibinin; bir yanda üretim ve geçim araçlarına sahip bulunan bir kimsenin, öte yanda emek gücünden başka hiçbir şeyi olmayan bir kimsenin, birbirlerinin karşısında alıcı ve satıcı olarak yer almaları gerekiyor” (Marx, 2018: 551).

Marx’ın sermaye kavramı, ekonomi odaklı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Onun, meta ve paranın girmiş olduğu mübadeleler üzerinden bir sermaye açıklaması bulunmaktadır. Sermaye kavramının farklı bir yorumu ve bu çalışmanın da dayandığı Pierre Bourdieu ‘nün (1930-2002) sermaye yaklaşımından bahsedilmelidir. Bourdieu, Marx’tan farklı olarak sermaye kavramına sadece ekonomi odaklı bakılmaması gerektiğini düşünmektedir (Swartz, 2022: 83). Bourdieu, sermayeyi “nesnel veya öznel yapılarda kayıtlı bir güç ... toplumsal dünyaya içkin düzenliliklerin temeli” (Bourdieu, 2010: 45) olarak ifade etmektedir. Bourdieu’nün tahayyülünde sermaye, fail²’in hem kendi dünyasında hem de toplumsal dünyasında bulunan temel bir özelliktir.

Sermaye kavramını salt ekonomik indirgemeci bir perspektifle ele almayan Bourdieu, Sermaye Biçimleri (2010) adlı makalesinde sermayeleri genel hatlarıyla üç temel kategoriye ayırmaktadır. İlk ekonomik sermayeden bahseder, bu sermaye biçimi para ve mülkiyeti kapsamaktadır. Bir sonraki sermaye formu ise kültürel sermayedir, kültürel sermayeyi eğitim vasıflarının ekonomik sermayeye çevrilmesi üzerinden yorumlamaktadır. Son olarak sosyal sermayeden bahsetmektedir. Sosyal sermaye, soyluluk unvanı gibi ekonomik sermayeye çevrilebilir bir sermaye biçimidir. Bourdieu’nün sermaye kuramını oluşturan bu kavramların en önemli özelliği, bahsi geçen sermaye biçimleri arasında dönüşümler, mübadeleler yaşanabilmesidir. Bir fail sahip olduğu ekonomik sermayeyi iyi bir eğitim almak için kullandığında sahip olduğu ekonomik sermayeyi kültürel sermayeye dönüştürmüş olur veyahut başka bir fail sahip olduğu sosyal sermaye ağını kültürel ya da ekonomik sermayeye dönüştürebilir (Bourdieu, 2010: 49). Bu üç temel sermaye biçimine ek olarak

² Fail: Eylemlilik, eyleyen. Fail kavramı “aktörün psikolojik ve sosyal psikolojik yapısına dikkat çekmek ve amaçlanan (iradi) eyleme dair eylem yeteneğini göstermek üzere ... yapı eylem tartışması çerçevesinde ... düalizmi aşmaya yönelik” olarak kullanılmaktadır (Marshall, 2005: 228-229).

Loïc Wacquant ile kaleme almış oldukları Düşünümsel Sosyolojiye Davet (Bourdieu ve Wacquant, 2021) adlı eserde dördüncü bir sermaye biçimi olan simgesel sermayeden bahsetmektedir. Simgesel sermaye, diğer üç sermaye biçiminin *“herhangi birinin, algı kategorileriyle kavrandığında bulunduğu biçim”* (Bourdieu ve Wacquant, 2021:169) olarak tanımlamaktadır. Swartz (2022: 91), Bourdieu sosyolojisinde sermaye türlerinin ortaya çıkmasını, alanların çeşitliliğiyle ilişkilendirmektedir. Ne kadar çok alan varsa o kadar çok sermaye türü karşımıza çıkmaktadır. İktidar alanı için siyasi sermaye, eğitim alanı için kültürel sermaye, ticari alanda ekonomik sermaye gibi sermaye yapısıyla ilişkilidir.

Sermaye kavramına Bourdieu gibi farklı perspektiften bakan düşünürler bulunmaktadır. İlk olarak sermaye kavramı ve sermaye kuramına yaklaşımı açısından Bourdieu ile benzerlik gösteren Amerikalı Sosyolog James Samuel Coleman’ın (1926-1995) sermaye yaklaşımı buna örnek verilebilir. Coleman, fiziksel sermaye, beşeri sermaye ve sosyal sermaye kavramlarından bahsetmektedir. Fiziksel sermayenin gözlemlenebilir olduğunu çünkü materyallerde şekillendiğini ifade etmektedir. Beşerî sermayeyi ise “kişilerin yeni şekillerde hareket edebilmelerini sağlayan yetenek ve kapasiteleri” ortaya çıkaran bir yapı olarak tanımlamaktadır. Son olarak sosyal sermaye kavramının kişiler arası ilişkilerden ortaya çıktığını ve bunu gözlemleyebildiğimiz için az da olsa elle tutulur bir sermaye biçimi olduğunu ifade etmektedir (Coleman, 2010: 87). Amerikalı Siyaset Bilimci Robert David Putnam (1941 -) da sermaye kavramına Bourdieu ve Coleman gibi farklı bir perspektifle yaklaşmaktadır. Putnam, sermaye kavramının sosyal boyutuna odaklanmakta fakat bunu halkın sivil katılımı üzerinden yorumlamaktadır. Ona göre bir toplumun dini grupların etkinliklerine katılması, okul aile birliği toplantılarına katılmaları, mahalle organizasyonlarına ve seçimlere katılmaları o toplumun sosyal sermayesinin göstergesi olarak tanımlanmaktadır (Putnam, 2010: 126-129). Kısaca, Putnam sosyal sermaye yaklaşımı ile bireyler arasındaki güven, dayanışma ve iş birliği gibi sosyal ilişkilerin toplumsal ve ekonomik fayda sağladığını vurgulamaktadır. James Coleman ise bireyler arasındaki sosyal bağların, eğitim başarısı gibi sonuçları etkilediğini ve bu bağların toplumsal kalkınma üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu savunmaktadır. Her iki düşünürün sermaye konusundaki görüşlerine çalışmanın ilerleyen bölümlerinde detaylı olarak yer verilmiştir.

2.4. Türkiye’de Eğitim Sistemi

Eğitimin, insanlık tarihi kadar eski bir süreç olduğundan yukarıda bahsedilmiştir. Burada Türkiye’de eğitim sisteminden bahsedilecektir. Türkiye’de eğitim sisteminin tarihçesini incelemek için 18. yüzyıl sonlarından itibaren başlanması isabetli olacaktır. Bu inceleme, Eğitimde Batılılaşma Dönemi (1773-1839), Tanzimat Dönemi (1839-1879), I. ve II. Meşrutiyet Dönemi (1876-1918), Kurtuluş Savaşı Dönemi (1919-1922) ve Cumhuriyet Dönemi olmak üzere belirli dönemlere ayrılacak suretiyle ele alınacaktır.

Türkiye’de eğitim sisteminin incelenmesi ile bu çalışmanın hem tarihsel hem de politik bağlamı ortaya konulmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde ülkede uygulanan siyasal politikaların eğitim sistemi üzerindeki tezahürünün görülmesi açısından tarih içerisinde farklı dönemlerde eğitim politikalarının incelenmesi önemlidir. Türkiye’de Eğitim Sistemi başlığı altında farklı dönemlerdeki eğitim politikaları incelenmektedir. Bu bölümün sonunda Akyüz (2021) tarafından hazırlanan bir tablo ile Cumhuriyet tarihi boyunca gerçekleştirilen Heyet-i İlmiye’ler ve Milli Eğitim Şura’larında tartışılan temel konulara yer verilmiştir. Cumhuriyet tarihinde uygulanan politikalar ve bu politikaların eğitim sistemine ne şekilde etki ettiğini görme noktasında bu tablo önemlidir.

2.4.1. Eğitimde Batılılaşma Dönemi (1773-1839)

Günümüz modern Türkiye Cumhuriyeti’nin kökeni Osmanlı Devleti’ne dayanmaktadır. Osmanlı Devleti’nde Batılı anlamda eğitimin başlangıcı olarak 18. yüzyıl önemli bir köşe taşı olarak görülmektedir. Bu durumun kökeninde, Osmanlı Devleti’nin askeri alanda eski gücünü kaybetmesi ve Batılı devletlerin başta askeri olmak üzere toplumsal, siyasal ve ekonomik gelişimlerini tamamlaması bulunmaktadır. Osmanlı Devleti, yaşanan askeri kayıpları, ordunun Batılı devletler karşısında geri kalmasına bağlamıştır ve sonuç olarak Osmanlı Devleti’nin eğitim tarihinde 18. yüzyıl askeri alanda okulların açıldığı bir yüzyıl olarak ifade edilmektedir. “18. yüzyıl, askerlikle ilgili alanlarda Batılı ilimleri okutmak üzere Avrupalı uzmanların çağrıldığı, askeri okulların açıldığı ve matbaanın getirildiği bir dönemdir” (Gözübüyük Tamer, 2017: 134).

XVII. yüzyıl sonlarında Batı’da toprak ve mülkiyet yapısında değişme, orta çağ feodalizminin son bulması, sanayileşme, eğitimdeki gelişmeler başta olmak üzere birçok değişim yaşanmıştır. Osmanlı devleti bu değişimleri takip etme hususunda geri kalmıştır. Bunun sonucu olarak Batılı devletler başta askeri olmak üzere ticaret, eğitim gibi alanlarda ileri bir noktada yer almışlardır (Gündüz, 2022: 29-30). Batılı devletlerin eğitsel, toplumsal, siyasal ve askeri yapısındaki gelişmelerle karşılaşan Osmanlı Devleti, 1700’lerde Batı’nın okullarını kendine örnek almaya ve Batı’dan uzmanlar getirmeye başlamıştır.

Eğitimde Batı’yı takip etme sürecinin kökeninde, Osmanlı Devleti’nin girmiş olduğu savaşıardan ağır yenilgiler almış olması bulunmaktadır. “XVIII. yüzyıl boyunca yapılan savaşlarda Batı karşısında alınan yenilgiler, Avrupa’nın askeri üstünlüğünün bir sonucu olarak görülmesi gerektiği ve Batı’nın ilerlemesinin temel sebeplerinden birinin eğitim kurumları olduğunu ortaya çıkarmıştır” (Demirkıran, 2019: 60). Osmanlı Devleti’nin modernleşme çabasının altında devletin kurtarılması fikri hakimdir. Devleti kurtarma düşüncesiyle dönemin önde gelen padişahları olan Sultan III. Selim ve II. Mahmut bu dönemde eğitime yönelik hamlelerde bulunmuşlardır. Genel hatlarıyla bu iki padişahın eğitim politikaları, milletin kimliğini eğitim yoluyla kazandırmak olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirkıran, 2019: 60).

Akyüz (2015: 143) Osmanlı Devleti askeri alanda ağır yenilgiler aldığı için eğitim alanındaki yeniliklerin de ilk olarak askeri alanda gerçekleştirdiğini ve birçok okul açıldığını belirtmektedir.

Tablo 3: Eğitimde Batılılaşma Döneminde Açılan Askeri Okullar

Okul Adı	Açıldığı Yıl
Mühendishane-i Bahri Hümayûn (1776)	1776
Mühendishane-i Berri Hümayûn (1795)	1795
Tıphane-i Âmire ve Cerrahhane-i Mamure (1827)	1827
Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye (1834)	1834
Mızıka-ı Hümayûn Mektebi (1834)	1834
Rüşdiye Mektepleri (1839)	1839
Mekteb-i Maarif-i Adliye (1839)	1839
Mekteb-i Ulûm-i Edebiye (1839)	1839

Kaynak: Akyüz, 2015:144-145, Sakoğlu, 2003: 56-57.

Bu dönemde açılan okullarda ilk kez Batı dillerinde özellikle Fransızca ve İngilizce eğitimi verilmiştir. İlköğretimin Osmanlı Devleti’nde zorunlu olması yine bu eğitimde yenileşme döneminde gerçekleşmiştir. Bu dönemde Avrupa’ya hem bir gözlemci hem de iyi bir neslin yetiştirilmesinin öncüsü olması için öğrenci gönderilmiştir. Eğitimdeki reformların tüm halka yayılması amacıyla Takvîm-i Vekâyi gazetesi gibi süreli yayınlar bu dönemde çıkarılmıştır.

2.4.2. Tanzimat Dönemi (1839-1876)

Tanzimat dönemi, 3 Kasım 1839’da Gülhane Parkı’nda okunan Tanzimat Fermanı ile başlamaktadır. Sakoğlu (2003: 69), bu fermanla eğitim ve okula dair herhangi bir sözcüğün bulunmadığına dikkat çekmektedir. İçerisinde eğitim ve okula dair bir sözcük geçmemesine rağmen bu dönemde Osmanlı Devleti eğitim alanında birçok reform gerçekleştirmiştir.

Osmanlı Devleti, yenileşme hareketleriyle birlikte aslında bir reformlar sürecine girmiş bulunmaktadır. Bu yenileşme hareketi olan Tanzimat döneminin temel özelliği, Osmanlı Devleti’nin dinsel yapısından vazgeçmeksizin devletin başta eğitim kurumları olmak üzere Batılı kurumlardan destek alınarak inşa edilmesidir (Gözübüyük Tamer, 2007: 134). Bu çerçevede eğitimin, toplumun yeniden güçlendirilmesinde temel rol oynadığı kabul edilmiştir. Tanzimat öncesi dönemde özerk bir alana sahip olan eğitimin, Tanzimat Fermanı sonrasında özerk alandan çıkması hedeflenmiştir. Bir diğer hedefi ise Osmanlı Devleti sınırları içerisinde eğitimin kalitesini yükseltmek olmuştur. Tanzimat döneminde gerçekleştirilen eğitim reformlarının kökenindeyse Batıcılık ve Osmanlılık ideolojileri bulunmaktadır (Demirkıran, 2019: 58). “Kitlesele eğitimin dönüştürücü rolünü XIX.

Yüzyıldan itibaren keşfeden Osmanlı Devleti, artık eğitimini geleneksel temellere dayanan, kendine özgü dokunulmazlığa sahip bir alan olmaktan çıkartıp, tüm sistemi tekeline almak üzere harekete geçmiştir” (Demirkıran, 2019: 60).

Tanzimat döneminde eğitim alanında yenilikler yapılmasının altında yatan üç temel sebep bulunmaktadır. İlk sebep, geline sosyal, siyasal ve tarihsel durum itibarıyla halkın eğitilmesi ve geliştirilmesinin devletin görevi olarak kabul edilmesidir. Diğer bir sebep ise Osmanlı Devleti’nin Tanzimat dönemine kadar uyguladığı siyaset sonucunda Avrupalı devletlerle bozulan ilişkileri güçlendirmektir. Son sebep ise savaşlarda mağlup olduğumuz Avrupalı devletlerin baskı yapmalarıdır (Gündüz, 2022).

Tanzimat dönemi eğitiminin öne çıkan bazı özellikleri bulunmaktadır. Bu dönemde eğitim bir bilim olarak görülmeye başlanmıştır. Bu çerçevede başta İstanbul ve devamında taşra olmak üzere örgün eğitim kurumları kurulmuştur. Örgün eğitim kurumlarıyla birlikte eğitim sadece ilköğretim ile sınırlı kalmamış, orta ve yükseköğretim kurumları açılmış fakat eğitimin derecelendirme süreci tam anlamıyla uygulamaya konulamamıştır. Mesleki ve teknik okulların temeli Tanzimat döneminde atılmıştır. Mesleki bir okul olan öğretmen okulları da bu dönemde açılmıştır. Kız çocuklarının eğitime katılımı yönünde çabalar vardır ve kız öğrenciler de öğretmen okullarına alınmaktadır (Akyüz, 2015: 157-158). Her ne kadar yukarıda bahsedilen yenilikler ortaya çıksa da eğitimde tam anlamıyla bir bütünleşme sağlanamamıştır ve bu durum medrese, Tanzimat mektepleri, askeri mektepler, azınlık ve yabancı mekteplerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Azınlık ve yabancı okulları diğer okullara göre ön plana çıkmıştır ve Akyüz (2015: 159), bu durumun devlet için bir tehlike haline geldiğini belirtmektedir.

Tanzimat döneminde rüşdiyeler, idadiyeler ve sultaniyeler ortaöğretim düzeyinde eğitim vermektedirler. Rüşdiyeler, sıbyan mekteplerinde verilen eğitimi geliştirebilmek amacıyla kurulmuşlardır. İdadiyeler, Harp Okulu ve Askeri Tıbbiye’ye öğrenci hazırlamak için açılan öğretim kurumlarıdır. Sultaniyeler ise günümüzdeki liseye denk gelmektedir. İlk olarak Galatasaray’da açılmıştır ve adı Mekteb-i Sultani’dir (Akyüz, 2015: 164-167).

1846 yılında kurulan Darülfünûn ile yükseköğretimin Osmanlı Devleti’ndeki temeli olarak kabul edilmektedir. Akyüz (2015: 168) Darülfünûn’a rüşdiyeleri bitiren öğrencilerin kabul edilmesi nedeniyle Darülfünûn’un tam anlamıyla bir üniversite olarak kabul edilemeyeceğini ifade etmektedir. 1874 yılında “Galatasaray Sultanîsi içinde, medrese çevrelerinden uzakta, Darülfünûn açılmıştır” ve bugünkü Galatasaray Üniversitesi’nin temeli atılmıştır.

Tanzimat Dönemini genel olarak ele aldığımızda, bu dönem başta eğitim olmak üzere eski ve yeninin değişiminin merkezi noktasını oluşturmaktadır. Bu dönemin yenilikleri, 1773-1839’u

kapsayan dönemden farklılık göstermektedir. Bir önceki dönemde eğitimde askeri yenilikleri hedef alan Osmanlı Devleti, Tanzimat Dönemiyle birlikte zihinsel dönüşümü gerçekleştirmeye çalışmaktadır.

“Tanzimat Döneminin başlıca özelliklerinden biri, o güne dek dinsel otoritelerin tekelindeki hukuk ve eğitimin devlet denetimine alınmaya başlaması yönündeki cesaretli adımdır. Tanzimatçılar bunu yaparken dini ve dinsel otoriteleri doğrudan karşılarına almak yerine, kendi amaçlarını gerçekleştirmek için çaba harcayarak dolaylı bir zayıflatma süreci başlatmışlardır ... Medrese ve ulema başlangıçta eğitim işleri ile ilgili oluşturulan kurullarda görev almakla birlikte, zaman içinde eğitim işlerinden ve bakanlığından dışlanmışlardır. Yeni okullar eski geleneğin tersine cami ve mescit dışındaki yerlere inşa edilmiştir. Rüştîyelerin açılması ardından medreselerin bir öğretmen kaynağı olarak kullanılması yerine, devlet denetiminde bir öğretmen okulunun açılması da dinsel etki ve denetimden uzaklaşma çabasıdır. Böylece klasik elit sınıfından olan ‘hoca’nın yerini, modern toplumun önemli mesleklerinden olan ve devletin öğretmen okullarından yetişen ‘muallim/muallime’ alacaktır. Bu sınıf aynı zamanda resmî ideolojinin taşıyıcısı olacaktır” (Alkan, 2022: 379).

Tanzimat Döneminde, eski ile yeni olanın, dini eğitim kurumları ve laik eğitim kurumlarının harmanlanması ve hatta laik eğitim kurumlarının egemenliğinin artırılmasıyla zihinsel dönüşüm gerçekleştirilmek istenmiştir.

2.4.3. I. ve II. Meşrutiyet Arası Dönem (1876-1908)

I. Meşrutiyet dönemi 10 Mayıs 1876’da medrese öğrencilerinin, devletin idaresinden memnun olmayıp Bâb-ı Âli’ye saldırılarıyla başlar. Bu öğrenciler ilk olarak Padişah Abdülaziz ve Sadrazam Nedim Paşayı görevden almışlardır. İlk olarak tahta V. Murat geçirilir fakat onun akli dengesinin yerinde olmamasının sonucu olarak II. Abdülhamid tahta geçirilmiştir. Bu dönem eğitimi için önemli olan şey II. Abdülhamid’in tahta geçirilmesiyle birlikte ilan edilen Kanun-i Esasi’dir. Kanun-i Esasi, padişahın mutlak idaresini sınırlayan bir anayasa olarak karşımıza çıkmaktadır. I. Meşrutiyet dönemi yaklaşık bir yıl kadar sürmüştür. Yayınlanan yeni anayasa eğitimle ilgili bazı gelişmeler içermektedir. Kanun-i Esasi ile öğretim konusunda yasalara bağlı kalmak koşuluyla herkese özgürlük tanınmıştır. Osmanlı Devleti, birbirinden farklı dini inanışlara sahip olan birçok milleti içinde barındırmaktadır. Kanun-i Esasi’nin devreye girdiği diğer bir konu ise farklı dini inanışlara sahip insanların dini eğitimlerini özgürce yapabilmelerine yine yasalara bağlı kalınarak serbestlik getirilmiştir. Son olarak tüm Osmanlı Devleti vatandaşlarına ilköğretim zorunlu hale getirilmiştir (Akyüz, 2015: 223-224).

Tahta olduğu dönemde II. Abdülhamid, dini geleneklere bağlılığı ve modernliği sentezlemek istemiştir. Bu durumun bir çıktısı olarak “eğitimi, mutlak monarşinin kendisini yeniden üretmesini sağlayacak bir kurum olarak kullanmaya çalışmıştır” (Alkan, 2022: 386). II. Abdülhamid döneminde ilk, orta ve yükseköğretim düzeyinde okul sayılarında ciddi bir artış görülmüştür. Bu artış sadece Osmanlı Devleti’ne bağlı okullarda değil, yabancı okullarında da kendini göstermektedir. I. Meşrutiyet Döneminde açılan okullar, II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet döneminde bazı değişikliklere

uğrasalar da eğitim-öğretime devam etmişlerdir (Alkan, 2022: 386-388; Gözübüyük Tamer, 2007: 137).

I. Meşrutiyet ve II. Meşrutiyet arasındaki döneme Mutlakiyet dönemi denmektedir ve bu dönem II. Abdülhamit'in 13 Şubat 1878'de Parlamentoyu süresiz bir şekilde kapatmasıyla başlar ve II. Meşrutiyetin ilanına kadar sürmektedir (Akyüz, 2015: 225). Mutlakiyet dönemi eğitiminde, usul-ü cedit hareketi ortaya çıkmıştır. Usul-ü cedit hareketiyle ders kitaplarının geliştirilmesi ve yeni eğitim ve öğretim tekniklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu dönemin eğitiminde diğer önemli gelişme, engelli bireylerin eğitimi ve mesleki eğitim okullarının açılmasıdır (Taştekin, 2019: 1149).

II. Meşrutiyet, 1908 yılında başlamaktadır. İktidarda İttihat ve Terakki Fırkası bulunmaktadır (Sakoğlu, 2003: 125). Bu dönemde Kanun-i Esasi tekrar yürürlüğe sokulmuştur ve bu dönem 30 Ekim 1918 Mondros Antlaşmasına kadar sürmektedir (Akyüz, 2015: 265). II. Meşrutiyet, Osmanlı Devleti'nde 18. Yüzyılda başlayan yenileşme hareketinin bir devamı olarak karşımıza çıkmaktadır. Gündüz (2019: 103), II. Meşrutiyeti “modern Türkiye'nin tam anlamıyla alt yapısı” olarak tanımlamaktadır. Bu dönem öncesinde ön planda olan Osmanlılık fikrinin yerini Türklük fikri almaya başlamıştır. Bu dönemin eğitiminde milliliğe vurgu ön plandadır ve “II. Meşrutiyet eğitimi Cumhuriyet Dönemi inkılaplarının hazırlık safhasını oluşturur” (Gündüz, 2019: 103-104).

“II. Meşrutiyet Dönemi siyasi ve fikir akımları, eğitim hayatındaki gelişmeler ve düşünceler Cumhuriyet Dönemi'nin temellerine etkisi en yoğun hissedilen süreci temsil eder. Sonuçta Meşrutiyet Dönemi'nde yetişen insanlar yönetsel anlamda Cumhuriyet'in insan kaynaklarını oluşturdu. Cumhuriyet Dönemi'nde meydana getirilen inkılaplar bu kişilerin düşüncelerinin eseridir. Cumhuriyet Dönemi eğitim paradigmaları ve insan yetiştirme biçimini ve bunun uygulamaya yansıyan kurumların içinde yer alan Halkevleri, Halk Odaları, Köy Enstitüleri, ilköğretim ve ortaöğretim mevzuat ve programları II. Meşrutiyet Dönemi atmosferinde yetişen yazar ve düşünürlerin pratikte yansımalarını temsil eder. Bu açıdan belirtilen süreçte yetişen eğitimcilerin görüşlerini bilmek yeni toplum/birey yetiştirme sistemini anlamak açısından kayda değerdir” (Kartal, 2020: 3).

II. Meşrutiyet dönemi eğitiminde, zorunlu eğitimin süresi arttırılmıştır, ilköğretimin ücretsiz olması ilkesi uygulanmaya başlanmıştır ve bu dönemin eğitimi İttihat ve Terakki Fırkasının ideolojik aygıtı haline gelmiştir (Alkan, 2022: 396). Bu döneminde azınlık ve yabancı okullarının faaliyetleri ve statülerinde değişimler yaşanmıştır. Bu değişim ve dönüşümlerin sonuçları, yeni Türk Cumhuriyetinin ilanından itibaren tam anlamıyla görülmektedir (Gündüz, 2022: 36). II. Meşrutiyet dönemi eğitim, siyaset ve ideoloji anlamında yeni Türk Cumhuriyetinin alt yapısını oluşturmaktadır.

“II. Meşrutiyet aydınları tarafından savunulan ‘eğitimde millilik ve toplumculuk’ fikri/ideali Cumhuriyet'in temel felsefi paradigmasını oluşturdu. Ziya Gökalp'in ‘ben, sen yok, biz varız, Hak yok, vazife vardır!’ dizesindeki mündemiç³ toplumculuk, ilerleyen dönemlerde ‘ülkü’ haline getirildi” (Gündüz, 2022:40).

³ Mündemiç: içkin.

Yenileşme dönemi, Tanzimat dönemi, I. ve II. Meşrutiyet döneminin genel eğitim özelliği, Osmanlı Devleti'nin bir arayış içinde olduğu dönemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarihsel olarak gelen bu dönemlerde Osmanlı Devleti'nin yıkılışına yaklaşılmaktadır ve bu reformların hepsinin bir devleti kurtarma arayışı olduğunu görülmektedir. II. Meşrutiyet döneminde daha önceki dönemlerde olduğu gibi ilk, orta ve yükseköğretimde yeni düzenlemeler yapılmıştır. 1915 yılında kapitülasyonların kaldırılmasıyla birlikte, azınlık ve yabancı okullarının faaliyetlerine kısıtlamalar getirilmiştir. Aynı yıl kız öğrenciler için üniversite kurulmuştur (Gündüz, 2019: 104).

2.4.4. Kurtuluş Savaşı Dönemi (1919-1922)

Bu dönem Osmanlı Devleti'nin Mondros Antlaşması ile fiilen yenildiği ve yıkıma girdiği bir dönemdir. Bu nedenden dolayı eğitimle ilgili somut gelişmeler bulunmamaktadır. Bu dönemin öncelikli amacı vatan toprağını savunmak olmuştur. 23 Nisan 1920'de Türkiye Büyük Millet Meclisi açılmıştır ve burada 337 mebus arasında 30 mebus öğretmen olarak karşımıza çıkmaktadır (Akyüz, 2015: 318; Sakoğlu, 2003: 157).

Kurtuluş Savaşı döneminin eğitimi, halkı işgal karşısında bilgilendirme odaklı hareket etmektedir. Bu nedenle Anadolu'nun dört bir yanında TBMM tarafından görevlendirilen kişiler halkı işgal karşısında bilgilendirme çalışmaları gerçekleştirmişlerdir (Akyüz, 2015: 317). Bu dönemde 2 Mayıs 1920'de Maarif Vekaleti kurulmuştur. Bu birim, Kurtuluş Savaşı döneminde eğitim işlerini organize etmiştir. Yeni Cumhuriyetin kuruluş aşamasında zararlı faaliyetleri nedeniyle yabancı ve azınlık okulları kapatılmıştır (Gündüz, 2022: 40).

16-21 Temmuz 1921 tarihinde Ankara'da Maarif Kongresi gerçekleştirilmiştir. Cepheden gelen Mustafa Kemal kongrenin açılış konuşmasını gerçekleştirmiştir. Mustafa Kemal konuşmasında önceki dönemlerde verilen eğitim ve öğretimin ulusu gerilettiğini, ders kitaplarının hurafelerle dolu olduğunu belirtmiştir. Bu eski yöntemlerin yerine tamamen yeni bir sanat ve marifet yolu çizilmesi gerektiğini ve bunu yaparken kendi ulusumuzun tarihiyle birlikte yapmamız gerektiğini ifade etmiştir (Sakoğlu, 2003: 160-161). Mustafa Kemal'in yapmış olduğu konuşmadan ön plana çıkan hatlar, bize kurulacak olan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitiminin nasıl şekilleneceğine dair bir ön bilgi sunmaktadır.

Kurtuluş Savaşı döneminde eğitime yönelik yaşanan son gelişme ise “İsmail Safa başkanlığında 15 Temmuz 1923'te Ankara'da, 1. Heyet-i İlmiye” toplantısıdır. Bu toplantı Cumhuriyet tarihinde karşımıza çıkacak olan maarif şuralarının temeli olarak görülmektedir (Gündüz, 2022: 41).

2.4.5. Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyet Dönemi'nde eğitim, beş dönem altında incelenecektir. İlk olarak Mustafa Kemal Atatürk Dönemi ile başlanacaktır. Ardından İsmet İnönü Dönemi'nin eğitim politikalarından bahsedilecektir. 1950'li yıllarda Türkiye Cumhuriyeti'nde çok partili hayata geçilmesiyle birlikte ilk olarak Çok Partili Dönemdeki eğitime, daha sonrasında 1980'li yılların eğitim politikaları ve son olarak 2000'li yıllarda uygulanan eğitim politikalarına değinilecektir.

2.4.5.1. 1923-1938 Arası Dönemde Eğitim

Kurtuluş Savaşı zaferinin ardından 29 Ekim 1923'te Türkiye Cumhuriyeti ilan edilmiştir. Bu yeni cumhuriyet siyasal, ekonomik ve kültürel olarak hem Osmanlı Devleti'nin devamı sayılabilmekte hem de Osmanlı Devleti'nden ayrı bir devlet yapılanması olarak kabul edilebilmektedir. Eski devletin insanlarının yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin vatandaşları olmasıyla devamı sayılabilmekte ve yeni devletin zihni olarak farklı bir yapı olmasıyla da ayrı sayılabilmektedir (Akyüz, 2015: 327; Sakoğlu, 2003: 167; Giorgetti, 2019: 117). Yeni Türk Cumhuriyetinin ilk dönemindeki eğitim politikaları Kemalizm ideolojisi etrafında şekillenmiştir (Gözübüyük Tamer, 2017: 141). Kemalizm ideolojisi, tek ulus, tek dil esasına dayanarak ve kendisini laik bir karakter temelinde şekillendirerek Osmanlı Devleti'nden farklılaştırmaktadır (Kartal, 2020: 3). Bu doğrultuda Tehvid-i Tedrisat Kanunu, Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun, Harf İnkılabı ile Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim politikaları belirlenirken aynı zamanda halk dershaneleri, çırak ve gece mektepleri, millet mektepleri, halkevleri ve halkodalarıyla da bu politikaların desteklenmesi amaçlanmıştır (Karavar, 2020: 297-302).

Bu dönemde Mustafa Kemal Atatürk devletin başındaki isimdir. Mustafa Kemal, bu dönemde Başöğretmen unvanını almıştır. Yeni Türk Cumhuriyeti'nin ilk beş yılı eğitim açısından önemli görülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti kendini laik bir devlet olarak tanımlamıştır ve eğitimde çağdaşlaşmayı gündeme getirmiştir. Bu süreçte, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Harf Devrimi gerçekleştirilmiştir (Sakoğlu, 2003: 175). Bu dönemde savaştan yeni çıkan halkın okuma ve yazma bilgisi yeterli düzeyde değildir. Bu bağlamda dönemin eğitimi milliliği, halkı bilinçlendirmeyi ve Türk toplumunu muasır medeniyetler seviyesine çıkarmayı amaçlamaktadır (Akyüz, 2015: 331).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitimde laiklik konusunda ilk adım atılmıştır. Bu kanun, günümüzdeki eğitim sisteminin de temelini oluşturduğunu ifade edebilmekteyiz. Burada ülke genelindeki tüm okulların devlete bağlanması esas alınmıştır. Bu kanunun meclise sunulmasının gerekçesini Giorgetti (2019: 128) "Tanzimat devrinde açılan okulların meydana getirdiği ikilik ve bunun milli duygu ve düşüncede birliğin sağlanmasına engel olması" olarak ifade etmektedir. Bu kanun ancak tek başına yeterli olmamıştır. Tevhid-i Tedrisat'a destek olacak ve eğitim teşkilatının yapısını belirleyecek olan 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun (1926) 2287 sayılı Maarif

Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun (1933) imzalanmış ve yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim sistemi sağlamlaştırılmaya çalışılmıştır.

2 Mart 1926 yılında çıkartılan, 789 sayılı Maarif Teşkilatın Hakkında Kanun ile birlikte yeni Türkiye Cumhuriyeti'nde ancak devletin ruhsat vermesi halinde okul açılabilceği garanti altına alınmıştır (Karavar, 2020: 299). Bu kanun, geçmişte Osmanlı Devleti ve Kurtuluş Savaşı döneminde yaşanan azınlık ve yabancı okulları sorununun önüne geçmeyi amaçlamaktadır.

Harf Devrimi, yeni devletin kendisini zihinsel olarak ayrı bir noktaya koymanın temel taşı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sakoğlu'nun (2003: 189), bize aktardığı, harf devriminin kabulünden üç ay önce Atatürk'ün 9 Ağustos 1928'de Sarayburnu'ndaki konuşması bu durumu çok iyi bir şekilde açıklamaktadır:

“Çok işler yapılmıştır, ama bugün yapmaya mecbur olduğumuz son değil, lakin çok lüzumlu bir iş daha vardır. Yeni Türk harfleri çabuk öğrenilmelidir, her vatandaşa, kadına, erkeğe, hamala, sandalcıya öğretiniz. Bir milletin, sosyal bir toplumun yüzde onu, yirmisi okuma-yazma bilir, yüzde sekseni, doksani bilmezse bu ayıptır, bundan insan olanların utanması gerekir. Bu millet utanmak için yaratılmamıştır, övünmek için yaratılmış, tarihini övünmekle doldurmuş bir millettir. Fakat milletin yüzde sekseni okuma-yazma bilmiyorsa bu hata bizde değildir, Türkün karakterini anlamayarak kafasını birtakım zincirlerle saranlarındır. Artık geçmişin hatalarını kökünden temizlemek zamanındayız, hataları düzelterek, bu hataların düzeltilmesinde bütün vatandaşların çalışmalarını isterim. En nihayet bir yıl, iki yıl içinde bütün Türk toplumu yeni harfleri öğrenecektir. Milletimiz yazısı ile kafası ile bütün medeniyet âleminin yanında olduğunu gösterecektir” (Sakoğlu, 2003: 189).

Bu dönemin okullarıyla ilgili olarak 1923 yılında İlk Tedrisat Talimatnamesi yayınlanmıştır. Burada ilköğretimin amaçları, verilecek dersler belirlenmiştir. 1924 Anayasası'nın 87. Maddesi ile ilköğretimin bütün Türkler için zorunlu ve ücretsiz olması anayasa ile garanti altına alınmıştır. 1926 yılında ise ilköğretim okullarının müfredatları belirlenmiştir. Bu çerçevede Türkçe, Din, Hayat Bilgisi, Hesap-Hendese, Tarih, Coğrafya, Tabiat, Eşya, Yurt Bilgisi, Resim, El İşleri, Musiki, Jimnastik, Ev İdaresi ve Dikiş dersleri müfredatta yer bulan dersler olarak karşımıza çıkmaktadır (Giorgetti, 2019: 134-135).

Ortaöğretim düzeyinde Osmanlı Devleti'nden kalan Sultâni, lise adını almıştır. Erken cumhuriyet döneminde liseler altı sene eğitim vermektedir. Liselerin ilk üç yılı ortaöğretimde denk gelmektedir ve diğer üç yılı ise tam anlamıyla günümüzdeki lise eğitimine benzemektedir. Günümüzde lise eğitimi sırasında öğrencilerin ilgili olduğu alanı seçmesi, cumhuriyetin erken dönem eğitiminde ikinci üç yıllık lise eğitiminde yapılmaktadır. Cumhuriyetin bu dönemindeki ortaöğretimin amacı genel, sivil ve insani eğitimi öncelemektedir (Giorgetti, 2019: 137-138).

Okuma yazma oranlarının düşük olduğu yeni Türk Cumhuriyeti'nde eğitimi kaldırmak için bütüncül bir perspektifle eğitim konusu ele alınmaktadır. Genç yaşlı ayırt edilmeksizin halkın bütün kesimine eğitim verilmesi amaçlanmaktadır. Resmi eğitim kurumlarının yanında halkın eğitildiği

halk dershaneleri, çırak ve gece mektepleri, millet mektepleri ve halkevleri açılmıştır. Bu kurumların temel amacı halkı hem eğitmek hem de yeni geçilen Latin alfabesinde okuma yazma oranını artırmaktır. Formel eğitim kurumlarına destek olması açısından açılan odalardan ön plana çıkanı Halkevleridir. Halkevleri 19 Şubat 1932’de açılmıştır. Halkevlerinde tarih, edebiyat, dil eğitimi başta olmak üzere farklı alanlarda eğitimler verilmektedir (Karavar, 2020: 301-302).

2.4.5.2. 1938-1950 Arası Dönemde Eğitim

10 Kasım 1938 yılında Mustafa Kemal Atatürk’ün vefatının ardından 11 Kasım 1938 tarihinde İsmet İnönü ülkenin cumhurbaşkanı olmuştur. İnönü döneminin eğitimi ile ilgili öne çıkan isim Hasan Âli Yücel’dir ve o 1939’da Kültür Bakanlığı’nın başına getirilmiştir. Bu dönem eğitimin en temel özelliği köylülerin eğitimi olmuştur. Halkın formel veya enformel eğitimi üzerine özel ilgi gösterilmiştir. Hümanizm, bu dönem eğitiminin diğeri bir özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Batır 2019: 152-153). Bu dönemde liselerde ‘klasik kol’ çalışması başlatılmış ve bu doğrultuda lise müfredatına Latince girmiştir. Tercüme hareketi de bu durumla direkt bağlantılı olarak nitelendirilmektedir:

“Hümanizmin inşası için antik medeniyetleri tanımak ve Latince öğrenmekten geçmektedir. Bu ideale ulaşabilmek gayesiyle Maarif Vekili Yücel, göreve geldiği ilk günlerden itibaren hızlı bir çeviri ve telif seferberliği başlatmıştır. Bu uğurda yüzlerce batılı eser Türkçeye tercüme edilecek Türkiye bir çeviri cennetine dönmüştür” (Batır, 2019: 153).

İnönü döneminde köylerde yaşayan vatandaşların eğitime önem verilmesi nedeniyle Köy Enstitülerinin bu dönemde ön plana çıktığı görülmektedir. Köy Enstitülerinin oluşumunda iki önemli unsur bulunmaktadır. İlk olarak cumhuriyetin öğretmen sayısının yetersiz olması ve ikinci unsur ise cumhuriyet devriminin halka yayılabilmesi için halkın eğitilmesi gerektiği düşüncesidir (Batır, 2019: 157).

Köy Enstitülerinin kuruluşunda ana unsur devlet bütçesine yük olmayacak şekilde köylerin kalkındırılmasıdır. Enstitülerde öğretmenler zorunlu ilkokul eğitimini tamamlayan kişilere 5 yıllık bir planlama ile eğitim vermektedir (Erol ve Erol, 2021: 80). Köy Enstitülerinin müfredatı oldukça geniştir. Matematik, Fizik, Kimya, Coğrafya, Müzik gibi derslerin yanı sıra Yurttaşlık Bilgisi, Ev İdaresi, Çocuk Bakımı, Öğretmenlik Bilgisi, Tarım İşletme Ekonomisi ve Kooperatifçilik dersleri de verilmiştir (Erol ve Erol, 2021: 84). Köy Enstitüleri parasız, yatılı ve karma eğitim sisteminden faydalanmıştır. Köy Enstitülerinden mezun olup öğretmen olan kişilerin 20 yıl boyunca köyde çalışma zorunluluğu bulunmaktadır. Enstitü mezunu olan öğretmenler sadece teorik olarak öğretmenlik yapmamaktadırlar. Ziraat başta olmak üzere birçok alanda köy halkına rehberlik etmektedirler (Erol ve Erol, 2021:81).

1950’li yıllara gelindiğinde Demokrat Parti’nin Cumhuriyet Halk Partisi’nden iktidarı aldığını görmekteyiz. Bu dönemin eğitimiyle ilgili öne çıkanlar Halkevleri ve Köy Enstitülerinin kapatılması, İmam-Hatip okullarının açılmasıdır. 1950’li yıllarda iki önemli Millî Eğitim Şûrası yapılmıştır. İlki V. Milli Eğitim Şûrasıdır ve 5-14 Şubat 1953 tarihinde gerçekleşmiştir. Burada, okul öncesi öğretim, okullarda sağlık, özel öğretime muhtaç öğrencilerin durumu, ilköğretim ve eğitim yasasının tasarısı, ilkokul yönetmelikleri, ilkokullara öğretmen yetiştirme gibi konular tartışılmıştır. Bu şûranın sonucu 1961 yılında alınmış ve 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ortaya çıkmıştır. İkincisi ise VI. Milli Eğitim Şûrasıdır ve 18-23 Mart 1957’de gerçekleştirilmiştir. Burada mesleki ve teknik öğretim, ortaokullarda kültür dersleri, halkı eğitmek üzere gönüllü eleman yetiştirme gibi konular tartışmaya açılmıştır. Ancak VI. şûra V. şûra kadar etkili olmamıştır (Sakoğlu, 2003: 259-270).

2.4.5.3. Çok Partili Dönemde Eğitim (1950-1980)

1950’li yıllar İkinci Dünya Savaşının sona ermesi ve Amerika ile ilişkilerin geliştiği bir dönem olarak ön plana çıkmaktadır. Bu dönemde Türkiye Cumhuriyeti’nde tarımda makineleşme ve kırdan kente göçlerin arttığı bir dönem yaşanmıştır. Bu durumun sonucu olarak Türkiye Cumhuriyeti ekonomik, siyasal, sosyal değişimlerin yanında eğitim alanında da değişimler yaşamaktadır. Bazı liselerin eğitim dilinin İngilizce olması ve öğretim dilinin İngilizce olduğu bir üniversitenin kurulması (Orta Doğu Teknik Üniversitesi) bu değişimlerin bir çıktısı olarak ifade edilmektedir (Sağlam, 2020: 320).

Günümüz Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitiminin ana omurgası 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu, Yükseköğretim Kanunu etrafında şekillenmektedir. Sağlam’ın (2020: 321) aşağıdaki pasajı bu durumu en açık haliyle ifade etmektedir:

“Özellikle 1960’lı yıllardan itibaren eğitim alanında kapsamlı yasal düzenlemelere şahit olmaktadır. 1961’de düzenlenen 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ilk ve ortaöğretimi, 1946 yılında çıkarılan 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu, 1973 yılında 4936 sayılı kanuna ek olarak düzenlenen 120. madde, 1973 yılında çıkarılan 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu ve 1981 yılında çıkarılan Yükseköğretim Kanunu yükseköğretimi şekillendirmiş ve bu temel yapısal değişiklikler Türk Eğitim Sisteminin ana omurgasını oluşturmuştur” (Sağlam, 2020: 321).

1960-1980 arasındaki dönemi öğrenci hareketlerinin olduğu, darbelerin olduğu bir dönem olarak bilinmektedir. Bu döneme kadar geçen süreçte üniversitelerin özerkliği üzerine tartışmalar eğitimin temel gündemini oluşturmaktadır. Çünkü bu süreçte öğrenci hareketleri ön plandadır ve başa geçen askeri liderler bu durumla ilgili tartışmaları gündeme getirmektedir (Kılın ve Kalaycı, 2021: 166).

1960-1980 döneminde 3 farklı Eğitim Şûrası toplanmıştır. 1962 yılında toplanan VII. Milli Eğitim Şûrasında öne çıkan konular ilk ve ortaokul ilişkileri, teknik öğretim ve lise programları

olmuştur. Bu doğrultuda 1962 yılında yeni bir ilkökul programı hazırlanmıştır, ortaöğretim sorunları değerlendirilmiş ve liselere sınavla girişin önü burada açılmıştır. 1970 tarihinde gerçekleştirilen VIII. Milli Eğitim Şurasında ortaöğretim sistemi tekrar gündemdeki yerini almıştır ve bu şurada yükseköğretime geçişin düzenlenmesi amaçlanmıştır. 1960-1980 döneminin üçüncü ve son şurası olan IX. Milli Eğitim Şurasında ise ortaokulların ders programları, yükseköğretime geçişi arttırmanın yolları tartışılmıştır. (Köçer, 2014: 269-272; Minvaldi Akdoğan, 2021: 432-436).

2.4.5.4. 1980 Sonrasında Eğitim

1980’li yıllarda eğitimden bahsedebilmemiz için 12 Eylül 1982 darbesini tartışmamızın temeline almamız gerekmektedir. 1970’li yıllarda başlayan siyasal kutuplaşmaların çıktısı 1980 darbesiyle son bulmuştur. 12 Eylül 1980 darbesiyle birlikte Türkiye Cumhuriyeti başta eğitim olmak üzere siyasal, kültürel ve toplumsal olarak bazı dönüşümler yaşamıştır (Gözübüyük Tamer, 2017: 155). 1980 darbesinin ardından askeri cuntanın oluşturduğu “Danışma Meclisi” 1982 Anayasasını oluşturmuştur. Askeri cunta tarafından kabul edilen yeni anayasa “Kemalizmi/Atatürkçülüğü devletin, bütün siyasal partilerin ve milli eğitimin uymak zorunda olduğu tek, resmi ideoloji” (Kaplan, 2005: 306) olarak ilan etmiştir. 1982 Anayasası, 1961 Anayasası’ndan farklı bir kimliğe sahiptir. 1961 Anayasası’nda Kemalizm yarı resmi bir ideoloji konumundayken 1982 Anayasası’nda Kemalizm merkezi ideoloji haline gelmiştir. Yazılı olarak Kemalizm, merkezi ideoloji haline gelmiş olsa da buradaki kritik nokta, laikliğin “İslami laiklik” olarak tasfiye edilmiş olmasıdır. “1982 Anayasası’nda siyasal, sosyal, kültürel ve eğitsel alanlarda Kemalist laiklik ilkesinden daha farklı, kendine özgü bir ‘İslami laiklik’ anlayışı benimsenmiştir” (Kaplan, 2005: 306; Gözübüyük Tamer, 2017: 155). 1982 Anayasası’nın 24. ve 42. maddelerinden anlaşılacağı üzere Türkiye Cumhuriyeti’nin resmi ideolojisi konusunda bir ikilem bulunmaktadır (Kaplan, 2005: 306; Gözübüyük Tamer, 2017: 155):

“Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası [TCAY], 1982: madde 24).

“Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz” (TCAY, 1982: madde 42).

Kartal (2020: 5), 1982 Anayasası’nın yukarıda belirtilen 24. ve 42. maddeleriyle ilgili olarak temeli laik ve resmî ideolojisi Kemalizm olarak açıklanan Türkiye Cumhuriyeti aslında İslami bir kimliğe bürünmeye başladığını belirtmektedir. Burada din, 1980 öncesindeki iç çatışmaların tekrarlanmaması için bir denge unsuru olarak kullanılmak istenmiştir. Bu nedenle ilk ve ortaöğretimde din kültürü ve ahlak bilgisi dersi müfredata zorunlu ders olarak eklenmiştir (Kartal, 2020: 5).

1980’li yıllarda Türkiye Cumhuriyeti’nde liberal ekonomi politikaları uygulanmaya başlanmıştır. Bu durumun bir çıktısı olarak eğitim, kâr amaçlı bir kurum olarak görülmeye başlanmıştır. “Bu dönem özel kesimin eğitime ciddi olarak yöneldiği” bir dönem olarak ifade edilmektedir (Kartal, 2020: 7).

2.4.5.5. Türkiye Cumhuriyeti’nde 2000’li Yıllarda Eğitim

Türkiye Cumhuriyeti’nin 2000’li yıllarından günümüze kadar, ülkenin iktidarı Adalet ve Kalkınma Partisidir (AK Parti). AK Parti döneminde “anadilde eğitim, ortaöğretim ve yüksek öğretime geçiş sistemi, zorunlu temel eğitim süreleri, mesleki eğitim, din eğitimi, örgün ve yaygın eğitim” (Gözübüyük Tamer, 2017: 158) gibi temel konularda düzenli olarak değişikliklerin yapıldığı görülmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti’nin Avrupa Birliği adaylık statüsü 1999 yılında kabul edilmiştir. Bu durum 2000’li yılların eğitimini direkt etkilemiştir. Bu dönemde Türkiye Eğitim Sistemi Avrupa Birliği’ne uyum sağlamak adına eğitim sistemini Avrupalı ülkelerin eğitim sistemine yaklaştırmaya başlamıştır (Kartal, 2020: 11).

14 Eylül 2011 yılında 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Millî Eğitim Bakanlığının organizasyon yapısı değişime uğramış ve Türkiye Cumhuriyeti’nde zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır. Bu 12 yıl, 4+4+4 olarak tarif edilmiştir. Zorunlu eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere üç temel aşamaya ayrılmıştır (Gözübüyük Tamer, 2017: 160-161).

2012 yılından itibaren Türk Eğitim Sisteminde yeni bir uygulamaya geçilmiş ve öğrencileri teknolojiye yaklaştırmak hedeflenmiştir. Bu hedefin adı FATİH (Fırsat Araştırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) olarak adlandırılmıştır. FATİH uygulamasıyla birlikte akıllı tahta, projeksiyon makinesi, dizüstü bilgisayar gibi temel teknolojik araç gereçlerin sınıflarda bulunması ve öğrencilerin bu araç ve gereçlerden yararlanılması amaçlanmıştır (Gözübüyük Tamer, 2017: 161).

“2013 yılında Milli Eğitimin Temel İlkeleri bölümünden Atatürk milliyetçiliğine bağlı nesiller yetiştirmek ilkesi çıkartılarak, Cumhuriyet tarihi boyunca her sabah okullarda öğrencilerin okuduğu Andımız kaldırılmıştır” (Gözübüyük Tamer, 2017: 161-162). Bu durum 1980’li yıllarda ortaya atılan İslami laikliğin fiili uygulaması olarak otuz yıl sonra ortaya çıkmaktadır.

2014 yılında Başbakan Recep Tayyip Erdoğan, liselere sınavla geçişin kalkacağını açıklamasından sonra yine aynı tarihte 6528 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’ndaki (METK, madde 2) yapılan değişiklikler sonrasında dershanelerin kapanması gündeme gelmiştir. Bu değişikliklerle

birlikte aslında dershaneler kapanmamış sadece isim değişikliğine gitmiştir. Günümüz 2020’li Türkiye Cumhuriyeti’nde kişisel gelişim kursları adı altında 2014 öncesi dershanecilik uygulamaları devam etmektedir (Gözübüyük Tamer, 2017: 162).

Türkiye Cumhuriyeti tarihi boyunca toplam 3 Heyet-i İlmiye ve 19 Milli eğitim Şûrası gerçekleşmiştir. Bu gerçekleştirilen Heyet-i İlmiyeler ve Milli Eğitim Şûralarının tümünden bu çalışmada bahsetmek bu çalışmanın çerçevesini değiştirebileceği gibi hem de farklı bir çalışma konusunu oluşturmaktadır. Bu nedenle, gerçekleştirilen tüm Heyet-i İlmiyeler ve Milli Eğitim Şûralarının hangi tarihlerde gerçekleştiği ve hangi konu başlıklarını ele aldığına dair Yahya Akyüz’ün (2021: 400-401) oluşturduğu tabloya yer verilecektir:

Tablo 4: Cumhuriyet Tarihinde Gerçekleştirilen Heyet-i İlmiyeler ve Milli Eğitim Şûraları

Heyet-i İlmiye ve Milli Eğitim Şûraları		Ele Alınan Temel Konular
Sayısı	Tarihi	
I	1923	- İlköğretimin 6 yıla çıkarılması - İlkokul 1. ve 2. sınıfların 30, diğerlerinin 40 öğrenciyi aşmaması - Zorunlu eğitim yaşındaki çocukların yabancı okullara gidemeyecekleri - Küçük köyler için yatılı bölge ilkokulları açılması - Din dersleri öğretmenlerinin seçiminde, öteki öğretmenler gibi bazı şartlar aranması - Sultanî adının Lise’ye çevrilmesi
II	1924	- İlköğretimin 5 yıla indirilmesi - Liselerin 6 yıl olması (3 yıl kısm-ı evvel, 3 yıl kısm-ı sani) - Öğretmen okullarının çıkarılması - Ders kitapları
III	Aralık 1925 Ocak 1926	- Öğretmenlerin özlük hakları - Liselerin belirli merkezlere toplanması - Tâlim ve Terbiye Dairesinin kurulması
Milli Eğitim Şûraları		Ele Alınan Temel Konular
Sayısı	Tarihi	
I	1939	- Üç sınıflı köy okullarının beş sınıfa çıkarılması - Her ikiyüz ilkokul mezunu bulunan yerdeki meslekî ve teknik kurs ve okulların açılması
II	1943	- Türk ahlâkının ilkelerinin belirlenmesi - Tarih ve ana dil öğretimi
III	1946	- Sanat, ticaret okulları programlarının iş hayatına uyacak biçimde düzenlenmesi - Bu okullarda atölye ders saatlerinin artırılıp kültür derslerinin azaltılması
IV	1949	- İlkokul programlarının incelenmesi - İlkokullarda Tarih-Coğrafya-Yurtbilgisi öğretimi - Orta okul programı, Liselerin dört yıla çıkarılması

Heyet-i İlmiye ve Milli Eğitim Şûraları		Ele Alınan Temel Konular
Sayısı	Tarihi	
V	1953	- Okul öncesi ve ilköğretimin sorunları - Özel eğitime muhtaç çocukların sorunları
VI	1957	- Meslekî ve teknik eğitim. - Halk eğitimi.
VII	1962	- İlk ve orta okul ilişkileri - Teknik öğretim - Lise programları
VIII	1970	Eğitim sisteminin biri ötekine dayalı üç öğretim düzeyinden oluşması: İlköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim. Bu düzeyler arasında yatay ve dikey geçiş esaslarının belirlenmesi.
IX	1974	- Ortaöğretim sorunları - Ortaöğretim kurumlarında hem mesleğe hem de yükseköğretime, hayata, iş alanlarına hazırlayan programlara yer verilmesi. - Ortaöğretimde ders geçme ve kredi düzeni
X	1981	- Eğitim sisteminin bütünleştirilmesi - Eğitim sisteminin her düzeyinde meslekî ve teknik eğitime ağırlık verilmesi. - Yatay ve dikey geçişler - Temel eğitimden orta eğitime geçişte yöneltme. - Yükseköğretime geçişte, öğrencinin ilgi ve isteği, yetenekleri, orta öğretimdeki başarısı ve izlediği program türünün birlikte dikkate alınması. - Tek tip fakat çok amaçlı Lise esası - Öğretmen yetiştirme - Türk dilinin öğretimine ağırlık verilmesi - Programlarda Atatürkçülük konuları
XI	1982	- Öğretmen yetiştiren kuruluşların üniversitelere bağlanması. - Eğitim uzmanlarının yetiştirilmesi. - Uzmanlık eğitimi yapacak öğretmenlere çeşitli imkanlar - Öğretmenliğin çekici hale getirilmesi - Öğretmenlerin hizmet öncesi ve içi yetiştirilmesi - Dengeli öğretmen dağılımının sağlanması
XII	1988	- Eğitim sistemi - Yükseköğretim - Eğitimde yeni teknolojiler - Türkçe ve yabancı dil eğitimi - Eğitimin finansmanı
XIII	1990	Yaygın eğitim
XIV	1993	- Okul öncesi eğitim - Eğitim yönetimi
XV	1996	- İlköğretimde yönlendirme - Orta öğretimde yeniden yapılanma - Eğitimin finansmanı

Heyet-i İlmiye ve Milli Eğitim Şûraları		Ele Alınan Temel Konular
Sayısı	Tarihi	
XVI	1999	Mesleki ve teknik öğretim
XVII	2006	- Kademeler arası geçişler, yönlendirme, sınavlar - Küreselleşme ve AB sürecindeki Türk eğitimi
XVIII	2010	- Öğretmen yetiştirilmesi, istihdamı, mesleki gelişim - Eğitim ortamları, kurum kültürü, okul liderliği - Psikolojik danışma, rehberlik, yönlendirme - Spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi
XIX	2014	- İlkokul 1, 2, 3. sınıflara Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi - Okul ortamında güvenliğin sağlanması - İmam Hatip ile Sosyal Bilimler liselerine zorunlu, öteki liselere seçmeli Osmanlıca dersi - Liselerde Hat, Ebru, Minyatür, Türk müziği uygulamaları - T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının yeniden yazılması - Eğitim Fakülteleri dışında öğretmenlik alanlarında okuyan öğrencilere formasyon verilmesi - Öğretmenlik mesleğinin etik kuralları

Kaynak: Akyüz, 2021: 400-401.

Tablonun gösterdiği şey, eğitim sistemi üzerinde düzenli olarak oynamalar yapıldığıdır. Gerçekleştirilen Heyet-i İlmiyeler ve Milli Eğitim Şûralarında, eğitimimizde görülen eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Cumhuriyetin kuruluş sürecini kapsayan 1920’li yıllarda ilköğretimin önce 6 yıl ve ardından 5 yıla indirilmesi gibi temel konu başlıkları eğitim sisteminin tam anlamıyla oturtulmadığının göstergesidir. 1970’li dönemlere gelindiğinde günümüzdeki ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim arasındaki bağlantının kurulmaya başlandığı görülmektedir. 1980’li yıllardan itibaren eğitim ve teknoloji ilişkisinin artması, bu konuyu XII. Milli Eğitim Şûrasında temel konu başlığı haline getirmiştir. 2000’li yılların başında iktidara Adalet ve Kalkınma Partisi’nin gelmesiyle birlikte Avrupa Birliği ile Küreselleşme konuları Milli Eğitim Şûralarında temel konu başlığı olarak ön plana çıkmıştır.

2.5. MEB’e Bağlı Okullar

Türkiye Cumhuriyeti’nin kökeninin Osmanlı Devleti’nde bulunduğundan bahsedilmiştir. Benzer bir bakış açısını Milli Eğitim Bakanlığının tarihçesine değinirken de benimsememiz gerekmektedir. Osmanlı Devleti’nde II. Mahmut dönemine kadar geçen süreçte eğitim, vakıflar aracılığıyla yürütülmektedir ve 17 Mart 1857 tarihinde Maarif-i Umumiye Nezareti’nin kurulmasıyla birlikte devletin eğitime el attığı görülmektedir. Maarif-i Umumiyenin tarihsel süreç içerisinde Osmanlı Devleti’nin yıkılması ve yeni Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasıyla birlikte günümüzdeki Milli Eğitim Bakanlığına dönüştüğünü görmekteyiz (MEB, 2015).

23 Nisan 1920’de TBMM’nin açılmasıyla birlikte 2 Mayıs 1920 tarihinde 3 sayılı Kanun ile İcra Vekilleri adı verilen bir Bakanlar Kurulu kurulmuştur. Bu kurul içerisinde Maarif Vekaleti yani eğitim işleriyle ilgilenen bakanlar da bulunmaktadır. 1923 yılında ise Maarif Vekaleti teşkilatı yapılandırılarak tam bir eğitim bakanlığına çevrilmiştir (MEB, 2015).

Millî Eğitim Bakanlığının, Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasıyla birlikte anıldığı isimleri sırasıyla; Maarif Vekâleti (1923-1935), Kültür Bakanlığı (1935-1941), Maarif Vekilliği (1941-1946), Millî Eğitim Bakanlığı (1946-1950), Maarif Vekâleti (1950-1960), Millî Eğitim Bakanlığı (1960-1983), Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (1983-1989) ve Millî Eğitim Bakanlığı (1989-halen) olarak sıralanmaktadır (MEB, 2015).

Millî eğitimin temel amaçları 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda belirtilmektedir (Millî Eğitim Temel Kanunu [METK], 1973: madde 2):

- “Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,
1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıçtaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar yetiştirmek;
 2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
 3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplum mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (METK, madde 2).”

Millî eğitimin temel ilkeleri ise yine Millî Eğitim Temel Kanununun dördüncü ve on yedinci maddesi arasında; genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkân eşitliği, süreklilik, Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin işbirliği, her yerde eğitim olarak sıralanmaktadır (METK, 1973: madde 4-17).

Özel ve Devlet okulları tartışmasına girmeden önce Türk millî eğitim sisteminin örgün ve yaygın olarak ikiye ayrıldığından bahsetmemiz gerekmektedir. “Örgün eğitim, okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar. Yaygın eğitim, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerini kapsar” (METK, 1973: madde 18).

2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren örgün eğitim sisteminde çocuklar ilköğretim, ortaöğretim ve lise öğretimi olmak üzere dört artı dört artı dört (4+4+4) şeklinde 12 yıllık zorunlu eğitim almaktadır. Zorunlu eğitimin 12 yıl olarak gerçekleştirilmesi 1961 yılında hazırlanan 222 numaralı İlköğretim ve Eğitim kanununun 7. maddesinin 2012 yılında değiştirilmesiyle birlikte olmuştur (İlköğretim ve Eğitim Kanunu [İEK], 1961: madde 7).

Devletin Tanzimat'tan itibaren okul kurumuyla yakın bir ilişki içine girdiğini görmekteyiz. Ancak Türkiye'de ve dünyada bulunan birçok ülkede sadece devlet okulları bulunmamaktadır. Kişiler veya kuruluşların teşebbüsleriyle açılan özel okullar da bulunmaktadır. Biraz daha gerilere gidecek olursak Osmanlı Devleti'nde bulunan yabancı ve azınlık okulları, okulun ikili yapısıyla ilgili fikir sahibi olmamıza yardımcı olmaktadır (Akyüz, 2005; Sakoğlu, 2003). Bu çalışmanın konusunun özel okullar olması ve eğitimin büyük oranda devlet elinde işleyen bir kurum olması nedeniyle devlet okulları ve özel okullarla ilgili bir tartışmaya aşağıda değinilecektir.

2.5.1. Devlet Okulları

Devlet okulları, bizzat devletin himayesi altında bulunan eğitim kurumları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu okullarda öğrencilerin aldıkları eğitim ve ders kitapları için hiçbir ücret talep edilmemektedir. Eğitimin okul öncesi, ilk, orta ve yükseköğretim gibi her seviyesinde Türk milli eğitiminin temel amaçları doğrultusunda öğrencilerin eğitim ve öğrenim görmelerini sağlayan kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadırlar (MEB, 2015: 14-16).

Millî Eğitim Bakanlığının 9 Eylül 2022 yılında 2021-2022 yılları için yayınlamış olduğu verilerde Türkiye'de okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde 19 milyon 155bin 571 öğrencinin örgün eğitimde yer aldığına değinmektedir. Bu öğrencilerden 15 milyon 839 bin 140'ı devletin resmi okullarında eğitim hayatlarına devam etmektedirler. Resmi okullarda eğitim hayatına devam edenlerin 8 milyon 147 bin 339'u erkek ve 7 milyon 691 bin 810'i kız öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin büyük çoğunluğu ilkokul ve ortaokul düzeyinde eğitim görmektedirler ve ilkokula başlama yaşının altı yaş olduğundan hareketle 6-14 yaş arasında devlet okullarında 12 milyona yakın öğrencinin olduğu belirtilmektedir. Milyonlarca öğrencinin okuduğu okulların sayısı 56 bin 200 olarak açıklanmıştır ve bu okullarda 608 bin 903 adet derslik kullanıldığı belirtilmektedir (MEB, 2022).

2.5.2. Özel Okullar

Özel okullar, 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında Türkiye Cumhuriyeti uyruklu kişilere, özel hukuk tüzel kişileri veya özel hukuk hükümlerine göre yönetilen tüzel kişiler tarafından açılabilir, yapısı, işleyişi bakımından Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün eğitim

kurumlarıdır (Özel Öğretim Kurumları Kanunu [ÖÖKK], 2007). Bu kurumlar okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, lise ve yükseköğretim düzeyinde olabilmektedir.

Cumhuriyet tarihinin ilk özel okulu, Türk Eğitim Derneği'nin girişimleriyle ortaya çıkmıştır. Cumhuriyet döneminde eğitim kalitesinin artırılması için bir sivil toplum kuruluşu olarak ortaya çıkan dernek, eğitim alanında faaliyet göstermeye başlamıştır. Günümüzde ise TED Koleji olan bu özel okul, cumhuriyet tarihinin ilk özel okulu olma özelliğini göstermektedir (Türk Eğitim Derneği [TED], 2023).

Millî Eğitim Bakanlığı veri tabanından alınan istatistikler doğrultusunda Türkiye Cumhuriyeti'nde ortaöğretim (lise) düzeyinde toplam 3393 okul bulunmaktadır. Ortaöğretim seviyesinde farklı milletlere ait olan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan 6 Fransız, 5 Rum, 5 Ermeni, 2 İtalyan ve 1'er tane de Musevi, Alman, Amerikan, Avusturya'ya ait okul bulunmaktadır (MEB, 2024).

Ortaöğretim seviyesinde ise toplam 2343 okul bulunmaktadır. Bu okulların 79 tanesi Milletlerarası özel ortaöğretim kurumları ve 20 tanesi özel azınlık ortaöğretim kurumlarıdır (MEB, 2024). İlköğretim düzeyinde toplam 2049 özel okul bulunmaktadır. Bu özel okulların içerisinde 80 adet Milletlerarası ilköğretim kurumu, 20 adet Azınlık ilköğretim kurumu ve 1 adet Yabancı ilköğretim kurumu bulunmaktadır (MEB, 2024).

2000'ler Türkiye'sinde özel okullarla ilgili önemli bir değişiklik meydana gelmiştir. Bu durum şu an görmüş olduğunuz çalışmanın ortaya çıkışında önemli bir yere sahip olan, 6528 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki bazı değişimlerdir. Burada dersane ve etüt merkezlerinin istekleri dahilinde özel okul statüsü kazanabilmelerine ve bu talepte bulunmayan dersane ve etüt merkezlerinin kapatılmasına karar verilmiştir (METK, 2014). Bu durum da en nihayetinde Türkiye'deki özel okul sayısını ve özel okulda okuyan öğrenci sayısını etkilemiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye Cumhuriyeti'nde özel okullarda 1 milyon 578 bin 571 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden 864 bin 762'si erkek ve 713 bin 471'i kız öğrenci olarak ifade edilmektedir. Özel okullarda okuyan öğrencilerin bütün örgün eğitim sisteminde okuyan diğer öğrencilere oranı %9 olarak belirtilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nde aktif olarak 14 bin 179 adet özel okul bulunmaktadır ve bu okullarda toplam 140 bin 551 derslik kullanılmaktadır (MEB, 2022).

2.6. Pierre Bourdieu

Sosyoloji, kültürel antropoloji ve eğitim kuramı gibi çeşitli alanlarda önemli katkılar yapan Pierre Bourdieu'nün sosyolojik yöneliminin daha iyi anlaşılması için hayatı hakkında kısa bir bilgi

verilmesi gerekmektedir. Çünkü Bourdieu'nün gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar kendisinin içinde bulunduğu toplum ve kurumlarla ilişkili olarak ortaya çıkmıştır. Bourdieu sosyolojisine giriş yapmadan önce hayatı ve sosyolojik yönelimini etkileyen hususlara değinilecektir.

Pierre Bourdieu 1930'da Fransa'da dünyaya gelmiştir, lise eğitimini Pau'da tamamlamıştır ardından lise sonrası "Grandes Écoles" adı verilen saygın yüksek öğretim kurumlarına geçmek için Paris'te bulunan Louis-le-Grand Lisesi'nde felsefe eğitimi görmüştür. 1951 yılında École Normale Supérieur'e kabul edilmiştir ve ardından 1954 yılında felsefe öğretmenliği olmaya hak kazanmıştır. 1955 yılında Fransa ve Cezayir arasında çıkan savaştan dolayı zorunlu askerlik görevi için Cezayir'e görevlendirilmiştir (Jourdain ve Naulin, 2020: 7-8). Bourdieu'nün sosyoloji ile yollarının kesişmesi tam da bu zorunlu askerlik süreci içinde gerçekleşmiştir. Askerliğini yapmak için gittiği Cezayir'de Fransız sömürgeciliğini yakından tanıma fırsatı bulan düşünür, deneyiminin de etkisiyle felsefi yaklaşımını sosyolojik ve antropolojik açılımlarla pekiştirmiştir (Gözübüyük Tamer, 2021: 284). Cezayir deneyimi onun sosyolojiye yönelimini etkilemiş savaşın korkutucu gerçekleri ve sömürgeci kapitalizm şartlarının neden olduğu toplumsal felaketi anlamak amacıyla etnoloji ve sosyolojiye doğru kaymaya başlamıştır (Wacquant 2007: 53-54). Cezayir yıllarında Cezayirliler (The Algerians-1958), Cezayir'de Çalışma ve İşçiler (Travail et Travailleurs en Algérie (1963), Cezayir'de Geleneksel Tarım Krizinin Kökünden Kurtulmak (Le Déracinement La Crise de l'Agriculture Traditionnelle en Algérie-1964) adlı çalışmalar kaleme almıştır (Yel, 2007: 563). Zorunlu askerlik sürecinden sonra Amerika'da burs kazanmış ve burada kısa süre eğitim almıştır (Calhoun, 2007: 89). Amerika'daki eğitimi sonrasında Fransa'ya dönmüştür ve burada Sorbonne'da Fransız Sosyolog Raymond Aron'un asistanı olmuştur, yine aynı yıl içerisinde Avrupa Sosyoloji Merkezi (Centre de Sociologie Européenne) genel sekreteri görevini üstlenmiştir (Jourdain ve Naulin, 2020: 9). 1975 yılında çalışma ekibi ile Sosyal Bilimlerde Araştırma Bildirileri (Actes de la Recherche en Sciences Sociales) adlı bir dergi kurmuştur. Bu dergi sadece Fransızca olarak yayın hayatına devam etmemiş diğer Avrupa dillerine de çevrilmiştir. Derginin amacı yeni fikirlere açık düşünceleri değerlendirip bu fikirleri imtihan etmek, yeni teori gelişimini sağlamaktır (Calhoun, 2007: 91). Kariyeri ilerledikçe metropol Fransa'nın kurumlarını ve kültürel kodlarını inceleyerek, dikkatini çevreden merkeze kaydırmıştır. Çalışma yaşamının büyük bir bölümünde Paris'te kürsü sahibi olmuştur ve ayrıca başka enstitülerde konuk öğretim görevlisi statülerini kullanmıştır. Eğitimden başlayarak çeşitli kültürel alanlardaki üretim, yeniden üretim, ayrışım mekanizmalarını inceleyen ve pek çok önemli çalışması bulunan Bourdieu, 2002 tarihinde Paris'te hayata gözlerini yummuştur (Gözübüyük Tamer, 2020:284).

Bourdieu'nün 1970'li yıllardan itibaren Sosyal Bilimlerde Araştırma Bildirileri'nin (Actes de la Recherche'nin) etrafında toplanan grupla birlikte akademik üretime odaklandığı görülmektedir. Bourdieu'nün çalışmalarının temelinde bulunan araştırma ekibinin katkıları azımsanamayacak ölçüdedir ve Calhoun (2007: 83) Bourdieu'nün çalışma ekibini küçük bir orduya benzetmektedir.

Ardında yaklaşık 30 kitap ve 300'den fazla makale gibi büyük bir külliyat bırakmıştır (Wacquant, 2007: 56; Jourdain ve Naulin, 2020:13).⁴

2.6.1. Teorik Metodoloji: Bourdieu Sosyolojisinin Girift Yapısı

Pierre Bourdieu'nün sosyolojik tahayyülü, içinde bulunduğu döneme kadar gelen sosyolojik perspektifleri geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda bu sosyolojik anlayış birikimsel olarak ifade edilmektedir. Onun habitus, alan ve sermaye gibi kavramları bu birikimsellik hususunu anlamamıza katkı sağlamaktadır.

Bourdieu'nün içinde bulunduğu sosyolojik alana karşı düşünceleri ve bununla birlikte sosyolojik alanda hâkim görüşlere – öznelci ve nesnelci perspektifler – eleştirisi ve düşünömsel sosyolojinin ne olduğuna değindikten sonra, onun sosyolojisinin kavramlarla ilişkisine odaklanılacaktır. Burada kavram olarak bahsedilecek olan bütün mefhumlar – habitus, alan, sermaye – aslında onun sosyolojisinin temelini oluşturmaktadır.

Bourdieu, öncelikle sosyolojik düşünöenin içinde bulunan karşıtlıklardan bahsetmektedir. Bu karşıtlıkları üç maddede açıklamaktadır. Bu maddeler disiplinler arası karşıtlık, teorik mezheplere bölünme ve en temel karşıtlık olarak tanımladığı öznelcilik ve nesnelciliktir. Disiplinler arası karşıtlıklar ile tarihselliği göz ardı ettiğimizi ve sosyolojik analizimizin temelden yoksun kaldığını ifade etmektedir. Teorik mezheplere bölünme sorunu ise bir kişinin Marksist, Weberci veya Durkheim'cı olarak bir kuramcıya karşı bağlılıkları üzerinden eleştirilmektedir. Çünkü araştırmacı bir düşünöre katıksız bağlandığı zaman analiz noktasında yetersiz kalabilmektedir ve analizleri indirgemeci bir hal alabilmektedir. Tam da bu nedenle Bourdieu teorik mezhep ikiliğine düşöenin karşıtlıkların en tehlikelisi olduğunu ifade etmektedir. Buna karşı öznelcilik ve nesnelcilik konusu ise Bourdieu' ye göre ana karşıtlığı oluşturmaktadır. Çünkü sosyolojik tartışmalarda geöen esas ikiliklerin temeli öznelci ve nesnelci bakışta bulunmaktadır (Bourdieu, 2007: 41-44). Öznelcilik ve nesnelcilik arasındaki dikotomi tarih sahnesinde kendisini oldukça farklı örneklerde göstermiştir; yapısalcılık-varoluşçuluk, işlevselcilik-etnometodoloji, marksizim-idealizm, madde-fikir gibi karşıtlıklar öznelcilik-nesnelcilik dikotomisi için örnek teşkil etmektedir. Düşöürlerin sahip olduğu kuramsal perspektifleri de bu öznel-nesnel dikotomisi iöerisinde değereendirebiliriz; Lévi-Strauss-Sartre, Hegel-Kant, Saussure-Cassirer (Swartz, 2018: 81).⁵

Bu iki paradigma birbirine karşıt görüşlerden ortaya çıkmışlardır. Öznelcilik bireyi ön plana koyarken, nesnelcilik yapıları ön plana koymaktadır. Öznelci paradigma bireyin yapıyı inşa ettiğini

⁴ Google Scholar'da 23.12.2022 tarihinde Bourdieu'nün atıf sayısı 976.720 olarak görölmektedir.

⁵ Bu örnekler Swartz, David (2018), İktidar ve Kültür s.81'de bulunan tablodan alınmıştır. Tablonun daha detaylı hali için bkz.

düşünürken, nesnelci paradigma yapıların bireyden bağımsız oluştuğunu ve birey üstü olduğunu savunmaktadır. Klasik sosyolojik yaklaşımlar ile modern sosyolojik yaklaşımlar içinden de örneklendirebileceğimiz üzere klasik düşünürler makro sosyolojik teoriler ortaya koymuşlardır⁶. Fakat modern olarak adlandırılan dönemde kullanılmaya başlayan etnoloji, fenomenoloji gibi yaklaşımlar mikro yönelimler içermektedir, toplumun büyük bölümüne odaklanmak yerine ufak topluluklara odaklanmaktadırlar.⁷

Bourdieu, sosyolojinin sahip olduğu bu dikotomilerin aşılması konusunda oldukça isteklidir. Gaston Bachelard'ın “diyalektik akıl” kavramından yararlanarak dikotomilerin “daha geniş bilgi çerçevesi içerisinde bütünleştirilmesi gerektiğini öne sürer” (Swartz, 2018: 82). Bütünleştirme işlemi için öncelikle öznelcilikten ve nesnelcilikten tam anlamıyla epistemolojik kopuş gerekmektedir. Buradaki kopuş öznelci ve nesnelci düşüncelerin bir potadan geçirilip elenmesini ifade etmektedir. Bourdieu bu iki perspektifin daima bir arada olması gerektiğini düşünmektedir (Tatlıcan ve Çeğin, 2007: 312). Bourdieu'ye göre bu birlikteliği yürütebilmenin yolu, her iki perspektifin geçerli olarak kabul edilen yönlerini alıp bir potada eritmektir.

Bourdieu, öznelci kopuşu üç başlık altında toplamıştır. İlk olarak Sartre'ın iradeciliğini eleştirmektedir. Çünkü Sartre'ın “varoluşsal özgür irade” kavramının sorunlu olduğunu düşünür ve ona göre Sartre bu kavram ile “aktörlerin kararlarını toplumsal bağlardan soyutlamakta” ve bireyi toplumdan uzaklaştırmaktadır. İkinci olarak etnometodoloji, simgesel etkileşimcilik, fenomenoloji gibi mikro ölçekli kuramları “failleri belirli bir hiyerarşi içinde yapılandırdıkları” ve “geniş çaplı tahakküm sistemleri ile bağ kuramadıkları” noktasında eleştirmektedir. Son olarak bireyi analiz nesnesi yapan öznelci perspektifi, toplumsal yapıları yeterli ölçüde dikkate almadığı ve dolayısıyla da “sosyal boyutu yeterli olmayan bir eylem görüşü” olması nedeniyle eleştirmektedir (Swartz, 2018: 85-86). Bourdieu'nün nesnelci perspektiften kopuşunun temelinde pozitivizm, yapısalcılık ve entelektüalizm bulunmaktadır (Swartz, 2018: 87). Pozitivizm noktasında klasik sosyologların çalışmaları – Durkheim'ın İntihar'ı, Weber'in Protestan Ahlâk'ı ve Marx'ın Kapital'i – makro yapılara odaklanmaktadır. Pozitivist paradigma etkisiyle yapılan çalışmalar büyük toplumsal yapılara odaklanıp, Bourdieu'nün ifadesi ile faili ve faillerin etkileşimlerini geri plana atmışlardır ve çoğunlukla büyük istatistiklerden hareketle toplumsal yapıları açıklamaktadırlar. Bu perspektif, faili geri planda tutması nedeniyle toplumsal gerçekliği açıklama noktasında Bourdieu tarafından eksik görülmektedir (Meder ve Çeğin, 2011: 241).

⁶ Durkheim, Émile (2020), İntihar, (Çev. Özcan Doğan), 1. Baskı, Doğu Batı Yayınları, Ankara., Weber, Max (2014), Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu, (Çev. Mehmet Ökten), 1. Baskı, Tutku Yayınevi, Ankara., Marx, Karl (2021), Kapital (Cilt 1-2-3), (Çev. Mehmet Selik, Nail Satılğan ve Erkin Özalp), 7. Baskı, Yordam Kitap, İstanbul.

⁷ Goffman, Erving (2023), Tımarhaneler: Akıl Hastalarının ve Kapatılmış Diğer Kişilerin Toplumsal Durumu Üzerine Denemeler, (Çev. Ebru Arıcan), 3. Baskı, Heretik Yayınları, Ankara., Willis, Paul (2020), İşçiliği Öğrenmek: Sınıf, İşçilik ve Eğitim: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor ?, (Çev. Dâra Elhüseyni), 2. Baskı, Heretik Yayınları, Ankara.

Yapısalcılık noktasında, Levi Strauss ve Saussure gibi düşünürlerin kuramsal açıklamalarında faillerin eylemlerini göz ardı etmeleri hususunu eleştirmektedir. Çünkü Bourdieu'ye göre toplumsal yapıların oluşumu tek taraflı değildir, faillerin “pratikleri nesnel yapıların kurucu unsuru” olarak karşımıza çıkmaktadır. Nesnelci perspektife sahip yapısalcı düşünürler eylemi geri planda tuttuğu için Bourdieu'ye göre bu perspektifin aşılması gerekmektedir (Swartz, 2018: 88).

Bourdieu'nün nesnelci perspektiften kopuşunun temelinde bulunan üçüncü nokta entelektüalizm olarak karşımıza çıkmaktadır. Entelektüalizm, araştırmacıların – sosyologların – çalışmalarına “bulaştırılabileceği en âsli ön yargı” olarak ifade edilmektedir. Bourdieu bu açıklamasını detaylandırmak için Lévi-Strauss'un “akrabalık ve mit analizlerini, akılcı eylem kuramını ve düşünümsel olmayan bakış açılarını” örnek göstererek bunların hepsinin “pratik bir kavrayıştan yoksun olduğunu” ifade etmektedir (Swartz, 2018: 374-375).

Öznelci ve nesnelci perspektiflerden kopuş noktasında Bourdieu, “Cassirer'in (1923) tözcü diye adlandırdığı ve gündelik deneyimdeki dolaysız sezgiye kendini bırakan gerçekliklerden - bireyler ve gruplar- başka gerçeklik kabul etmemeye varan düşünce tarzından” (Bourdieu, 2012: 352) kopulması gerektiğini ifade etmektedir. Bourdieu'nün kopmayı hedeflediği düşünce tarzı aslında Zygmunt Bauman'ın (2017) eserlerinde oldukça sık kullanılan ‘sağduyu’ kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bauman'ın sağduyu olarak adlandırdığı şeye karşın Bourdieu burada doxa kavramını kullanmaktadır. Doxa, “özel bir görüş açısı” olarak ifade edilmektedir (Bourdieu, 2015: 124). Genelde sosyal bilimlerde ve özelde sosyoloji sağduyu, dolaysız sezgi gibi tözcü düşünce yapısından uzaklaşıp onun yerine ilişkisel düşünce biçimini benimseyerek epistemolojik kopuşu sağlayacaktır. Vandenberghe (2012: 400), Bourdieu'nün ilişkisel sosyolojisinin özcü düşünceyi yapı-bozumuna uğratacağını ifade etmektedir.

Bourdieu'nün öznelci ve nesnelci perspektifleri reddiyesinin ardından onun metodolojik yöneliminden bahsetmemiz gerekmektedir. Wacquant (2007: 59-60), Bourdieu'nün araştırma nesnesini inşa ederken üç metodolojik ilke benimsediğini bizlere aktarmaktadır. Bunlardan ilki, metodolojik çoktanrıcılık olarak adlandırılır. Burada bir nevi farklı metodolojilere karşı pragmatist bir tutum sergilemek kastedilmektedir. Bourdieu'nün bir potadan geçiripelediği farklı kuramsal perspektifleri araştırma nesnesine yöneltip elde edilen sonuçları karşılaştırması anlatılmaktadır. Wacquant (2007: 59-60) burada Bourdieu'nün Devlet Soyluluğu (1989) adlı eserini örnek vermektedir; Bourdieu bu çalışmada “anket verileri, faktör analizleri, söylem analizi, alan görüşmelerini ve etnografik betimlemeleri birleştirir”. İkinci ilke ise bütün işlemlere karşı epistemik dikkat olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada araştırmayı tasarlama sürecimizden itibaren araştırmanın nihayete erdirilmesine kadar yaşanan süreçleri titiz bir şekilde tekrar ve tekrar gözden geçirme işlemine dikkat çekilmektedir. Wacquant'ın analizinin son maddesi ise metodolojik

düşünümselliktir. Metodolojik düşünümsellik “gerçekleşen her somut adımda yöntemin sürekli sorgulanması olarak” ifade edilmektedir.

Bourdieu, düşünümsellik mefhumunu, sosyoloji pratiğinin en önemli ekipmanı haline getirmiştir ancak bununla birlikte düşünümsellik, Bourdieu tarafından ortaya atılan bir fikir değildir. “Düşünümsel Sosyolojiye Davet” adlı eserinde Bourdieu ve Wacquant (2021: 75), Bourdieu’nün düşünümsel kavrayışının diğer kavrayışlardan üç açıdan farklılaştığını belirtmektedir. İlk olarak Bourdieu’nün hedefinin “entelektüel ve toplumsal bilinçdişi” olduğu ifade edilmektedir. Bourdieu’nün düşünümselliği araştırmacıya dönük değildir, araştırmacının ele aldığı araştırma nesnesine dönüktür. İkinci olarak, “düşünümsellik kolektif bir girişim” olarak karşımıza çıkmaktadır. Üçüncü ve son olarak Bourdieu düşünümselliğinin “sosyolojik emniyeti... pekiştirmeyi amaçladığı”nı ifade etmektedir. İlerleyen satırlarda Bourdieu’nün Bachelard ve Canguilhem’den etkilenecek kendi sosyolojik ekipmanı haline getirdiği düşünümselliği “postmodern düşünümsellik biçimlerinin doğrudan karşısına” (Bourdieu ve Wacquant, 2021: 84). konumlandırırmış olduğu ifade edilmektedir.

“Bourdieu için düşünümsellik, bize bireyselin kalbinde yer alan toplumsalı, mahremin altında gizli kalan anonimi, tikelin en derininde gömülü evrenseli keşfettirerek bu yanılsamalardan çıkmamızı sağlayan bir silahtır” (Bourdieu ve Wacquant, 2021: 84).

Bourdieu, düşünümsel sosyoloji ile entelektüel alandaki perspektiflerin üretimi konusuna odaklanmayı amaçlamıştır. Düşünümsellik kavramı ile entelektüel alandaki eğilimleri, akademik organizasyonu ve entelektüel alan içinde üretilen bilgiyi inceleme fırsatı elde etmiştir (Calhoun, 2007: 115-116). Düşünümsel sosyoloji tekniğini kendisinin de içinde bulunduğu Fransız akademi alanına uyguladığı eseri Homo Academicus (2021a), Fransız akademik alanının tüm boyutlarını serimlediği eseri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu eserinde entelektüel alan içinde bulunan farklı sermaye sahibi olan akademisyenlerin güç mücadelelerinden bahsetmektedir.

Bourdieu’nün habitus, alan, sermaye – ekonomik, toplumsal, kültürel ve simgesel – gibi kavramları onun gerçekleştirmiş olduğu saha çalışmaları ve istatistiki analizlerin sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü Bourdieu, kavramları araştırmayı çözmeye yarayan aletler olarak görmektedir (Bourdieu ve Wacquant, 2021: 68). Ayrıca Swartz (2018: 17), Bourdieu’nün bir kavram stratejisti olduğunu ifade etmektedir.

Bourdieu sosyolojisinin kavramlarına giriş yapmadan önce onun sosyolojisini nasıl tanımladığına değinmemiz gerekmektedir. Wacquant’la birlikte kaleme aldıkları Düşünümsel Sosyolojiye Davet (2021: 38) adlı eserde kendi sosyolojisini “genetik yapısalcılık” olarak ifade etmektedir.

“... Bourdieu, nesne ile özneyi, neden ile aklı, maddesellik ile temsili birbirinden ayırmayı ve zıtlılaşmayı reddeden, Kartezyen olmayan bir ontoloji temelinde, sosyolojinin, maddi yapıların nesnelci bir fiziğine indirgenmesine olduğu kadar, bilişsel biçimlerin ve pratik istidatların inşacı bir fenomenolojisine indirgenmesini de aşmaya uğraşır. Stricto sensu [Dar anlamda] bir teoriden ziyade, ampirik nesneler inşa etmeye ve böylece elde edilen bilgiyi bir araştırma sahasından diğerine aktarmaya olanak sağlayan tutumlu bir kavramsalsal araçlar ve usuller oyunu aracılığıyla, sorunları belli bir şekilde ortaya koyma tarzı geliştirerek, bunların yerine her iki yaklaşımı da kapsayabilecek ‘genetik yapısalcılık’ koyar” (Bourdieu ve Wacquant, 2021: 38).

Bourdieu’nün genetik yapısalcılık olarak adlandırdığı sosyolojisi, inşacı yapısalcılık olarak da adlandırılmaktadır. Bourdieu’nün burada kullanmış olduğu yapısalcılık kavramı aklımıza Fransız Dilbilimci Ferdinand de Saussure (1857-1913) ve Fransız Antropolog ve Etnolog Claude Levi-Strauss’un (1908-2009) yapısalcılık düşüncesini getirmemelidir. Çünkü Bourdieu’nün yapısalcılık kavrayışı Saussure ve Strauss’un odaklandığı simgesel sistemler, dil ve mit düşüncesini aşmaktadır. Bourdieu’nün yapısalcılığı, “toplumsal dünyanın kendisinde, faillerin bilinç ve iradesinden bağımsız, pratiklerini ya da temsillerini yönlendirmeye ya da kısıtlamaya muktedir, nesnel yapılar”ı odak noktası haline getirmektedir. İnşacılık veya genetik kavramı noktasında ise faillerin habitüel yatkınlıklar şemaları, toplumsal uzay yani alanların ve toplumsal sınıfların “bir yaratılışının var olduğunu” ifade etmektedir (Bourdieu, 2012: 349-350).

Bourdieu sosyolojisi hem etki altında kaldığı perspektifler bakımından hem de bu sosyolojik metodolojinin uygulanması açısından girift bir yapıdadır. Bourdieu’nün sosyolojik araştırmaları sanattan spora ve eğitimden hukuk çalışmalarına kadar uzanmaktadır. Ardında yaklaşık dört yüze yakın çalışma bıraktığını tekrar ifade etmek yerinde olacaktır. Böylesi büyük bir külliyata sahip olan Bourdieu’nün sosyolojik analiz noktasında yararlandığı bazı kavramlara değinmek gerekmektedir. Burada kavram olarak anılmasına rağmen bu kavramların hepsini bir kuram olarak nitelendirmek de pekâlâ yerinde olacaktır. Swartz (2015: 43), Bourdieu’nün habitus, alan, sermaye gibi başat kavramlarını “formel kurgu ve tanımlardan, ya da soyut değişmez önermelerden ziyade ampirik bir araştırma yürütürken kullanılacak araçlar” olarak nitelendirmektedir. Burada Bourdieu sosyolojisinde bulunan kavramların yapısında değişkenlik bulunduğunu görmekteyiz.

Bourdieu’nün alan kavramı, bizi onun genetik yapısalcılık olarak adlandırdığı sosyolojisine yönlendirmektedir. Çünkü Bourdieu’nün genetik yapısalcılık anlayışı, seçilen sosyolojik araştırma nesnesinin tarihsel olarak ele alınmasını ihtiva etmektedir fakat Bourdieu genetik yapısalcılığı ile sıradan tarih yapma arasında üç farkı ortaya koymaktadır. İlk olarak, genetik yapısalcılık “*yapmakta olduğu işi yapmanın ne demek olduğunu açıkça ortaya koymayı görev edinmesiyle*” sıradan tarih yapma ile ayrılmaktadır. İkincisi ise genetik yapısalcılık, alanların özgül mantığının ne olduğunu tarihsel değişim ve tarihsel gerçekliklerle ilişkili bir şekilde ortaya koymaktadır. Son olarak “*devletin, öteki ayrılmış bölgeler arasında farklılaşmış bir bölge olarak ortaya çıktığı ayrılmış tophumlarda*” sosyolog, araştırma nesnesinin devletin alt alanları olduğunu bilmektedir. Tarihçiler

edebiyat, sanat, devlet tarihi derken Bourdieu'nün alan olarak ortaya koyduğu toplumsal uzamları araştırmaktadır (Bourdieu, 2020a: 122).

Bourdieu'nün Sanatın Kuralları (2020b), Homo Academicus (1984), Varisler (2020c), Yeniden Üretim (2021c) ve Sanat Sevdası (2011) adlı çalışmalarında ortaya koyduğu, genetik yapısal sosyolojisi. Sanatın Kuralları'nda Fransız yazınsal alanının oluşumu, tarihi ve bu yazınsal alanın özgül mantığının ne olduğunu ortaya koymaktadır. Flaubert'ten hareketle modern yazın alanındaki mücadeleleri, bu alanda yer edinebilmek için hangi türden sermaye birikimine sahip olmak gerektiği konusundaki analizlerini açıklamaktadır (Bourdieu, 2020b). Homo Academicus'ta 1968 sonrası Fransız akademik alanının dönüşümünü ve akademisyenlerin bu alan içerisinde bulunabilmek hangi toplumsal sınıftan olmaları gerektiğini – kendisi halk sınıfına mensup olmasından dolayı Fransız akademisinin zorluklarını direkt gözlemlene fırsatı bulmuştur – ve bu alan içerisinde nasıl stratejiler üretildiğini göstermektedir (2021a). Varisler (2020c) ve Yeniden Üretim'de (2021c) ise öğrencilerin mensup oldukları sınıflar dahilinde eğitim geleceklerinin nasıl şekillendiği, içinde bulundukları toplumsal alan ve o alanın habitusunun getirmiş olduğu avantajlar ve dezavantajların öğrencilerin dilsel kabiliyetlerini etkileyip, onların gireceği fakültelere direkt olarak etki ettiğini ortaya koymaktadır. Sanat Sevdası'nda (2011) ise Bourdieu, farklı toplumsal alanlara sahip failerin sanat müzelerine hangi sıklıkla geldiği, hangi nedenle geldiği ve geldiğinde hangi eserleri neden ve nasıl incelediği üzerinde durarak müze ziyaretçilerinin habituslarını açığa çıkartmaktadır.

2.6.2. Habitus

Sosyal sınıf tartışması, Marx'tan Durkheim'a ve Weber'den Parsons'a uzunca bir süre ekonomi temelli, mülk sahipliği ve mali varlıklarla ilişkili bir süreç olarak yürütülmüştür. Bourdieu'nün Ayrım (2021b) adlı eserinde sosyal sınıfın tanımlanması ve sosyal sınıf sisteminin üretiminin açıklanmasında ekonomiden farklı bir şey olduğunu ileri sürmüştür. Sosyal sınıfın yeniden üretiminde failin içinde bulunduğu alanın sınıf habitusunun etkili olduğunu ileri sürmüştür (Thorpe vd. 2015: 76).

Habitus kavramı Bourdieu'nün kullanımıyla bilinirlik kazanan bir kavram olmasına karşın, bu kavramın kökeni antik Yunan'a kadar götürülmektedir. Aristoteles'in heksis kavramının Saint Thomas d'Aquin'in habitus olarak tercüme etmesiyle kavram ortaya çıkmıştır. Aristoteles'in kullandığı heksis kavramı *“eğitimle sağlanmış olan ve bireylerin eylem kapasitelerinin temelini oluşturan fiziksel maharet ve davranışlar”* anlamını taşımaktadır. Saint Thomas'ın habitus tercümesi sonrasında kavram *“spontane hale gelen adetlerin öğrenilmiş toplumsallığı”* anlamında kullanılmıştır. Burada dönem itibarıyla spontane hale gelen dinsel adetlerden bahsedilmektedir (Jourdain ve Nauilin, 2020: 42).

Habitus kavramı, Fransız Sosyolog Émile Durkheim (1858-1917), Alman Sosyolog Max Weber (1864-1920), Amerikalı İktisatçı ve Sosyolog Thorstein Veblen (1857-1929) ve Fransız Sosyolog ve Sosyal Antropolog Marcel Mauss'un (1872-1950) eserlerinde farklı anlamlarda kullanılmıştır. Alman Fenomenolog Edmund Husserl'in (1859-1938) yazılarında ise "habitusla aynı kökenden gelen habitualitat⁸ kavramını kullanmıştır" ve Husserl'in öğrencisi Alfred Schutz (1899-1959) "kavramı İngilizce'ye habitual knowledge⁹ olarak çevirmiş ve kavram alışkanlık, âdet, zihinsel yapı, yaradılış gibi anlamlar taşıyan habit kelimesini çağrıştırmaya" başlamıştır (Tatlıcan ve Çeğin, 2007: 314). Bourdieu, habitus kavramını kullanan düşünürlerin "benzer bir teorik amaç veya benzer bir araştırma yönü işaret ettiklerini" ifade etmektedir (Bourdieu, 2016: 45).

Bourdieu, habitus kavramını ilk olarak Cezayir'de bulunduğu dönemde "kökleşmiş alışkanlıkla sömürgeci ekonomik modernleşmenin gereklilikleri arasındaki bir uyumsuzluğu açıklamak üzere Fransız sömürgesi Cezayir'deki Kabil toplumu üyelerinin öznelliğini çözümlerken kullanmıştır" (Steinmetz, 2015: 184-185).

Bourdieu'nün kullandığı anlamıyla habitus, "kalıcı yatkinlik sistemleri, yapılandırıcı yapılar..., nesnel olarak düzenlenmiş ve düzenli olabilecek pratik temsillerin üretilme ve yapılandırma ilkesi olarak işlemeye eğilimli, yapılanmış yapılar" (Bourdieu, 2018: 158; Bourdieu ve Wacquant, 2021: 187) olarak tanımlanmaktadır. Burada habitusun yapıyı hem yapılandırıldığını hem de yapı tarafından yapılanmış olduğu görülmektedir. Bu durum habitusun dinamik yapısını anlamamız hususunda önemli bir köşe noktasını oluşturmaktadır.

"Habitus, algıladığımız, değerlendirdiğimiz ve içinde hareket ettiğimiz dünya aracılığıyla oluşan, kalıcı ve aktarılabilen bir eğilimler sistemini anlatır" (Wacquant, 2007: 61). Bir failin içinde yaşadığı toplumsal uzamda, yani gündelik yaşam pratiklerinde karşılaştığı bir durum veya olayı algılayış biçimi, onu yorumlaması ve yeniden yapılandırma süreci habitusu meydana getirmektedir.

Bourdieu habitusu "algı, beğeni ve eylem şemaları biçiminde, biyolojik bireylerde 'tortulanan' bir tarihsel ilişki kümesi" şeklinde tanımlamaktadır (Bourdieu ve Wacquant, 2021: 52). Faillerde bulunan, beğeni ve algıları oluşturan habitus aynı zamanda "hem nesnel olarak sınıflandırılabilir pratiklerin üretici ilkesi hem de bu pratiklerin sınıflama sistemi" olarak ifade edilmektedir. Habitus, failerin içinde bulundukları farklı toplumsal uzamlarda, birbirlerinden farklı zevk ve beğeniler noktasında kendini göstermektedir. Çünkü beğeni tam da failerin pratiklerini sınıflandırma noktasında habitusu ortaya çıkarmaktadır (Bourdieu, 2021b: 229).

"Toplumsal failer, habitusun 'sürekli eğilimleri' aracılığıyla mevcut kurumları pratik olarak içselleştirerek etkinleştirirler. Dolayısıyla habitus, belirli türde zeminler ve koşullardaki toplumsal

⁸ Alışkanlık.

⁹ Alışılmış bilgi.

deneyimlerimizin bir sonucu olmasının yanında, zihnimizde taşıdığımız (sınıf, dil, etnisite, toplumsal cinsiyet gibi) sürekli eğilimler setini anlatır” (Tatlıcan ve Çeğin, 2007: 315).

Habitus, bireylerin belirli bir sosyal sınıf veya kültürel ortamda sosyalleşme sürecinde kazandıkları, içselleştirilmiş ve yapılandırılmış bir dizi eğilim ve davranış biçimlerini ifade eder. Bourdieu'ye göre habitus, bireylerin algılarını, tercihlerini ve eylemlerini şekillendirir, sosyal etkileşimlerini etkiler ve sosyal eşitsizlikleri yeniden üretir.

“Habitus bir kişinin algıları, duyuları ve eylemlerini bilgilendiren sosyal olarak içselleştirilmiş bir dizi eğilimdir. Bireyin geçmiş ve mevcut şartları örneğin, aile ile okuldaki eğitim deneyimleri aracılığıyla yapılandırılmıştır. Bu eğilimlerin sergilenmesi birey ve grubun habitusunu güçlendirir. Bireyin bilinç dışının sosyal yapılarla etkileşimi aracılığıyla zaman içinde yeniden üretilir ve evrimleşir. Habitus bir kez kazanıldığında, ekonomik sermayenin aksine geri alınamaz” (Gözübüyük Tamer, 2022: 290).

Bourdieu Ayrım (2021b) adlı eserinde burjuvazi ve halk sınıflarının sofra alışkanlıkları konusunda farklı pratiklerini örneklendirmektedir. Burada halk sınıfları ve burjuvazinin yemeği hazırlama, servis etme ve sunum pratiklerini karşılaştırmaktadır. Halk sınıfında sofrada bolluk önemli bir faktör olarak göze çarpmaktadır. Bu nedenle hesaplaması yapılmayacak tarzda özellikle kepçe ile servis edilebilecek yemekler tercih edilmektedir ve halk sınıfı erkekleri yemeklerinden genellikle iki tabak tüketmektedirler. Halk sınıfına mensup olanların bir hizmetçisi olmadığı için erkek yemeğini yerken kadın erkeğe hizmet etmek durumundadır. Son olarak halk sınıfı fazla bulaşık olmaması için tatlılarını da aynı tabakta yemektedir. Burjuva sınıfı ise yemek adabına uygun şekilde hareket etmektedir. Yemek yerken görsellik ön plandadır, bir kişi her ne kadar aç da olsa, yemeğe saldırıyormuş izlenimi vermemeye gayret göstermektedir. Burjuva sınıfı yemeklerini sırasıyla tüketir, giyim konusunda da ev ile dışarıyı ayıracak tarzda kıyafet seçiminde bulunur. Tam anlamıyla burjuva yemek alışkanlıklarında bir ölçülülük esastır. Bourdieu bu durumu “vazgeçilmez olan düzen, tutum ve kendini tutma habitusunun bir ifadesi” olarak belirtmektedir (Bourdieu, 2021b: 251-254; Bourdieu, 2015: 22).

Herhangi bir sosyal sınıf ya da grubun habitusu, bireyin jest ve mimik gibi bedensel eğilimleri, yürüme, konuşma, gülme ve ağlama, selamlaşma şekilleri, sofra alışkanlıkları, bir durumla karşılaştıklarında kimi failin huzurlu kimi failin ise huzursuz hissetmesine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Burada mensup olunan sınıf ya da gruba göre habitusun farklılaştığının söyleyebilmekteyiz (Gözübüyük Tamer, 2022: 289).

İçinde bulunduğumuz alan ve diğer alanlarda bulunan faillerin farklı habituslara sahip olması ve bu farklılığın sosyalleşme şeklimiz, aileden gelen yatkınlıklarımız, içinde bulunduğumuz eğitim sistemi gibi içinde bulunduğumuz farklı ilişkilerin sonucu oluştuğunu göz ardı etmememiz gerekmektedir:

“Habitus ... temelde ‘biz’ ve ‘çevremizdeki dünya’ arasındaki ilişkilere işaret etmekte ve sadece hareketlerimiz ve konuşmalarımız değil, aynı zamanda düşünce tarzımız, eşyayı tasnif şeklimiz, dünya görüşümüz ve duygularımızı da etkilemektedir. Belki bilinçaltımızda yer edindiği için de ‘tabii’ olarak algılanmakta ve üzerinde hiç durulmamaktadır. Bireylerin habitusu aile içindeki sosyalleşme, eğitim sistemi ve arkadaş çevresi tarafından şekillenir. Dolayısıyla, sınıfların ve milletlerin kendilerine özgü habitusları olması, onların neden farklı davrandıklarını açıklamaktadır” (Yel, 2007: 565).

Calhoun (2007: 79), Bourdieu’nün habitus kavramını daha anlaşılır hale getirmek için tenis ve basketbol oyuncusu örneğine başvurmuştur. Tenis oyuncusunun oyun sırasındaki hareketlerini ve topu oyunda nasıl oynayacağını kararını rakibinin pozisyonu, oyunun gidişatı, kendi konumu gibi çeşitli farklı etmenler sonucunda anlık olarak yönlendirmektedir. Buradaki anlık olarak yönlendirmenin oyuncunun maçlara hazırlanırken yaşadığı tecrübeler sonucunda vücudunda bedenselleştiği görmektedir. Oyuncu, topu oyuna sokarken ya da oyun içerisinde hamleler yaparken ne yapacağı üzerine kafa yormaz, yapacağı hamleleri anlık olarak uygulamaktadır. Aynı şekilde bir basketbol oyuncusu potaya yönelirken üç adım atması gerektiğini, bu spora ilk başladığı zamanda öğrenmiştir, maç içinde potaya yönelirken bu adımlamayı otomatik olarak gerçekleştirmektedir, yani sezgisel olarak yaklaşmaktadır. Tenis ve basketbol oyuncularının davranışlarının sezgisel olarak gelişmesi ve bedenleşmiş olması Bourdieu’nün habitus olarak tanımladığı durumu ifade etmektedir. Bu örneği *illusio* ve çıkar kavramlarıyla desteklemek için bu oyuncuların basketbol ve tenisin bulunduğu sportif faaliyet alanlarında mücadele etmelerini, bu sportif faaliyetleri yerine getirirken bilerek ve isteyerek katılmalarını, rakipleriyle basketbol ve tenisin sahip olduğu kurallar çerçevesinde mücadele etmelerini söyleyebilmekteyiz.

Bourdieu’nün habitusu, kişisel olanın içindeki toplumsalı, toplumsal olanın içindeki bireyseli göstermeye çalışmaktadır. Bourdieu’ye göre habitus “toplumsallaşmış bir özneliktir” ve bu bakış açısı bizi habitusun alan ile olan ilişkisine yönlendirmektedir. Bourdieu bu konuda habitusun alan ile olan ilişkisini “bir koşullanma ilişkisi” olarak tanımlamaktadır. “Alanın habitusu yapılandırdığını” ve habitusun “enerji harcamaya degecek, mana ve değer taşıyan, anlamlı dünya olarak alanın kurulmasına” yol açarak, karşılıklı ilişki içinde olduklarını belirtmektedir (Bourdieu ve Wacquant: 2021, 178-179).

Bourdieu, habitustan bahsederken çıkar mefhumundan yararlanmaktadır. Bourdieu’yü çıkar kavramına götüren ise Weber’in hukuk alanındaki bir tespitidir. Bourdieu, Weber’in “toplumsal failler, kurallara itaat etmekteki çıkarları, karşı çıkmaktan elde edecekleri çıkardan daha baskınsa itaat ederler” tespitinden faydalanmaktadır. (Bourdieu ve Wacquant, 2021: 164-165). Bourdieu çıkar kavramını kullanırken, faillerin bir eylemde bulunmalarının herhangi bir nedeni olduğunu düşündüğü için kullanmaktadır ve sosyolojinin bu eylemleri kavraması gerektiğini düşünmektedir:

“Eyleyicilerin yaptıklarını yapmalarında bir neden vardır; söz konusu olan o nedeni bulmaktır; ve o neden, açıklanabilecek, görünürde tutarsız, keyfi bir tutumlar dizisini tutarlı bir diziye, tek bir ilkedan ya da tutarlı bir ilkeler bütününden hareketle kavrayabileceğimiz bir şeydir

dönüştürebilecek bir nedendir. Bu anlamda toplumbilim, toplumsal eyleyicilerin boş eylemlerde bulunmadıklarını varsayar” (Bourdieu, 2015: 142).

Bourdieu, çıkar kavramından sonra “...*özel bir çıkar biçimi olarak illusio kavramını devreye sokar. Illusio ya da yatırım, oyunun oynanmaya değer olması*” anlamına gelmektedir (Tatlıcan ve Çeğin, 2007: 321). Burada failin bulunduğu alanın –ekonomik, siyasal, dinsel, eğitimsel alan olabilir – içerisinde, o alanda bulunan sermayeler – ekonomik, siyasal, dinsel, eğitimsel sermaye olabilir – için bilerek ve isteyerek eylemde bulunması ve bu alan içerisindeki mücadele oyununu oynamaya değer bulması illusio olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bourdieu için toplum, failerin hareketlerini içeren bir toplumsal uzaydır. Faillerin hareketleri ise habitusları olarak ifade edilmektedir. Toplumsal uzay içerisinde pek çok alan bulunmaktadır. Örneklendirmek gerekirse eğitim, siyaset ve ekonomi alanında sahip olunan sermayeleri geliştirmek adına failerin mücadele içinde bulundukları bu alanları söyleyebilmekteyiz. Bir failin bu birbirinden farklı alanlara uyumu ve bu alanlar içinde göstermiş olduğu tutum ve tavırlar failerin habitusu olarak karşımıza çıkmaktadır (Yel, 2007: 563).

Swartz (2015: 61), habitus ve alan ilişkisi noktasında, habitusun aktörleri alan konumuyla hizaya getirdiğini ve böylelikle aktörlerin alandaki konumlarını habitus aracılığıyla sağladığını ifade etmektedir. Buna ek olarak habitus, farklı alan konumları arasındaki benzerlikleri oluşturmaktadır ve Bourdieu için habitus, alanın yapısına ve tarihine bağlı bulunan tarihsel bir aşkınlıktır (Bourdieu ve Wacquant, 2021: 253). Bourdieu’nün sosyolojik analizinin merkezi noktası olan habitus, alan ve sermaye kavramları aslen öznelci ve nesnelci perspektifleri aşma girişiminin sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Toplumsallaşmış bir öznellik olarak habitus (Bourdieu ve Wacquant, 2021), eğitim alanındaki eşitsizliklerin açıklanmasında Bourdieu tarafından kullanılmaktadır (Atmaca, 2019: 12). Her aile toplumsal uzamın farklı bir noktasında konumlanmakta, buna bağlı olarak da farklı türde sermayelere ve birbirlerinden farklı habituslara sahip olmaktadır. Eğitim alanının içine girdiğimizde farklı türde sermayelere sahip olup birbirlerinden farklı habitusa sahip olan öğrencilerin müfredat karşısında aynı başarıyı sağlayamadığı görülmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2021c). Habitus kavramı ile “Bourdieu, çeşitli pedagojik süreçlerle toplumsal düzenin muhafazasını sağlayan ve var olan eşitsizlikleri meşrulaştırarak bireylerde Nietzsche’nin deyimiyle bir tür amor fati (kaderine razı, kaderini seven) oluşturan yapının maskesini deşifre etmektedir” (Atmaca, 2019: 12). Toplumsal uzam içerisinde kendisine iyi bir konum elde edemeyen ailelerin çocuklarının, eğitim müfredatıyla karşılaşmalarının ardından kaderine razı bir şekilde edebiyat fakültelerine yerleştirilmelerinin ifşa edilmesi bu konu için iyi bir örnek teşkil etmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2021c).

2.6.3. Alan

Alan kavramı Pierre Bourdieu sosyolojisinde habitus kavramından daha geç ortaya çıkmıştır. Bourdieu 1960'lı yıllarda Marksizm ve yapısalcı çevreye karşı sürdürdüğü tartışmaların yönünü alanlara yöneltmiştir. Bourdieu alan kavramını Fransız entelektüel dünyası ve sanat dünyasının “özgül çıkarlarına dikkat çekecek bir araç olarak kullanmıştır” (Swartz, 2018: 168-169). Bourdieu (2016: 163) “her alan, tarihsel bir ürün olarak işleyişin şartı çıkarı vücuda getirir” demektedir. Habitus kavramı gibi alan kavramı da çıkar mefhumu etrafında şekillenmektedir.

Bourdieu ayrıca “alan” kavramını tanıtarak, bireylerin ve grupların çeşitli sermaye türleri – ekonomik, kültürel ve sembolik gibi – için rekabet ettiği sosyal mekânları veya arenaları analiz etmiştir. Alanlar, akademik kurumlar ve sanat galerilerinden siyasi alanlara ve ekonomik piyasalara kadar değişmektedir. Bourdieu, bu alanların kurallar ve güç ilişkileri tarafından yapılandırıldığını ve bireylerin alan içindeki konumlarının farklı sermaye türlerinin birikimi ve dağılımıyla belirlendiğini savunmuştur.

Bourdieu'nün alan kavramını kullanmasında Max Weber'in din sosyolojisi çalışmaları etkilidir: “Alan kavramını, Weber'in rahip, peygamber ve büyücü arasındaki kurduğu ilişkinin analizini düşünerek hem Weber'e karşı hem de Weber ile kurdum” (Bourdieu'den akt. Yel, 2007: 398) şeklindeki sözleriyle bu durumu ifade etmektedir.

Bourdieu'nün alan kavramına yönelmesinin sebebi ise genelde sosyal bilimlerde özelde ise sosyolojinin içinde bulunduğu karşıtlıkları aşma isteği ve sosyologların araştırma esnasında “kısa devre hatasına” düşmesini önlemek içindir. Bourdieu kültürel bir üretimi kavrayabilmek için bu üretimin metinsel içeriği ve metnin sosyal bağlamına müracaat edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Araştırma nesnesini hem metinsel bağlamda hem de sosyal bağlamda incelemek araştırmacının kısa devre hatasına düşmesini engellemektedir (Bourdieu, 2022: 78-79). Bourdieu “alan terimleriyle düşünmek, ilişkisel düşünmektir” (Bourdieu ve Wacquant, 2021: 142) demektedir ve habitus kavramından sonra alan kavramıyla kendi ilişkisel sosyolojisinin yolunu açmaktadır.

Swartz (2018: 167), alan kavramının Bourdieu sosyolojisi için önemli bir mekânsal metafor olduğunu ve habitusun ortaya çıktığı toplumsal ortamın yapısının alanı oluşturduğunu ifade etmektedir. Bourdieu'nün, sosyolojik analizi için diğer kavramları kadar önemli olan alan kavramını, nasıl tanımladığına yakından bakmak gerekmektedir:

“... alan, konumlar arasındaki nesnel ilişkiler ağı ya da konfigürasyonu olarak tanımlanabilir. Bu konumlar, varoluşları içinde ve farklı iktidar (ya da sermaye) türlerinin dağılım yapısındaki mevcut ve potansiyel durumlarıyla [situs] bu konumları işgal edenlere, faillere ya da kurumlara dayatıkları belirlenimler içinde, ayrıca diğer konumlarla nesnel ilişkileriyle (tahakküm, itaat,

homoloji vb.) nesnel olarak tanımlanırlar” (Bourdieu ve Wacquant, 2021: 143; Swartz, 2018: 167; Kaya, 2007: 397).

Bourdieu faillerin bulunduğu farklı alanların yapılarındaki hiyerarşiyi ortaya koymak için karşıtlıklardan yararlanmaktadır. Bu karşıtlıkları yüksek-alçak, estetik-işlevsel, saf-karışık, sıradan-farklı olarak örneklendirilmektedir. Alanlar içindeki hiyerarşi diğerlerinin konumuna ya da durumuna göre şekillenmektedir (Kaya, 2007: 399-400). Bir toplumsal alanın yapısında hiyerarşinin ortaya çıkması o toplumsal alanın özerkleşmesi anlamına gelmektedir. Buradaki özerkleşme o toplumsal alanın kendine mahsus bir amacının bulunması olarak anlaşılmalıdır. Siyaset, sanat ve iktisat gibi farklı konularda, kendine mahsus bir amacı olan farklı alanlar bulunmaktadır. Bu alanların kendilerine has hedefleri bulunmaktadır. İktidar siyaset alanının ana hedefiyken, tanınırlık sanat alanının, zenginlik ise iktisadi alanın ana hedefi olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada kritik nokta bu alanlardan herhangi birinde bulunan failin o alanın sınırları içerisinde geçerli olan sermayelere sahip olup olmadığıdır. Bir alanda yükselmek ya da alçalmak, sıradan veyahut farklı olmak sahip olunan sermaye ile doğrudan bağlantılıdır. Faillerin sermayelerini korumaları ya da arttırmaları alanın mücadeleci yapısını ortaya koymaktadır (Jourdain ve Naulin, 2020: 122-123). Bourdieu’nün tahayyülünde “*her alan, bir güç alanı*” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alan içindeki dengeleri korumak yani sahip olunan sermayeyi dönüştürmek ve korumak için girilen mücadeleleri barındırmaktadır (Bourdieu, 2022: 81).

“Alanın yapısı, mücadeleye katılan failler veya kurumların arasındaki güç ilişkilerinin belirli bir halidir Daha önceki mücadeleler süresince biriktirilmiş olan ve daha sonraki stratejilere de yön verecek olan belirli türden bir sermayenin dağılım ilişkilerinin belirli bir halidir. Aynı zamanda kendisini dönüştürmeye yönelik stratejilere de temel teşkil eden söz konusu bu yapının bizatihi kendisi de daima bir mücadele nesnesi konumundadır. Alanın sahne olduğu mücadelelerin konusu, meşru şiddet tekeli veya söz konusu alan için karakteristik kabul edilen (belirli bir otoriteyi) ele geçirmektir, yani en nihayetinde belirli bir tür sermayenin dağılım yapısının muhafaza edilmesi veya alaşağı edilmesi ile ilgilidir” (Bourdieu, 2019a: 138-139).

Pierre Bourdieu, toplum kavramı konusunda düşünce yapısını etkileyen Tarihsel Sosyolog Philip Abrams (1933-1981), İngiliz Sosyolog Michael Mann(1942-) ve Amerikan Siyaset Bilimci Charles Tilly (1929-2008) ile benzer düşünceleri taşımaktadır. Bourdieu ve diğer düşünürler toplum kavramının içinin boş olduğunu düşünmektedir ve bu nedenle Bourdieu toplum kavramı yerine “toplumsal uzam ve alan kavramlarını” tercih etmektedir (Bourdieu ve Wacquant, 2021: 52).

Bourdieu’nün toplum kavramı yerine kullandığı alan mefhumu salt bir toplumsa gerçekliği yansıtmaz, analitik kurgusal bir yapıdır. Alan olarak tanımlanan toplumsal uzamın çıplak gözle görülmesi de mümkün değildir. Alanları yapmış olduğumuz saha çalışmalarından elde ettiğimiz veriler sonucunda ampirik olarak oluştururuz (Swartz, 2015: 54-55). Eğitim alanı örneğinden hareketle, okullar salt olarak eğitim alanını yansıtmamaktadır, pandemi döneminde televizyon kanalı aracılığıyla eğitim verilmesi, okullar dışında mevcut bulunan özel kurslar, farklı ders içeriklerine

göre yayınlar, online eğitim gibi pek çok birimi göz önüne alarak alanın yapısını ortaya çıkarabilmekteyiz.

Alanlar en nihayetinde özerk olmalarına rağmen kompleks bir yapıya sahip ve birbirleriyle iç içe geçmişlerdir. Bourdieu, alan analizinde bir alanın diğer bir alana indirgeme eğiliminden kaçınarak “biçimsel ya da yapısal değişmezi ve maddi ya da empirik çeşitliliği birlikte nasıl ele alabileceğimizi gösterir” (Vandenbergh, 2012: 403). Buradan hareketle Bourdieu sosyolojisinin temel hedefinin alanların içerisindeki değişmezleri ortaya koymak olduğu sonucuna ulaşmaktayız.

2.6.4. Bourdieu’nün Sermaye Kuramı

Bourdieu, sermaye kavramını ortaya atan değil ancak bu kavramı farklı bir bakış açısıyla yorumlayan bir sosyal bilimci olarak karşımıza çıkmaktadır. Sermaye kavramı ilkin Alman Filozof Karl Marx’ın (1818-1883) eserlerinde ön plana çıkmaktadır ve kapitalist toplum analizlerini bulunduran Kapital (Marx, 2020) eserinin isminin Türkçe’ye çevrilmiş hali sermaye olarak bilinmektedir.

Bourdieu, sermaye kavramını ele alırken bu kavrama yaklaşımı noktasında Marx’tan ayrılmaktadır. Marx, içinde bulunduğu toplumun analizini yaparken sermaye kavramını ön plana çıkarmıştır ve incelemelerinde ekonomik analizler ön plandadır. Bu nedenle Marx, sermaye kavramına ekonomik boyutu noktasında ilgi göstermektedir. Bourdieu’nün sermaye analizine yüzümüzü çevirdiğimiz zaman sermayenin farklı boyutlarına değindiği görülmektedir.

Bourdieu’nün sermaye hakkındaki bu pasaj, onun sermaye yaklaşımını kavramamız noktasında önem arz etmektedir:

“Sermaye, birikmiş emektir (maddileşmiş biçimi ya da ‘içerilmiş’, cisimleşmiş haliyle); özel yani dışlayıcı bir temelde, eyleyiciler ya da eyleyici grupları tarafından temellük edildiğinde, onların toplumsal enerjiyi şeyleştirilmiş veya yaşayan emek biçiminde temellük etmelerini sağlar. Bir *vis insita*’dır o, nesnel veya öznel yapılarda kayıtlı bir güçtür; ancak bir *lex insita*’dır aynı zamanda, toplumsal dünyaya içkin düzenliliklerin temelindeki ilkedir” (Bourdieu, 2010: 45).

Sermaye, Bourdieu için toplumsal uzamların “temel hareketlendiricisi ... alan ilişkiselliğini taşıyan enerjidir” ve “iktidar taşıyıcı ilişkileri” ifade etmektedir (Bourdieu, 2021: 389; Göker, 2007: 279-280). Bertrand Russell, İktidar (1990: 12) adlı eserinde fizikte enerjinin temel kavram olması gibi sosyolojide de iktidar kavramının temel kavram olduğundan bahsetmektedir. Russell, enerjinin farklı biçimler almasıyla iktidarın da “*servet, silah gücü, sivil makamlar, düşünceye söz geçirme gibi*” farklı sermayeler biçiminde kendini ortaya koyduğunu belirtmektedir. Russell’ın bu benzetmesi bizi Bourdieu’nün bahsetmiş olduğu sermayelerin birbirleri arasında bir dönüşüm ilişkisine girmesine ve farklı biçimlerde karşımıza çıkmasına yönlendirmektedir.

Bourdieu birçok sermaye türünden bahsetmektedir ve sermaye türlerine istinaden Collège de France’da verdiği bir derste ne kadar alan varsa o kadar da sermaye türü olabileceğine değinmektedir (Bourdieu, 2021d: 392) fakat onun incelemeleri için başat konumda olan dört sermaye biçimi bulunmaktadır. Finansal kaynakları anlatan ekonomik/iktisadi sermaye, toplumsal uzamdaki her şeyi içinde barındıran ve insanların kendi faydaları için harekete geçirebilecekleri toplumsal sermaye ve habitusumuzun geniş ölçekli olarak içinde bulunduğumuz toplumsal uzama yansıması olan kültürel sermaye (Smith ve Riley, 2016: 198) ve bunlara ek olarak daha sonraki dönemlerde başat sermaye biçimlerinin içine dahil ettiği yukarıda bahsedilen ekonomik, toplumsal ve kültürel sermayeden *“herhangi birinin, algı kategorileriyle kavrandığında büründüğü biçim”* olan simgesel sermaye (Bourdieu ve Wacquant, 2021:169) Bourdieu’nün araştırmalarının merkezini oluşturan sermaye biçimleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.6.4.1. Ekonomik/iktisadi Sermaye

İktisadi sermaye, failin toplumsal uzamda sahip olduğu kaynakların tamamını ifade etmektedir (Jourdain ve Naulin, 2020: 105). Ekonomik sermaye, *“anında ve doğrudan paraya çevrilebilir ve mülkiyet hakları biçiminde kurumsallaştırılabilir”* bir yapıya sahiptir (Bourdieu, 2010: 49). Aynı zamanda failler sahip olduğu iktisadi sermayeyi kültürel yatırımlar için değerlendirebilir ve bulundukları alanda sahip oldukları iktisadi sermaye ile kültürel sermayeye yatırım yapıp kültürel alanda elini güçlendirebilir. Bu çalışma kapsamında iktisadi sermaye, velilerin çocuklarını özel okula gönderebilecek ekonomik kaynaklara sahip olması ve bunları kullanabilme kapasitesi tartışması üzerinden bulgular bölümünde değerlendirilecektir.

Bourdieu, ekonomik sermaye yaklaşımında Marx’tan etkilenmektedir fakat buradaki temel fark Marx’ın toplumsal yapının tüm sorunlarının ekonomi kaynaklı olduğu düşüncesini Bourdieu taşımamaktadır. Bourdieu ekonomik sermayeyi diğer sermaye biçimlerine dönüşümü noktasında yani sahip olunan iktisadi sermayenin kültürel ve toplumsal sermayelere dönüşümünü incelemekte kullanmaktadır (Göker, 2007: 282).

Bourdieu’nün sermaye kavramına yaklaşımında aslında Marksizm eleştirisi bulunmaktadır. Marksist düşüncenin sosyolojik analizde ekonomik indirgemeci davrandığını ve bu durumun öznel-nesnel ikiliğini yeniden ortaya çıkardığını düşünmektedir. Bu durumun kaynağını Marksist düşüncenin çıkar mefhumunu, ekonomik temelli idrak etmesinde görmektedir. Bourdieu, çıkar kavramına simgesel ve siyasal perspektiften bakılmasını sağlayacak şekilde çıkar kavramını genişletmektedir (Swartz, 2018: 98).

2.6.4.2. Sosyal Sermaye

Sosyal sermaye, içinde bulunduğumuz toplumsal uzamdaki her şeyi kapsamaktadır. Faillerin kendi yararları için harekete geçirdikleri şeylerin toplamı olarak ifade edilmektedir. Bourdieu sosyal sermayeyi kalıcı ilişkiler ağı içerisinde karşılıklı tanıma ve tanınma ekseninde açıklamaktadır (Gözübüyük Tamer, 2022:288):

“Toplumsal Sermaye, bir bireyin ya da bir grubun, kalıcı bir ilişkiler ağına, az ya da çok kurumlaşmış karşılıklı tanıma ve tanınmalara sahip olması sayesinde elde ettiği gerçek ya da potansiyel kaynakların toplamıdır; yani böylesi bir ağın harekete geçirmeye olanak sağladığı sermaye ve güçlerin toplamıdır” (Bourdieu ve Wacquant, 2021: 169-170).

Seçkin bir aileye, elit bir okula veya üniversiteye mensup olmak ve bu kurumların aracılığıyla bazı amaçların gerçekleştirilmesi için toplumsal uzamda farklı konumdaki faillerle girilen ilişki sosyal sermaye olarak karşımıza çıkmaktadır (Joas ve Knöbl, 2019: 41-42).

Sosyal sermaye genel hatları itibarıyla bir ‘ilişki’ sermayesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ilişkiler genel olarak içinde bulunduğumuz alan ve sahip olduğumuz sermaye türüne göre şekillenmektedir. “*Sosyal sermayenin yeniden üretimi, sürekli bir sosyallik çabası, tanınmanın sonsuzca doğrulandığı ve yeniden doğrulandığı bir sürekli mübadeleler dizisi gerektirir*” ve örnek olarak soyluluk ünvanı, sosyal sermayenin yeniden üretimi ve alandaki konumu kalıcı hale getirmenin önemli bir örneği olarak karşımıza çıkmaktadır (Bourdieu, 2010: 60-66).

Bourdieu “*sosyal sermaye, kurumsallaşmış olsun ya da olmasın, başka faillerle ya da gruplarla ‘ilişkileri’ aracılığıyla, bir bireyin başına gelen her şeyi ifade eder*” demektedir. Buradaki ilişkiler konusunda da uyarılmaktadır, çünkü “*ilişki dediğimiz şey... sezgisel*” olması nedeniyle kendi tanımını da tehlikeli bulmaktadır. Sosyal sermayelerin yapısını tam anlamıyla idrak edebilmek için “*onun yapısının sökülmesi gerektiğini*” de belirtmektedir. Ardından Bourdieu, sosyal sermayenin ekonomik sermayeyle ilişkisiyle ilgili olarak paranın parayı çekmesi ve bu ilişkinin güveni ortaya çıkarttığını belirtmektedir (Bourdieu, 2021b: 394):

“Toplumsal sermayeye sahip olmak, ekonomik sermayenin önemli ölçüde ikiye katlanmasını sağlayabilir ve eğer ekonomik sermaye, ekonomik sermayeye giderse, bu ancak ilişkiler biçiminde maddileşen bir sosyal sermaye uzamı aracılığıyla olur; ‘kredi, saygınlık’ elde edebiliriz (güven, inanma anlamında; bugünden hareketle yarına güvenebileceğimiz şey anlamında).”

Paranın parayı çekmesini, faillerin sahip olduğu ekonomik sermaye çerçevesinde çocuklarını özel okulları kaydettirmeleri temelinde okunabilir. Sahip olunan ekonomik sermaye, eğitim kurumu aracılığıyla yeniden üretime sokulup gelecekte tekrar ekonomik sermaye olarak gelme ihtimalini bulundurmaktadır.

2.6.4.3. Kültürel Sermaye

Bourdieu, kültürel sermaye kavramını eğitim sosyolojisiyle ilgilenirken bir hipotez olarak kullandığını ifade etmektedir. Bourdieu kültürel sermaye kavramı ile farklı sınıftan çocukların akademik başarılarını ve eğitim piyasasındaki kazançlarını “sınıflar ve sınıf fraksiyonları arasında kültürel sermayenin dağılımıyla ilişkilendirerek, farklı toplumsal sınıflardan gelen çocukların eşitsiz eğitim başarılarını açıklamayı” hedeflemiştir (Bourdieu, 2010: 50).

Kültürel sermaye, toplumsal uzam içerisinde failer tarafından algılanan herhangi bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha açık bir şekilde “*sermaye türünün dağılım yapısının içine kazınmış karşıtlıklar ya da bölünmeler (güçlü/zayıf, büyük/küçük, zengin/yoksul, kültürlü/kültürsüz vb.) aracılığıyla algılandığında her türden sermayenin aldığı biçimdir*” ve bu özellikler her toplumsal alan içerisinde farklılaşmaktadır (Bourdieu, 2015: 111). Soylular arasında sanat galerilerine katılmak, orijinal sanat eserlerini satın almak kültürel sermaye göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bourdieu’nün analizlerinde halk sınıfından insanlar çoğunlukla sanat eserlerinin gerçek hayat ile ilişkisine odaklanırken, üst sınıftan insanlar sanat eserlerinin hangi ekollere ait olduğu ve sanat eserlerinin birbirleri arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır (Gözübüyük Tamer, 2022: 287).

Robins, kültürel sermayenin ölçülebilir olmadığını ve mübadele değerinin bulunduğunu ve bu mübadelenin toplumsal mücadeleyi ortaya çıkarttığını belirtmektedir: “*Kültürel sermaye, ölçülebilir mutlak bir değere sahip değildir. Yalnızca mübadele değeri taşır ve mübadele kültürel değer yargısı mücadelesi olduğu kadar toplumsal bir mücadeledir*” (Robins, 2005: 23).

Bourdieu, kültürel sermayenin üç biçimde bulunduğundan bahsetmektedir ve bu farklı biçimleri cisimleşmiş, bedenleşmiş ve kurumsallaşmış kültürel sermaye olarak ifade edilmektedir (Bourdieu, 2010:49; Bourdieu ve Wacquant, 2021: 169). Burada cisimleşmiş kültürel sermaye “*bedensel ve zihinsel uzun süreli yatkınlıkları*” yani failerin sahip oldukları habitusları oluşturmaktadır, nesneleşmiş kültürel sermaye ise “*kültürel emtia*” yani sahip olunan kültürel mallar çerçevesinde açığa çıkmaktadır. Bir toplumun sahip olduğu kitaplar, müzik enstrümanları buna örnek verilebilir. Kurumsallaşmış kültürel sermaye ise eğitim, aile gibi kurumsal hale gelmiş yapılar şeklinde ifade edilmektedir (Bourdieu, 2010: 49).

Bedenleşmiş kültürel sermaye, failin yetiştirilme biçimiyle ve onun dünyaya gelmesinden itibaren mensup olduğu alanda edindiği sermaye olarak ifade edilmektedir. Bedenleşmiş kültürel sermaye bir inşa sürecini içermektedir ve bu inşa süreci ortaya failin habitusunu da çıkarmaktadır. Bourdieu bu bedenleşen sermayenin “*dışsal bir zenginlik, hediye veya miras, satın alma veya mübadele ile anında aktarılamaz*” olduğuna değinmektedir (Bourdieu, 2010: 51-52).

Kültürel sermayenin nesnelleşmiş hali ancak bedenselleşmiş hali ile ilişki içinde tanımlanabilmektedir. Bourdieu (2021: 287), birikmiş tarihin ürünü olan “*kitap, makale, belge, alet vb. biçimde birikmiş şeyleri*” sermayenin nesnelleşmiş hali olarak ifade etmektedir. Yazılı eserler, araçlar gibi nesnelleşmiş eserler ekonomik sermaye ile dönüşüm haline girebilmektedir. Bourdieu, nesnelleşmiş kültürel sermaye nesnelerinin kendi maddiliğiyle aktarılabildiğini ifade etmektedir. Bir sanat eserinin satılması bu duruma bir örnek oluşturmaktadır. Fakat Bourdieu burada bir konuya dikkat çekmektedir. Burada aktarılan şey nesnelleşmiş ürünün mülkiyetidir, tabloyu bir nesne olarak kullanma imkânı devredilmektedir, “*bir tabloyu ‘tüketme’ nin araçlarının sahipliği aktarılamaz*” demektedir (Bourdieu, 2010: 56-58).

Kültürel sermayenin kurumsallaşmış hali faillerin eşitsiz toplumsal konumlarda bulunmasının analizine dayanmaktadır. Bourdieu, “*eğitim kurumları arasındaki hiyerarşiden çıkan insanların ayrıcalıklı ve dezavantajlı mesleki konumlara yerleşmesinde sınıf hiyerarşilerinin yeniden-üretilmesi*” konusunun analizi için eğitim kurumlarını ele almaktadır (Göker, 2007: 283). Bourdieu, eğitim sermayesinden bahsetmektedir ve bu sermaye türünü “*hem aile tarafından sağlanan kültürel aktarımın hem de okul tarafından sağlanan kültürel aktarımın birikmiş etkilerinin ürünü*” şeklinde tanımlamaktadır. Okul diplomasını belirli bir eğitim sürecinin sonunda elde edinilen ve “kültürel sermayeyi...farklı derecelerde güvence altına alan” bir gösterge olarak ifade etmektedir (Bourdieu, 2021b: 55-65).

2.6.4.4. Simgesel Sermaye

Bourdieu’nün sosyolojik analizinde iktisadi, sosyal ve kültürel sermayeye ek olarak simgesel sermaye kavramından yararlanmaktadır. Göker (2007: 283-284), simgesel sermayenin “*başka bir sermaye türü değil...diğer sermaye türlerinin fetişleşmesiyle dolayına giren bir güç*” olduğunu belirtmektedir. Bourdieu için simgesel sermaye, yukarıda bahsedilen iktisadi, sosyal ve kültürel sermaye “*türlerinden herhangi birinin, algı kategorileriyle kavrandığında büründüğü biçimdir. Söz konusu algı kategorileri, ilgili sermayenin özgül mantığını kabul eder -ya da şöyle diyelim: bu sermayeye sahip olmanın ve birikiminin keyfiliğini tanımaz*” (Bourdieu ve Wacquant, 2021: 169).

Bourdieu, Pratik Nedenler (1994/2015), adlı eserinde simgesel sermayeyi “*bilişsel temelli olarak, yani bilgiye ve başkaları tarafından kabul görmeye dayalı bir sermaye*” biçiminde ifade etmektedir:

“Benim simgesel sermaye dediğim şey, en azından bir bölümüyle, ele alınan alanın nesnel yapılarının özümsemesinin, yani ele alınan alanda sermayenin dağılım yapısının ürünü olan algı kategorilerinin ürünü olan, görü ve ayırma ilkelerine, sınıflandırma sistemlerine, sınıflandırıcı kalıplara, bilgisel kalıplara göre algılandığı andaki şekliyle herhangi bir türden sermayedir” (Bourdieu, 2015: 153).

Bourdieu, simgesel sermaye analizi aracılığıyla birbirinden farklı alanlar içerisindeki mücadeleleri ve bu alanlarda iktidarı elinde bulunduranların *“iktidar ilişkilerinin simgesel formlar üzerinden meşrulaştırılmasının ve olağanlaştırılmasının benzer mekanizmalarını”* (Göker, 2007: 284) gözler önüne sermektedir.

2.6.5. Bourdieu’nün Eğitim Sosyolojisi

Pierre Bourdieu, eğitimden spora, hukuktan sanata kadar pek çok farklı alanda çalışmayı kaleme almıştır. Birçok alanda çalışmaları olan Bourdieu eğitim sosyolojisi alanında da önemli çalışmalar gerçekleştirmiştir. Eğitim sosyolojisi alanında Jean Claude Passeron ile kaleme aldığı Varisler (2020c) ve Yeniden Üretim (2021c) adlı çalışmalarda habitus, alan, sermaye gibi temel kuramsal araçların yanı sıra kültürel yeniden üretim, pedagojik eylem, pedagojik mesai, pedagojik otorite gibi kavramları eğitim sosyolojisi tartışmalarına dahil etmişlerdir (Valle, 2022: 4). Alan, içerisinde farklı sermaye türlerine sahip faillerin olduğu ve içerisinde güç mücadeleleri bulunan bir yer olarak tanımlanmaktadır (Bourdieu ve Wacquant, 2021). Buradan hareketle Bourdieu ve Passeron, eğitim alanının da bir mücadele ve kültürel yeniden üretim alanı olduğundan bahsetmektedirler (Bourdieu ve Passeron, 2020c; Bourdieu ve Passeron, 2021c). Onlar, eğitim alanının kompleks yapısını aşağıda detaylı bir şekilde tartışılacak olan pedagojik eylem, pedagojik otorite, pedagojik mesai, tedrisi mesai ve tedrisi otorite gibi kavramlarla gün yüzüne çıkarmayı amaçlamışlardır. Yaşadıkları dönemin Fransa’sında direkt olarak fark edilmeyen fakat düşünömsel bir sosyolojiyle analiz edildiğinde gün yüzüne çıkan kız çocuklarının ağırlıklı olarak edebiyat fakültelerinde öğrenci olması, ebeveynlerin mensup olduğu sosyal sınıfa göre öğrencilerin dil becerilerinin farklı olması ve bununla direkt bağlantılı olarak müfredata kolay uyum sağlamaları gibi konuları Yeniden Üretim (Bourdieu ve Passeron, 2021c) adlı eserde eğitim sosyolojisinin temel tartışma konusu haline getirmişlerdir. Bourdieu ve Passeron (2020c; 2021c) temel olarak faillerin toplumsal alanda bulundukları konum ve sahip oldukları farklı türden sermayeler dolayısıyla hem eğitim alanı hem de siyaset alanı gibi farklı alanlarda güç elde ettiklerinden ve faillerin sahip oldukları gücü yeni nesillere eğitim alanı aracılığıyla aktardıklarından bahsetmektedirler.

2.6.5.1. Pedagojik Eylem

Bourdieu’ye göre, pedagojik eylem, eğitim sürecinde öğrencilerle eğitimciler arasındaki etkileşimi ve iletişimi ifade eder. Bu kavram, eğitimcilerin öğrencilerle olan etkileşimlerini, öğretme yöntemlerini, ders planlarını ve eğitim materyallerini kapsar. Pedagojik eylem, eğitimcilerin kendi öğretim stratejilerini belirledikleri ve öğrencilerin öğrenme sürecini şekillendirdikleri bir süreçtir. Bourdieu’nun eğitim üzerine ilk çalışmalarında, “Tüm pedagojik eylemler (PA), keyfi bir güç tarafından kültürel bir keyfiliğin dayatılması olduğu sürece nesnel olarak sembolik şiddettir” (Bourdieu ve Passeron’dan akt. Watkins, 2017: 1) diye beyan eder. Bourdieu ve Passeron’un keyfi

olarak gördüğü şey sadece okul bilgisi değil, aynı zamanda bunun empoze edilme şekli, yani pedagojik sürecin kendisidir.

Bourdieu ve Passeron (2021c), pedagojik eylemi sembolik bir şiddet olarak tanımlamaktadır. Onun kendi ifadesiyle “her pedagojik eylem kültürel bir keyfiyetin, keyfi bir iktidar tarafından dayatılmasını içermesinden ötürü objektif olarak sembolik bir şiddet” olarak ifade edilmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2021c: 35). Bourdieu’nün bu tanımlamasını daha anlaşılır kılmak için kültürel keyfiyetten bahsetmemiz gerekmektedir. Göker (2021c: 17), kültürel keyfiyetin, eğitim piyasasında ekonomik ve sembolik değer kazanıp kültürel sermayeye dönüşmesini sağlayan tarihsel bir şey olduğunu belirtmektedir. Tarihsel şeyler olarak karşımıza çıkan kültürel keyfiyet, en nihayetinde Fransa ve Türkiye gibi belirli toplumların kendi kültürlerindeki yatkinliklerdir.

Pedagojik eylem, pedagojik iletişim ilişkisini açığa çıkarır ve bu ilişki nesnel olarak sembolik şiddettir. Pedagojik eylemin barındırdığı sembolik şiddeti Bourdieu ve Passeron (2021c: s.36), “keyfi bir dayatma ve zihne kazıma usulünü (eğitim) takip ederek kültürel bir keyfiyetin dayatılması” temelinde ele almaktadır ve pedagojik eylemin “pedagojik iletişim ilişkisini açığa” çıkardığını ifade etmektedir. Bourdieu, sembolik bir şiddet olan pedagojik eylemin aynı zamanda sembolik bir iktidar olduğunu ve bu iktidarını zihne kazımadan yardım alarak yeniden ürettiğini ifade etmektedir (2021c: 37).

Onlar, pedagojik eylemin sembolik şiddet içerimini, bir erkek çocuğunun anasoylu ve babasoylu toplumsal formasyonlardaki durumu üzerinden örneklendirmektedirler; anasoylu toplumsal formasyonda hem baba hem de erkek çocuk ailenin sahip olduğu imtiyaz ve mülklerden yararlanamazken buna karşın babasoylu bir toplumsal formasyonda ise babanın ve erkek çocuğun bu bahsi geçen mülk ve imtiyazlardan yararlanmasını örnek göstermektedirler (Bourdieu ve Passeron, 2021c: 36). Bu örnek sayesinde farklı toplumsal formasyonlarda üretilen kültürel keyfiyetin, zihne kazındığını ve yeniden üretildiğini göstermektedir.

Bourdieu ve Passeron (2021c), pedagojik eylemin, dolaylı da olsa hâkim sınıf ve grupların yararına işlediğini belirtmektedir;

“Verili bir toplumsal formasyonda, bu formasyonu oluşturan grup ve sınıflar arasındaki güç ilişkilerinin PE’ler (pedagojik eylem) sisteminde hâkim konuma taşıdığı PE türü, gerek dayatma usulü gerekse de dayattığı şeye ve bunu dayattığı kişilere getirdiği tahditlerle, neredeyse her zaman dolaylı yollarla olsa da en eksiksiz biçimde hâkim grup ve sınıfların nesnel çıkarlarına (cismani, sembolik ve burada ele alınan ilişkiler çerçevesinde pedagojik) uygun düşer (Bourdieu ve Passeron, 2021c: 37).”

Bourdieu, pedagojik eylemin “ikinci bir anlamda da sembolik şiddet” olduğunu belirtmektedir ve devamında “bir grubun veya sınıfın kendi kültürel keyfiyetinde nesnel olarak gerçekleştirdiği keyfi seçimleri yeniden üretir” demektedir (Bourdieu ve Passeron, 2021c: 38). Bourdieu’nün ikincil

bir anlamda sembolik şiddet ifadesini, eğitim alanı içinde bulunan her öğrencinin seçkin okullara girme olasılıkları üzerinden okumak gerekmektedir. Bourdieu ve Passeron (2020c: 15), Varisler adlı eserde farklı sınıfsal konuma bağlı eleme mekanizmalarından bahsetmektedir. Hâkim sınıfa mensup ve yoksul kesime mensup ailelerin çocuklarının eğitim alanı içerisindeki başarı olasılıklarının bir olup olmadığı hususunda Bourdieu ve Passeron'un ifadeleri anlam kazanmaktadır.

Bourdieu ve Passeron (2021c), pedagojik eylemin güç ilişkilerini yeniden ürettiği üzerinde durmaktadır:

“Bir kültürel keyfiyet dayatan keyfi iktidarı, en son tahlilde, tatbik edildiği toplumsal formasyonu oluşturan grup veya sınıflar arasındaki güç ilişkilerine dayanan PE, zihinlere kazıdığı kültürel keyfiyeti yeniden üreterek keyfi dayatma iktidarını kuran güç ilişkilerini yeniden üretir (kültürel yeniden üretimin toplumsal yeniden üretim işlevi)” (Bourdieu ve Passeron, 2021c: 40).

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar gelen süreç içerisinde iktidar değişiklikleri sonrasında eğitim müfredatında yaşanan değişiklikleri, iktidarın politik keyfiyetinin eğitime yansımaları olarak okumak Bourdieu ve Passeron'un yukarıdaki ifadelerini anlamak hususunda önem taşımaktadır.

2.6.5.2. Pedagojik Otorite

Pedagojik otorite, pedagojik eylemin uygulanmasının şartı olarak ortaya çıkmaktadır ve bu otoriteyi uygulayan kurumun görece özerkliğini içermektedir (Bourdieu ve Passeron, 2021c: 41). Bourdieu ve Passeron (2021c: 42), sosyolojik açıdan pedagojik otoriteden bağımsız bir pedagojik eylemden bahsedilmesinin “sosyolojik açıdan olanaksız, mantıki açıdan ise çelişkili olduğunu” ifade etmektedirler. Bourdieu'ye göre, pedagojik otorite, eğitimcilerin öğrencilere karşı sahip olduğu güç ve etkiyi ifade eder. Bu kavram, eğitimcilerin öğrencileri yönlendirme, disiplin kurma ve öğrenme sürecini denetleme yetkisini içerir. Pedagojik otorite, eğitimcilerin eğitim sürecindeki liderlik rollerini ve öğrenciler üzerindeki etkilerini vurgular.

Bourdieu ve Passeron (2021c: 45), pedagojik eylemin ve dolayısıyla pedagojik otoritenin yanlış tanınmasının temelinde güç ilişkileri olduğunu belirtmektedir ve “bu güç ilişkileri, kültürel keyfiyetin dayatılmasının çifte keyfinin gizlenmesi için gerekli araçların tarihsel bileşimi olarak pedagojik eyleme mahsus dayatma biçimini belirlemektedir.”

Her pedagojik eylemin bir pedagojik otoriteye sahip olduğundan hareketle Bourdieu ve Passeron (2021c):

“... pedagojik göndericilerin [öğrenciler] daha işin başında aktardıkları şeyi aktarmaya layık, dolayısıyla da bu şeyin alımlanmasını dayatmaya ve toplumsal açıdan onaylanmış ve teminat

altına alınmış yaptırımlar vasıtasıyla zihinlere kazınmasını da denetim altında tutmaya yetkili olarak tayin edilirler” (Bourdieu ve Passeron, 2021c: 51).

Yukarıda pedagojik eylem kavramında bahsedilen müfredat değişikliği örneğinin bir davamı olarak: Pedagojik otorite, öğrencilere, eğitim müfredatında bulunan ders içeriklerinin öğrenciler ve dolayısıyla veliler tarafından alınılanarak onaylanmasını ifade etmektedir. Müfredat aracılığıyla zihne kazınan politik kültürel keyfiyet, zamanının öğrencisi ve geleceğin yetişkin bireyleri olan faillerin zihinlerine kazınarak yeniden üretilmektedir.

Pedagojik eylemin etkisi, dayatılan pedagojik otoritenin kabulüne yatkınlıkla ilişki içindedir, otoritenin gücü farklı toplumsal gruplardaki kabul edilme oranında değişkenlik göstermektedir (Bourdieu ve Passeron, 2021c: s.52). Pedagojik otoritenin gücü, belirli grup ya da sınıfa mensup vekiller tarafından uygulanan cismani veyahut sembolik yaptırımlarla doğru orantılı olarak sembolik güç getirmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2021c: s.58).

2.6.5.3. Pedagojik Mesai

Pedagojik mesai, eğitimcilerin öğrencilere yönelik olarak harcadıkları zamanı ifade eder. Bu kavram, eğitimcilerin ders hazırlığı, ders verme, öğrenci değerlendirme, rehberlik, etkileşim ve iletişim gibi eğitimle ilgili faaliyetler için harcadıkları zamanı kapsar. Pedagojik mesai, eğitimcilerin profesyonel rollerini yerine getirme sürecini ve öğrencilere sağladıkları destek ve rehberliği yansıtır (Bourdieu ve Passeron, 2021c).

Bir kültürel keyfiyet olarak, pedagojik mercii tarafından kültürel keyfiyet ilkelerinin yeniden üretilmesinde ve dayatılmasında etkili olan pedagojik eylem, pedagojik mesaiyi ancak kültürel keyfiyet ilkelerinin bir habitusu doğurabilecek kadar uzun süreli zihne kazıma çerçevesinde ortaya çıkmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2021c: 62-63).

Bourdieu ve Passeron (2021c), pedagojik mesainin işleyişinden bahsederken habitus ve genetik sermaye arasında bir benzerliğe dikkat çekerler: “Habitus genetik sermayenin benzeri olduğuna göre, pedagojik eylemin gerçekleşimini tanımlayan zihne kazıma da benzer bir bilgi doğuran bir bilgi aktarması olmasından ötürü üremenin [döllenmenin] benzeridir” (Bourdieu ve Passeron, 2021c: 64). Pedagojik eylemin sacayağı konumunda bulunan pedagojik mesai, habitusu ortaya çıkaran yeniden üretimin merkezinde yer almaktadır.

Bourdieu ve Passeron’un (2021c) aşağıdaki pasajının, pedagojik mesainin ne olduğunu anlama hususunda önemli olduğu düşünülmektedir:

“... uzun soluklu bir zihne kazıma çalışması olarak pedagojik mesai, nesnel yapıları yeniden üreten pratikleri doğuran ilke olarak habitus aracılığıyla bu kültürel keyfiyetin üretiminin toplumsal koşullarını, yani ürünü olduğu nesnel yapıları üretmeye meyleder” (Bourdieu ve Passeron, 2021c: 64).

Kültürel keyfiyeti barından pedagojik mesai, habitusu zihne kazıma sürecinde uzun bir zamana ihtiyaç duymaktadır. Bourdieu ve Passeron, dini iktidar olan Hristiyan kilise eğitimi örnek vererek kilisenin pedagojik mesaiyi aileler yardımıyla uzun bir süreçte tatbik ettiğini ifade etmektedirler (Bourdieu ve Passeron, 2021c: 64-65).

2.6.5.4. Eğitim Sistemi: Tedrisi Mesai ve Otorite

Bourdieu ve Passeron (2021c), eğitim sisteminin yapısı ve işleyişinde mevcut olan özgül karakteristiklerden bahsetmektedirler. Bu karakteristikler eğitim sisteminin mevcudiyetinde ve sürekliliğinde önemli bir rol oynamaktadırlar. Eğitim sistemi, pedagojik eylemin bir kültürel keyfiyeti ortaya çıkarma, zihne kazıma ve yeniden üretme karakteristikleri aracılığıyla kurumsallaşmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2021c: 86-87).

Kurumsallaşan eğitim sistemi, pedagojik mesainin ikincil bir biçimi olan tedrisi mesaiyi (Bourdieu ve Passeron, 2021c: 89), ortaya çıkarmaktadır. Tedrisi mesai, aracılığıyla da eğitim sistemi failleri[öğrencileri] homojen bir eğitimden geçirmeye meyleder (Bourdieu ve Passeron, 2021c: 90).

Tedrisi mesai, eğitim sistemi aracılığıyla zihne kazıma işlemini gerçekleştirmektedir. Bu zihne kazıma işlemi gündelik hayatta rutin hale gelmiş kültürü oluşturmaktadır:

“Zihinlere kazıdığı malumat ve tedrisi öğeleri, temel esası hem tedrisi mesainin gerekliliklerinde hem de bu kurumsal koşullar içerisinde yer alan bir failer zümresine içkin eğilimlerde yatan bir işleme maruz bırakmaya, yani tedrisi mesaiyi kaideleştirmeye, homojenleştirmeye ve sistematikleştirmeye meyleder (‘rutinleştirilmiş kültür’ olarak tedrisi kültür)” (Bourdieu ve Passeron, 2021c: 91).

Eğitim sisteminin mevcudiyetini sağlayan süreklilik için yeniden üretimin rolü kritiktir. Eğitim sisteminin yeniden üretime girebilmesi, pedagojik otoritenin kurumsallaşmış biçimi olan tedrisi otorite (Bourdieu ve Passeron, 2021c: 96) ile mümkün olmaktadır.

Pedagojik eylemin uygulanmasının bir şartı olan pedagojik otorite, kurumun uyguladığı otoritenin özerkliğini içermektedir (Bourdieu ve Passeron, 2021c: 41). Pedagojik otorite ile tedrisi otoritenin arasındaki fark ise aralarındaki kurumsallık ilişkisidir. Tedrisi otorite hem kurumun otoritesi hem de görevin otoritesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2021c: 98-99).

2.7. Sermayeye İlişkin Farklı Yaklaşımlar/Tartışmalar

Çalışmanın bu kısmında Robert Putnam ve James Coleman'ın sermaye kuramı ve kavramına yaklaşımları ele alınacaktır. Putnam'ın Amerika toplumu temelinde ele aldığı sosyal sermaye yaklaşımı ile sosyal sermaye ile sivil katılım arasında bir bağ kurmaktadır. Coleman ise sosyal sermaye kuramını ilişkiler temelinde ele almaktadır. Çalışmanın ilerleyen kısımlarında Putnam ve Coleman'ın sosyal sermaye kavramına yaklaşımlarına değinilecektir.

2.7.1. Robert Putnam'ın Sosyal Sermaye Kuramı

Robert Putnam'ın sosyal sermaye kuramı, “fiziki sermaye ve beşerî sermayeye – bireysel verimliliği arttıran araçlar ve eğitim – teşbihle, işbirliği ve karşılıklı kazanç için işbirliğini kolaylaştıran ağlar, normlar ve sosyal güven gibi toplumsal örgütlenmenin özelliklerini” (Putnam, 2010: 125) ifade etmektedir.

Putnam (2010: 125), sosyal sermaye stoğu ve hayatın kolaylığı arasındaki ilişkiye değinmektedir. Sivil katılım bu ilişki için önem arz etmektedir. Çünkü sivil katılım ağları aracılığıyla normlar ve ardından sosyal güven ortaya çıkmaktadır. O sosyal sermayenin “ben'i biz'e dönüştürebilecek” boyutuyla ilgilenmektedir ve bu temelde kuramını geliştirmektedir.

Sosyal sermaye kuramının odak noktasını yaşadığı dönemin Amerika'sının içindeki sosyal sermaye trendlerinin ampirik bir taramasını içermekle birlikte sosyal bağlar ve sivil katılımın kamusal yaşantılarını hangi yönde etkilediğini incelemektir (Putnam: 2010, 126).

Yaşadığı dönem Amerika'sında gerçekleştirilen birtakım araştırmalardan hareketle Amerikan toplumunun sosyal katılımını incelemektedir. Sosyal katılım, içerisinde seçimde oy kullanmaktan okul aile birliği toplantılarına katılıma kadar büyük bir yelpazeyi kapsamaktadır. Putnam, 1960'lardan sonra Amerikan halkının seçimlere – eyalet ve yerel seçimler dahil – katılımında %25 oranında bir düşüşten bahsetmektedir. Buna ek olarak Roper Organizasyonunun gerçekleştirmiş olduğu anketlerden “1973'ten beri bir okul toplantısına veya kamusal bir toplantıya katıldığını söyleyen Amerikalıların oranının %30 oranında düştüğünü” (Putnam, 2010: 126) belirtmektedir.

Amerika'da en yoğun örgütlü katılım dini bağlılıklar temelinde olmasına rağmen 1960'lı yıllardan itibaren burada da ciddi bir düşüş görülmektedir. Farklı bir örgütlenme biçimi olarak karşımıza çıkan sendikalaşma oranı dini organizasyonlara benzer şekilde düşük bir sivil katılım oranına sahiptir (Putnam, 2010: 128).

Amerikalıların seçimlere, okul-aile birliğine, kiliseye ve sendikaya katılım gibi birçok sivil katılımdan uzaklaşmalarına rağmen bowlinge katılıma ciddi bir talep olduğunu gözlemlemiştir (Putnam, 2010: 127-130). Bireylerde bowlinge ilgi artmasına rağmen liglerde bowling oynayanların oranı düşüş yaşamaktadır. “1980 ve 1993 arasında bowling oynayanların toplam sayısı %10 oranında” artış göstermiştir fakat “liglerde oynayanların oranı %40 düşüş” göstermiştir (Putnam, 2010: 131).

Putnam, bowling oynayan 80 milyon Amerikan’ın üçte birinden biraz fazlasının 1994 kongre seçiminde oy kullandığını ifade etmektedir. Bu durumu “çoğu Amerikalının gözünde oy vermekten daha büyük bir öneme sahip olsa bile, bowling takımları aynı zamanda sosyal sermayenin kaybolan başka bir biçimini” (2010: 131), yansıttığını ifade etmektedir. Yukarıda bahsedilen organizasyonlara üyeliği, sivil katılımı sosyal sermaye ile özdeşleştirmektedir. Bu nedenle katılımın az olması onun için sosyal sermayenin kaybolması anlamına gelmektedir.

Yeni nesil organizasyonlardan bahsetmektedir ve bunları üçüncül kuruluşlar olarak adlandırmaktadır. Üçüncül grupların var olmasını sağlamak için bireylerin göstermeleri gereken çaba birincil gruplara – yukarıda bahsedilen seçimlere, sendikaya ve kiliseye katılım – göre oldukça düşüktür. Bireylerin sadece o gruba üye olmaları yeterlidir.

“Bu organizasyonların üyelerinin çoğuna göre, üyeliğin getirmiş olduğu tek iş, aidatları ödemek ve zaman zaman da haber bültenlerini okumak. Çok azı toplantılara katılıyor ve çoğu başka bir üyeyle karşılaşmıyor bile. Sierra Club’ın herhangi iki üyesi arasındaki ilişki, bir bahçıvanlık kulübünde iki üyenin ilişkisinden çok iki Red Sox taraftarının (ya da belki kendilerini arabalarına vermiş iki Honda kullanıcısı) ilişkisine benziyor: Aynı takımı destekliyor ve benzer ilgi alanlarına sahipler fakat birbirlerinin varlığından habersizler. Onların bağları ortak sembollere, liderlere ve belki de ideallere dayanıyor fakat birbirlerine değil” (Putnam, 2010: 132).

Putnam (2010: 135), sosyal sermayenin en temel biçiminin ailede olduğunu düşünmektedir ve “enformel sosyal sermayenin” ikincil boyutu olarak da komşuluk ilişkisini görmektedir. Amerika’da sosyal sermayenin ve aynı zamanda sivil katılımın kaybolmasından bahseden Putnam, sosyal sermayeyi geri kazanmanın yolu olarak aile ve komşuluk ilişkilerini ön plana çıkarmaktadır. Sosyal sermayenin iki biçimi olan aile ve komşuluk ilişkilerinin ardından sosyal sermayenin iki yönünden bahsetmektedir; güven ve katılım (Putnam, 2010: 137). Putnam’ın perspektifinden hareketle güvenin olması sivil katılımı arttıran bir etken olmaktadır ve bu durum sosyal sermaye artışını getirmektedir.

2.7.2. James Coleman’ın Sosyal Sermaye Kuramı

James Coleman (2010: 78), sosyal sermaye kuramının inşasına iki farklı akımın eleştirisiyle başlamaktadır. Bu akımlar toplumsal eylemin tanımlanması ve açıklanmasında ön plana çıkmasına karşın Coleman tarafından eksik bulunmaktadır.

Sosyolojik akımı, “aktörü toplumsal normlar, kurallar ve yükümlülükler tarafından sosyalleşmiş ve eylemi de bunlar tarafından kontrol edilmiş” olarak görmektedir. İktisadi akımı ise “aktörü bağımsız bir şekilde ulaştığı amaçlar olan, bağımsız hareket eden ve tamamen menfaatçi bir aktör olarak” görmektedir (Coleman, 2010: 78).

Sosyolojik akımın eksikliğini, aktörü geri plana alması noktasında görmekte ve “aktörün hiç ‘eylem motoru’ yoktur” diyerek eleştirmektedir. İktisadi akımın eksikliğini ise sosyolojik akımın eksikliğinin zıttı olarak bireyi çok fazla ön planda tuttuğu için eleştirmektedir (Coleman, 2010: 79).

Coleman için sosyal sermaye kavramı/kuramı bu eleştirilerin ardından devreye girmektedir. Onun için bu kavram/kuram “ekonomik sistemlerle sınırlı olmayan ama onları da içeren toplumsal sistemleri tam anlamıyla incelemede kullanmak üzere iktisatçıların rasyonel eylem ilkesini ithal etmek ve bu süreçte toplumsal örgütlenmeleri göz ardı etmemek” (Coleman, 2010: 81) hususunda önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal sermaye “her aktörün belli kaynaklar üzerinde, belli kaynaklar ve olaylar etrafındaki çıkarlar üzerinde kontrol sahibi olduğu rasyonel eylem kuramından” hareketle “belli bir tür kaynak” olarak görülmektedir. (Coleman, 2010: 82).

Sosyal sermaye işlevleriyle birlikte tanımlanmaktadır. Onun için sosyal sermaye, “verimlidir ve yokluğunda elde edilemeyecek belli amaçların erişimini mümkün” kılmaktadır. Diğer bir işleviyse “aktörler arasındaki ve içindeki ilişkilerde” bulunmasıdır. Onun perspektifinden sosyal sermaye elde edilmesi için çaba gösterilmesi gereken verimli bir şeydir ve bu çabanın kilit noktası ise ilişkilerde bulunmaktadır (Coleman, 2010: 83).

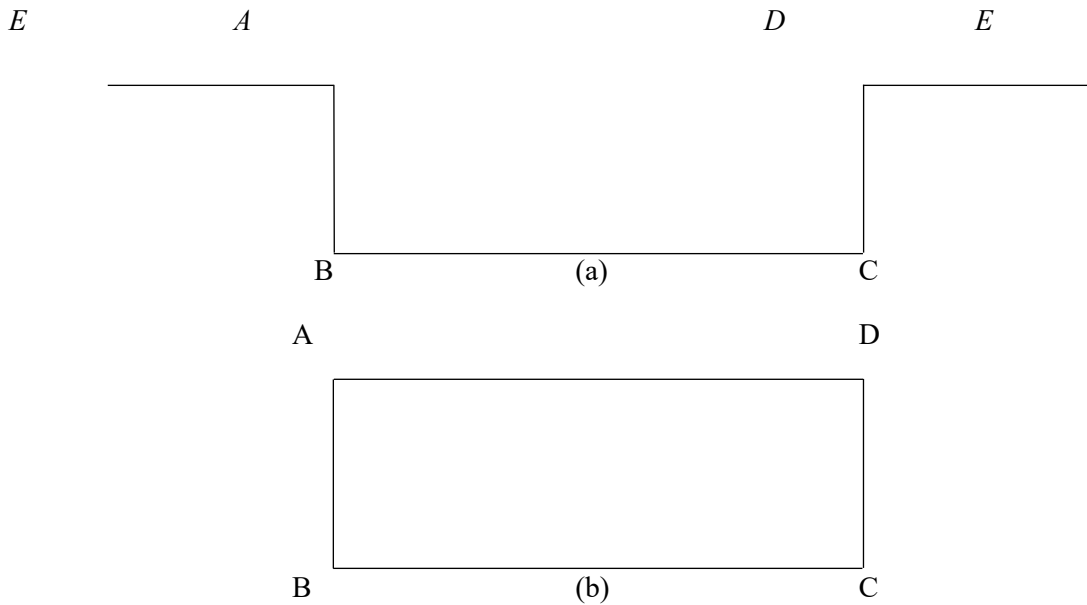
Coleman (2010), sosyal sermayenin farklı biçimlerinden söz etmektedir; yükümlülükler, bilgi kanalları ve normlar. Yükümlülüklerin iki öğeye bağlı olduğunu ifade etmektedir: “Yerine getirilecek yükümlükler ve yükümlülüklerin kabul edilecek mevcut miktarı anlamına gelen toplumsal çevrenin güvenilirliği” (Coleman, 2010: 90). Coleman’ın bu açıklamasını somutlaştırmak adına, altın günlerinin işleyişinden bahsetmenin yerinde olacağı düşünülmektedir. Altın günü planlayan aktörler, belirli kurallar koymakta ve bu kuralları katılımcılardan onaylamalarını beklemektedirler. Bu doğrultuda her ayın belirli tarihlerinde gün aktivitesini gerçekleştirip kuralları uygulamaktadırlar ve bu kuralları uygularken bir sorun yaşamamak adına katılımcıların hepsi kurallara riayet etmektedir.

Bilgi kanallarıyla ilgili olarak Coleman (2010: 92), “bilgi için temel sağlamada önemli” olduğunu ifade etmektedir. Onun burada dikkat çekmek istediği temel konuya bilgi elde etmenin masraflı bir iş olduğu ve aktörlerin bilgi elde etmek için “toplumsal ilişkilerini” kullandıklarıdır.

Coleman (2010: 93), normların fiili durumda güçlü bir sosyal sermaye biçimi oluşturduğunu ifade etmektedir. Bir topluluk içindeki önemli sosyal sermaye olan kuralcı normu “Bir kişi kişisel çıkarlarını aşmalı ve topluluğun çıkarları doğrultusunda hareket” etmesi olarak belirtmektedir. O, bir normun herkesin çıkarına olsun veya olmasın sapkınlığı azaltabileceği gibi yaratıcılığı da törpüleyebileceğinden söz etmektedir (Coleman, 2010: 94).

Bütün toplumsal yapı ve ilişkilerin bazı sermaye biçimlerini kolaylaştırdığına değinmektedir. Bu yapı ve ilişkilerden toplumsal kapalılık ve toplumsal örgütlenmeyi ön plana çıkarmaktadır (Coleman, 2010: 94-95). Coleman (2010: 97), toplumsal ağlarla ilgili düşüncelerini açıklarken şekillerden yardım almaktadır. Yukarıdaki şekilleri incelediğimizde üst tarafta bulunan şekil açık toplumsal yapıyı, alt tarafındaki ise kapalı toplumsal yapıyı ifade etmektedir. Şekillerin A ve B noktaları ebeveyn, yakın çevre; B ve C noktaları ise çocuklar olarak tanımlanmaktadır. Üst tarafta bulunan şekilde B ve C çocuklarının ebeveynleri arasında bir bağlantı yoktur ve bu durumda ortaya norm çıkmamaktadır. Alt taraftaki şekilde ise B ve C çocuklarının ebeveynleri arasında bir bağlantı vardır – ebeveynler birbirlerini tanımaktadır – ve bu durumda ortaya bir norm çıkmaktadır. Norm ise “davranışı denetleyebilen ve yönlendirebilen bir dizi yaptırımdır” (Coleman, 2010: 97). Coleman alt taraftaki şekle atıfla oluşan bir toplumsal ağın ortaya norm çıkaracağını ve bu durumun sosyal sermayenin ortaya çıkmasını kolaylaştıracağını söylemektedir: “... nesiller arası kapalılığın varlığı, çocuğunu yetiştirirken – yalnızca okulla ilgili değil başka konularda da – her ebeveynin kullanımına hazır bir miktar sosyal sermaye sağlar” (Coleman, 2010: 98).

Tablo 5: Coleman’ın “Anne-Baba (A, D) ve Çocuklardan (B, C) Oluşan Nesillerarası Kapalılığı Olan (a) ve Olmayan (b) Ağ” Şeması



Kaynak: Coleman, 2010

Toplumsal örgütlenmeyle ilgili düşüncelerini “bir grup amaç için bir kez kurulan örgütlenme, başka amaçlara da yardımcı olabilir, böylelikle kullanıma hazır sosyal sermaye oluşturur” (Coleman, 2010: 99) sözleriyle ifade etmektedir. Buradaki amaç duruma göre farklılık gösterebilmektedir. Bir şehrin alt yapısı için örgütlenen kişilerden (Coleman, 2010: 98), daha kaliteli eğitim alabilmek için örgütlenen öğrencilere varana kadar çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilmektedir.

Coleman’ın sosyal sermayenin gelecek kuşaklar üzerindeki etkisine dikkat çeker ve sosyal sermayeyi aile içindeki sosyal sermaye ve aile dışındaki sosyal sermaye olarak ikiye ayırmaktadır (Coleman, 2010: 100).

Aile içindeki sosyal sermayeyi ise finansal sermaye, beşerî sermaye ve sosyal sermaye olarak üç kategoriye ayırmaktadır. Finansal sermaye ailenin serveti yahut geliridir ve aynı zamanda finansal sermaye, başarıya yardımcı olan maddi kaynakları ifade etmektedir. “Evde çalışmak için sabit bir yer, öğrenmeyi kolaylaştıran araçlar, aile problemlerini azaltan finansal kaynaklar” olarak karşımıza çıkmaktadır (Coleman, 2010: 101). Beşerî sermaye, anne babanın eğitim seviyesiyle ilgili olmakla birlikte “öğrenmeyi kolaylaştıran bilişsel bir çevre potansiyelini” ifade etmektedir (Coleman, 2010: 101).

Coleman aile içindeki sosyal sermayeyi finansal ve beşerî sermayeden ayrı bir konumda değerlendirmektedir. Coleman aile içindeki sosyal sermaye örneği olarak John Stuart Mill ve Birleşik devletlerde bazı okullarda çocukların okul kitaplarından ikişer tane alındığı bir çevreden bahsetmektedir. Mill örneğinde, onun küçük yaşlarda babası tarafından Latince ve Yunanca eğitimi almasını ve eğitim çağına geldiğinde kendi yaşlılarıyla karşılaştırıldığında kendisinin daha ön planda olduğunu ifade etmektedir. Birleşik devletler örneğinde ise velilerin, çocuklarının eğitimlerine destek olabilmek adına kitaplardan ikişer tane aldığını ve çocuklarının iyi bir eğitim alabilme noktasında ellerinden gelen desteği sağladıklarını ifade etmektedir (Coleman, 2010: 101). Bu iki farklı örnek bize göstermektedir ki ebeveynin sahip olduğu sosyal sermaye çocukları olumlu anlamda etkileyebilmektedir.

“Ailenin sosyal sermayesi çocuklar ve ebeveynler arasındaki ilişkilerdir (ve aileler başka üyeleri içeriyorsa, onlarla olan ilişkiler de). Bu demek oluyor ki, ebeveynlerin sahip oldukları beşerî sermaye aile ilişkilerinde cisimleşmiş sosyal sermaye ile tamamlanmazsa, ebeveynin çok ya da az beşerî sermayesinin olması çocuğun eğitimsel gelişimi için anlamsızdır” Coleman, 2010: 102).

Çocuğun sosyal sermaye sahibi olması ailesinin/ebeveynlerinin beşerî sermayelerine erişimleriyle ilgilidir. Buradaki kritik nokta hem fiziksel hem de iletişim düzeyinde çocuğun ailesiyle/ebeveynleriyle olan etkileşiminde bulunmaktadır. Coleman modern çekirdek ailelerin – anne ve babanın çalıştığı – yapısal eksikliğinden bahsetmektedir. Bu duruma ek olarak ailelerin sahip olduğu çocuk sayısı da bu yapısal eksikliğin oluşmasına yol açmaktadır. Bu tip ailelerde çocuklar

ebeveynlerinin beşerî sermayelerinden mahrum kalmakta ve sosyal sermaye geliştirmekte eksiklik yaşamaktadır (Coleman, 2010: 103-104).

Aile dışındaki sosyal sermayeyle ilgili olarak Coleman (2020), sosyal sermayenin sadece aile içindeki kaynaklardan edinilemeyeceğini ve okulun dışarıdan sosyal sermaye edinme noktasında önemli bir yer olduğuna değinmektedir. Gerçekleştirmiş olduğu çalışmada bulunduğu ikameti değiştirmek zorunda olan ailelerin çocuklarının aile dışında sosyal sermaye edinmede zorluk yaşadığını gözlemlemiştir. Bu yüzden aile dışındaki sosyal sermayenin odak noktası taşınma ve okulu bırakma ilişkisi üzerine kurulmuştur (Coleman, 2020: 107). “Çok sık taşınan ailelerde, sosyal sermayeyi oluşturan toplumsal ilişkiler, her taşınmada sekteye uğrar. Topluluğun diğer üyelerinin kullanımına hazır olan nesiller arası kapalılığın derecesi ne olursa olsun, bu nesiller arası kapalılık mobil ailelerdeki ebeveynler için kullanılabilir değildir” (Coleman, 2010: 107).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Çalışma, ebeveynlerin (katılımcıların) demografik özelliklerinin sunulmasıyla başlamıştır. Ardından, katılımcıların gündelik yaşamlarına, kişisel ve mesleki gelişim algılarına, serbest zaman etkinliklerine, kültürel tüketim alışkanlıklarına (sanatçı takipleri, ev aksesuarları), sosyal medya kullanımı ve sivil toplum katılımına dair veriler analiz edilerek, katılımcıların habitusları, sahip oldukları sermaye türleri ve toplumsal konumları derinlemesine incelenmiştir. Çalışmada, 'Yeniden Üretim ve Özel Okullar' başlığı altında, katılımcıların özel okulları tercih etme nedenleri ve bu okullar aracılığıyla çocuklarına aktarmayı hedefledikleri değerler incelenmiştir. Özellikle, katılımcıların özel okullardan beklentileri, bu okulların sunduğu imkânlar ve çocuklarının sahip olduğu kişisel özellikler arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Ayrıca, katılımcıların habitusları, sosyal sınıfları ve sahip oldukları sermaye türlerinin, özel okul seçimlerini ve çocuklarının geleceği hakkındaki düşüncelerini nasıl şekillendirdiği analiz edilmiştir. Çalışmanın temel amacı, özel okulların sosyal sınıfların yeniden üretim sürecindeki rolünü ve ebeveynlerin eğitim hakkındaki değer yargılarını daha iyi anlamaktır.

3.1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

Samsun ve Trabzon illerinde ikamet eden ve çocuklarını özel okullara yazdıran velilerin demografik bilgileri, bu çalışmanın ana hedeflerinden biri olan 'velilerin sosyal, ekonomik ve kültürel sermayeleri ile özel okul tercihleri arasındaki ilişkinin ilk verilerini sağlamaktadır. Bu bahiste yer alan bilgiler, velilerin genel profilini çizerek, bulguların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Tablo 6: Samsun'da İkamet Eden Katılımcıların ve Eşlerinin Sosyo-Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Çocuk Sayısı	Medeni Durum	Eğitim Düzeyi	Eşin-Eğitim Düzeyi	Mesleği	Eşin-Mesleği
K1	Erkek	39	2	Evli	Lisans	Lisans	Bankacı	Öğretmen
K2	Kadın	35	1	Evli	Lisans	Lisans	Bankacı	Sağlık Memuru
K3	Kadın	52	3	Evli	Lisans	Lisans	Bankacı	Mobilyacı
K4	Kadın	39	1	Boşanmış	Lisansüstü	Lisans	Finans Danışmanı	Sosyolog
K5	Kadın	40	2	Evli	Lisans	Lisans	Eczacı	Eczacı

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Çocuk Sayısı	Medeni Durum	Eğitim Düzeyi	Eşin-Eğitim Düzeyi	Mesleği	Eşin-Mesleği
K6	Erkek	43	1	Evli	Lisans	Lisans	Ticaret	Otomotiv (Satış)
K7	Erkek	39	3	Evli	İlkokul	Ortaokul	Otomotiv (Usta)	Ev Hanımı
K8	Erkek	43	2	Evli	İlkokul	İlkokul	Otomotiv (Usta)	Ev Hanımı
K9	Erkek	41	2	Evli	Lise	İlkokul	Otomotiv (Usta)	Ev Hanımı
K10	Kadın	43	1	Evli	Lisans	Lisans	Bankacı	Bankacı

Tablo 6’da Samsun ilinde ikamet etmekte olan velilerin sosyo-demografik bilgileri yer almaktadır. Bu araştırmaya Samsun ilinden katılan veliler beş kadın ve beş erkek olmak üzere toplam on kişidir. Katılımcılardan en genci otuz beş, en yaşlısı ise elli iki yaşındadır. Katılımcıların çocuk sayılarına bakıldığında ise tek ve iki çocuğu olan dört veli bulunmaktadır. Üç çocuğu olan veli sayısı ise ikidir. Katılımcıların büyük bir kısmı evlidir. Sadece bir katılımcının boşanmış olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim düzeylerine bakıldığında ise ağırlıklı olarak lisans düzeyinde eğitim aldıkları görülmekle birlikte ilkokul, lise ve lisansüstü düzeyde eğitim alan katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcıların meslekleri oldukça çeşitlidir. Bankacılık, finans danışmanlığı, eczacılık, ticaret ve otomotiv sektörlerinden katılımcılar bulunmaktadır. Katılımcıların meslek dağılımında bakıldığında bankacı, otomotiv ustası, finans danışmanı, eczacı ve ticaret şeklinde bir dağılım olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim düzeyi ve yapmakta oldukları meslekler bir arada düşünüldüğünde otomotiv ustalarının ilkokul ve lise eğitimi alan katılımcılar olduğu görülmektedir. Bu durum, farklı sosyo-ekonomik statülerdeki bireylerin araştırmaya katıldığını göstermektedir.

Samsun’da ikamet eden katılımcıların eşlerinin eğitim düzeyleri ve mesleklerine yer verilmiştir. Burada Tablo 6, velilerin kendilerinin ve eşlerinin eğitim düzeyleri ve meslekleri arasında benzerlik olduğu görülmüştür. Lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim alan katılımcıların çoğunluğu, aktif olarak çalışan eşlerle evliyken, ilkokul ve lise düzeyinde eğitim alan otomotiv ustalarının eşlerinin büyük bir kısmı ev hanımıdır. Bu durum, katılımcıların genel olarak benzer sosyo-ekonomik geçmişlere sahip kişilerle evlenme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu durum, Bourdieu’nün habitus ve kültürel sermaye kavramlarıyla ilişkilendirilebilir.

Aşağıdaki tabloda ise (Tablo-7), Trabzon’da yaşayan ve bir araştırmaya katılan kişilerin sosyo-demografik özelliklerini detaylı bir şekilde sunmaktadır. Katılımcıların cinsiyet, yaş, çocuk sayısı, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleği ve eşlerinin eğitim düzeyi ve mesleği gibi değişkenler tabloda yer almaktadır. Bu veriler sayesinde, katılımcılar hakkında genel bir profil oluşturmak ve farklı değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek mümkün olmaktadır.

Tablo 7: Trabzon’da İkamet Eden Katılımcıların ve Eşlerinin Sosyo-Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Çocuk Sayısı	Medeni Durum	Eğitim Düzeyi	Eşin Eğitim Düzeyi	Mesleği	Eşin Mesleği
K11	Erkek	48	3	Evli	Ortaokul	İlkokul	Otomotiv (Usta)	Ev Hanımı
K12	Erkek	46	2	Evli	Lisansüstü	Lisansüstü	Akademisyen	Akademisyen
K13	Kadın	41	2	Evli	Lisans	Lise	Diş Teknisyeni	Diş Teknisyeni
K14	Kadın	33	2	Evli	Lisans	Lisans	Hemşire	Muhasebeci
K15	Kadın	29	1	Evli	Lisans	Lisans	Öğretmen	Ticaret
K16	Kadın	36	2	Evli	Lisansüstü	Lisans	Öğretmen	Mühendis
K17	Kadın	52	1	Evli	Lisansüstü	Lisansüstü	Öğretmen	Mühendis
K18	Erkek	51	3	Evli	Lisansüstü	Lisans	Akademisyen	Öğretmen
K19	Erkek	42	2	Evli	Lisansüstü	Lisans	Akademisyen	Ev Hanımı
K20	Erkek	38	2	Evli	Lisansüstü	Lisans	Polis	Hemşire

Trabzon’da ikamet etmekte olup çocuğun özel okula gönderen katılımcıların en genci yirmi dokuz, en yaşlısı ise elli bir yaşındadır. Samsun’daki katılımcılara kıyasla Trabzon’daki katılımcıların sahip oldukları çocuk sayısı daha fazladır. Katılımcıların çocuk sayısına bakıldığında sadece iki katılımcının tek çocuğu bulunurken altı katılımcının iki çocuğu bulunmaktadır. Diğer iki katılımcının ise üç çocuğu bulunmaktadır. Trabzon’daki katılımcıların tamamı evliliklerini sürdürmektedir. Eğitim düzeylerine bakıldığında katılımcıların ağırlıklı olarak lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir. Ortaokul düzeyinde eğitim alan katılımcının otomotiv ustası olması Samsun’da ikamet eden otomotiv ustalarının eğitim düzeyi ile benzerlik göstermektedir. Katılımcıların meslekleriyle ilgili olarak öğretmen ve akademisyen olan katılımcıların sayısının ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların arasında otomotiv ustası, diş teknisyeni, hemşire ve polis gibi mesleklere sahip olan katılımcılar da bulunmaktadır.

Trabzon’da ikamet eden katılımcıların eşlerinin eğitim düzeyine bakıldığında büyük çoğunluğu lisans düzeyinde eğitim almıştır. Katılımcılardan iki tanesinin eşi lisansüstü ve bir tanesinin eşi de ilkokul düzeyinde eğitim almıştır. Trabzon’daki katılımcıların eşlerinin mesleklerine bakıldığında eşlerin ağırlıklı olarak çalıştığı görülmektedir. Eşlerin meslekleri ise akademisyen, öğretmen, mühendis, hemşire, ticaret şeklindedir. Katılımcılara eşlerinin mesleği sorulduğunda iki katılımcı eşlerinin mesleğini ev hanımı olarak tanımlamıştır.

Aşağıdaki tabloda (Tablo-8) araştırmaya katılan bireylerin sosyo-ekonomik durumları hakkında genel bir resim çizmektedir. Aylık hane geliri, ev sahipliği durumu, ev tipi, oda sayısı, kitaplık varlığı ve yabancı dil bilgisi gibi değişkenler, katılımcıların yaşam koşulları hakkında önemli ipuçları sunmaktadır.

Tablo 8: Katılımcıların Sosyo-Ekonomik Durumlarına Ait Bilgiler

Katılımcı	Aylık Hane Gelir Düzeyi	Evin Mülkiyeti	Ev Tipi	Oda Sayısı	Kitaplık	Bilinen Yabancı Diller
K1	15.000-20.000	Evin Sahibi	Apart. Dairesi	4	Var	Bilmiyor
K2	35.000	Evin Sahibi	Apart. Dairesi	4	Var	Bilmiyor
K3	100.000	Evin Sahibi	Apart. Dairesi	4	Var	İngilizce
K4	10.000-15.000	Evin Sahibi	Apart. Dairesi	4	Var	İngilizce
K5	15.000-20.000	Evin Sahibi	Apart. Dairesi	4	Var	İngilizce
K6	25.0000	Evin Sahibi	Apart. Dairesi	4	Yok	İngilizce
K7	40.000	Kira	Apart. Dairesi	4	Var	Bilmiyor
K8	15.000-20.000	Evin Sahibi	Apart. Dairesi	4	Var	Bilmiyor
K9	10.000-15.000	Evin Sahibi	Apart. Dairesi	3	Var	Bilmiyor
K10	65.000	Kira	Apart. Dairesi	4	Var	İngilizce
K11	50.000-200.000	Evin Sahibi	Apart. Dairesi	4	Var	Bilmiyor
K12	40.000-50.000	Lojman	Apart. Dairesi	4	Var	İngilizce
K13	60.000	Evin Sahibi	Müstakil Ev	5	Var	İngilizce
K14	30.000	Evin Sahibi	Apart. Dairesi	4	Var	İngilizce
K15	40.000	Kira	Apart. Dairesi	4	Var	İngilizce
K16	180.000	Kira	Apart. Dairesi	5	Var	İngilizce
K17	30.000	Evin Sahibi	Apart. Dairesi	4	Var	İngilizce
K18	80.000	Kira	Apart. Dairesi	4	Var	İngilizce
K19	30.000	Kira	Apart. Dairesi	5	Yok	İngilizce
K20	70.000	Evin Sahibi	Apart. Dairesi	4	Var	İngilizce

Gelir düzeyleri arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Katılımcıların bir kısmı oldukça yüksek gelirli iken, bir kısmı ise daha düşük gelirlidir. Bu durum, sosyo-ekonomik çeşitliliği göstermektedir. Katılımcıların oturdukları evlerin tipi sorulduğunda sadece bir kişi müstakil evde oturmaktadır (K13). Katılımcıların neredeyse tamamı apartman dairelerinde yaşamaktadır. Bu durum, şehirleşmenin ve modern yaşam tarzının yaygınlaştığını göstermektedir. Çoğu katılımcının evinde 4 oda bulunmaktadır. Bu, standart bir ailenin ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir oda sayısıdır. Çoğu katılımcı ev sahibi konumundadır. Bu oturan evlerin mülkiyeti ile ilgili olarak sadece bir katılımcı (K12) lojmanda oturduğunu ve altı katılımcı da (K7, K10, K15, K16, K18, K19) kirada oturduğunu belirtmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmında kitaplık bulunmaktadır. Sadece iki katılımcı (K6, K19) evlerinde kitaplık olmadığını belirtmiştir. Kitaplığı olan katılımcıların, kitaplıklarındaki toplam kitap sayısının en az kırk olduğu (K7) ve en fazla kitap sayısının bin olduğu (K18) görülmektedir. Bununla birlikte eşinden ayrı olan K4, kendi evinde dört yüz adet kitap bulunduğunu ve eşinin evinde ise bin adet kitap bulunduğunu belirtmektedir. Bu durum, okuma alışkanlığının yaygın olduğunu göstermektedir. Katılımcıların bir kısmı İngilizce bilmektedir. Toplam yirmi katılımcıdan altı tanesi yabancı dil bilmediğini belirtmiştir (K1, K2, K7, K8, K9, K11). Diğer tüm katılımcılar içerisinde

İngilizceyi en düşük A2 seviyesi ve en yüksek C1 seviyesi olmak üzere bildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, İngilizce dilinin önemini ve öğrenilme oranını göstermektedir.

3.1.1. Katılımcıların Aksesuar Tercihlerine Dair Kısa Bir İnceleme

Katılımcıların sosyo-demografik bilgileri ve ardından sosyo-ekonomik bilgilerine değinilmiştir. Sosyo-ekonomik bilgilerinin içerisinde katılımcıların oturmakta olduğu evlerinin mülkiyeti, kaç odalı olduğu gibi konulara da değinilmiştir. Burada ise katılımcıların yaşadıkları evlerinde hangi tür aksesuarlar kullanmayı tercih ettikleri ve evlerinde herhangi bir antika eşyanın bulunup bulunmadığı irdelenecektir. Katılımcıların evlerindeki eşya ve aksesuar tercihleri, onların sembolik ve kültürel değerlerine dair önemli ipuçları sunabilir. Özellikle, katılımcılara evlerinde antika ya da sanat değeri olan bir eşya bulundurup bulundurmadıkları sorulmuştur. Sadece bir katılımcı antikalara önem verdiğini belirtmiştir (K14). Antikalara önem veren katılımcı ise bu aksesuarların ve eşyaların ailesinden kaldığını ifade etmiştir.

“Ben biraz böyle eskiciyimdir, antika şeyleri çok seviyorum. Ben böyle biraz ruh olarak gerçekten eskiye dair şeyleri çok seviyorum. Böyle anneannemden, teyzemden kalma şeyler var. Mesela bakır ürünlerim çok var. Antika, porselen fincanlarım zaten sayısızca var. Tablolarım vardır teyzemden kalma. Hem yadigâr aile yadigârı olarak saklarım hem de çok seviyorum. Yani böyle yeni ve modern şeyle eskiyi birleştirmeyi seviyorum. Hani böyle bakınca da böyle çok böyle müze gibi antika değildir aslında evimdeki eşyalarım, objelerim ama yeni olan şeylerle de harmanlamayı çok seviyorum. Tablolar çok fazlasıyla var salonumda, girişte. Dedğim gibi antika mesela sürahilerim, fincanlarım, bakır eşyalarım, el işlemeli tablolarım fazlaca var.” (K14-Kadın-Trabzon)

Evinde antika ya da sanat değeri taşıyan eşyalar/aksesuarlar bulunmayan katılımcılar genel olarak aldıkları şeylerin ‘göze güzel gelmesi’, ‘kültürel olarak bir anlamı olması’, ‘gidilen farklı yerleri sembolize etmesi’ gibi özelliklere önem vermektedirler. Katılımcıların bu tarz eşyalar almalarının temel nedeni gözlerine estetik gelen şeyleri evlerinde sergileme isteğidir. Katılımcılar gözlerine estetik gelen eşyaları evde sergilemek isterken aynı zamanda bu sergiledikleri eşyalar/aksesuarlarla ilgili bilgi sahibi olmaya da önem vermektedir. Göze hitap eden bir eşya/aksesuarın bazı durumlarda memleket özlemini de barındırdığı Katılımcı 15’in aşağıda yer verilen ifadesinden anlaşılmaktadır.

“Aldığım şeyin bir iz taşımasını, geçmişe ait bir iz taşımasını isterim. Salt işte mesela bir tablom var. İşte Como Gölü. Goblen bir tablo bu. Bu fotoğrafın nereye ait olduğunu araştırdım ve bildim. Biri bana sorduğunda bunu söylemek isterim tabii ki. Yani hani sadece çok güzel, renkleri çok güzel deyip ya da beğendiysen de yani onun ne anlama geldiğini, evimde duran tablonun ne resmettiğini bilirim, bilmek isterim.” (K13-Kadın-Trabzon)

“Şimdi şöyle mesela başka bir ile gezmeye gittiysem evet oraya özgü bir şey almaya çalışıyorum orayı sembolize eden. İstanbul'dan geldim buraya. Belki hasretliktendir, Galata Kuleleri var benim evimin bir yerlerinde. Galata Kulesi'ni severim, öyle.” (K15-Kadın-Trabzon)

Katılımcıların evlerine aldıkları aksesuarlar/eşyaları tablolar, biblolar ve legolar oluşturmaktadır. Evlere alınan eşya veya aksesuarların, katılımcılar için kolay temizlenebilir olması önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Alınan eşya veya aksesuar ne kadar küçükse temizlenmesi için harcanacak emek miktarı o kadar artmaktadır. Yoğun bir iş rutini olan katılımcılar, evlerine aldıkları aksesuarların temizliğinin zaman almamasını ve fakat dekoratif olarak da ‘göze hoş gelmesini’ istemektedirler. *“Aksesuar alırım ama çok küçük objeleri sevmem yani onun temizliğidir işte kırılması, dökülmesi şeyindense daha büyük objeler ve renkli eşyalar.”* (K10-Kadın-Samsun)

Bir diğer katılımcı (K19), eşi ile kendisini mukayese ettiğinde evinde dekoratif aksesuarlara daha çok önem verdiğinden bahsetmektedir. Kendisinin gençlik yıllarında alışkanlığı olan legoları çocuğuna aşılama isterken tekrar eski alışkanlığını canlandırıldığını şu sözlerle anlatır:

“Genelde dekoratif ürünler alıyoruz. Bir de Lego merakımız var bizim. Oğlumda da vardı eskisi kadar şu an kalmadı. Gerçi bir ara baya bir ilerledik, çok büyük değil. Böyle dekoratif olanları ben kendim alıp yapmayı da seviyorum yani. Küçüklükten gelen bir şeyim var benim. Eskiden gazete kuponları falan bir şey yapardık. O zaman böyle yapıştırmalı şeyler olurdu. Onları ben her hafta alırdım. Onları yapardım böyle. Köyler, evler falan. O hala kalmış bende. Oğlum böyle Lego ile ilgilenmeye başlayınca ben de bir saniye yahu ben de seviyorum bunları dedim yani o zaman işte ben de almaya başladım. Yetişkinlere yönelik böyle Lego ürünleri var, onları yapıp sergilemeyi seviyorum. Yani genelde dekoratif.” (K19-Erkek-Trabzon).

Bu durum sonucunda evlerinde birçok Lego’nun yapılıp sergilendiğini ifade etmektedir. Diğer bir erkek katılımcı ise ebru sanatıyla uğraştığını ifade etmiştir. Kendi çalışma odasında yapmış olduğu ebru çalışmalarını aksesuar olarak kullanmaktadır.

Evinde aksesuar bulunduran kullanıcıların yanı sıra aksesuarlara önem vermediğini ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır. Bir katılımcı gelirini temele alarak çocuklarını özel okulda okutmak ve antika, tablo gibi şeylere sermaye ayırmanın kendisi için lüks olduğunu belirtmektedir (K18).

Farklı meslek gruplarında bulunan katılımcılar arasında evlere alınan ya da evlerde sergilenen aksesuarlar konusunda büyük farklılıklar bulunmamaktadır. Katılımcılar genel olarak evlerinde sergiledikleri aksesuarların göze hoş gelmesi, ziyaret edilen farklı yerleri anımsatacak şeyler olması ve kolay temizlenebilir olmasına özen göstermektedirler.

3.2. Katılımcıların Gündelik Yaşamları Üzerine Tespitler

Çocuklarını özel okullara gönderen ebeveynlere gündelik yaşamlarını nasıl geçirdikleri sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda, çocuklarını özel okullara gönderen ebeveynlerin gündelik yaşam rutinlerinin büyük ölçüde iş hayatı ve sosyal ilişkiler etrafında şekillendiği görülmüştür. Çalışmaya katılan ebeveynlerin neredeyse tamamı aktif olarak çalışmaktadır. Bu durum, gündelik yaşamlarının büyük bir bölümünü iş yerinde geçirdikleri anlamına gelmektedir.

Katılımcıların verdiği ifadeler, işlerinin hayatlarındaki merkezi konumunu vurgulamaktadır. Katılımcıların gündelik yaşamlarını tanımlarken kullandıkları ifadeler incelendiğinde, iki alt temanın öne çıktığı görülmektedir:

Tablo 9: Katılımcıların Gündelik Yaşamları

Tema	Alt Tema
Katılımcıların Gündelik Yaşamları	İş hayatı ve aile üzerinden gerçekleşen rutinler
	Aile ve arkadaş çevresi üzerinden kurulan sosyal ilişkiler ve bağlar

İlki aileye odaklı rutinlerden oluşmaktadır. Katılımcılar, işlerine rağmen çocuklarına zaman ayırmanın önemini vurgulamaktadırlar. Özellikle çocukların okul etkinlikleri, dersleri ve sosyal hayatlarına aktif olarak katılmaya çalışmaktadırlar. Bunun yanında ev işleri, yemek yapma, ailece vakit geçirme gibi faaliyetler, katılımcıların gündelik yaşamlarında önemli bir yer tutmaktadır. Aile bağlarını güçlendirmek için çaba göstermektedirler. İkincisi ise sosyal ilişkiler ve arkadaşlıklar teması üzerinde gerçekleşmektedir. Katılımcılar, iş dışında arkadaşlarıyla vakit geçirmenin kendileri için önemli olduğunu belirtmektedirler. Bu buluşmalar genellikle hafta sonları veya akşamları gerçekleşmektedir. Ayrıca, katılımcılar, sosyal etkinliklere katılmak, yeni insanlarla tanışmak gibi faaliyetlerle de ilgilenmektedirler. Sonuç olarak, çalışmaya katılan ebeveynlerin gündelik yaşamları, iş hayatı, aile ve sosyal ilişkiler arasında bir denge kurmaya çalıştıklarını göstermektedir. Özellikle çocuklarını özel okullara gönderen bu ebeveynler hem kariyerlerine hem de aile hayatlarına önem vermektedirler.

Gündelik rutinlerini iş yeri üzerinden tanımlayan katılımcıların meslekleri bankacı (K1, K2), eczacı (K5), otomotiv ustası (K7, K8, K9) ve öğretmendir (K16). Özellikle iş saatleri içindeki yoğunluk ve iş dışındaki zamanın kısıtlılığı üzerinde durulmaktadır. Bu meslekler çerçevesinde düşünüldüğünde katılımcıların iş saati içerisinde tüm eforlarını işlerine vermeleri gerektiğini ifade etmektedirler.

“Sabah kalkıyorum, ev işlerimi hallettikten sonra eczaneye geliyorum. Eczanede rutin işler, müşteriler, reçeteler, ilaç alımları, daha sonra akşamleyin eve dönüş. Evde, işte kendimi bildiğim süre içinde kitap okuyorum, Netflix seyrediyorum, bunun harici yemek yapıyorum, çocuklarımla vakit geçiriyorum bu şekilde.” (K5- Kadın-Samsun)¹⁰

“Sabah kalkıyoruz, işimize gücümüze gidiyoruz, müşterilerimize bakıyoruz, işlerimizi görüyoruz, akşam evimize gidip istirahat ediyoruz.” (K9-Erkek-Otomotiv Ustası)

¹⁰ Çalışmanın ilerleyen kısmında her bir katılımcının cümlesinin sonuna (Katılımcı Sayısı-Cinsiyet-Şehir) şeklinde ifadelere yer verilecektir. Bu şekilde bir ifade kullanmanın amacı katılımcıların görüşlerinin birbirinden ayırt edilmesini sağlamaktır.

“Şu an en çok okulda vakit geçiriyorum. Daha sonra çocuklarımla, çocuklarımın ödevleri, etkinliklerini yapıyoruz. Onlarla yüzmeye gidiyoruz, evde vakit geçiriyoruz, ödevlerini yapıyoruz. Onlarla vakit geçiriyorum.” (K16-Kadın-Trabzon)

Katılımcı 5, Samsun’da bir eczane sahibidir, sahibi olduğu eczanede kalfalar bulunmasına rağmen ilaç almaya gelen müşterilerle sık sık iletişimde olduğu ve gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmenin sık sık bölündüğünü belirtmek iş yükünü anlatabilmek açısından önemlidir. Benzer şekilde Katılımcı 9 ve Katılımcı 16 ile Samsun ve Trabzon’da gerçekleştirilen görüşmeler esnasında da iş yükleri nedeniyle görüşmelerin gerçekleşmesi kesintilere uğramıştır.

Araştırmada, çocuklarını özel okullara gönderen ebeveynlerin yoğun iş temposu ve iş-aile dengesini kurma zorlukları ön plana çıkmıştır. Tüm katılımcılar, işlerinin oldukça yoğun olduğunu ve iş saatleri içinde tüm enerjilerini işe verdiklerini belirtmektedirler. Bu durum, modern iş hayatının getirdiği baskıları ve bireylerin zaman yönetimi konusunda yaşadıkları zorlukları ortaya koymaktadır. Katılımcılar, iş hayatları ile özel hayatları arasında bir denge kurmakta zorlandıklarını ifade etmektedirler. İşten arta kalan sınırlı zamanlarını ev işleri, çocuklarla vakit geçirme ve kişisel ilgi alanlarıyla ilgilenmeye ayırmaya çalışmaktadırlar. Farklı meslek gruplarından katılımcılar, mesleklerinin gerektirdiği sorumluluklar ve beklentiler konusunda benzer görüşlere sahiptirler. Özellikle müşteri ilişkileri, iş süreçleri ve mesleki gelişim gibi konular üzerinde durulmaktadır. K5 ve K16 gibi kadın katılımcıların hem iş hem de ev işleriyle ilgilenme sorumluluğunu üstlendikleri görülmektedir. Bu durum, kadınların iş ve aile hayatını bir arada götürme konusunda yaşadıkları zorlukları ortaya koymaktadır.

Velilerin hem evlerine karşı bir sorumluluk hissetmesi, hem de çalıştıkları veya sahibi oldukları iş yerlerindeki iş yükleri nedeniyle gündelik rutin konusıyla ilgili olarak akıllarına ilk önce iş gelmiştir. Katılımcılar ister iş yeri sahibi olsun ister bir iş yerinde çalışan olsun, sahip oldukları ekonomik sermayeleri (Bourdieu, 2010) korumak adına gündelik hayatlarının büyük bir kısmını işte geçirmektedirler. Bu şekilde katılımcılar hem gelecekleri için çalışmakta hem de çocuklarını özel okula göndermenin finansal karşılığını kazanmaya çalışmaktadırlar.¹¹ Katılımcılar Bourdieücü bir perspektifle sahip oldukları ekonomik sermayeleri ve Coleman’ın ifadesi ile finansal sermayeleri, çocukların özel okula gönderilmesi ile ilişkilidir.

Gündelik rutin temasıyla ilgili öne çıkan diğer bir konu katılımcıların gündelik rutinlerini çocukları, aileleri ve arkadaş buluşmaları çerçevesinde ifade etmesi sonucu ortaya çıkmıştır.

¹¹ Son birkaç yılda özel okulların ücretlerine bakıldığında çok ciddi bir artış olduğu görülmektedir. (Daha detaylı bilgi için bkz. <https://okul.com.tr/aileler-icin/makaleleri/2024-2025-ozel-okul-fiyatlari-500>.) Özel okulların ücretlerinde yaşanan bu artış, katılımcıların gündelik rutinlerinin büyük kısmını iş yeri üzerinden açıklamasında bir etken olarak düşünülebilir. Ülkemizdeki bu ücret artışları özel okullarla sınırlı kalmamaktadır, hayatın her noktasında kendini göstermektedir.

Buradaki kadın ve erkek katılımcıların ifadelerindeki nüans ev işlerinin yükünün kadınlara yüklenmesidir.

“Sabah kalkıyorum, çocukları hazırlıyorum. [Büyük] çocuğumu okula gönderiyorum. Diğer çocuklarımı anneme bakmaları için gönderiyorum. Çalışıyorum, eve gidiyorum, tekrar çocuklarımı işte yedirip yatırıyorum. Bu kadar. Günlük rutinim bu. Monoton.” (K3-Kadın-Samsun)

“Biz zaten yoğun çalışan bir meslek grubundanız maalesef bir bayan olarak tabii ki eve gidip ve rutine binme saatimiz biraz geç oluyor, sekiz, sekiz buçuğu buluyor. Sonrasında tabii ki çocuğun ödevleri, kontrolü okulla ilgili hissettirildiği bazı şeyleri üzerinden geçiyoruz üstü kapalı. Sonrasında o uyuduktan sonra günlük rutin günümüzü bizde bitiriyoruz. Etrafı toparlamakla birlikte.” (K10- Kadın- Samsun)

Kadın katılımcıların gündelik rutininin temelinde ev işleriyle birlikte gündelik rutinin bulunması, onların sorumluluklarını arttırmaktadır. Kadın katılımcıların kendilerine vakit ayırabilmeleri çocuklarının uyku saatinin sonrasında tekabül etmektedir. Erkek ebeveynlerle kıyaslandığında kadınların kendilerine vakit ayırmaları yirmi dört saatlik bir gün planlaması içerisinde ufak bir yerde bulunmaktadır.

“Televizyon izleme çok fazla evde mümkün olmuyor. Çünkü evde çok fazla vakit geçiremiyoruz. Akşamdan bizim eve gitmemiz yedi, işte oğlumun ödevi, kitap okuma vesaire derken zaten onun bir yatma saati geliyor. Kalan zamanlarda da kendime vakit ayırdığım için çok fazla televizyon izleme durumumuz olmuyor.” (K14- Kadın-Trabzon)

Erkek katılımcılarda ise aile ve arkadaşlarla vakit geçirme daha fazla huzurlu hissetme temellidir. Erkekler tarafından aile ile vakit geçirmek özel bir aktivite olarak kabul edilmektedir fakat kadınlar için bu durum bir zorunluluk olarak görülmektedir. Bunun yanında bazı görüşmeciler (K12, K19) yaptıkları iş gereği Trabzon’da bulunduklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle kendi memleketlerindeki sosyal çevrelerinden yoksun olan görüşmeciler hem tüm sosyal hayatını iş ve aile temelinde geçirmekte hem de aile ve arkadaşlarla vakit geçirmeyi gündelik rutinlerinde özel bir yere koymaktadırlar.

“Valla çekirdek aileyle daha çok vakit geçiriyoruz işte çocuklar eşimle geçiriyoruz. Onun dışında da yakın arkadaşlarım, çoğu meslektaşım olan yakın arkadaşlarımla geçiririm. Genelde üniversitenin sosyal tesislerini kullanırız. Çevre olarak çok şehirle iç içe olmamakla birlikte çocuklarla ve yakın arkadaşlarla geçiriyoruz. Buralı olmadığım için aileyle çok iç içe değilim akraba gruplarıyla ama memlekette olduğumuz durumlarda zaman zaman onlarla da tatil dönemlerinde de onlarla vakit geçirdiğimiz oluyor. Ama merkeze koyarsak kendi çekirdek ailemle daha çok bir arada bulunduğumuzu söyleyelim.” (K12-Erkek-Trabzon)

Katılımcıların gündelik rutinlerinin temelinde işleri, evleri ve çocukları bulunmaktadır. Gündelik rutin içerisinde yer alan ev, kadın katılımcılar tarafından aile bireylerine ‘karşılıksız ev emeği’ şeklinde vücut bulmaktadır (Çuhadar, 2024: 569). Karşılıksız ev emeği sonucunda kadın katılımcılar, erkek katılımcılara kıyasla bazı şeylerden mahrum kalabilmektedirler. Çünkü kadınlar, aileleri için sosyal hayatlarından fedakârlık yapmaktadırlar. Bununla birlikte katılımcılardan bir

kısmı gündelik rutinlerine dışarıda yemek, sinema, gezi aktiviteleri eklemektedir (K1, K17, K15, K20).

3.3. Kişisel ve Mesleki Gelişim

Kişisel gelişim, insanların sahip olduğu nitelikler ve yeterlilikler çerçevesinde kendilerini sosyal, psikolojik ve fiziksel olarak geliştirmelerini kapsamaktadır. Kişinin kendini geliştirmesi günümüz dünyasında mesleki gelişim arasında bir ilişki bulunmaktadır (Koç ve Tunç, 2023: 18). Bu çalışma çerçevesinde katılımcıların kişisel gelişim ile ilgili düşünceleri ve ne yaptıkları sorulmuştur. Katılımcılardan bazıları iş yoğunluklarından dolayı kişisel gelişime vakit ayıramadığını belirtmiştir.

Katılımcılar, kişisel gelişimin önemi konusunda farklı görüşlere sahiptirler. Bazıları için kişisel gelişim, eğitim hayatının bir devamı niteliğindedir, diğerleri için vakit kaybetmeye değmeyen bir uğraşıdır. Ancak, katılımcıların büyük çoğunluğu, mesleki gelişime daha fazla önem verdiklerini belirttiler. Bu durum, katılımcıların ekonomik bağımsızlıklarını sürdürebilmek için mesleklerinde güncel kalma ihtiyacından kaynaklanmaktadır.

Tablo 10: Katılımcıların Kişisel ve Mesleki Gelişimleri Üzerine Girişimleri

Tema	Alt Tema
<i>Kişisel ve Mesleki Gelişim</i>	Kişisel Gelişim: Yoğun iş temposu ve günlük yaşamın koşuşturması nedeniyle kişisel gelişime ayrılan zamanın sınırlılığı
	Mesleki Gelişim: “Farklı ve Güçlü Konuma Sahip Olma” temelinde kariyer odaklı mesleki gelişime önem verme

Dolayısıyla, katılımcıların kişisel gelişim ve mesleki gelişimde dair farklı düşünceleri ve pratikleri bulunmaktadır. Pratikler arasındaki farklılıkların temelinde ise ihtiyaçlar ve yeterlilikler bulunmaktadır. Kişisel gelişim kimi katılımcılar açısından vakit ayırmaya değmeyen bir şey olarak nitelendirilirken kimi katılımcılar için eğitim hayatı temelinde nitelendirilmektedir. Katılımcılar kişisel gelişimden çok mesleki gelişime önem vermektedirler. Bu durum ise katılımcıların hayatlarını idame ettirmek için belirli bir ekonomik sermayeye sahip olmalarıyla ilgilidir. Katılımcılar aktif olarak devam ettikleri meslekler açısından güncel olmaya gayret göstermektedirler.

Kişisel gelişime vakit ayırdığını belirten katılımcıların örneklerinde işaret dili kursu benzerlik göstermektedir.

“Denk gelirse katılıyorum. Mesela işaret diline katıldım. Onun haricinde muhasebe kurslarına katıldım. Bankaya ilk başladığım dönemlerde. Onun haricinde özel bir kursa gitmedim. Ama makaleleri şunları ekonomiyle ilgili yayınlanan dergileri zaman zaman okuyorum.” (K2-Kadın-Samsun)

Katılımcıların işaret dili kursuna gitmelerinin temelinde çevresinde işitme engelli bireylerin olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte Katılımcı 4, Türkiye’de engelli insanlara yönelik bir iş alanı olmadığını ifade etmiştir. İşaret dili eğitimi almasının temelinde kendi perspektifinden gördüğü bir boşluğu doldurma amacıyla olduğu anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan, katılımcılar, yoğun iş temposu ve günlük yaşamın koşuşturması nedeniyle kişisel gelişim faaliyetlerine ayıracak zaman bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Geçmişte kişisel gelişim faaliyetlerine daha fazla zaman ayırdıklarını belirtmekte birlikte mevcut durumdan memnuniyetsizliklerini dile getirmektedirler. Bir katılımcının sözleri buna örnektir: *“Eskiden böyle kişisel gelişim üzerine çok kitap okurdum da şimdi eskisi kadar üstüne düşmüyorum.”* (K1-Erkek-Samsun). Katılımcılar, kişisel gelişimin önemini kavramış olsalar da günlük yaşamın yoğunluğu nedeniyle bu alana yeterli zaman ayıramadıklarını vurgulamaktadırlar. K12 bu durumu şu sözlerle teyit eder: *Yani meslek icabı çok aşırı da zaman ayıramıyoruz ama eskiden daha çok ayırıyorduk.”* (K12-Erkek-Trabzon). Görüşmeler esnasında katılımcıların yoğun bir gündelik rutine sahip olmaları aslında onları kişisel gelişim gibi aile ve çocuklarına ayıracakları vakitleri azaltacak etkinliklerden uzak tutmaktadır (K1, K12, K20). Katılımcıların yoğun iş temposu ve aile sorumlulukları, kişisel gelişim faaliyetlerine ayıracak zamanlarını sınırlamaktadır. Bu durum, bireylerin kendi potansiyellerini geliştirme ve yaşam kalitelerini artırma çabalarını engellemektedir.

Katılımcıların ifadelerinden kişisel gelişim, onlar için eskiden yapılması keyif veren fakat güncel olarak bu tarz faaliyetlerin yapılması konusunda bazı kısıtların meydana geldiği bir durum olarak algılanmaktadır. Bu kısıtların bazılarını meslek hayatı, aile hayatı, çocuklara karşı sorumlulukların yerine getirilmesi olarak ifade etmek yerinde olacaktır. Bu kısıtlara rağmen kendilerini kişisel olarak geliştirmeye çalıştığını ifade eden katılımcılardan bazıları kendini geliştirmek için internetten faydalandığını, bilmediği şeyleri bulduğu kısa boşluklarda hemen telefonundan kullandığı internet tarayıcısı aracılığıyla araştırdığını belirtmiştir (K7). Diğer bir katılımcıysa bilmediği şeyleri yakın çevresinden insanlara sorarak öğrenme aracılığıyla kişisel gelişimi için çaba gösterdiğini belirtmiştir (K8). Katılımcı 8, kişisel gelişim açısından Coleman’ın (2010) ‘bilgi kanalı’ olarak ifade ettiği sosyal sermayenin bir alt biçimini harekete geçirmektedir. Bilgi kanalları kişilerin bilgi elde etmek için toplumsal ilişkilerini kullanmaları olarak ifade edilebilir. Bilmediği şeyleri yakın çevresine danışıp öğrenmesi bilgi kanalları açısından önemli bir örnektir. Mesleği bankacılık olan bir katılımcı kişisel gelişim konusunda tamamen çocuğunu temele alarak hareket ettiğini belirtmiştir:

“Mesela kaygılı çocuk üzerine ne yapılabilir? Ya da çocuğu ödülle ödüllendirerek sürekli bir şeyleri yaptırmak ya da korkutarak bir şey yaptırmak ne kadar doğru ne kadar yanlış, sınırlarını nasıl, neyle belirlemek gerekir? Yani algı bu yönde açık. Çocuk üzerinde karşılaştığımız herhangi bir problemde ne yapabiliriz, neyi yapamıyoruz şeklinde kendimize yönelik bir kişisel gelişim tercih ediyoruz.” (K10-Kadın-Samsun).

Çalışmaya katılan hemşire ve öğretmen, kişisel gelişimlerini eğitim süreçleriyle yakından ilişkilendirmektedir. Hemşire olan katılımcı (K14), yüksek lisans yaparak hem mesleki bilgi ve becerilerini artırmayı hem de kişisel olarak kendini geliştirmeyi hedeflediğini belirtmektedir. Öğretmen olan katılımcı (K16) ise yüksek lisans ve doktora çalışmalarına atıf yaparak, 'vatana ve millete faydalı' olma amacıyla kendini sürekli geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bu iki örnek, katılımcıların eğitim yoluyla kültürel sermayelerini artırma çabalarını göstermektedir. Bourdieu'nün kültürel sermaye (Bourdieu, 2021d) kavramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, katılımcılar elde ettikleri veya elde etmeyi hedefledikleri diplomalarla, içinde bulundukları toplumsal alanda saygınlık ve prestij kazanmayı amaçlamaktadırlar. Yüksek lisans ve doktora gibi ileri düzeydeki eğitimler, katılımcılara hem bilgi ve beceri açısından bir üstünlük sağlamakta hem de sosyal statülerini yükseltmektedir. Bu durum, katılımcıların hem mesleki yaşamlarında hem de sosyal çevrelerinde daha güçlü bir konuma gelmelerine yardımcı olmaktadır.

Katılımcıların kişisel gelişim hakkındaki düşünceleri ile aktif olarak sürdürmekte oldukları işler arasında bir ilişki bulunmaktadır. Kişisel gelişim, mesleği akademisyen ve öğretmen olan katılımcılar için mesleki gelişimle iç içe görülmektedir. Mesleğini eğitim alanı içerisinde sürdüren katılımcılar için kişisel gelişim önemlidir, çünkü kişisel gelişim onların mesleki gelişimlerinin bir parçasıdır. Aynı zamanda bu katılımcılar bir yandan kendi kişisel gelişimlerini sağlarken diğer yandan içinde konumlandıkları eğitim alanında da sahip oldukları sermayelerini güçlendirmektedir. Bu durum, diğer meslek gruplarına mensup olan katılımcılar için sadece mesleki gelişime odaklı bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

Mesleki gelişim açısından kendilerini geliştirdiklerini söyleyen katılımcılar bulunmaktadır. Kişisel gelişim ile bağlantılı olarak kişinin mesleki açıdan bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmesi anlamına gelen mesleki gelişim (Dayı vd., 2024: 123) bazı katılımcılar için önemlidir. Katılımcılar, mesleki gelişim ile ilgili farklı düşüncelere sahip olmakla birlikte aktif olarak sürdürdükleri meslek hayatlarında daha iyi bir konum elde edebilmek adına kariyer odaklı mesleki gelişime önem verdikleri görülmektedir. K1, bunu şu sözlerle dile getirir: *"Evet önem veririm, iş dışında çeşitli eğitim videoları, kitapları takip etmeye çalışıyorum."* (K1-Erkek-Samsun)". Katılımcıların belirttiği mesleki eğitim videoları, iş yerleri tarafından çalışanlara zorunlu kılınan ve iş hayatında uygulanması gereken eğitimlerdir. Bu eğitimleri zaman zaman gönüllü olmadan aldıklarını da dile getirmişlerdir.

Otomotiv ustası olan bir katılımcı, mesleki gelişime önem verdiğini ve bu durumun kendisini geliştirmekle alakalı olduğunu belirtmiştir. Bu katılımcı eğitim hayatını istediği düzeye kadar sürdüremediği için mesleki gelişimin onun hayatı önemde olduğunu belirtmiştir. Çünkü sahibi olduğu iş yerinde kişisel gelişimin sürdürülemez olmasının maddi kazancının azalmasıyla sonuçlanacağını belirtmiştir. Maddi kazancının azalması katılımcının aile hayatına varana dek tüm yaşam koşullarını düşmesine neden olabilir.

“Nedeni kendimizi geliştirmek, geliştirmek ve para kazanmak. Kendimizi geliştirmeden para kazanamazsın. Yatırım yapmazsam para kazanamazsın. Bu bilgisayarlar sadece bilgisayar değil, bunların içinde programlar var, kafaları var bunların mesela. şu mesela başlı başına bir bilgisayar ama o para değil. Para bu [kafasını gösteriyor]. Tabii işimize yatırım yapmak zorundayız. Yapamazsak ilerleyemeyiz ve buradaki elemanlara da bu işi ğretmeyiz. İleriye dönük bunun için yatırım yapıyoruz.” (K9-Erkek-Samsun)

Aktif olarak yapmak istediği meslek alanını değiştirmek isteyen bir katılımcı mesleki gelişim açısından yönelmek istediği alana dair eğitim aldığını belirtmektedir. Katılımcı aktif olarak dış teknisyenliği yapmaktadır fakat mesleki hayali ise moda tasarımcısı olmaktır. Katılımcı, kendisini moda alanında geliştirmek istediğini, bu yüzden moda alanında bir kurs gördüğünü belirtmektedir:

“Moda tasarımı kursu, kalıplarla, ölçülerle daha sonrasında dikim yapıp kişiye özel çalışmalar yapmak istiyorum. Böyle hayallerim var. Bu anlamda da kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Yani okulundan öğrenmeye çalışıyorum diyelim.” (K13-Kadın-Trabzon)

Öğretmen olan bir katılımcı, müfredattaki bilgilerin değişimleri üzerinden mesleki olarak güncelliğini korumak için literatürü takip ettiğini ve derste öğrencileriyle iletişimini güçlendirmek adına ocuk gelişimi üzerine okumalar yaptığını belirtmektedir. Akademisyen olan katılımcılar ise kendilerini kişiisel ve mesleki olarak geliştirmeyi sevdikleri için bu işi yaptıklarını belirtmektedirler. Akademisyen olan bir katılımcı ise seçmiş olduğu mesleğinden dolayı kişiisel gelişim ve mesleki gelişimi bir arada düşünmektedir.

“şöyle, şimdi zaten öğretmenlik mesleğindeyiz, sürekli değişen bilgiler olsun, yenileniyor. Yeni nesil olsun zaten her gelen nesil daha farklı oluyor. Hem de ocuk gelişimi üzerine bir şeyler okumaya çalışıyorum. Hem alanımda yüksek lisans da yaptığım için onlarla ilgili makaleleri tarıyorum. Neler olmuş neler değişmiş diye onları da aktarmaya çalışıyorum ocuklara” (K15-Kadın-Trabzon)

“Yani işim gereği zaten mesleki gelişime biraz mecburen önem veriyorsunuz. Yani şimdi doktor ğretim üyesiyim, ben burada kalayım daha ykselmeyeyim demiyorsunuz, illaki işte bunu doçent, profesör gibi dşnn. Hazırlıklarınızı da buna göre yapıyorsunuz. Yani mesleki gelişim bir kere bence akademiye girdikten sonra çok azdır. Ben daha ilerlemeyeyim burada yeter bu bana deyip bırakan çok azdır bence. Ben biraz da böyle çalışmayı severim. Yani kişiisel çalışmalarımı, yürütmeyi falan yazmayı, çizmeyi falan seviyorum. Dolayısıyla mesleki gelişim benim için önemli. Kişiisel gelişime de tabii ki önem veriyorum. Yani akademiye ilk giriş amacım benim zaten tamamen kişiisel gelişim hedefiydi. Yani yüksek lisansa ilk girişinde akademisyen olma düşüncesini hiç girmedim. Yüksek lisansa sadece felsefeye ilgi duyduğumdan biraz felsefeyi ilerletmek istedim. Yani hocaların da yardımıyla falan girmek istedim ama nasip oldu falan. Sonra doktora oldu, devamında daha hoşuma gitmeye başladı bu felsefe. Daha fazla okuma yapınca işte bu alanda kendimi daha çok geliştirme firsatı buldum. Ondan sonra bir akademik kapı açıldı. Böyle bir şekilde geldim. Yani ilk giriş amacım zaten bu bir kişiisel gelişim hedefiydi. Esas temelim, her şeyim oydu. Yani yoksa dediğim gibi diğerleri kendiliğinden gelen şeyler oldu biraz.” (K19-Erkek-Trabzon)

Öğretmen olan katılımcının mesleki gelişimle ilgili olarak hem literatürü hem de müfredattaki değişimleri takip etmesi, kendisini öğretmenlik alanı içerisinde güçlü konumda bulunma isteği ile ilişkilendirilebilir. Çünkü bu katılımcı bir özel okulda çalışmaktadır. Çalıştığı zel okul içerisinde

güncelliğini koruyamayan meslektaşlarıyla arasında bir fark ortaya koymak istemektedir. Bu durumu daha detaylı açıklamak gerekirse, özel okullar genellikle öğretmenlerle yıllık olarak sözleşmeler yapmaktadırlar. Buradan hareketle bir eğitim öğretim senesi içerisinde okul yönetimi tarafından yeterli bulunmayan bir öğretmene bir sonraki eğitim öğretim yılında sözleşme verilmemektedir. Bu katılımcının çalıştığı okulu bir alan olarak kabul edersek, öğretmenler arasındaki rekabeti de bir sermaye rekabeti olarak kabul etmiş oluruz. Buradan hareketle katılımcının içinde bulunduğu okul alanında güncelliğini korumak için mesleki gelişime önem vermesi ve buradaki gücünden hareketle bir sonraki eğitim öğretim yılı için okul yönetiminden sözleşme almasını onun ekonomik sermayesini güçlendirmesi anlamına gelmektedir. Bu duruma benzer bir durum akademisyen olarak görev yapan katılımcılar için de geçerlidir. Akademisyen olan katılımcılarda durum biraz daha farklı olmakla birlikte katılımcı olan öğretmen için verilen örnekle benzerlik göstermektedir.

Bunun dışında ticaretle uğraşan bir katılımcı bu ülkeye dair inancı kalmadığını belirterek, bu ülkede kişisel gelişimin hiçbir anlamı olmadığını belirtmiştir. Katılımcı, farklı uzmanlık alanlarına dair okul bitiren kişilerin çalıştıkları alanların farklılıklarına dem vurarak mesleki olarak gelişimin kendisi için bir anlam ifade etmediğini belirtmiştir.

“Mesleki olarak bu ülkede... Ben elektronik mezunuyum iki yıllık. Yaptığım sektör belli yani. Eşim muhasebeci gerçi o kendi işini yapıyor. Mesela benim abim fizik öğretmeni idi de şimdi Türk Hava Yolları Müdürü oldu. Bizim teyze oğlu var, su ürünleri mezunu, Sinop bölge müdürü. Bir öğretmen teyzemin oğlu var, işsiz. 45 yaşında ve bu ülkede mesleki olarak hiçbir şey yapamıyorsun.” (K6-Erkek-Samsun)

Bankacı olan bir katılımcı ise artık mesleki gelişime önem vermediğini, içinde bulunduğu sektörün artık ikili ilişkiler aracılığıyla ilerlediğini belirtmiştir. Bu katılımcı sadece BDDK kapsamında bulunan şeyler açısından mesleki gelişimine özen göstermekle ve mevzuatlara hâkim olmakla içinde bulunduğu bankacılık mesleğinin yeterliliklerinin yerine getirilebileceğini düşünmektedir.

“Bankacılık sadece ilişkilere dayanan bir hizmet sektörü. Eğer ilişkileriniz iyiye şu cadde üzerinde 15 tane özel bankanın hepsi aynı işi yapıyor. Yani atom parçalamıyoruz, beyin ameliyatı yapmıyoruz. Sadece oranımız biraz farklı. Onun masrafı farklı. Sadece ilişkilere dayanarak bir iş yürüttüğümüz için ilave bir şey katmıyorum kendime. Ama şöyle de bir şey var tabii ki mevzuata sürekli hâkim olmak zorundasınız. Bizim, çünkü hata yapmak gibi, fazla tahsilat yapmak gibi, yanlış bilgilendirmek gibi bir lüksümüz yok. Çünkü bizi denetleyen sadece bankamız değil. BDDK işte kişisel veriler. Yani her yerden kendinizi kontrollü ve bilinçli donanımlı bir şekilde gitmeniz gerekiyor. Banka da zaten buna çok izin veren bir kurum değil. Yani yetkili olmanız sadece o unvana oturmanız anlamına gelmiyor. Sürekli onu takip etmeli, mevzuatımıza, piyasalara her şekilde hâkim olmanız gerekiyor.” (K10-Kadın-Samsun)

Katılımcıların mesleki gelişim ile ilgili olarak yoğunlukta olduğu düşüncelerin yansıması yukarıda tartışılmıştır. Katılımcılardan bazıları meslek alanlarının içerisindeki konumunu yükseltmeye veya Bourdieücü bir ifade ile meslek alanı içerisindeki sermayesini artırmaya çalışmaktadır. Yaşam standardını yükseltmeye çalışan kişiler, kendilerini hem kişisel hem de mesleki

açından geliştirmeye çalışmaktadır. Katılımcıların bazıları açısından öne çıkan diğer bir durum ise aktif olarak çalıştıkları mesleklerden hayallerindeki mesleklere geçiş için mesleki gelişime önem vermeleridir. Samsun'dan araştırmaya katılan Katılımcı 3, bankacı olarak görev yapmaktadır fakat hayalindeki işin ticaretle uğraşmak olduğunu belirtmiştir. Trabzon'dan katılan Katılımcı 13 ise aktif olarak dış teknisyenliği yapmaktadır ve o da hayalindeki mesleği moda tasarımcısı olmak olduğunu ifade etmiştir. Bu iki katılımcı hayalleri doğrultusunda kendilerini mesleki açıdan gelişime açık görmekte ve o alanda gelişmek için çalışmaktadırlar.

3.4. Katılımcıların Serbest Zaman Etkinlikleri

Çalışmanın bu kısmında katılımcıların yoğun iş aktivitelerinden arta kalan zamanlarda neler yaptığı ele alınmıştır. Katılımcılar, işten arta kalan vakitlerini kitap okuma, tiyatro, sinema, televizyon, müze ve sergi ziyaretleri, tatil, piknik gibi etkinliklerle değerlendirmektedirler. Katılımcıların gündelik hayatlarında tercih etmiş olduğu bu etkinlikler, onların toplumsal uzam içerisindeki konumları, habitusları ve sermayeleri hakkında ipuçları barındırmaktadır.

Tablo 11: Katılımcıların Serbest Zaman Etkinlikleri

Tema	Alt Tema
Katılımcıların Serbest Zaman Etkinlikleri	Kitap okuma
	Tiyatro ve sinemaya gitme
	Televizyon izleme
	Müzik dinleme
	Müze ve Sergi Ziyaretleri
	Tatile gitme ve piknik yapma
	Gazete Okuma
	İnternet-sosyal medyada gezinme
	Sivil toplum kuruluşlarına üyelik

Katılımcıların serbest zamanlarında en çok yaptıklarını belirttikleri aktivite kitap okumadır. Yapılan saha çalışmasında görüşmelerin gerçekleştirildiği mekanlar genellikle, katılımcıların en rahat olacakları yerler üzerine kurgulanmıştır. Bu durum akademisyen ve öğretmen olan katılımcıların hem meslek hayatlarını gözlemleme hem de kitap okuma alışkanlıklarını gözlemleme noktasında önemli bir konfor alanı sağlamıştır. Buradan hareketle kitap okuma, kimi katılımcıların işten arta kalan vakitlerinde yapılabilecek temel şey olarak karşımıza çıkarken kimi katılımcılar için ise daha fazla önem atfedilmiş bir etkinlik olarak görülmektedir.

Kitap okumayı işten kalan zaman için temel bir şey olarak gören katılımcılar, birbirlerine benzerlik göstererek ‘uyumadan önce’ ve ‘kendi başına geçirdikleri’ zamanlarda kitap okuduklarını

ifade etmişlerdir. Katılımcıların kitap okumaya daha fazla önem atfetmesinin temelinde ise üç farklı bakış açısı bulunmaktadır. İlk olarak bazı katılımcılar izledikleri film türleriyle ilgili edebi yapıtları okumaya önem göstermektedir.

“Polisiye... polisiye, cinayet? Okuduğum romanların türünde filmler seyretmeyi seviyorum ve kitaplar okumayı seviyorum.” (K5-Kadın-Samsun)

Kitap okuma etkinliğine daha fazla önem atfedilmesinin ikinci nedeni ise katılımcıların meslek hayatlarındaki güncelliği koruma isteğidir. Bu durum hem aktif olarak devam eden eğitim hayatı hem de mesleki olarak kitap okuma aktivitesinin bazı katılımcıların hayatlarının merkezi konumunda bulunmasıyla ilgilidir.

“Genellikle kendi alanımda kitap seçerim” (K16-Kadın-Trabzon)

“Kitap seçiminde akademik çalışmaların dışında genelde bilim kitaplarını tercih ederim. Fizik kitapları, kuantum falan çok merak, ilgi alanındadır. Onları tercih ederim.” (K12-Erkek-Trabzon)

“Ben ilgi alanlarıma göre kitap seçerim. Kendim tarihçiyim ama daha çok düşünce tarihiyle ilgilendiğim için düşüncenin gelişimiyle ilgili bilimsel düşüncenin, siyasal düşüncenin ve onun tarihsel zeminin oluşumuyla ilgili. Burada da görülüyor zaten [kitaplığı gösteriyor].” (K18-Erkek-Trabzon)

İş dışında kalan vakitlerde katılımcıların kitap okumalarıyla ilgili olarak yukarıda bahsedilen katılımcıların yöneltilen sorulara kendilerini “iyi” göstermek için mi yoksa gerçekten bahsettikleri gibi iş dışındaki vakitlerde kitap okuyorlar mı sorusu, katılımcıların kültürel sermayeleri üzerinde yorumda bulunmamız için önemlidir. Gerçekleştirilen görüşmeler esnasında katılımcıların yüz ifadeleri, sorulara cevap verirken düşünme süreleri gibi onların dışarıdan birincil gözle incelenmesi aracılığıyla katılımcılardan bazılarının kitap okuma konusunda vermiş oldukları cevaplarda dışarıya daha iyi bir imaj vermeye çalıştıkları düşünülmektedir.

Kültürel ve sanatsal faaliyetler ise katılımcıların işten kalan vakitlerinde tiyatro, sinema, müze ve sergi ziyaretleri üzerinden bir değerlendirmede bulunulacaktır. Kültürel ve sanatsal faaliyetler çerçevesinde tiyatroya katılımın çok az olduğu görülmektedir. Katılımcıların tiyatroya katılımlarının az olmasına karşın hepsi sinemaya ilgilidir. Katılımcılardan kimi düzenli olarak sinemaya giderken kimisi de gelişen teknolojilerden yardım alarak sinema filmlerini kendi evinde izlemektedir. Bu başlık altında değerlendirilecek olan sergilere katılım ve müze gezileri de toplam katılımcı sayısına bakıldığında oldukça az gerçekleştirilen faaliyetler olarak göze çarpmaktadır.

Katılımcılar iş dışı vakitlerinde tiyatroya gitmediklerini söylemişlerdir. Bu araştırma çerçevesinde görüşülen yirmi katılımcıdan sadece ikisi tiyatroya gittiğini belirtmiştir. Katılımcılardan biri “genelde” ifadesiyle diğeri ise “çok sevdiğini” söyleyerek tiyatroya gittiğini ifade etmiştir. Katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Tiyatroya gitmeyi çok seviyorum. ... hocamla birlikte buranın psikoloğu, canım arkadaşım. Onunla birlikte sık sık tiyatroya gidiyoruz.” (K14-Kadın-Trabzon)

“Tiyatroya gidiyoruz genelde.” (K16-Kadın-Trabzon)

Katılımcıların tiyatro konusundaki ifadelerinden anlaşıldığı üzere yakın çevrelerinden arkadaşlarıyla veya aile üyeleriyle tiyatroya sıklıkla gittikleri anlaşılmaktadır. Çocuklarını özel okula yazdırmalarına yetecek kadar ekonomik/iktisadi sermayesi olan katılımcıların işten kalan vakitlerinde tiyatroya bu kadar az vakit ayırmalarını içinde bulundukları toplumsal uzamda iktisadi olarak kuvvetli bir konumda bulunmalarıyla ilişkilendirirken kültürel olarak daha zayıf bir konumda bulunduklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Katılımcılar serbest zamanlarında sinemaya gittiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı üzere onlar sinema aktivitesini hem sinema salonlarında hem de teknolojinin yardımıyla evlerinde gerçekleştirmektedir. Bilindiği üzere dünyada ve ülkemizde Netflix, BluTv, Exxen gibi platformlar bulunmaktadır. Katılımcılar sinema salonu yerine evlerinde film izlemeyi tercih ettiklerinde bahsi geçen platformlardan yararlanmaktadırlar.

“Boş günlerimizde genelde çocuklarımızla sinemaya gidiyoruz.” (K5-Kadın-Samsun)

“Sinemaya giderim, onlar [eşi ve çocukları] ne isterse onu yaparım açıkçası. Pek belli olmuyor.” (K8-Erkek-Samsun)

“Sinemaya her hafta kesinkes gidiyoruz.” (K16-Kadın-Trabzon)

“Şöyle ben sinemayla çok ilgiliyim zaten oldu bitti öyleyim. Yani lisans düzeyinde daha başlamıştı bu sinemaya ilgim. Çok izlerdim hala da fırsat buldukça, dedim ya boş zaman, çok boş zaman bulursam eğer film falan izlemeye çalışırım yani vakit yaratabilirim kendime oturur bir şeyler izlerim. Yönetmen temelli böyle yönetmenler etrafında daha çok yönetmenlerin çektiği filmlere odaklı olarak mesela çok fazla var benim takip ettiğim.” (K19-Erkek-Trabzon)

Kadın katılımcılar ağırlıklı çocuklarıyla sinemaya gitmektedir ve tercih edilen film çocukların istekleri doğrultusunda seçilmektedir. Burada gündelik rutin tartışmasındakine benzer olarak kadın katılımcıların, eşlerine oranla evin işleri ve çocukların sorumluluklarıyla daha fazla vakit geçirdiği görülmektedir. Bu durumu Bourdieu’nün eril tahakküm (Bourdieu, 2019b) kavramıyla değerlendirmek gerekmektedir. Ailenin üyesi olan anne ve babaların ev içi sorumlulukları eşittir. Kadın katılımcıların, ev içi sorumlulukların neredeyse tamamını üstlenmesi ve hatta üstlenmek zorunda kalması ortaya bir tahakküm ilişkisi çıkarmaktadır. Bu tahakküm ilişkisi ise Bourdieu (2019b: 23) tarafından “işbölümü vasıtasıyla toplumsal düzenin gerçekliğine kazanmış” olarak ifade edilmektedir.

Sinema salonuna gitmeyi tercih etmeyen katılımcılar genellikle çocuklarını temele alarak ‘evde keyifli bir akşam’ mottosuyla hareket etmektedirler. Katılımcıların seçmiş oldukları filmlerde

çocuklarının yaşları doğrultusunda seçim yapmaları göze çarpmaktadır. Ebeveynler hem kendi zevklerine uygun olan hem de çocuklarının izleyebilecekleri tarzda filmleri seçmeye gayret etmektedirler.

“Film izliyoruz. Ben çocuklarla izlediğim için tabii ki onların yaşına uygunluğuna dikkat ediyorum ama sinema gecesi yapıyoruz. Evde çocuklarla, babasıyla hep beraber sinema geceleri yapıyoruz.” (K13-Kadın-Trabzon)

“Oğlum genelde korku tercih ediyor [Gülüyor]. Ben bilim kurguya yönlendiriyorum onu. Orta noktada buluşuyoruz. Bilim kurgu ve korku filmlerini tercih ediyor, seviyor.” (K4-Kadın-Samsun)

Katılımcıların bireysel film tercihlerine bakıldığında Samsun’da ikamet eden katılımcıların hangi tarzda filmleri sevdikleri hakkındaki sorularda belirsizlikler bulunmaktadır fakat Trabzon’daki katılımcılarla aynı konu üzerinde konuşulduğunda kendilerinden daha emin bir şekilde hangi tarzda filmleri izlemeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan sadece bir tanesi tercih ettiği filmlerden bahsederken direkt yönetmen adından bahsetmiştir. Diğer tüm katılımcılar ise daha çok hangi tarzda filmlerden hoşlandıklarından bahsetmişlerdir. Samsun ve Trabzon’da ikamet eden katılımcıların eğitim düzeyleri karşılaştırıldığında Trabzon’da ikamet eden katılımcıların eğitim sermayesinin daha fazla olduğu görülmektedir (Tablo 6 ve Tablo 7). Eğitim durumundaki farklılıkların, sahip olunan her türden sermaye – ekonomik/iktisadi sermaye konusu tartışmaya açık olmakla birlikte – ve habitusları açısından bir ayrım ortaya çıkardığı ifade edilebilir. Habituslar ve sermayeler açısından oluşan ayrım, kendisini film tercihlerinin ifadesinde açığa çıkarmaktadır.

“Böyle duygusal filmler olursa, Türk filmlerini daha çok severim.” (K17-Kadın-Trabzon)

“Daha çok psikolojik ve belgesel tadındaki filmleri tercih ediyorum.” (K18-Erkek-Trabzon)

“Mesela Quentin Tarantino filmlerini severim. Ondan sonra Stanley Kubrick çok severim mesela.” (K19-Erkek-Akademisyen)

“Daha çok bilimsel, bana fayda sağlayabilecek şeyleri.” (K16-Kadın-Trabzon)

“Güleç ve enerjik olduğum için böyle beni renklendirecek çok böyle dramaya bağlamayan şeyleri tercih ederim ama genellikle hep böyle ruh halime göre tercihlerim olur ama illa da işte şu olsun diyebileceğim bir şey yok. Ruh halime göre o an beni ne mutlu edecekse onu yapmaya çalışıyorum.” (K14-Kadın-Trabzon)

“Ben daha çok böyle doğa filmleri, macera filmleri öyle çok sanal işte şeyleri izlemem. Hani yapay zekâ, bilim kurgu izlemem işte o tarz filmler olacak.” (K11-Erkek-Trabzon)

Katılımcıların iş dışında kalan zamanlarda en çok gerçekleştirdiği aktivite gerek sinema salonlarına gerekse de bazı platformlar aracılığıyla evlerinde bulunan televizyonlar aracılığıyla film izlemek olmasına rağmen bazı katılımcılar gündelik hayatlarının yoğunluğundan dolayı ne televizyon ne de film izleyemediklerini ifade etmişlerdir.

“Bende özel bir şey yok. Ben çok fazla televizyon izlemiyorum. Televizyon, sinema, film de izlemiyorum.” (K2-Kadın-Samsun)

“Televizyon izleme çok fazla evde mümkün olmuyor. Çünkü evde çok fazla vakit geçiremiyoruz. Akşamdan bizim eve gitmemiz yedi, işte oğlumun ödevi, kitap okuma vesaire derken zaten onun bir yatma saati geliyor. Kalan zamanlarda da kendime vakit ayırdığım için çok fazla televizyon izleme durumumuz olmuyor.” (K14-Kadın-Trabzon)

Katılımcıların işten arta kalan zamanlarda televizyon kanallarını takip etmeleri sıklıkla gerçekleştirdiği bir aktive değildir. Akşam haberleri ve geceleri yayınlanan tartışma programları dışında katılımcıların televizyon kanallarını takip etmedikleri görülmüştür. Televizyon, uygulamalar aracılığıyla katılımcıların evlerinde film izlemek için kullandıkları bir araç konumundadır. Genel olarak katılımcıların televizyon izleme gibi bir yatkınlıklarının olmadığı görülmektedir.

Katılımcılara herhangi bir sanatçıyı takip edip etmediği sorulmuştur. Sanatçı takibi konusunda katılımcıların akıllarına ilk olarak müzik ve müzisyenler gelmiştir. Bu tema çerçevesinde yirmi katılımcıdan on tanesi herhangi bir sanatçıyı takip etmediğini ifade etmiştir.

“Kişisel bazlı kimseyi takip etmiyorum.” (K1-Erkek-Samsun)

“Hayır yok. Yani açıkçası Netflix önümüze ne gelirse şeklinde ilerliyoruz.” (K4-Kadın-Samsun)

“Ya şarkıcıdan falan işim olmaz. Kulağıma hangisi hoş geliyorsa onu dinlerim yani.” (K7-Erkek-Samsun)

Herhangi bir sanatçıyı takip etmediğini ifade eden katılımcıların ortak özelliği anlık olarak ‘hoşlarına’ giden şeyleri izlemeleri veya dinlemeleridir. Bu katılımcılar isimlerle değil içeriklerle ilgilenmektedirler.

Katılımcıların müzik portföylerinin oldukça geniş olduğu görülmektedir. Halk müziğinden metal müziğe, klasik müzikten Anadolu rock’a kadar farklı müzik türlerinin dinlendiği ve takip edildiği görülmektedir.

“Ya şöyle, özellikle ressam, piyanist gibi isim saymam zor ama modern resamlardan çok bilmiyorum açıkçası ama piyanistlerden veya keman çalan kişilerden takip ettiğim sanatçılar var. Mesela Fatma Aydoğan diye son dönemde bir halk müziği sanatçısı var, onu takip ederim. Şimdi ismi aklıma gelmiyor. Farid Farjad tarzı keman çalan kişileri takip ederim. Mark Eliyahu var. Kemançe denilen kabak kemane modern usulde çalan Mark Eliyahu’yu takip ederim, rockçıların bazılarını takip ederim. Bu gençlerden falan. Eskiden Barış Manço, Cem Karaca’yı çok takip ederdik ama rahmetli oldular. Onların biraz modern Anadolu rock tarzı. Onları severim, dinlerim. Söyleyebileceğim onlar.” (K12-Erkek-Trabzon)

Bir katılımcı da (K19-Erkek-Trabzon) müzik zevklerinin oldukça seçici ve derin olduğunu ifade ediyor. Popüler kültürün dışında, daha az bilinen ve özel müzik türlerine ilgi duyduğunu belirtiyor. Bu durum, onun müzik dinleme deneyimini sadece bir eğlence olarak değil, aynı zamanda bir keşif ve öğrenme süreci olarak gördüğünü gösteriyor.

“Müzisyen de çok takip ediyorum ya benim böyle arşivlerim var. Yani bir müzik arşivim var. Mesela konserine gittiğim İstanbul’da yani çok bilinmez bunlar benim dinlediğim şeyler biraz

daha böyle işte çok genel, halkın çok fazla tercih etmediği, çok fazla bilinmeyen isimler. İstanbul'da Zorlu Center'da konserine gittiğim Steven Wilson var mesela. Bütün projelerini takip ettiğim bir adamdır. Yani metal şeyler var, gruplar var. Mesela benim ilk müziğe beni bağlayan, işte müziği sevdiren Opeth vardır mesela Türkiye'de çok konser vermişlerdir, onları dinlerim, eskilerden dinlerim, Black Sabbath falan dinlerim mesela. Yani takip ederim ve ben böyle bir şey dinledim mi hepsini dinlemek isterim. Yani adam ne yapmış hepsini görmek isterim. Öyle de bir şeyim var. Yani o müzikal gelişim nasıl olmuş onu da görmek istiyorum. Yeni albümleri çıktığında mutlaka takip ediyorum. Yani ne yapmış ne etmiş falan. Şimdi zaten günümüzde çok kolay bunlar. Yani artık Youtube'da hemen yayınlıyorlar videolarını, şunlar bunları bakıyorsun ediyorsun yani müziği mümkün olduğu kadar takip ediyorum. Sinemaya şu an o kadar vakit ayıramıyorum. Film, film izlemek, şimdi müziği bir şeyler yaparken de bilgisayar başındayken dinleyebiliyorsunuz da. Sinema öyle değil yani her zaman vakit ayıramıyorsunuz. Sinemaya eskiden çok gidiyordum. Yani sinemaya fiziki olarak evlenmeden önce tek başıma da olsa mutlaka giderdim. Yani her hafta giderdim ama şimdi gidemiyoruz yani ona da çok şey olmuyor, açıkçası iyi filmler de gelmiyor. Dolayısıyla evden işte izlediğimiz kadar. Ama müziği dediğim gibi sürekli takip etmeye çalışıyorum. Yani sürekli kulaklık yenilerim ben, yeni yeni ne çıkmış, daha iyi sesleri nasıl alabilirim falan. Aslında fırsat bulsam evi bir şeye çevireceğim de stüdyoya. Öyle bir şey yok yani onu yapamıyorum ama severim yani şeyleri.” (K19-Erkek-Trabzon)

Katılımcı 12'de “Farid Farjad tarzı keman çalan kişileri takip ederim. Mark Eliyahu var. Kemençe denilen kabak kemane modern usulde çalan Mark Eliyahu'yu takip ederim, rockçıların bazılarını takip ederim” bu ifadesinden hareketle sadece bir tür müzikle sınırlı kalmayıp, farklı müzik türlerine ve tarzlarına ilgi duyduğunu belirtmiştir. Klasik müzikten rock müziğe kadar geniş bir yelpazede müzik dinlediğini ifade etmektedir.

Katılımcıların takip ettikleri sanat dalları ve sanatçıların müzik üzerinde birleşmesiyle bağlantılı olarak evlerinde hangi enstrümanların olduğu ve bu enstrümanları çalabiliyorlar mı sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar evlerinde bağlama, saz, kabak kemane, gitar, piyano, org, darbuka, keman gibi enstrümanların olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar bahsedilen enstrümanlara ilgilerini çocuklarına yansıtmak istemektedirler ve bu isteklerini çocuklarını müzik kurslarına göndererek yerine getirmeye çalışmaktadırlar.

“Gitar var piyano almayı düşünüyoruz bu sene çocuklarımı kursa vermeyi planlıyorum.” (K20-Erkek-Trabzon)

“Yani ben bağlama çalarım, amatör belli bir seviyede sadece öğreneyim diye heves ettim. Bir şey aldım. Kabak kemane aldım, imkânım olsa keman alırım falan vaktim olsa ama çocuklar bu müzik aletlerini kullanma becerisi geliştirmediler. Yani çok yönlendirmemize rağmen oluşturmadılar. Gittiler kısa süreli amatör, piyanoya da gitti. Bir tanesi ukulele falan öğrendi. Bir tane daha var, üfleli bir müzik aleti var, melodika falan ama bunu belli bir seviye veya kurstan aşamalı bir hale getirmediler. İlginç şekilde evimde var, dört beş tane müzik aleti var.” (K12-Erkek- Trabzon)

Genel olarak yapılan görüşmelerde katılımcıların çocukları için bir enstrüman öğrenmeleri gerektiği düşüncesi hakimdir. Çocuklar eğer ebeveynleri tarafından yönlendirildikleri enstrümanda başarısız veya isteksiz olurlarsa bu durumu ebeveynleri büyük bir üzüntüyle karşılamaktadırlar.¹²

¹² Bu üzüntünün temelinde ebeveynlerin çocuklarının her alanda başarılı olmalarını istemeleri bulunmaktadır. Bu konuya ilerleyen temalarda detaylı bir şekilde değinilecektir.

Diğer yandan katılımcıların sahip oldukları sanat sermayesini ve habituslarını, çocuklarının enstrüman çalmayı öğrenmeleri aracılığıyla yeniden üretmeyi amaçladıkları anlaşılmaktadır.

Toplumsal uzamın farklı noktalarına konumlanan ve farklı meslek gruplarında yer alan katılımcıların tamamına yakını sanatsal alanlar ve sanatçılar konusunda ilk olarak müzikten ve müzisyenlerden bahsetmişlerdir. Katılımcılar arasında bu noktada bir ayrışma olmadığı görülmüştür. Sanatsal alanlar ve sanatçılar konusunda katılımcıların zihinlerinde benzer şeylerin belirmesi, katılımcıların bu konuda benzer bir habitusa sahip olduğunu göstermektedir.

Gerçekleştirilen görüşmeler esnasında katılımcıların zayıf da olsa sergileri gezdiği ve müze ziyaretleri gerçekleştirdiği görülmektedir. Samsun’da ikamet eden bir Katılımcı 5 yakın çevresinden arkadaşlarının açtığı sergilere katılım sağladığını ifade etmiştir. Trabzon’da ikamet eden Katılımcı 16 ise daha genel bir ifade ile sergilere gittiğini belirtmiştir. Bourdieu (2011: 57) “kültür ihtiyacı”ndan bahsetmektedir. Kültür ihtiyacı, doyurulması ile doğru orantılı olarak artmaktadır. Kişilerin müze ziyaretleri gerçekleştirmesi ile kültür ihtiyacının artması doğru orantılıdır. Genel olarak kültür ihtiyacı ve özelde ise müze ziyaretleri az rastlanan bir eğilim olarak tanımlanmaktadır. Bourdieu’nün Sanat Sevdası (2011) adlı çalışmasında müzede geçirilen süre ile eğitim seviyesi arasında bir ilişki kurulmuştur fakat bu çalışmada müze ziyaretleri ve eğitim seviyesi arasında çok büyük farklılıklar ortaya çıkmamıştır.

Katılımcıların sergi ziyaretlerine istinaden müze ziyaretleri araştırma grubunun genelinde baktığımızda iş dışında kalan aktivitelerde daha fazla yer kaplamaktadır. Katılımcıların müze ziyaretlerinin temelinde çocukları bulunmaktadır. Çocukların bilgilendirilmesi, tarih ile daha iyi bir bağ kurabilmeleri açısından müze ziyaretleri katılımcılar için önemlidir.

“Müze Kartımız var. Farklı illerdeki müzeler de dahil olmak üzere özellikle çocuk için gezdiriyorum” (K2-Kadın-Samsun)

“Yazın olduğu zaman müze ziyaretlerine gitmeyi tercih ederiz. Eee biz daha çok anne baba olarak müze, sergi, galeri tercih ediyoruz ama çocuklar bu bağlamda bizim kadar tercih etmiyor.” (K12-Erkek-Trabzon)

Müzeleri ziyaret eden veya ziyaret etmeye gayret eden katılımcılar ikamet ettikleri şehirlerle ilgili müzelerin yetersizliğinden bahsetmişlerdir.¹³ Müzelerin yetersizliğinden bahseden katılımcıların ortak noktası, evlilik öncesi hayatlarında İstanbul’da ikamet etmeleridir. Görüşmeler

¹³ 2022 yılında TÜİK’in yayınlamış olduğu illere göre müze, eser ve ziyaretçi sayıları istatistiğine göre Samsun’da Kültür ve Turizm Bakanlığı’na bağlı üç adet müze ve ören yeri bulunurken özel müze sayısı yedi olarak açıklanmıştır. Trabzon’da ise Kültür ve Turizm Bakanlığı’na bağlı bir adet müze bulunurken, özel müze sayısı yedi olarak belirtilmiştir.

sırasında müze ziyaretleriyle ilgili olarak iki katılımcının da odak noktası İstanbul'da bulunan müzelerin Samsun ve Trabzon'daki müzelerle sayısal olarak mukayese edilmesidir.¹⁴

“... ama böyle müze, sergi falan İstanbul'da daha çok mümkündü hani oradaki alanın ve fırsatların, olanakların çok olması sebebiyle oralarda daha çok gidiyorduk üniversite zamanımda ama burada Trabzon'da böyle yapıldığını duyduğumuz zamanlarda yeni Sümela etkinlikleri oldu mesela. O zamanlarda işte hepsini gezmeye çalıştık. Kızlar manastırındaki opera şeyine gitmiştik.” (K14-Kadın-Trabzon)

“İlk geldiğim zaman ya da 19 Mayıs'da klasik Bandırma Vapuruna çocuğumu götürüyorum. Tekkeköy'deki Atatürk evine gittik. Buradaki işte Mecidiyede bir tane müze var oraya gittik ama onlar bir iki gezilecek yerler. Sürekli üst üste gidebileceğimiz çok fazla seçeneğin olduğu bir şey yok” (K4-Kadın-Samsun)

Tarihsel açıdan Türkiye'nin en zengin şehirlerinden biri olan İstanbul'un gerek nüfusu gerekse de sahip olduğu müze sayıları Samsun ve Trabzon şehirleriyle kıyaslanamayacak düzeydedir. Eskiden İstanbul'da ikamet etmekte olan iki katılımcı da Samsun ve Trabzon şehirlerinde müzeleri gezmek istediğinde kısa bir sürede tüm müzeleri gezdikleri anlaşılmaktadır.

Katılımcılar için tatil ve piknik temelde aynı motivasyonu göstermektedir. Yoğun iş hayatı olan katılımcılar iş dışındaki vakitleri eğer kısa ise piknik yapmaktadırlar. İş dışından kalan vakit özellikle de izin dönemlerinde fazla olduğu için katılımcılar tatil yapmaya yönelmektedir. Katılımcıların piknik yapması gündelik hayatın içerisinde biraz uzaklaşıp kısa bir nefeslenme olarak görülmektedir. Tatiller ise gündelik hayattan tamamen izole olmayı kapsayan iş dışında kalan aktivite olarak görülmektedir. Katılımcıların tatil ya da piknik yapma kararı almalarında etkili olan bazı faktörler bulunmaktadır. Trabzon ve Samsun illeri piknik alanı açısından zenginliğe sahiptir ve bu alanlara ulaşmak katılımcılar açısından herhangi bir sorun oluşturmamaktadır. Tatil yapma kararına ilişkin olarak, iki şehirde gerçekleştirilen görüşmelerin on ay ara ile gerçekleştirilmesi ve bu süreçte ekonominin çok sık değişkenlik göstermesi iki farklı şehirdeki katılımcıların kararlarını etkilediği görülmüştür.

“Şöyle söyleyeyim, çocuğun tatil olduğu yaz tatillerinde, her tatilde en az 2 şehir olmak üzere Türkiye turumuz var. Geziyoruz, müzelerini, geziyoruz, doğal alanlarını geziyoruz. Geziyoruz yani. Ankara, Eskişehir çocuk için İstanbul, İzmir.” (K2-Kadın-Samsun)

“Valla tatil dönemlerinde genelde plaj tatillerini tercih ediyoruz. Yani yaz tatili için söyleyeyim deniz, güneş falan o tarz uzun yolculukları tercih ediyoruz.” (K12-Erkek-Trabzon)

Katılımcıların tatil tercihlerinde plaj tatili, daha önce gidilmemiş yerleri gezme ve tarihi yerleri görme ön plandadır. Ebeveynler gerçekleştirdikleri tatillerde mekân seçimini çocuklarına göre yapmaktadırlar. Bu durumun temel nedeni katılımcıların iş hayatlarından izole olmayı planladıkları

¹⁴ 2022 yılında TÜİK'in yayınlamış olduğu illere göre müze, eser ve ziyaretçi sayıları istatistiğine göre İstanbul'da Kültür ve Turizm Bakanlığı'na bağlı on beş adet müze bulunurken, özel müze sayısı 71 olarak açıklanmıştır. (kaynak linki: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Kulturel-Miras-Istatistikleri-2022-49749>)

tatillerde çocuklarının da huzurlu ve eğlenceli bir zaman geçirmelerini istemeleridir. Çocuklarının eğlenmesini isteyen ebeveynler aynı zamanda gezerken de öğrenmelerini hedeflemektedirler.

Piknik etkinlikleri, katılımcıların iş dışında kalan kısa vakitlerini, bazen iş çıkışı akşam bazense pazar günlerini kapsayan bir etkinlik olduğu görülmektedir. Aileler pikniği doğa ile iç içe olma, ailenin tüm bireyleri ile vakit geçirme temelinde açıklamaktadır. Katılımcılar için piknik, güzel havaları anımsatmaktadır. Katılımcı 10, piknik alışkanlığının ‘pandemi sonrasında başladığından’ bahsetmektedir. Pandemi boyunca uzun bir süreyi evinde geçiren katılımcılar doğanın, temiz havanın tadını çıkarmaya başlamışlardır.

“Yani boş zamanlarımızda daha çok dışarıda vakit geçirmek istiyoruz. Çocukla birlikte bir piknik alanında top oynarız, otururuz, kalkarız, yürürüz ya da bir yere tırmanırız. Eee yani o havanın koşullarına göre dışarıdaysak eğer onu sonuna kadar kullanırız. Yemeğimizi bile alıp dışarıda yemek. Bu pandemiden sonra zaten özellikle başladı bu. Yani çok özel bir restorana gideyim deniz manzarası izleyeyimden ziyade oradan alayım atıştırmalık ya da evden bir şey hazırladıysa eğer oturup yiyip içip muhabbetimizi yapabileceğimiz, ufak tefek aktivitelerimiz artık neyse o anki koşullara göre onları yaparak geçirmeye çalışıyoruz” (K10-Kadın-Samsun)

“Yaz döneminde tabii ki de günlerin uzamasıyla birlikte akşamlar daha çok bize kaldığı için mümkün olduğunca haftada 2 3 gün zaten böyle bir biz bayılırız burada biliyorsunuz çok da mümkün. Bir dere kenarına gitmek, deniz kenarında oturmak haftada bir zaten yaz dönemi ise kesinlikle hafta sonları. Denizde veya orada değilsek piknikteyizdir.” (K14-Kadın-Samsun)

Yoğun iş hayatının içinde olan katılımcılar, evlerinden uzaklaşarak kendilerini rahatlatmak için piknik etkinliğini gerçekleştirmektedir. Burada doğa ile iç içe olma, gündelik rutinlerinden uzaklaşmalarında önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti’nin güncel ekonomisini göz önüne aldığımızda bu araştırma çerçevesinde görüşülen katılımcıların, çocuklarını her ne kadar özel okula gönderebilecek iktisadi/ekonomik sermayeye sahip olsalar bile tatil maliyetlerinin yüksek olması onları işten arta kalan kısa vakitlerde piknik etkinliğine yönlendirmektedir.

İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte günlük gazete alımının ve gazete okuma alışkanlığının ortadan kalkmaya başladığı görülmektedir.¹⁵ Burada katılımcıların gündelik hayatlarında gazete okuyup okumadığı, güncel haberleri takip edip etmediği ve sosyal medya kullanımları üzerinde durulacaktır. Burada bir alt tema halinde sunulan gazete okuma, gündem takibi ve sosyal medya kullanımı araştırmanın ilk safhalarında ayrı bir tema olarak değerlendirilmiştir fakat gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda bu üç farklı temanın birbiriyle ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların

¹⁵ TÜİK’in 2023 yılında yayınladığı Yazılı Medya ve Uluslararası Standart Kitap Numarası İstatistikleri anketinde gazete ve dergilerin yıllık tirajının %8,3 azaldığını belirtmektedir. Bununla birlikte TÜİK’in sayfasında 2013 yılında 3100 olan gazete sayısı 2022 yılında 1866’ya gerilemiştir. (Kaynak linki: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yazili-Medya-ve-Uluslararası-Standart-Kitap-Numarası-İstatistikleri-2022-49423>)

gündemi takip etmeleri, gazete okumaları ve sosyal medya kullanımları ortak bir noktada buluşmaktadır.

Katılımcıların ifadelerinden görüldüğü üzere büyük bir çoğunluğu gündelik olarak herhangi bir matbu gazeteyi alıp okumamaktadır. Basılı gazeteyi almayan katılımcılar haberleri sosyal medya platformlarından ve haber sitelerinden takip ettiklerini belirtmektedirler. İnternetin yaygınlığı ve insan hayatının merkezi haline gelmesi, katılımcıların basılı gazete almasının önüne geçen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. İnternetin tüm dünyada yaygın olarak kullanılması ve hızlı bir haberleşme ağı olması nedeniyle dünya üzerinde yaşanan herhangi bir gelişmenin herhangi bir sosyal medya platformu aracılığıyla anında tüm dünyaya yayılması insanların gündelik olarak basılı gazete okuma alışkanlığını kırmış görünmektedir. Basılı gazetelerin bir önceki günün gündemini yansıtmasına karşın internetin en güncel haberlere ulaşım aracı olarak kullanılması katılımcıların haberleri sosyal medya platformlarından takip etmesinde önemli bir etken olarak görülmektedir.

“Yok, hayır. İnternet, Twitter falan.” (K1-Erkek-Samsun)

“Şöyle, akademik takip ettiğimiz dışında basılı değil ama internet gazeteciliğini artık takip ediyoruz. Eskiden basılı gazetelere de bakıyorduk ama onlar çok kalmadı şimdi.” (K12-Erkek-Trabzon)

“Yani tabii ki fiziksel gazete değil, internet oldu artık her şey. O anlamda tabii ki takip ediyorum.” (K13-Kadın-Trabzon)

Düzenli olarak gazete alımı ve gazete okuma konusuyla ilgili olarak katılımcıların matbu gazete alımından ziyade dergileri takip ettikleri görülmüştür. Dergileri takip eden katılımcılar öğretmenler ve akademisyenlerdir. Bu katılımcıların meslekleri gereği dergileri takip etmenin gündelik olarak gazete alıp okumakla eşdeğer olduğu görülmektedir.

“Almam, dergi okurum, alırım ama gazeteyi içeriden [bilgisayarın ekranını göstererek] takip ediyorum artık.” (K18-Erkek-Trabzon)

“Daha çok Bilim Teknik, Dergipark’a bakıyorum. Hani yeni yayınlanan alanımızda makale var mı diye. Google akademiye bakıyorum. Akademik şeye bakıyorum. Genellikle kâğıt olarak değil de web üzerinden takip ediyorum.” (K16-Kadın-Trabzon)

Düzenli olarak basılı gazete alan ve okuyan katılımcıların sayısı toplam katılımcı sayısı ile karşılaştırıldığında çok azdır. Düzenli gazete takip eden katılımcılardan bir tanesi çocuğunun gazete kültürüne hâkim olmasını istediğini belirtirken diğer bir katılımcı ise hafta sonları gazete aldığını belirtmiştir.

“Haftada iki kere gazete eve alıyorum. Gazete kültürünü çocuk görsün diye.” (K4-Kadın-Samsun)

“Hafta sonları gidip alıyorum. Hatta eve tek bir gazete girer (X gazetesi olduğunu belirtti).” (K6-Erkek-Samsun)

“Gazetelerin bir ön yüzü ve en arka yüzüne bakarım, o kadar. İçini açıp okumam. Hiç haber izlemiyorum. Türkiye’de haberlere inanmadığım için haber izlemiyorum.” (K11-Erkek-Trabzon)

İnternetin yaygın bir hale gelmesi, gündemi ve haberleri takip etme noktasında anlık gelişmelere kolay ulaşım nedeniyle katılımcılar arasında internetin ve sosyal medya platformlarının ağırlıklı olarak gazetelerin yerine tercih edildiği görülmektedir. İnternet, gündemi takip etmek için tüm katılımcılar tarafından önemli bir araç olarak kullanılmaktadır.

Gündem takibiyle ilgili olarak katılımcılardan sadece ikisi gündemi takip etmediğini ifade etmiştir. Gündemi takip etmeyen katılımcıların ortak özelliği gündeme gelen haberlerin ‘keyiflerini kaçırdıklarını’ belirtmeleridir. Cinayet, hırsızlık başta olmak üzere ön plana çıkan haberlerden rahatsızlık bu iki katılımcıda da hakimdir. Bir katılımcı kendisinin mutluluğu ile haberleri takip etmemesi arasında bir bağlantı kurmaktadır.

“Çok gündemi takip etmem. Canım sıkılıyor çünkü. Yok, çok haber izlemediğim için öyle, izlediğimde de canım çok sıkılıyor.” (K8-Erkek-Samsun)

“Gündemi takip etmeye çalışıyorum ama haberleri izlemiyorum. Çünkü haberler artık şeyinden çıkmış vaziyette, amacından çıkmış vaziyette bence, tamamen öldürme, cinayet, o onu vurdu, bu bunu ezdi, trafikte şu oldu, ben evde izlemek de istemiyorum. Çünkü o[çocuğu] da izliyor, onun da dikkatini çekiyor işte. Yani daha çok şiddet içerikli ve çok saçma sapan şeyleri gündeme taşıdıkları için izlemek istemiyorum.” (K10-Kadın-Samsun)

Gündemi düzenli olarak takip eden katılımcılardan bazıları televizyonlarından haberleri izlediklerini belirtirken bazıları da internet aracılığıyla gündemi takip ettiklerini belirtmişlerdir. Gündemi televizyon haberleriyle takip eden katılımcılardan bir tanesi siyasi görüşüyle uyum sağlayan bir kanalı takip ettiğini belirtirken, haberleri izlerken analizini yaptığını belirtmektedir. Diğer bir katılımcı ise gündemi televizyonlarda yayınlanan açık oturum programlarıyla takip ettiğini belirtmektedir.

“Ben sağcı bir insanım X Haber’i izlerim. Mesela ülkemde ne oluyor ne bitiyor onları takip etmeye çalışırım. Acaba doğru mu değil mi analizlerini falan kafamda kendim yapabilirim.” (K9-Erkek-Samsun)

“Açık oturum izlerim çok fazla. Yani gündemde ne varsa izlemeye mutlaka özen gösteriyorum.” (K13-Kadın-Trabzon)

Katılımcıların gündemi takip etme konusundaki ifadeleri aslında her bir katılımcının kültürel olarak farklı seviyelerde sermayelere sahip olmaları temelinde açıklanabilir. Bir katılımcının sadece X Haber’i takip etmesi onun içinde bulunduğu toplumsal alan ve katılımcının siyasal görüşü hakkında ip uçları barındırırken, başka bir katılımcının açık oturum programlarını izlemesi onun sahip olduğu kültürel sermaye bakımından ve siyasal olarak toplumsal uzam içerisinde diğer katılımcılardan farklı bir konumda bulunduğunu göstermektedir. Gündemi takip ettiğini ifade eden katılımcıların ilgilerini hangi haberlerin çektiği konusunda ise ağırlığın güncel ülke siyaseti üzerinde

olduğu görülmektedir. Katılımcılar ülkenin gündemini karışık bulmakla birlikte ülkemizdeki siyasal gelişmeleri düzenli takip etmeye özen göstermektedirler.

“Siyasi, o da bölümümle alakalı olduğu için içine çekiyor ister istemez.” (K4-Kadın-Samsun)

“Siyaset [gülüyor], altılı masa haberleri.” (K5-Kadın-Samsun)

“Türkiye’nin gündemini takip ediyorum. Çok fazla detaylı bir o onu vurmuş bu bunu vurmuş, o onu öldürmüş gibi değil de hani siyasi olarak nasıl ilerliyor ülke. Ekonomik durumunuz nasıl? Ya da dünyada herhangi bir yerde bir kriz var mı? Onu takip ediyorum.” (K16-Kadın-Trabzon)

Siyasi haberler dışında dikkat çeken diğer haber türü ise teknoloji haberleridir. Teknoloji haberlerinin dikkatini çektiğini belirten katılımcı bir oyun konsolu markasıyla ilgili örnek vermiştir. Katılımcının oyun konsoluyla ilgili bir habere dikkat etmesi kuvvetle muhtemel eşi ve çocuğunun oyun konsollarına ilgisinden kaynaklanmaktadır.

Katılımcılara hangi sosyal medya platformlarında bulundukları sorulduğunda WhatsApp, Twitter, Instagram, YouTube, Facebook, Snapchat ve LinkedIn gibi sosyal medya platformlarını kullandıkları görülmüştür. Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda katılımcılar için WhatsApp ve YouTube’un gündelik hayatlarına çok derinden işlediği ve bu iki sosyal medya platformunun onlar için bir sosyal medya platformu değil aslında hayatlarında sıradanlaşmış bir şey olarak görüldüğü anlaşılmıştır. Tük’in istatistiklerinden görüldüğü üzere neredeyse yüz insandan seksen beşinin WhatsApp, altmış dokuzunun ise YouTube uygulamasını kullandığını görmekteyiz. Buradan hareketle katılımcıların hem kendileri hem de çevrelerindeki insanlar bu uygulamaları yoğun bir şekilde kullandığı için katılımcılar açısından YouTube ve WhatsApp uygulamaları artık sosyal medya platformları arasında sayılmamaktadır.¹⁶ Katılımcılar tarafından WhatsApp ve YouTube dışında en çok kullanılan sosyal medya platformları Instagram ve Twitter olarak göze çarpmaktadır. Instagram kullanan bir katılımcı mimariye ilgi duyduğundan bahsetmiştir ve bu katılımcı mimari dekorasyonlar için kendisine bir Instagram hesabı açtığından bahsetmektedir. Araştırma grubunda bulunan diğer katılımcılarla karşılaştırıldığında bu katılımcı sosyal medya konusunda en ilgili katılımcıdır.

“Dekor ile ilgilenmeyi çok seviyorum. Mimarlık hevesim oradan geliyor. Bir ara bir sayfam vardı. Hatta Instagram’da influencer olarak bir dönem geçirdim. O zaman 80 bin takipçim vardı. Böyle dekor yapıp, tavsiyeler verip oradan da ufak tefek paralar kazanıyordum. Sonra işte ikinci hamileliğim, çocuk falan derken ara vermek zorunda kaldım. Şu an tek yoğunlaştığım şey yüksek lisansım. Onun olmasını çok istiyorum.” (K14-Kadın-Trabzon)

¹⁶ Genel olarak internet kullanımı ve özel olarak da sosyal medya kullanımı gündelik hayatın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Türkiye İstatistik Kurumu’nun [TÜİK] 2023 yılında gerçekleştirdiği Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması’nda Türkiye Cumhuriyeti’nde internete erişimi olan hane oranı %95,5 olarak açıklanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti’nde interneti bireysel olarak kullanma oranı %87,1 olarak açıklanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının en çok kullandıkları sosyal medya platformları sırasıyla %84,9 WhatsApp, %69 YouTube ve %61,4 ile Instagram olarak açıklanmıştır. (Kaynak: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407))

Instagram kullanan diğer katılımcılar ise bu sosyal medya platformunu kullanma nedenlerini aile ve yakın çevrelerinde bulunan insanları takip etmek, boş vakitlerini değerlendirmek ve eğlenmek olarak açıklamaktadır. Katılımcılar uzakta bulunan arkadaşlarıyla da Instagram aracılığıyla iletişime geçmektedirler.

“Tamamen Instagram, tamamen arkadaşlar. Kimin çocuğu büyümüş gibi şeyler. Yani geçmişte, irtibat kurabilmek, arkadaşlarımdan görüşemediğimiz haberleşmediğim, bir şekilde vakit ayıramadığım insanlar hakkında haberdar olmak amaçlı.” (K10-Kadın-Samsun)

“Ya sosyal paylaşım, Instagram’ı daha bir eğlencelik görüyorum. Böyle gününbirlik şeyleri göstermek, zaman zaman bir şeyler paylaşmak, bazen siyasi sosyal şeyler de paylaştığım oluyor ama çok yaygın değil. Bakıyoruz insanlar ne yapıyor ne ediyor diye. (K12-Erkek-Trabzon)

“Yani hangi amaçla kullanıyorum? Aslında sık görüşemediğimiz insanların oradan fotoğraflarını görmek, güncel hallerini görmek, eski bir tanıdık, eski bir komşu vesaire ya da arkadaşlarım. Çok fazla paylaşım yapmıyorum deli gibi de çok takipçisi de değilim kimsenin ama tabii ki gündemden de haberdar olmak için, arkadaşşımdan, dostumdan, çevremden haberdar olmak için var sosyal medya hesabım.” (K13-Kadın-Trabzon)

“Instagram’ı ailem uzakta olduğu için ailem demeyeyim, ailemden kimse kalmadı ama dayım, teyzem falan bizi göremiyorlar. Ben de çocuklarla ilgili paylaşım, kendimizle ilgili paylaşım yapmak için Instagram kullanıyoruz.” (K16-Kadın-Trabzon)

Twitter kullanan katılımcıların bu sosyal medya platformunu kullanma nedenlerinin temelinde anlık olarak gündemi takip etme isteği bulunmaktadır. Yukarıda bahsi geçen gündem takibi ile ilgili olarak sosyal medyanın önem kazandığına değinilmişti. Sosyal medya platformları içerisinde Twitter kullanan katılımcılar Twitter’daki anlık haber akışı nedeniyle bu sosyal medya platformunu kullanmaktadır.

“En çok kullandığım Twitter. Gündelik olarak gündemi takip ediyorum.” (K6-Erkek-Samsun)

“Twitter’da biraz haber amaçlı kullanıyorum. Yani Twitter’da paylaşım yapmaktan ziyade takip etmek. Günlük ne oluyor ne ediyor? Tabii onda da bot, hesaplar falan filan çok bilgi yoğunluğu oluyor bazen çok keyif almadığım da oluyor” (K12-Erkek-Trabzon)

“Zaten sürekli hem Twitter’daki gündeme hem de önüme düşen haberlere falan onlara bakıyorum” (K15-Kadın-Trabzon)

Sosyal medya platformlarını kullanan katılımcılar, bu platformları kullanım biçimlerine göre iki gruba ayrılmaktadırlar. Araştırma grubunun büyük çoğunluğu sosyal medya platformlarını kullanırken izleyici konumunda bulunurken, azınlıkta kalan grup sosyal medya platformlarında paylaşım yapmakta olduğunu ifade etmiştir. Sosyal medya platformlarında izleyici konumunda bulunduğunu ve paylaşım yaptığını belirten bazı katılımcıların ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“Tabii ben yani yorum falan yani hiç yazmıyorum Twitter’da falan” (K19-Erkek-Trabzon)

“Instagram var, Twitter var bir de Facebook’um var ama dediğim gibi çok ilgilenmem. Twitter’da örneğin bakarım, okurum, açarım, bakarım.” (K17-Kadın-Trabzon)

“Kullanmam mı yaa? Fenomenim ben artık [gülüyor]. Hep yaptıklarımı atıyorum, mesela kaydettiysen sen beni şimdi, otur izle. Ormanı, doğayı, taşı her şeyi paylaşıyorum.” (K8-Erkek-Samsun)

“Kullanıyorum ama hepsinde izleyici pozisyonunda. Ben hiçbir şeyi paylaşmam, takip amaçlı. Hani o şeyler, akışlar oluyor ya bilgiler. Herkes paylaşıyor oradan ona bakıyorum. Gündem odaklı oluyor genelde. Kim ne paylaşmış orada. Çünkü bilmediğiniz bir takım başka paylaşımlar oluyor. Aa bu da mı varmış diyorsunuz. Ya, işte falanca yerde bu olmuş, bu da olur mu diyorsunuz?” (K3-Kadın-Samsun)

Sosyal medya platformlarını kullanmadığını belirten bir katılımcı, kullanmama nedenini çocuğuna olumsuz örnek olmamakla ilişkilendirmektedir. Katılımcı, çocuğunun kendisinden görerek sosyal medya platformlarını kullanma alışkanlığı edebileceğinden dolayı sosyal medya platformlarını kullanmadığını belirtmektedir. Bir ebeveyn olarak kendisini çocuğunun aynası olarak nitelendiren ebeveyn davranışlarıyla çocuğuna örnek olmaya çalıştığını ifade etmektedir.

“Sosyal paylaşım sitelerini değil haber sitelerini kullanıyorum. Çünkü ben Instagram kullanırsam çocuk Instagram açmak ister arkadaşları açıyor malum. Siz neyi çok yapıyorsanız o da aynısını istiyor çünkü. iPhone kullanırsanız iPhone ister. Bu öyle bir şey. Hani her şeyi ne kadar kısıtlı tutarsanız o da o kadar onu isteyebiliyor. Aynı şeyi ben mesela yemek sofrası telefonumu koymuyorum, o da getiremiyor sofraya. Ama sofraya, yemek sofrasına telefonunuzu getirin. Telefonunuza bakın o da getirecek, durum böyle. Çocuk sizin bir bakıma aynanız gibi bir şey, siz ne yaparsanız aynısını yapıyor ve direkt söylüyor. Sen bunu yaptıysan ben de yapabilirim diyor. Bizlerde endişe vardı, babadan çekinirdik. Hep anneye söyledik. Şimdi o çizgi denen olay yok çocuklarda. Kendilerini direkt birey olarak görüyorlar ve sizinle denk tutuyorlar. Bence öyle büyük küçük kavramı çok fazla yeni nesilde yok.” (K4-Kadın-Samsun)

Katılımcıların matbu gazete yerine internet haberciliğini takip etmeleri, sosyal medya platformları üzerinden gündemi sıkı bir şekilde takip etmeleri katılımcıların habituslarındaki bir benzerliği ortaya koymaktadır. İnternet haberciliği ve sosyal medya aracılığıyla gündem takibi farklı meslek grubundan ve farklı türden sermayelere sahip katılımcılar arasındaki bir benzerliği ortaya koymaktadır.

Katılımcıların herhangi bir sivil toplumu kuruluşuna üye olup olmadığı sorulduğunda araştırma grubunda bulunan toplam yirmi katılımcıdan on altısı herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üyeliğinin bulunmadığını belirtmiştir. Herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üyeliği bulunmadığını belirten katılımcılardan mesleği polis olan Katılımcı 20, mesleği dolayısıyla herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üyeliğinin olmadığını ifade etmiştir. Sivil toplum kuruluşuna üye olan katılımcıların Kızılay, Türk Ocakları, Banka-Finans ve Sigorta İşçileri Sendikası, Mübadele Derneği ve Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği gibi sivil toplum kuruluşlarına üyeliklerinin olduğu görülmekle birlikte Trabzon’da ikamet eden bir katılımcı da bir dönem Arsinspor’a başkanlık yaptığını belirtmiştir.

“Kanserle ilgilenen bir vakıftı. İstanbul'da yaşadığım dönemde de Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği'nin üyesiydim.” (K4-Kadın-Samsun)

“Yani biz bankacılar BASİSEN diye bir sendikamız var. Bankacı sendikası diyebilirsiniz. Bir ona öyleyiz o da zaten zorunlu yoksa başka bir üyeliğim yok.” (K10-Kadın-Samsun)

“Bizim birçok yere desteğimiz var. Mesela benim kardeşim 1461 [Trabzon FK] de yönetici. Ben daha önce Arsin Spor'da başkanlık yaptım. Bu sene yönetim istediler, çocuğu yolladım. Yani her türlü her konuda herkese yardımcı olmaya çalışıyoruz.” (K11-Erkek-Trabzon)

“Sivil toplum kuruluşuna üyeyim. Türk Ocaklarına üyeyim hatta yönetimindeyim diyelim. Türk Ocağı Trabzon Şubesinin yönetimindeyiz, başka sivil toplum kuruluşu üyeliğim yok.” (K12-Erkek-Trabzon)

“Yani sivil toplum kuruluşu Kızılay üyesiyiz ailecek. Yardım derneklerine üyeyiz.” (K16-Kadın-Trabzon)

Velilerin herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üyeliği Putnam'ın sosyal sermaye (2010) kavramsallaştırması ile değerlendirildiğinde, bu çalışma kapsamında görüşülen katılımcıların büyük bir çoğunluğunun sosyal sermaye stoğu oldukça düşüktür. Onun sosyal sermaye kavramsallaştırması, sivil katılımı özdeşleşmiş şekilde olmasından dolayı sadece dört katılımcının sermaye stoğu olduğu görülmektedir.

3.5. Özel Okul Seçimi: Velilerin Motivasyonları ve Beklentileri

Katılımcıların özel okul tercih nedenleri bu bölümün odağında yer almaktadır. Özellikle, velilerin çocuklarının özel bir okulda eğitim almalarının önemi hakkındaki görüşleri, özel okulların hizmetleri ve imkânları konusundaki değerlendirmeleri, çocuklarının geleceği için en uygun eğitim modelinin ne olduğu gibi sorulara burada yanıt aranmıştır. Böylece, velilerin çocuklarını özel okula gönderme kararlarını etkileyen faktörler detaylı bir şekilde analiz edilmiş; velilerin özel okulların hizmetleri ve imkânları hakkındaki düşünceleri, çocuklarının geleceği için beklentileri ve eğitim sürecindeki rolleri gibi konulara yer verilmiştir. Ayrıca, velilerin çocuklarına sağladığı destek ve okul-aile ilişkisi gibi önemli konular da incelenmiştir. Katılımcıların daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla öncelikle çocuklarının demografik ve okul bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 12: Çocukların Demografik ve Okul Bilgileri

Katılımcı ¹⁷	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Okul Ücreti	Burs Durumu	Okul Adı
K1	9	Kız	İlkokul	27.000 TL	Yok	Doğa Koleji
K2	8	Erkek	İlkokul	27.000 TL	Yok	OMÜ Vakfı Koleji
K3	7	Kız	İlkokul	22.000 TL	Yok	Final Koleji

¹⁷ Samsun ve Trabzon'da ikamet eden katılımcıların çocuklarının okul ücretleri arasında farkların olması, bu iki ilde görüşmelerin 10 ay ara ile gerçekleştirilmesinden kaynaklanmaktadır.

Katılımcı ¹⁷	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Okul Ücreti	Burs Durumu	Okul Adı
K4	12	Erkek	Ortaokul	27.000 TL	Yok	TED Samsun Koleji
K5	11	Erkek	Ortaokul	15.000 TL	%50	Sınav Koleji
K6	12	Kız	Ortaokul	25.000 TL	Yok	Bilgi Koleji
K7	10	Kız	Ortaokul	40.000 TL	Yok	Bilgi Koleji
K8	15	Erkek	Lise	40.000 TL	Yok	Göktürk Havalık Lisesi
K9	18	Erkek	Lise	60.000 TL	Yok	TED Samsun Koleji
K10	9	Erkek	İlkokul	55.000 TL	Yok	MAFEN Koleji
K11	12	Kız	Ortaokul	100.000 TL	Yok	İlke Birey Okulları
K12	12-15	Erkek-Kız	Ortaokul-Lise	100.000TL 100.000TL	Yok	TED Trabzon Koleji
K13	7	Erkek	İlkokul	78.000 TL	Yok	Net Koleji
K14	8	Erkek	İlkokul	70.000TL	%50	Uğur Okulları
K15	4	Erkek	Anasınıfı	50.000 TL	%50	Uğur Okulları
K16	11	Erkek	Ortaokul	65.000 TL	%50	Bahçeşehir Koleji
K17	11	Kız	Ortaokul	130.000 TL	Yok	Bahçeşehir Koleji
K18	16	Kız	Lise	0 TL	%100	Net Koleji
K19	7	Erkek	İlkokul	90.000 TL	Yok	Sınav Koleji
K20 ¹⁸	8	Erkek	İlkokul	-	Yok	-

Katılımcıların çocuklarının yaşı en küçük olan dört, en büyük olan ise on sekizdir. Çocukların ağırlıklı olarak ilkokul ve ortaokul düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir. Bununla birlikte bir tane anaokulunda eğitim alan çocuk ve üç tane de lise düzeyinde eğitim alan çocuk bulunmaktadır. Özel okulda eğitim gören bu çocuklardan sadece bir tanesi %100 ve dört tanesi de %50 bursludur. Geriye kalan diğer çocuklar okudukları özel okullardan burs almamaktadır. Özellikle anaokulu ve ilkokul düzeyinde özel okulların burs politikası uygulamaması da bu durumda etkili olabilecek bir faktör olarak dikkate alınmalıdır.¹⁹ Yukarıdaki tabloda bu verilerin yanı sıra çocukların hangi özel okullarda öğretim gördükleri de yer almaktadır.

¹⁸ Katılımcı 20, çocuklarının hangi okula gittiği ve okul ücretinin ne olduğuyla ilgili bilgi vermek istemediği için okul adı ve ücreti kısımları boş bırakılmıştır.

¹⁹ K14 bir özel okulda hemşire, K15 ve K16 ise bir özel okulda öğretmen olduğu için çocukları okudukları özel okullardan %50 burs almaktadır.

3.5.1. Velilerin Özel Okulu Tercih Etme Sebepleri

Bu çalışmanın temel amacı, velilerin çocuklarını özel okula gönderme nedenlerini anlamaktır. Katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda, çocuklarını özel okula gönderme kararlarını etkileyen temel nedenlerin, özellikle okulların sunduğu hizmet ve imkanlar üzerinden gerçekleştiğini bunun yanında öğretmenlerle iletişim ve diğer spesifik nedenlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 13: Velilerin Özel Okul Tercih Nedenleri

Tema	Alt Tema
Velilerin Özel Okul Tercih Nedenleri	Özel Okulların Hizmet ve İmkânları
	Öğretmenlerle İletişim
	Spesifik Nedenler

Öncelikle, çocuklarının resim, tiyatro ve spor gibi çeşitli alanlarda yetenekli olduğunu ifade eden veliler, özel okulların bu yeteneklerin keşfedilmesi ve geliştirilmesi konusunda önemli bir rol oynadığını düşünmektedir.

Katılımcılar özel okulların çocuklarına sunduğu imkânları değerlendirirken, özellikle sportif faaliyetler (spor salonları, yüzme havuzları), kültürel etkinlikler (kurslar, ziyaretler) ve yabancı dil eğitimi gibi alanlarda sundukları çeşitliliği vurgulamışlardır. Güvenlik, temizlik ve beslenme gibi temel ihtiyaçların karşılanması konusunda da özel okulların daha iyi bir hizmet sunduğu görüşü yaygın olarak dile getirilmiştir.

Tablo 14: Katılımcıların Perspektifinden Özel Okulların Sunduğu İmkânlar

Tema	Alt Tema
Özel Okulların Sunduğu İmkânlar	Spor
	Sanatsal Alanlar; Müzik, Resim, Tiyatro, Sinema
	Yabancı Dil
	Pozitif Bilimler/Sayısal Alanda Başarı
	Çocukların Yeteneklerinin Okul Aracılığıyla Keşfi
	Kurs/etüt imkânları
	Diğer imkânları (temizlik, güvenlik ve yemek hizmeti vb.)

Katılımcıların çocuklarının bilgi, beceri ve yetenekleri konusunda en öne çıkan alan spordur. Çocuklar basketbol, voleybol, futbol, yüzme, jimnastik gibi sporlarla uğraşmaktadırlar. Çocukların eğitim hayatına devam ettiği özel okullarda basketbol, futbol ve voleybol gibi takım sporlarında yer aldıkları görülmektedir.

“Basket ve tenis oynuyor, bizim okulun basket takımında. (K5-Kadın-Samsun)

“Mesela yüzmeye ilgisi vardı 5 sene yüzme yaptı, basket oynadı, futbol oynadı. Kendisi ne isterse yapıyordu, ben destekliyordum hep.” (K9-Erkek-Samsun)

Bu çalışma çerçevesinde görüşülen katılımcıların, Samsun ve Trabzon illerinde çocuklarını yolladıkları özel okulların sportif faaliyetler çerçevesinde sunduğu imkanlar spor salonu, yüzme havuzu, buz pisti, tenis kortu ve mini gol sahası olarak sıralanmaktadır. Çocuklar spor salonlarında basketbol, voleybol, futbol ve jimnastik gibi sportif faaliyetleri gerçekleştirmektedirler. Yüzme havuzu imkânı konusunda ise ya özel okulların kampüslerinde yüzme havuzu bulunmakta ya da anlaşmalı oldukları bir yüzme havuzunda dersleri gerçekleştirmektedirler. Bununla birlikte özel okulların sportif faaliyetler kapsamında buz pistlerine sahip olduğu da görülmektedir.

“Kendine ait spor salonu var, spor salonları var orda maçlarını yapabiliyor, etkinliklerini orada yapabiliyorlar.” (K5-Kadın-Samsun)

Özel okulların sportif faaliyetleri beden eğitimi dersi altında sürdürülmektedir. Bazı okullarda paten ve yüzme havuzu gibi imkanlar dönüşümlü olarak gerçekleştirilmektedir. Her beden eğitimi dersinde farklı bir sportif faaliyet gerçekleştiren özel okullar, çocuklara birbirinden farklı disiplinleri tanıma imkânı sunmaktadırlar.

Burada yüzme havuzu var, paten dersi de var. Beden eğitimi dersi adı altında da bir hafta yüzme, bir hafta havuz, bir hafta jimnastik şeklinde. Böyle bir dönüşüm halinde oluyor.” (K14-Kadın-Trabzon)

Trabzon’da ikamet eden bir katılımcı velilerin yaşamış olduğu ‘güvensizlik’ nedeniyle yüzme derslerinin sürdürülemediğinden bahsetmektedir. Özalde velilerin ve genelde tüm ülkenin çocuğunu birine emanet etme konusunda sorunlar yaşadığını dile getiren katılımcı, çocuğunu gönderdiği özel okuldaki diğer velilere katılmasa da onları anlayabildiğini belirtmektedir.

Bir ara yüzme vardı fakat veliler itibar etmediler. Çünkü özellikle çocuklarının yüzme sonrası kız olsun, erkek olsun fark etmez durumlarını ya da yüzmeye hazırlık öncesinde güvenmediler, açık söyleyeyim. Öğretmen de olsa Türkiye’de böyle bir güven sorunu var. Velilere de bu konuda hiç kimsenin diyecek sözü yok. Çünkü çocuğu neredeyse çok affedersiniz babasına emanet edemediğimiz bir çağda yaşıyoruz. Dolayısıyla ondan dolayı yüzme yürümedi ama voleybol var, basketbol var, satranç var. (K12-Erkek-Trabzon)

Çocuklarının sportif becerileri ve yatkınlıkları konusuna ilişkin spesifik olarak ön plana çıkan iki katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcılardan bir tanesi çocuğunun hareket etmeye dayalı herhangi bir şeyde hiçbir şekilde isteğinin olmamasından bahsetmektedir. Diğer katılımcı ise çocuğunun ‘futbola kendini çok fazla kaptırmasından’ memnun olmadığı ifade etmiştir.

“Hiçbir yeteneği yok. Yani spora gönderiyorsun yemek yemeyi çok sevdiği için koştuğundan kaynaklı koşmadan yapılabilecek spor arıyor. Pinpon oynamayı seviyor, bir onda başarılı. Bowlinge götürürsem onu seviyor ama futbol, basketbol gibi efor sarf etmesi gereken spor dalları, onları sevmiyor. Bu tamamen fizyolojik yapıyla alakalı. Çok aşırı kilolu değil ama kendini hiç yormayı sevmeyen bir tip.” (K4-Kadın-Samsun)

“Tabii ki futbolu sevebilir, ailede çünkü bu futbol şeyi var, ortamı yaratılıyor. Bu da onun dikkatini çekiyor ama ben bu kadar önceliği olsun istemiyorum futbolu. Beceririm diyor da ama uğraşılıyor. Yani ona verdiği çabayı başka tarafa vermesini istiyorum... Onunla ilgili bir spor okuluna yazdırdık. Haftada iki gün, hafta sonu iki saatimizi oraya ayırıyoruz. Götürüyoruz, getiriyoruz. Bu ne kadar gidecek bilmiyorum ama bir iki sene şansı var, deneyecek. Yapabilirse zaten yapacaktır, yapamazsa pes edecektir diye düşünüyorum. Onun dışında babası özel maçlar olduğu zaman götürüyor, elinden geldiği şekilde vakit ayırıyor ona. Çünkü bunu istiyor çocuk.” (K10-Kadın-Samsun)

Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun özel okulların sportif faaliyetler çerçevesinde sağlamış olduğu imkanlardan memnun olduğu görülmektedir fakat Samsun’da ikamet etmekte olan Katılımcı 4, çocuğunu gönderdiği özel okulun el değiştirmesi sonucunda önceden var olan yüzme havuzu imkanının artık olmadığını ve çocuğunu gönderdiği özel okulda ‘bir basket sahası bile olmadığını’ belirterek çocuğunu gönderdiği özel okulun sportif faaliyetlerle ilgili imkanlarını yetersiz bulmaktadır.

“SES [koleji] döneminde yüzme havuzu olanağı vardı. Şimdi orası zaten Bahçeşehir oldu biliyorsunuz orası Bahçeşehir’e döndü. Henüz şu andaki bu profildeki diğer 3 okulunda hiçbir ekstra bir şey yok, bir basket sahaları bile yok ya da bir işte yüzme havuzu bile yok” (K4-Kadın-Samsun)

Katılımcıların ağırlıklı bir biçimde çocuklarının beceri ve yetenek alanlarını bir spor dalı ile tanımlamalarında çocuklarının enerjilerini bir yöne aktarma isteği bulunmaktadır. Günlerinin büyük kısmını iş yerinde geçiren veliler, çocuklarının bir spor dalıyla ilgilenmelerini sağlayarak kendi gündelik rutinleri içerisinde hava boşlukları oluşturmaktadırlar. Çocukların sportif faaliyetlerde beceri ve yeteneklerinin olması, onları diğer akranlarıyla ayırtırmaktadır. Ebeveynleri, çocuklarının bu beceri ve yeteneklerinin gelişimlerine göre çocuklarını o alanlarda desteklemektedir.

Araştırmada, velilerin çocuklarının sanatsal yetenekleri ve özel okulların bu yetenekleri geliştirmedeki rolü üzerine odaklanılmıştır. Veliler, çocuklarının müzik, resim, tiyatro ve el becerileri gibi çeşitli sanatsal alanlarda yetenekli olduğunu belirttiler. Özellikle müzik alanında, velilerin çocuklarının müzik enstrümanları çalmalarına gösterdikleri ilgi dikkat çekmektedir. Çocuklar da genellikle gitar, piyano gibi enstrümanlara ilgi duymakta ve bu enstrümanları çalabilmek için ders almaktadır. Özel okullar, müzik odalarında bulunan piyano, gitar gibi enstrümanlarla müzik eğitimi vermektedir. Ancak, bu enstrümanların yüksek maliyeti nedeniyle, okullardaki enstrüman sayısı sınırlıdır. Özellikle bateri gibi hem yer kaplayan hem de maliyeti yüksek olan enstrümanlar, özel okullarda genellikle bulunmamaktadır.

“Oğlum bateri çalıyor. Kulaklıkla, dışarıya ses vermeyen bir bateri çalıyor... Biz bir kursa göndermiştik pandemi döneminde, üstün yetenekli çocuklara eğitim veren bir arkadaşım var benim. O bir zekâ testi yaparak alıyor çocukları. Oraya bir gitmiştik. Orada da ya piyano ya bateri demişti. Erkek çocuğu olduğu için bateri yatkınlığı olabilir demişti. Biz de söyledik, olur dedi, bakalım dedi. Gittik yani tamamen o arkadaşımızın yönlendirmesiyle ama kendisi çok severek iki yıl gitti.” (K10-Kadın-Samsun)

“... çocuğum için mesela bir piyano dersi aldırıyorduk. Buradaki az önce gördüğünüz ... hocama, şimdi kısa bir süre ara verdik. Bir tatil dönemimiz olmuştu, dönmüştük. Şimdi tekrardan başlayacağız. Yani kesinlikle çocuklarımızın hobilerine, daha doğrusu istedikleri ve yapmayı istedikleri şeylere her zaman destekçi olmuşuzdur. Şu an böyle bir piyano şeyimiz var” (K14-Kadın-Trabzon)

“Yani söyleyeyim, mesela ortanca piyanoya çok meraklı, ilgisi de var, yeteneği de var. Kendisi buldu. Bir gün dedi ki ben piyano çalacağım dedi. Ben de gittim piyano aldım. Büyük dedi ki ben gitar çalacağım, ilgim var, becerim de var. Arkadaşlarımınkini denedim, çalabiliyorum dedi. Gittim orada gitar aldım.” (K18-Erkek-Trabzon)

Katılımcı 10, özel bir kursta yapılan test sonucunda çocuğunun piyano ve bateri üzerine yetenekli olabileceğini öğrenmiş ve bu doğrultuda çocuğuna bateri eğitimi aldirmiştir. Bu durum ilerleyen kısımlarda tartışılacak olan okulun, çocukların yeteneklerine karar verme konusuna ilişkin benzer bir örneği de oluşturmaktadır fakat buradaki temel fark Katılımcı 10’un çocuğunun piyano ve bateriye yatkın olabileceği özel bir kurs tarafından belirlenmiştir. Katılımcı 18 ise çocuklarının istekleri doğrultusunda hareket ederek, çocukları tarafından talep edilen müzik enstrümanlarını alarak çocuklarının müzik alanında becerilerini geliştirmelerine destek olmuştur. Bu iki örnekten hareketle çocukların müzik enstrümanlarını çalmayı öğrenmeleri aslında ebeveynler tarafından talep edilen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Katılımcıların ifadelerinden hareketle ortaya çıkan diğer bir tema el becerisi ve resimdir. Çocuklarının el becerilerinin olduğunu ve resim yapmaya yatkın olduğunu ifade eden katılımcıların sayısı araştırma grubunun geneline göre oldukça azdır. Ebeveynlerin çocuklarını desteklemeleri ve bu alanlarda yatkınlıklarını geliştirmelerine yardımcı oldukları görülmektedir.

“Küçük dedi ki ben resimle uğraşacağım. Ona her türlü resim malzemesini alıyorum. Özel yetenek var ama şunu demiyorum sen resim yapamazsın, sen piyano çalma bunu demiyorum. O yapıyor, kendileri uğraşıyorlar. El becerileri var zaten kendiliğinden.” (K18-Erkek-Trabzon)

“Mesela okul çağındaki kızım çok böyle. Hani sanatsal şeylere çok ilgi duyuyor, bir şeyleri tasarlamaktan çok hoşlanıyor. Bir şeyler dinlemeyi boyamak falan. Yani. Çok resim yapar. Onun dışında bebeklerine bir şeyler diker, mesela bir şeyler tasarlar, alır, bir şeyden onu yapıştırır, boyar, başka bir şey üretir. O konuda çok yetenekli mesela. Bunu tek başına yapabilir, tek başına düşünüp tasarlayabilir. Senden bir şey istemez. Yani iğnesini, ipliğini bile senin geçirmeni istemez. Yani sürekli böyle bir tasarım halinde ben de ona hani gerekli imkanları sağlamaya çalışıyorum, işte malzemelerini alıyorum falan, o şeyi oluşturunca.” (K3-Kadın-Samsun)

Bir katılımcı ise çocuğunun el becerisinin genetikle alakalı olarak açıklamaktadır. Eşinin babasının terzi olması ile kendi çocuğunun el becerisi arasında ilişki kuran bu katılımcı çocuğunun beceri ve yeteneklerini yakından takip ettiğini belirtmektedir. Katılımcının aşağıdaki ifadelerinden çocuklarının ilgi duyması muhtemel ve ilgi duyduğunu belirttiği şeylere karşı destekleyici bir tavırda olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcılar tarafından oldukça az şekilde ifade edilen resim ve el becerisi yeteneğine benzer bir şekilde özel okulların tiyatro ve sinema ile ilgili olarak sağladığı imkanlarda da kısırlık

görülmektedir. Özel okulların sanatsal alanlardaki imkanlarının büyük çoğunluğu müzik alanındadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde tiyatro ve sinemaya dair oldukça az bahsedildiği görülmektedir. Katılımcılardan sadece birisi çocuğunun özel okulda tiyatro eğitimi aldığından bahsederken (K6), başka bir katılımcı da on beş günde bir özel okulun sahip olduğu sinemada film saatleri yapıldığından bahsetmektedir (K2). Bu film saatlerinde bazen yabancı bazen de yerli sinema filmleri çocuklara izletilmektedir. Özel okulların sunmuş olduğu imkanlar aslında onlara geri dönüşüyle de ilgilidir. Sanat alanında ülkemizde ön planda bulunan müziktir. Bir çocuğun özel okulda okurken müzik alanında iyi olması eğitim aldığı özel okulun bu işi reklama dökmesinde önemli olabilir.

Çocukların yabancı dile karşıin yatkın olmaları spora ve müzik enstrümanlarına yatkın olmalarından sonra öne çıkmaktadır. Burada genel olarak katılımcıların ifadelerinden hareketle çocuklarının yabancı dil konusunda beceri ve yatkınlığa sahip olduğu yönünde olmakla birlikte tam zıttı şekilde olduğunu belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Yukarıda spor temasıyla ilgili çocuğunun ‘efor sarf etmesi gereken dalları sevmediğini’ ifade eden Katılımcı 10, konu yabancı dil olduğunda çocuğunun yabancı dile yatkınlığının ve yeteneğinin bulunduğunu ifade etmektedir.

“Oğlumun bu kadar rahatlığının şeyinde inanılmaz bir dil yeteneği var. Mesela Metallica hayranı, bütün şarkıları aksanıyla birlikte söyler. Yurt dışına gittiğinde çocukla zorlanmıyorsun, o kendini idare edebiliyor ama o bir yetenek...adamin bu sosyal hiçbir şeye yeteneği yok ama dil yeteneği var. Yani burada ilerler, yürür, gider. Onun dışında yani hani fiziksel anlamda kendini şey yapacak bir sosyal şeyi yok yani.” (K4-Kadın-Samsun)

“İngilizceyi seviyor. Yatkınlığı olduğunu görüyorum. Çok fazla bir çaba sarfetmeden ve benim desteğim olmadan da iyi gidiyor şu an.” (K3-Kadın-Samsun)

Yabancı dil konusunda çocuklarının yetenekli olduğunu belirten katılımcılar kadar çocuklarının yabancı dile karşı ilgisiz olduğunu belirten bir veli de bulunmaktadır (K7). Yabancı dil, katılımcıların çocuklarını özel okullara göndermelerinin en önemli nedenlerinden biridir. Buradan hareketle aslında çocukların yabancı dil konusunda yatkınlık ve becerileri spor ve müzik alanına kıyasla daha düşük bir seviyededir.

Özel okulların yabancı dil eğitimiyle ilgili sunmuş olduğu hizmet ve imkanlar devlet okulları ile kıyaslandığında oldukça zengindir. Katılımcıların ifadelerinden hareketle özel okulların müfredatlarında bulunan yabancı dil ders saati – İngilizce ve Almanca ders saatleri toplamı – devlet okullarındaki ders saatlerinin dört katı kadar olduğu görülmektedir. Bunun yanında özel okullarda yabancı dil eğitimi kapsamında verilen İngilizce ve Almanca derslerinin niteliği, çocuklarını özel okula gönderen veliler tarafından değerlendirildiğinde ebeveynler özel okullardaki İngilizce yabancı dil eğitiminden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Almanca yabancı dil eğitiminde ise özel okulların İngilizceye gösterdiği özeni göstermediğini belirtmişlerdir.

“[Gülüyor] Diyorum ya bu ülkede eğitim yerlerde. Şimdi bir devlet okulunda haftada 4 saat İngilizce görüyorsun. Orada on beş on altı saat. Bunu ilerde işte kendi de olgunlaştıkça kendi daha

iyi anlayacak. Bizde ona göre göreceğiz. Şimdi ne desem boş eğitim hakkında.” (K6-Erkek-Samsun)

“Dil konusunda da benim oğlum İngilizceyi çok seviyor. Zaten hep onunla ilgili etkinlik yapmak istiyor. Şimdi de sadece buradaki İngilizce eğitimi değil hem maincourse hem de speaking dersi görüyor, ikisini bir arada görüyor. İyi olduğunu düşünüyorum.” (K15-Kadın-Trabzon)

“Tabi esas bu okullar dil gelişimine odaklandığı için çocuklarda. Çünkü onu bir başarı kıstası olarak düşünüyorlar. Öğrenci ilkokulu bitirdi, dördüncü sınıfta İngilizce konuşulmaya gelmişse diyorlar ki bu okul çok iyi bir eğitim vermiş. Kimse diğerlerine bakmıyor açıkçası. Yani diğer alanlarda nasıl bir aşama sergilediğine bakılmıyor. Yani X Koleji iyi İngilizce öğretiyor. Çünkü İngilizce bilme bizde çok önemli görülen bir şey. Yani dil bilmek değil mi? Dolayısıyla bu alanda rekabet ediyorlar. Esas itibarıyla oraya yoğunluk veriyorlar.” (K19-Erkek-Trabzon)

“Sadece tek seçmeli ders Almanca 6 tane kelime var onları ben de onunla birlikte ezberledim. Yani öyle düşündüğün gibi bir seçmeli ders Almanca. Çocuklar Almanca şey yapıyor falan böyle bir dünya yok. Sadece bir tane ders koymuşlar, ayıp olmasın diye işte. Hani nasılsın, iyi misin? Adınız ve doğum tarihiniz ne? Hava güzel hava sıcak. Bu kadarlık bir Almanca seviyesinde Almanca veriyorlar. Ama İngilizce alanında konuşma İngilizcesi, görsel İngilizce ve hem okuma hem anlama İngilizcesi olarak üç İngilizce dersi var İngilizce anlamında iyi” (K4-Kadın-Samsun)

Katılımcılar için yabancı dil eğitimi, çocuklarını kaydettirecekleri özel okulları seçerken önemli bir değişken olarak rol oynamaktadır. Katılımcılar çocuklarını özel okullara göndererek, sürdürdükleri eğitim düzeyine göre farklılık gösteren bir İngilizce bilme becerisi talep etmektedirler. Çocuklarından talep ettikleri yabancı dil bilme becerisi aslında çocuklarının içinde bulundukları alanda diğer çocuklarla bir ayrışma ortaya çıkarmak istediklerini göstermektedir. Katılımcılar, çocuklarının eğitimlerine yatırım yaparak çocuklarının yabancı dil konusunda yetkinleşmesini isterken, ilk olarak çocuğunun içinde bulunduğu eğitim alanında ve sonrasında iş hayatına atılmasıyla birlikte iş alanında çocuğunun, diğer rakiplerine göre alanda daha egemen bir konumda bulunmasını istemektedirler. Bu talepleri doğrultusunda da özel okulların sunmuş olduğu yabancı dil eğitimi katılımcıların özel okullardan en önemli beklentileri arasında yer almaktadır.

“Bu tabii ki bizim zamanımızdaki ile şimdiki çok farklı olduğu için şu anki önceliğimiz mesela bizim bir dil konusu. Çünkü biz İngilizce amacıyla yani bir yabancı dil öğretebilsin en azından ortanın üzerinde bir seviyede diye gönderdik, onu da aldık. Burada çocuğun da ilgisi tabii ki vardı. Aynı okulda herkes aynı şeyi almıyor. Yabancı dil anlamında okulun kattığı çok şey var.” (K10-Kadın-Samsun)

Çocuklarını özel okullara gönderen katılımcılar, genel olarak yabancı dil eğitimi ve özel olarak da İngilizce eğitime önem vermektedir. Katılımcıların ifadelerinden hareketle özel okulların ders müfredatında devlet okullarına göre yabancı dil eğitime daha fazla vakit ayrıldığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar için genelde yabancı dil özelde ise İngilizce eğitimi çocuklarını özel okula kaydettirme düşüncesinde etkili bir yere sahiptir. Görüşmecilerin ifadelerinden hareketle özel okullarda İngilizce ve Almanca yabancı dil eğitimi verildiği görülmüştür. Katılımcılar çocuklarının yabancı dil bilmelerine önem vermektedirler.

“Biraz da biz anne baba olarak bizim dönemimiz genelde İngilizceden biraz daha yoksun bir nesil olarak yetiştik. Hani yabancı dil desteği daha fazla olsun istedik o şekilde ama tabii yabancı dil desteğinin de yüksek olması bizi biraz daha etkiledi...Almanca, İngilizce yanında Almanca da var.” (K2-Kadın-Samsun)

“Özel okulun en büyük avantajı burada dil yani çok yüksek saatler, uzun saatler dil dersleri veriyorlar. Dolayısıyla oğlumun da biraz yatkın olduğunu düşünüyorum. Dil kapasitesi iyi görüyorum onu. Yani birlikte de konuşuyoruz zaman zaman. Oradaki gelişimini gözlemlemeye çalışıyorum.” (K19-Erkek-Trabzon)

Katılımcıların ifadelerinden hareketle devlet okullarında verilen yabancı dil eğitimi beğenmedikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların devlet okulunda verilen yabancı dil eğitimi beğenmemelerinin yanında müfredatta bulunan yabancı dil ders saatinin de yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Çocuklarını devlet okuluna gönderip aynı zamanda bir dil kursuna yatırım yapmak yerine özel okulların onlar için sunmuş oldukları imkanları bir paket şeklinde aldıkları görülmektedir.

Ebeveynlerin yabancı dile önem vermesinin temelinde çocukların geleceklerinde iş hayatına atıldıklarında diğer rakiplerinden önde olmalarını istemeleri ile ilgilidir. Katılımcılar dil sermayesi bakımından çocuklarının akranlarından ayrışmasını istemektedirler. Bunun için sahip oldukları ekonomik sermayeyi, özel okullar aracılığıyla yeniden üretime sokmaktadırlar. Özel okullar, ebeveynlerin bu talepleri doğrultusunda kendi öğretim süreçlerini [pedagojik eylem] yerine getirirken öğrencilere de rehberlik [pedagojik mesai] yapmaktadırlar (Bourdieu ve Passeron, 2021c).

Katılımcılardan üç tanesi çocuklarının sayısal alanda daha yetenekli olduklarını belirtmektedirler. Çocuklarının sayısal alanda yetenekli olduğunu ifade eden veliler burada çocuklarının matematik, fen bilimleri gibi derslerde başarılı olmalarını ölçüt almaktadırlar. Çocukların akademik olarak hangi derslerde başarılı oldukları üzerinden ebeveynler, kendi çocuklarının yeteneklerini tanımlamaktadırlar.

“Bir tanesinin pozitif bilimlerde, fen ve matematikte biraz daha başarılı görüyorum” (K12-Erkek-Trabzon)

“Mesela oğlum sayısal anlamda daha becerikli. Yani işte ritmik saymalarda vesaire de. Tabii okuldan referans alıyorum bunları da.” (K13-Kadın-Trabzon)

Günümüzde fen bilimleri ve matematik alanlarından mezun olan bireyler hem ülkemizde hem de küresel çapta iş piyasasında yüksek talep görmektedir. Bu alanlardaki bilgi ve beceriler, bireylere daha iyi kariyer imkânı sunmakta ve toplumda daha üst düzeyde bir yaşam standardı elde etmelerine yardımcı olmaktadır. Uluslararası literatürde STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics)²⁰ “problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, akıl yürütme, iş birliği yapabilme”

²⁰ Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik’in İngilizce’deki baş harflerinden dolayı STEM şeklinde kullanılmaktadır.

becerilerini kazandırmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Acar vd., 2020: 13). Çalışma çerçevesinde düşünüldüğünde, çocukların matematik ve fen/STEM alanında başarılı olmaları eğitim hayatlarının yeniden üretimi çerçevesinde düşünüldüğünde bu yeniden üretim sürecinin ‘daha başarılı’ bir şekilde tamamlanması anlamına gelmektedir. Bunun bir getirisi olarak da içinde bulundukları toplumsal alanda iyi bir konum elde etmenin yanında ekonomik, sosyal ve kültürel olarak da sermaye açısından da önemli bir avantaj elde edebileceklerdir.

Çocuklarının bilgi, beceri ve yetenekleriyle ilgili tema kapsamında katılımcılardan birkaçı çocuklarını gönderdikleri özel okullar sayesinde farkındalık kazandığını belirtmiştir. Okullardan yardım alan veliler çocuklarını hem kendileri gözlemlemektedir hem de okullardan aldıkları geri dönüt doğrultusunda hareket etmektedirler. Bir katılımcı, çocuğunun kaydını yaptırdığı özel okulda bir test uygulandığından ve çocuğunun hangi alanlara yatkın olabileceğinin bu test aracılığıyla öğrenildiğinden bahsetmektedir.

“Yani şöyle aslında, büyük oğlum burada, ana sınıfından beri burada. Buraya zaten başlamadan önce rehberlik hocamız, KODEM diye bir çalışma uyguladı. Bu çalışma adı altında öğrencimizin yeterliliği var mıdır yok mudur diye alıyor aslında uygun mudur diye. Kodem, bir test hem kişisel hem duygusal. Bilişsel olarak çocukların neye yatkın olduğunu, birinci sınıfa başlamaya uygun mu yeterli mi, duygusal bilişsel olarak diye bakılıyor. Buradaki testlerde mesela hocamın bana söylediği hani böyle mekanik, aktif şeylere daha fazla hani deriz ya sayısal kafa, sözel kafa. Buradaki şeylerin, bu top oynama isteğinin aslında oradan geldiğini rehberlik hocam sayesinde ben fark etmiştim. Biz de evde tabi bu söylemlerle gözlemlemeye çalışıyoruz.” (K14-Kadın-Trabzon)

Katılımcının yukarıdaki ifadesinden hareketle çocuğunun mekanik şeylere yatkın olduğu anlaşılmaktadır. Okulda uygulanan test aracılığıyla alınan geri bildirim doğrultusunda bu katılımcı çocuğunun söylenilen alanlara karşı yatkınlığı olup olmadığını gözlemlediğini ifade etmektedir.

“Ben fark ettiğimi öğretmene aktarıyorum doğru mudur diye kontrol etmesini rica ediyorum. Doğruysa bu şekilde yol alıyoruz. Oğlumun baskete yeteneği var. Hocalarının sayesinde onu fark ettik. Müziğe yeteneği olduğunu da biz fark ettik. Ortaklaşa çalışıyoruz.” (K16-Kadın-Trabzon)

Okulların, çocukların bilgi, beceri ve yetenekleri konusunda ebeveynlere yardımcı olmasının yanında bu durumu eleştiren, okulların bir karar mekanizması olmasına karşı olan bir katılımcı bulunmaktadır. Katılımcının bu konudaki eleştirisinin temelinde hem çocuğuna bir özgürlük tanımak hem de çocuğunun diğer arkadaşlarıyla arasındaki farklar dolayısıyla rekabete sokulmasını engellemek bulunmaktadır.

“Ben biraz şeyim, klasik tarzda, ben çocuğun yeteneklerinin veyahut da artılarının diğer arkadaşlarına göre farklılıklarının öne çıkarılmasını doğru bulmayan bir eğitimci grubuna mensup ve en önemlisi çocuğun kendi yeteneğini keşfetmesini tercih ediyorum. Onun için de tercihlerini kendilerine bırakıyorum. Mesela bana kalsaydı benim büyük kızım mühendislik okurdu, iyi de bir mühendislikte okurdu. O tıbbi tercih etti, karışmadım. Biraz şey oldu, çekişme oldu ama sonuçta o kendi kararını verdi. Küçükler için de aynı şey geçerli. Okuldan birkaç defa şu şu noktada öne çıkabilirler iyiler diye dönüş olduğunda bunun doğru olmadığını, çocuğun yaşatlarından

ayrışmaması gerektiğini, dolayısıyla onun üzerine gidilmemesi gerektiğini okula ihtar ettim. Her üçü için de. Ben kendilerini, yeteneklerini, ilgi alanlarını bulsunlar. Bize sorduklarında biz yardım ediyoruz zaten ki buluyorlar ve ben çocukların da bu şekilde seçilmesinin doğru olduğunu düşünmüyorum” (K18-Erkek-Trabzon)

Katılımcı 18’in yukarıdaki ifadelerinden tüm çocukları için özgürlükçü bir ebeveyn perspektifine sahip olduğu görülmektedir. Çünkü çocuklarının bilgi, beceri ve yetenekleri noktasında okul tarafından yapılan değerlendirme sonucunda okul ile iletişime geçip okulun ön gördüğü beceri ve yeteneklerin üzerine gidilmemesini istemesinden anlaşılmaktadır. Bu katılımcı çocuğunun okul tarafından yönlendirilmesini değil, kendi seçimleri ile diğer akranlarından ayrışmasını desteklemektedir.

Özel okulların velilere sundukları hizmet yelpazesinin içinde kurslar da bulunmaktadır fakat özel okulların bu konuda ne derece yetkin olduğu ya da katılımcıların isteklerini ne kadar karşılayabildiğini daha iyi anlayabilmek için katılımcılara, çocuklarını özel okul dışında herhangi bir kursa gönderip göndermediği sorulmuştur. Katılımcılar bu konuda iki gruba ayrılmışlardır. Katılımcıların yarısı çocuğunu gönderdiği özel okulun düzenlediği kurslara gönderirken diğer yarısı da çocuklarını özel okulun dışında kalan başka bir kursa gönderdiğini ifade etmiştir.

Çocuklarını özel okul bünyesinde gerçekleştirilen kurslara gönderdiğini belirten katılımcılar, okul dışında başka bir kursa göndermeme nedenlerini, çocuklarının pazar günleri hariç tüm gün okulda olmaları temelinde ifade etmektedirler. Günlerinin büyük kısmını okulda geçiren çocuklar, okul sonrası zamanlarının büyük kısmını okulda verilen ödevlerle geçirmektedirler. Katılımcılar bu nedenle sadece okul bünyesinde gerçekleştirilen kurslara çocuklarını gönderdiklerini ifade etmektedirler.

“Sadece okuldaki kurslara katılıyor. Hani devlet okulundaki gibi yarım gün gitse o çocuğun bir zamanı kalır ama çocuk zaten sabahın köründe gidiyor, akşam 4.30’dan sonra geliyor. Zaten pert olmuş oluyor. Bir de ödev yaptırıyorsunuz üstüne. Bir de bunun arasına bir kurs sokuşturmak istemedim. Çünkü çocuğun kendine ait hiçbir vakti yok.” (K3-Kadın-Samsun)

“Biz onu geçen sene göndermedik. Hafta sonu dinlensin, çocuk gitmesin, bir iki gün evde yatsın istedik ama bu sene kendisi gitmek istedi. Bu sene uygulamalı bir İngilizce gibi bir şey yapıyor okul. Şöyle mesela orayı, bir havaalanına çeviriyorlar işte. Havaalanına gelip pasaport kontrolü yaptırıyorlar, kabin veriyorlar, uçağa bindiriyorlar. Bildiğiniz bunun simülasyonunu yapmışlar. Yani orada kartondan bir şeyler yapıyorlar. Her hafta böyle bir etkinlik yapıyorlar İngilizce adına. Bir de görsel sanatlar adı altında bir saatte öyle bir etkinlikleri var...Gitsin orada arkadaşları, akranlarıyla gerek el becerisi gerekse dil becerisi orada vakit geçirsin istedim açıkçası. Yani evde tablet başına geçirmektense orada olmasını yeğlerim.” (K10-Kadın-Samsun)²¹

Çocuğunu, gönderdiği özel okul dışında başka kurslara gönderdiğini belirten katılımcılar genel olarak çocuklarının eksik oldukları derslerde özel ders aldıklarını belirtmektedirler. Bazı katılımcılar

²¹ Katılımcı 10, çocuğunu ‘pandemi’ döneminde okul dışında bulunan özel bir müzik kursuna göndermiştir.

çocuklarına piyano eğitimi aldırırken diğer bir kısmı da çocuklarını basketbol, futbol, yüzme gibi sporların eğitimlerine göndermektedirler. Katılımcıların hem çocuklarını özel okula göndermeleri hem de ‘özel ders’ ve ‘dershanelere’ göndermeleri özel okulların sunduğu imkân ve hizmetlerle çalışmaktadır. Çünkü özel okullar, başta iyi bir eğitim hizmeti sunmayı vadetmektedirler fakat yapılan görüşmeler sonrasında görülmektedir ki katılımcılardan bazıları çocukların hem özel okul hem de özel öğretim kurslarına yani ‘dershanelere’ göndermektedirler. Özel okulların ücretlerinin geldiği nokta ile birlikte özel ders ve dershanelerin fiyatları da düşünüldüğünde katılımcıların çocuklarının eğitimi için sahip oldukları ekonomik sermayeyi buraya kanalize ettikleri görülmektedir.

“Mesela matematikten aldı kızım İngilizceden aldı şimdi fenden alayım baba diyor. Bunu da bir araştırıyorum şu anda yapabilecek iyi bir hoca varsa zamanla alakalı, onu da aldirmaya çalışıyorum elimden geldiği kadar yani yardımcı olmaya çalışıyorum çocuklarıma iyi bir eğitim alsınlar diye.” (K9-Erkek-Samsun)

“Şöyle kültürel, sanatsal, sportif yok ama dershaneye gidiyorlar, takviye kursları alıyorlar... Evet, bu da bir açmaz son yıllarda, maalesef son 4 5 yıla kadar, o bahsettiğin sürece kadar hem özel okul hem de dershane yoktu. Hatta üniversite hazırlıkta bile özel okullar dershane kültürüne girmiyordu. Son 3 4 yıldır özel okuldaki öğrencilerde bu sana iyi bir done olacaktır. Özel okuldaki çocuklar dershaneye gidiyorlar artık. Çok yaygın şu anda. Şöyle örnek vereyim. Kızımın okulundaki on beş öğrencinin on tanesi on birinci sınıfta dershaneye gidiyor. Gitmeyenler özel ders alıyor evde. Evde özel ders alanlar da çok yaygın. Bu birkaç senedir başladı. Bunu okul telafi ediyordu. Okulların maddi durumlarından oluşan kaygılar galiba. Çünkü eskiden özel okul ücretleri okulları tatmin ediyordu. Şimdi özel okul ücretleri veliye çok geliyor. Özel okul sahiplerine az geliyor. Takviye kursları da ciddi bir maliyet gerektirir. Okul o işte devreden çıktı. Yani işte hafta sonu kurslarını falan hep okullar yapıyordu. Şimdi özel okulların 12'nci sınıftaki öğrencilerinin büyük çoğunluğu dershaneye gidiyor ya da özel ders takviyesi alıyor. Orada da ciddi problem var.” (K12-Erkek-Trabzon)

Katılımcıların yukarıda bulunan ifadelerinden anlaşıldığı üzere, çocuklarının özel okullarda eğitim almaları lise giriş sınavları ve üniversite sınavlarında iyi derece yapmaları için yeterli değildir. Bir ebeveyn olarak katılımcıların çocuklarını özel okullara göndermenin dışında stratejik olarak ya özel ders aldirmaları ya da dershanelere göndermeleri gerekmektedir. Bu durum katılımcılar açısından mali bir yük oluşturmakla birlikte özel okullardan almayı hedefledikleri hizmeti alamadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin özel okullarda aldığı eğitimi, dershaneler ya da özel derslerle desteklemeleri literatürde gölge eğitim (Gupta, 2022) olarak adlandırılmaktadır. Ebeveynlerin özel okula ek olarak, gölge eğitime de başvurması mensubu oldukları sosyal sınıfla ilişkilendirilmektedir. Çocukların eğitim aracılığıyla aileden gelen habitusları ve sahip oldukları sermayelerin yeniden üretimi süreci sonrasında sınıf atlama mücadelesinde gölge eğitime başvurdıkları görülmüştür.

Çocukların özel okullara bağlı ya da özel okulların dışında bulunan herhangi bir kursa katılmasıyla ilgili olarak Trabzon’da ikamet eden bir katılımcı (K18), diğer tüm katılımcılardan farklı bir düşünceye sahiptir. Bu katılımcı, çocukların özel okullarda geçirdiği yoğun vakit konusunda diğer

katılımcılara benzer düşünmekle birlikte, okul ve okulun sorumlulukları dışında çocuklara fazla yük bindirmenin ‘başarısızlığa’ yol açacağını düşünmektedir.

“Ben hiçbir zaman çocukları şöyle, farklı aktivitelerle yormak istemedim. Spora gitmek istediklerinde gönderdim ama çocuk sonuçta zaten sekiz beş okulda yoruluyor. Bunun ek kurslarla şunlarla, bunlarla çocuğu daha fazla yormadan kısa vadede başarı getirir gibi olsa da orta ve uzun vadede çocuğu yoracağını ve başarısızlıkla sonuçlanacağını düşünenlerdenim. Dolayısıyla çocuk kendi o şeyinde, pedagojik ortamında, o pedagojik şartlarında zaten bir günde okulda ya da bir kursta duracağı vakti zaten dolduruyor. Bu çocuğa bir de evde ne olursa olsun istediği kadar ödev yasak denilsin ödev de veriliyor. Bir de evde ödev yapıyor ki çocuk zaten sınava hazırlanıyor. Sürekli çocuklar ödev olmasa bile soru çözüyor. Bu çocuğa ek yük getirmenin, onu daha fazla yormanın kendi eğer hevesi yoksa, ben piyano kursuna gideceğim, ben atıyorum bilgisayar kursuna gideceğim yahut da voleybol yoksa benim şunu öğren diye hiçbir şekilde göndermedim, göndermeyi de düşünmüyorum.” (K18-Erkek-Trabzon)

Katılımcının yukarıdaki ifadelerinden, çocuğunun uzun vadede başarısız olmaması ve yoğun ders çalışma sürecinden olumsuz etkilenmemesi için salt kendisi daha iyi olacağını düşündüğü herhangi bir kursa göndermediği anlaşılmaktadır. Eğer katılımcının çocuğundan böyle bir talep gelirse çocuğunu bir kursa göndermek katılımcı tarafından uygun görülmektedir.

Özel okulların sunmuş olduğu hizmetler ve imkanlardan bazıları yukarıda spor, müzik, tiyatro, sinema ve yabancı dil başlıklarında tartışılmıştır. Çocukların kişisel beceri ve yeteneklerinin dışında kalan özel okulların sunmuş olduğu imkanları güvenlik, temizlik, sağlık ve yemek hizmetleri olarak sıralayabiliriz. Bu hizmetlerin yanı sıra robotik kodlama eğitimi de özel okulların öğrencileri için sunduğu bir imkân olarak ifade edilebilir.

Katılımcıların neredeyse tamamı, çocuğunu gönderdiği özel okulun *güvenlik hizmetinden* oldukça memnun olduğunu belirtmiştir. Özel okullar bünyelerinde çalışan güvenlik görevlileri bulundurmaktadırlar. Bu durum katılımcılar açısından çocuklarını özel okula gönderme kararı aşamasında önemli bir rol oynamaktadır. (K2-Kadın-Samsun) Tüm ebeveynler çocuklarının güvende olmasını istedikleri için özel okulların güvenlik hizmetleri katılımcılar açısından önem verilen bir hizmettir.

“Ya işte güvenlik. Güvenlik daha çok gönderme nedenimiz, güvenlik endişesi sadece, yani korumacılık. Güvenlik derken özel bir şey devletteyken yaşamadım ama işte o takip. Çocuğu izleme, akademik olarak izleme, sosyal olarak, psikolojik olarak izleme ve bunların devlet okullarında maalesef daha zayıf olduğunu düşünüyoruz.” (K12-Erkek-Trabzon)

Özel okullarda sunulan *temizlik, yemek ve sağlık hizmetleri* de katılımcılar tarafından önemli görülmektedir. Katılımcılar çocuklarının düzenli temizliği yapılan bir özel okulda bulunmalarından memnun olduklarını ifade etmektedirler. Temizlik hizmetinin yanı sıra yemek hizmeti de katılımcılar açısından özel okulun sunmuş olduğu önemli hizmetler arasında yer almaktadır. Çünkü katılımcılar çocuklarının kantinlerde satılan hazır gıda ürünlerini tüketmelerini istememektedirler. Katılımcılardan bazıları çocuklarının yemek hizmetlerinden memnun olduğunu ifade ederken bazıları da çocuklarının özel okullarda çıkan yemeklerden memnun olmadığını ifade etmektedir.

“Yemekler çok kötü. Benim oğlum seçicidir ama bütün çocuklar bundan şikayetçi. Bu da tamamen maddi anlamda. Çünkü okul ücretleri belli. Bunu arttırıyorlar maalesef. Dolayısıyla oradan kısıyor. Şimdi öğretmenin maaşından kısamaz belli bir SGK prim var, belli bir maaş ödeme zorunluluğu var. Sayı da azaltmıyor. Dolayısıyla yemek kalitesinden düşürüyor. Dolayısıyla yardımcı hizmetlerden düşürüyor. Dolayısıyla kapıdaki güvenlikten düşürüyor. Bu tamamen bununla ilintili.” (K10-Kadın-Samsun)

“Yemekleri gayet iyi. O konuda hiçbir şikâyetimiz yok. Hatta en iyi olduğu yerlerden biri de yemekleri. Çünkü oğlumun dönüşlerine baktığım zaman gayet memnun yani. Çünkü çoğu özel okulda bunun kötü olduğunu biliyorum... Sınav Koleji bu noktada daha iyi bence.” (K19-Erkek-Trabzon)

Yemek hizmetinden memnun kalınmasına ya da beğenilmemesine ilişkin olarak birçok değişkenin rol oynadığı görülmektedir. Kimi özel okullar giderlerden kısmak adına yemek hizmetlerine önem vermezken kimileri de bu konuda bir kesinti yapmamaktadır. Bununla birlikte her gün farklı bir yemek çıkması ve çocukların yemek seçme alışkanlığının olup olmaması gibi değişkenler özel okulların sunmuş olduğu yemek hizmetlerinden memnun kalınmasını veya beğenilmemesini etkilemektedir.

Sağlık hizmeti, çocukların sağlığının korunması açısından önemli bir hizmettir. Katılımcı 14, Trabzon’daki bir özel okulda hemşire olarak çalışmaktadır. Görüşme esnasında bir öğrencinin sağlık sorunu yaşaması nedeniyle özel okulun revirine gelmesi ve Katılımcı 14’ün onu kontrol etmesi aşağıda Katılımcı 7’nin yaşadığı durumun anlaşılması açısından önemlidir. Özel okulların sunmuş olduğu sağlık hizmetlerini ‘çok önemli’ bulan bir katılımcı, çocuğunu devlet okuluna gönderdiği sırada çocuğunun kolunu incittiğini ve okuldaki öğretmenlerin çocuğuyla ilgilenmediğini belirtmektedir. Bu durumdan rahatsız olan katılımcı, bir sonraki eğitim öğretim döneminde çocuğunu özel okula gönderme kararı aldığını ifade etmiştir.

“Yaşadım tabi. Çocuk geliyor, kolu mosmor. Ne oldu kızım? Düştü mü yani bunu öğretmeni arayıp bana söylemesi lazım ama orada özel okulda geçen mesela ateşlenmiş, okuldan aradılar çocuğunuz ateşlendi, biz ateş düşürücü verdik. Kendisini iyi hissettiğini söylüyor ama sizin bilginiz olsun isterseniz eve gönderebiliriz ya da alabilir misiniz diye bilgi veriyorlar. Anlatırdım mı? Yani bu benim için çok önemli ve değerli. Herhangi bir şey olduğunda, kolunu incittiğinde ya da ne bileyim bir şey olabilir. Çocuk sonuçta düşebilir, kalkabilir bunlarla ilgili şeyler olabiliyor. Hemen bilgilendiriyor. Kendine ait bir özel reviri var orada bir hemşiresi var.” (K7-Erkek-Samsun)

Katılımcılar için özel okulların akademik başarı açısından sunmuş olduğu hizmetler kadar, çocukların özel okulda geçirdiği tüm zamanı ebeveynleri adına ‘endişesiz’ kılacak hizmetleri de önem göstermektedir. Katılımcılar özel okullara ödedikleri ücretin karşılığı olarak, çocuğunu okula gönderdiğinde aklında herhangi bir soru işareti olmamasını talep etmektedir. Özel okullar, veliler ve öğrencilere yukarıda bahsi geçen tüm hizmetleri sunmaktadır. Bu hizmetler de çocuğunu özel okula gönderen veliler tarafından talep edilmektedir.

Özel okulların sunmuş olduğu imkanlardan biri de tam zamanlı eğitim vermesidir ve katılımcılar bu hizmet ile bağlantılı olarak devlet okullarını tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların devlet okullarını tercih etmeme sebeplerinden ilki devlet okullarında sabahçı ve öğlenci sistemi bulunmasıdır. Katılımcılar yoğun iş hayatı dolayısıyla çocuklarını gün içinde okuldan alıp eve götürmek gibi şeylerle uğraşmak istememektedirler. Bununla birlikte bir katılımcı çocuğunu devlet okuluna gönderdiği dönemde okul sonrasında çocuğunu kurslara götürdüğünden bahsetmektedir. Okul sonrası ‘koşturmacası’ bu katılımcı için gündelik hayatında bir yoğunluk oluşturmaktadır.

“Yani benim iş yoğunluğum şöyle söyleyeyim. Mesela daha önce kreşe giderken kreşten koştur koştur havuza götürüyordum, koştur koştur jimnastiğe götürüyordum. Bütün bunları artık okulda yapıyor. Okulda yaptığı için de ben bir tık daha rahat etmiş oluyorum. Ama tabii yabancı dil desteğinin de yüksek olması bizi biraz daha etkiledi.” (K2-Kadın-Samsun)

“Benim burada mesaim altıda bitiyor. En iyi şartlarda eve gitmem altı çeyrek. Ben devlet okuluna verdiğim zaman ikide çıkacak benim çocuğum iki buçukta evde. O saat aralığında ben kime nasıl bırakayım? Bir bakıcı bulsam en az bir okul masrafı kadar bir de ona masraf edeceğim. Bakıcının benim çocuğuma verecek hiçbir şeyi yok artık. Sadece önüne bir kap yemek koyarsa koyacak ondan sonra televizyonu açacak, oturacak. Şimdi en azından nerede olduğunu biliyorum. Güvenlikli bir yerde saat 4’te bir ilkindi çayı da var. Beğen ya da beğenme bir bisküvi bir şey veriyorlar ve bir öğretmen var, başlarında bir muhatap alacağımız kişi var. Evde o kadın ya da her kimse, kim olacaksa onunla baş başa bıraktığınız zaman çocuğa yapacağı hiçbir şey yok, sağlayacağı hiçbir katkı yok. Ben ona boşuna para vereceğime en azından nerede olduğunu bilirim.” (K10-Kadın-Samsun)

“Devlet okulunda da eğitim o kadar güzel değil, hiç değil hatta yani. Gerçi özel okulda da işte de [kendi çocuğunu kastediyor] bizim, işte ben bak 81 doğumluyum, benim zamanımın devlet okulu şu anda özel okullar yani, eğitim açısından, kalite açısından.” (K6-Erkek-Samsun)

Samsun’da ikamet eden bir katılımcı ise kendisinin ‘gençlik yıllarındaki devlet okullarının günümüz özel okullarına denk’ olduğunu belirtmiştir. Katılımcının günümüzdeki devlet okullarının eğitiminden memnun olmadığı anlaşılmaktadır. Günümüzdeki özel ve devlet okullarını kıyasladığında çocuğu için özel okulda eğitim almanın daha iyi olacağını düşünmektedir.

Katılımcıların çocuklarını özel okula göndermedeki bir diğer faktör spesifik faktörler başlığı altında sunulmuştur. Bunun nedeni katılımcıların çocuklarını neden özel okula kaydettirdiği konusunda birbirlerinden farklı perspektiflere sahip olmalarıdır. Bir veli kız çocuğunun iyi bir eğitim alamazsa kendi ayakları üzerinde duramayacağını düşünürken başka bir veli ise çocuğunun satranç eğitimi alarak genel kültür kazanmasını hedeflemektedir. Başka bir ifadeyle, katılımcı, kız çocuğunun ‘bağımsız ve özgüvenli’ bir şekilde ayakları üzerinde durmayı öğrenmesinin yolunu özel okulda eğitim almasıyla bağdaştırmış; diğeri ise çocuğunun özel okuldan aldığı spor bursunun öneminden bahsetmektedir.

Katılımcıların daha fazla görüş birliği sağladığı başka özel okula kaydettirme nedenleri ise şu şekilde özetlenebilir: Bu nedenleri özel okullardaki sınıf mevcudunun az olması, özel okulların

lokasyonları, özel okulların güvenli olması, özel okulların teknolojiden faydalanmaları, özel okullarda sağlık hizmetinin bulunması ve katılımcıların bazılarının ailelerinde çocuklarına bakacak kimselerin olmaması olarak sıralanmaktadır.

“Yani kalabalıklar içinde kaybolmasını istemedim işin gerçeği. Çünkü devlet okulları çok daha kalabalık ve hani bu kadar çok [özel okuldaki kadar] ilgi göreceğini düşünmedim. Bir de hani bu yeni çocuklar çok daha böyle korunaklı falan büyüdükleri için çok masum ne bileyim devlet okulundaki öğrencilerin yapısıyla orada ezilebilirdi diye düşündüm biraz da işin gerçeği.” (K3-Kadın-Samsun)

“Yani diyorum ya özel okuldan akademik anlamda devlet okuluna kıyasla çok aman büyük bir fark beklemiyorum. Ben sadece çocuğumun kırk kişilik bir sınıfta değil de on altı kişilik bir sınıfta olması benim tercih sebebim daha çok. O yüzden de öyle tercih ettim.” (K13-Kadın-Trabzon)

“Sınıf mevcudunu duyuyordum kırk kişi falan olduğunu sınıf mevcutlarının, istemedim. Çok yüksek sınıf mevcutları...olsun, daha böyle az öz sınıflarda eğitim görsün” (K19-Erkek-Trabzon)

Çocuğu veya çocuklarını özel okula göndermelerinin nedenini sınıf mevcudiyetiyle ilişkilendiren katılımcılar, çocuklarının kendilerini ‘kalabalık bir sınıf içerisinde ifade etmekte zorlanacağından’ korkmaktadırlar. Katılımcılar daha az öğrencinin bulunacağı bir sınıfta çocuklarının hem kendilerini daha iyi ifade edeceğini hem de daha iyi bir eğitim alacağını düşünmektedirler. Katılımcıların daha iyi bir eğitimden kastettiği özel okullardaki sınıf mevcutlarının az olması ve öğretmenin her öğrenciye daha fazla vakit ayırmasıdır.

Okulun lokasyonu katılımcıların özel okul tercihleri arasında önemli nedenlerden biri olarak görülmektedir. Katılımcılar herhangi bir durumda hızlı bir şekilde ulaşabilecekleri yerlerde olan okulları tercih etmektedirler. Bununla birlikte çocuğunu gönderdiği özel okulun çevresindeki konutlaşmadan hoşnutsuzluğunu ifade eden bir katılımcı da bulunmaktadır.

“Bu okulu tercih etmemin özel sebebi merkezde olmasıydı. Merkezde özel okul bulmak biraz sıkıntılı. Çünkü genelde daha böyle Atakum’da daha böyle uzak noktalarda, servis kullanılması gereken noktalarda okullar var. Ee ben de bankacı olduğumdan eşim de çok yoğun çalıştığından benim müdahale edemediğim noktada da ailemin evine yakın olması ve birilerinin ona yardımcı olabiliyor olması gerekiyordu. Sırf lokasyon nedeniyle özellikle orayı tercih ettik.” (K3-Kadın-Samsun)

“Yani ilk etapta ben dört senedir buradayım. Mesela bu çevremizdeki siteler, evler yoktu. Benim için bir özel okul daha sakin bir yerde olmalı. Yani bu kadar yapılaşmanın olduğu bir yerin ortasında olmasından şu an hoşnut değiliz mesela.” (K14-Kadın-Trabzon)

Katılımcıların çocuklarını özel okula gönderme nedenlerinden bir tanesi de okulun güvenli olması ve güvenlik personeli çalıştırmasıdır. Katılımcılar açısından güvenlik konusunun önemli olmasının nedeni çocuklarının akşam saat beşe kadar okulda olmalarıyla ilişkilidir. Özel okulların güvenlik personeli çalıştırması nedeniyle katılımcılar çocuklarının güvenli bir şekilde servise binmeleri noktasında soru işaretlerini ortadan kaldırmaktadır.

“Daha güvenli olması, akşama kadar çalıştığım için orada akşama kadar vaktini geçirmesi, güvenli olması. Tek sebebi bu.” (K5-Kadın-Samsun)

“Şimdi öncelikle hep şey güvenlik kaygısı, güvenlik kaygısı da şuydu, devlet okulları saat iki buçuk üçte bitiyor. Hanım 5’te geliyor, o zaman ikinci öğretim de vardı. Ben bazen 9’da geliyorum. Dolayısıyla ilkokul birinci sınıfa giden bir çocuk iki buçuktan beşe kadar evde yalnız kalmaz. Bu bir risk. Bunu alacak kimse yok. Özel okul ise dört buçukta servisle dört buçuk beş arası getiriyor. Dolayısıyla orada bizim bir kazandığımız zaman var. O zamana istinaden biz özel okula vermeye, birincisi güvenlik kaygısıyla.” (K18-Erkek-Trabzon)

Burada katılımcıların iş çıkış saatleri ve özel okulların ders bitiş saatlerinin çakıştığı görülmektedir. Çocuklar servisle eve döndüğü zamanlara denk olarak ebeveynler de evlerine varmaktadır ve çocuklarının güvenliğiyle ilgili kafalarında soru işareti kalmamaktadır. Katılımcılar çocuklarının okulda olduklarını bilmenin rahatlığı açısından çocuklarını özel okula kaydettirmektedir.

Gerçekleştirilen görüşmelerin sonucunda katılımcıların çocuklarını özel okula gönderme nedenlerinden birisi de katılımcıların evlerinde *çocuklarına bakacak kimse olmamasıdır*. Çekirdek aile yapısına sahip olan katılımcılar çocuklarını özel okula göndermek ile çocuklarını devlet okuluna gönderip eve bakıcı tutmanın muhasebesini yaptığında çocuklarının gelişimi açısından özel okulu daha mantıklı bulmaları nedeniyle çocuklarını özel okula gönderdiklerini belirtmişlerdir. Yukarıda bahsedilen lokasyon konusuna benzer bir şekilde burada da temel düşünce çocuğun güvenliğidir fakat buradaki güvenlik çocuğun kişisel gelişimi açısından düşünülmektedir. Katılımcıların yoğun iş hayatları, çekirdek aile biçiminde yaşamaları, çocuklarının gelişimlerine önem vermeleri çocuklarını özel okula göndermelerinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Katılımcıların kendi içlerinde yaptıkları fayda-zarar hesabı aslında çocuklarında sahip olmasını istedikleri türden sermayelerin hesabı olarak düşünülebilir. Sahip oldukları ekonomik sermayeyi özel okullar aracılığıyla sosyal ve kültürel sermayeye dönüştüren veliler bunun karşılığında çocuklarının okulda dolu dolu zaman geçirmelerini, akademik gelişimlerini, çocuklarının sosyal çevresini satın almaktadırlar.

“Aile büyüğü olarak ona bakabilecek kimsemiz yok ve bir babaannemiz burada ama babaanne yaş olarak çocuğa yeterli değil, sosyal olarak da hem eşim hem ben çalışma saatlerimiz, eşim nöbette çalışıyor, yeri geliyor 24 saat yok. Ben de bankadan çok geç çıktığım zaman da oluyor haliyle ben de yoruluyorum. Biraz daha sosyal imkânı fazla olsun hani. Gelişim tamam eğitim okey ama eğitimin dışında sosyal olarak da bir birey yetiştirmek adına. O yüzden özel okulda.” (K2-Kadın-Samsun)

“Şimdi ilk başlangıçta ben zaten buralı değilim. Ailemden hiçbir fert burada yok. Çocuğu devlete ya da devletin okullarından birine verseniz saat 1 buçukta ya da 3’te biten bir düzen var ve benim iş saatimle ayak uydurmuyor. Ben son 6 aydır artık pandemi sonrası kendime ait bir şeyler yapma kararı alıp bu kadar yoğun çalışmamaya karar verdiğim için çekildim ve öbür türlü çocuk devlet okulundan geldiği gibi etüde vermek zorundasınız. Onu takip etmek için de evde bir yardımcı gerekiyor. Yardımcıların eğitim düzeyi belli hem yardımcıya para vereceksin, sonra etüt merkezine para vereceksiniz. Bir özel okuldan daha maliyetli oluyor size. Yani biz oturup bir maliyet hesaplaması yapmıştık o dönemde. Çünkü bir yıl kadar bakıcı denedik. Çocuk bütün pembe dizileri öğrendi. Nasıl yani? Çünkü tuttuğunuz kadından ne bekleyebilirsiniz ki? Evin işini bitirdikten sonra onun en doğal hakkı televizyon seyredecek ve o çocukta küçük, ödevlerine

yardım edemiyor, hiçbir şey yapamıyor, hiçbir anlamı kalmıyor. Bizim maliyet hesaplamaları sonucunda özel okul daha aşağıda kaldığı için özel okula gönderdik. Ve hem İngilizce öğreniyor hem de tüm gün boyunca düzenli bir yerde” (K4-Kadın-Samsun)

“Ancak en önemli nedenlerden biri de eşim ve ben çalıştığımız için çocuklarının belirli bir saate kadar okulda olması gerekiyor devlet okulunda dersler erken bittiği için zorluk yaşayacağımızı düşündük. Özel okulu tercih etmemizin nedeni eşim ve ben çalıştığımız için devlet okullarında okul erken kapanması sebebiyledir.” (K20-Erkek-Trabzon)

Çocuğu devlet okuluna gittiği dönemde çocuğunun sağlığı ile ilgili bir sorunda okulun yeterince ilgilenmediğini belirten bir katılımcı, özel okulda sağlık hizmetlerinin verilmesini özel okula gönderme düşüncesinde önemli bir yere koymaktadır.

“Şimdi kardeşim özel okulda şöyle bir şey var. Çocuklar biliyorsunuz abur cubura hasta olurlar. Şimdi özel okulların da en büyük özelliği de şu zaten. Sağlıklı yemek, sağlıklı ders, sağlıklı oyun. Şimdi devlet okulunda çocuğun eli çıkmış, parmağı kırılmış, şu olmuş, bu olmuş. Öğretmenler de haklı. Ben ona bir şey diyemem ama şimdi burada özel okulun revire var. Ateşi düşse serum sağlayabiliyorlar. Bunlar çok büyük etken yani.” (K7-Erkek-Samsun)

Özel okulların teknolojiden yararlanması ile ilgili olarak ders müfredatlarında bulunan robotik kodlama dersleri ve özel okulların velilerle iletişimi kastedilmektedir. Bu durum katılımcıların perspektifinde çocuklarının erken dönemde teknolojiyle doğru bir ilişkiye girmesi olarak yorumlanmaktadır.

“Tabi tabii robotik kodlama veriyorlar, okul öncesinde bile veriyorlar ama onun seviyeleri var. Çeşitli seviyelerde okul öncesinde bile veriyorlar.” (K1-Erkek-Samsun)

“Öğretmenlerle iletişim kurmak bir online sistem üzerinden çok kolay. Anında gidip görüşmeler yapabiliyorsunuz. Belki eğitim kalitesindeki beklentimizden ziyade bu beklentilerimizi daha ön planda olduğu için özeli tercih ettik ve eğitim kalitesine şöyle yansıyacağını düşünerek yani az öğrenci sınıf mevcudunun düşük olması bu anlamda bir olumlu geri dönüş olur diye” (K12-Erkek-Trabzon)

Katılımcılar çocuklarını özel okula neden gönderdiğini belirtirken özel okulda *görev yapan öğretmenlerle iletişimi, öğretmenlerin yetkinliği gibi konuları ön plana çıkarmışlardır*. Burada öğretmen-veli iletişimi, öğretmenlerin yetkinliği ve emeği gibi tartışmalarla katılımcıların çocuklarını özel okula göndermesinde öğretmenin rolüne değinilecektir. Katılımcılar için öğretmenlerle iletişim, çocuklarını özel okula göndermelerinde önemli bir faktördür. Katılımcılar çocuklarının dersleriyle ilgili olarak geri bildirim almaya önem göstermektedirler.

“Ya birinci veya ikinci sınıf mevcudu. Artı öğretmenle iletişim kurmak daha kolay. Devletteki öğretmenle zaten iletişim kurmak zor. Yani ulaşmak ayrı bir sıkıntı. Öbür türlü ama özellikle öğretmenle istediğiniz zaman arayıp konuşabiliyorsunuz. Bir şey olduğunda geri dönüşü çok fazla. Yani geri bildirimi çok fazla özel okulda eee en önemli hususlardan bir tanesi de bu geri bildirim.” (K1-Erkek-Samsun)

“Ondan ziyade her öğretmeniyle ayrı ayrı görüşebiliyorum. Ayrı ayrı fikir alabiliyorum. Mesela İngilizce öğretmeni dedi ki, çok geride dedi, özel ders almasını sağlayabilir misiniz dedi. Sağlarız dedik.” (K7-Erkek-Samsun)

Özel okullarda öğretmenlerin daha ilgili olduğunu düşünen iki katılımcı çocuklarını bu nedenle özel okula gönderdiğini belirtmektedir. Her iki katılımcı da devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ‘ilgisiz’ olmalarından yakınmaktadırlar. Katılımcılardan biri çocuğunun birinci sınıfta okumayı öğrenememesinin nedenini öğretmenlerin ilgisizliği ile bağdaştırırken diğeri ise anaokulunda çalışan ve arkadaşı olan bir öğretmenin çocuklarla ilgilenme konusundaki sözleri dolayısıyla çocuklarını özel okula gönderdikleri görülmektedir.

“Özel okula giden de zaten devlet okulundaydı. Onu özele aldım. Çünkü çocuk çok zekalı ama okumasını falan geliştirememişti. Yani ikinci sınıfta okumayı çözdü. Ben ilgilenmediklerini düşündüm ki öyle de çıktı zaten.” (K7-Erkek-Samsun)

“Eve yakın devlet okullarımız vardı, oraya giden arkadaşımın çocukları da vardı. Şimdi küçük çocuk grubundan bahsettiğimiz için o anaokulunda çalışanlardan biri de benim arkadaşım. Ben çocuğun peşine çok gidemem, burnu aksa silemem. Üstü değiştiğinde ben bakıcı mıyım, öğretmen miyim moduna girdiği oluyor, devlet anaokulu öğretmenlerinde yine illaki vardır, işlerini severek yapan ama işte biraz temizlik konusunda çok iyi olmadığını söylediler. Çocukların çorapları kirli geliyor gibi. Bir de beslenme konusunda kahvaltı yerine brownie bile çıkmış okulda, kahvaltı sıkıntısı falan olmuş. Yoksa eşim diyordu işte devlet yakın oraya verelim karşıya. Biz baktık bunlar da var, hepten vazgeçtik.” (K15-Kadın-Trabzon)

Çocuklarını özel okula gönderen ebeveynler genel olarak çocuklarıyla ilgilenilmesini talep etmektedirler. Devlet okullarında bir öğretmen başına düşen öğrenci sayısı özel okullar ile kıyaslandığında oldukça fazla olduğu velilerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ebeveynlerin bu isteklerinin devlet okullarında karşılanmasının zorluğu, onların okul seçiminde özel okula yönelmelerine neden olmaktadır.

Katılımcıların çocuklarını gönderdikleri özel okullarda öğretmenlerin yetkin olmalarına dikkat ettikleri görülmektedir. Katılımcıların dikkat unsurlarını, öğretmenlerin çalıştıkları özel okullara nasıl alındığı ve yakın çevresinde bulunan insanların önerileri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yetkin olması katılımcılar için özel okulların sahip olduğu donanımlardan daha ön plana çıkmaktadır. Çocukları ilköğretim düzeyinde eğitim alan katılımcılar için sınıf öğretmenlerinin yetkinliği önem gösterirken çocukları ortaokul veya lise düzeyinde eğitim alan katılımcılar için ise çocukların girecekleri sınavlarda eksik olan yönlerini geliştirmelerini sağlayacak öğretmenlerin yetkin olması önemlidir.

“Yetkin. Çünkü rektörlükte eğitim fakültesindeki dekan ve hocalar öğretmenleri bizzat mülakata alarak seçiyorlar. Okula alınma kriteri bu. Eğitim fakültesindeki hocalar tarafından geçiyor.” (K2-Kadın-Samsun)

“Yani öğretmenini özellikle bana zaten tavsiye etmişlerdi. İyi ki de o öğretmeni seçmişim diyorum. Öğretmeni çok düzgün bir insan, çok dikkatli bir insan. Çocuğu sürekli analiz ediyor, paylaşımda bulunuyor, yardımcı oluyor. Bu da çok önemli bir şey.” (K3-Kadın-Samsun)

Bir katılımcının çocuğunu gönderdiği özel okul el değiştirmiştir fakat çocuğunun sınıf öğretmenliğini yapan öğretmen kurumda kaldığı için çocuğunun okulunu değiştirmedğini belirtmiştir. Bu katılımcı için çocuğunun sınıf öğretmenin değişmemesine ek olarak sınıf mevcudu, sınıf arkadaşları değişmediği için çocuğunu özel okula gönderdiğini belirtmektedir. Bu katılımcı özel okulların genel olarak belirli bir standartta olduğundan ve okul değiştirse bile çocuğunun çok daha iyi bir akademik seviyeye gelmeyeceğinden bahsetmektedir. Çocuğunun mutluluğu için çocuğunu adı değişen özel okula göndermeye devam ettiğini belirtmektedir.

“Tek sebebi, sınıf öğretmenimiz değişmedi ve çok yakın arkadaş grubu dağılmadı. Ya zaten 14 kişilik bir sınıfta 12 kişi kaldı aynı okulda. Yani biz, o arkadaş ortamı ve öğretmeni bozulmayınca biz onu almak istemedik. Çünkü özel okulların hepsi aynı, hepsi aynı ve ilkokuldaki bir çocuğu uzaya gönderecek kadar donanıma sahip değiller. Bir kutunun bir kapasitesi var. Çocuk eğer alırsa zaten alıyor ve onu sürekli ilkokulda, dersle, projelerde yormak bence mantıksız. O yüzden ilkokulda zaten dediğim gibi akademik anlamda başarıyı zaten elde etti. Yani onunla bir sınırimız olmadığı için, sıkıntımız olmadığı için mutlu olduğu yerde devam etsin istedik.” (K10-Kadın-Samsun)

Katılımcıların öğretmenin yetkinliği konusunda önem verdiği diğer bir husus, çocuklarının derslerine giren öğretmenlerin kendilerini sevdirmeleri gerektiği belirtmeleridir. Katılımcılar için çocuk ve öğretmen arasındaki güçlü bir ilişki ile çocuklarının derslerini sevmelerini ve devamında ise akademik başarıyı getireceği düşüncesi bulunmaktadır.

Katılımcılar arasında özel okulda görev yapan öğretmenlerin yetkin olduğu düşüncesi hâkim bir düşünce olmasına rağmen üç katılımcı özel okulda görev yapan öğretmenlerin yetkinliğinin ‘tartışmalı’ olduğunu belirtmektedir. Bu katılımcılardan biri (K12) özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yetkinliğini ‘tartışmalı’ bulmasının temelinde öğretmenlerin genç ve tecrübesiz olduğu düşüncesi bulunmaktadır. Bir akademisyen olan katılımcı eğitimde tecrübenin önemli olduğunu düşünmektedir. Bu durum katılımcı için bir ‘sorun’ olarak ifade edilmektedir. Diğer katılımcı (K6) ise öğretmenlerin yetkinliği ile öğretmenlerin aldıkları ücret arasında bir ilişki kurmaktadır. Öğretmenlerin hak ettiklerinden daha azını kazandıklarını düşünen bu katılımcı öğretmenlerin emeğini alamadığını ifade etmektedir.

“Mesela alanında yetkin öğretmenlik konusunda da bu durumun tartışmalı olduğunu düşünüyorum. Yani maalesef son yıllarda özel okullardaki öğretmenler, eskiden nitelikli ve belli bir seviyenin üstündeki öğretmenler özel okullara tercih edilirken buna kendi okulumuzda dahil edeyim. Daha genç ve tecrübesiz öğretmenlerin nitelikleri tartışılabilir ama eğitimde tecrübe çok önemli. Bunun düştüğünü düşünüyorum. Yani artık özel okullarda bir öğretmen sirkülasyonu oluşmaya başladı. Çünkü sürekli bir öğretmen değişimi. Eskiden transfer usulü devletten kendini kanıtlamış öğretmenler alınırken şimdi mesleğinin başında, belki daha idealist olabilir ama tecrübe olarak daha düşük. Öğretmenler özel okullarda tercih ediliyor. Bu da bir sorun.” (K12-Erkek-Trabzon)

“Özel okul, özel okulda diyorum ya ne kadar ne eğitimi verebiliyorlar? Zaten öğretmenlere bile asgari ücretin altında maaş veriyorlar.” (K6-Erkek-Samsun)

Üçüncü katılımcı ise kendisinin ticaretle uğraştığını belirterek Türkiye’de eğitimin de ‘ticarethaneye’ döndüğünü belirtmektedir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin iyi olmadıkları için atanamadıklarını belirten katılımcı aldıkları maaşın yetersizliği ve gündelik hayatın dertleri içinde öğretmenlerin verimli olamadığını söylemektedir.

“Buralarda şimdi biz de ticaret yapıyoruz. Burada para olayı yani bu Türkiye’de var bu. Eğitim ticarete dönmesi Türkiye’de var, başka bilmiyorum. Mesela dünyanın birçok yerinde öğretmenin üstünde bir öğretmen tutarak özel okullar açılıyor. Öğretmen olamayan, atanamayan kişiler oralarda iyi derecede öğretmenlik yapmaya çalışıyor. Bunlar iyi olsa zaten atanır, yüksek puanlarla iyi yerlere giderler. Şimdi bugün bir öğretmen maaşı 22 23 bin lira. Asgari ücret bile veremiyor birçok okul. Şimdi bu öğretmenden sen öğrenciye ne vermesini bekleyeceksin? O akşama kadar matematik yapacak kafasında elektrik, su, doğalgaz ve bunları nasıl ödeyeceğim? Şimdi ben her zaman söylediğim bir şey var. 20 yıldır ben bunu söylüyorum. Türkiye’de en yüksek notlarla okulu okuyacak insan öğretmen olması lazım. Çünkü herkes çocuğunu öğretmene teslim ediyor.” (K11-Erkek-Trabzon)

Katılımcıların özel okulları tercih etmelerinin temelinde kendi çocukları ile devlet okullarına ve diğer özel okullara giden çocuklar arasında bir ayrım oluşturma isteği bulunmaktadır. Çocuklarının şimdi ve gelecekte her türden sermayeyi kapsayacak şekilde toplumsal uzamda avantajlı bir konumda olmalarını hedeflemektedirler. Bourdieu (2021c) okulun eşitsizlik ürettiğinden bahsetmektedir. Burada da özel okulların sunduğu hizmetler ve müfredatından kaynaklanan bir eşitsizlik söz konusu olmasına ek olarak ebeveynler de eğitim alanında yaptıkları yatırımların karşılığı olarak eşitsizlikleri körüklemektedir.

Özel okullara karşı ‘mesafeli ve karşı’ olduğunu belirten bir katılımcı, devlet okullarının kötüye giden fiziksel şartlarına karşı özel okulların daha iyi fiziksel imkanlara sahip olması nedeniyle son on yılda fikrinin değiştiğini belirtmiştir. Katılımcının fiziksel şartlar ile kastettiği şey ise sınıf mevcududur. Devlet okulunda kalabalık sınıf içerisinde çocuğunun kendisini gerçekleştirme, gerçek seviyesine ulaşmasının zor olduğunu düşünen katılımcı çocuğunu özel okula göndermeyi tercih etmiştir.

“Esasen şöyle başlayayım. Bu çocuklar ilkokulda özel okulda okumadılar. İkisini de devlet okuluna vermeyi tercih ettim. Bu yaklaşımımız da benim son 10 yılda değişti. Ben eskiden özel okullara daha az şey bakan, mesafeli bakan ve karşı olan... Çünkü ben milli eğitimde de daha önce öğretmen olarak da çalıştığım için Türkiye’deki özel okul profilinin biraz problemliliğini düşünüyorum. Fakat son 10 yılda bazı şeyler fikrimi değiştirdi, fikrimi değiştiren birinci unsur eğitim kalitesi değil, fiziki şartlardır, onu söyleyeyim en başta, o yüzden tercih ettik. Çünkü devlet okulları çok kalabalık. Yani çocuk 40 kişi arasında kaybolabilir. İlkokulda da bunun sorunlarını yaşadık. Yani diğerlerinden akademik olarak çocuk daha iyiyken mecburen aşağı seviyeye çekilmek zorunda kaldı. Oğlanda da hissettim kızda da bunu hissettim. Zaman zaman bir kayıp olarak görüyorum onu hani. Hazır bulunuşluğu aynı olan, yakın olan çocuklarla çocuklarının eğitim görmesini daha mantıklı buluyorum. Fakat bu konuda Türkiye’de özel okullarda bir sorun olduğunun farkındayım. Trabzon gibi bir taşra kentinde de özel okul profilinin çok, yelpazesinin geniş olmadığını söyleyelim. O yüzden de X’i tercih ettim. Performans olarak belki eski, bizim gençliğimizde Ankara’daki X kolejleri Y kolejleri havasında değilse de bir kurumsal yapısı vardır diye, işleyişte kurumsal vardır diye ama bu tip okulların bu çok seviyesinin üstüne çıkamadığı kanaatindeyim.” (K12-Erkek-Trabzon)

Özel okul sayıları genel olarak tüm ülkedeki duruma benzer bir şekilde Trabzon ve Samsun illerinde de artış göstermektedir. Bu duruma istinaden katılımcılara düşünceleri sorulmuştur. Katılımcılar, özel okulların sayısının çok fazla olduğunu düşünmektedirler. Bu konuyla ilgili düşüncelerini ifade ederken devlet okullarının daha iyi bir konumda olmayışından ‘yakınmaktadırlar’. Özel okulların sayılarının artması bir katılımcı tarafından özel okulları bir ‘ticarethane’ haline gelmesi olarak ifade edilmektedir. Diğer bir katılımcı ise özel okulların ücretlerinden hareketle ‘herkes çocuğunu özel okula verebilecek durumda mı?’ sorusunu yöneltmektedir.

“Bir şeyin çok fazla olması bence onu değersizleştiriyor. Yani aslında X Okulları’nda dershanecilikten gelme ama buranın geçmişinin elli, elli altı yıllık bir kuruluş. Ama böyle bu kadar çok her okulun özel okul olmasını ben açıkçası çok şey bakmıyorum.” (K14-Kadın-Trabzon)

Katılımcılar özel okulların sayılarının artmasıyla birlikte bir rekabet içinde bulunduklarından bahsetmektedirler. Bu rekabet, her özel okulda eğitim gören öğrencinin lise giriş sınavları veya üniversite sınavlarında yüksek puanlar almasıyla ilgilidir. Her özel okul, kendi öğrencisinin başarısını kendisi için bir reklam ve diğer özel okullardan kendilerini ayırtıran bir unsur olarak görmektedir. Çocuklarını özel okula gönderen katılımcılar ise bu durumu, özel okulun ‘dershaneleşmesi’ olarak yorumlamaktadırlar.

“Ben çok olumsuz görüyorum, çok olumsuz görüyorum bunu. Benim çocuğumun okulu da dahil olmak üzere bütün okulların özellikle lise kısımlarını ortaokulda da yedinci, sekizinci sınıfı dersane mantığına çevirdiğini düşünüyorum. Bunu çok problemli bir şey olarak gördüğüm ve özel okulların belki de kırılma noktası odur Türkiye’de. Çünkü diğer okullar dersane mantığıyla çalışıyorlar, dersane mantığıyla yaklaşıyorlar. Şehirlerde, apartman aralarında, pasaj içlerinde okullar açıldı. Kültür dersleri hemen hemen hiç uygulanmıyor ve bu bir rekabet. Çünkü sürekli çocuklar test çözüyorlar ve sınava hazırlanıyorlar üç yıl boyunca, bu rekabet dershaneden okula dönmüş okulları başarılı gösterdi. Çünkü diğer alanlar tamamen iptal olduğu için bu sefer eğitim alanında başarılı olan özel okullar, dershaneden dönüşen bu okullara nazaran bu rekabetin içine girmeye çalıştılar. Bu sefer onlar da dersane mantığına dönmeye başladılar ve bu durumu iki çocuğumda da gözlemliyorum hem yedideki hem de on birdekinde. İş tamamen sınava hazırlanma yani eğitim verme, belli bir seviye getirme değil tabi ki sınava alınan bu ülkede bir gerçek bir önemli ama bu noktada geri plana düştüğünü düşünüyorum. Olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Hatta o dershanedeki öğretmen profilinin de gayretleriyle ilgili bir sorun yok ama akademik yeterlilikleri ile ilgili sorunlar olduğunu da düşünüyorum.” (K12-Erkek-Trabzon)

“Şu anda dershaneler de özel okullara dönüşmeye başlayınca her özel okul, okul gibi değil, hala dersane mantığında ilerleyenler var. Şimdi özel okulun mantığı nedir? Daha az öğrenci olsun, daha yoğun ilgi olsun, öğrenci sayısı arttıkça bu sefer ilgi de azalıyor diye düşünüyorum ister istemez. Öğretmen de hepsine yetemiyordur. Biraz da hala okul adı altında dershanecilik gibi devam ettiğini düşünüyorum.” (K15-Kadın-Trabzon)

Katılımcılar çocuklarını özel okula sadece iyi bir eğitim almaları ve iyi bir akademik geleceğe sahip olmaları için göndermemektedir. Çocuklarının sosyal ve kültürel yönden gelişimlerini sürdürmelerini de talep etmektedirler. Bourdieücü bir perspektiften hareketle, katılımcılar özel okullardan, eğitim alanında iyi bir konum elde etme talebinin yanı sıra sosyal ve kültürel sermaye

kazanımı da talep etmektedirler. Özel okul sayısının artması ve özel okulların birbirleriyle bir rekabet içinde bulunmaları katılımcıların bu taleplerinin yeterince karşılanmamasına neden olmaktadır.

Özel okulların birbirleri arasındaki rekabete ilişkin olarak bir katılımcı, özel okulların arasında bulunan rekabetin ‘kendi içerisinde hiyerarşisini oluşturduğunu’ ve özel okulda ya da devlet okulunda okuyan öğrenciler arasında ‘karakter ve ahlak’ bakımından bir farklılık olmadığını belirtmektedir. Buradaki temel farklılığı, özel okulların sunmuş olduğu fiziki ve sosyal imkanlar temelinde değerlendirmektedir.

“Televizyondaki diziler şunlar bunlar da özel okul öğrencileriyle devlet okulundaki öğrencilerin karakteri, ahlak şu bu bakımdan kıyaslamaları hiçbir gerçeği yansıtmıyor. Bu benim kendi çocuklarım için söylemiyorum. Ben çocuklarım orada okuduğu için 10 15 senedir orada yüzlerce çocuğu tanıdım, bir şekilde muhatap oldum. Sonuç olarak bu çocuklar da bu toplumun ürünüdür. Bu okullar da bu toplumun ürünü. İkinci olarak okul sayısı ne kadar artarsa artsın kendi içerisinde hiyerarşisini oturtuyor, oluşuyor. Kadrosu sağlam olan, sistemi sağlam olan, hoca kadrosunu belirli bir düzene oturtmuş olan, öğrenci ile ilişkilerini düzenleyen okul eninde sonunda öne çıkıyor.” (K18-Erkek-Trabzon)

Yukarıdaki ifadelerinden sonra Katılımcı 18, özel okul sayısına ilişkin olarak temel problemin ‘15 Temmuz sonrasında’ bulunduğunu ifade etmektedir. 15 Temmuz darbe girişiminden sonra belirli bir kesimin okullarının kapatılması, diğer özel okullara olan talebin artmasına neden olduğunu belirtmektedir.

“Buradaki temel sorun o kanundaki değişiklikte ortaya çıkan sorun değil. Buradaki asıl sorun 15 Temmuz'dan sonra belirli bir grubun, okullarının kapatılmasından sonra ortaya çıkan özel okul boşluğudur. O çok büyük bir alanı kaplıyordu ve talebi de vardı. Şimdi o talebi karşılayacak sistem yok. Yani onlar iyidir, kötüdür anlamında söylemiyorum ama o talebi onlar karşılıyordu. Bir talep, bir arz oluşturmuşlardı. Buna bir talep de oluşturmuşlardı. Şimdi talep duruyor fakat arz yok ve birileri bu arzı kendine çekmek için uğraşıyor. Ne kadar başarılı olurlar ne kadar başarısız olurlar o ayrı bir mesele ama ben asıl sorunun 2014 değil 15 Temmuz sonrası ki gelişmeler olduğunu düşününlerdenim.” (K18-Erkek-Trabzon)

Özel okulların sayılarındaki artış ile ilgili bir başka katılımcı ise bu durumun ‘Millî Eğitim Bakanlığı politikalarından’ kaynaklandığını ifade etmektedir. Daha iyi eğitimin yanında daha iyi fiziksel koşulların sağlanamaması nedeniyle bu katılımcı çocuğunu özel okula gönderdiğini ifade etmektedir. Bu durumun yanında mültecilerin devlet okullarında eğitim almasından ‘yakınan’ katılımcı Millî Eğitim Bakanlığı’nın politikalarının bu duruma yol açtığını ifade etmektedir.

“Bence biraz da Millî Eğitim kendisi yapıyor gibi görünüyor. Yani millî eğitim politikaları insanları özel okula yönlendiriyor. Yani şimdi beni zorunlu kılıyor. Yani şu an ben mesela çocuğumu niye özel okula göndereyim ve ilkökul seviyesinde yani bu benzeri bir kaliteyi, belki daha iyisini millî eğitim veriyor olsa çocuklarımızı göndeririz. Yani biz niye göndermeyelim ki millî eğitime? Ama oradaki işte bu nüfus kalabalıklığı görüyoruz işte. Ne bileyim mesela dört sene bırak sekiz seneyi, ben de Millî Eğitim’de görev yaptım. on iki sene, sekiz sene öğrenci gidiyor. Dil falan hiçbir şey öğrenemiyor. Mesela bakıyorsun hiçbir şey yok yani sıfır. Şimdi veli de istiyor ki çocuk bir şey öğrensin, dil öğrensin yani bir şey alsın, mecburen oraya yönlendiriyor. Şimdi böyle olunca talep çok oluyor. Yani millî eğitime göndermek isteyen kişi sayısı azalıyor ülkemizdeki durumda. Bir de biliyorsunuz göç sürekli alıyoruz, Yabancılar sürekli işte Suriyelisi,

Afganlısı Arap kökenliler okullara geliyorlar, insanlar bunu da görüyor işte. Çocuklarının biraz daha istemiyorlar belki bu ortamlarda olmasını falan. Bütün bunlar birleşince milli eğitimin kalitesizliği bence oradaki eğitimin yetersizliği insanları mecburen yönlendiriyor. Bir başka sebepte bence çalışan anne babalar anne baba çalıştığı zaman mecburen çocuğunu özel okula gönderiyor.” (K19-Erkek-Trabzon)

Katılımcılar genel olarak özel okulların sayısının artışından memnun değillerdir fakat özel okullar, onlar için devlet okullarıyla kıyaslandığı zaman ‘dershaneleşmiş’ haliyle bile daha ön planda yer almaktadır. Çünkü katılımcılar için devlet okullarının eğitim kalitesi, imkanları ve fiziksel şartları yeterli değildir. Katılımcılar, devlet okullarıyla özel okulları bir değerlendirmeye tabii tuttıkları zaman onlar için – eğer çocuklarını özel okula gönderebilecekleri kadar ekonomik sermayeye sahiplerse – özel okullar her zaman daha ön planda yer almaktadır.

3.6. Katılımcıların Çocuklarının Derslerine Verdiği Destek

Çocukları özel okullarda eğitim almakta olan katılımcıların, çocuklarının derslerine yardımcı olup olmadığı sorulduğunda ebeveynlerin bu duruma dört farklı yaklaşım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 15: Velilerin Çocuklarının Derslerine Verdiği Destek

Tema	Alt Tema
Velilerin Çocuklarının Derslerine Destek	Çocuklarının derslerinde yardımcı olma
	Ödevleri kontrol etme
	Derslerde takıldığı yerlerde devreye girme
	Derslere yardım etmeme

Dolaylı da olsa çocuklarının derslerine yardım eden bu grup, çocuklarının derslerine direkt değil de endirekt bir yardım gerçekleştirmektedir. Daha açık bir ifadeyle çocuklarının zorlandıkları dersler veya ödevlerde rehber rolü üstlenerek hareket etmektedirler.

Katılımcıların bir kısmı çocuklarının eğitimine dolaylı yoldan da olsa aktif olarak katılmaktadırlar. Bu katılım, çocukların derslerinde karşılaştıkları zorluklar karşısında onlara rehberlik etme, motivasyon sağlama ve öğrenme süreçlerini destekleme şeklinde kendini göstermektedir.

“Hepsinde yardımcı oluyorum. Çünkü daha ilkokul ikinci sınıf olduğu için mutlaka eve bir ödev de geliyor. Ona da tek başına sıkılıyor çocuklar haliyle. Onu orada sabit tutup yaptırmak için başında mecburen durmak zorundasınız. Yoksa 15 dakikada yapılacak şey 3 saatte ancak yapılıyor.” (K3-Kadın-Samsun)

“Yanına oturmazsam ders çalışmıyor çünkü. Çok güzel bir çocuk değil mi? Rahat [kahkaha atarak]. Rahatlıkta level [seviye] atlıyor.” (K4-Kadın-Samsun)

“Kesinlikle. Kesinlikle ders çalıştırıyorum. Ortaokul olduğu için sayısal dersleriyle ilgili daha çok bütün çözemediği soruları falan çözmekte yardımcı oluyorum.” (K16-Kadın-Trabzon)

“Kendim eğitim kökenli olduğum için çocuklarımın dersleriyle yakından ilgilenirim. Ödevlerine ve yapacakları projelere destek veririm.” (K20-Erkek-Trabzon)

Çocuklarının derslerine yardımcı olan katılımcıların ifadelerinde genellikle çocuklarının eğitim seviyeleri bulunmaktadır. İlkokul ve ortaokul düzeyindeki çocukların derslere ilgi duyma noktasında problem yaşadıkları ebeveynlerinin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Çocuklarının derslerine yardım eden velilerin hangi derslerde yardım ettiği hususunda ise yine çocuklarının eğitim seviyeleri belirleyici olmakla birlikte ailelerin pek çok derse yardımcı olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan velilerin çocuklarının yaşları, çocuklarının derslere olan ilgisi ve velilerin çocuklarına hangi derslerde yardımcı olduğu konusunda önemli ipuçları vermektedir. Genel olarak, ilkokul ve ortaokul seviyesindeki çocukların derslere olan ilgileri konusunda sorun yaşayan veliler, çocuklarının çeşitli derslerinde onlara destek olmaktadır.

“Hemen hemen her konuda yani. Hemen hemen her derste yani. İngilizce, hayat bilgisi, Fen bilgisi, sosyali, Türkçe, Matematik.” (K1-Erkek-Samsun)

“Şu an için Türkçe. Çünkü acele ediyor. Yani matematikte bir işlem kabiliyeti olduğu için onu çözerek hallediyor ama Türkçe ‘de anladım ben diye geçiyor. Acele ediyor ama biraz acele etme, bir daha oku diyorum. Ben öyle anlamamıştım diyor. O da okumayı sevmediği için.”
“(K10-Kadın-Samsun)

“İngilizce etkinliği yaptık akşam, onlara çalıştık. “Evet, daha dört yaş olduğu için mesela akşam İngilizce etkinliğini beraber yaptık. Sesli dinlemeler vardı, beraber dinledik. O dinlediğinde şaşırdı işte.” (K15-Kadın-Trabzon)

Çocuklarının hangi derslerine yardım ettiği konusunda ebeveynlerin yardımda bulunduğu dersler birbirlerinden farklı olmakla birlikte İngilizce, Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi, Hayat Bilgisi derslerine ebeveynlerin yardım ettiği katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır. Çocukların derslerine yardım konusunda yardım edenler olarak ilk yaklaşımı oluşturan bu katılımcılar çocuklarına yardım ederken adeta kendi derslerine çalışıyorlarmış gibi bir durumla karşı karşıya kalmaktadırlar.

Katılımcılar, çocuklarına İngilizce, Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi ve Hayat Bilgisi gibi derslerde yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum, velilerin çocuklarının derslerine çalışırken adeta kendi öğrencilik yıllarına dönmüş gibi hissetmelerine neden olmuştur.

Çocuklarının dersleri ve ödevleri noktasında ‘gözlemci’ rolünde bulunan katılımcılar, çocuklarının dersleri veya ödevleriyle ilgili okul tarafından bilgilendirilmektedir. Çocuk eve geldiği zaman ebeveyni çocuğun hangi dersi çalışması gerektiğini bilmektedir. Özel okulda görev yapan öğretmenler kurulan WhatsApp grupları aracılığıyla velileri bilgilendirmektedirler.

“Yani şöyle söyleyeyim. İlkokul 2 olduğu için benim çok yardımcı olmama gerek kalmıyor. Oğlum ödevin var mı? Var diyor. Zaten öğretmeni bize Whatsapp grubundan atıyor, odasına gidiyor, yapıyor, geliyor. Bu kadar. Odasına gidiyor yapıyor geliyor. Ben bitirdiğinde ödev kontrolü yapıyorum. Ben onunla birebir oturup ödev yapmıyorum ya da onunla oturup ders konusunda yardımcı olacak bir ders anlatımına girmiyorum. Çünkü okulu yeterli geliyor.” (K2-Kadın-Samsun)

“Yok, hiç olmam. Sadece derslerini yapar, bitirir, ondan sonra kontrol ederim, o kadar.” (K5-Kadın-Samsun)

Çocuklarının dersleri konusunda gözlemci rolünde bulunan katılımcıların okul ile iş birliği içinde olduğu görülmektedir. Bu durum ilerleyen başlıklardan biri olan katılımcıların çocuklarını neden özel okula göndermeyi tercih ettiklerinin inceleneceği kısımda da tartışılacaktır. Katılımcıların, öğretmenlerle daha kolay bir şekilde iletişime geçme isteği özel okulun çekici yanlarından biridir ve bu durum çocuklarının derslerinden kolay ve hızlı bir şekilde haberdar olmalarını sağlamaktadır.

Üçüncü yaklaşımda bulunan veliler ise çocuklarının dersleri konusunda rehber konumunda bulunmaktadır. Burada ebeveyn, çocuğunun takıldığı herhangi bir dersin herhangi bir konusunda yaşadığı sorunu nasıl aşacağını gösteren konumda bulunmaktadır. Çocuklar burada bütün bir dersi veya bütün bir ödevi ebeveyn ile tamamlamaktan ziyade çözümünde zorlandıkları soruların nasıl çözüleceği üzerine yoğunlaşmaktadırlar.

“Problemlerde takılıyor. Matematik, sosyal ve fen ve genelde hepsinde işte atıyorum yirmi soruluk testte bir iki tane yapamadığı var. Onlar da yardımcı oluyoruz.” (K6-Erkek-Samsun)

“Derslerine yardımcı şöyle, eğer anlamadığı bir şey olursa babasına soruyor, babasıyla çalışıyor benimle değil o şekilde.” (K17-Kadın-Trabzon)

“... asla onların yerine ders çalışmadım ve soru çözmedim, ödevlerini yapmadım. Hâla da yapmam. Hiçbir şekilde onların yerine herhangi bir şey yapmadım ama onlar sorduklarında ya da tıkanıklarında onlara yol gösterdim. En fazla birlikte çözelim dedim. Birlikte çözdük. Bir yol gösteririm, mesela problemi çözmekten ziyade nasıl çözeceğini, probleme nasıl bakacağını... Şöyle söyleyeyim. Mesela öğretmeni kırk dakikada, çocukta yirmi soru soru çözer, ben iki saatte dört soru çözerim. Çünkü çocukla soruyu tartışırım. Bu ister tarih sorusu olsun ister Türkçe sorusu olsun ister matematik sorusu olsun ben çözdüm, şu şöyle, öyle bir şey yok. Beraber otururuz, tartışırız, şu şöyle miydi, bu böyle miydi ve çocuk asla bir daha o tip soruda hata yapmaz.” (K18-Erkek-Trabzon)

Çocuklarının derslerine yardım konusunda son yaklaşım ise çocuklarının derslerine yardım etmediğini ifade eden katılımcılardan oluşmaktadır. Katılımcıların çocuklarının derslerine yardımcı olmamalarının temelinde ebeveynin eğitim seviyesinin çocuğuna yardımcı olacak düzeyde olmaması ve çocuğun artık kendi derslerini kendisinin yapmaya başlaması yer almaktadır.

“Yok canım ne dersi, ben ne anlarım dersten.” (K8-Erkek-Samsun)

“Elimden geldiğince yardımcı olabilirim ama onların şu anki derslerine ben yetişemiyorum.” (K9-Erkek-Samsun)

“Şöyle bir şey. Ortaokula kadar çok yardımcı olabiliyorduk. Kıza da oğlana da ama son yıllarda bizim hem alanımızın farklılığı sosyal bilim derslerinde daha çok yardımcı oluyoruz ama biraz yardımcı olmakta zorlanmaya başladık. Yani ben evet ben lisede fen bölüm mezunuyum ama sonradan sosyal alanlara geçtim. Şimdi bir ödevi yapmasına akademik olarak çok büyük faydamız olmuyor. (K12-Erkek-Trabzon)

“Bu sene olmuyoruz. Geçen sene birinci sınıfta ilk etapta çok kısa bir süreliğine olmuştuk ama burada gerçekten hocalarımın desteğiyle böyle hani bizsiz ders yapamıyor durumda değil, tek başına yapabiliyor.” (K14-Kadın-Trabzon)

Çocukların derslerine yardım konusunda katılımcıların birbirlerinden farklı şekillerde bu durumu ele aldığı yukarıdaki örneklerden görülmektedir. Burada özel okulların velilere yardımından, ebeveynin sahip olduğu eğitim sermayesinin hacminden, çocukların okulda öğrendiklerini kavrayıp ebeveynlerinden yardım almamasından bahsedilmiştir. Genel olarak aileler, özel olarak katılımcılar sahip oldukları ekonomik sermayenin özel okullar aracılığıyla yeniden üretilme sürecinde çocukları için yeri geldiğinde özel öğretmen yeri geldiğindeyse destekleyici kurum olarak görev almaktadırlar. Sermayenin döngüsü ve yeniden üretilme süreci çocukların aktif olarak sürdürdükleri eğitim dönemine göre bazı katılımcılar tarafından ‘zahmetli’ olurken diğerleri tarafından ‘daha az zahmetli’ olmaktadır.

3.7. Çocukların Okula Gidiş-Gelişleri

Katılımcılar, çocuklarının okula nasıl gidip geldikleriyle ilgili olarak ağırlıklı olarak öğrenci servislerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci servislerinin kullanılmasının en önemli nedeni ise katılımcıların oturdukları evler ile özel okulların bulundukları konum arasındaki mesafenin uzaklığıdır. Okuduğu okula uzak bir konumda bulunan öğrenciler, öğrenci servisleri aracılığıyla özel okullara gitmekte ve okulun bitişleriyle birlikte servislerle evlerine geri dönmektedirler.

“Servis, mesafe uzak. Çukurçayır’da biz, Kaşüstü’nde oturuyoruz. Epey bir mesafe o yönden ama yapacak bir şey yok. Ama servis yönünden bir şey yaşamadık. Yani bir sıkıntı yaşamadık. O okulun konumu işte biraz yukarda ama okul bir kampüs gibi inşa edilmiş. O yönden güzel.” (K19-Erkek-Trabzon)

Trabzon’da ikamet eden bir katılımcı, çocuğunun okula nasıl gidip geldiğini belirleyen faktörün yazlıkta veya kışıkta kalmalarına bağlı olduğunu ifade etmektedir. Katılımcının ailesi eğer kışık evde kalıyorsa, çocuklarını öğrenci servisi okula götürüp geri getirmektedir fakat yazlık evde kaldıkları zamanlarda kendisi götürüp getirmektedir.

“Servisi var. Şehirde otururken servis alıp gidiyor. Şu an hala yazlıktayız diye sabah bırakıp ben alıyorum akşam. Okulun olduğu konum bile okula uygun bir konum değil. Akşam üçte dört buçukta gidin, trafik kesiliyor. Bir curcuna var okulda her veli gelmiş öğrencisini almaya. Yani

yer de uygun değil, konum da uygun değil ama ne var işte o iyi okullardan bir tanesi diye öyle yazdırdık.” (K11-Erkek-Trabzon)

Samsun’da ikamet eden iki katılımcı ise çocuklarını okula kendileri getirip götürdüklerini belirtmektedirler. Katılımcı 3, eşi veya kendisi işe giderken çocuğunu okula bıraktığını ve iş çıkışında ise okuldan aldığını ifade etmektedir. Katılımcı 4 ise eşinden ayrı yaşadığı için çocuğu haftanın bazı günlerinde eşinde kalırken haftanın diğer günleri de kendisinde kaldığını belirtmektedir. Çocuğun okula gidiş geliş şekli çocuğun anne veya babasıyla geçirdiği günlerde değişiklik göstermektedir.

“Haftada bir babası götürdüğünde babası kendi kişisel arabasıyla götürüyor, getiriyor. Ben gittiğimde de eğer yağmur varsa taksiyle gidiyor. Yağmur yoksa okul çok uzak değil. Çünkü Duruşehir’deki şeyde[kampüs] birlikte bazen spor olsun diye yürütüyorum hava güzelse ya da dolmuşla gidiyoruz binip. Esasen rahat koşullarda gidip geliyor.” (K4-Kadın-Samsun)

Katılımcı 4’ün çocuğunun okula gidiş geliş esnasında ‘yürümeyi’ tercih etmesi biraz da çocuğunun hareket içeren şeyleri sevmemesiyle ilgilidir. Bu konuya ilişkin olarak ‘Çocukların Bilgi, Beceri ve Yetenekleri’ başlığında Katılımcı 4’ün ifadesine yer verilmiştir. Hareket etmeyi, spor yapmayı sevmeyen çocuğu için bir nebze de olsa sportif bir şeyler yapmak isteyen Katılımcı 4, yakın mesafedeki özel okula çocuğuyla birlikte yürüyerek gidip gelmektedir.

3.8. Ebeveynlerin Çocukların Geleceği Hakkındaki Düşünceleri

Ebeveynler, çocuklarının geleceklerine ilişkin olarak birbirlerinden farklı bakış açısına sahiplerdir. Katılımcıların çocuklarının geleceklerine ilişkin düşüncelerinin temelinde, çocuklarının sürdürmekte oldukları eğitim seviyesinin önemi bulunmaktadır. Katılımcılar, çocuklarının geleceği ile ilgili olarak sürdürmekte olduğu eğitim seviyesini göz önüne alarak düşüncelerini ifade etmektedirler. Çocukları ilkökul seviyesinde eğitim gören katılımcılar, çocuklarının gelecekleri üzerinde bir değerlendirmede bulunmanın ‘erken’ olduğunu belirtmektedirler. Çocukların yaşları ve sürdürmekte oldukları eğitim seviyeleri ilerledikçe ‘sınav sonucuna göre’ hareket edeceklerini belirtmektedirler. Bazı katılımcılar çocuklarının kendi gelecekleri üzerine ‘kaygılı’ olduğunu ifade ederken, diğer katılımcılar çocuklarının kendileri tarafından ‘yönlendirmeye’ ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte çocuklarının geleceğine ‘ebeveynlerin yönlendirmelerinin’ şekil verdiği bazı çocuklar da bulunmaktadır. Katılımcıların ortak bir kümede buluştukları konu ise çocuklarının geleceklerine ilişkin ‘özgürlükçü’ düşünce yapısında olan ebeveynlerdir. Bu ebeveynlerin düşüncelerinin ortak noktası ise çocuklarının, ‘mutlu ve huzurlu’ bir birey olarak kendilerini gerçekleştirmelerini istemeleridir.

Tablo 16: Ebeveynlerin Çocukların Geleceği Hakkındaki Düşünceleri

Tema	Alt Tema
	Geleceği Düşünmek İçin Çok Erken: Çocuğum İlkokula Gidiyor

Ebeveynlerin Çocukların Geleceği Hakkındaki Düşünceleri	Ulusal Sınavlar Nedeniyle Çocuklarımız Kaygılı
	Çocuklarımız Gelecekleri Hakkında Kaygılı
	Çocuğumun Mutlu ve Huzurlu Olması Bizim Önceliğimiz

Çocuklarının geleceklerine ilişkin düşünmenin ‘erken’ olduğunu belirten katılımcılardan biri (K1), kendisinin ne düşünürse düşünsün ‘her şeyin çocukta bittiğini’ belirterek çocuğunun bir şeyleri istemesi ve bu uğurda mücadele göstermesi gerektiğini belirtmektedir. Diğer bir katılımcı (K3) ise çocuğunun geleceğine ilişkin bazı düşüncelere sahip olmakla birlikte çocuğunun gelecekte düşüncelerinin değişebileceğini belirtmektedir.

“Onun için çok erken. Çünkü ne kadar imkân vererseniz verin çocukta bitiyor yine her şey aslında işin yüzde 20’si bence okul. Geri kalan çocuk zeki de olsa çalışmadıktan sonra anlamı yok. Yani siz ne kadar uygun koşulları oluştursanız oluşturun çocuk bir şey isteyecek yani, isteyerek yapmadığı sürece de bir şey olmuyor. Küçükken benim çevremde de görüyordum. Sorumluluk sahibi ise çocuk, isteyerek ödevini yapıp istedikleri çalışırsa zaten başarılı oluyor. Yani zekâsı ikinci planda bence. Çalışmadan olmuyor. Şu önümüzdeki dört yıl, orada tabi daha belirleyici olacak zaman çocuğumuzun geleceği açısından.” (K1-Erkek-Samsun)

“Şöyle yani dediğim gibi tasarıma çok böyle odaklı bir çocuk. O konuda çok yetenekli. Kendini anlatışı falan da çok güzel. Ben sadece buna biraz teknolojinin ilave edilirse, bilgisayarla arası da iyi olursa... o yolda bir şey yapabilir diye düşünüyorum ama tabii ki bilemiyorum. Çocuğun sonrasında nasıl olur ne biter. Çünkü çok küçükler. Yani şimdi çok ilgi duyduğuna belki daha sonra da duymayacak ya da başka bir alana kayacak. Ona bakacağız, izleyeceğiz, ona göre destekleyeceğiz.” (K3-Kadın-Samsun)

Çocuğunun geleceğine ilişkin olarak ebeveynlerin kararlarının ön planda olduğu durumlarda çocukların yaşı, sürdürmekte oldukları eğitim seviyesi ve çocukların ebeveynler tarafından uygun görülen ‘kabiliyetleri’ ön plana çıkmaktadır. Çocukların derslere yatkınlıkları, iletişim becerileri gibi faktörler ebeveynlerin çocuklarını ‘uygun’ gördükleri alanlara yönlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Bunun yanında katılımcıların ekonomik hesaplama yaparak stratejik davranma durumu da söz konusudur. Katılımcı 4 ve ayrılmış olduğu eşi çocukları için belirli bir bütçe ayırmaktadır ve bu bütçeyi çocuğunu lisede özel okula göndererek tüketmek istememektedirler. Stratejik olarak çocuklarına ayırdıkları bütçeyi çocuklarının üniversite eğitimi sırasında kullanmayı planlamaktadırlar.

“Şimdi lise döneminde özel okula vermeyi kesinlikle düşünmüyorum. Bu konuda da babayı da ikna etmiş durumdayız. Çünkü özel okula verirse, oradaki harcayacağınız dört yıllık efor ve maliyetten sonra üniversite kazanılmazsa özel bir üniversiteye verecek bütçeyi ayarlayamayabiliriz. Benim oğlumun matematik yeteneği kesinlikle yok. Tamamen bir sözel beyni var çocuğun sosyal de çok iyi, sosyal, Türkçe ve İngilizce alanında bu çocuk iyi. O yüzden sözel bölümünde ilerleyebileceği bir okula, lisede belki devlet destekli bir meslek lisesi, meslek sahibi olabileceği bir turizm otelcilik lisesine gönderip daha sonradan gastronomi okutabiliriz ya da turizm otelcilik dört yıllık üniversite bitirebilir. Hani çocuğa çok fazla şey hakkı verebileceğimiz bir durum yok. Analiz edebilen taraf biziz. Şimdi on iki yaşında, seneye on üç yaşındaki bir çocuğun hayatsal kararını verme ihtimali yok ancak biz yönlendirebiliriz sonrası kendini doğru şekilde yönlendirir. O dönemde kazanamazsa, üniversitede özele gönderme şeklinde bir planlamamız var ki hani o dört yılda yeterli bakiyeyi biriktirelim. Daha az maliyetle

İngilizcesini yine bu süreçte destekleyerek, etüt merkezine üniversiteye hazırlık döneminde bir yıl gider öncesindeki 3 yıl her haftasonu iyi bir dil kursuna gider. Yani mantığımız bu şekilde ilerliyor onunla ilgili. Küçük olduğu için karar veremez. Onun yerine bizim düşüncemiz bu ama zaman ne gösterir bilemeyiz. O şimdi ilk lisede özel okuldan alındığı zaman inanılmaz bir bocalayıp, bir yıl boyunca bir bunalım süreci yaşayacak. Bunun farkındayız ama bizler belli imkanları olan insanlarız. Üniversite kazanmadığı zaman daha büyük bir sıkıntı.” (K4-Kadın-Samsun)

Katılımcı 4 ve eşi çocuğunun başta eğitim geleceği olmak üzere geleceği hakkındaki düşüncesinde üniversite eğitiminin önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenle çocukları için kendi bütçeleri ve düşünceleri doğrultusunda uygun gördükleri bir gelecek planlaması yapmaktadırlar. Burada bütçe konusunu ön plana çıkarırken, ebeveynlerin çocuklarının bilgi, beceri ve yeteneklerinin kapasitesini göz önüne alarak hareket ettiğinin altının çizilmesi gerekmektedir.

“Ben üstüne düşersem başarılı olur, dersleri şey yapar. Hocalar da çok memnun. Mesela ben şey yapmıyorum ama duyuyorum. Diyorum oğlum, işte oğlum ders çalış falan. Hocalara gittiğimde bir tane hocanın senin oğlun böyle [başarısız veya yaramaz] deme şansı yok. Yani gidiyorum, benimle selamın aleyküm aleyküm selam, senin çocuk gayet iyi diyorlar üç beş dakikadan fazla konuşmuyorlar, bir sorun ya da şikayetleri yok. Sadece dediği o bana. Çok girişimci, gelir seninle iki dakikada arkadaş olur. Onun için ondan memnunum mesela, çok girişimci.” (K8-Erkek-Samsun)

“Şimdi herkes her çocuğunun az çok kapasitesini anlar. Mesela benim kızım bana ticarete atılmak istediğini söylediğinde ben ona ticaret yapamayacağını, tarzının ve yetişme şeklinin buna uygun olmadığını söyledim. Mimar olmak istedi, sen dedim öğretmen olur senden ve onu öğretmenliğe yönlendirdim. Bu özel okulda okuyana diyorum ki sen avukat olacaksın. Senin o yapın var, senin konuşman hitabın, özgüvenin. Sen o işi yaparsın.” (K11-Erkek-Trabzon)

Katılımcı 8 ve Katılımcı 11 çocuklarının geleceklerini düşünürken tıpkı Katılımcı 4 gibi onların bilgi, beceri ve yetenekleri temelinde düşünmektedirler. Katılımcılardan birisi çocuğunun eğitiminin daha başarılı olması için kendisinin bir baskı mekanizması olması gerektiğini “ben üstüne düşersem başarılı olur” şeklinde ifade etmektedir (K8). Diğerleri ise çocuğunun kendi geleceğine ilişkin isteğini başka bir alana yönlendirerek çocuğunun geleceğinde etkili olmaktadır.

Çocuğunu geleceğine ilişkin olarak iki farklı bakış açısına sahip olduğunu belirten bir katılımcı bulunmaktadır. Akademisyen olan katılımcı, çocuğunun geleceği hakkında düşünürken bir yandan eğitimci kimliği ve diğer yandan da veli kimliğinin bulunduğu bahsetmektedir. Katılımcının sahip olduğu bu iki farklı bakış açısı, çocuğunun geleceğine ilişkin düşündüğünde ortaya bir ikilik çıkmaktadır. Bu katılımcı, çocuğunun geleceğini bir eğitimci olarak değerlendirdiğinde özgürlükçü bir bakış açısında sahip olurken, bir veli olarak düşündüğünde ise ülkenin gerçeklerini de göz önüne alarak çocuğunun ‘maddi olarak bir seviyenin üstünde olması, belirli bir yaşam konforuna sahip olması’ gibi bazı durumlarda rahat edebileceği şekilde bir gelecek planlaması yapmaktadır.

“Burada iki tür cevap verebilirim. Bir eğitimci olarak cevap vereyim bir de veli olarak, anne baba olarak cevap verebilirim. Eğitimci olarak cevap veririm bu tercihlerin hepsine sonuna kadar saygı duymam, çocuğun tutumuna çok yaklaşmam lazım ama zaman zaman burada veli olarak

kaygılara da düşüyorum. Oradaki beklentim de şu hani bunun tam tersini söylemenin hiçbir anlamı yok. Çocuk mutlu olacağı bir iş yapsın ama asgari ücret kazansın diyemeyeceğim. Tabii beklentim Türkiye şartlarında maddi olarak belli bir seviyenin üzerinde bir iş yapmasıdır yani. Yani bu kültür işi de olabilir, mühendislik de olabilir, tıp, sağlık bilimleri de olabilir. Benim için hiçbir önemi yok. Sadece belli bir seviyenin üzerinde ya da en azından şu anki yaşam konforunu da onun kendi başına sürdürebileceği, anne babasının ona sağladığı, ne kadar sağlayabiliyoruz bilmiyorum ama o seviyede veya bunun üstünde olmasını beklerim. Bir eğitmen olarak bazı yönlendirmelerim, önerilerim oluyor. Yani hem mesai saatleri, akademik yoğunluk, eve iş götürme gibi. Mesela kendi tecrübelerimizden yola çıkarak şu şu alanlarda mutsuz da olabilirsin, başarılı olabilirsin ama mutsuz da olabilirsin, yorucu iştir diyoruz.” (K12-Erkek-Trabzon)

Kendi iş tecrübelerini de çocuğuna aktaran katılımcı, iyi bir geleceğin sadece üniversiteye bağlı olmadan da gerçekleştirilebileceğini düşünmektedir fakat buradaki kritik engel, bazı nitelikleri sağlayan insanların ‘diploma’ sahibi olmaması onların önüne adeta bir ‘cam tavan’ gibi çıkmaktadır. Bu nedenle katılımcı çocuğunun geleceğinde bir üniversite eğitiminin olmasının önemli olduğunu düşünmektedir.

Çocuklarının geleceği hakkındaki düşüncelerini belirten bazı katılımcılar salt bir gelecek talebinden ziyade ‘temenni’ olarak çocuklarının gelecekleriyle ilgili düşüncelerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan bir tanesi (K6), çocuğunun gelecekte ‘vatana millete hayırlı olmasını’ temenni etmektedir. Bu temenninin altında, katılımcının çocuğunun yurt dışında görme isteği bulunmaktadır. Diğer katılımcılar ise çocuklarının ‘ayakları üstünde durmasını’ ve ‘iyi bir bölümde’ okumasını ümit etmektedirler.

“Dediğim gibi eğitimden ziyade bu vatana millete hayırlı olsun. Hani eğitim, biz elçiyiz. Dediğim gibi bu vatan kolay kurulmadı. İnşallah bak amcası dediğim gibi yurtdışında bu ülkeyi temsil ediyor. Bizim kızım da inşallah o konumlara gelir.” (K6-Erkek-Samsun)

“Tabii ki hangi anne istemez, hangi ebeveyn istemez. Mesela bir çocuk doktoru olsun isterim oğlum. Yani kızım için daha çok mesela beden eğitimi ile alakalı bir bölüm olabilir. Tabii bunlar salt istekler...” (K13-Kadın-Trabzon)

“Ayaklarımızın üzerine her kişinin basması gerekiyor. Bizim de bir tane kızımız var, o da aynı şekilde. Okumasını ve ayaklarının üzerine basmasını isteriz.” (K17-Kadın-Trabzon)

Çocuklarının geleceklerinde ‘mutlu ve huzurlu’ olarak hayatlarını idame ettirmelerini isteyen katılımcılar ‘özgürlükçü’ bir gelecek perspektifine sahiptirler. Katılımcılar, çocuklarının geleceğiyle ilgili bazı temennilere sahiptir fakat bu beklentilerini çocuklarına dayatmamaktadırlar. Çocuklarının şu an sahip olduğu gelecek düşüncesinin çocuklarının gelişimi boyunca değişebilme ihtimalini her zaman göz önünde bulundurmaktadırlar. Bu nedenle çocuklarının geleceklerinde ‘yapmak istediği şey ne ise onu yapmakta’ özgür olduğunu düşünmektedirler. Çocuklarının düşüncelerine olan saygılarının temelinde çocuklarının mutlu, huzurlu ve kendilerini gerçekleştirebilecekleri ‘herhangi bir iş kolunda’ olmaları katılımcılar tarafından yeterli görülmektedir.

“Ben çocuğumun doktor ya da bir şey olabileceğini düşünmüyorum. Yani öyle bir beklenti içinde de değilim. Mutlu, başarılı, kendisini ileride hangi alanda geliştirse o alanda daha başarılı olacağını düşünüyorum.” (K2-Kadın-Samsun)

“Yani üniversite okumasını tabii ki çok istiyoruz. Sonuna kadar destekçisiyiz. Hangi meslek olursa olsun illa şu olsun diye bir dayatmamız yok. İlla mühendis, doktor olmak zorunda değil. Bir sanat, bir ressam bir şeyde olmak isterse, bir yazar da olmak isterse tabii ki destekleriz. Ne istiyorsa o. Onun arkasından destek olmaya devam edeceğiz.” (K14-Kadın-Trabzon)

“Yani şimdi şöyle zaten büyük, Allah'tan bir mâni olmazsa kendi geleceğini kurmak yoluna girdi, 20 yaşında. Kendileri neyi tercih ederlerse onu yaşamalarını istiyorum ben. İkinci olarak da yaşadığımız çağın, kimsenin kimseye muhtaç olmaması gereken bir çağ olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla kendi geçimlerini temin edecekleri, kendi geleceklerini kuracakları ve serbest bir hayat yaşayacakları bir eğitim almalarını talep ediyorum.” (K18-Erkek-Trabzon)

“O tercihi kendisine bırakacağım. Bırakmayı isterim, öyle söyleyeyim. Ama şimdi o bilinci edinebilmesi lazım. Meslek tercih edecek şeyi veya hangi yoldan gidecek işte biraz o ilgilerinin bir ortaya çıkması lazım. Görmemiz lazım yani. Çocuk nereye yöneliyor? Neyi seviyor, neyi isteyerek yapıyor? Yani benim, bizim buradaki aile olarak, eşimin de benim de istediğim şey nedir? Çocuklarımızın mutlu olmasıdır. Yani buna hangi meslek ona verecekse, hangi iş hayatı onu daha mutlu edecekse benim için odur.” (K19-Erkek-Trabzon)

Tüm ebeveynlerde olduğu gibi bu araştırma çerçevesinde görüşmeler gerçekleştirilen katılımcılar için de çocukları, onların hayatlarının merkezinde yer almaktadır. Bu durum çocuklarının gelecekleri ile ilgili düşündükleri zaman kendi yaşam deneyimlerinden ve özellikle de yoğun iş hayatı ve bu durumun onların kendi gündelik hayatları üzerine etkisi, çocuklarının gelecekte mutlu, huzurlu ve kendini gerçekleştirebilen bir birey olarak hayatlarını sürdürmeleri isteğini ortaya çıkarmaktadır. Yoğun iş hayatına sahip olan katılımcılar kendi tecrübelerinden hareketle çocuklarının geleceklerinde hem tercih etme potansiyeli olan işlerde hem de yaşamını nasıl sürdüreceğinin kararında çocuklarının kişisel refahlarına önem vermektedirler.

3.9. Velilerin Gözünden İdeal Eğitim

Velilerin idealindeki eğitim başlığı altında katılımcılar açısından iyi bir eğitimin ne olduğu ve bununla ilişkili olarak iyi bir eğitim sisteminin nasıl olması gerektiği soruları sorulmuştur. Bu doğrultuda katılımcılar iyi bir eğitim için öğretmenin etkin bir şekilde çocuğa rehberlik etmesi gerektiğini düşünmektedirler. Burada mesleği akademisyen olan katılımcıların ifadeleri ön plana çıkarılmıştır. Eğitim alanının içinde bulunmaları nedeniyle, iyi bir eğitim ve iyi bir eğitim sistemine ilişkin olarak diğer velilere göre konuyu daha kapsamlı bir şekilde ele almışlardır. Akademisyen olan katılımcılar eğitimin aileden başlayan ve sonrasında devam eden bir süreç olduğunu, ülkemizdeki insanların statü kaygısıyla çocuklarını pozitif bilimlere yönlendirdiği gibi konulara değinmişlerdir. Eğitim sistemine dair olarak katılımcıların çoğu yoğun sınavların kaldırılması gerektiği konusunda düşünce birliği göstermişlerdir. Buna ek olarak katılımcılar müfredatın değiştirilip çocuklara uygun, onların kişiliklerinin gelişimine odaklı bir müfredatın ortaya çıkması gerektiğini düşünmektedirler.

Tablo 17: Velilerin İdealindeki Eğitim

Tema	Alt Tema
Velilerin İdealindeki Eğitim	Mesleki Eğitimin Temele Alındığı Zihin Açacak Bir Eğitim Modeli
	Öğrencinin Mezuniyet Sonrasında Ortada Kalmadığı Bir Eğitim Sistemi

İyi bir eğitimin ne olduğu ve nasıl olması gerektiği ile ilgili olarak katılımcılar birbirlerinden farklı konulara değinmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı iyi bir eğitimin ancak iyi bir öğretmen sayesinde mümkün olabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcıların iyi eğitimi öğretmenle ilişkilendirmelerinin temelinde, öğretmenlerin çocuklarına rehber olarak katkı sağlayabileceği düşüncesi bulunmaktadır.

“İyi bir öğretmenden geçer ama şey de olması lazım, çocukta da olması lazım. Tek taraflı bir şey olma şansı yok. Çift taraflı olması lazım. Hocanın da velinin de iletişimi olduktan sonra iyi bir eğitim olacağını şey yapıyorum.” (K8-Erkek-Samsun)

“Yani öğretmen iyiye. Bence iyi bir eğitim olur yani. Bu koşullar yerine getirildiyse iyi bir öğretmen, iyi bir eğitim olur yani.” (K9-Erkek-Samsun)

“İyi bir eğitim kesinlikle çocuğun ne bildiğini ne bilmediğini tam anlamıyla keşfetmeli eğitimci ve o yönde o doğrultuda ilerletmeli. Eksiklerini belki tamamlaması için istişare etmeli veli ile, ben bunu isterim. Ne, nerede iyi, nerede kötü, nereye tamamlaması gerekiyor, nerede ilerlemesi gerekiyor ya da nereye yatkın, işte matematiğe mi sözele mi, ezbere mi, hangisine yatkın? Bu anlamda ilerlemesini isterim.” (K13-Kadın-Trabzon)

“İyi bir eğitim şöyle olmalı, kişi sayısının az olduğu öğrencilerin her birine de hem kalben hem sevgiyle hem de akademik olarak ilgilenilebildiği, bu tabii her zaman tek taraflı değil. Şimdi zaten en büyük örneğini yaşıyoruz. Öğrenci de tabii ki isteyecek. O da işte kendi yönlendirmek isteyecek. Yani karşılıklı. Aslında eğitim hem çocukta istek olacak hem öğretmen istekli olacak. Mesleğini severek yapacak ki ortak bir noktada eğitimde buluşacaklar.” (K15-Kadın-Trabzon)

İyi bir eğitimin temelinde iyi bir öğretmenin bulunması gerektiğini düşünen katılımcılar, öğrencilerinde konuya dahil olması gerektiğini düşünmektedir. Katılımcılar tarafından öğretmenin ön plana çıkarılmasının temelinde öğrenciye yol gösterici olarak en önemli kişinin öğretmen olduğu düşüncesi hakimdir fakat veliler buradaki tüm sorumluluğu öğretmenlere yüklememektedir. Öğrenci de üstüne düşeni yaparak, öğretmenlerden aldıkları geri dönüşlere ya da öğretmenlerin yönlendirmelerine uygun hareket ederek iyi bir eğitimden paylarına düşeni almaları gerektiği katılımcılar tarafından düşünülmektedir.

Katılımcılardan biri, diğer katılımcıların söylediklerine ek olabilecek şekilde iyi bir eğitimin nasıl olması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcı ‘öğretmen-öğrenci-veli’ arasında gerçekleştirilecek olan iletişimin iyi bir eğitimin temelinde bulunduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte iyi bir eğitimde iyi iletişimin yanı sıra çocuklara gündelik hayata ilişkin bazı bilgiler verilmesi gerektiğini düşünmektedir.

“Valla iyi bir eğitim yani çocuklarla sevgi saygı çerçevesinde ilerleyip öğretmenle birlikte veliler ve çocuk ile üçlü bir şekilde güzel bir şekilde gitmeli. Yani nasıl desem? Ailenin de katkısı çok önemli. Öğretmen de çok önemli. Ne bileyim bol bol alıştırma yapılmalı. Öğretmen de araştırmacı olmalı, Tek okulun şeyleri ile kalmamalı. Çocuklara artı bir şeyler verebilmeli.” (K5-Kadın-Samsun)

İyi bir eğitimin çocuğa güven aşılması, ahlaki gelişimi sağlamasının yanı sıra yabancı dil eğitiminin de daha verimli bir hale getirilmesiyle sağlanabileceğini düşünen katılımcılar bulunmaktadır. İyi bir eğitimin çocuğa güven aşılmasıyla ilgili olarak ‘moda mod’ bir eğitim uygulanması yerine ‘gündelik hayatı’ kapsayacak tarzda olması gerektiği ve kişiliğin temeli olarak ‘ahlaki gelişim’ katılımcılar tarafından iyi bir eğitimin temeli olarak görülmektedir. Yabancı dil eğitimin verimli olması, bazı basit yabancı kalıpları öğrenmenin ötesine geçmesi, eğitimi tamamlayan kişilerin iş hayatına atılması noktasında katılımcılar tarafından önemli görülmektedir.

“İyi bir eğitim kesinlikle böyle moda mod eğitime dayalı yani ezbere dayalı olmamalı. Çocuklarla bence böyle günün içinden, hayattan örnekler vererek. Yani çocuklar burada evet belki iki artı ikiyi öğreniyorlar ama sosyal çevreye çıktığı zaman, dışarıdaki gerçek hayata çıktığında kendini özgüvenli, gerçekten hani böyle girişken, bir şeyleri kendi tek başına yapabilmeyi kazanabilmiş bireyler yetiştirmek olması bütün öğretmenlerimizin çabası. Hani sadece bir kâğıt verirsiniz burada yazılanları, çocuk oturur bir saatte ezberler, matematiğin belki püf noktasını öğrenir. Herkes bir şeyleri çabalayınca, bir noktada yapabilir ama ben her zaman şunu söylüyorum, gerçekten saygılı, böyle girişken bir birey olmaları benim için daha önemli.” (K14-Kadın-Trabzon)

“Çok derin bir konu aslında bu. Yani eğitim çok önemli bir şey gerçekten. Bir insana eğitim vermediğiniz sürece ilkel benliğinde yaşar. Gelişmiş benliğe ulaşması için her alanda onu geliştirmemiz lazım. Bunlar sayı olarak matematik, fizik, kimya değil de öncelikle ahlak, benlik oluşturma, çocuğa kazandırırsak, eğitimin ilk aşamasını verimiz, öğretmenler de üzerine katarlar.” (K16-Kadın-Trabzon)

“Her zaman şunu söylüyorum. Hani üniversite sınavına giriyor ya çocuklar. Ben bunu da hep söylüyorum. Eğer ki insanın yabancı dili yoksa ona yasaklamaları lazım. Üniversite sınavına girmeyecek bir mühendis olmayacak, bir mimar olmayacak. Bu cehalettir. Bizde ne var ki? İngilizce eğitimi var. Ne biliyorsun? Yes, no işte geldim, gittim değil. Bizim burada kitaplarımız hep yabancı. Bir sürü yabancı insanlar geliyorlar. Bizde de var bir sürü üniversite bitirmiş ama hepsi şey böyle yüzde beş. Yabancı dil olmadan üniversiteye gidilmemesi lazım. Gidiyorsun yurt dışına, soruyor mesleğini diyorsun makine mühendisiyim nasıl diyor? Yani sen yabancı dil bilmiyorsun mühendissin.” (K11-Erkek-Trabzon)

Mesleği akademisyen olan katılımcılar, diğer katılımcılara kıyasla bu konuya dair daha kapsamlı bir şekilde konuyu ele almaktadırlar. Akademisyen olan katılımcıların ifadeleri, eğitimin kapsamı konusunda benzerlik göstermektedir. Katılımcılar, Türkiye’de eğitimle ilgili olarak bazı sistem eleştirilerinde bulunmakta ve bununla ilgili bazı önerileri ifade etmektedirler.

Akademisyen olan katılımcıların ifadelerinden ön plana çıkan başlıklar “eğitimin ailede başlayan bir süreç olduğu, ülkemizde eğitimin sadece okulun görevi olarak kabul edilmesi, gerek özel okulların gerekse devlet okullarının ‘pragmatist’ bir yaklaşımla sadece sınav odaklı hareket etmeleri, velilerin çocuklarını ‘statüsel ve ekonomik’ kaygılarla pozitif bilimlere yönlendirmeleri,

ülkemizde sosyal bilimlere yönelik ‘negatif’ bir bakış açısı bulunması, kitlesel eğitimin ülkemizin gençlerini ‘ortada bırakması’, kapsayıcı bir eğitime önem verilmesi gerektiği, öğrencilerin eğitime ayırdıkları ekonomik sermayelerinin karşılığını alamamaları ve öğrencilerin okudukları bölümlerden farklı iş kollarında çalışmaları, eğitim sisteminde öğrencilerin yönlendirilmesi noktasında eksiklikler bulunması, felsefi eğitime önem verilmemesi” olarak sıralanmaktadır.

“Yani eğitim ailede başlayan bir süreç. Ailede başlayıp okulda tamamlanan bir süreç ama Türkiye’de genelde eğitim öğretim sadece okulda tamamlanan bir süreç gibi algılanıyor. O yüzden bir sorun var. Eğitimi ben annede başlatıyorum. Burada eğitim dersine de giriyorum. Yani bir ülke gelişmek istiyorsa anneleri eğitmek, anneleri değiştirmek zorunda...biz klasik bir toplumuz...çocuk, anne merkezli büyüyor hala. Evet modernleştik değişiyoruz falan ama çocuk anne merkezli büyüyor. Türkiye’de maalesef şöyle düşünülüyor. Bu da eğitim içine yanlış alınıyor, anlaşılıyor. Sadece mühendislik mantığı, sadece pozitif bilim mantığı. Bu alanda başarısak ülke ilerleyecek. Batılı toplumlara baktığımızda ilk yapılan şey eğitim, kültür politikalarıdır. Eğitim ve kültür değişir. Felsefeye önce önem verilir. Ondan sonra pozitif bilimler zaten arkasından gelir. Bizim eğitimde böyle bir sorunumuz da var. Eğitim sadece sayısal, matematik [problemleri] çözdürmek gibi anlıyoruz, felsefe derslerinin bu kadar az sayıda hatta hiç olmaması, en sıkıcı ders olması, algılanması, algılatırılması ciddi bir problem. Yani bu kültür dersleri, işte okuma şeyimiz hiç yok. Bizim neslimize baktığımız zaman imkanları sınırlı... Şimdi maalesef okuma kültürü de yok. Çünkü çocuklar sınava hazırlanıyorlar. Çocuklar sınav hazırlamaktan kitap okuyamıyor. Çocuklar ki sınava hazırlamaktan kültürel gelişimlerini sağlamıyor. Ek bilgi olarak söyleyeyim, Türkiye’de veli problemi de var. Bütün herkes çocuğunun pozitif bilimlerde başlamasını ve herkes çocuğunun Einstein olmasını istiyor. Kimse Picasso olmasını istemiyor. Kimse Anjelika Akbar olmasını istemiyor. Çocuğum sanatkâr olsun diyen bir kişi görmedim ben. Herkesin çocuğu mühendis olacak, yurtdışında okuyacak bilmem ne olacak, değil mi? Kimse buna motive etmiyor. Herkes doktor olsun istiyor. Tabii bunun ekonomik sebepleri var ama velinin bu bilgisizliği ve bu politik yaklaşım, yani para kazanmaya yönelik meslek edinme duygusu eğitim bitiriyor, bitirecektir de bundan sonra.” (K12-Erkek-Trabzon)

Katılımcı 12, eğitimin Türkiye’de yanlış algılandığından bahsetmektedir. Bu yanlış algılamanın sonucu ve velilerin çıkara yönelik eylemleri sonucunda sosyal bilimlere gereken önemin verilmediğini ifade etmektedir. Katılımcının ifadelerinden hareketle Türkiye’de eğitime ve de sosyal bilimlere bakış açısının değişmesi gerekmektedir. Müfredatın sınava yönelik düzenlenmesi, öğrencilerinde sınav dışında bulunan felsefi, kültürel alanlara yönelmemeleri Katılımcı 12 tarafından çocukların kültürel gelişiminin önündeki en büyük engellerden birisidir. Sınava hazırlanan çocukların, daha fazla soru çözmek için edebi yapıtlardan uzak kalması da yine Katılımcı 12 tarafından dikkat çekilen bir konudur. Kendisinin çocukluğunda halk kütüphanelerindeki tüm kitapları okumaya gayret gösteren bir ebeveyn olarak çocuğunun soru çözmek adına edebi yapıtları ‘geri planda tutması’ Katılımcı 12’yi oldukça ‘huzursuz’ eden bir durum olarak tanımlanmaktadır. Velilerle ilgili ‘problem’ olarak ifade ettiği, velilerin çocuklarını pozitif bilimlere yönlendirmelerinin temelinde ‘çıkâr’ kavramı bulunmaktadır. Bourdieu, failin eylemlerinin temelinde çıkâr kavramı olduğunu belirtmektedir. Bu durumun güncel bu çalışmayla ilgili bir yansıması olarak velilerin çocuklarını pozitif bilimlere yönlendirmeleri ‘yüksek ekonomik sermaye sahibi olma’ ve içinde bulunulan toplumsal alanda ‘statü’ sahibi olma isteği ile açıklanmaktadır.

“Bir insanın meslek öğrenme yaşı mümkün olduğu kadar düşüktür. Siz insanları üniversiteye alıyorsunuz, en erken 23 yaşında mezun ediyorsunuz. Mezun olduğu alanda çalışmadığında ya da çalışmadığında o imkânı bulamadığından dolayı bu çocuk yeniden meslek öğrenecek değil, ortada kalıyor. Bu çocuğun geleceği kararıyor. En önemli şey herkesi en üst düzey eğitimden yararlandırmak değil, evet, ilke bu olmalı ama en önemli şey sağlam bir istihdam planıyla yürüyen bir eğitimidir. Bundan sonrası meslek eğitimi ve uzmanlaşmadır. Buranın iyi planlanması lazım. Burayı iyi planladığımızda hem ülkenin hem devletin hem de gençlerimizin, çocuklarımızın geleceğini kurtarıyoruz. Biz temel eğitim konusunda diretmekte haklıyız ama ondan sonrasında sağlam bir planlama yapmak zorundayız. Çünkü bu artık tersine işleyen bir süreç dönüşü. Biz bilimde geri kaldık meselesi doğru bir meseledir ama biz bizim bilimde geri kalmamızın en önemli sebebi zihniyetiniz değildir. Organizasyon kabiliyetimizi yitirmemizdir. Yani sosyal becerilerimizi yitirmemizdir, siyasal becerilerimizi yitirmemizdir. Öyleyse siyasal becerilerin geliştirilmesi, sosyal becerilerin, organizasyon becerilerinin geliştirilmesi gerekiyor ve bunun için de mutlaka sosyal bilimlere üst derecede üst düzeyde öğrencilerin tercih etmesini sağlayacak kanallar açılmalıdır... Güncel gündelik ihtiyaçların karşılanması, mesleğin icra edilmesi, devletin, toplumun daha iyi yönetilmesi, sosyal organizasyonların daha sağlam yapılması bunların hepsi teorik ve pratik eğitimden geçiyor. Bunların zemini oluşturulursa ben Türkiye'nin ileride çok daha rahat edeceğini düşünüyorum ama bu şekilde sistemin çocukları yemeye başladığını düşünüyorum.” (K18-Erkek-Trabzon)

Akademisyen olan diğer bir katılımcı ise iyi bir eğitimden ziyade, nasıl bir eğitim olmalı hakkında konuşmanın ‘daha faydalı’ olduğunu düşünmektedir. Katılımcı 18, Türkiye’de eğitim sisteminin, gençleri ‘ortada bıraktığını’ belirtmektedir. Bu durumun temel sebebi ise üniversite eğitime vakti ve nakdi yatırım yapan öğrencilerin mezun olduktan sonra ‘işsizlik’ ile karşı karşıya kalmalarıdır. Katılımcı 18, bu durumu ‘ortada bırakılma’ olarak tanımlamaktadır. Katılımcı 18, ‘kitlese aydınlanmaya’ inanmadığı için, mesleki eğitime ve temel eğitime önem verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Türkiye’de gençlerin ‘geleceksiz’ kalmaması için bu tarzda bir eğitimin ülkenin ve ülkede yetişen genç neslin çıkarına olacağını düşünmektedir. Türkiye’de eğitimin organizasyon sıkıntısı yaşadığını belirten Katılımcı 18, bu sorunların düzeltilmesi halinde Türkiye Cumhuriyeti’nin ileride ‘rahatlayacağını’ belirtmektedir.

“...Sadece akademik gelişme değil de bütün çok yönlü bir bireyleri çok yönlü geliştirmeye odaklanan bir eğitim benim tercihim...bizde hep şey var ya herkes üniversite okusun bitirsin ama biraz sonuçsuz. Yani üniversite çok kaliteli eğitim anlamına gelmiyor işte. Bitiren kişiler iş gücü sahibi olamıyor... Yani kimse bitirdiği meslekten hemen hemen çalışmıyor. Yani bitirdiği bölümden çalışanı bakıyorsunuz hep alakasız şeyleri, alakasız işler yapıyorlar. Ben de mesela bilgisayar bölümü bitirdim. Şu an felsefe hocasıyım. Yani demek ki bir problem var. Yani böyle iyi tespit edemiyoruz. Kişiler nerelere gitmeli, ne yapmalı dedim ya az önce oğlum ne isteyecek, neden mutlu olacak falan onları bir verebilecek bir mekanizmamız yok yani. Çocukların takibi, onları doğru yerlere kanallandırmak, doğru ve yetenekleri ölçüsünde yapabilecekleri çerçevesinde yönlendirmek çok önemli... Onu dediğim gibi veliler olarak biz üstleniyoruz. Biz de her zaman işte uzman olmadığımız için bu işleri kendi doğru bildiğimiz çerçevede bir şeyler yapmaya çalışıyoruz... Çocuklarımız çok faydalı bireyler haline gelebilir. Yani hepsi kendi alanında doğru yönlendirmeler yapıldığı zaman ciddi katkılar sunabilir topluma değil mi? Yaşadığı ülkeye ve dünyaya gerekirse iyi bir bilim insanı olup çok büyük katkılar sunabilir...” (K19-Erkek-Trabzon)

Yukarıda ifadelerine ver verilen iki katılımcının (K18 ve K19), eğitim sistemine yönelik değerlendirmelerinin temelinde okuduğu alana dair bir işte çalışamayan öğrencilerin yaşadığı sorunlar bulunmaktadır. Katılımcı 18 bu durumu ‘planlama’ ile ilişkilendirirken Katılımcı 19 bu durumu ‘rehberlik’ ile ilişkilendirmektedir. Katılımcıların kullanmış oldukları bu iki kavram, temel

olarak aynı şeye tekabül etmektedir. Katılımcılar tarafından bu kavramlar hem sorunun kendisine hem de sorunun nasıl çözülebileceğine dair anahtar kavramlar olarak kullanılmaktadır.

Katılımcı 19'un 'önce karnımızı doyurmaya çalışıyoruz' ifadesi, bu çalışmada yer alan katılımcılar başta olmak üzere tüm ebeveynlerin eğitim alanı içerisindeki yönelimlerini tanımlamaktadır. Ebeveynler, çocuklarının hem statü sahibi olmasını istemekte hem de ekonomik sermayelerinin yüksek olmasını istemektedir. Bu durum ise pozitif bilimlere olan ilginin artmasına karşın sosyal bilimlere olan ilginin azalmasını gösterir niteliktedir. Eğitim sistemindeki düzenlemelerin sıklığı öğrenciler ve velileri etkilemektedir, çocukların birkaç yılda bir değişen sınavlarla karşı karşıya olmaları da ortaya uyum sorunları çıkarabilmektedir. Katılımcı 19, iyi bir eğitim için düzeni sağlanmış, sürekli bir değişim geçirmeyen kalıcı bir sistem gelmesi gerektiğini düşünmektedir. Sürekli sistem üzerinde oynamanın 'ülkeyi çıkmaza götürdüğünü' ifade etmektedir.

İyi bir eğitimin nasıl olması gerektiği konusundan sonra iyi bir eğitim sisteminin nasıl olması gerektiği konusundaki düşünceleri katılımcılara sorulmuştur. Katılımcıların düşüncesindeki iyi bir eğitim sistemi, küçük çocuklar için ulusal düzeyde sınav içermemektedir. Çocuğun başta kişilik gelişimi sağlaması ve sonrasında mesleki eğitimine odaklanabileceği bir eğitim sistemi katılımcılar tarafından 'iyi bir eğitim sistemi' olarak tanımlanmaktadır. Kişilik gelişimi ve mesleki gelişim dışında katılımcıların perspektifindeki eğitim sistemi idealinde 'sorgulayıcı düşünceye' önem verildiği görülmektedir. Tüm katılımcıların neredeyse ortak paydada bulunduğu diğer bir konu ise günümüz Türkiye Cumhuriyeti'ndeki eğitim sisteminin 'kesinlikle' değiştirilmesi gerektiğidir.

"Ya şimdi çocukların bu hafta sonu bursluluk sınavları vardı. Yani dokuz yaşındaki çocuk şimdi gelecek optik okuyucu dolduracak form dolduracak falan. Bu da çok erken. Bizim ülkemizdeki sıkıntı bu, sınav işte. Yani çok fazla sınav oluyor, çocuklar erken yaşta çok erken yaşta sınanmaya başlıyor işte. Çok da mantıklı bir şey değil yani. Çocukları daha on iki yaşında ulusal bir sınava sokmanın da çok bir anlamı yok bence. Çocuklar hiçbir şey öğrenemiyor. Hangi okula giderse gitsin özel okula veya bir devlet okuluna da gitse mesleki bir eğitim yok. Ülkede mesleki eğitim almak için kalifiye eleman yok. Şimdi çocuk liseyi bitirdi. Üniversite kazanamazsa vasıfsız bir adam olarak ortada kalıyor. Hiçbir işten anlamıyor çünkü anladığı bir iş yok. Şimdi üniversiteyi kazansa üniversitede de eğitim kalitesi yerlerde, şu an üniversiteden mezun olan adam, mezun olduğu bölümle ilgili yeterli donanımda çıkmıyor zaten. Bence ortaokulda bir şekilde ve ortaokuldan sonra bu beceri ve yetkinlik kazandırılmalı. Yani tüm çocuklara mesleki anlamda bir yol haritası çizilmeli..." (K1-Erkek-Samsun)

"İyi bir eğitim nasıl olmalı? Bir kere sistem tamamen değiştirilmeli. Sistem mantıklı bir sistem değil. Çocukların gelişim dönemi doğru belirlenmeli. Eski sistemde biz nasıl beş artı üç şeklinde gidiyorsak yine aynı sisteme dönülmeli...Hele ki ilkökul kısmı berbat. Yani müfredat çok eksik, hatalı. Müfredat değiştirilmeli, eğitimin süresi, sistemi değiştirilmeli ancak ondan sonra bir şeyler konuşabilir hale gelebiliriz. Yani bir çocuğu dört yıl liseye göndermek ne demek yani? Çok anlamsız. 4 yıl ortaokula göndermek ne demek? Şimdi anaokuluna gitmesi gereken çocuğu birinci sınıfa veriyorsun. Beşinci sınıfa gitmesi gereken çocuğu orta bire veriyorsun. Orta birinci sınıfta hem beşinci sınıf hem de ortaokul dersleri görüyor. Temel zaten çok iyi değil. Çünkü birinci sınıfa giden çocuk anaokulu çocuğu gibi muamele görüyor. Çünkü fiziksel gelişimi tamamlanıyor. Esasen çocuk ikinci sınıfta, birinci sınıf çocuğu oluyor. Orada el gelişimi bile, elleri ağrıyordu yazı yazamıyordu. Düşün şimdi oradan pay biç. Ne oldu? Sürekli yazdırıyorsun, parmak gelişimi bu çocukların tamamlanmadığı için bundan dolayı bun alıyorlar yazı yazmak istemiyorlar. Bu

olayın ana temeli ise ilkokul sistemini değiştirilmediği müddetçe zaten temeli bozuk evler yaratıyoruz. Haliyle de artık sınıfta kalma sistemini kaldırdılar. Hiçbir caydırıcılığı yok. Bunlar sınıfta kalmıyorlar. Sınıfta kalma olmayınca olmuyor. Ne de olsa kalmayacağım, nasılsa şu olur bilmem ne olur habire geçiyorlar sınıfları. Böyle normal bir çocuk yetiştiriyorsun. Üniversite sistemi çok yanlış, iki saatlik bir sınav sistemine çocuklarımızın hayatını veriyoruz. Sen doğru düzgün bir ilkokul, ortaokul, lise sistemi kur, bunlara kalma sistemini getir ve akabinde de bu çocukların esaslı yeteneklerine göre lise ikide sen yerleştir.” (K4-Kadın-Samsun)

İyi bir eğitim sistemine ilişkin ifadelerinde yukarıdaki iki katılımcı farklı noktalara değinmekle birlikte ‘mesleki eğitim’ hususunda ortak paydada buluşmaktadırlar. Katılımcı 1, çocukların erken yaşta sınavlara hazırlanmaları nedeniyle ‘hiçbir şey öğrenemediklerini’ ifade etmektedir. Bu yoğun sınavlar nedeniyle çocuğunun ister özel okula isterse de devlet okuluna gitsin ‘bir şey öğrenemediklerini’ belirtmektedir. Katılımcı 4 ise eğitim sisteminin kendi gençlik dönemindeki eğitim sistemine benzer bir şekilde ‘tamamen’ değiştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Çocukların olması gerekenden erken şekilde okula gittiğini düşünen katılımcı, çocukların kas gelişimi oturmadan yazı yazmaya çalıştıkları için ders çalışmaktan ‘bunaldıklarını’ belirtmektedir. Çocukların lise ikinci sınıfa kadar gözlemlenip, yeteneklerine göre bir alana yerleştirilmesi gerektiğini ve daha sonrasında üniversitede bu alanlarda eğitim alıp meslek hayatına katılmaları gereken bir eğitim sistemi Katılımcı 4 tarafından iyi bir eğitim sistemi işleyişi olarak tahayyül edilmektedir.

Müfredatın değiştirilmesi ve çocukların seviyesine uygun eğitim anlayışının benimsenmesi katılımcıların iyi bir eğitim sistemi için önemli gördükleri konular arasında yer almaktadır. Yabancı dil eğitiminden örnek veren bir katılımcı, çocuğunun ilkokulda tam anlamıyla Türkçe’yi öğrenmeden İngilizce ve Almanca yabancı dil eğitimi almasından bahsetmektedir. Bu durumu katılımcının çocuğunda, sözcüklerin ifadesine ilişkin bir ‘ikilik’ ortaya çıkartmıştır. Bu nedenle katılımcı, eğitimin ve müfredatın çocuğun seviyesine uygun şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedir.

“Çocuğun seviyesine uygun bir eğitim şekli olmalı. Yani çocuğun örnek veriyorum, ne bir tık fazlası ya da ne bir tık altı. Şimdi mesela ilkokul birinci sınıfa giderken biz İngilizce dersi görüyorduk okulda, Almanca dersi görüyorduk. Hani çocuğum için konuşuyorum ama çocuklar Türkçe okuma yazmayı bilmeden İngilizce yazmaya başladılar. Haliyle çocuk örnek veriyorum İngilizcede okunuş farklılığıyla yazılış farklılığını Türkçede okuyuş ve yazılış ile çakıştığı için hep onun ikilemini yaşadı. Gerek yoktu. Geçen seneki İngilizce dersi bence bizim için bir faciaydı. Bu sene daha iyi gidiyor. O yüzden çocuğun neyi bilip neyi bilmediğini ya da çocuğun seviyesine göre bir eğitim olmalı diye düşünüyorum ben.” (K2-Kadın-Samsun)

İyi bir eğitim sisteminin sorgulayıcı düşünce yapısı ile geleceğini düşünen bir katılımcı bulunmaktadır. Sorgulayıcı düşünce yapısının tam anlamıyla gelmediğini düşünen katılımcı bunun kökenini ise kendi eğitim yıllarındaki öğretmen-öğrenci ilişkilerine dayandırmaktadır. Kendi akranlarının öğretmenin üzerine söz söylenmeyen tarzda eğitim aldığını belirten katılımcı, bu durumun insanları sürekli olarak karşılaşılan sorunları ‘birileri halleder, yapar tarzında bir düşünce yapısına sevk ettiğini belirtmektedir.

“Eğitim sistemi çok çok çok önemli. Bugünkü bu cehaletimizin, bugünkü sorgulamamazlığımızın, bugünkü at kafamız koyun bakışımızın tek sebebi budur. Ben kendime de burada pay biçiyorum tabii. Diyorum ya benim dönemimde öğretmene soru sormak gibi şey var mıydı? Yoktu. Ne derse o. Toplum dışında öyle yetişmiş, öyle eğitilmiş bir toplumda sorgulamıyor. Doğal olarak ne yapıyor? Bir bakarız, halleder birileri, yapar, yok, birileri yok artık yok. Toplumdaki eğitim sistemi düzelmediği sürece, kafa yapısı değişmediği sürece hiçbir şey de düzelmez, değişmez de. Yeni kuşak evet değişecek ama o kadar da sahiplenerek değişmeyecek, işine neresi gelirse, diyorum ya benim oğlum için liseyi bitirsin, nereye istiyorsa gitsin böyle bir şey diyebilir mi insan evladı, gitsin. Niye? Çünkü şey yok. Ona imkân sağlayabilecek [ülke] yok. Ben sağlayacağım ama ülke bunu sağlayabilecek mi?” (K10-Kadın-Samsun)

Bir katılımcı ise ülkemizde iyi bir eğitim sistemini ‘bulamadığımızı’ belirterek eğitim sistemindeki istikrarsızlık ve pozitif bilimlere yoğunlaşmadan bahsetmektedir. Eğitim sisteminin içerisinde yer alan sınavların ve müfredatın değişime uğramasının ortaya istikrarsızlık çıkardığını ifade eden katılımcı, insanların hem kendi hem de çocuklarının geleceğini düşündüğünde ‘daha çok para getirecek’ alanların derslerine yatırım yapmalarının eğitim sisteminde bir ‘çarpıklık’ oluşturduğunu ifade etmektedir. Çocuklara ‘dayatılan’ bu durumun, çocukların kendilerini gerçekleştirmelerinin önündeki en büyük engel olarak ‘sistemi’ karşılarına çıkardığını belirtmektedir.

“İşte o asıl kritik soru. Onu da ülke bulabilmiş değiliz. Onu biz ülke bulabilmiş değiliz. Keşke bulabilsek. Bir kere her şeyden önce galiba bir istikrarın olması gerekiyor. Bizde bir istikrar yok. Yani biri geliyor bir şey yapıyor, o ben bir şey buldum diyor. Hadi bunu yapıyoruz diyor. Öteki geliyor olmamış. Şimdi ben yeni bir şey buldum, fikrim geldi diyor. Yeni bir şey çıkarıyor yani. Ama istikrarsız oluyor o zaman da. Yani sınav sistemleri sürekli değişiyor, puan sistemleri değişiyor ama şu aslında hiç değişmiyor. Çocukların her birine hep aynı muamele yapılıyor. Diyorlar ki siz yarış atıyorsunuz, hepiniz matematik yapmak zorundasınız, fen yapmak zorundasınız. Ee senin işte hayatta bir yerde olabilmek için bunları yapman lazım. Yani sen sanat yapmışsın, sen sporda iyi misin? Sen bilmem nesen, her ne kadar bunu söyleseler de aslında yapmıyorlar. Bütün çocukları hepsini aynı işte matematiksel bir şeye zorluyorlar ve ben bunun yanlış olduğunu düşünüyorum. Yani çocukların aslında özelinde ayrışabileceği ve kendini, hayatta doğru yere koyabileceği konumlandırabileceği bir sistem yok.” (K3-Kadın-Samsun)

Katılımcıların eğitim sistemi hakkında birbirlerinden farklı düşüncelere sahip olmakla birlikte benzer düşüncelere de sahip olduğu görülmektedir. İlk olarak yoğun sınavların yerine başka tür bir sistemin gelmesi, öğrencilerin geleceklerinin birkaç saatlik sınavlarla belirlenmemesi katılımcıların birçoğu tarafından önemlidir. Mutlak iyi bir sistem bulunabilir mi sorusunun burada devreye sokulması elzemdir. Çünkü çocuğu eğitim gören ne kadar insan varsa o kadar farklı düşünce ortaya çıkmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim, çocuğun hayata gelmesi ile başlayan ve çocuğun hayata gelmesinden öncesini de kapsayan bir süreçtir. Bu süreçte ailelerin rolünün büyüktür ama sadece aile ile yürütülecek bir süreç değildir. Çocukların okul çağına gelmesiyle birlikte eğitim okul kurumuna devredilirken aile ile olan ilişkisi de bir yandan devam etmektedir. Samsun ve Trabzon illerinde ikamet eden ebeveynlerin çocuklarını neden özel okula gönderdiğini ele alan bu çalışmada önemli bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıda değerlendirilmiştir.

Katılımcıların gündelik rutinlerinin büyük çoğunluğunu işte vakit geçirmek oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bu temalardan ilki iş yerinde vakit geçirmenin yanı sıra aile ile vakit geçirenlerdir. Diğer alt tema ise arkadaşlarıyla vakit geçiren katılımcılardan oluşmaktadır. İş yerinde en çok vakit geçiren katılımcılar bankacılık, otomotiv ustalığı, öğretmenlerdir. Görüşme verileri, katılımcıların yoğunlukla işlerine odaklanmış ve zaman baskısı altında çalışan bireyler olduğunu göstermektedir. İş-yaşam dengesinin sağlanması, modern yaşamın en önemli sorunlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, işverenlerin, çalışanların refahını artırmak için daha esnek çalışma düzenlemeleri ve destekleyici politikalar geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, toplum olarak iş ve aile hayatı arasındaki dengeyi sağlamanın önemi konusunda farkındalık yaratmak gerekmektedir. Gündelik yoğun iş rutinine rağmen aile ile vakit geçirmeyi ön plana çıkaran katılımcılar genellikle kadınlar olmuştur. Kadınların çalıştıkları işlerin ardından ev işlerinin çok büyük bir kısmının sorumluluğunu da üstlendikleri görülmektedir. Gündelik rutinlerini iş dışında arkadaş buluşmaları temelinde tanımlayan katılımcılar ise yoğunlukla erkeklerden oluşmaktadır. Erkekler ev işlerinin bölüşümünde kadınlara daha fazla sorumluluk yüklediğinden dolayı ortaya karşılıksız ev emeği (Çuhadar, 2024) çıkmaktadır. Kadınlar, ev işlerine ayırdıkları emeğin bir karşılığını bulamamaktadırlar. Bu durum, kadınların hem iş hem de ev işlerinin sorumluluğunu üstlenmesinin getirdiği zorlukları ortaya koymaktadır. Toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden değerlendirilmesi ve ev işlerinin adil bir şekilde paylaşılması hem kadınların hem de toplumun genel refahı için önemlidir.

Kişisel gelişim konusunda katılımcıların yaklaşımları direkt olarak gündelik rutinleri ile bağlantılıdır. Yoğun iş hayatı olan katılımcılar genellikle kişisel gelişime vakit ayıramazken, vakit ayıranlar da 'işaret dili' kursuna gitmektedir. Kişisel gelişim katılımcılar için eskiden yapabildikleri fakat artık yapamadıkları bir şeyi ifade etmektedir. Bir katılımcı, çocuğunu temele alarak kişisel gelişimine önem verdiğini belirtirken, başka iki katılımcı ise eğitim hayatlarını merkeze alarak kişisel gelişime önem vermektedir. Bu katılımcılar için eğitim sermayesi ile kişisel gelişim aynı anlama gelmektedir. Onlar için eğitim sermayesinin artışı kişisel gelişimin daha fazla sağlanması anlamına gelmektedir. Toplumsal uzamın farklı noktalarında konumlanan ve farklı meslek gruplarına mensup olan katılımcılar için kişisel gelişim birbirinden farklı bir anlam taşımaktadır. Eğitim alanında

konumlanan katılımcılar kişisel gelişimi mesleki gelişimin temeli olarak görmeleri dolayısıyla kişisel gelişime farklı bir anlam atfederken diğer meslek gruplarında yer alan katılımcılar açısından kişisel gelişim daha farklı bir anlama gelmektedir.

Katılımcıların kişisel gelişime kıyasla mesleki gelişime daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Katılımcılar, mesleki gelişimlerini sağlamak için çoğunlukla çalıştıkları kurumların eğitim videolarını izlemektedir. Mesleki gelişim katılımcılar için ‘hayati’ önem taşımaktadır. Çünkü onların sahip olduğu ekonomik sermaye ve buna bağlı olarak bulundukları statü ve sınıfları direkt olarak gelirleri ile ilişkilidir. Toplumsal uzamdaki konumlarını koruyabilmeleri için mesleki gelişim önemlidir. Aktif olarak devam ettiği işten memnun olmayan bir katılımcı, katıldığı eğitimler ve kurslar sayesinde geçmeyi planladığı yeni iş kolu için mesleki gelişimini sürdürmektedir. Gececeği iş sahasında iyi bir konum elde edebilmek için mesleki gelişimine önem vermektedir. Uzun süredir bankacı olan bir katılımcı ise artık mesleki gelişime önem vermediğini, çünkü mevzuatları bilmenin tüm işlerini yapmasına yeteceğini söylemektedir. Aslında bu katılımcı mesleğinin daha erken yıllarında mesleki gelişim açısından bir çaba gösterdiği ve yetkinliğini sağladığı için mesleki gelişimi için daha fazla şey yapmaya lüzum duymamaktadır.

Katılımcıların serbest zamanlarını değerlendirdikleri aktivitelerin başında kitap okuma bulunmaktadır. Kitap okuma etkinliği genellikle uyku öncesi ya da katılımcıların tek başlarına kaldıkları zamanlarda gerçekleşmektedir. Eğitim sektöründe yer alan katılımcılar için kitap okuma bir bakıma mesleki gelişim olarak değerlendirilebilir. Kültürel sermayenin cisimleşmiş ve nesneleşmiş (Bourdieu, 2010) hali burada ortaya çıkmaktadır. Bourdieu (2010), kültürel sermayenin üç farklı biçimde bulunduğu bahsetmektedir. Kültürel sermayenin üç biçimi; cisimleşmiş, nesneleşmiş ve kurumsallaşmış olarak sıralanmaktadır. Nesneleşmiş kültürel sermaye ise sahip olunan kültürel malları temsil etmektedir. Kültürel mal olarak ifade edilen şeyler için ise Bourdieu, kitaplar ve müzik enstrümanlarını örnek vermektedir. Katılımcıların habituslarında kitap okuma aktivitesinin bulunması, kültürel sermayenin cisimleşmiş halini de ortaya koymaktadır. Cisimleşmiş kültürel sermaye “bedensel ve zihinsel uzun süreli yatkınlıkları” kapsamaktadır. Katılımcıların kitap okuma alışkanlıkları kültürel sermayenin iki biçiminin var olduğunu göstermektedir.

Serbest zaman aktivitelerinde öne çıkan diğer bir konu ise kültürel ve sanatsal faaliyetlerdir. Kültürel ve sanatsal faaliyetler tiyatro, sinema ve televizyon, müze ve sergi ziyaretleri olarak örneklendirilebilir. Tiyatro faaliyetinin katılımcılar tarafından gerçekleştirilmesi sık görülmemektedir. Toplam yirmi katılımcı içinde sadece iki katılımcı tiyatroya gittiğini belirtmiştir. Sinemaya gitme ya da evden film izleme tiyatro ile karşılaştırıldığında katılımcılar tarafından daha fazla yapıldığı görülmüştür. Sinemaya giden ya da evde televizyonundan film izleyen katılımcılar izleyecekleri filmleri ise çocuklarının tercihlerine göre belirlemektedirler. Televizyon kanallarını izleme ise tiyatroya benzer şekilde pek tercih edilen bir serbest zaman aktivitesi değildir. Bazı

katılımcılar haber ve tartışma programlarını izlemek için televizyon kanallarını kullanmaktadırlar. Müze ve sergi ziyaretlerinin de katılımcılar tarafından gerçekleştirilme yoğunluğu oldukça azdır. Müze ve sergileri ziyaret eden katılımcıların ortak bir noktası bulunmaktadır. Bu katılımcılar gençlik yıllarında İstanbul'da ikamet ettiklerini ve orada çok fazla müze olduğunu belirtmişlerdir. TÜİK tarafından 2022'de yayınlanan illere göre müze, eser ve ziyaretçi sayıları istatistiklerinden görüleceği üzere Samsun ve Trabzon'da bulunan toplam müze sayısı İstanbul'da bulunan müze sayısına oranla çok düşüktür. Katılımcıların diğer bir serbest zaman aktivitesi olarak tatil ve piknik tercihlerine bakıldığında, katılımcıların sahip oldukları 'vakit ve nakit' ile doğru orantılıdır. Aslında katılımcıların zaman açısından rahat ve ekonomik sermaye açısından yeterli olduğu durumlarda genellikle tatile gittikleri görülmektedir. Katılımcıların tatil mekânı tercihleri de tıpkı seçtikleri filmlerin çocuklarına uygun olması gibi şekillenmektedir. Katılımcıların piknik tercihlerini şekillendiren temel husus ise pandemi dönemini yaşamış olmalarıdır. Pandemi dönemini evde geçiren katılımcılar, buldukları kısa süreleri temiz havada piknik yaparak değerlendirmektedirler.

Katılımcıların sanatçılarla ilişkilerine bakıldığında akıllarında en çok müziğin ve müzisyenlerin canlandığı görülmektedir. Bazı katılımcıların albüm arşivine sahip oldukları görülmüştür. Katılımcıların müzik tercihleri ise anlık duygu durumuna göre şekillenmektedir. Üzgün oldukları zaman hüzünlü, mutlu olduklarında hareketli şarkıları dinlendiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların evlerinde bağlama, saz, piyano, org gibi enstrümanlar bulunmaktadır ve onlar bu enstrümanlarını çocuklarının çalmalarını istemekte ve çocuklarını bu konuda desteklemektedirler. Katılımcıların sanatsal alanlara ilişkin olarak zihinlerinde ilk olarak müziğin canlanması katılımcıların habituslarındaki benzerliği göstermektedir.

Eve aksesuar alma konusunda ise katılımcıların evlerine aldıkları aksesuarlar ile ilgili olarak, incelenmek istenen şey antikalara, aile yadigarlarına ilgilerinin olup olmadığıdır. Burada sadece bir katılımcının antikalara önem verdiği ve evinde ailesinden kalma eşyaların olduğu görülmüştür. Katılımcılar için eve aldıkları eşyanın antika olmasından ziyade göze hoş gelen ve kolay temizlenebilen eşyaları tercih ettikleri görülmüştür.

Haberleri takip etmek için katılımcılar çoğunlukla sosyal medya platformlarından faydalanmaktadırlar. Matbu gazetelerin sayısında son on yılda ciddi bir azalma meydana gelmiştir (TÜİK, 2023). Bu durumun bir sonucu olarak, bu çalışmada yer alan katılımcıların da matbu gazeteleri alması ve takip etmesi çok sık görülen bir durum değildir. Bazı katılımcılar 'çocuklarının gazeteleri bilmesi' amacıyla haftada birkaç gün evlerine gazete almaktadırlar. Görüşmelerin Samsun ve Trabzon'da gerçekleştiği dönemlerin 14 Mayıs 2023 genel seçimlerinin beş ay öncesi ve beş ay sonrasına tekabül etmesi nedeniyle haberleri internet platformları üzerinden takip eden katılımcıların dikkatini en çok seçim haberlerine verdikleri görülmektedir. Sosyal medya platformlarının katılımcılar tarafından kullanılmasının temel sebebi, dünya üzerinde yaşanan herhangi bir olay

hakkında anlık bilgi sahibi olmalarıdır. Bunun yanı sıra haberleşme, dizi/film izleme ve çevrelerindeki insanların neler yaptığını takip etme amacı ile de kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin olarak farklı bir tutumda bulunan katılımcı bulunmaktadır. Kendisinin sosyal medya platformlarını kullanmadığını, haberleri ise haber sitelerinden takip ettiğini belirten katılımcı, bu şekilde davranmasının nedenini çocuğuna örnek olmak olarak ifade etmiştir.

Katılımcıların çoğu herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üyeliklerinin bulunmadığını belirtmiştir. Yirmi kişi içinden sadece dört katılımcı bir sivil toplum kuruluşuna üyeliğinin olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların üyesi oldukları sivil toplum kuruluşları ise Kızılay, Türk Ocakları, Mübadele Derneği ve Çağdaş Yaşamı Koruma derneğidir. Putnam (2010), sosyal sermayeyi sivil katılım ile özdeşleştirmekte ve sivil katılım oranı ile insanların sosyal sermaye stoğunu artırdığını belirtmektedir. Onun yaklaşımı ile hareket edildiğinde katılımcıların sivil katılımlarının oldukça az olduğu görülmektedir.

Çocukların kişisel bilgi, beceri ve yetkinlikleri ile özel okulların bu konuda sunduğu imkanlara bakıldığında, özel okullara giden çocukların yoğun bir şekilde sportif faaliyetlere yetkin olduğu görülmektedir. Basketbol, futbol, voleybol, yüzme gibi sporlara yetkinliği bulunan çocuklar genellikle özel okulların takımlarında yer almaktadırlar. Samsun ve Trabzon'da bulunan özel okullar, sportif faaliyetlere ilişkin olarak çocukların beceri ve yetkinliklerini destekleyecek imkanlara sahip olduğu görülmektedir. Bazı okulların yüzme havuzu bulunurken, bazıları da özel yüzme havuzları ile anlaşıp bu hizmeti öğrencilere sağlamaktadırlar. Bu konuya dair özel bir örnek olarak, Trabzon'daki bir özel okulda veliler 'güvensizlik' nedeni ile çocuklarını yüzmeye göndermediklerini bir katılımcı belirtmiştir. Katılımcı bu durumu "öğretmen de olsa Türkiye'de bir güvensizlik var" cümlesi ile özetlemektedir.

Çocukların beceri, yetenek ve yetkinliklerinin olduğu diğer bir alan ise yabancı dildir. Burada katılımcılar ikiye ayrılmaktadır. Katılımcıların yarısı çocuklarının yabancı dile yetkinliğini ön plana çıkarırken diğer yarısı ise çocuklarının yabancı dile yetkin olmadığını belirtmektedir. Burada bir ayrışma olmasına karşın her iki grupta bulunan katılımcıların özel okullardan beklentisi iyi yabancı dil eğitimidir. Katılımcılar burada geleceği göz önüne alarak, çocuklarının geleceklerinde yabancı dilleri iyi bilmeleri gerektiği düşüncesine sahiplerdir. Katılımcılar, çocuklarının bir dil sermayesine sahip olması ile öncelikle çocuklarının yer aldığı eğitim alanı sonrasında ise iş alanında diğer rakipleriyle ayrışmalarını istemektedirler. Bu nedenle katılımcılar çocuklarını gönderdikleri özel okullardan bir talep olarak, ileri düzeyde yabancı dil eğitime önem vermektedirler. Özel okulların bu alanda sunduğu hizmetler ise katılımcıların beklentileri ile birebir örtüşmektedir. Çünkü özel okulların ortaya koyduğu marka değeri akademik başarı ve yabancı dil eğitiminden oluşmaktadır.

Bazı katılımcılar çocuklarının fen, matematik gibi derslere yatkın olduğunu ifade etmişlerdir. Yukarıda özel okulların marka değerini oluşturan şeylerden birinin akademik başarı olduğu belirtilmiştir. Pozitif alanlar, özel okullar açısından hizmetine önem verilen bir alandır. Bu durum, ülkemizde sosyal bilimlere olan bakışı da bir bakıma ortaya çıkarmaktadır. Sayısal alanlardan mezun olup iş hayatına atılan kişilerin toplum içinde itibar kazandığı bilinen bir gerçekliktir. Bu durum katılımcılar tarafından da bu şekilde görülmektedir ve çocuklarının toplum içinde statü sahibi olmaları onlar açısından önemlidir.

Katılımcılar çocuklarının müzik, resim, tiyatro gibi sanatsal alanlarda da yatkınlıkları olduğunu ifade etmişlerdir. Burada en öne çıkan sanatsal alan ise müziktir. Çocuklar gitar, bateri, piyano, keman ve flüt gibi enstrümanları çalmaktadırlar. Özel okullar da sanatsal alanlar içerisinde en fazla müzik ile ilgili hizmetleri sunmaktadırlar. Özel okulların müzik derslerini gerçekleştirdiği bir müzik odası bulunmaktadır. Bu müzik odasının içinde org, piyano, keman ve bazen de bateri olmak üzere bazı enstrümanlar bulunmaktadır. Hem katılımcılar hem de özel okullar resim ve tiyatro gibi sanatsal alanlar konusunda ön plana çıkmamaktadırlar. Özel okullar açısından bu durum pazarlanabilir değildir ve aynı zamanda katılımcıların çocuklarının beceri, yetenek ve ilgileri açısından da sık rastlanmamaktadır.

Özel okulların yukarıda bahsedilen imkanlarına ek olarak güvenlik, temizlik, sağlık ve yemek hizmetleri de katılımcılar tarafından öne çıkarılmaktadır. Çünkü özel okullar ile devlet okulları arasındaki bazı kritik farkları katılımcılar bu hizmetler temelinde ifade etmektedirler. Çocuğunu devlet okulundayken kolunu inciten bir katılımcı, devlet okulunda öğretmenlerin çocuğu ile ilgilenmemesi ve çocuğunun eve kolu şişmiş bir şekilde gelmesi sonucunda çocuğunu özel okula göndermeye karar vermiştir. Güvenlik tüm katılımcılar tarafından önemli görülmektedir fakat bir katılımcı çocuğunu gönderdiği özel okulun güvenlik hizmetlerinin yetersizliğinden bahsetmektedir. Özel okulların temizlik ve yemek hizmetlerinden katılımcılar genel itibarıyla memnundurlar.

Çocuklarını özel okula gönderen katılımcıların, çocuklarının derslerine yardım etmelerine dair dört farklı yaklaşım bulunmaktadır. İlk yaklaşımı, çocuklarının derslerine yardım eden katılımcılar oluşturmaktadır ve bu katılımcıların çocuklarının ilkökul ve ortaokul seviyesinde olduğu görülmektedir. Derslerinde problem yaşayan çocuklara katılımcılar yardımcı olmaktadır. İkinci yaklaşımda ise katılımcılar gözetmen olarak çocuklarının ödevlerini yapıp yapmadıklarını kontrol ederler. İkinci yaklaşımda ebeveynler, özel okullardaki öğretmenlerle iletişim halindedirler ve çocukları eve gelmeden hangi derslerde ve ne kadar ödevleri olduğu konusunda bilgi sahibidirler. Üçüncü yaklaşımdaki veliler çocuklarının derslerine yardımcı olmamaktadırlar. Bu durumu katılımcılar iki farklı şekilde açıklamaktadırlar. İlk olarak katılımcılar çocuklarının eğitim seviyesine yardımcı olacak bir eğitim sermayesine sahip değildirler ve diğer bir neden ise çocuklardan gelen herhangi bir talep bulunmamaktadır. Son yaklaşımda ise katılımcılar çocuklarının derslerinde

yaşadıkları sorunları direkt olarak çözmek yerine onlara sorunların çözüm yollarını göstermektedirler. Genel olarak katılımcılar çocuklarının dersleriyle ilgili olarak çocuklarına rehberlik sağlamaktadırlar.

Bu çalışmanın ortaya çıkış sorusu ve araştırmanın temel problemi olarak katılımcıların neden çocuklarını özel okullara gönderdiğine bakıldığında ortaya üç neden ve bu nedenlerle ilişkini bir alt neden çıkmaktadır. İlk neden, katılımcıların genel bir düşünce birliğinden ziyade, spesifik nedenlerle özel okullarla tercih ettiğini göstermektedir. Bir katılımcının çocuğunun yüzmeden kaynaklı olarak spor bursu alması, başka bir katılımcının çocuğunun havacılığa ilgi duyması, bir katılımcının ise kız çocuğunun özgüvenli bir şekilde ayaklarının üzerinde durmasını istemesi ve son olarak başka bir katılımcının çocuğunun zihinsel gelişimi açısından satranca önem vermesi katılımcıların çocuklarını özel okula kaydettirmesinin spesifik nedenleridir. Katılımcılar arasında benzerlik gösteren ikinci neden ise özel okullarda sınıf mevcudunun az olması, yabancı dil eğitime özel okullarda önem verilmesi, özel okulların çoğunun şehirden uzak bir konumda olması, güvenlik hizmeti, özel okulların teknoloji ile ilişkisi, sağlık hizmetlerinin bulunması ve son olarak çocuklarına evde bakacak kimselerin bulunmamasıdır. Burada yer alan evde kimsenin olmaması meselesi önemlidir. Çünkü katılımcılar evde bir bakıcı olması ile özel okulun maliyeti arasında bir hesaplama yapmaktadır. Bu hesaplamanın ardından çocuklarını özel okula göndermeyi uygun görmektedirler. Katılımcılar özel okullara daha fazla ücret vererek, çocuklarının öğretmenlerin gözetiminde ve güvenli bir yerde tüm günlerini geçirmelerinden memnundurlar. Günlerinin çoğunu işte geçiren katılımcılar akıllarının bir köşesinde çocuklarının nasıl olduğunu düşünmeden akşamları eve geldiklerini belirtmektedirler.

Üçüncü neden ise öğretmenlerin yetkinliğidir. Katılımcılar çocuklarını gönderdikleri özel okulların akademik kadrosunun yetkin olmasına özel göstermektedirler. Sınıf öğretmenleri bu konuda ön plana çıkmaktadır. Bir katılımcı, okulun başka bir eğitim kuruma devredilmesi sonucunda öğretmenin de kurumdan ayrılacağını düşünürken, öğretmenin kurumdan ayrılmaması katılımcıyı yenilenen özel okulda devam etmeye ikna etmiştir. Bazı katılımcılar da özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yetkinliğine dair soru işaretlerine sahiplerdir. Katılımcıların bu düşüncelerinin altında ise özel okullarda görev yapan öğretmenlerin maaşlarının yetersizliği ve özel okullarda çok sık öğretmen değişmesi gibi nedenler bulunmaktadır.

Katılımcıların neden devlet okullarını tercih etmediği bir alt neden olarak ifade edilebilir. Katılımcıların devlet okulları yerine özel okulları tercih etmelerinde öne çıkan şeyler sabahçı-öğlenci sistemi, devlet okullarında sınıfların çok kalabalık olması, devlet okullarının müfredatında yabancı dil ders sayısının az olması, eğitim kalitesinin yetersizliği olarak sıralanmaktadır. Katılımcılar özel okulların tam gün olması ile çocuklarının evde öğlenden akşama kadar ne yapacağını düşünmemektedirler. Az sayıda öğrenci bulunduran özel okulların sınıfları, çocuklarının kendilerini ifade etmelerinde ve öğrenmenden daha fazla ilgi görmelerinde önemli olarak görülmektedir.

Genel olarak ülkemizde, özel olarak ise Samsun ve Trabzon şehirlerinde bulunan özel okul sayılarında artış yaşandığı görülmektedir. Bu duruma ilişkin olarak katılımcılara düşünceleri sorulduğunda tüm katılımcılar özel okul sayılarının çok fazla olduğunu ifade etmiştir. Bir katılımcı özel okulları ‘ticarethaneye’ benzetmiştir. Katılımcılar özel okul sayısının fazla olmasından kaynaklı olarak bu okulların kendileri arasında bir rekabet içinde olduklarını düşünmektedirler. Çünkü özel okullarda okuyan öğrencilerin başarıları her özel okulun diğer özel okullardan ayrışmasını sağlayan bir unsurdur. Katılımcılar ulusal sınavlardan kaynaklı olarak özel okulların ‘dershaneleştiğini’ belirtmektedirler. Birbirleriyle ‘akademik başarı’ açısından rekabete giren özel okullar, katılımcıların bir talebi olarak sosyal ve kültürel gelişim noktasında isteneni verememektedir. Özel okul sayılarındaki artış ile ilgili olarak bir katılımcı, 15 Temmuz Darbe girişimi sonrasında özel okullara olan talebin karşılanamadığından bahsetmektedir. Bir kesimin elinde olan özel okulların kapatılması, diğer özel okulların ortaya çıkmasına neden olduğunu belirten katılımcı, özel okul sayısından ziyade kendi içlerindeki rekabet ile iyi eğitim verenlerin daha uzun ömürlü olacağını belirtmektedir. Başka bir katılımcı ise özel okul sayısındaki artışın Millî Eğitim Bakanlığı’nın politikalarından kaynaklandığını belirtmektedir. Devlete ait okulların daha iyi eğitim ve daha iyi fiziksel şartları sağlayamadığı katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Katılımcılar çocuklarının geleceği konusunda farklı düşüncelere sahip olmakla birlikte temelde çocuklarının mutlu ve huzurlu bir birey olarak yetişmelerini istemektedirler. Çocuklarının geleceği konusunda katılımcılar, çocukları ilköğretim ve ortaokul seviyesindeyken ‘çok erken’ olduğunu belirtirken, lisede eğitim alıyorsa ‘sınav sonucuna göre’ hareket edeceklerini belirtmektedirler. Katılımcılardan bazıları ise çocuklarının gelecekleri konusunda diğer katılımcılara kıyasla daha fazla söz sahibi olmak istemektedirler. Eğitimci olan bir katılımcı çocuğunun geleceği konusuna iki farklı şekilde baktığını belirtmiştir. İlk bakış açısı kendisinin eğitimci olması nedeniyle çocuğunun kararlarına karşı saygı duymayı içeren özgürlükçü bir perspektifken, diğer bakış açısı ise bir veli olarak çocuğunun ileride ekonomik açıdan daha rahat olabileceği bir iş seçiminden yanadır.

Özel okulların velilere sunduğu hizmetler içerisinde hafta sonu kursları da bulunmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların taleplerinin ne kadarının özel okullar tarafından karşılandığını gözlemleyebilmek adına, katılımcıların çocuklarını özel okul dışında herhangi bir kursa gönderip göndermediği sorulmuştur. Katılımcıların burada iki farklı şekilde davrandığı görülmektedir. Katılımcıların yarısı çocuklarını gönderdikleri özel okul dışında herhangi bir özel kursa göndermediklerini belirtirken, diğer yarısı ise bir özel kursa gönderdiğini belirtmiştir. Katılımcıların özel okulun gerçekleştirdiği kurslar dışında başka bir kursa göndermeme nedeni, çocuklarının haftanın altı gününü okulda geçirmeleridir. Geriye kalan süreyi çocuklar ödevlerini yapma ve dinlenme ile geçirdiği için katılımcılar çocuğunu gönderdiği özel okul dışında herhangi bir özel kursa çocuklarını göndermemektedir. Çocukların okul dışı özel kurslara gitmesi ise özel ders, müzik eğitimi, sportif faaliyetler ve dershaneye gitme temelinde gerçekleşmektedir. Çocukların özel

okulların basketbol, voleybol gibi takım sporlarını yaptıklarından yukarıda bahsedilmiştir. Bununla bağlantılı olarak hafta sonları da kulüp takımlarının idmanlarına gittikleri görülmektedir. Trabzon’da ikamet eden bir katılımcı ise çocuğunu özel okula gönderirken aynı zamanda bir dershaneye de göndermektedir. Çocuğunu gönderdiği özel okul, bu katılımcının taleplerini tam anlamıyla karşılayamamaktadır.

Katılımcılar, iyi bir eğitimin nasıl olması gerektiği konusunda öğretmenün önemine vurgu yaptığı görülmektedir. Onlar açısından iyi bir öğretmen, çocuklarının başta eğitim hayatı olmak üzere tüm hayatını kapsayacak şekilde onlara rehberlik edecek bir figür olarak görülmektedir. Eğitimin sadece öğretmen ile sınırlı olmadığına farkında olan katılımcılar, çocukların da eğitim sürecinde etkin bir rol oynayarak sorumluluklarını yerine getirmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Bir katılımcı ise diğer katılımcıların ifadesinin bağlayıcısı olarak iyi bir eğitimin ‘öğretmen-öğrenci-veli’ üçgeninin mükemmel bir uyumu ile olabileceğini belirtmektedir. Eğitimin çocuk üzerinde kalıcı bir etki yaratabilmesi için ahlaki eğitim, yabancı dil eğitimi ile çocukların gündelik hayat pratiklerinde kullanabilecekleri şeylerin okullarda öğretilmesi katılımcıların yukarıdaki ifadelerinde görülmektedir. Günümüzde çocukların sürekli ulusal sınavlara girmesi, velilerin ve okulların ‘pragmatist’ bir tutumla sadece sınav odaklı hareket etmeleri ve sosyal bilimlere karşı negatif bakış açısı katılımcılar tarafından iyi bir eğitimin önündeki engeller olarak tanımlanmaktadır. Müfredatta felsefe derslerinin az olması ve öğrencilerin eğitim süreçlerinde eleştirel düşünceden mahrum kalmaları da eğitimin niteliğini düşürdüğü katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Bazı katılımcılar, iyi bir eğitimi öğrencilerin yıllarca emek harcadıkları alanlarda iş bulabilmeleri ile açıklamaktadır. Sistemin öğrencileri harcadığını belirten katılımcılar, kitlesel olmayan ve mesleki gelişime odaklanan eğitimin iyi bir eğitim olacağını ifade etmektedirler.

Eğitimin niteliği konusundan sonra katılımcılar eğitim sisteminin nasıl daha iyi olabileceğine dair düşüncelerini ifade ederken katılımcıların çoğu ulusal sınavların küçük çocuklara uygulanmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Eğitim sisteminin meslek odaklı olup çocuğun kişisel gelişimini sağlayabileceği bir şekilde güncellenmesi katılımcıların bir talebi olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim sisteminin niteliğinin artırılması için katılımcılar müfredatın değiştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Yeni eğitim müfredatının sorgulayıcı düşünceye ağırlık verdiği, yabancı dil gelişimine desteğin artırıldığı ve çocukların seviyesine uygun olması gerektiği katılımcılar tarafından belirtilmektedir.

KAYNAKÇA

- Atmaca, Taner (2019), **Eğitimde Toplumsal Eşitsizliğin Kültürel Sermayenin Aktarımıyla Yeniden Üretilmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi – Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyüz, Yahya (2015), **Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2015**, 27. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Akyüz, Yahya (2021), **Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2021**, 34. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Alkan, Mehmet (2022), “Resmî İdeolojinin Doğuşu ve Evrimi Üzerine Bir Deneme”, Tanıl Bora, Murat Gültekingil (Ed.), **Cumhuriyet’e Devreden Düşünce Mirası Tanzimat ve Meşrutiyet’in Birikimi**, 13. Baskı içinde (377-407), İletişim Yayınları, İstanbul.
- Altay, Merve (2018), **Ailelerin Özel Okul Tercihlerinde Marka Değer Bileşenlerine Etkisi Üzerine Bir Araştırma**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, Evşen Altun (2019a), **Kültürel Sermaye ve Sınıf İçi Farklılaşma: Orta Sınıfların Kültürel Sermaye Yatırımı Olarak Özel Okul Tercihleri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, Evşen Altun (2019b), “Türkiye’de Özel Okullaşma”, **Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 8(1), 263-276.
- Aslan, Evşen Altun (2020), “Toplumsal Statü ve Okul Seçimleri: Kültürel Sermaye Yatırımı Olarak Özel Okullar”, **Alternatif Politika**, 12(2), 382-423.
- Bağcı, Zeynep Çiğdem (2019), **Özel Okul Velilerinin Okuldan Beklentilerinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi – Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Batır, Betül (2019), “1940 Sonrasında Eğitim”, Mustafa Gündüz (Ed.), **Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi**, 2. Baskı içinde (151-173), İdeal Kültür Yayıncılık, İstanbul.
- Bauman, Zygmunt (2017), **Sosyolojik Düşünmek**, (Çev. Abdullah Yılmaz), 17. Baskı, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Bayar, Adem ve Akın, Emel (2023), “Velilerin Özel Okulları Tercih Etme Sebeplerinin İncelenmesi”, **International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences**, 9(64), 2892-2900.

Bilen, Münevver (1990), **Sağlıklı İnsan İlişkileri**, 5. Baskı, Armoni Yayınevi, Ankara.

Bourdieu, Pierre (2007), “Vive La Crise!: Sosyal Bilimlerde Heterodoksi İçin”, Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan (Der.) **Ocak ve Zanaat Pierre Bourdieu Derlemesi**, 1. Baskı içinde (33-49), İletişim Yayınları, İstanbul.

_____ (2010), “Sermaye Biçimleri”, Mehmet M. Şahin ve Ahmet Zeki Ünal (Der.) **Sosyal Sermaye**, 1. Baskı içinde (45-75), Değişim Yayınları, İstanbul.

Bourdieu, Pierre ve Darbel, Alain (2011), **Sanat Sevdası Avrupa Sanat Müzeleri ve Ziyaretçi Kitlesi**, (Çev. Sertaç Canbolat), 1. Basım, Metis Yayıncılık, İstanbul.

Bourdieu, Pierre (2012), “Toplumsal Uzay ve Sembolik İktidar”, Güney Çeğin ve Emrah Göker (Der.), **Tözcülüğün Tasfiyesi İlişkisel Sosyolojide Temel Yaklaşımlar**, 1. Baskı içinde (349-366), NotaBene Yayınları, Ankara.

_____ (2015), **Pratik Nedenler**, (Çev. Hülya Uğur Tanrıöver), 2. Baskı, Hil Yayın, İstanbul.

_____ (2016), **Seçilmiş Metinler**, (Çev. Levent Ünsaldı), 3. Baskı, Heretik Yayınları, Ankara.

_____ (2018), **Bir Pratik Teorisi İçin Taslak Kabiliye Üzerine Üç Etnoloji Çalışması**, (Çev. Nazlı Ökten), 1. Baskı, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

_____ (2019a), **Sosyoloji Meseleleri**, (Çev. Filiz Öztürk, Büşra Uçar, Mustafa Gültekin ve Aslı Sümer), 4. Baskı, Heretik Yayınları, Ankara.

_____ (2019b), **Eril Tahakküm**, (Çev. Bediz Yılmaz), 5. Baskı, Bağlam Yayıncılık, İstanbul.

_____ (2020a), **Devlet Üzerine Collège de France Dersleri (1989-1992)**, (Çev. Aslı Sümer), 3. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul.

_____ (2020b), **Sanatın Kuralları Yazınsal Alanın Oluşumu ve Yapısı**, (Çev. Necmettin Kâmil Sevil), 1. Baskı, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.

- _____ (2020c), **Vârisler Öğrenciler ve Kültür**, (Çev. Levent Ünsaldı ve Aslı Sümer), 4. Baskı, Heretik Yayınları, Ankara.
- _____ (2021a), **Homo Academicus**, (Çev. Nazlı Ökten, Arzu Nilay Kocası ve Eren Gülbey), 1. Baskı, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- _____ (2021b), **Ayrım Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi**, (Çev. Derya Fırat ve Günce Berkut), 1. Baskı, Nika Yayınevi, Ankara.
- Bourdieu, Pierre ve Passeron, Jean-Claude (2021c), **Yeniden Üretim Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri**, (Çev. Aslı Sümer, Levent Ünsaldı ve Özlem Akkaya), 4. Baskı, Heretik Yayınları, Ankara.
- Bourdieu, Pierre (2021d), **Genel Sosyoloji Collège de France Dersleri (1981-1983)**, (Çev. Zuhâl Emirosmanoğlu), 1. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Bourdieu, Pierre ve Wacquant Loic (2021e), **Düşünümsel Sosyolojiye Davet**, (Çev. Nazlı Ökten), 1. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Bourdieu, Pierre (2022), **Bilimin Toplumsal Kullanımları Bilimsel Alanın Klinik Sosyolojisi İçin**, (Çev. Levent Ünsaldı), 4. Baskı, Heretik Yayınları, Ankara.
- Bozkurt, Serra (2021), **Özel Okul Tercihinde Algılanan Kalite ve Marka Çağrışımı Etkisi: Amasya Örneği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi – Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Calhoun, Craig (2007), “Bourdieu Sosyolojisinin Ana Hatları”, Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan (Der.), **Ocak ve Zanaat Pierre Bourdieu Derlemesi**, 1. Baskı içinde (77-129), İletişim Yayınları, İstanbul.
- Canatan, Kadir ve Yıldırım, Ergün (2013), **Aile Sosyolojisi**, 4. Baskı, Açılımkitap, İstanbul.
- Celkan, Hikmet Yıldırım (1989), **Eğitim Sosyolojisi**, 1. Baskı, Atatürk Üniversitesi Basımevi, Erzurum.
- Cevizci, Ahmet (2016), **Eğitim Felsefesi**, 4. Baskı, Say Yayınları, Ankara.
- Coleman, James S. (2010), “Beşeri Sermayenin Yaratımında Sosyal Sermaye”, Mehmet M. Şahin ve Ahmet Zeki Ünal (Der.), (Çev. Figen Uzar), **Sosyal Sermaye**, 1. Baskı içinde (77-119), Değişim Yayınları, İstanbul.

- Çelikten, Serkan Bünyamin (2010), **Özel Okul Velilerinin Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çuhadar, Seyran Gürsoy (2024), “Ev İçi Emek Bölüşümü: Kabuller ve Çatışmalar”, **Çalışma ve Toplum**, 2(81), 565-588.
- Dayı, Nuray vd. (2024), “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Süreçlerinin İncelenmesi”, **International Journal of Original Education Research**, 2(1), 120-136.
- Demirkıran, Arzu Meryem Nurdoğan (2019), “Modernleşme ve Tanzimat Dönemi Eğitimi (1775-1976)”, Mustafa Gündüz (Ed.), **Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi**, 2. Baskı içinde (57-86), İdeal Kültür Yayıncılık, İstanbul.
- Devi, Soibam Sheela ve Saroh, Tayum (2023), “Study on Enrolment and Attitudes of Parents towards Private Schools”, **International Journal of Arts, Science and Humanities**, 11(2), 54-61.
- Durkheim, Émile (2016), **Eğitim ve Sosyoloji**, (Çev. Pelin Ergenekon), 2. Baskı, Pinhan Yayınları, İstanbul.
- Erol, Müslüm ve Erol, Fatma Z. (2021), “Yeniden Var Olma Sürecinde Köy Enstitülerinin Rolü”, **Akademik Matbuat**, 5(1), 73-90.
- Fichter, Joseph H. (2019), **Sosyoloji Nedir**, (Çev. Nilgün Çelebi), 4. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Giorgetti, Filiz Meşeci (2019), “Erken Cumhuriyet/Atatürk Dönemi Eğitim (1920-1938)”, Mustafa Gündüz (Ed.), **Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi**, 2. Baskı içinde (117-150), İdeal Kültür Yayıncılık, İstanbul.
- Göker, Emrah (2007), “Ekonomik İndirgemeci mi Dediniz?”, Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan (Der.), **Ocak ve Zanaat Pierre Bourdieu Derlemesi**, 1. Baskı içinde (277-302), İletişim Yayınları, İstanbul.
- Gözübüyük Tamer, Mine (2017), “İdeolojiler Kısacasınca Türk Eğitim Sistemi”, Temel Öztürk (Ed.), **Zamanın İzleri: İlkeler, İdeolojiler ve İsyanlar**, 1. Baskı içinde (119-171), Karadeniz Teknik Üniversitesi Yayınları, Trabzon.
- Gözübüyük Tamer, Mine (2019), “Çocuğun Eğitiminde Ailenin Rolü”, **Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi**, 1(19), 1-26.
- Gözübüyük Tamer, Mine (2022), **Eğitim Sosyolojisi**, 1. Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara.

- Gunnlaugsson, Geir vd. (2021), “Public or private school? Determinants for enrolment of adolescents in Bissau, Guinea-Bissau”, **International Journal of Educational Research**, 109, 1-15.
- Gupta, Achala (2022), “Revisiting educational advantage and social class: a Bourdieusian analysis of middle-class parents’ investment in private schooling and shadow education”, **British Journal of Sociology of Education**, 44(1), 26-42.
- Güçlü, İdris (2021), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri Teknik – Yaklaşım – Uygulama**, 2. Baskı, Nika Yayınevi, Ankara.
- Gülünay, Sema (2022), **Velilerin Özel Okul Tercih Nedenlerinin İncelenmesi (Sivas İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi – Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündüz, Mustafa (2019), “II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim”, Mustafa Gündüz (Ed.), **Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi**, 2. Baskı içinde (87-115), İdeal Kültür Yayıncılık, İstanbul.
- Gündüz, Mustafa (2022), “Türkiye’de Eğitimin Kısa Tarihi”, Arife Gümüş Sarı (Ed.), **Türkiye’de Eğitim Politikaları**, 2. Baskı içinde (17-57), İlem Yayınları, İstanbul.
- Güneş, Firdevs (2010), “Effects of Lullabies on Linguistic and Mental Development Children”, **Zeitschrift für die Welt der Türken**, 2(3), 27-38.
- Haviland, William vd. (2008), **Kültürel Antropoloji**, (Çev. İnan Deniz ve Erguvan Sarıoğlu), 1. Basım, Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Humble, Steve ve Dixon, Pauline (2017), “School choice, gender and household characteristics: Evidence from a household survey in a poor area of Monrovia, Liberia”, **International Journal of Educational Research**, 84, 13-23.
- İçli, Gönül (2002), **Sosyolojiye Giriş**, 1. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961), **T. C. Resmi Gazete**, 10705, (05.01.1961).
- Joas, Hans ve Knöbl, Wolfgang (2019), “Yapısalcılık ve Pratiğin Kuramı Arasında: Pierre Bourdieu’nün Kültür Sosyolojisi”, Simon Susen, Bryan S. Turner (Ed.), **Pierre Bourdieu’nün Mirası Eleştirel Söylemler**, 1. Baskı içinde (7-24), Phoenix Yayınevi, Ankara.
- Jourdain, Anne ve Naulin, Sidone (2020), **Pierre Bourdieu’nün Kuramı ve Sosyolojik Yaklaşımı**, (Çev. Öykü Elitez), 2. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul.

- Kaplan, İsmail (2005), **Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerinde Etkisi**, 4. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Karavar, Hilal (2020), “İslamiyet Sonrası Türklerde Eğitim, Tek Parti Döneminde Eğitim (1923-1946)”, Emrah Çetin ve Özgür Yıldız (Ed.), **Türk Eğitim Tarihi**, 1. Baskı içinde (295-318), Lisans Yayıncılık, İstanbul.
- Kartal, Sadık (2020), “Türkiye’de Eğitim Politikalarının Dönüşümü: 1980 ve Sonrası”, **Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)**, 7(9), 1-18.
- Kaya, Ali (2007), “Pierre Bourdieu’nün Pratik Kuramının Kilidi” Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan (Der.), **Ocak ve Zanaat Pierre Bourdieu Derlemesi**, 1. Baskı içinde (397-419), İletişim Yayınları, İstanbul.
- Koç, Ayla ve Tunç, Binali (2023), “Kişisel Gelişim ve Kariyer Planlama Çalışmalarının İnsan Sermayesi Düşüncesi Temelinde İncelenmesi”, **Eğitim Yönetimi & Politikaları Dergisi**, 4(1), 15-26.
- Kottak, Conrad Philip (2008), **Antropoloji İnsan Çeşitliliğine Bir Bakış**, (Serpil N. Altunek vd.), 1. Baskı, Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Köçer, Mehmet (2014), “Çok Partili Dönem Eğitim ve Eğitim Kurumları”, Sebahaddin Arıbaş ve Mehmet Köçer (Ed.), **Türk Eğitim Tarihi**, 4. Baskı içinde (245-288), Lisans Yayıncılık, İstanbul.
- Kuluma, Hatice vd. (2021), “Determining the reason for private schools preference and a case study in TRNC”, **Contemporary Educational Researches Journal**, 11(2), 39-51.
- Kümbetoğlu, Belkıs (2015), **Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma**, 4. Baskı, Bağlam Yayıncılık, İstanbul.
- Kurtkan, Bilgiseven (1992), **Eğitim Sosyolojisi: Kavramlar-Teoriler-Eğitim Yolu ile Kalkınmanın Esasları**, 5. Baskı, Filiz Kitapevi, İstanbul.
- Marshall, Gordon (2005), **Sosyoloji Sözlüğü**, (Çev. Osman Akınhay ve Derya Kömürcü), 2. Baskı, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Marx, Karl (2018), **Kapital: Ekonomi Politikin Eleştirisi**, (Çev. Mehmet Selik ve Nail Atılğan), 11. Baskı, Yordam Kitap, İstanbul.
- Meder, Mehmet ve Çeğin, Güney (2011), “Bourdieu’yü Okumak: Post-Pozitivist Bir Sosyolojinin İmkânı Üzerine”, **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 10(1), 233-256.

- Milli Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2014), T. C. Resmi Gazete, 28941 (14.03.2014).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015), “Milli Eğitim Bakanlığının Kısa Tarihçesi”, <https://www.meb.gov.tr/milli-egitim-bakanliginin-kisa-tarihcesi/duyuru/8852> (12.03.2024).
- Mindivanli Akdoğan, Esra (2021), “Cumhuriyet Döneminde Eğitim: Geçmişten Günümüze Milli Eğitim Şûraları”, Mehmet Sağlam (Ed.), **Türk Eğitim Tarihi**, 3. Baskı içinde (459-486), Vizetek Yayıncılık, Ankara.
- Neuman, Lawrence W. (2020), **Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nicel ve Nitel Yaklaşımlar Cilt 1**, (Çev. Özlem Akkaya), 8. Baskı, Siyasal Kitapevi, Ankara.
- Nishimura, Mikiko ve Yamano, Takashi (2013), “Emerging Private Education in Africa: Determinants of School Choice in Rural Kenya”, **World Development**, 43, 266-275.
- Oktay, Feride (2020), “Okul ve Aile İletişimi: Okul Öncesi Eğitim ve Ebeveyn İlişkileri Örnekleme”, **European Journal of Educational & Social Sciences**, 5(2), 113-122.
- Özgüven, İbrahim Ethem (2001), **Ailede İletişim ve Yaşam**, 1. Baskı, PDREM Yayınları, Ankara.
- Özpolat, Abdulvahap (2009), “Ailede Demokratik Sosyalleşme”, **Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi**, 182(38), 249-267.
- Parlar, Hanifi (2006), **Velilerin Özel Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler ve Özel Okulların Durumu: Kahramanmaraş Örneği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pulat, Ahmet (2019), **İlkokul Velilerinin Özel Okul Tercihlerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Putnam, Robert (2010), “Tek Başına Bowling: Amerika’nın Azalan Sosyal Sermayesi”, Mehmet M. Şahin ve Ahmet Zeki Ünal (Der.), (Çev. Tahsin Ulutaş ve Mehmet M. Şahin), **Sosyal Sermaye**, 1. Baskı içinde (121-142), Değişim Yayınları, İstanbul.
- Robbins, Derek (2005), “The Origins, Early Development and Status of Bourdieu’s Concep of ‘Cultural Capital’”, **The British Journal of Sociology**, 56(1), 13-30.
- Russel, Bertrand (1990), **İktidar**, (Çev. Mete Ergin), 1. Baskı, Cem Yayınevi, İstanbul.

- Sağlam, Mehmet (2020), “İslamiyet Sonrası Türklerde Eğitim, Çok Partili Dönemde Eğitim (1950-1980), Emrah Çetin ve Özgür Yıldız (Ed.), **Türk Eğitim Tarihi**, 1. Baskı içinde (319-348), Lisans Yayıncılık, İstanbul.
- Sakoğlu, Necdet (2003), **Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi**, 1. Baskı, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Sandy, Jonathan (1989), “The Choice of Public or Private School”, **The Social Science Journal**, 26(4), 415-431.
- Smith, Philip ve Riley, Alexander (2016), **Kültürel Kurama Giriş**, (Çev. Selime Güzelsarı, İbrahim Gündoğdu), 1. Basım, Dipnot Yayınları, Ankara.
- Steinmetz, George (2015), “Sosyo-Analize Doğru: Psikoanalizin ‘Travmatik Çekirdeği’ ve Neo-Bourdieu Teori”, Philip S. Gorski (Der.), Özlem Akkaya (Çev.), **Bourdieu ve Tarihsel Analiz**, 1. Baskı içinde (167-198), Heretik Yayınları, Ankara.
- Swartz, David (2015), “Bourdieu Perspektiften Sosyolojik Analiz İçin Meta-İlkeler”, Philip S. Gorski (Der.), Özlem Akkaya (Çev.), **Bourdieu ve Tarihsel Analiz**, 1. Baskı içinde (41-64), Heretik Yayınları, Ankara.
- Swartz, David (2018), **Kültür ve İktidar Pierre Bourdieu’nün Sosyolojisi**, (Çev. Elçin Gen), 4. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Swartz, David L. (2022), **Simgesel İktidar, Siyaset ve Entelektüeller Pierre Bourdieu’nün Siyaset Sosyolojisi**, (Çev. Eva Gurbanova ve Cem Sili), 1. Baskı, Fol Yayınları, İstanbul.
- Taştekin, Osman (2019), “18. Yüzyıl ve Sonrası Osmanlı Eğitim Kurumları”, **Cumhuriyet İlahiyat Dergisi**, 23(3), 1143-1166.
- Tatlıcan, Ümit ve Çeğin, Güney (2007), “Bourdieu ve Giddens: Habitus veya Yapının İkiliği”, Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan (Der.), **Ocak ve Zanaat Pierre Bourdieu Derlemesi**, 1. Baskı içinde (277-302), İletişim Yayınları, İstanbul.
- TDK, (2023), “Aile”, <https://sozluk.gov.tr> (19.01.2024).
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982), **T. C. Resmi Gazete**, 17863, (18.10.1982).
- Tezcan, Mahmut (1997), **Eğitim Sosyolojisi**, 11. Baskı, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Thomas, Kevin (2019), “Parental influence and provate school enrollment among children in blended families”, **Social Science Research**, 79, 247-257.

- Thorpe, Christopher ve Yuill, Chriss (Ed.) (2015), **Sosyoloji Kitabı**, (Çev. Tufan Göbekçin), Alfa Yayınları, İstanbul.
- Tösten, Rasim ve Tayanç, Mehmet (2024), “Kültür İnşasında Mekân Olarak Modernist Okul Tarzına Yönelik Bir Eleştiri”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 23(89), 407-418.
- URL, “Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri” (2024), <https://istatistik.meb.gov.tr>, (Erişim Tarihi: 14.03.2024).
- URL, “Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri” (2023), <https://istatistik.meb.gov.tr>, (Erişim Tarihi: 15.11.2023).
- URL, “Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları” (2024), [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nüfus-Kayıt-Sistemi-Sonuçları-2023-49684&dil=1](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuçları-2023-49684&dil=1) (10.02.2024).
- URL, <https://tedankara.k12.tr/index.php/hakk-m-zda/tarihce>, Türk Eğitim Derneği Tarihçesi (Erişim Tarihi: 14.03.2024).
- URL, [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407), Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması (Erişim Tarihi: 14.03.2024).
- URL, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yazili-Medya-ve-Uluslararası-Standart-Kitap-Numarasi-Istatistikleri-2022-49423>, Yazılı Medya ve Uluslararası Standart Kitap Numarası İstatistikleri (14.03.2025).
- Vandenberghe, Frederick (2012), “Pierre Bourdieu’nün Üretken Yapısalcılığının Epistemolojik Bir Analizi” Güney Çeğin ve Emrah Göker (Der.), **Tözcülüğün Tasfiyesi İlişkisel Sosyolojide Temel Yaklaşımlar**, 1. Baskı içinde (385-435), NotaBene Yayınları, Ankara.
- Vega-Bayo, Ainhua ve Mariel, Petr (2015), “School Choice In The Basque Country: Public, Government-Dependent and Private Schools with Different Languages of Instruction”, **International Journal of Educational Research**, 74, 13-25.
- Yacoob, Noor Alyanni vd. (2015), “An assessment of factors influencing parents’ decision making when choosing a private school for their children: a case study of Selangor, Malaysia: for sustainable human capital”, **Procedia Environmental Sciences**, 28, 406-417.

Yel, Ali Murat (2007), “Bourdieu ve Din Alanı: Sermaye, İktidar, Modernlik”, Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan (Der.), **Ocak ve Zanaat Pierre Bourdieu Derlemesi**, 1. Baskı *içinde* (559-580), İletişim Yayınları, İstanbul.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2021), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 12. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yıldız, Naciye (2008), “Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim”, **D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11, 13-32.

Wacquant, Loic (2007), “Pierre Bourdieu: Hayatı, Eserleri ve Entelektüel Gelişimi”, Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan (Der.), **Ocak ve Zanaat Pierre Bourdieu Derlemesi**, 1. Baskı *içinde* (53-76), İletişim Yayınları, İstanbul.





EKLER

Ek 1: Üniversite Etik Kurul Onay Formu

	GİZLİ	20.01.2023 13:28 E-82554930-050.06.04-333118 03870142
T.C.		
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ		
Hukuk Müşavirliği		
Sayı : E-82554930-050.06.04-333118-300-209		20.01.2023
Konu : Samet Abdullah YAPRAK'ın Etik Kurul Kararı		
Sn. Samet Abdullah YAPRAK		
İlgi : 18.01.2023 tarihli ve E-26014373-050.06.04-331996 sayılı yazı.		
KTÜ- Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Samet Abdullah YAPRAK'ın "Velilerin Çocuklarını Özel Okula Gönderme Nedenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma: Trabzon ve Samsun İli Örneği" adlı çalışmada kullanmak için gerekli olan Etik Kurul İncelemesi yapılmış ve başvurunuzla onay verilmiştir. Bilgilerinize ve gereğini rica ederim.		
Ek: Samet Abdullah YAPRAK'ın Etik Kurul Kararı		
Prof. Dr. Akif CİNEL Rektör Yardımcısı		
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.		
Doğrulama Kod: D3E7896B-38A7-4885-8553-040759EBCBA2	GİZLİ	Doğrulama Adres: https://www.turkiye.gov.tr/karadeniz-teknik-universitesi-ebys
61080 – Trabzon / TÜRKİYE Tel:	Faks:	www.ktu.edu.tr
Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat Temel GAYRETLİ		Sayfa 1 / 1
		

Ek 1 (Devamı)

18.01.2023 14:04
E-26014373-050.06.04-331996
03865565



GİZLİ

T.C.

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-26014373-050.06.04-331996
Konu : Samet Abdullah YAPRAK'ın Etik Kurul
Kararı

18.01.2023

REKTÖRLÜK MAKAMINA
Hukuk Müşavirliği

İlgili : 06.01.2023 tarihli ve E-90783813-199-9578 sayılı yazı.

KTÜ – Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER'in akademik danışmanlığında, Sosyoloji Yüksek Lisans Programı öğrencisi 408229 numaralı Samet Abdullah YAPRAK'ın yürüttüğü "Velilerin Çocuklarını Özel Okula Gönderme Nedenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma: Trabzon ve Samsun İli Örneği" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında "Etik Kurul Belgesi" ile ilgili olarak kurulumuza yaptığı başvuru değerlendirilerek **uygun bulunmuş** ve sonucu ekte gönderilmiştir.

İlgili öğrencinin bilgilendirilmesi hususunda gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mustafa Naci KAYAOĞLU
Başkan

Ek: Toplantı Tutanağı (3 sayfa)

Cetin Kaya ÇIRAKÇIOĞLU
Hukuk Müşaviri

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	
REKTÖRLÜĞÜ	
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ	
Tarih	19.01.2023
İmza	164
Duyuru	

Doğrulama Kodu: B108ABCB-F271-4C69-ACFC-E0896A3FCBAF

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

GİZLİ

Doğrulama Adres: <https://www.turkiye.gov.tr/karadeniz-teknik-universitesi-ebys>

61080 – Trabzon /
TÜRKİYE
Tel: 0 (462) 377 43 36

Faks: 0 (462) 325 32 05

www.ktu.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat
Nurcan ŞAHİN
genelsekreterlik@ktu.edu.tr

Sayfa
1 / 1



T.C.
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
TOPLANTI TUTANAĞI

TARİH : 13.01.2023

SAYI : 31

KATILANLAR

Başkan

Başkan Yrd.

Üye

Üye

Üye

Üye

Üye

Prof. Dr. Mustafa Naci KAYAOĞLU

Prof. Dr. Abdülkadir PEHLİVAN

Prof. Dr. Bilal GEREKAN

Prof. Dr. Hatice ODACI

Prof. Dr. Haydar AKYAZI

Prof. Dr. Tülay İLHAN NAS

Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER

GÜNDEM:

1. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 15.12.2022 tarih ve E-90783813-199-9390 sayılı yazısının görüşülmesi.
2. Karadeniz Teknik Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dekanlığının 02.01.2023 tarih ve E-79157626-199-8332 sayılı yazısının görüşülmesi.
3. Karadeniz Teknik Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dekanlığının 05.01.2023 tarih ve E-79157626-199-8384 sayılı yazısının görüşülmesi.
4. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 06.01.2023 tarih ve E-90783813-050.99-9572 sayılı yazısının görüşülmesi.
5. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 06.01.2023 tarih ve E-90783813-010.99-9573 sayılı yazısının görüşülmesi.
6. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 06.01.2023 tarih ve E-90783813-399-9579 sayılı yazısının görüşülmesi.
7. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 06.01.2023 tarih ve E-90783813-199-9578 sayılı yazısının görüşülmesi.
8. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 09.01.2023 tarih ve E-90783813-105.99-9596 sayılı yazısının görüşülmesi.
9. Karadeniz Teknik Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dekanlığının 09.01.2023 tarih ve E-79157626-199-8396 sayılı yazısının görüşülmesi.

Toplantı, Etik Kurul Başkanı Prof. Dr. Mustafa Naci KAYAOĞLU'nun başkanlığında uzaktan canlı bağlantı ile saat 14.00'te başladı.

GÜNDEME GECİLDİ



7. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 06.01.2023 tarih ve E-90783813-199-9578 sayılı yazısı görüldü.

Gereği düşünüldü:

KTÜ - Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER'in akademik danışmanlığında, Sosyoloji Yüksek Lisans Programı öğrencisi 408229 numaralı Samet Abdullah YAPRAK'ın yürüttüğü **"Velilerin Çocuklarını Özel Okula Gönderme Nedenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma: Trabzon ve Samsun İli Örneği"** başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında hazırlanan ve onay için Kurulumuza sunulan başvuru dosyasındaki içeriğin etik açısından **uygun olduğuna oy birliğiyle** (Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER oylamaya katılmadı),

karar verildi.

Toplantı saat 15.50'de sona erdi.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: DYTBAABFQUBREI 4R5G6 9R0U2T3U067MKA-C2UR33AC
Doğrulama A dorse kimliği/teslimatı bilgileri www.tutanaki.com.tr adresinde bulunabilir.

Ek 1 (Devamı)

13.01.2023 TARİH VE 31 SAYILI SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU TOPLANTI TUTANAĞI

Prof. Dr. Mustafa Naci KAYAOĞLU
Başkan (İmza)

Prof. Dr. Abdülkadir PEHLİVAN
Başkan Yardımcısı (İmza)

Prof. Dr. Bilal GEREKAN
Üye (İmza)

Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER
Üye (İmza)

Prof. Dr. Haydar AKYAZI
Üye (İmza)

Prof. Dr. Hatice ODACI
Üye (İmza)

Prof. Dr. Tülay İLHAN NAS
Üye (İmza)



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 8709AB0F0C0B034B7CA1B4B277102670A3-022020A0C

Doğrulama Adresi: [https://www.turkcelik-universitesi](https://www.tskb.gov.tr/turkcelik-universitesi)

Ek 1 (Devamı)



**T.C.
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü**

06.01.2023 11:37
E-90783813-199-9578
03845806

Sayı : E-90783813-199-9578
Konu : Etik Kurul İzin Talebi (408229 Samet
Abdullah YAPRAK)

06.01.2023

**REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu)**

İlgi : 04.01.2023 tarihli ve E-84189067-199-9561 sayılı yazı.

Enstitümüz Sosyoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi 408229 Samet Abdullah YAPRAK'ın "Velilerin Çocuklarını Özel Okula Gönderme Nedenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma: Trabzon ve Samsun İlini Örneği" başlıklı tez çalışması kapsamında etik kurul izin talebine ilişkin ilgi yazı ekte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

**Prof. Dr. Tülay İLHAN NAS
Enstitü Müdürü**

Doğrulama Kod: 0A2A4C10-FC6B-434F-8F7E-6925CB0B42B7

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Adres: <https://www.turkiye.gov.tr/karadeniz-teknik-universitesi-ebys>

61080 – Trabzon /
TÜRKİYE
Tel: 04623772059

Faks: 04623253210

www.ktu.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat
Hüseyin KONAK

Sayfa
1 / 1



Ek 2: Araştırma İzni Dilekçe Onay Formu



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Sosyal Etüt ve Proje Müdürlüğü

Sayı : E-34043641-010.99-29892
Konu : İzin Talebi

18.08.2022

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 28.06.2022 tarih ve 3262 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereği Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Samet Abdullah YAPRAK 'ın " Velilerin Çocuklarını Özel Okula Gönderme Nedenleri Üzerine Sosyolojik bir araştırma: Trabzon ve Samsun İli Örneği " konulu çalışmanın yürütülmesi amacıyla yapacağı saha çalışmasının Valiliğimizce uygun görüldüğüne dair valilik onayı ilişikte gönderilmiştir. Bilgi ve gereğini rica ederim.

Emin Sait KARAHALİLOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Onay



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: btXIxF-NMrdBS-ymkekC-3RU9J2-1YCx/Kit Doğrulama Linki: <https://www.turkiye.gov.tr/icisleri-ebys>

Trabzon Valiliği
Telefon No: (462)230 19 40 Dahili: 122 Faks No: (462)230 19 64
e-Posta: sosyaletutproje@trabzon.gov.tr İnternet Adresi: <https://www.e-icisleri.gov.tr>
Kep Adresi: icisleribakanligi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Mustafa PALA
Veri Hazırlama Ve Kont.İşletmeni
Telefon No:462 230 19 40



1

Doğrulama Kod: BE2D0F01-2FAE-4910-8679-D688925A4A78

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Adres: <https://www.turkiye.gov.tr/karadeniz-teknik-universitesi-ebys>

Ek 3: Araştırma İzni Dilekçe Onay Formu



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Sosyal Etüt ve Proje Müdürlüğü



Sayı : E-71151617-044-48789
Konu : Tez Çalışması (Samet Abdullah Yaprak)

22.12.2022

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 22.09.2022 tarihli ve 18 sayılı yazı.

İlgi sayılı yazınız gereği; Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Samet Abdullah YAPRAK'ın "Velilerin Çocuklarını Özel Okula Gönderme Nedenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma: Trabzon ve Samsun İli Örneği" konulu tez çalışması kapsamında saha çalışması talebiniz valiliğimizce uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

İbrahim CİVELEK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Tez Çalışması

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: i6pjD1-pPMon3-DrKnDy-skjZY8-gp9Uuez1 Doğrulama Linki: <https://www.turkiye.gov.tr/icisleri-ebys>

Samsun Valiliği Hükümet Konağı 55030 İlkadım/samsun
Telefon No: (362)431 64 75 Faks No: (362)435 90 98
e-Posta: sosyaletut@samsun.gov.tr İnternet Adresi: <http://samsun.gov.tr/>
Kep Adresi: icisleribakanligi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Gülşah ZORLU
Polis Memuru
Telefon No:



Ek 4: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Bu çalışma, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyoloji Anabilim Dalında Yüksek Lisans öğrencisi Samet Abdullah YAPRAK tarafından “**Velilerin Çocuklarını Özel Okula Gönderme Nedenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma: Trabzon ve Samsun İli Örneği**” başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Bu çalışma ile ailelerin çocuklarını özel okula gönderme nedenlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu görüşme formu velilerin bu konuya ilişkin görüşlerini almak için oluşturulmuştur. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılmaya karar verdikten sonra herhangi bir zorunluluk hissetmeden istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Görüşmeyi durdurmak istediğinizde araştırmacıya çalışmadan ayrılmak istediğinizi söylemeniz yeterli olacaktır. Aşağıda yer alan görüşme sorularına vereceğiniz kapsamlı, içten ve samimi cevaplarınız, çalışmanın verileri, bulguları ve sonucu açısından oldukça önemlidir. Bu formlardaki veriler ilgili yüksek lisans tez çalışması vb. bilimsel amaçlar dışında başka amaçla kullanılmayacaktır. Çalışmaya katılım yaklaşık 30 dakika sürecektir. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için (E-posta: sametayaprak@gmail.com adresinden) ulaşabilirsiniz. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce, başladıktan sonra ve görüşme bitişinde aklınıza takılan sorularınızı yanıtlamak, önerilerinizi dinlemek isterim.

Görüşme sırasında ses kaydımın alınmasına izin veriyorum: ___ Evet ___ Hayır

VELİ SOSYO-DEMOGRAFİK BİLGİLER

1. Cinsiyeti:	1. Kadın	2. Erkek
2. Doğum tarihi ve yeri:		
5. Medeni durum	1) Bekâr 4) Eşini Kaybetmiş	2) Evli 5) Diğer
4. Eğitim düzeyi	4.1.Sizin Eğitim Düzeyiniz	4.2. Eşinizin Eğitim Düzeyi
	1) Sadece okur-yazar 2) İlkokul 3) Ortaokul 4) Lise 5) Üniversite 6) Diğer.....	1) Sadece okur-yazar 2) İlkokul 3) Ortaokul 4) Lise 5) Üniversite 6) Diğer.....
5. Mesleğiniz (detaylı yazılacak)	Sizin.....	Eşinizin:.....
6. Çalışıp çalışmadığınızı belirtiniz	1) Çalışıyorum	2) Çalışmıyorum
7. Eşinizin çalışmadığınızı belirtiniz	1) Çalışıyor	2) Çalışmıyor
8 Aylık hane gelir düzeyiniz	1) 3000-5000 4) 150001-20000	2)5001-10000 5) Diğer.....
9. Çocuk sayısı:		
10. Çocuklarınızın yaşları:		
11. Bilinen yabancı diller:		
12. Yabancı dil seviyeniz	1)A1 2)A2 3)B1 4)B2 5)C1 6)C2 7)Diğer.....	
13. Oturduğunuz Evin Mülkiyeti:	1. Anne-babamın evi 4.Kendi Evimiz	
14. Evin Tipi	2. Kira 5. Diğer	
15. Evinizin Oda sayısı:		
16. Evinizde kitaplık var mı?	1)Evet 2) Hayır Cevap evet ise kitap sayısı:.....	

VELİ SOSYO-KÜLTÜREL YAŞAMINA DAİR BİLGİLER

17. Kendinizden kısaca bahseder misiniz? (Kendi öz ailesinden bahsetmesi-nasıl bir ailede yetiştiği-anne/baba eğitim seviyesi, mesleği, ekonomik durum, kaç kardeş olduğu, ailesinin eğitime verdiği önem ve ona sunduğu destek, hangi okullardan mezun olduğu vb., kendisini nasıl tanımladığı, eşiyle nasıl evlendiği, eşinin eğitime bakış açısı vb.)

18. Gündelik yaşamlarınızı (sıradan/normal bir hafta içinde) en çok kiminle, nerede ve nasıl geçirirsiniz?

19. Kişisel ve mesleki gelişime önem verir misiniz? Cevabınız evet ise bunun için neler yaparsınız? Katıldığınız kurslar/etkinlikler (Sportif, kültürel, sanatsal çalışmalar: spor, müzik, el sanatları, bu etkinliklerin çocuğa yansımaları/birlikte kursa gitme durumu vb) var mı? Varsa bizimle paylaşabilir misiniz?

20. Boş zamanlarınızda ailece neler yaparsınız? (piknik, tiyatro, sinema, TV izleme, kitap okuma müze, sergi/galeri ziyareti). Hangi sıklıkla bu etkinlikleri gerçekleştirirsiniz?

21. Bir film seçiminde/konser-müzik/kitap seçiminde/tatil mekânı vb. seçiminde nelere dikkat edersiniz? Neden?

21. Evinizde herhangi bir müzik aleti bulunmakta mı? (Piyano, gitar, keman) Eğer bulunuyorsa sizin ve çocuğunuzun bu müzik aletlerini kullanma becerisi hakkında bilgi verir misiniz?

22. Takip ettiğiniz bir sanatçı (ressam, piyanist vb) var mıdır? Varsa hangi alanda olduğunu bizimle paylaşır mısınız? Neden?

23. Evinize aksesuar olarak ne alırsınız? (Mesela orijinal sanat eserleri satın alırsınız (bir ressamın tablosu vb.)? Eğer varsa bu eser ve ne zaman aldığınız hakkında bilgi verir misiniz? Evinizde tablo, antika eşyalar, eski kitaplar gibi değerli parçalar bulundurur musunuz?)

24. Günlük olarak gazete (hangi gazeteleri vb)/kitap (ne tür kitap) okur musunuz? Gündemi takip eder misiniz? Ne tür haberler/kitaplar dikkatinizi çeker/okursunuz vb.?

25. Sosyal paylaşım sitelerini kullanır mısınız? Cevabınız evet ise hangi gerekçelerle kullanırsınız?

26. Herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üyeliğiniz var mı? Varsa hangi/leri olduğunu paylaşır mısınız?

OKUL ÇOCUKLARININ EĞİTİM DURUMUNA DAİR BİLGİLER

27. Okul çağında olan çocuklarınız hakkında kısaca bilgi verebilir misiniz? (Yaşları nedir? Hangi düzeyde eğitime devam ediyorlar? Hangi okula gidiyorlar? Bursluluk durumu vb nedir?)

28. Çocuğunuzun kişisel yetenek, beceri ve ilgi alanlarını biliyor musunuz? Biliyorsanız bunları nasıl öğrendiniz?

29. Çocuğunuzun kişisel yetenek, beceri ve ilgi alanları nedir? Çocuğunuzun bir ilgi alanı geliştirmesinde sizin rolünüz nedir?

30. Çocuğunuzun derslerine yardımcı olur musunuz? Cevabınız evet ise bu ne yönde gerçekleşmektedir?

31. Çocuğunuzun/çocuklarınızın kendilerine ait bir odaları var mı? (ders çalışma faaliyeti, odasında kitaplık - hangi tür kitaplar- , çalışma masası, bilgisayar vb.)

32. Çocuğunuzun devam ettiği “okul seçiminde” hangi kriterleri göz önüne aldınız? (markalaşmış özel okulun anlamı, özel – devlet arasındaki fark, eğitim kalitesi, yemek, güvenlik, temizlik, alanında yetkin öğretmenler vb.). Neden devlet okuluna göndermediniz?

33. Çocuğunuzun devam ettiği okulun fiziki koşulları ve konumu, yabancı dil, bilgisayar olanakları, sosyal sportif ve kültürel faaliyetler, servis ve beslenme hizmetleri, öğrenci kabulü ve okulun imajı hakkında bilgi verebilir misiniz?

34. Özel okul sayısındaki artışı dikkate aldığınızda, çocuğunuzun özel okulda okuması sizin için ne anlam ifade etmektedir? (iyi bir gelecek planı, kötü bir çevreden koruma isteği, eğitim sürecinde daha fazla ilgi vb.)

35. Çocuğunuzun eğitim geleceğine ilişkin beklentileriniz (lise/üniversite/bölüm/meslek seçimi ile ilgili düşünceleriniz ve tutumunuz vb.) nedir?

36. Çocuğunuzun okul programı dışında katıldığı kurslar var mı? (kültürel, sanatsal, sportif, dil vb. eğitim öğretim vb.)

37. Sizce eğitimin önemi nedir? Sizce iyi bir eğitim sistemi nasıl olmalıdır?

Mülakat Yeri ve Tarihi:

ÖZGEÇMİŞ

Samet Abdullah YAPRAK, İlkokul eğitimin Sakarya ilköğretim okulunda, ortaokul öğretimin Sakarya ortaokulunda ve lise eğitimini yılında Namık Kemal lisesinde tamamladı. Lisans eğitimini 2015-2019 yılları arasında ilk yılı Giresun Üniversitesi olmak üzere Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyoloji bölümünde tamamladı. 2020 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim dalında yüksek lisans programına başladı.

YAPRAK, bekar olup, İngilizce bilmektedir.