

Sınıfsal Habitus ve *Amor Fati*'nin¹ Kesişim Noktası: Meslek Lisesi Öğrencilerinin Gözünden Dezavantajlı Eğitim Hayatlarının Değerlendirilmesi²

Intersection of Class Habitus and *Amor Fati*: Evaluation of Disadvantaged Educational Life in the Eyes of Vocational High School Students

Taner Atmaca*

To cite this article/ Atf için:

Atmaca, T. (2019). Sınıfsal Habitus ve *Amor Fati*'nin kesişim noktası: Meslek lisesi öğrencilerinin gözünden dezavantajlı eğitim hayatlarının değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 899-920. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.1m

Öz. Bu çalışmanın temel amacı sosyoekonomik ve kültürel sermayeden yoksun aile çocuklarının dezavantajlı eğitim hayatlarının kendi söylemleri ve deneyimleri çerçevesinde değerlendirilmesidir. Farklı bir anlatımla, Bourdieu'nün eğitim eşitsizliklerini anlatmakta kullandığı anahtar kavramlar içinde yer alan *habitus* ile Nietzsche'nin sıklıkla kullandığı *amor fati* kısaca kaderine razı olmak kavramlarının araştırma problemi çerçevesinde kesişimini ortaya koymaktır. Araştırmanın verileri İstanbul'da kent yoksullarının en çok yaşadığı ilçelerden Sultangazi'de akademik başarıları düşük (TEOG/LGS) bir meslek lisesine giden öğrencilerden toplanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yorumlayıcı fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Araştırmada yapılandırılmamış görüşme soruları kullanılmıştır. Yorumlayıcı fenomenolojik analizden yararlanılarak veriler çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin ait oldukları toplumsal sınıfa uygun şekilde üretilen bilişsel şemalarla diğer deyişle habituslarıyla kaderci anlayışlarının büyük ölçüde kesiştiklerini göstermektedir. Farklı bir anlatımla öğrenciler, dezavantajlı eğitim serüvenlerini ve deneyimlerini içinde buldukları toplumsal sınıfın habitusuna uygun şekilde içselleştirmişlerdir. Bu içselleştirme süreci içinde doğup büyüdükleri aileden ve yetiştikleri çevrenin yapısına ve kültürüne uygun şekilde gerçekleşmektedir. Araştırma sadece bir ilçedeki bir okulda yürütülmüştür. Farklı araştırmaların başka türden araştırma metodolojisi ile geniş örneklemelere ulaşması daha zengin veri kaynağı oluşturacaktır.

Anahtar Sözcükler: Habitus, Ethos, Bourdieu, Eşitsizlik

Abstract. The main aim of this study is to evaluate the disadvantaged educational experiences of children who lack of socioeconomic and cultural capital. The data of the study was collected from the students living in Sultangazi, one of the districts where the urban poor people lived most, to a vocational high school with low academic success. In this study, interpretive phenomenological patterns of qualitative research methods were preferred. Unstructured interview questions were used in the study. Data were analyzed by using descriptive analysis and content analysis. The findings of the research show that the cognitive schemes produced in accordance with the social class to which the students belong, intersecting their habitats with their fatalistic conception. In a different way, the students internalized their disadvantaged educational adventures and experiences in accordance with the habitus of their social class.

Keywords: Habitus, Ethos, Bourdieu, Inequality

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.04.2019

Düzeltilme Tarihi: 22.07.2019

Kabul Tarihi: 27.07.19

¹ *Amor Fati*: Nietzsche'nin sıklıkla kullandığı bu kavram kaderine razı gelmek, kaderini sevmek anlamındadır

² Bu çalışma 13-14 Haziran 2019'da Koç Üniversitesi'nin ev sahipliğinde düzenlenen 3. İlişkisel Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Düzce Üniversitesi, Türkiye, e-mail: taneratmaca@duzce.edu.tr ORCID: [0000-0001-9157-3100](https://orcid.org/0000-0001-9157-3100)

Giriş

Türkiye’de ortaöğretim kademesinde eğitim eşitsizlikleri tartışmalarının odak noktasında, hiç şüphesiz ki büyük ölçüde yoksul ailelerin çocuklarını gönderdiği veya göndermek zorunda kaldığı meslek liseleri yer almaktadır. Özellikle merkezi yerleştirme sistemi ile öğrenci alımlarının ortaöğretim kademelerinde yaygınlaşmasından ve bu durumun önemli bir rekabet alanına dönüşmesinden sonra ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde meslek liseleri en dezavantajlı okul durumuna düşmüştür (Fındık ve Kavak, 2013). Türkiye’de pek çok meslek lisesi, merkezi yerleştirme sistemi içerisinde ya en düşük puanlı öğrencilerin ya da hiç sınava girmemiş öğrencilerin son tercihlerinde yazdığı veya tercih etmek zorunda kaldığı okul konumundadır (Özdemir ve Karateke, 2018). Her ne kadar Türkiye’de meslek liselerinin kuruluş ve işleyiş mantığı bir tür ara teknik eleman yetiştirmek ve kısa sürede işgücüne öğrencileri katmak olsa da bu okulların akademik yarışa tabi tutulmaları ve bu süreçte genellikle başarısız olmaları bu okullar hakkındaki algının olumsuz olmasına neden olmaktadır (Demir, 2017). Meslek liselerini tercih eden veya tercih etmek zorunda kalan öğrencilerin pek çok ortak noktasından söz edilebilir. Bunlar arasında ailelerinin genellikle ekonomik ve kültürel sermayeden yoksun olmaları, öğrencilerin akademik olarak yaşatlarından geri kalmaları, düşük okul bağlılıkları vb. faktörler sıralanabilir (Atmaca, 2019; Çelik, 2014; Gökçe ve Bülbül, 2014). Sayılan faktörler arasında meslek liselerine giden öğrencilerin ve ailelerin en çok ilişkilendirildikleri konu ise yoksulluk olmaktadır (Önür, 2014; Yazgan ve Suğur, 2018). Yoksulluğu günümüzde sadece ekonomik kaynaklardan yoksun olmak şeklinde dar bir çerçevede ele almak artık yeterli gelmemektedir. Yoksulluk, ekonomik kaynaklara yeterince sahip olamamanın yanı sıra eğitim, sağlık, istihdam, sosyal güvence gibi insani ihtiyaçların pek çoğundan da uzak olmak, bu hizmetlerden yeterince yararlanamamak demektir (Suğur vd., 2010). Fındık ve Kavak’ın (2013) bulguları sadece ulusal düzeyde değil uluslararası değerlendirmelerde de hem ekonomik olarak en düşük sosyoekonomik gruptan gelen kişilerin hem de akademik başarıları en düşük olanların meslek lisesi öğrencileri olduğunu göstermektedir. Dünyada eğitimin sınıfsal geçişlerde ve gelir artışında önemli bir faktör olduğu hesaba katıldığında (Gregorio ve Lee, 2002; Leo vd., 2016) yoksulluğa bağlı olarak eğitim imkânlarından yeterince yararlanamayan bireyler için bu eşitsiz durumun yeniden üretildiği ileri sürülebilir. Dolayısıyla toplumun alt sosyal kesimleri için düşük kalitede eğitim yoksulluğu, yoksulluk da düşük kalitede eğitimi üretmeye devam etmektedir.

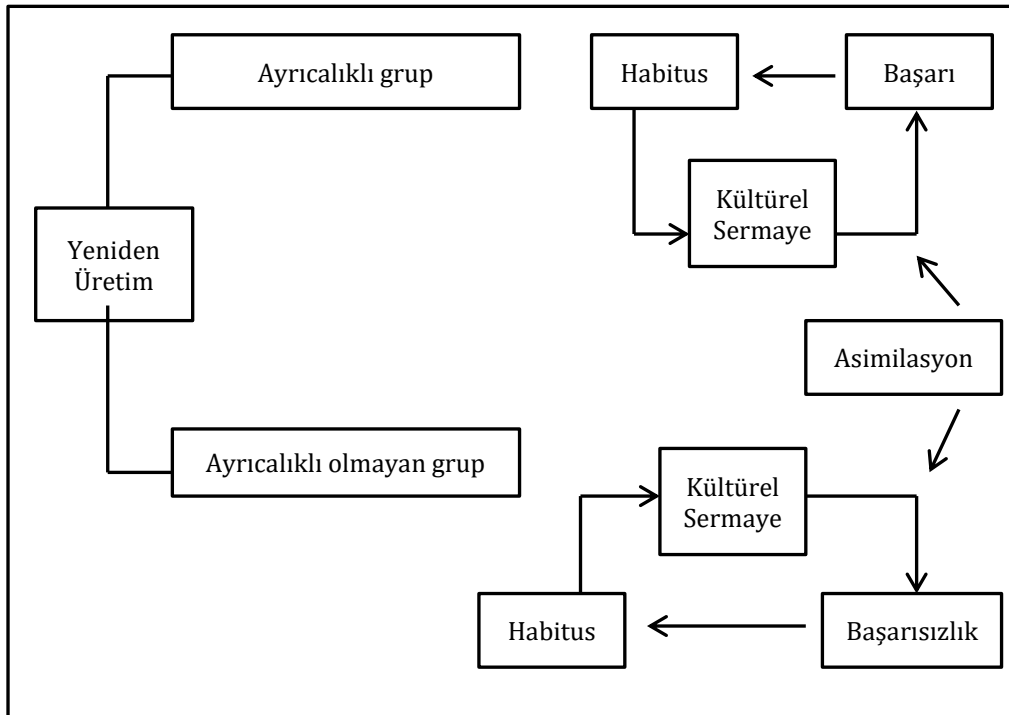
Türkiye’de özellikle beyaz yakalı ve orta-üst sosyal tabakaya mensup ailelerin ise çocukları için yaptıkları okul tercihleri yine kendi *sınıfsal ethoslarına* ve *habituslarına* uygun şekilde gerçekleşmekte ve genellikle seçici-seçkin bir strateji ile bu süreç yürümektedir (Duran ve Ekici, 2018). Kültürel yeniden üretim mekanizmaları, yüksek puanlı okullara erişebilme şansı ve olanağı ile bu süreçteki aile desteği ele alındığında avantajlı ve dezavantajlı toplumsal kesimler kendi konumlarını okullar aracılığıyla yeniden inşa etmektedir (Bourdieu, 2015). Ancak bunun yanında niteliği ve giriş puanı yüksek olan okullarda öğrenim gören fakat ailesi toplumun sosyoekonomik olarak alt tabakasında bulunan öğrenciler de vardır (Seban ve Perdeci, 2016).

Kültürel Sermaye, Habitus, Sınıfsal Ethos ve Eğitim Eşitsizlikleri

Kültürel yeniden üretim teorisinin kurucusu ve bu alanda dünya çapında en çok atıf alan sosyal bilimci olan Bourdieu, eğitim eşitsizliklerinin yeniden üretilmesinde kültürel sermaye, habitus, oyun, alan ve ethos kavramlarına vurgu yapmaktadır. Bu kavramlar, Bourdieu’nün alet kutusunda yer alan ve eğitim eşitsizliklerini açıklamada kullandığı en önemli enstrümanlar arasında sayılmaktadır. Bourdieu, kültürel sermaye kavramını daha çok, ekonomik eşitsizlikler ile açıklanamayan kültürel pratikler ve eğitimsel performanslardaki farklılıkları ortaya koymak için kullanmaktadır (Brubaker, 2007).

Bourdieu düşüncesinde eğitim kurumu, aileden miras olunan kültürel sermayeyi, kısmen veya bütünüyle onaylamaktadır. Çünkü eğitim kurumunun kısaca okulun zamana göre, hatta aynı zamanda çeşitli kesimlere göre beklediği şey “mirasçıların” bir başka ifadeyle öğrencilerin beraberinde getirdikleri şeylere az ya da çok şekilde indirgenir ve eğitim kurumu farklı türdeki bedene nakşolmuş sermayeler ile diğer yatkınlıklara az ya da çok bir değer atfetmektedir (Bourdieu, 2017).

Kültürel sermaye, Bourdieu’ya göre üç şekilde oluşmuş olabilir. Birincisi *bedenselleşmiş halde* olabilir. İkincisi *nesneleşmiş halde* kısaca çeşitli kültürel varlıklar (resimler, kitaplar, enstrümanlar vb.). Üçüncüsü ise *kurumsallaşmış haldedir* (Bourdieu, 1986). Bourdieu sosyolojisinde eğitimsel eşitsizlikleri açıklamada kültürel sermayenin önemli işlevi bulunmaktadır. Toplumdaki eğitimsel eşitsizliğin arkasında kültürel sermayenin toplumsal sınıflar arasındaki farklı dağılımının olduğuna vurgu yapan Bourdieu’ya göre akademik başarı aile tarafından çocuğa tevarüs edilen kültürel sermaye doğrudan bağlantılıdır (Bourdieu, 1986). Bourdieu’nün ortaya koyduğu kültürel sermaye eksenli toplumsal tabaka modelindeki sınıfsal mücadele alanı, Weber’in toplumsal kaynak ve yaşam şanslarının (life chances) elde bulundurulması üstüne verilen rekabetçi çaba olarak betimlediği mücadele alanıyla benzerlik göstermektedir (Joppke, 1986, s. 54-56). Swartz’a göre ise Bourdieu’nün kültürel sermaye kavramı, sözel beceri, genel kültürel farkındalık, estetik tercihler, okul sistemi hakkındaki bilgi, eğitim gibi oldukça geniş bir yelpaze üzerinde dağılım göstermektedir (Swartz, 2013). Şekil 1’de Bourdieu’nün habitus-başarı ve yeniden üretim devresi görülmektedir.



Şekil 1. Yeniden üretim devresi

Kaynak: Harker, 1990, 88; Çeğin, 2018, 416.

Kültürel sermayenin somutlaşmış haline örnek olarak çocukluktan itibaren içinde bulunulan ailenin toplumsal statüsüne göre öğrenilen dil becerileri, yazı yazma stili ve bedeni farklı bağlamlarda kullanabilme şekilleri gösterilebilir. Bu alışkanlıklar ve temayüller eğitim aracılığı ile eşitsizliğe dönüşerek kendini yeniden üretmektedir. Sınıfsal ayrıcalıkları sayesinde önceden kazandıkları alışkanlıklarıyla öne geçen çocuklar sahip oldukları yüksek miktardaki kültürel sermayenin de bir anlamda imtiyazını yaşamaktadırlar. Buna karşın, düşük kültürel sermayesi olan çocuklar ise eğitim sürecinde dezavantajlı kalmaktadırlar (Göker, 2016; Moore, 2015). Ayrıca kültürel sermayesi yüksek olan ve sosyoekonomik yönden ayrıcalıklı ailelerin okulla kurdukları güçlü bağlar, okulun retoriğine uygun şekilde yetiştirdikleri çocuklarını pedagojik yönden üstte tutmaktadır (Çelik, 2014). Bourdieu'nün eğitim eşitsizliklerinde kullandığı diğer sihirli kavram ise *habitus*. *Habitus* kavramını literatüre Bourdieu katmamış olmakla birlikte onun bu denli önem kazanmasında Bourdieu'nün hayli katkısı olduğu bir gerçektir. *Habitus*, tıpkı bir dünya görüşü gibi insanların ortak bilinçaltını ifade eden, alışkanlıklar dizisine karşılık gelmektedir. Haliyle *habitus* insanın bilincini, kişiliğini, eğilimlerini, estetik tercihlerini ve algılarını da biçimlendirmektedir (Aktay, 2016). *Habitus*, kendisini meydana getiren toplumsal şartlarla uyum içerisinde ise kişiye mümkün eylemler seti sunmaktadır. Birey, kendi habitusuna uygun nesnel şartlar olduğunda zorluk çekmemektedir. *Habitus*, bu anlamda, bireyin eyleme yönelik yatkınlıklar dizisi olarak ifade edilebilir ve toplumsal kökene göre farklılık göstermektedir (Meder ve Çeğin, 2011). Bourdieu'ya göre *habitus*, kişinin içsel hale getirmiş ve benimsemiş olduğu idrak, değerlendirme ve eylem şablonlarından meydana gelmektedir (Jourdain ve Naulin, 2016). *Habitus*, toplumsal gerçekliğinin ve yaşam koşullarının içselleştirilmesidir (Yamanoğlu, 2006).

Modern devlet ve kurumları her ne kadar tüm yurttaşlarına eşit olanaklar sunuyormuş gibi görünse de aslında örtük olarak tabakalaşmayı okullar vasıtasıyla pekiştirmektedir. Zira okul, belli bazı *habitusları* yeğlediği için bu *habituslara* sahip olanlar “şanslıdır” ve diğerlerinden ayrılmaktadırlar. Bireyin aileden tevarüs ettiği *habitus* ile okuldan edindiği de bir araya gelince pedagojik süreçteki üretim ve yeniden üretim faaliyetleri de bu yönde şekillenmektedir (Özsöz, 2014). Bourdieu'ya göre toplumsal gerçeklik üç şekilde olmaktadır: Şeylerde ve bedenlerde, alanlarda ve *habituslarda*, eyleyicilerin içinde ve dışında şeklindedir (Tekin, 2015). Toplumsal mücadeleyi açıklamada Bourdieu'nün kullandığı diğer önemli kavram ise *alandır*. Bourdieu'ya göre alan, sermayeye ve değerli kaynaklara erişim ve bunların kontrol edildiği yer olarak ifade edilmektedir (Çeğin, 2018). Bourdieu, toplumsal alandan bahsederken, tüm toplumsal ilişki sistemlerine de gönderme yapmaktadır ve buradaki çıkarları elde etmek için verilen mücadeleyi öne çıkarmaktadır. Kendi söylemi ile “ne kadar çıkar varsa o kadar alan vardır” (Amman, 1995). Ayrıca toplumdaki bireylerin alanda yer edinmek için yaptıkları *manevralar* vardır. Bu manevralara ise Bourdieu *oyun* demektedir. Ona göre oyunun oynandığı yer *alandır* ve bu alandaki oyuncular (eyleyenler) oyuna dâhil olabilmek için ve o oyundan bazı çıkarlar elde edebilmek için mücadele ederler kısaca çeşitli strateji ve taktikler geliştirirler (Bourdieu ve Wacquant, 2016). Bourdieu alanı, yalnızca anlam ilişkilerinin değil, güç ilişkilerinin ve bu ilişkileri değiştirmeyi amaçlayan mücadelelerin yeri olarak da kavramsallaştırmaktadır (Tekin, 2015)

Ethos, Bourdieu'nün eğitimde kullandığı diğer önemli kavramlardan bir tanesidir. Bourdieu'nun ileri sürdüğü şekliyle insanlar çocuklarını eğitime sadece teşvik etmezler, bunun yanında onlara bir “ethos” (değerler, inançlar, kanaatler) katarlar. Bu *ethos*, çocuğun okul aracılığı ile toplum hayatında yer almasına yardım eder, ona başarı hissi, azmi ve kararlılığı katar ve bu yönde kanaat üretmesini sağlar (Alpman, 2009). *Habitus*, sermaye, alan, oyun ve *ethos* kavramları Bourdieu'nün kavramsal repertuarının ayrılmaz parçalarıdır ve birbirleri ile içsel bir ilişki içerisinde yer almaktadır.

Türkiye’de çeşitli kesimler, kendi habituslarına, yaşam tarzlarına, dünya görüşlerine ve kültürel sermayelerine uygun şekilde okul tercihi yapmaktadırlar. Sosyoekonomik olarak orta-üst tabakada bulunan, refah düzeyi yüksek, beyaz yakalı kesimi temsil eden, ekonomik ve kültürel sermayeyi birbirine tahvil edebilen, kendi sınıfsal konumlarını eğitim aracılığı ile çocuklarına aktararak yeniden üreten kesim genellikle çocukları için okul tercihlerinde kayıt ücreti yüksek özel okulları veya giriş puanı yüksek devlet okullarını seçmektedir. Sosyoekonomik olarak alt tabakada bulunan aileler ise çocukları önceki akademik yaşantılarında eğer çok başarılı olmamışlar ise ağırlıklı olarak meslek liselerini tercih etmektedirler (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2014). Türkiye’de 2017-2018 yılı itibari ile yaklaşık 5.7 milyon öğrencinin 2 milyona yakın kesimini meslek lisesi öğrencileri oluşturmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu sayı genel içerisinde %35’e denk gelmektedir ve oldukça yüksek bir orandır. Ayrıca Dünya Bankası’nın Türkiye’deki eğitim değerlendirmesi raporuna göre yoksulların daha çok yaşadığı bölgelerde ve çevrelerde bulunan okulların diğer bölgelere göre daha düşük nitelikte eğitim hizmeti bulunmaktadır (World Bank, 2005).

İşçi sınıfının çocuklarının gittikleri okul ile daha üst sınıftan gelen çocukların gittikleri okullar birbirinden farklı olmaktadır. Bu nedenle okullar toplumda var olan toplumsal sınıf farklılıklarını devam ettirmektedir. İşçi sınıfı çocukları okullarda aldıkları eğitimle işçi sınıfına ait toplumsal ve ekonomik rolleri öğrenmektedir (Şengönül, 2008; Willis, 2016). Bu “toplumsal sınıfların yeniden üretimi” anlamına gelmektedir (Kılıç, 2014). Bu durum sınıf habitusunun ortaya çıkmasına da katkı sağlamaktadır. Hem içinde yaşanılan sosyal çevre ve içinde doğulan aile hem de okul ikliminin öğrencilerin genel bilişlerine ve habituslarına etki edecek gücü bulunmaktadır. Bu bağlamda meslek liselerine devam eden ve düşük akademik başarı gösteren öğrencilerin genel olarak eğitim yaşantılarına özel olarak meslek liselerine karşı geliştirdikleri biliş ve habitusunun nasıl oluştuğu ve öğrencilerin var olan duruma rıza gösterme durumları bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı aileleri yoksulluk sınırında veya yoksulluk sınırının altında yaşayan, kendilerinin de akademik başarısı düşük düzeyde olan öğrencilerin dezavantajlı eğitim hayatı deneyimlerini incelemektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrenciler toplumsal sınıfları ile okul deneyimleri arasındaki bağı nasıl açıklamakta ve anlamlandırmaktadırlar?
2. Öğrenciler içinde buldukları dezavantajlı durumu nasıl açıklamaktadır?
3. Öğrencilerin şimdiki okullarına ilişkin algıları nasıldır?
4. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin yüksek puanlı okullarda olma nedenlerini hangi şartlara bağlamaktadırlar ve kendilerinin o okullarda olamamasının nedenlerini nasıl açıklamaktadırlar?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden *yorumlayıcı fenomenolojiye* uygun şekilde desenlenmiştir. Fenomenolojik çalışmalar, insanların deneyimlerini nasıl anlamlandırdığı ve bu deneyimi bilince nasıl dönüştürdüklerini keşfetmeye odaklanmış bir araştırma desendir. Bu odaklanma, insanların bazı fenomenleri nasıl tecrübe ettiklerini derinlemesine öğrenmeyi gerektirmektedir. Bir başka söylemle, insanların o fenomeni nasıl algıladıkları, nasıl anlamlandırdıkları ile fenomen hakkında ne hissettiklerini öğrenmeye çalışan bir araştırma desendir (Patton, 2014). Araştırmada katılımcı öğrencilerin bilinçlerinde yaşadıkları deneyimin nasıl oluştuğunu ortaya koymak için bu desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ailelerinin sosyoekonomik düzeyi ve kendilerinin akademik başarısı düşük 20 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İstanbul'un Sultangazi ilçesinde bulunan ve akademik başarı sıralamasında en altlarda yer alan bir meslek lisesine devam eden öğrencilerden elde edilmiştir. Çalışma grubunun tümü erkeklerden oluşmaktadır. Çünkü okulda kız öğrenci bulunmamaktadır. Katılımcı gruba ilişkin çeşitli demografik veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcı Grubun Demografik Verileri

KOD	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Anne Eğitim Durumu	Anne mesleği	Baba Eğitim Durumu	Baba mesleği	Aylık Aile Geliri (Ortalama)
Osman	Erkek	10	İlkokul	Ev hanımı	Ortaokul	İşçi	Asgari ücret
Tuğrul	Erkek	10	İlkokul	Ev hanımı	Ortaokul	Tamirci	4-5 bin TL
Kaya Ali	Erkek	10	İlkokul	İşçi	Ortaokul	İşçi	3-4 bin TL
Bekir	Erkek	10	Ortaokul	Ev hanımı	İlkokul	Tekstil	Asgari ücret
Yunus	Erkek	10	Ortaokul	İşçi	Lise	Emekli	3-4 bin TL
Salih	Erkek	10	Ortaokul	Ev hanımı	Ortaokul	Elektrikçi	3-4 bin TL
Emre	Erkek	10	Lise	Aşçı	İlkokul	Aşçı	3-4 bin TL
Mehmet	Erkek	11	İlkokul	Ev hanımı	Ortaokul	İşçi	Asgari ücret
Ahat	Erkek	11	Lise	Tekstil	İlkokul	Emekli	3-4 bin TL
Fatih	Erkek	11	Lise	Temizlik	İlkokul	Temizlik	3-4 bin TL
Hakan	Erkek	11	Ortaokul	Ev hanımı	Ortaokul	Tekstil	Asgari ücret
Çağrı	Erkek	11	Lise	Ev hanımı	İlkokul	Tekstil	Asgari ücret
Alper	Erkek	11	İlkokul	Tekstil	İlkokul	İşçi	4-5 bin TL
Erdem	Erkek	11	İlkokul	Ev hanımı	İlkokul	Emekli	3-4 bin TL
Erol Can	Erkek	12	Lise	Ev hanımı	Ortaokul	İşçi	Asgari ücret
Cem	Erkek	12	İlkokul	Ev hanımı	Lise	İşçi	2-3 bin TL
Bektaş	Erkek	12	Lise	Ev hanımı	Ortaokul	İşçi	2-3 bin TL
Ufuk	Erkek	12	Ortaokul	Ev hanımı	Ortaokul	Tekniker	3-4 bin TL
Murat	Erkek	12	Lise	Ev hanımı	Lise	İşçi	Asgari ücret
Temel	Erkek	12	Ortaokul	Tekstil	Lise	Tekstil	4-5 bin TL

Çalışma grubuna ilişkin dağılıma bakıldığında tümünün erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin yedi tanesinin annesi ilkokul, altı tanesinin annesi ortaokul, yedi tanesinin annesi ise lise mezunudur. Öğrencilerin annelerinin çoğunluğu (n=13) ev hanımıdır. İki öğrencinin annesi işçi olarak, üç öğrencinin annesi tekstilde, bir öğrencinin annesi aşçı olarak ve bir öğrencinin annesi de temizlik personeli olarak çalışmaktadır. Yedi öğrencinin babası ilkokul, dokuz öğrencinin babası ortaokul, dört öğrencinin babası ise lise mezunudur. Sekiz öğrencinin babası işçi olarak, dört öğrencinin babası tekstil çalışanı olarak geçimlerini sağlamaktadır. Üç öğrencinin babası emekli iken, bir öğrencinin babası tekniker, bir öğrencinin babası tamirci, bir öğrencinin babası elektrikçi ve bir öğrencinin babası ise aşçıdır. Bir öğrencinin babası ise temizlik personelidir. Aylık ortalama aile gelirlerine göre öğrencilerin yedisinin aylık aile geliri asgari ücret düzeyindedir. İki öğrencinin aile geliri ortalama 2-3 bin TL arasında; sekiz öğrencinin ailesinin ortalama aylık aile geliri 3-4 bin TL arasında ve üç öğrencinin aile geliri ortalama 4-5 bin TL arasındadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından öncelikle ilgili alan yazında bir tarama yapılmış bu kapsamda bir yapılandırılmamış görüşme formu elde edilmiştir. Yapılandırılmamış görüşme formları fenomenolojik araştırmalarda daha açık ve etkileşimli bir yapıda olduğundan daha fazla tercih edilmektedirler (Ersoy, 2017). Görüşme formu hazırlanırken üzerinde çalışılmak istenen teknik kavramları hedef kitlenin bilemeyeceği varsayılarak o kavramların doğrudan sorulması yerine bilinçlerdeki yansımaları gösteren dolaylı soruların sorulması tercih edilmiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan görüşme soruları öncelikle alan yazında çalışmalarını bulunan uzmanlara sorularak görüş ve eleştirileri alınmış, verilen geribildirimler doğrultusunda bazı soruların içeriği değiştirilmiş, bazı sorular ise tümüyle formdan çıkarılmıştır.

Araştırmanın verileri İstanbul'un Sultangazi ilçesinde akademik başarısı en düşük olan bir mesleki ve teknik ortaöğretim kurumuna devam eden öğrencilerden alınmıştır. Sultangazi ilçesi hem sosyoekonomik yaşam kalitesi hem de eğitim göstergeleri açısından İstanbul'un ilçeleri sıralamalarında en sonlarda yer almaktadır (Şeker, 2015). Çalışılan konunun sosyoekonomik ve kültürel sermaye ile bağlantılı olmasından ve hedef kitlenin en alt toplumsal tabakada bulunan ailelerin çocukları olmasından dolayı Sultangazi ilçesi ve orada da en düşük akademik göstergeleri olan okulun öğrencileri amaçlı olarak tercih edilmiştir. Öğrencilere araştırmanın amacından ve kimliklerinin saklı tutulacağından söz edildikten sonra katılmaya gönüllü olan kişilerle ortalama 20-25 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğrencilerin okullarında yapılmıştır. Görüşme dokümanları öğrencilere yapılan transkripsiyonun ardından yeniden gösterilmiş ve karşılıklı sağlanan mutabakattan sonra ham verilerin elde edilme süreci sonlandırılmıştır.

Verilerin toplanması sürecinde öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Neden bu okulu tercih ettiniz? Okulunuzun niteliği sizce ve diğer insanlar tarafından nasıl algılanmaktadır, nedenleri ile açıklar mısınız?
2. Şu anki okulunuzdan memnun musunuz? Kendinizi bu okula ait hissediyor musunuz? Neden?
3. Bu okulda olmayı hangi şartlara bağlıyorsunuz?
4. Çok yüksek puanlı okullara gidemediniz. Bu durumu hangi şartlara bağlıyorsunuz?

5. Çok yüksek puanlı okullardaki öğrencilerin orada olmalarını nasıl açıklarsınız? Hangi şartlar olduğu için o okullarda öğrenim gördüklerini düşünüyorsunuz?
6. Gelecek planlarınız nedir? Liseden sonra ne yapmayı planlıyorsunuz? Sizce hayatınız bundan sonra nasıl şekillenecektir?
7. Ailenizin eğitiminize desteğini yeterli buluyor musunuz? Neden?
8. Yaşadığınız yerden memnun musunuz? Buraya kendinizi ait hissediyor musunuz? Neden?

Verilerin Analizi

Verilerin transkripsiyonundan sonra ortaya çıkan ifadelerin analizinde fenomenolojik analizden yararlanılmıştır. Fenomenolojik analiz, bir veya birden fazla insanın bir fenomene dair yaşamış olduğu deneyimin anlamı, yapısı ve özünü anlamayı ve daha görünür hale getirmeyi amaçlamaktadır (Patton, 2014). Araştırmanın teması, ortaya çıkan alt kategoriler ve kodlardan yola çıkarak, görüşmecilerin sıklıkla tekrarladığı ve altını çizdiği durumların bir üst bileşeni şeklinde belirlenmiştir. Öncelikle aynı soruya verilen cevaplar alt alta yazılmış ve benzer ifadeler aynı kodlar verilmiştir. Araştırmanın geçerliliği için katılımcı teyidinde başvurulmuştur. Transkripsiyon edilen görüşme verileri daha sonra katılımcılarla paylaşılmış, eklenmesi, çıkarılması istenen yerler var ise belirtmeleri istenmiştir. Kast edilen ifade ile anlaşılın ifadenin aynı olup olmadığına ilişkin doğrulama da bu şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada inandırıcılığı artırmak içinse görüşmeci ifadelerine ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Böylece verilerin yorumu ile ifadelerin örtüşme düzeyi de görülebilir hale gelmektedir. Güvenirlilik düzeyini yükseltmede kullanılan başka bir yöntem ise kodlamalara ilişkin alandaki uzman görüşüne başvurmaktır. Araştırmacının ortaya çıkardığı tema, alt tema ve kodları ilgili alanda uzman 2 akademisyen de incelemiş ve onların da benzer ifadelerle benzer kodları verip vermeyeceği test edilmiştir. Alandaki 2 akademisyenin geri bildirimleri ile Miles ve Huberman (1994) görüş birliği ve görüş ayrılığı katsayılarına göre güvenirliliği 0,87 olarak hesaplanmıştır. İçsel tutarlılığı veren kodlama hesaplamasına göre farklı kodlayıcı kişiler arası uzlaşımın minimum % 80 olması istenmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerinin dezavantajlı ve yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin avantajlı eğitim hayatlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

“Dezavantajlı Eğitim Hayatı” Temasına Ait Alt Kategoriler ve Kodlar

Tema	Alt kategoriler	Kodlar	
Dezavantajlı Eğitim Hayatı	Şimdiki okulunda tercih etme nedenleri	Zorunluluk-puan yetmezliği	
		Eve yakınlık	
		Sorumsuzluk-önemsememe	
		Bölümlerden dolayı	
		Kendi isteği	
		Aile isteği	
		Eğitim sistemi	
		Arkadaş çevresi	
		Allah’ın takdiri-kader-şans	
		Yoksulluk	
		Yüksek puanlı okullara gidememe nedenleri	Yeterince çalışmamak
			Eğitimi ciddiye almamak
			Bilinçsizlik
			Ailenin ilgisizliği
	Öğretmenlerin ilgisizliği		
	Yoksulluk		
	Kader		
	Kötü arkadaş çevresi		
	Yüksek puanlı okulda olanların orada olma nedenleri		Çok çalışmaları
			Maddi durumlarının iyi olması
		Aile desteği	
		Torpillerin olması	
		Eğitimi ciddiye almaları	
	Sosyal faaliyetleri olmadığından		
	Kopya çekmeleri		

Tablo 2 incelendiğinde dezavantajlı eğitim hayatı temasının 3 alt kategoriden ve 29 koddan oluştuğu görülmektedir. İlk alt kategori olan *okul tercih nedenleri* 14 koddan meydana gelmektedir. Bunlar sırasıyla *zorunluktan-puan yetmezliğinden, eve yakınlıktan, okuldaki bölümlerden, ailenin istemesinden ve arkadaş çevresinden* şeklinde devam etmektedir. Söz gelimi, buna ilişkin bir öğrencinin (Osman) ifadesi *Aile baskısından dolayı tercih ettim burayı. Bu okul diğer insanlara göre pek bir eğitim yeri olarak kabul edilmiyor* şeklindedir. Farklı bir öğrencinin (Tuğrul) ifadeleri de bunu destekler niteliktedir: *Burası tercih ettiğim okullar listesinde yoktu, beni buraya sürgün ettiler. Dışardaki eş, dost, akrabaya burayı tercih etmemelerini söylüyorum.* Başka bir öğrencinin (Kaya Ali) okulun çevredeki kötü şöhretini ve insanların bilinçaltında bu okulla ilgili düşüncelerini şu sözlerle dile getirmektedir: *Ben tercih etmedim burasını, kendisi çıktı. Sultangazi meslek dedin mi, Sultangazi mi diyorlar tekrar. İtin kopuğun olduğu semt olduğu için herhalde.* Ayrıca öğrencilerin ortaokuldan sonra liseye geçiş sınavı hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları, bu sınava yeteri kadar hazırlanmamış olmaları ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan düşük akademik başarıdan dolayı bu okulu seçmek zorunda kaldıklarını ifade etmektedirler. Bekir kodlu öğrencinin *normalde burayı istemiyordum, puan durumundan burayı yazdım ya da Yunus kodlu öğrencinin çünkü civardaki yalnızca bu okula puan yetti ama nitelik yerlerde* ile Mehmet kodlu öğrencinin *kötünün iyisi olarak bu okulu tercih ettim* ifadeleri çeşitli zorunluk gerekçelerinden dolayı bu okulu tercih etmek durumunda kalmalarını doğrular niteliktedir. Buradaki zorunluluğun gerisinde birden fazla neden olmakla beraber

öne çıkanlar arasında ekonomik zorlukların ve sıkıntılarının en önemlisi olduğu düşünülmektedir. Görüşme yapılan öğrencilerin bir kısmının okul dışında çeşitli işlerde çalışarak aile bütçesine katkı vermeleri ekonomik zorluklara bir delil niteliğindedir. Bulunulan yerleşim alanının dışında bir okula devam etmek hem belirli bir yol masrafının hem de farklı giderlerin ortaya çıkması demektir ve bu durumun görüşmeciler öğrencilerin aileleri için önemli bir yük ve kaygı oluşturduğu düşünülmektedir. Diğer bir zorunluluk ise merkezi yerleştirme puanları ile kabul alan okullara yerleşecek düzeyde puan alamamış olmalarından kaynaklı öğrenci yerleştirme sisteminin düşük akademik nitelikteki öğrenciler için meslek liselerine yönlendirmesi etkili olmaktadır. Öğrencilerin okullarına ve buldukları yerleşim yerine ilişkin betimlemeleri olumlu ifadeler ve anlamlar içermemektedir. Okulla kurulan bağın, okula yüklenen bu olumsuz anlam kategorileri üzerinden olduğu düşünülürse öğrencilerin akademik yaşantılar konusunda fazla ümitli olmamalarını anlamak mümkündür. Öğrencilerin buldukları okula ve içindekilere ilişkin nitelendirmeleri dezavantajlı eğitimlerinin kendilerine bir akademik kimlik kazandırma konusunda da başarısız olduğunu göstermektedir. Bourdieu düşüncesinde, öğrenim görülen okulun *türü ve prestijinin* okulda geçen seneler kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır. Meslek liselerinin Türkiye’deki toplumsal algı ve imajının olumsuz olması ve tercih edilen okul olmaktan öte, “zorunluluktan gidilen” okul kategorisinde olması öğrenci ifadelerinin Bourdieu düşüncesi ile paralel olduğunu da göstermektedir.

Okul tercihinde diğer önemli bir faktör ise okulun eve yakın olması ve ailelerinin buldukları çevreden çocuklarını dışarıya göndermek istememeleridir. Bir katılımcı öğrencinin (Yunus) bu konuyla ilgili söylediği *bu okulu yakın olduğu için seçtim, kimileri buraya serserilik yapmak için geliyor, kimileri benim gibi yakın olduğu için geliyor* ifadeleri bunu destekler niteliktedir. Ayrıca Hakan kodlu öğrencinin *aslunda ben istemedim, tercihlerimi babam yaptı yakın olduğu için* sözleri ve Temel kodlu öğrencinin *evimize yakın olduğu için bu okulu tercih etmek zorunda kaldık* ifadeleri de bu yöndedir. Farklı ve önemli bir tercih nedeni ise ailelerin kendi yaptıkları işleri çocuklarının da bir an önce öğrenmelerini istemeleridir. Zira katılımcı grubun ve okuldaki çoğu öğrencinin ailesi sosyoekonomik olarak alt tabakada yer alacak bir refah seviyesine ve yaşam kalitesine sahiptirler. Aileler çoğunlukla çocuklarının iş hayatına en erken şekilde atılmalarını ve para kazanmaya başlamalarını talep ettiğinden ve çeşitli meslek dallarını öğreten bölümlerin de yer almasından dolayı okul seçimi esnasında tercihlerini bu okuldan yana kullanmışlardır. Bu durumu destekleyen bazı katılımcı öğrenci ifadeleri *Babam elektrikçi, benim de elektrikçi olmamı istediği için buraya gönderdi* (Alper) ve *kolay bir bölüm olduğu için, ileride iyi bir meslek ve “bol parası” olduğu için seçtik* (Hakan) şeklindedir. Öğrencilerin sayılan okul tercih nedenlerine bakıldığı zaman büyük ölçüde akademik yetersizliğin öne çıktığı görülmektedir. Ayrıca alt sosyoekonomik tabakanın bir üyesi olmanın getirdiği zorluklardan ve zorunluluklardan (yoksulluktan dolayı uzağa gidememe, akademik başarı üretecek stratejilerden yoksun olma, başarılı öğrencilerin devam ettiği okullara girecek bilinçten uzak olma vb.) kaynaklı faktörlerin ön planda olduğu anlaşılmaktadır. Bourdieu’nün yeniden üretim kuramı ve sınıfsal-bireysel habitusun bedene nakşolmuş davranış örüntüleri oluşturduğu argümanı öğrencilerin ifadelerince desteklenmektedir. Öğrencilerin ve ailelerinin yüksek akademik beklentiler içerisinde olmaması ve kendilerini bu tür hedeflerin uzağında konumlandırmaları bir tür öz eleme mekanizması olarak da düşünülebilir. İçinde buldukları toplumsal sınıfın yatınlıkları ve alışkanlıkları etrafında bir okul hayatı ve sonrasını planlamak Bourdieu’nün söylemiyle yeniden üretim ilişkilerini destekleyecek türdendir. Akademik yaşantılar konusunda avantajlı olan kesimin kültürel sermaye türünden zengin kimseler olduğunu ileri süren Bourdieu toplumsal eşitsizliklerin de bu sermayenin dağılımıyla ilişkili olduğunu da belirtmektedir. Öğrencilerin okul tercihlerine ilişkin ifadeleri, bu süreçteki yaşantılarının herhangi bir strateji üretmeden ailevi kaderlerini yeniden yaşama ve devralmaya dönük olduğunu da göstermektedir.

Öğrencilerin şimdiki okullarını tercih etmeye iten diğer önemli nedenler arasında yine büyük ölçüde önceki eğitim kademelerinden itibaren sistematik şekilde gelmeyen akademik bilinç veya pedagojik habitus gösterilebilir. Gelecek hayat planlarını erken yaşlarda yapacak bilişsel şemalardan yoksun olma, kendisine rehberlik edecek kimselerin olmaması ve bunlardan kaynaklı bir boş vermişlik farklı ifadeyle sorumsuz davranma ve süreci önemsememe, dezavantajlı eğitim hayatlarının gerisindeki nedenler olarak katılımcılarca işaret edilmektedir. Mehmet kodlu öğrenci bu konuyla ilgili *burada olmamın ve düşük başarımın nedeni ortaokuldaki kendi sorumsuzluğum, pişman mıyım, evet pişmanım* sözleri ya da Bekir kodlu öğrencinin *çalışmadım, önemsemedim ve buradayım* ifadeleri konuya açıklık getirecek türdendir. Farklı öğrencilerin de konuya yaklaşımı da bu yöndedir: *Sınava girmeden önce aklımı başka yerlere verdiğim için, sınava odaklanmadım, bu yüzden yüksek puanlı okullara gidemedim* (Ahat) *derslere yormadım kendimi, neredeyse hiç çalışmıyordum, çalışmadığım için de ortalama düşük, puanımız buraya yetti ancak* (Cem). Bourdieu, toplumsal hiyerarşileri görünmez kılan mekanizmaları anlatırken akademik yaşantı ve başarıların bu mekanizmalar içinde etkisi yüksek bir yapıya sahip olduğunu vurgulamaktadır. Pedagojik habitus Bourdieu'ya göre kültürel sermaye yoluyla aileden öğrenciye devrolunabilir bir niteliktedir. Ailelerin okula ve akademik yaşantılara ilişkin yatkınlıkları ve önem atfetme düzeyleri sınavlara hazırlık sürecinde de geliştirdikleri pratikleri şekillendirmektedir. Öğrencilerde düşük düzeyde bulunan akademik bilinci üst düzeye çekebilecek bir kültürel sermaye hacminin olmayışı aileden kaynaklı akademik dezavantajın bir sonucu olarak görülebilir. Ek olarak, yoksulluğun düşük nitelikte eğitimi, düşük nitelikte eğitimin de yoksulluğu yeniden üretme döngüsü üzerinden düşünüldüğünde görüşmeciler öğrencilerin ekonomik yoksulluktan kaynaklı lise öncesi alamadıkları nitelikli eğitimin bu habitusu okul aracılığı ile de zenginleştiremediklerini göstermektedir. Bourdieu sosyolojisinde, kültürel sermayesi yüksek olan aileler akademik konularda oldukça yüksek farkındalık düzeyinde ve pedagojik yatırım konusunda istekli olarak görülmektedir. Kültürel sermayenin, pedagojik yatkınlıklar konusunda aileye ve öğrenciye avantaj sağlaması okulla olan ilişkisini de farklı bir düzlemde tutmaktadır. Bunun tersine olarak öğrencilerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere bu süreçte bir hamle yapacak pedagojik ve kültürel sermayeden yoksun olmanın öğrencilerin akademik yaşantılarında dezavantaja dönüştüğü görülmektedir.

Öğrencilerin dezavantajlı eğitim hayatları ile ilgili dikkati çeken farklı bir gerekçe ise bu durumun kendilerinden bağımsız şekilde *kaderin* bir oyunu olarak görmeleridir. Erol Can'ın *hakkımızda hayırlısı buymuş*, Temel'in *takdir-i ilahi böyleymiş*, Bektaş'ın *şans, kader, Allah'ın takdiri bu şekildedir* ifadeleri de bu durumu destekler türden açıklamalardır. Bu gerekçeler bir anlamda kaderine razı olmak, olanlara boyun eğmek, hayatıyla ilgili gidişata müdahale edememek şeklinde de yorumlanabilir. Başarısızlığı veya akademik yönden dezavantaj içinde olmayı kendileri dışındaki bir iradenin ürünü olarak görmek bir anlamda kendilerinin bu mücadele içindeki etkisizliğini gizlemek için üretilmiş meşrulaştırıcı bir habitus taşıdıklarını düşündürmektedir. Bu tür söylemler Bourdieu'nün deyimiyle *alandan çok alan dışında konumlanmayı* tercih ettiklerini ve alanda önemli bir konumu işgal etmek için verilmesi gereken mücadeleden de kendilerini geride tuttuklarını göstermektedir. Geleceğe dair taşıdıkları olumsuz kanaat ya da düşüncelerin, okul aracılığı ile elde edemeyeceklerini düşündükleri kariyerin ya da toplumda kabul gören önemli bir mesleki kazanımın kendilerinde bu düşünce ve inanç tarzını oluşturduğu akla gelen nedenler arasındadır. Dışsal denetim odağını öne çıkaran bu öğrencilerin başlarına gelen olayları açıklarken talih, kaderi kısmet, şans gibi kendi iradeleri dışında bir güce işaret etmeleri sorumluluğu üstlenmeme ve sorumluluktan kaçınma düşüncesi ile de bağdaştırılabilir. Zira içsel denetim odağı güçlü bireylerin başlarına gelen olay ya da durumlarda kendilerine de sorumluluk çıkaracak içsel hesaplaşma yaşadıkları düşünülmektedir. Sorumluluk üstlenmek demek, hayatının gidişatına müdahale edebilecek kontrolü elde tutmak demektir. Öğrencilerin dezavantajlı durumlarını dışsal kaynaklara bağlamaları kolaycı söylemlerle

sorumluluğu üstlenmeme eğilimleri olduğunu da göstermektedir. *Amor fati*, kısaca kaderine razı olmak, hayatını yönetecek güç ve iradeyi kendinden bulmamak olarak ele alınabilir. Öğrencilerin akademik dezavantajlı konumları ve durumlarının açıklanmasında ifade ettikleri kaderci söylemler bu yönde değerlendirilebilir. Zira Bourdieu düşüncesinde, öznel umutlar ile nesnel olasılıklar arasında yüksek düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır. Erdem kodlu öğrencinin *bu okulda olmamın nedeni, bilgisizliğim, çevrem, akrabalarım* şeklindeki sözleri de öğrencilerin ait oldukları sosyal tabakanın ve temas halinde oldukları sosyal ağın eğitim hayatları üzerindeki etkisini açıklar türden bir ifadedir. Kişinin yaşadığı çevrenin, sosyal ağının, bağlantı halindeki insanların niteliğinin kendi bilinç düzeyi, hayattaki tercihleri ve *habitusu* üzerindeki etkisi dikkate alındığında öğrencilerin dezavantajlı eğitim hayatlarının rastlantısal bir durum olmadığı da görülmektedir.

Bireyin eğitim hayatında kendinden kaynaklı faktörlerin etkisi olduğu kadar çevresinin ve ailesinin de bu süreçte etkisi söz konusudur. Araştırmaya katılan öğrencilere yöneltilen *Yüksek puanlı okullara neden gidemediniz? Bu durumu hangi şartlara bağlıyorsunuz?* sorusuna verilen cevapların dağılımına bakıldığında bu durum daha net şekilde anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çoğu yüksek puanlı okullara gidememe nedenlerini kendilerinden kaynaklı nedenlerle açıklarken bir kısmı ise bu durumu ailesine, öğretmenlerine, arkadaş çevresine ve kaderine bağlamaktadır. Örneğin, Osman kodlu öğrencinin ifadeleri şu şekildedir: *Yüksek puanlı okullara gidememem kendi hatam, ortaokul hayatımda okuduğum okulun da çok etkisi var, öğretmenler ayrımcılık yapıyordu ve öğrencileri ayırıyordu birbirinden. Eğitim hayatımda ailemden ve öğretmenlerimden gördüğüm maksimum ilgi %20'dir.* Bu sözler dezavantajlı bir eğitim geçmişinin sistematik şekilde devam ettiğini ve hem öğrencinin kendisinden hem de sosyal çevresinden kaynaklı nedenlerin bundan önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Farklı bir öğrencinin söylemleri de bu durumu oldukça iyi açıklayacak türdendir. *Çünkü ortaokulda ortamım ders çalışmama müsait değildi. Ailem benimle çok fazla ilgilenmiyordu, dışarıya çok çıkıyordum* (Mehmet). Akademik başarının süreklilik gerektiren ve kümülatif şekilde ilerleyen bir durum olduğu göz önüne alındığında önceki eğitim kademelerinde geçen düşük nitelikteki eğitim hayatının öğrencilerin liseye geçiş sürecinde oldukça önemli etkisi olduğuna işaret etmektedir. Ailelerin özellikle bu süreçte akademik başarıya dönüşecek türde strateji üretmemeleri önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Bourdieu sosyolojisi, akademik yaşantılarda elde edilen başarıların önemli bir kısmını ailelerin *habitusları* doğrultusunda ürettikleri stratejilere dayandırmaktadır. *Habitusu* şekillendiren ise içinde bulunulan sınıfsal gerçeklik ve kültürel sermaye olarak değerlendirilmektedir. Çocuklarının akademik alanda önemli bir konum elde etmelerini sağlayacak ve katkı sunacak, başarıya dönüşecek bir kültürel sermaye aktarımının olmayışı öğrencilere akademik anlamda dezavantaj olarak yansımaktadır. Bourdieu'nün sosyolojisinde bir çocuğun eğitimle ilgili beklenti ve arzuları genellikle ebeveynin veya sosyal ağındaki diğer yakınlarının bu yöndeki deneyimleri ile ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla ebeveynin akademik geçmişi ya da birikiminin öğrencilerin akademik performansları üzerinde önemli bir referans oluşturduğu görülmektedir.

Biz pek çalışan insanlar değiliz, zamanında çalışmadık ve şu an bu okuldayız. Seneye bu okulun dayıları biz olacağız (Ahat) ifadeleri ise bazı öğrencilerin okulla kurdukları bağın deşifresi niteliğindedir. Akademik anlamda kendini yeterli bulmayan öğrencilerin okulda varlık gösterme alanları alt sınıflara söz geçirme, onlara karşı despotluk yapma şeklindeki davranışlara dönüşmektedir. *Yüksek puanlı okullara gidemedim, sebebi TEOG'a hazırlanmamamdır. Çalışmamın sebebi ise sınavın önemini bilmememdir* (Bektaş) sözleri ise öğrencinin geçmiş eğitim dönemlerindeki pedagojik bilincinin zayıflığını ortaya koymaktadır. Başka bir öğrencinin *TEOG haftası çalışmadım, çalışsaydım daha güzel okullara giderdim* (Erdem) sözleri benzer şekilde pedagojik habitustan yoksunluklarını iyi şekilde ifade etmektedir. Öğrencinin yüksek puanlı okullara girebilmek için sadece sınav haftası

çalışması gerektiğini düşünmesi, bunun sistematik bir süreç ve kümülatif şekilde ortaya çıkan bir durum olduğunun farkında olmaması da bu durumu doğrular niteliktedir. Bourdieu düşüncesi bir alana girebilmenin şartı olarak *alandaki oyunun kurallarını* bilmeyi öngörmektedir. Alanı bilmek ve tanımak için Bourdieu'nün metafor olarak kullandığı üzere oynanan oyunun *farkında olmak* ve yine Bourdieu'nün deyiimiyle oyunun getirilerini bilmek, farklı anlatımla *illusioyaya* sahip olmak gerekir. Öğrencilerin akademik alana ilişkin betimlemeleri bu alanda *oynanan oyunun* uzağında bir bilişe sahip olduklarını göstermektedir. Oyunun içeriğini, kurallarını, mücadele noktalarını kestirmekten uzak olmak demek oyunu kaybetmeyi göze almak demektir. Öğrencilerin çeşitli ifadeleri alanın içeriğine dair birikimden uzak olduklarını da göstermektedir.

Bazı öğrencilerin dezavantajlı eğitim durumlarını kendinden olmayan nedenlerle açıklamasına örnek olarak ise Alper kodlu öğrencinin şu ifadeleri örnek verilebilir: *TEOG bizim için çok zor sınavdı, sınavı aşamadık. İstedikim gibi ders anlatılmadı, hocalar sürekli odaya yemek söylüyor, sınıfa asker arkadaşı gibi uğruyorlar. Okulumuz Hızlı ve Öfkeli filmindeki cezaevi gibi.* Kullanılan metaforlara ve bu süreçte yaşanan dezavantajlı eğitim hayatına bakıldığında ise öğrencinin şu anki durumunu bu akışın normal bir uzantısı şeklinde kendince meşru hale getirdiği söylenebilir. Benzer ifadeler farklı öğrencilerde de rastlamak mümkündür. *Ortaokuldayken lise hakkında hiçbir bilgim yoktu, kimse herhangi bir seminer ya da bilgi tarzında bir şey aktarmadı* (Murat). Bu yöndeki ifadeleri çoğaltmak olanaklı olmakla beraber kimi öğrencilerin ise dezavantajlı durumlarını ailelerinin ihmali ile açıkladığı görülmektedir. Söz gelimi Hakan kodlu öğrencinin, *ailemin ihmalinden dolayı buradayım*, ifadesi ile Ufuk'un *ailemin desteği yeterli değil, hiç motive etmiyorlar, benden vazgeçtiler, sadece okula gitmemle ilgileniyorlar* ifadesi bu süreçteki olumsuz ebeveyn tutumlarının, gerekli ilgi ve desteğin olmayışının, okulla ilgili ailevî bir stratejinin yokluğunun etkilerini açıklar türden söylemlerdir. Ayrıca, daha teslimiyetçi söylemleri olan öğrencilerin de olduğu görülmektedir. Örneğin Erdem kodlu öğrencinin *çok yüksek puanlı okullara açıkçası hevesim yoktu, buraya beni "kader" getirdi* ifadesi bu bilincin dışavurumu olarak okunabilir. Farklı öğrencilerin *kaderci* bakış açısıyla içinde buldukları dezavantajlı akademik yaşantıları açıklamaları sorumluluktan kaçınma düşüncesi olarak yorumlanmıştı. Bunun yanında ailelerin *alanda olup bitenlere* ilişkin analiz yapacak ve ona yönelik pedagojik yatırım alanları oluşturacak sermayeden yoksun olmalarının öğrencilerin mevcut durumları üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Farklı bir durum ise hâlihazırda akademik başarısı oldukça düşük bir okulda öğrenim gören dezavantajlı öğrencilerin, yüksek akademik başarı gösteren öğrencilere ilişkin geliştirdikleri biliş tarzıdır. Katılımcı öğrencilerin büyük kısmı akademik başarısı yüksek olan okullarda öğrenim gören yaşlılarının orada olma nedenlerini hem çok çalışmalarına hem de ailelerinin zengin olmasına bağlamaktadırlar. Bu konuya ilişkin Yunus kodlu öğrencinin ifadesi şöyledir: *Yüksek puanlı okullardaki öğrencilerde genellikle sosyal hayatı sıfırlayıp, çalışarak fen lisesine gittiler. Biz ne yaptık? Gezdik, tozduk.* Ahat kodlu öğrenci ise *parayı veren düdüğü çalar, maddi durumu iyi olan ailelerin çocukları onlar* diyerek yüksek başarının gerisindeki faktörü maddi güç ile açıklamaktadır. Başka bir öğrenci (Hakan) görüşü ise şöyledir: *Zenginlikten başka bir şey değil, paran varsa okursun, yoksa meslek lisesine gelirsin.* Öğrencilerin akademik anlamda avantajlı ya da başarılı olan akranlarına yönelik geliştirilen bu bakış açıları ve biliş tarzlarının yaşlılarının içinde olduğu durumu bir tür suçlayıcı dille açıkladıklarını da göstermektedir. Bu perspektif çok sağlıklı bir yorum olmasa da tıpkı kaderci bakış açısında olduğu gibi sorumluluğu üzerlerine almama veya sorumluluktan kaçınma düşüncesinin, içsel odaklı bir muhasebe yapmak istememenin sonucu olduğu düşünülmektedir. Dikkati çeken farklı bir nokta ise akademik başarısı düşük olan ve aynı zamanda sosyoekonomik olarak alt tabakadaki ailelerden gelen öğrencilerin, yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin buldukları noktalara torpil ve kopya çekerek geldiklerini düşünmeleridir. Bu bakış açısı bir anlamda,

kendi yoksulluklarını ve düşük başarılarını içselleştirmiş olmalarının ve kendilerinden farklı durumda olanların oraya ancak illegal yöntemler ile ulaşacaklarını düşüncesinin de dışavurumudur. Hakan ve Erol Can yüksek akademik başarılı öğrencilerin orada olmasının nedenini *torpil, kopya ve para* olarak ifade etmektedirler. Bunun yanında daha gerçekçi argümanlar geliştiren ve ailedeki kültürel sermayenin ve habitusun çocuğun akademik başarısı üzerindeki etkisini ifade eden söylemlere de rastlanmaktadır. Örneğin, bu durumu açıklayan bazı öğrenci görüşleri şöyledir: *Bence aile eğitimleri yüksek olduğu için ve hayatta herhangi bir sıkıntıları olmadığından kısacası kafaları rahat olduğundan başarılılar* (Çağrı). *Gerek ilkokulda gerek ortaokulda dersleriyle fazla ilgilenmeleri, akıllarını başlarına devşirip çalışmaları ve ailenin eğitime desteği etkili olmuştur* (Temel) veya *aile şartları diyebiliriz, bazı aileler çocuklarına ders çalışmak zorunda olduklarını söylüyorlar ve anne-babaları okumuş olduğu için, aileleri kendilerini önemseydiği için* (Cem) şeklindeki söylemler bu durumla bağlantılı olarak okunabilir.

Öğrencilerin sınıfsal habituslarının farklı bir dışavurumunu ise gelecek planlarından, ailelerinin eğitim hayatlarına olan katkılarından ve yaşadıkları yer ile kurdukları bağdan, başka ifadeyle aidiyetlerinden de anlamak mümkündür. Özellikle yoksulluğun etkisi ile ve çeşitli çevresel nedenlerden dolayı katılımcı grubun gelecek planlarında bilişsel nitelikte bir aktivite içeren bir amaca rastlanmamaktadır. Söylemlerden anlaşılacağı üzere gelecek hedefleri ait oldukları sınıfın da habitusuna uygun şekilde ya *işçiliği yeniden öğrenmek* üzerine ya da devlette kolluk gücü olmak üzerine kurgulanmaktadır. Söz gelimi bazı katılımcı öğrencilerin bu yöndeki görüşleri şöyledir: *Asker olmak istiyorum, dağlarda savaşmak burada boşuna yaşamaktan iyidir* (Yunus), *ilk olarak liseden mezun olunca JÖH ya da PÖH'e başvuracağım, en büyük hayalim vatana hizmet edip şehitlik mertebesine ermek* (Emre). *Su akar yatağını bulur* (Çağrı), *şahsen bu okuldan sonra ancak tuvalet temizlikçisi olurum* (Cem). Farklı örnekler ise şu şekildedir: *Teknik serviste çalışmak istiyorum* (Kaya Ali) veya *elektrikçide asgari ücrete çalışırım* (Temel), *çorapçı olmayı düşünüyorum, herkes okuyacak diye bir şey yok, ülkeye çorapçı da lazım* (Ufuk). Dikkate değer bir başka öğrenci görüşü ise esasında okulun bulunduğu çevreden edinilen kültürün bilinçlerdeki yansımaları göstermektedir: *Liseden sonra hemen bir ehliyet sonra hemen bir Tofaş, sonra askerlik, sonra evlilik* (Bektaş). Öğrencilerin gelecek planlarının okul endeksli veya okula dayalı olmadığı görülmektedir. Zira içinde buldukları okulun kendilerine bir akademik sermaye katmadığı görüşü baskındır. Gelecekteki meslek isteklerinin okulun yeterince sunamadığı akademik sermaye üzerinden kurgulanmıyor oluşu bunun bir delili niteliğindedir. İçinde buldukları toplumsal sınıfın kodları ve habitusu da bunu desteklemektedir. Uzun bir sürece yayılmış, belirli zorluk kademeleri içeren ve akademik anlamda önemli bir çaba gerektiren aşamalardan geçilerek elde edilecek bir kariyer yerine daha kestirme yoldan ve hem kendilerini hem de ailelerini "kurtarmaya" odaklı bakış ve beklentilerin öğrencilerin içinde buldukları ekonomik zorluklarla da bağlantısı bulunmaktadır.

Ailelerin çocuklarının akademik başarı üzerindeki katkısı özellikle kültürel sermaye aktarımıyla oldukça kayda değer nitelikte olmaktadır. Bunun yanında okul başarısı için üretilecek ailevi stratejiler, Bourdieucu deyimle *oyunun farkında olmak* ve *oyunu oynamaya değer bulmak* (illusio) aileler aracılığı ile çocuklarının akademik yaşantılarına etki eden faktörler arasında yer almaktadır. Ancak sosyoekonomik olarak düşük tabakada yer almak, kültürel ve sosyal sermayeden yoksun olmak *oyunun farkında olmaya* ve *oyunu oynamaya değerli bulmaya* engel olabilmektedir. Ancak aile desteğinden kasıt bazı öğrencilerce sadece maddi destek olarak da anlaşılmalıdır. Buna ilişkin örneğin bazı öğrenci görüşleri şöyledir: *Annem de babam da kendi durumlarına düşmeyelim de okuyun diyorlar* (Osman), *ailem her türlü maddi desteği verse de biz çabalamıyoruz* (Bekir), *maddi yönden var ama bir tetikleyicilik (motivasyon anlamında), bir teşvik, yok, bu beni zora sokuyor* (Hakan). *Sadece biz okumadık, siz okuyun diyorlar* (Ahat), *okumamı istemiyorlar, kuaför ol diyorlar*

(Alper), *ailem beni motive etmez, benden vazgeçtiler* (Ufuk) şeklindeki söylemlerden de bu durum anlaşılmaktadır. Ayrıca ailelerin kendi düşük sosyoekonomik düzeylerini ve sınıfsal konumlarını çocuklarına bir motive edici unsur olarak sundukları, kendi dezavantajlı durumlarını görerek aynı şeyleri çocuklarının yaşamamalarını istedikleri görülmekle beraber kimi öğrencilerde bu yeniden üretim sürecinin dışına kendini taşıyacak habitusun olmadığı da söylemlerden anlaşılmaktadır.

Mekânsal aidiyete bakıldığında ise bazı öğrencilerin buldukları yer ile güçlü özdeşim kurdukları ve kendilerinin Sultangazi'ye güçlü şekilde ait olduklarını dile getirdikleri görülmektedirler. Örneğin, *Sultangazi'den ayrılıp başka yere taşınırsak orada yalnızlık çekerim* (Kaya Ali), *burada doğdum büyüdüm, buraya aitim* (Mehmet), *yüzde yüz buraya aitim* (Hakan) gibi ifadeler bazı öğrencilerin yaşadıkları yer ile kurdukları güçlü bağa işaret etmektedir. Bunun yanında yaşadığı yere aidiyet duymayan ve "kurtulmak isteyen" öğrencilerin de olduğu görülmektedir. *Yaşadığım yerden hiç memnun değilim, burada serserisi, torbacısı, delisi osu busu çok* (Erdem), *buradan kurtulmak herkesin hakkı* (Ufuk), *hırsızından torbacısına hepsi burada var, hiç memnun değilim buradan* (Fatih) gibi söylemlerden yaşanan yere karşı duyulan zayıf bağlılığı görmek mümkündür.

Sonuç ve Tartışma

Bourdieu'nün, toplumsal rolleri ve konumları açıklamada kullandığı *habitus* kavramı yapı ile bireysel etkinlik arasındaki bağı ifade etmektedir (Swartz, 2013). Bourdieu, davranışları çıkara dayalı şekilde açıklamakta ve daha çok stratejik olarak nitelendirmektedir. Aktörler, habitusları aracılığı ile toplumsal yapılarla bağ kurarlar ve belirli bir durum için gerekli olan şeye karşı pratik bir aksiyon üretirler. Farklı bir söylemle *oyunu okurlar* ve ona göre bir *hamle üretirler* (Bourdieu, 2015). Habitusun farklı bir özelliği de Bourdieu'ya göre bireyleri düzene dolaysız şekilde itaate yönlendirmesidir. Bu şekilde bireyler toplumda var olan yapıyı içselleştirerek ve sorgusuz sualsiz kabul ederek toplumsal eşitsizliği meşrulaştırmaktadırlar (Swartz, 2013). Ayrıca Bourdieu, habitusun kolektif temeline de işaret etmekte ve benzer hayat olasılıklarını içselleştiren bireylerin benzer habituslarının olduğuna da vurgu yapmaktadır (Bourdieu, 1995). Böylece başarı ya da başarısızlık olasılıkları içselleştirilerek bireysel hayallere dönüşmekte ve buna bağlı olarak da bu hayallerle beklentilerin yeniden üretilmesi çeşitli eylemlerle dışsallaştırılmaktadır. Bu durum Bourdieucu söylemle *yapı ile pratiğin birleşimidir* (Bourdieu ve Passeron, 2015).

Aynı kültürel ve ekonomik sınıfın üyesi olan bireylerin kolektif ve birbirine benzer habitus üretmeleri ve dünyayı bu habitus çerçevesinde yorumlamaları Bourdieu'nün sosyolojisinde kaçınılmaz bir durum olarak betimlenmiştir. Çoğunlukla aynı mahallelerde yaşayan, aynı ekonomik sorunları deneyimleyen, benzer kültürel sermayeye sahip, benzer sosyal ağları olan bireylerin ürettikleri bilişsel şemaların çocuklarına tevarüsü ile gündelik hayat pratiklerinin de benzerlikler içerdiği ileri sürülebilir. Gündelik hayat pratikleri bireylere rollerini ve statülerini yeniden pekiştiren olanaklar sunmakta ve bunu değiştirilmesi mümkün olmayan durumlar gibi bireye kabul ettirmektedir. Çalışmanın yapıldığı bölgedeki öğrencilerin gündelik hayat akışında yoksulluğu ve düşük akademik performansını sürekli şekilde yeniden deneyimlediği ve aynı bilişsel şemaları bu pratiklere dayalı olarak tekrar ürettiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin *böyle gelmiş böyle gider* türü kaderci tavırları ile içinde buldukları toplumsal sınıfın habitusuna uygun şekilde zayıf akademik bir bilinç üretmeleri kaderci teslimiyetle sınıfsal habitusun kesişiminin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Kendi dezavantajlı durumlarını değiştirmek ve dönüştürmek yerine mevcut şartlara teslim olmuş bir görüntü sunmak bir anlamda okula karşı *şeyleşmiş* ya da *yabancılaşmış* bir ruh halinin dışa yansımaları olarak da yorumlanabilir.

Bourdieu sosyolojisinde okulun aşılama çalıştığı habitus ile aileden edinilen habitusun birbiri ile uyum içerisinde ve benzer kodlara sahip olması önemsenen bir durumdur. Bu iki habitus arasında fark büyüdükçe kişinin akademik başarı elde etme olasılığı da düşmektedir. Bundan dolayı alt sosyoekonomik toplumsal sınıflara mensup ailelerin çocukları akademik yaşantıların ve derslerin kendilerine göre olmadığı vehmine kapılarak kendilerini üst öğrenim basamaklarından eleme eğilimindedirler (Jourdain ve Naulin, 2011). Benzer bir argümana sahip kişi ise Raymond Boudon'dur. Boudon'a göre toplumsal hiyerarşide aşağı doğru inildikçe eğitime devam etmekten vazgeçme olasılığı artar. Farklı bir deyişle bir tür öz eleme mekanizması işlemektedir. Aynı akademik yeterliğe sahip ancak daha alt toplumsal kökenden gelen çocuklar kendi kendilerini bastırma ve daha kısa süren eğitim alanlarına yönelme eğilimi içindedirler. Boudon'a göre bu durum, öğrenci ile ailesinin yaptığı maliyet-kâr analizi ile açıklanmaktadır. Öğrenci ve ailesi eğitime yapacakları yatırımdan elde edecekleri getirinin miktarına göre pedagojik kararlar almaktadır. Alt toplumsal sınıflarda bu getiri düşük olduğundan ve süreç uzun görüldüğünden kendini akademik yaşantılardan geriye itmekle sonuçlanan bir dizi kararlar almalarına da neden olmaktadır (Boudon, 1979; akt. Jourdain ve Naulin, 2011). Bu durum bir anlamda toplumsal habitusun içselleştirilmesi ve yazgıya rıza gösterilmesi olarak yorumlanabilir. Dezavantajlı eğitim hayatı olan öğrencilerin akademik mücadeleden kendilerini geriye çekmesi kendi habituslarında üst öğrenime veya daha nitelikli akademik yaşantılara kendini layık görmemesi bedene ve zihne nakşolmuş sınıfsal habitus olarak ele alınabilir. Bourdieu'ya göre alt sosyoekonomik sınıflardaki işçi, köylü, ücretli çalışan gibi kesimlerin çocukları için akademik kültüre nüfuz etmek bir tür akültürasyondur. Farklı bir anlatımla, kendi kültüründen uzaklaşmak demektir. Buna karşın orta-üst sınıflara mensup kişilerin çocuklarının okul kültürüne ve akademik yaşantılara adaptasyonu daha kolaydır çünkü bu sınıftaki öğrencilerin okul kültürünü elde etmekteki gayretleri ve istekleri daha fazladır (Bourdieu ve Passeron, 2015).

Dezavantajlı konumdaki meslek lisesi öğrencilerinin içinde buldukları durumu betimlemede kullandıkları *Allah'ın takdiri, kader-i ilahi* gibi teslimiyetçi ya da rıza gösterici ifadeler hallerini meşrulaştırıcı ve rasyonel hale getirici argümanlar olarak da yorumlanabilir. Nitekim Bourdieu (2015) bu türden bireylerin sınav olmadan ve bir tür maskelenen yapıyla elemeyen geçirildiğini ve *başarı olasılıklarını* hesap eden öğrencinin kendi kendini yarışın dışına taşıma eğiliminde olduğunu ve içinde bulunduğu toplumsal sınıfın habitusunun da bunu desteklediğini dile getirmektedir. Araştırma bulguları arasında yer alan ve okuldaki beklentilerin çok düşük düzeyde olduğunu ve kaderlerini içselleştirdiklerini gösteren öğrenci ifadeleri ve okulu terk ettirmeye yönelik aile teşvikleri okula ilişkin umudun alt düzeyde seyrettiğini de göstermektedir. Bu durum Bourdieu'nün argümanlarını destekler niteliktedir. Zira Bourdieu (2015), nesnel başarı olasılıklarının hayata geçme olasılığının düşük olmasının öğrencilerin öznel umudunu tükettiğini ve okulla olan içsel ve dışsal bağı koparmak istediğini belirtmektedir. Bunu destekleyen diğer faktör ise sınıfsal habitustur. Sınıfsal habitus toplumsal uzam içerisinde benzer konumda yer alanların sahip oldukları ortak habitus demektir. Sınıfsal habitus Bourdieu'ya göre (2017) bireyin bulunduğu yerin dayatmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu nesnel durumu birey içselleştirir ve hayatı boyunca yavaş yavaş somutlaştırdığı algılama, zevk ve düşünme biçimlerini de üretir (Ünal, 2016). Bourdieu'nün sınıfsal habitus olarak adlandırdığı ve yaşantıları içselleştirici tarafı bulunan bu duruma Apple'ın (2012) bakış açısı da benzerdir. Apple'a göre bu tür dezavantajlı konumda bulunan öğrenciler, okulun örtük veya açıktan verdiği yeniden üretim devresine ilişkin mesajları içselleştirmeye eğilimlidirler ve ait oldukları toplumsal sınıfın kültürü de bunu desteklemektedir.

Bourdieu'nün altını çizdiği diğer anahtar kavram ise *stratejidir*. Strateji üretmek, *oyunu kazanmak* için yapılması gereken hamleleri içermektedir. Bourdieu sosyolojisinde strateji bir iskambil oyununa benzetilmektedir. *Oyundaki stratejinin başarısı* "kâğıdın kalitesine" farklı deyişle ele gelen kartların iyi

olmasına bağlı olduğu kadar *oyuncunun* o kâğıtlar ile iyi bir oyun çıkarmasına da bağlıdır. *Oyuncu* (aktör) “hamle yaparken” elindeki kâğıda bir değer atfeder (*ethos*) ve oyuncunun oyunun kurallarını iyi okuma mahareti ile avantaja dönüşebilir (De Certeau, 2009). Araştırmanın yapıldığı bölgedeki öğrencilerin “biyolojik” ve “toplumsal” kaderleri yaşadıkları hayata ilişkin bir strateji üretmelerini engelleyecek biliş yapıları da içermektedir. Görüşmeci bazı öğrencilerin söylemlerinden de anlaşılacağı üzere akademik yaşantılarının kısır döngüsü erken dönemlerden itibaren başlamakta ve bu döngüden kendilerini kurtaracak bir ailevi stratejiden de yoksun bulunmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin temsil ettiği toplumsal sınıfın çoğunluğunda hem “kaliteli kâğıt” bulunmamakta hem de bu kâğıtlarla “nasıl oyun üretileceğine” ilişkin bir habitustan da yoksun oldukları görülmektedir. Üstelik bu nitelikteki öğrencilerin farklı bir ortak özelliği ise hem kendilerinin hem de ailelerinin *oyundan* başka deyişle akademik anlamdaki *hamlelerden* habersiz olmaları veya bu oyunu oynayacak isteklerinin ve kabiliyetlerinin olmamasıdır. Zira *oyunun kazananları* genellikle *ellerinde iyi koz olanlar* ile *hangi kâğıdı ne zaman kullanacaklarını bilenler* olmaktadır. Farklı bir anlatımla oyunun farkında olanlardır.

Sınıfsal habitusun görüşmeci öğrencilerde ürettiği farklı bir biliş veya kabul ise Willis’in (2016) deyişimiyle *işçiliği yeniden öğrenmek* üzerinedir. Willis’e göre (2016) “başarısız” işçi sınıfı çocukları, çok az başarı göstermiş orta sınıf ya da çok başarılı işçi sınıfı çocuklarının tercih etmedikleri veya gözden düşmüş işlere sarılmaktadırlar. Görüşmeci öğrencilerin hayatlarına ilişkin beklenti ve hayallerine bakıldığında veya ailelerinin kendileri ile ilgili beklentileri değerlendirildiğinde var olan sınıfsal konumu *yeniden üretmeye* dayalı bir bilişin olduğu görülmektedir. Üstelik öğrencilerin bir kısmı bu *yeniden üretim* devresini kendi sınıfsal yazgıları olarak kabul edecek argümanlar üreterek kendilerince meşru hale getirdikleri de anlaşılmaktadır.

Katılımcı öğrencilerin kendi akademik ve toplumsal hayatlarına ilişkin tasvirlerinin ve tasavvurlarının Bourdieu’nün toplumsal uzam tarifiyle uyum içerisinde olduğu görülmektedir. Zira Bourdieu’ya göre toplumsal uzam her birimizi bir noktaymışız gibi içine alarak bize belirli bir perspektif katmaktadır. Birey hangi toplumsal uzama ait ise o uzamın nesnel gerçekliği ile tasavvurlarına yön vermektedir, başka ifadeyle ait olunan konum hayata bakışımızı da şekillendirmektedir (Bourdieu, 2015). Çünkü her birey ekonomik ve kültürel sermayesi hacmi nispetinde toplumsal uzamda bir konumu işgal etmektedir (Bourdieu, 2017). Bir uzamda var olmak demek ise *farklı olmak* demektir. Farklı bir deyimle algılama kategorilerinin, beğenilerinin, sınıflandırıcı bilişsel şemalarının da *farklı* olması demektir (Çeğin, 2018). Ayrıca, aynı toplumsal uzamın üyelerinin kültürel pratikleri, yaşam tarzları, yatkınlıkları, kanaatleri vb. de benzerlikler içerdiği gibi ailelerin okula yaptıkları “yatırımın” hacmi de kültürel sermayeleri nispetinde olmaktadır (Bourdieu, 2015). Görüşmeci öğrencilerin ifadelerinde ve okula ilişkin yaklaşımlarında görülen aynılık Bourdieu’nün bu argümanları ile de paralellik içermektedir. Benzer şekilde, öğrencilerin söylemlerinden ailelerinin düşük kültürel sermaye hacminden dolayı kendi eğitimlerine “yatırım” yapamadıkları ve bunun eksikliğini hissettikleri anlaşılmaktadır.

Okulun Bourdieu’nün deyişimiyle *toplumsal sınırları yeniden kurması* sosyal açıdan olduğu kadar bilişsel açıdan da gerçekleşmektedir. Başka deyişle içinde bulunan toplumsal gerçekliğin fiili sınırlar kurması kadar bu gerçekliği makul ve meşru kabul edecek bir bilişin üretilmiş olması da kayda değer bir ayrıntıdır. Kimi söylemlerde rastlanan *zorunluluktan* kaynaklı okul tercihi, öğrencilerin ya da ailelerinin iradesi dışındaki bir güç tarafından bu sınırların yeniden kurulması ve korunması üzerine tasarım yaptığını doğrular niteliktedir. Bourdieu (2015) bu görünmez gücü Maxwell’in Cini’ne benzeterak farklı sosyoekonomik ve kültürel sermaye hacmine sahip öğrenciler arasındaki segmentasyonla sınırların yeniden inşa edildiğini ileri sürmektedir. Başka bir anlatımla okul bu

yapısıyla ve ayrıştırma mekanizmasıyla bir tür sınır muhafızlığı yapmaktadır. Sosyoekonomik ve kültürel sermaye yönünden dezavantajlı konumda olan, akademik başarı üretecek bedenleşmiş bir *yatkınlıklar dizisine* diğer bir deyişle habitusa sahip olmayan bu nitelikteki öğrencilerin ise sınırın hep dezavantajlı tarafında kaldığı görülmektedir. Bu durum eşitsizliklerin de okul aracılığı ile yeniden üretilmesi anlamına gelmektedir. Sosyoekonomik ve kültürel sermayeden yoksun olup eğitime yeterince “yatırım” yapamayan ve bu yönde bir “strateji” üretemeyen farklı anlatımla “oyunu oynayacak güce ve yetkinliğe” sahip olmayan bu kesimin içinde bulunduğu durum toplumsal eleme mekanizmalarının yansımaları olarak yorumlanabilir.

Bourdieu'nün eğitim eşitsizliklerini açıklamada kullandığı diğer anahtar kelimelerden birisi ise *ethos*dur. Bourdieu'nün ileri sürdüğü şekliyle özellikle toplumsal katmanda orta sınıfa tekabül eden insanlar çocuklarını eğitime sadece teşvik etmezler, bunun yanında onlara bir “ethos” (değerler, inançlar, kanaatler) katarlar. Ethos, çocuğun okul aracılığı ile toplum hayatında yer almasına yardım eder, ona başarıma hissi, azmi ve kararlılığı katar, bu yönde kanaat üretmesini sağlar (Alpman, 2009). Görüşmeci öğrencilerin akademik hayatlarında ailelerinin destek ve etkilerini değerlendirdikleri söylemlere bakıldığında çocuklarını üst bilişsel aktivitelere ve daha üst akademik amaçlara yönlendirecek ve çocuklarında bu yönde bir *ethos* oluşturacak girişimlerin olmadığı görülmektedir. Ancak kimi ailelerde kendi yoksulluk ve yoksunluklarını örnek göstererek çocuklarını motive etme çabalarının olduğu görülmektedir. Bunun yanında, seçkin okullara devam eden öğrencilere aileleri tarafından bu kanaatler dizisinin, akademik motivasyonun ve inancın aktarıldığı başka anlatımla okulla ilgili *ethoslarının* çok güçlü olduğu yapılan farklı çalışmalarda ortaya konmuştur (Atmaca, 2019; Sui-Chu ve Willms, 1996; Cheung ve Pomerantz, 2011). Lareau'nun (1987) Bourdieu'nün tezine dayandırarak ileri sürdüğü bir argümana göre ise okullar orta-üst tabaka aileler okulla daha rahat bağ kurmakta ve okulla ilgili akademik etkinliklerin içerisinde daha fazla yer almaktadır ve bunun temel itici gücünü taşıdıkları kültürel sermaye oluşturmaktadır. Çünkü bu ailelerin sahip oldukları değerler ve öncelikler ile okulun beklentileri örtüştüğünden dolayı avantajı ellerinde tutmaktadırlar. Lareau'nun (2003) bu bağlamla ilgili ileri sürdüğü farklı bir argüman ise *concerted cultivation* olarak kavramsallaştırdığı *düzenlenmiş yetiştirme* biçimlerinin çocukların habitusları ve sınıfsal ethosları üzerine önemli bir etki sağladığı yönündedir. Farklı bir anlatımla ailelerin çocukları yetiştirme sürecindeki aktiviteleri, onlarla ne oranda yapılandırılmış çalışma yaptıkları, birlikte ne derecede akademik etkinlikler düzenledikleri, onlar üzerindeki söylemleri çocuğun bilişsel şemalarını da şekillendirmektedir.

Sonuç itibari ile dezavantajlı eğitim deneyimi olan öğrencilerin yaşadıkları hayatı büyük ölçüde içselleştirdikleri ve bunu toplumsal bir yazgı olarak kabul ettikleri görülmektedir. Bu durum, alt sosyoekonomik tabaka mensuplarının sınıfsal habituslarına uygun şekilde ortaya çıkmakta ve bir anlamda keşişim yaşanmaktadır. Bu araştırma kendi içerisinde çeşitli sınırlılıklar içermektedir. Bunlardan birincisi çalışmanın sadece belirli bir bölgede ve belirli bir okulda yapılmış olmasıdır. Dolayısıyla diğer meslek liselerinde benzer bir durumun var olup olmadığına ilişkin bir genelleme yapılamaz. Ayrıca diğer bir sınırlılık ise çalışmanın sadece öğrencilerle yapılmış olması ve ailelerden veri alınmamış olmasıdır. Ailelerden alınacak verilerle karşılıklı bir örtüşme olup olmadığı farklı çalışmalarla sınanabilir. Farklı çalışmalarda farklı ölçme araçları ve araştırma metodları ile bu araştırma problemi yeniden ele alınabilir, başka değişkenler etrafında konu tartışılabilir.

Kaynaklar/References

- Aktay, Y. (2016). Pierre Bourdieu ve bir Maxwell cini olarak okul. Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı ve Ümit Tatlıcan (Derleyenler), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* içinde (s. 473-499). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Alpman, P. (2009). *Toplumsal sınıflar ve eğitim*.Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Amman, M.T. (1995). *Sosyal tabakalaşma ve günümüz Fransız sosyolojisinin yaklaşımları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Apple, M.W. (2012). *Eğitim ve iktidar* (Ergin Bulut, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Atmaca, T. (2019). Eğitimde toplumsal eşitsizliğin kültürel sermayenin aktarımıyla yeniden üretilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital, *Handbook of theory and research for the sociology of education* içinde (s. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. ve Wacquant, L. (2016). *Düşünsel bir antropoloji için cevaplar* (Nazlı Ökten, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. (2015). *Vârisler: Öğrenciler ve kültür* (Levent Ünsaldı ve Aslı Sümer, Çev.). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (2015). *Pratik nedenler* (Hülya Uğur Tanrıöver, Çev.). İstanbul: Hil Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (2017). *Ayırım: Beğeni yargısının toplumsal eleştirisi* (Derya Fırat ve Günce Berkkurt, Çev.). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Brubaker, R. (2007). Klasik teoriyi yeniden düşünmek: Pierre Bourdieu'nün sosyolojik yaklaşımı (Ermen Yüce ve Özge Berber Ağtaş, Çev.). *Fark, kimlik, sınıf* (Hayriye Erbaş, Der.) içinde (s. 217-260). Ankara: Eos Yayıncılık.
- Cheung, C. S., & Pomerantz, E. M. (2011). Parents' involvement in children's learning in the United States and China: implications for children's academic and emotional adjustment. *Child Development*, 82(3), 932–950. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01582.x.
- Çeğin, G. (2018). Gündelik hayatın kavranışı için Pierre Bourdieu'nün kavramsal repertuarının verimlilikleri ve sınırlılıkları (Ali Esgin, Güney Çeğin; Ed.) *Gündelik hayat sosyolojisi* içinde (s. 405-430), Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Çelik, Ç. (2014). Sosyal sermaye, ebeveyn ağırları ve okul başarısı. *Cogito*, 76, 265-290.
- De Certeau, M. (2009). *Gündelik hayatın keşfi-I* (Lale Arslan Özcan, Çev.). Ankara: Dost Yayınevi
- Demir, Ü. (2017). Mesleki ve teknik Anadolu Lisesi algısı: Ortaokul 8. Sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(2), 316-342.
- Duran, V. ve Ekici, G. (2018). Bir habitus olarak eğitim programları. *Cemil Meriç 10. Sosyal Bilimler ve Spor Kongresi*, (s. 973-992). Hatay.
- Ersoy, A. (2017). Fenomenoloji, *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (Ahmet Saban, Ali Ersoy, Ed.) içinde (s. 81-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- ERG (Eğitimde Reform Girişimi). (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz*. İstanbul: ERG.
- Fındık, L. Y. ve Kavak, Y. (2013). Türkiye'deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 249-273.
- Gregorio, J., & Lee, J. (2002). Education and income inequality: New evidence from cross-country data. *Review of Income and Wealth*, 48(3), 395-416.
- Gökçe, A. ve Bülbül, T. (2014). Okul bir insan bedenidir: Meslek lisesi öğrencilerinin okul algılarına yönelik bir metafor çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 63-88.

- Göker, E. (2016). Ekonomik indirgemeci mi dediniz? Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan (Derleyenler). *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* içinde (s. 277-303). İstanbul: İletişim.
- Harker, R. (1990). *An introduction to Pierre Bourdieu*. Londra: MacMillan.
- Joppke, C. (1986). The cultural dimensions of class formation and class struggle: On the social theory of Pierre Bourdieu. *Berkeley Journal of Sociology*, 53-78.
- Jourdain, A. ve Naulin, S. (2016). *Pierre Bourdieu'nün kuramı ve sosyolojik kullanımları* (Öykü Elitez, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kılıç, Y. (2014). Türkiye'de eğitimsel eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma ilişkisine dair ampirik bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Research*. 4(2), 243-263
- Lareau, A. (1987). Social Class Differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60:73-85.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhood: Class, race, and family life*. USA: University of California Press.
- Leo, Y., Fleury, E., Alvarez-Hamelin, J.I., Sarraute, C., Karsai, M. (2016). Socioeconomic correlations and stratification in social-communication networks. *Journal of the Royal Society Interface*, 13, 1-9. DOI:10.1098/rsif.2016.0598.
- MEB. (2018). *Türkiye'de meslekî ve teknik eğitimin görünümü*. Ankara: MEB.
- Meder, M. ve Çeğin, G. (2011). Bourdieu'yü okumak: Post pozitivist bir sosyolojinin imkânı üzerine. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 233 - 256.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Moore, R. (2015). *Eğitim ve toplum: Eğitim sosyolojisinde sorunlar ve açıklamalar* (H. Arslan, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Önür, H. (2013). Gelir düzeyinin eğitim imkânlarından yararlanma düzeyine etkisi: Süleyman Demirel fen lisesi ve Atatürk lisesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2(18), 259-277
- Özdemir, Ş. ve Karateke, T. (2018). Öğrencilerin imam hatip liselerini tercih etme nedenleri (Elazığ Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 45, 5-33.
- Özsöz, C. (2007). Çözümlemeci çatışma kuramı ve Ralf Dahrendorf. *Sosyoloji Notları*, 49-53.
- Patton, M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir; Çev. Ed.). Ankara: Pegem yayınları.
- Seban, D. ve Perdecı, B. (2016). Alt sosyoekonomik düzey bir ailede yetişen çocukların akademik başarıları ile yılmazlıkları arasındaki ilişki: Bir vaka incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3), 106-126.
- Swartz, D. (2013). *Kültür ve iktidar* (Elçin Gen, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Suğur, N., Suğur, S., Gönç-Şavran, T., Çetin, O. B. ve Akarçay, E. (2010). *Eskişehir'de çalışan yoksullar, enformel istihdam ve yoksulluk ilişkileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sui-Chu, E., & Willms, J. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, 26-141.
- Şeker, M. (2015). Quality of life index: A case study of Istanbul. *Ekonometri ve İstatistik*, 23, 1-15.
- Şengönül, T. (2008). Sosyal sınıf kökeni, eğitimsel kazanım ve dikey sosyal hareketlilik ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar Dergisi*. 80, 1-26.
- Tekin, F. (2015). Pierre Bourdieu sosyolojisinde beden ve habitus: Bedenleşmiş habitus. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 13(26), 85-100.
- Ünal, A. Z. (2016). *Toplumda tabakalaşma ve hareketlilik*. Ankara: Birleşik Yayınları.

- Yamanoğlu, M. (2006). Kent yoksulu gençlerin yaşam koşulları ve yoksulluğun yeniden üretimi. *İletişim Araştırmaları*, 4(1), 9-48.
- Yazgan, Ç. ve Suğur, N. (2018). Aşağıya düşüş korkusu ve yukarıya çıkma umudu: Meslek lisesi öğrencilerinin zenginlik ve yoksulluk algıları üzerine sosyolojik bir araştırma. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi / Journal of Sociological Research*, 21, 269-310.
- Willis, P. (2016). *İşçiliği öğrenmek*. Ankara: Heretik Yayıncılık.
- World Bank. (2005). Türkiye eğitim sektörü çalışması: Okul öncesi eğitimden ortaöğretime etkili, adil ve verimli bir eğitim sisteminin sürdürülebilir yolları

Yazar

Dr. Taner Atmaca, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesinde halen Dr. Arş. Gör. olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanlarını eğitim sosyolojisi ve eğitim yönetimi oluşturmaktadır. Daha özelden ise eğitim eşitsizlikleri, eğitimde kültürel sermaye, okulda işlenen suçlar, okul sosyolojisi ile ilgilenmektedir.

İletişim

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi A Blok 205 Nolu oda, Konuralp Yerleşkesi-Düzce
E-mail: taneratmaca@duzce.edu.tr /
atmaca.t@hotmail.com

Summary

Purpose and Significance. The main purpose of this study is to examine the disadvantaged educational experiences of the students whose parents are living below the poverty line or whose parents have low academic achievement. In this context, the following questions were sought:

1. Is there a link between the students' social class and school experiences?
2. Do the students fully agree to their disadvantaged situation?
3. What are the perceptions of students about their current schools?
4. What are the conditions in which students with high academic achievement are connected to higher education schools and how they explain why they cannot be in those schools?

It is thought that this study will draw attention to how these experiences take place in the cognitive schemes of students with disadvantaged educational life. In addition, it is aimed to draw attention to the importance of the link between habitus and various tendencies and academic achievement. Moreover, this study is thought to be important in terms of revealing the inevitable fate of students as if they are inevitable.

Methodology. This study is designed according to the interpretive phenomenology of qualitative research methods. Phenomenological studies are a research pattern that focuses on how people make sense of their experiences and how they transform this experience into consciousness. This focus requires deep learning of how people experience certain phenomena. In other words, it is a research pattern that tries to learn how people perceive that phenomenon and how they feel about the phenomenon (Patton, 2014: 104). The study group consisted of 20 high school students whose socioeconomic status and their academic achievements were low. The data were obtained from the students who were attending a vocational high school in Sultangazi district of Istanbul in the spring term of 2018-2019 academic years. A semi-structured interview form was used to obtain the data of the study. Phenomenological analysis technique was used in the analysis of the expressions after transcription of the data.

Results, Discussion and Conclusion. Among the important findings of the study is the overlap between the disadvantaged educational experiences and the habitus of the participants. It is also seen that some of the students accept the disadvantageous situation as an inevitable fate. This also points to an intersection between their habitus and their social fate. The concept of habitus used by Bourdieu to explain social roles and positions refers to the link between structure and individual activity (Swartz, 2013). Bourdieu describes behaviors in an interest-based manner and describes them as more strategic. Through their habitus, actors connect with social structures and produce a practical action against what is necessary for a particular situation. They read the game in a different way and according to him they produce a move (Bourdieu, 2015). A different feature of habitus is that according to Bourdieu, directing individuals to order straightly into order. In this way, individuals legitimize social inequality by internalizing the existing structure in the society and accepting it without any questions (Swartz, 2013). Bourdieu also points to the collective basis of the habitus and emphasizes that there are similar habituses of individuals who internalize similar possibilities of life (Bourdieu, 1995). It is observed that the students in the region where the study is carried out are constantly re-experiencing poverty and low academic performance in daily life flow and reproducing the same cognitive schemes based on these practices. In addition, it is seen that students have internalized their fatalistic attitudes and weak academic situation.