





A Phenomenological Study on the Intersections of High School Students' Educational Trajectories in Different Types of High Schools in Turkey

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	06.08.2023	02.08.2024	07.25.2024

Ayşe Gülsüm Akçatepe ¹
Ankara University

Burcu Çıldır ²
Erzincan Binali Yıldırım University

Mustafa Sever ³
Ankara University

Abstract

In this research, we examined the student practices of high school students in different types of high schools in Turkey in the light of Bourdieu's concepts of habitus and cultural capital. While tracing the essence of student practices with a phenomenological approach, we tried to make explicit what lies at the intersections of various high school types in terms of these practices and how the educational trajectories of students in these schools are shaped and reshaped. We conducted the research in six types of high schools in Ankara. Through a phenomenological analysis of in-depth interviews with 96 students and seven mothers, we revealed student practices within the framework of the reciprocal relationships between habitus and cultural capital in home and school environments. As a result of this analysis, we interpreted the essences that cut across the educational trajectories of students positioned in different schools as living through school choice illusion, declaring the position with a sense of entitlement, engaging with cultural fields, and utilizing sports for the presentation of self. The main result of the research shows that although students are positioned in different trajectories, the essence of their student practices does not change. We propose that this result should be explained from the perspective that the existence of different schools or different routes for students cannot guarantee the social mobility of individuals but continues to serve the reproduction of all the historical and social contingencies that create these students' positionality.

Keywords: High school students, student practices, cultural capital, habitus, phenomenology.

Citation: Akçatepe, A.G., Çıldır, B., & Sever, M. (2024). A Phenomenological study on the intersections of high school students' educational trajectories in different types of high schools in Turkey. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(2), 467-530. <https://doi.org/10.30964/auebfd.000000>

¹*Corresponding Author:* Res. Assist. Dr., Faculty of Educational Sciences, Department of Curriculum and Instruction, E-mail: akcatepe@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3433-2217>

²Assist. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Turkish Education, E-mail: burcu.cildir@erzincan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4692-9141>

³Prof. Dr., Faculty of Educational Sciences, Department of Philosophical, Social and Historical Foundations of Education, E-mail: severmustafa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3777-0124>

Being a student means acting and maintaining practices specific to student phenomenon within a relevant field. These practices emerge within that field and become meaningful only in that field and in other associated fields. Defining a person as a student requires that person to be in a field where all contingencies regarding student practices prevail. Just entering the field and being part of the interactions in that field is sufficient for studentship to become an ascribed definition of identity. Enrolling in a school, course, or institution for learning and accepting other responsibilities that come with it brings along to be defined as a student of that institution. From this perspective, this kind of definition provides only a tag. However, studentship is not just a tag but a phenomenon that can be explained with different meanings for individuals who have experienced being a student at different periods of their lives. For a deeper understanding of being a student, it is helpful to refer to the concepts that social theory offers to understand societies, social phenomena, individual behaviors, and the relationships between and within individuals and communities. With the help of social theory and its concepts, it is possible to thoroughly examine the student phenomenon within the framework of wider social contexts.

From a sociological and phenomenological perspective, understanding the meaning of being a student necessitates a close examination of student practices. Being a student is a phenomenon that can occur not only in formal education contexts from early childhood to tertiary education but also in non-formal education contexts, especially in terms of lifelong learning. This research deals specifically with the high school period, which is one of the periods in which the contingencies of student practice come to life. Therefore, the study focuses on high school students' student practices. In Turkey, an academic tracking system for the transition from middle school to high school has existed for many years. As a consequence, different routes have been settled as various high school types for students graduating from middle school. Given that this is the situation in Turkey, the study focuses on students' practices in different high school types in Turkey with a phenomenological approach by tracing the essences of student experiences with particular attention to Bourdieu's concepts of habitus and cultural capital. With Bourdieu's cultural capital and habitus lenses, this research is an attempt to make explicit what lies at the intersections of various high school types in terms of student practices and how these students' educational trajectories are being shaped and reshaped. There is limited research addressing high school students' student practices (Edgerton et al., 2014; Kavurgacı & Selvitopu, 2022). The majority of research discusses parental expectations for their children who are in high school due to parents' concerns for future educational attainments (Bodovski, 2010). Although the concepts of habitus and cultural capital are focal in various research, the concept of practice does not emerge as the main point of these studies (Edgerton et al., 2014).

This research was conducted on six different types of high schools in Turkey, including Anatolian, Anatolian imam preacher, fine arts, science, social sciences, and vocational and technical Anatolian high schools. Recent literature has indicated that

there are social inequalities and achievement differences between different schools in Turkey (Alacacı & Erbaş, 2010; Bölükbaş & Gür, 2020; Gümüş & Atalınış, 2012; Gür et al., 2013; Koçyiğit et al., 2018; Suna et al., 2020a; Suna et al., 2020b; Şahin, 2019). High school education is provided after middle school in compulsory formal or non-formal general, vocational, and technical schools, as well as in vocational training centers (MEB, 2016). Since the 1990s, the placement of students in primary and middle schools has been an issue in Turkey; however, the proliferation of high schools admitting students through exams has turned the transition to high school into a major challenge (Suna et al., 2020a, p.356). Despite the fact that compulsory education is 12 years and this period includes high school, it is stated that a large part of the age population in Turkey continues their education for 10 years. The fact that the enrollment rate in the 15-19 age group, which corresponds to the high school period, falls behind the OECD average is interpreted as a sign of difficulties in access to education in this age group (TED, 2019). Turkey's secondary education assumes that separating students into professions/branches should occur in high school, and grouping them according to academic abilities will increase success (TED, 2008). However, the achievement gaps among students from different schools are persistent, and there is no indication that they will decrease in the foreseeable future (Gümüş & Atalınış, 2012, p.65).

All high school institutions are hierarchically ranked, with science high schools occupying the top position (Suna et al., 2020a, p.356). The history of the science high school dates back to 1964. It was established in Ankara with the assistance of the Ford Foundation, and since then, science high schools have served as a gateway for students interested in pursuing careers in the fields of science and mathematics (Türk & Kılıç, 2015, p.47). Taking science high schools as a model, the first social sciences high school was opened in 2003. The purpose of these schools, which admit students through a central exam as in the science high school type, is to educate students in the fields of literature and social sciences (Gür et al., 2013, p.5). Anatolian high schools, which are the most common high schools in Turkey, were first opened in 1955 in six cities, originally named "Maarif College", and were later renamed in 1975 (Türk & Kılıç, 2015, p.47). Before 1999, students were selected for enrollment in Anatolian high schools through a central exam after primary school and had to complete a one-year preparatory class before starting middle school. The transition to 8-year compulsory primary education resulted in the closure of the middle school section of Anatolian high schools (Gür et al., 2013, p.6). Starting from 2005 until 2006, general high schools were gradually transformed into Anatolian high schools. This initiative, which was stated to be aimed at improving the quality of secondary education and encouraging more students to enroll in vocational and technical secondary schools, gained momentum in 2010 (MEB, 2016). This transformation process was completed in 2013 and general high schools were transformed into Anatolian high schools. It is stated that in the 2000s, the efforts to reduce the gap between secondary education institutions, such as the transformation of general high schools into Anatolian high schools, were ineffective due to the

hierarchical position of these two types of schools and even schools of the same type in the field (Suna et al., 2020a, p.357).

Anatolian imam preacher high school, the first of which was opened in 1985 (Gür et al., 2013), is a school type whose position within the education system is a controversial issue on the political agenda. Anatolian imam preacher high schools, whose curriculum consists of 70% science and culture lessons and 30% Islamic sciences, differ from other general secondary education institutions in that they offer religious education in addition to the regular curriculum (MEB, 2021). In addition to academic high school types, there are also some fine arts high schools and vocational high schools that use special talent tests for students. Fine arts high schools in Turkey were established in 1999 (Gür et al., 2013, p.8). Fine arts high schools offer fundamental knowledge and skills pertaining to fine arts and serve as a foundation for cultivating skilled professionals in the field (Türk & Kılıç, 2015, p.48). When the general situation of secondary education in Turkey is evaluated, it is seen that although there is diversity among high schools that prepare students for higher education, a significant number of them are insufficient in this regard, and this situation becomes even more complicated in terms of vocational and technical high schools (TED, 2008). Vocational and technical high schools demonstrate the lowest performance in general exams such as PISA (Berberoğlu & Kalender, 2005; MEB, 2019) and therefore are situated at the bottom of the hierarchy of high schools. The main objectives of vocational and technical secondary education, as stated by MONE (2009), include meeting economic needs, training manpower for global competition, providing high-tech vocational and technical education, and producing a qualified labor force for the knowledge economy. However, there is dissatisfaction among teachers, employees, students, and businesses involved in vocational education regarding the Ministry of National Education's inadequate attention to vocational and technical education (Tamer & Özcan, 2014). To comprehend students' daily lives in different high schools, it is essential to have a grasp of these distinct school types.

Addressing the common and discrete essences of individuals' student practices in various high school types with Bourdieu's habitus and cultural capital lenses, which also means considering the structure and agency together, can bring forth a strong analysis of how individuals' educational trajectories are shaped, on which routes they are located within these trajectories, how they have specific dispositions in certain positions and which practices are indicative of these dispositions. This analysis is intended to open a new line of discussion regarding the function of these high schools in the education system within the local context by revealing the essences that constitute the intersections and divergences of student practices in various high school types.

Theoretical Perspective

This section is about the theoretical perspective we adopted throughout this research. Employing Pierre Bourdieu's conceptual tools on practice, this study looks for the inner meanings of student practices. By focusing on high school students'

practices within the field of education through the lenses of cultural capital and habitus, we aim to make explicit what lies at the intersections of different high schools in Turkey. Because Bourdieu's thinking tools provide rich conceptual instruments for educational researchers (Grenfell & James, 2004; Kenway & McLeod, 2004; McNamara-Horvat, 2003), this study is based on the view that cultural capital and habitus are functional tools for understanding the formation of high school students' student practices in the field of education.

High school is a crucial stage of individuals' personal educational trajectories. A trajectory is constituted of a sequence of positions within a field (Bourdieu, 1998). High school corresponds to a precise period both in the position-takings of agents in the field of education and in the formation of their educational trajectories. Examining the practices of individuals in this period helps to understand the structure of the field of education, the logic of its operation, and the nature of the relations in this field. According to Bourdieu (2021), to understand what individuals become at every moment on their trajectories, it is necessary to know their habitus. Habitus, which is among Bourdieu's most referred concepts, is defined as the "systems of durable, transposable dispositions, structured structures predisposed to function as structuring structures, that is, as principles which generate and organize practices and representations (...)" (Bourdieu, 1990, p.52). Considering this definition of habitus, Bourdieu underlines the twofold characteristics of the concept. The habitus is not only a structuring structure but also a structured structure (Bourdieu, 1984). The dialectical logic can be deduced from this depiction of the term. As a structuring structure, habitus constructs practices and perceptions, meanwhile, as a structured structure habitus is the product of socialization. Habitus refers to a set of dispositions or tendencies, and it exists through the integration of the individual's past experiences. Habitus creates an illusion that individuals have the spontaneity and freedom to think and act. Bourdieu uses the phrase of socialized subjectivity for habitus, that is, a system of predispositions constructed throughout the lifespan via interactions with others, and as a consequence, it is the habitus that functions for individuals as schemas of perception, thinking, and acting. With this, Bourdieu points out the dialectical relationship between objective structures and subjective tendencies (Bourdieu, 1995; Maton, 2008) while claiming that the individual or even the personal or the subjective is social (Bourdieu & Wacquant, 1992). In other terms, while the field constructs the habitus, the habitus also contributes to the establishment of that field (Bourdieu & Wacquant, 1992). After conducting extensive research on Bourdieu's work pertaining to the notion of habitus, Reay (1995; 2004) proposes four essential elements of habitus, which include "habitus as embodiment", "habitus and agency," habitus as "a compilation of collective and individual trajectories", and habitus as "a complex interplay between past and present." According to Reay (1995), "embodiment" is a critical concept for habitus. Habitus is the manifestation of embodied capital and it functions as a dispositional system that generates individuals' action, perception, and thinking schemas. In that sense, it has a socialized subjectivity characteristic that informs the practice.

Bourdieu's thinking tools are inseparable for examining the social world (Wacquant, 1989) and another concept of Bourdieu's thinking tools is capital. The capital could exist in different types and each type is interrelated with each other in some way. It is the volume, the structure, and the type of one's capital which is decisive for agents' positions and trajectories in a field. Having said that, in which way and how to use this capital in a field is predetermined in habitus. So it would not be wrong to claim that as social agents we make spontaneous actions in daily life rather than arbitrary decisions. Accordingly, the type and volume of capital is the most determinative possession in one's educational life and social position. For Bourdieu, 'capital is accumulated labor' (Bourdieu, 1997, p.46) and it is the capital that manifests itself in three genres: economic, cultural, and social (Bourdieu, 1997). According to Bourdieu, cultural capital is the grounding tool (Wacquant, 1989) and can exist in three forms namely; in the embodied state, in the objectified state, and in the institutionalized state (Bourdieu, 1997). Through these forms, it can be understood the mechanisms cultural capital manifests itself and the positions and dispositions of individuals and analyzed individuals' practices within a field.

Cultural capital, as conceptualized by Bourdieu, serves to elucidate the disparities in academic attainment observed among children hailing from diverse social class backgrounds (Bourdieu, 1997; 1998; Wacquant, 1989). It possesses the potential to be converted into economic capital and educational qualifications. The accumulation of cultural capital occurs unconsciously but at the same time, it has a hereditary aspect which is a conscious investment process organized and ensured by the family (Bourdieu, 1997). For instance, the way parents communicate and liaise with their children is a salient feature of childrearing. According to Lareau (2003), one way of fulfilling parenting practices for middle-class families is engaging in discussions with their children in their daily lives as part of a concerted cultivation process. It is something like a hidden curriculum of the family where parents provoke their children's thinking process and teach children to express opinions so they could get in contact with adults without ever being fully extended as if they were interacting with their peers (Lareau, 2003). Cultural capital in the embodied state differs from other forms because it is akin to habitus by comprising personal abilities for understanding the cultural codes (Yang, 2014). Cultural capital which embodies parental practices has a potency for revealing the inherited capital from the family. So childrearing and the outcomes of this process are a reflection of social class whatever that class origin might be. Lareau (2003) remarks that it is parents' social class which has invisible but influential effects on children's life trajectories. Children learn some codes that ensure possession of cultural competence composed of appreciation and perception schemas. These schemas, which Bourdieu called taste, manifest themselves as social distinction mechanisms in social and educational life (Bourdieu, 1984; McCandless, 2015). Tastes in music, art, literature, and sports and the preferences in these are substantial hallmarks of social class because acculturated taste needs greater investment in cultural and other forms of capital (McCandless, 2015).

Cultural capital is among the most well-known and frequently referred concepts of Bourdieu and a lot of research on the sociology of education scrutinizes this concept within the framework of educational settings (Dumais, 2002; Edgerton & Roberts, 2014). However, research dealing with the habitus concept and its role in educational processes, and the relationality of cultural capital and habitus within the context of educational inequalities are limited (Dumais, 2002; Edgerton & Roberts, 2014). One of the prominent figures who discusses the role of habitus and cultural capital in schooling is Diane Reay. Reay (1998) highlights the importance of the effects of cultural capital and habitus on individuals' educational trajectories. Edgerton & Roberts (2014) put an interpretation on the dialectical nature of habitus and cultural capital. By way of practice, dispositions can function as capital corresponding to the expectations of the field. Edgerton and Roberts (2014) inquire into the dual nature of dispositions notably on the concepts of habitus and cultural capital, and how this dual nature interacts in school context and manifests itself in terms of educational success.

It is crucial to emphasize here that Bourdieu's four main concepts which make up his toolbox are inseparable from each other. Bourdieu (1984, p.101) uses the imagery equation "(habitus)x(capital)+field=practice" showing the interrelatedness of these concepts. This means that practice is derived from the interrelations between habitus, capital, and field (Yang, 2014). It can be concluded that the practices are the results or the endpoint in the field individuals are positioned, and the capital they have is connected with habitus, and to the extent of the characteristic of the match between habitus and field is determinative in how practices emerge. The capital that individuals have has a role in the structuring of the habitus of individuals, but at the same time, that capital manifests itself in different ways in the embodiment of the habitus. Besides, habitus is decisive in the manifestation of capital in that way. Edgerton and Roberts (2014) characterize practice as "individuals' behavioral repertoire" (p.195) that takes shape over time with the interaction of habitus and cultural capital in a specific field. If practices are derived from interactions of capital, habitus, and field, it makes sense to scrutinize students' experiences by focusing on habitus and capital to understand their practices. Reay (1998) drew upon Bourdieu's cultural capital and habitus notions to understand students' higher education choice processes. According to Reay (1998), school institutional habitus and familial habitus both separately and with mutual interaction, have a considerable effect on students' higher education decision-making process, especially at the stage of determining which institution they can apply to. It is important to assert here that it is the habitus that generates the cultural capital accumulation process and this process is not only about generating educational attainment but also producing social distinction (Reay, 1995, p.363).

Through this research, we aim to unveil the fundamental nature of students' practices within the context of high schools, employing a phenomenological approach that specifically examines the manifestations of habitus and cultural capital. By doing so, this research opens a discussion on the function of various high school types in the local context by interpreting the intersections of different trajectories.

Method

This section includes a methodological description of how we conducted the research.

Research Model

This study is the product of a comprehensive project carried out in Ankara, in which the first two authors of this article took part as researchers and the third author as project manager. The research project was carried out as a phenomenological study (Patton, 2002) aimed to understand the essences of being a high school student through student experiences. Phenomenological research strives to elucidate the significance of human experience by centering on individuals' lived experiences while encountering a specific situation or phenomenon (Moustakas, 1994) and seeks to understand the essence of a particular phenomenon as experienced by individuals (Creswell, 2013). In line with the project objectives, the focus was directed towards students who have high school experience, leading us to engage with eleventh-graders across various high school types. The phenomenological approach was utilized to conduct a comprehensive analysis of students' daily experiences within school, home, and other contexts.

As part of a larger project focusing on high school students' experiences of being students, this article focuses on student practices through the lens of Bourdieu's concepts of habitus and cultural capital. In the exploration of the student practices associated with the high school student experience, the utilization of Bourdieu's cultural capital and habitus concepts proves advantageous. In this sense, within the scope of this research article, we focused on the practices of students in different high schools in Turkey with a phenomenological approach by tracing the essences of students' experiences with particular attention to Bourdieu's notions of habitus and cultural capital. With Bourdieu's cultural capital and habitus lenses, we attempt to make explicit what lies at the intersections of various high school types in terms of student practices and how these students' educational trajectories are being shaped and reshaped.

Study Group

Since this research paper is the product of a more comprehensive project, it would be appropriate to first mention the project participants here. The overall aim of the project was to uncover the meaning of being a high school student. In this context we aimed to understand how they come to the school where they study, and the effects of social and cultural mechanisms and support networks on this process, their social environment's thoughts about them, the effects of these thoughts on their daily lives, and students' expectations for the future. To this end, we attempted to reach individuals closely linked to the high school student experience. Accordingly, the participants of the research project consisted of high school students, their parents, principals, and vice principals of the high schools included in the research, teachers working in these schools, graduates of these schools, and academics working in various education/ educational sciences faculties in Ankara. We tried to reach

students with prior experiences as high school students, resulting in the inclusion of students who were in eleventh grade at the time of the research. As this research article, which is part of the project, focuses on student practices, the participants for this paper consist of 96 eleventh-graders, comprising eight girls and eight boys from each high school type, along with seven mothers representing different school types (excluding vocational and technical Anatolian high school, where two mothers voluntarily participated). Data was generated through the utilization of in-depth interviews conducted with both students and their mothers. It should be noted that this study did not specifically aim to solely reach out to mothers; however, during the research process, it was the mothers who volunteered to participate in the study. To explore students' experiences, in-depth interviews were conducted in the schools selected for the research, namely Anatolian, Anatolian imam preacher, fine arts, science, social sciences, and vocational and technical Anatolian high schools. The selection of these schools was based on maximum variation sampling, following the methodology outlined by Frankel and Wallen (2006).

Ethical Considerations

As Churchill (2022) stated in the conduct of human science research, it is always important to be mindful and within this regard to ensure ethical research practices, several steps were taken to protect the participants included in the study. Initially, an application was submitted to the Ministry of National Education and the Ethics Committee at Ankara University, aiming to establish an ethical framework and ensure the ethical treatment of participants. After obtaining approval from both the Ministry of National Education and the Ethics Committee, all necessary documents were provided to the selected schools, and the research's purpose was clearly communicated to all relevant parties. Following the approval and assistance provided by the school in recruiting participants, consent forms were obtained from both students and their parents. These forms have outlined the scope of the study, participation requirements, and rights to withdraw at any time. To safeguard the anonymity and confidentiality of participants, all individuals involved in the study were assigned special tags instead of using their names, as per the recommendation by Creswell (2013). The interviews were recorded by an audio recorder and both digital files and written documents were stored in a secure place and not shared with anyone outside of the study.

Data Collection Tools and Procedures

In this phenomenological design of the study, a semi-structured interview guide (Mason, 2002) was designed for collecting the data. The instrument includes open-ended questions that allow participants to discuss their daily experiences as being a high school student in detail. Kvale (1996) warns that in order to increase reliability, a significant part of the interview process should take place before the actual recording begins. Based on this view, a semi-structured interview guide was developed and a pilot interview was conducted with an eleventh grader from an Anatolian high school. The pilot was jointly subsequently refined based on feedback and analyzed by the project team. The phenomenological interview serves as a valuable tool for exploring

and collecting experiential data, enabling a deeper understanding of human phenomena through phenomenological reflection (Van Manen, 2016). It allows for the examination and extraction of rich experiential material, contributing to a more comprehensive and profound comprehension of the subject under study. The final version of the instrument included questions related to participants' experiences of their home and school environments, academic and social experiences, and their overall sense of being as high school students. Qualitative data in the form of semi-structured and face-to-face qualitative interviews with 96 students and seven mothers were collected from six school types. Each student and mother participated in a single interview session. The interviews were conducted by a team of 12 researchers, with two researchers conducting the data collection process in each school type. Participants provided consent for the interviews to be audio recorded. During the transcription of the interview audio recordings, some of the recordings were transcribed by a professional company and some by the researchers.

The Role of Researchers

At the outset, it may seem like contradictory processes to put forward a phenomenological analysis from the perspective of Bourdieu's sociology. This seemingly contradictory situation becomes more apparent when we want to talk about one of the key concepts of phenomenology, namely epoché, which means that researchers should set aside their subjective understandings during the research process, and reflexivity, which focuses on the presence of the researcher's subjectivity in the research process. Carrying out such a research from a theoretical perspective that reflects a relational perspective may also raise questions about these concepts. In order to address these question marks, it is first necessary to acknowledge the following two ideas. First of all, any research is not completely free from the subjective value judgments of the researchers. Therefore, the presence of the researcher's subjectivity in the research process and reflexivity that focuses on it, is a dimension that should be adopted in every research. Secondly, as Finlay (2009b) underlines, the processes of bracketing and reflexivity in phenomenological research should be seen as intertwined processes. At this point, as the authors of this article, we feel the need to point out that our theoretical perspective came to the fore in the analysis of the data set used for this research and in the reporting of this research. As researchers who took an active role in designing and conducting the research project, collecting and analyzing all the data, and finalizing the research, the unique aspect of the research we have presented in this article is our theoretical approach that shapes our view of the data. In this respect, this article reflects an original research produced from the research conducted within the scope of the project.

Phenomenological research is possible when it offers rich descriptions of lived experience and when researchers set aside their assumptions about the phenomenon being studied in order to arrive at these descriptions (Finlay, 2009a). As researchers, our positions in the data collection process were shaped by an awareness of our own knowledge, presuppositions and assumptions about being a high school student that

stem from our own experiences. This awareness enabled us as researchers to develop an open attitude towards the researched and the research process as much as possible. On the one hand, we avoided making assumptions about the phenomenon we studied by bracketing our existing understandings of being a high school student, and at the same time, we reached our research results with the existence of the mutual interaction between these two processes, without forgetting the necessity of continuous reflective thinking on our existing understandings, whose role in the construction of our subjectivity cannot be ignored. Finlay (2009b) emphasizes that the main challenge for researchers conducting phenomenological research is to strike a delicate balance between bracketing and reflexivity and that researchers need to adopt a reflexive attitude in order to determine which presuppositions to bracket. In this research, our understandings of habitus and cultural capital were informed by our selection of relevant pieces of data for analysis. In the data, we traced the narratives of everyday life, which we think can be considered as manifestations of habitus and cultural capital. Therefore, the narratives we selected for analysis are related to high school students' "present" and "past", in other words, their daily life experiences in high school and their daily life experiences in their previous educational experiences. In line with our theoretical perspective, we aimed to provide a rich description of these experiences in order to make sense of student practices and interpret different educational trajectories. We hope that our positions as researchers in the stages of data collection, analysis and reporting will be taken into account in this framework.

Ethical Committee Approval

The ethical committee approval for this research was obtained from Ankara University Ethical Committee (No: 85434274-050.04.04/74078, Date: 09.12.2014)

Data Analysis

The main purpose of the research project was to reveal the meaning of being a high school student by examining the lived experiences of students. We consider student practices, which are the focus of this article, as a component that defines what it means to be a high school student, and thus the description of these practices should be seen as a contribution to the construction of the meaning of being a high school student. Therefore, in the phenomenological analysis of the project's data set used for this article, our aim is to generate rich descriptions of student practices from students' experiences and to try to understand them within the framework of the theoretical approach we adopted.

In order to perform a phenomenological analysis, we did not use an external framework to analyze our data, but adopted the three main stages of phenomenological analysis, namely "phenomenological reduction", "imaginative variation" and "achieving the essence", and the processes of "bracketing or epoché" and reflexivity that accompany all these stages (Finlay, 2009a; Finlay, 2009b; Moustakas, 1994). By doing this, our primary aim was to arrive at a rich description of students' lived experiences that would enable us to understand student practices. As mentioned in the theoretical framework, since the practices of individuals in a field

exist through the interactions of their habitus and cultural capital in the field, in analyzing the data for this article, we focused only on students' experiences which we see as indicators of their habitus and cultural capital. Since achieving a rich description also requires interpreting the meaning of the lived experience (Creswell, 2013), the data were analyzed through an interpretive process.

In the data analysis process, we used Maxqda12, a computer-assisted qualitative data analysis software. We uploaded the interview transcripts we selected to analyze for this article to this software. Maxqda12 supported us in various ways, such as storing the data, selecting pieces of data that reflect the experience for phenomenological reduction, comparing pieces of data, coding the data, comparing the codes, and doing all these processes quickly and easily.

Van Manen (2017) warns that in phenomenological research, themes generated by analyzing data are intermediate reflective tools. Taking this caveat into account, we created the results and conclusions of the research. The descriptions of the themes we present are the framework through which we make sense of the experiences that bring student practice into existence in light of the theoretical perspective we have adopted. The conclusions we have reached through a rigorous reinterpretation of our descriptions and the discussion we have opened to encourage readers to rethink different educational trajectories in the field via the essence of student practice are presented in the conclusion of the study.

Results

The results illustrated that there are essences that constitute student practices regardless of school type. So what creates the intersection of different trajectories is student practices that identify being a high school student. Even if the students are positioned in different trajectories in the field of education, the essences that generate student practices do not change. These essences are discussed under the following four headings: Living through school choice illusion, declaring the position with a sense of entitlement, engaging with cultural fields, and utilizing sports for the presentation of self.

Living Through School Choice Illusion

The students' understanding of their position within their schools is shaped not only by their individual choices but also by the interplay of habitus and embodied cultural capital, which exerts a significant influence on their thoughts through various implicit or explicit mechanisms, including parenting practices. So, it can be argued that it is the result of the actions they take with the embodied systematics of thoughts, perceptions, and reasoning which are shaped by many social, historical, and cultural interactions. Both students and their mothers interpret the transition from middle school to high school as a conscious and plausible process to realize their wishes in a way that will be most suitable for them. However, this process is not arbitrary, as students tend to gravitate towards the most plausible option among those presented to them in various forms, and their school choice practices are shaped not only by their

interests but also by their embodied cultural capital and habitus, which play a significant role in determining their positions. Students choose among those offered to them according to their families' positions in social space.

“My father is already a jurist. Because he thought I would become a lawyer as well, he was quite happy and said, ‘My daughter is studying social sciences,’ which made him happy. My mother already wanted me to pursue what I love. There was actually some indecisiveness, but it became clear to me towards the final stages, towards the period of making choices.” (Female Student-2, Social Science High School)

“I also chose my father's profession. He is a male and female beautician. I am also studying in the beauty department. It's a vocational high school.” (Male Student-2, Vocational and Technical Anatolian High School)

“Someone asked us why we send our child to a vocational high school instead of an Anatolian high school. But we know the capacity of our child, we know what he can do or not. If he enrolls in an Anatolian high school, that kind of schools' courses are hard. I know my child can't afford it. In vocational high school, he can follow courses and can learn an occupation too, so we prefer this school” (Mother-2, Vocational and Technical Anatolian High School)

From these quotations, there seems to be a sharp social stratification pattern between high schools. Different high schools aim to provide diverse opportunities based on students' abilities and needs through their free choices. However, it is observed that the central examination system in Turkey causes these schools to operate in the opposite direction to their stated missions. Social mobility that high schools are expected to ensure turns into a social stratification. As can be seen in one of the mothers' quotes above, enrollment in a vocational high school is the result of confronting the fact that there is no other alternative. Both the children and parents seem to acknowledge this restrictive order. Bourdieu (1984) points out that for working-class parents there is a belief about academically oriented schools. Parents think that these kinds of schools are 'not for the people like us'. Reay and Ball (1997) note that parents' educational histories shaped students' educational paths. If the parents have failed before in their educational life, they feel disappointment about their children and their future. It draws the attention in the interviews that both students and families accept this unspoken social stratification.

“When people find out that my child is studying in a science high school, they show positive reactions because the science high school is really a prestigious school in the eyes of people.” (Mother-1, Science High School)

“My father is also happy, he says ‘I have an artist daughter’, he is proud of me. So I'm happy too. My family is very supportive anyway.

That's why I was able to come here as well. They never took an approach like 'What? Will you be an artist, a painter and how will you get a job or make money?' They have a good approach." (Female Student-4, Fine Arts High School)

"My teacher had likened pharmacists to merchants. He had said, 'You are not producing medicine there, you're not creating anything, you're just selling,' and he had said, 'This makes you very passive. You should be in a better place.' That's why I came with the intention of becoming a lawyer." (Female Student-2, Social Science High School)

The students' decision-making process is made through interactions with significant others like their parents, inner circles like kith and kin, and teachers they met with in their earlier schooling. There is a smooth continuity in the transition between their positions in the educational trajectories. The high school period exists as a continuation of previous educational experiences. Because it is a smooth continuity, some students are conscious of the positions where they are as a result of the academic tracking system.

"I had made quite a few choices; this high school was ranked 7th, it was among the ones I randomly wrote; it came by chance." (Male Student-5, Anatolian High School)

While this student explicates his position by chance, in the science high school in which the students interviewed in this research study, a quote from Louis Pasteur was written at the entrance of the school building where all students could see it every day, large enough for them to read: "Chance favors only the prepared mind." The interaction between the institutional doxa of the schools and the habitus of the students constantly shapes the thinking, perceiving, and reasoning dispositions of students. From another point, since the institutional doxa of Anatolian imam preacher high school directly overlaps with the habitus of some families, these families want their children to study in this type of school only because of this institutional doxa.

"My expectation is that education should be two-winged. So, both spiritually and scientifically, our child will be fully equipped. We wanted it. We agree with the family that we get a result from this school better than we expect in educational quality." (Mother-1, Anatolian Imam Preacher High School)

"I preferred to enroll in this high school because I especially want to study in an Anatolian imam preacher high school. This school is well-known across Turkey. One of the reasons I enrolled in this high school is because my father graduated from imam preacher high school as well. He encouraged me because he wanted to see her son as an imam preacher high school student too." (Male Student-3, Anatolian Imam Preacher High School).

In fact, students “feel at home” in a way where they are. In other words, the institutional doxa of each school is compatible with the habitus of the students of that school. Therefore, the illusion that the students choose the school they will attend becomes more evident here. That is the school chooses the student, not the student chooses the school, and there is a harmony between the institutional habitus and doxa and the students' habitus.

The placement of those students in those schools can be interpreted as an expression of the interaction between agency and structure. There is no getting away from the fact that the structure affects the pre-reflexive and predispositional level but at the same time it should not be forgotten the individual agency in relation to this effect. While structure affects which routes they will be positioned and therefore for which preferences they will employ their agencies, habitus is the determining factor in how and in what form the agency comes to life. How their agency is manifested in the schools where students exist through habitus and embodied cultural capital. So it can be interpreted as the reflection of the dialectical relationship between macro and micro levels in society on the actions of individuals.

Declaring the Position with a Sense of Entitlement

Bourdieu (2021) points to the connection between the space of positions and the space of dispositions. It is as if positions have chosen the individuals who can best occupy them, or vice versa as if individuals have chosen positions that will enable them to best express their dispositions, pursuits, tastes, abilities, and so on (Bourdieu, 2021). The explanations of students in certain high schools, as stated by Bourdieu, appear as the reflection of the relationship between the space of positions and the space of dispositions in the way individuals make sense of the world they live in. There seems to be a common understanding that student practices in certain schools require certain predispositions in that position, or vice versa, certain predispositions only exist in that position. Predispositions for academic success are more pronounced in high school because high school is the stage preceding higher education and is therefore largely decisive in higher education. Therefore, academic achievement is an issue that is on the agenda of all agents, including high school students and their parents and teachers. Herein the common understanding that academic success requires exclusion from social life (Reay, 2018) comes to the forefront. While another position may define being a science high school student with practices such as working hard, doing tests day and night, and lack of social life, students in science high schools do not specifically limit their position to these practices alone. According to them, being in this position includes other dispositions besides being hardworking. However, a more striking finding is that being positioned in that school is interpreted as a reward for having other, unique, special predispositions that others do not have. A similar tendency to explain its position can be seen in the social science high school. These tendencies to make sense of their position are also fed by the illusion that they are there because they chose that school. Therefore, students in these two schools make sense of their position with a sense of entitlement. This interpretation also includes a view that others deserve their position.

“I think getting higher scores is the result of taking responsibility, working better in previous exams, and getting better results. When you go to lower scores anyway, of course - except for some situations – the result of your previous actions like, you did not fully fulfill your previous responsibility that you went there. In my opinion, we can basically say for this kind of people that responsibility awareness is not fully formed.” (Female Student- 2, Science High School)

“(…) we were rare in Turkey; opened for a special purpose, to train political scientists, lawyers. There was one year of practicing English as a foreign language. These made us feel very special. We thought that Istanbul Social Sciences High School was number one and our school was second. They always made us work as “you are special”, that is, they made us feel like that.” (Male Student-4, Social Science High School)

“It is thought that they are (science high school students) hardworking students and yes, they are hardworking and talented students.” (Mother-1, Science High School)

Students' explanations of their position with a sense of entitlement appear as a common interpretation, especially among students who are at the top of the academic tracking system. They are all aware of the academic tracking system existing in Turkey. Cultural capital in the institutionalized state, which corresponds to the educational qualifications individuals have, is the product of educational attainments in this tracking system. So, it would not be wrong to say that their educational dispositions and practices are largely shaped by the influences of this unfair system. This, in turn, reflects in students' legitimizing the desire to *be here but not there*.

“I don't want to be too elitist but I don't think they came where they are with much effort. If they had worked, there would be many people who could reach an Anatolian High School or Science High School level; because every person has potential. Why would I want to go to the vocational high school if I spent a lot of effort to come to a good place? These are the conditions of Turkey, if I had been living in another country, maybe I would not think like this, but in the current conditions of Turkey, these types of schools are poor and inadequate high schools so I do not want to go. ”(Female Student-1, Science High School)

This legitimation, which highlights the existing structures in the field, points to the absurdity of a negotiation between the positions. At the same time, this view reflects the approach that the structures in the field exist in accordance with merit and that hard work, responsibility, and effort will bring success. This point of view is partially correct, but incomplete because it ignores the types of capital owned and the way of cultivation and parenting practices. The missing part of this view is completed by the following comment from a vocational high school student, not only with an emphasis on merit but also pointing to habitus.

“I think they (students in other types of high schools) are those who see life only as a lesson. Okay, they do it right, they are working. They are more hardworking than me. They're more hardworking than anyone at this school here. But (...) they don't know anything about what's going on outside (in real life). They just do multiplication in math.” (Male Student-5, Vocational and Technical High School)

The important thing here, as Bourdieu mentioned, is to be able to explain the routes that govern different dispositions in different positions. Considering the positions from the point of field-habitus match or mismatch, it can be understood more clearly how certain dispositions are attributed to certain positions. The academic tracking system appears as the most basic structure that shapes students' definitions of success. This structure shapes their schemes of thought in the way that students accept the existence of certain predispositions for certain positions without questioning. This can be interpreted in terms of what Nash (2002) called “educated habitus” for academic success-driven dispositions. By way of an educated habitus, students can recognize the operative schemes and categories of the school. Thereby, they are familiar with the rules of the game. Consequently, the widespread tendency to define position through academic success reinforces the sense of entitlement in students. Therefore, the existence of an academic tracking system is not considered a problem. An obvious example of this situation is the concerns about the positions of schools in this structure. Students from social science high school are concerned about the loss of the privileged position of their school.

“(...) because social sciences high schools were really different. People know what they want to be, they are aware of what they will encounter. I think it was important to have one in Ankara. When it was only one, the people who came here were obvious. I think it's not nice to have 4, so it isn't good. The scores also fell so much. I think Social Science High Schools will no longer be able to catch those benefits.” (Female Student-2, Social Science High School)

Declarations on their positions of students in Science and Social Science High Schools reveal a strong sense of entitlement emphasizing various dispositions such as hardworking, responsibility, effort, and talent. They compare themselves to others but thrust themselves forward with their dispositions by developing a deficit discourse for others. The academic, intellectual, and cognitive superiority implications in the discourses of these students are a reflection of the intertwining of the institutional habitus of these schools, which are structured together with their positions in the field, and the individual habitus of the students. This is also a situation that positively supports students' sense of belonging to their schools.

Engaging with Cultural Fields

Bourdieu (1984) defines taste as “an acquired disposition to differentiate and appreciate (...) as a practical mastery (...) to sense or intuit what is likely or unlikely (...)” (p.475). In addition to this, taste can be seen in the details of spontaneous

gestures of the body on walking, talking, eating, etc. and in the preferences for appreciation, it functions as a reflection of the embodied state of cultural capital. Taste also functions for the objectified state of cultural capital by way of the inclination to have certain cultural goods. So, high school students' preferences in various cultural fields are an expression of their tastes in these fields. Except for Fine Arts High School, because of the unique mission and institutional habitus of this school, in other high schools, students' engagement with cultural fields is bounded by cultural consumption habits. Their musical appreciation, taste in reading, taste in media, and other cultural participation activities embody their cultural consumption habits.

High school students' modes of cultural consumption habits are expressed through listening to music, reading books, watching movies, going to cinema or theater, going to concerts, and attending seminars. Students express their musical appreciation within the framework of various music genres.

“I listen to good music; I don't discriminate. But generally, I listen to Rock and Metal.” (Male Student-7, Anatolian High School)

“I listen to a lot of Rock music and I enjoy listening to ‘Retro’ as well; that is, both old Rock songs and Retro music.” (Female Student-1, Science High School)

“I prefer jazz more, it appeals to me. I'm not a big fan of Pop. I also enjoy classical music.” (Female Student-4, Social Science High School)

“Usually foreign or Turkish pop.” (Female Student-6, Anatolian Imam Preacher High School)

“Mostly the Rock genre. I usually listen to songs by Arctic Monkeys.” (Female Student-1, Anatolian High School)

Students' musical appreciation ranges from pop to jazz, rock to metal, classical, progressive to indie rock, rap, hip-hop, and local folk music to western or eastern music. While pointing to well-known musicians from Turkey, students explain their musical tastes by referring to prominent figures from western pop, rock, and metal music such as Rihanna, Katy Perry, Ed Sheeran, Arctic Monkeys, Massive Attack, Pink Floyd, and Led Zeppelin. Some of them, especially students from Fine Arts High School, draw attention to the change in their musical taste.

“I don't listen to Pop, I don't enjoy it anymore. It used to appeal to me when I was younger, but now I don't like it at all; it doesn't feel fun or uplifting to me. Instead of inspiring me, it does the opposite.” (Male Student-5, Fine Art High School)

This quote above underlines the meaning of music because it can be concluded that this student has gained a distinctive approach to music. That is to say, interpreting the music in terms of what it is supposed to serve is because of the mutual interaction between institutional habitus and individual habitus. As Bourdieu (1984) mentioned

“music is the most ‘spiritual’ of the arts of the spirit and a love of music is a guarantee of spirituality. (...) Music is the pure art par excellence.” (p.19). This art has gained different meanings for some students and is interpreted as a means of understanding and interpreting oneself, society, and the world.

“I predominantly listen to rap. Because that's where reality comes through, you know, I can't find those things in pop music. In rap, there are real things, you know, from life. For example, they say it's snowing and people are feeling cold outside. In pop, for instance, they talk about how beautiful the snow is and all that. In rap, for example, they talk about people out there in the cold, shivering, you know, it's like that, it's more appealing to me when they do that.” (Male Student-6, Vocational and Technical High School)

While rap music is interpreted in this way in vocational high schools, students in Anatolian imam and preacher high schools make distinctions among the different fractions in rap music. They especially prefer to listen to rap songs that do not contain dirty words.

“Now I listen to rap, but not the fast-paced or explicit kind, you know. I prefer listening to foreign songs, even though they are in Turkish.” (Female Student-8, Anatolian Imam Preacher High School)

“There is rap, but (...) Rap songs don't really appeal to me that much because most of them have dirty words, you know, although there are some without abusive language, the majority of them being abusive doesn't make it enjoyable, but... I generally prefer the ones without abusive language.” (Female Student-2, Anatolian Imam Preacher High School)

Besides listening to music, students' cultural consumption habits on music embody activities such as going to concerts or playing an instrument. For some students, these activities become part of a daily life routine. Because they have long-lasting dispositions for these activities by virtue of the habitus and cultural capital they have.

“Sometimes to concerts. (...) In the past, I used to go to classical music concerts with my family. I would enjoy it; I would fall asleep, but I would enjoy it. Sometimes there are jazz concerts, and I go to them. I like them, I enjoy listening to them.” (Male Student-5, Fine Art High School)

“In elementary school, there were no music classes, but we had a guitar and a keyboard at home; my parents had bought them, thinking we would be interested. They noticed my musical ear when I was little, so I guess that's why they got them. I used to listen to music, but I never had the intention of playing or anything like that. Then I came to high school.

There was a music environment at school. You may have seen the music room... I can say that music became a part of my life after coming to this school. I have been playing guitar and drums for 4 years. My main role in the band is playing rhythm guitar and singing. We have been participating in competitions with friends for 2 years... Honestly, everyone in the group has different styles, but the style we create together can be described as alternative rock. For example, one of our friends listens to jazz, someone listens to metal, and I listen to Brit rock and jazz.” (Male Student-7, Social Science High School)

High school students’ cultural consumption habits emerge as salient features of student practices. Like tastes in music, they have tastes in reading too. Their tastes in reading are restricted to books they have read. They read classics from American, European, and Russian literature, classics from prominent figures such as Dostoyevsky, Shakespeare, Hemingway, Kafka, Steinbeck, Virginia Woolf, Sylvia Plath, Albert Camus, José Saramago, and George Orwell. Reading comics is also common among students. Their book preferences are shaped by recommendations from their parents, friends, and teachers. Students are also affected by the movies they watch. The tendency to read a book after watching a movie is a very common pattern among students. Most of the students have read *Lord of the Rings*, *Harry Potter*, *Hobbit*, *Sherlock Holmes*, *Twilight*, and *Hunger Games*. Some might say that students were impressed by the bestsellers. This may be partly true. However, some students who have distinctive reading habits were impressed by certain authors, and this results in them having a writing habit.

“More than the book, it’s the author. I am influenced by Virginia Woolf. I guess I see a bit of myself in her. The melancholic atmosphere of Sylvia Plath and others attracts me to myself. In a speech by a writer from Turkey, she said, “I suddenly started writing,” and I was greatly influenced by that. I also truly started writing all of a sudden. I took a pen in my hand and found words pouring out. That’s why I was so influenced by him.” (Female Student-4, Social Science High School)

“I enjoy reading books, but I don’t consider it just a hobby; it’s something I dedicate time to. Writing is the most important part of my life. In fact, I brought my diary with me. I don’t know why I brought it. I never separate from it. I enjoy telling my diary things that I can’t tell anyone else, not because they’re secrets or because I haven’t told anyone, but because they are things that need to be expressed. I don’t have anyone I can sit down with and have abstract conversations. That’s why writing is very important to me. I also share some of my writings on my blog.” (Female Student-8, Science High School)

These quotes from social science and science high schools demonstrate that these students’ cultural consumption habits turn into a mode of cultural production. It must be said that this is not a common pattern that can be generalized to all school

types. Generally, students' leisure activities exist as moments when various cultural consumption habits such as going to the cinema or theater, going to various seminars or conferences, and watching movies emerge. Students' preferences for these activities reflect their cultural capital and habitus.

“I watch movies, of course. I particularly enjoy watching war films. I also like watching antimilitarist films.” (Female Student-8, Science High School)

“I generally like to have time at night with my brothers and watch horror movies. In a week, sometimes in two weeks. Since school is a priority, it is hard for me to go to the cinema. One month ago I went to a cinema.” (Female Student-1, Vocational and Technical High School)

“I really enjoy going to the theater. Attending conferences, seminars, and symposiums, being a participant there, and also being a listener pleases me because I gain valuable experiences in every aspect.” (Female Student-4, Social Science High School)

“Of course, we live in the capital city, Ankara. In fact, our purpose for coming here from our hometown is to improve ourselves. As far as I can, I try to attend symposiums, interviews, etc. except exam days.” (Male Student-3, Anatolian Imam Preacher High School)

The engagement of high school students with cultural fields is reflected in their cultural consumption habits, such as their musical appreciation, reading preferences, movie watching, and participation in cultural activities. Students' tastes in music encompass various genres, ranging from pop and rock to jazz and classical. Their reading habits are shaped by influential authors and recommendations from parents, friends, and teachers. The students' cultural consumption habits also extend to watching movies, attending concerts, seminars, and theater performances. However, it should be noted that the transformation of cultural consumption habits into modes of cultural production is not a common pattern across all types of high schools. These habits and preferences are influenced by the interaction between the students' long-term predispositions, cultural capital inherited from their families, and the habitus of the school they attend, ultimately shaping their engagement with cultural fields.

Utilizing Sports for the Presentation of Self

Doing sports is a prominent tool that lies at the intersections of different high schools in terms of student practices. Doing sports emerges as a student practice that comes to life with different purposes and different meanings. High school students are interested in a wide variety of sports such as football, volleyball, basketball, handball, tennis, table tennis, badminton, wrestling, boxing, taekwondo, karate, escrima, kickboxing, archery, swimming, running, biking, ice skating, ballet, bodybuilding. There is no dominant gender-based pattern related to sports. That is, although playing volleyball at school is seen as a common trend among girls – and institutional doxa in

schools is also effective in the development of this trend – there are also girls who are interested in sports such as football, basketball, handball, archery, karate and taekwondo, regardless of school type. Similarly, there are male students who are not interested in sports such as football and basketball. However, there is a mechanism that interrupts all students' relationship with sports, which is central exams. Although there are some exceptions, almost all of the students had to take a break from sports during exam periods.

“I was doing it, but now I had to quit due to lessons. I was running, playing volleyball and involved in athletics before.” (Female Student-6, Anatolian High School)

“Actually, I don't have much time to do sports, but I would like to, my mother also would like me to. I'm already going home very tired. It takes 7 pm even for me to start studying. That's why I don't have time to do sports.” (Female Student-7, Social Sciences High School)

“Yes, I do sports. I've been swimming for 12 years. I have been playing volleyball for 4 years in Fenerbahçe (a well-known sports club in Turkey). I will continue again. Because it was winter, both the school and the lessons were heavy so I could not go swimming.” (Female Student-2, Vocational and Technical High School)

“I have been playing tennis for about 10 years. Every summer with my twin, we play tennis for 3-4 months, even in the exam year.” (Female Student-6, Science High School)

Bourdieu (1984) draws attention to the fact that individuals associate with sports by attributing different meanings to sports in line with their social class. According to him, individuals establish their relations with sports in line with the physical benefits, economic and social benefits (such as social mobility), and symbolic benefits that they believe sports will bring. He points to sports such as boxing, football, and bodybuilding as working-class sports while tennis is a sport for the bourgeoisie. In this research, the relations students establish with sports can be interpreted in terms of social and symbolic benefits. For example, being a licensed athlete exists as both a common and important form of self-presentation among students. This is more evident among vocational and technical high school students. In their lives, sport has a more instrumental function like participating in tournaments and attaining rankings at the local, national, or international level than health or entertainment.

“I was playing in Gençlerbirliği (a well-known football team in Turkey). I started kickbox now. I am the golden medalist and ranked first in Ankara. (...) Kickboxing Monday, Wednesday, Friday. I go to bodybuilding on Tuesday, Thursday, Saturday, Sunday. I deal with stuff like things every day because sometimes I need to blow off some steam.” (Male Student-5, Vocational and Technical High School)

Although there are exceptions, there is a tendency, especially among male students to favor martial arts/combat sports like boxing, wrestling, and taekwondo. As Bourdieu (1990) stated about doing sports, it is not only doing a sport it is a larger social game for the players. Male high school students' experience with sports with their body strength seems similar with the case to Light and Kirks' (2000) high school rugby players study. Researchers emphasize the existence of a distinct form of masculinity associated with specific social classes, characterized by ideals of physical dominance, competitiveness, resilience, teamwork, and self-control.

The relationship that students establish with sports is also shaped under the influence of the school's institutional doxa. This situation is more evident in Anatolian imam preacher high school and in fine arts high school. Students interpret this effect of institutional doxa in terms of discrimination or restrictiveness.

“In other words, I think it is a privilege which is given to boys, they have more opportunities than us for social activities. For example, if a trip is going to take place, the boys are more welcome than us, or if a competition is going to be held, our sports activities are not very welcome. Even in volleyball boys are more precious than us. So, for example, if we say that we will play volleyball, some of our teachers or school principal comment like how you can play if you have a hijab, people who have hijab don't jump in the community, that kind of comments.” (Female Student-8, Anatolian Imam and Preacher High School)

“The features I dislike about this school; I feel like we're limited. We are an art school; we must be free. When you look at it, a very plain school, there is no difference from other schools; but this is a school that must be special.” (Female Student-6, Fine Arts High School)

In Anatolian imam preacher high school, students' access for doing sports in school differs in terms of gender. Girls are not encouraged to participate in sports and their sports opportunities are limited. While this is the case in imam preacher high school, the institutional doxa of the school in the fine arts high school has a more exclusionary interpretation of sports for all students regardless of gender. Students in fine arts high school are not allowed to do sports. Because any accident that may occur in their hands can be an obstacle when they engage in painting or music. Therefore, it is forbidden to have a ball at school. The school administration intervenes if it is observed that students are doing a social activity related to sports anywhere in the school. Such a restriction in an art school is interpreted as bizarre by students. Because the high school period is seen as a period in which individuals make intense questioning about who they are or could be (Chhuon & Wallace, 2014), opportunities that support self-development should be provided for students. Students see sports as the most practical and accessible means of being known among others, so doing sports is a tool for the presentation of the self. Students' relationship with sports reveals a complex interplay between students' cultural capital and the habitus of the school. Regardless of gender, all students from diverse backgrounds demonstrate a strong

interest in sports, but their dispositions are structured within the interaction of cultural capital and habitus so they have varying understandings of sports. These dynamics highlight the broader societal expectations, biases, and structural constraints that shape students' choices and experiences. Recognizing and understanding these dynamics is essential for promoting inclusivity and equal opportunities for self-expression among high school students.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The main result of the study illustrates that although the students are positioned in different trajectories, the essence of the practices does not change. This result should be explicated from the point of view that the existence of different schools or different routes for students can not guarantee the social mobility of individuals, but continues to serve the reproduction of all historical and social contingencies that create the positionalities of the students. These are some preliminary manifestations we can see when “the habitus of the home meets the habitus of the school” (Reay, 1995, p.368). A clear indication of this phenomenon is the enrollment of students from families sharing similar socio-cultural backgrounds in specific schools. Families from different social classes have different expectations from schools (McCandless, 2015). The academic tracking system places students in high schools according to the scores they get from the central exams. The cultural capital in all its forms, which cannot be ignored in the emergence of gaining scores from central exams, largely draws the boundaries of which high school students will be positioned. Nonetheless, the risk of being restricted by their preferences increases for students who come from underprivileged locations (Bourdieu & Passeron, 1979). So, it can be said that school choices are shaped almost by the family’s social position even after graduation before middle school. The habitus of the home is evident in the tendencies of parents’ and students’ preferences for which high school to attend. In addition, it is possible to see the reflections of the current political rhetoric in Turkey in the high school preferences, together with the habitus incongruence.

When there is a congruence between the habitus of the home and the habitus of the school, students feel like fish in water, as Bourdieu said. Students have a strong sense of entitlement to their position, believing that they have position-specific predispositions because they already have cultural schemas to recognize the requirements for being in that position. This situation improves students' sense of school belonging to certain types of high schools. Another closely related result is that while success becomes individualized, failure becomes widespread. In other words, being in a good position (being positioned in the school with the highest score in the ranking produced by the academic tracking system for this research) is understood as a usual result of the necessary dispositions of the individual. According to social reproduction theory, dominant groups in society try to make their scarcity conditions to protect the tools for their status (Bourdieu & Passeron, 1979; Wildhagen, 2009). Science high school students and families underline the achievement of their position by referring to hard work, responsibility, effort, and talent. Furthermore, some students express concerns about the perceived decline in the quality and exclusivity

of certain high schools, indicating a desire to maintain their privileged position within the educational system. These viewpoints provide valuable insights into the students' motivations and aspirations, highlighting the complex dynamics surrounding high school choices and the perceived benefits associated with particular educational pathways.

The cultural capital that students have manifested itself in their relations with cultural fields. Student practices that define being a high school student appear through various cultural consumption habits. These habits vary depending on the type of high school they attend. Besides, it is seen that different meanings are attributed to cultural consumption habits. While the social activities in terms of these consumption habits may be integral to the daily routines of some students, for the majority, these activities are not of significant importance. The extent to which social activities occupy a student's life depends on various mechanisms such as parents' social position, the forms and the volume of the capital they have, the importance parents assign to these activities in relation to their child's future plans, and the habitus and the institutional doxa of the school. Some students believe that engaging in high-status social and cultural activities will place them in an advantageous position in their educational future. Students tend to build their values or worthlessness over what other schools mean to them. Thus, while constantly testing their positions, they also predict what they will encounter in the future. This actually gives us clues about the possible conflict in the social hierarchy or who will establish subordinate relationships. Wildhagen (2009, p.178) stated that high-status cultural capital would affect future educational expectations. So, in certain schools, students participate in these activities with their families, school, and also through their individual initiatives. A childhood in a family environment where words define the reality of things provides in advance scholastic experiences for practices that will be embodied in the interactions in school (Bourdieu & Passeron, 1990). So the finding of this research shows that the differences that emerge in high school students' ways of self-expression, command of language use, and cultural consumption preferences are not surprising. Taste acts as a catalyst for distinguishing between various consumption habits. As Loh and Sun (2020) mentioned reading as a reflection of a certain kind of cultural capital and it is precious in the school context but in this context, it is seen that some students are neither conscious consumers of social activities like reading nor get any promotion from school for reading. None of the students mention any activity they share with their parents, because as Vincent and Ball (2007) noted, it is expensive, and the parents don't have any plans on improving their children using social possibilities. Reay (1998) remarked that the middle-class focus on education, especially for higher education, is a context of certainty because they think that they should follow the path with the people who like themselves. This is related to the priority of success in the family.

Bourdieu (1984) highlights that social positions and trajectories are not randomly distributed among individuals, as there is a robust interrelation between social positions and the dispositions of those who occupy them. The apparent

alignment between dispositions and the demands of a position can be partly attributed to mechanisms that direct individuals already suited for those positions, either due to their belief that they are inherently suited for specific roles or because they perceive a reciprocal fit between their aspirations and achievements over time. These viewpoints align with the social reproduction theory, which suggests that dominant groups in society create scarcity conditions to safeguard their privileged status. In the education field, by way of schooling practices, there are some implicit or explicit mechanisms that function for the benefit of privileged groups in society. Soylu and Sever (2022) researched private schools to examine the reproduction of social privileges and concluded that private schools are the main mechanisms for privileged groups to maintain their privileged status in society. Although social privileges are learned in the family, these are reproduced and reinforced through schooling practices at private schools by way of pedagogical tools and especially through extracurricular activities (Soylu & Sever, 2022). However, we conducted our research in the context of public schools and found that as a result of the academic ranking system, students in schools with the highest scores think that they are in a privileged position and want to maintain this position. We noticed that students' noteworthy characteristics emerge when they emphasize the high school types they choose not to attend and express their concerns by highlighting deficiencies.

The choice of high school was found to be a strategic decision influenced by societal expectations and perceived advantages, but it also perpetuated an illusion of choice, as students faced limited options due to socio-economic constraints and institutional biases. Also, the perspectives shared by students regarding high school selection reveal a strong sense of entitlement. Another finding is cultural consumption habits and preferences are influenced by the interaction between the students' long-term predispositions, cultural capital inherited from their families, and the habitus of the school they attend, ultimately shaping their engagement with cultural fields. Students' engagement with sports reveals a complex interplay of gender, and cultural capital, impacting students' engagement in sports for self-expression. These dynamics reflect diverse motivations, preferences, and access to opportunities influenced by social position and gender. Mutz and Müller (2021) assert that participation in sports is socially constructed. Various studies have shown that the determinants of the students' sports participation practices and sports preferences are social class and gender (Coakley & White, 1992; Ferry & Lund, 2016; Mütz & Müller, 2021; Strandbu et al., 2020; Wright et al., 2003). From traditional masculine perspectives, as sport is associated with concepts such as competition, strength, and power (Richman & Shaffer, 2000; Strandbu et al., 2020), it is possible to say that this perspective may have an impact on students' sports participation practices. However, Dumais (2002) highlights the positive effect of sports participation on both male and female students. Richman and Shaffer (2000) found in their research that among adolescent females, participation in sports positively supports physical development and body image perception, and improves self-esteem. There is considerable research on sports participation and its effects on children and adolescents concluding that it has positive

effects on self-perception, self-esteem, and social acceptance (Balaguer et al., 2012; Daniels & Leaper, 2006; Pot et al., 2016; Richman & Shaffer, 2000; Slutzky & Simpkins, 2009; Wretman, 2017). Participation in sports in high school period can be considered a reflection of self-esteem (Richman & Shaffer, 2000) and it provides a socializing context for students and consequently peer influence comes to the forefront in participation choices (Pot et al., 2016). Research has shown that for high school students, participation in sports is seen as a mechanism or way to connect to the social world they live in, therefore this practice is related to the self-concept and identity formation process (Coakley & White, 1992; Wright et al., 2003). Nevertheless, as Coakley and White (1992) highlighted that “sports participation and sports skills are peripheral to other issues and concerns” (p.32) in young people’s lives, our findings also point to the peripheral position of sports in high school students’ lives because of their parents and inner circle’s academic success expectations from them and students’ anxiety for the national exam for university entrance. Sport is seen as an extracurricular activity in terms of curriculum so students and parents attach different meanings to sport. Thus, in the context of our research, it can be regarded as a way for self-presentation.

This research presents extensive prospects for future research and in-depth exploration of the subject at hand. Further research is warranted within the Turkish educational context to delve into the analysis of intersections of high school students' educational trajectories in terms of student practices. The study endeavors to offer comprehensive and nuanced perspectives on the varied pathways, obstacles, and ambitions experienced by students across different high school settings, thereby contributing to a deeper comprehension of the field of education. Moreover, the findings of this study have the potential to inform and shape future educational policies and practices, enriching the educational discourse and fostering meaningful advancements in the field.

While the educational trajectories of students are both the cause and the result of their positioning in different high schools, certain practices arising from being high school students reveal the essences that constitute the intersection of these trajectories. Having cultural capital within a specific field paves the way for how to think or act on behalf of maintaining the position in that field. So possessing relevant cultural capital puts individuals in advantageous and even privileged positions or trajectories in the given field (Edgerton & Roberts, 2014). In other respects, interactions of habitus at home and habitus at school throughout the schooling process are decisive in the formation of student habitus. However, another mechanism that affects the formation of habitus is capital. Habitus and capital cannot be dissociated from each other. When habitus at home overlaps with the habitus at school, student practices emerge spontaneously at school because the cultural capital in the embodied state has been finding a space to manifest itself. Speaking of this research, all students can cope with the rules of the game in the field and all of them are familiar with the practices within the context of their schools. Being a student in these schools at a given moment is not the result of a serendipitous encounter or the rational choices of students and their

parents, it is an indication that students have reached a predetermined position in their educational trajectory and a sneak peek of where they will be in the next stage, in higher education. As individuals progress in their educational trajectories and occupy different positions, their characteristics evolve to be the result of the system's redirection, selection, and exclusion effects (Bourdieu & Passeron, 1990).

But, what if the habitus of the home does not meet the habitus of the school? In case of an inconsistency, there would be a struggle between the positions and dispositions of the individual agency (Bourdieu, 2021). Likewise, if as Bourdieu and Passeron (1990) argue, the education system can fulfill its function only as long as it appeals to students with the cultural capital it assumes to have, how should we interpret today the assumption that this function provides the social mobility of individuals? Yang (2014) remarks that according to the reproduction theory, education is the sole mechanism that keeps individuals in place and because practice starts with structure and not with individual action, Bourdieu's approach is seen as deterministic. Critics of Bourdieu's theory of practice concentrate on the deterministic aspect of habitus, habitus as the structuring structure. These critics assemble under the opinion that habitus does not open enough space for individual agency (Edgerton & Roberts, 2014). In fact, it is the pre-reflective characteristic of habitus on practice (Reay, 2004) that provokes these habitual determinism critics. However, Bourdieu defines the field in terms of relations and by doing this tries to overcome the objectivity-subjectivity dichotomy with his reflexive sociology putting a strong emphasis on both causes and reasons in practice. Habitus includes not only socialized subjectivity but also individual agency. In this respect, not only the structure but also the agent and the interrelations between the two are provocative in the emergence of practices. All daily life encounters are moments of contingencies as well as typicalities and reflexivities (Ünsaldı, 2020). From this point of view, pondering what is going on in these schools entails focusing on student practices at the micro level without ignoring the intertwining of macro and micro levels. Looking beneath the surface of student practices in the field by means of habitus and cultural capital lenses, obviously unfolds the intertwining nature between macro and micro, thus between structure and agency. Conducting a thorough phenomenological study is a functional way to analyze students' practices in different high schools. By employing a phenomenological analysis, researchers gain valuable insights into the unique educational experiences and pathways of high school students, thereby establishing the significance of utilizing phenomenological analysis to delve into the intricate intersections and inherent complexities within students' educational journeys across various types of high schools.

Bourdieu and Passeron (1990) remark that while the education system does not meet the expectations of students who are not adequately equipped to fulfill the expectations of the school, it also reveals that the school demands a student profile which meets the expectations of the school in advance to function effectively. At this point, then, with the responsibility of being an educator, a researcher, and a


sociologist, we need to pose a question: Is it the school that should meet the expectations of learners or learners that should meet the requirements of the school?



Türkiye’de Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Eğitim Yörüngelerinin Kesişimleri Üzerine Fenomenolojik Bir Araştırma

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	08.06.2023	08.02.2024	25.07.2024

Ayşe Gülsüm Akçatepe ¹
Ankara Üniversitesi

Burcu Çıldır ²
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Mustafa Sever ³
Ankara Üniversitesi

Öz

Bu araştırma ile Bourdieu’nun habitus ve kültürel sermaye kavramları ışığında Türkiye’deki farklı lise türlerinde öğrenim gören lise öğrencilerinin öğrenci pratikleri incelenmiştir. Araştırmada fenomenolojik bir yaklaşımla öğrenci pratiklerinin özünün izini sürerken bu pratikler açısından farklı lise türlerinin kesişim noktalarında nelerin yattığı ve bu liselerdeki öğrencilerin eğitim yörüngelerinin nasıl biçimlendiği ve yeniden biçimlendirildiği açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır. Araştırma, Ankara’da bulunan altı farklı lise türünde gerçekleştirilmiştir. Bu liselerde öğrenim gören 96 lise öğrencisi ve toplam yedi anne ile yapılan derinlemesine görüşmelerin fenomenolojik analiziyle öğrenci pratikleri, habitus ve kültürel sermayenin ev ve okul ortamları arasındaki karşılıklı ilişkileri çerçevesinde ortaya konulmuştur. Bu analiz sonucunda, farklı lise türlerinde konumlanmış öğrencilerin eğitim yörüngelerini kesen özler; okul seçimi yanlısaması ile yaşamak, konumunu hak ediş duygusuyla açıklamak, kültürel alanlara katılım, benlik sunumu için spordan yararlanmak biçiminde yorumlanmıştır. Araştırmanın temel sonucu, öğrencilerin farklı yörüngelerde konumlanmalarına rağmen, öğrencilik pratiklerinin özünün değişmediğidir. Bu sonucun farklı okul türlerinin veya öğrenciler için farklı rotaların varlığının bireylerin sosyal hareketliliğini garanti edemeyeceği ancak öğrencilerin bu konumsallıklarını yaratan tüm tarihsel ve toplumsal olumsallıkların yeniden üretilmesine hizmet etmeye devam ettiği bakış açısıyla açıklanması gerektiği ileri sürülmektedir.

Anahtar sözcükler: Fenomenoloji, habitus, kültürel sermaye, lise öğrencileri, öğrenci pratikleri.

¹ Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, E-mail: akcatepe@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3433-2217>

² Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, E-mail: burcu.cildir@erzincan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4692-9141>

³ Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı, E-mail: severmustafa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3777-0124>

Öğrenci olmak, ilişkili bir alanda öğrencilik fenomenine özgü pratikleri yapmak ve sürdürmek anlamına gelmektedir. Bu pratikler o alanda belirir ve yalnızca o alanda ve ilişkili diğer alanlarda anlamlı hale gelir. Bir bireyin öğrenci olarak tanımlanması o bireyin, öğrencilik pratiklerine ilişkin tüm olumsuzlukların hüküm sürdüğü bir alanda olmasını gerektirir. Yalnızca o alana girmek ve o alandaki etkileşimlerin parçası olmak bile öğrenciliğin verili bir kimlik tanımı haline gelmesi için yeterlidir. Bir okula, kursa ya da kuruma öğrenme amacıyla kayıt yaptırmak ve bununla birlikte gelen diğer sorumlulukları kabul etmek o kurumun öğrencisi olarak tanımlanmayı beraberinde getirir. Bu açıdan bakıldığında, bu tür bir tanımlama yalnızca bir etiket sağlar. Ancak öğrencilik sadece bir etiket değil, yaşamlarının farklı dönemlerinde öğrenci olmayı deneyimlemiş bireyler için farklı anlamlarla açıklanabilecek bir fenomendir. Öğrenci olmaya ilişkin daha derin bir kavrayış için sosyal teorinin toplumlara, sosyal fenomenleri, bireysel davranışları ve bireyler ve topluluklar arasındaki ve içindeki ilişkileri anlamak için sunduğu kavramlara başvurmak yardımcı olacaktır. Sosyal teori ve kavramlarının yardımıyla öğrencilik fenomenini daha geniş toplumsal bağlamlar çerçevesinde derinlemesine incelemek olanaklıdır.

Sosyolojik ve fenomenolojik bir bakış açısından öğrenci olmanın anlamını kavramak öğrenci pratiklerinin yakından incelenmesini gerektirmektedir. Öğrenci olmak, okul öncesinden yükseköğretime yalnızca örgün eğitim bağlamlarında değil özellikle yaşam boyu öğrenme açısından yaygın eğitim bağlamlarında da gerçekleşen bir fenomendir. Bu araştırma öğrencilik pratiği olumsuzluklarının yaşam bulduğu dönemlerden biri olan lise dönemini özellikle ele almaktadır. Bu nedenle çalışma lise öğrencilerinin öğrencilik pratiklerine odaklanmaktadır. Türkiye’de uzun yıllardır ortaokuldan liseye geçiş için akademik başarıya göre gruplamaya dayalı bir sistem bulunmaktadır. Bu sistemin ürünü olarak ortaokuldan mezun olan öğrenciler için çeşitli lise türleri biçiminde farklı rotalar belirlenmiştir. Türkiye’deki bu durum göz önünde bulundurulduğunda, çalışma, Bourdieu’nun habitus ve kültürel sermaye kavramlarına özel bir önem vererek fenomenolojik bir yaklaşımla öğrenci deneyimlerinin özlerinin izini sürerek Türkiye’deki çeşitli lise türlerindeki öğrenci pratiklerine odaklanmaktadır. Bourdieu’nun kültürel sermaye ve habitus kavramları mercekleriyle bu araştırma, öğrenci pratikleri açısından çeşitli lise türlerinin kesişme noktalarında nelerin yattığını ve bu öğrencilerin eğitim yörüngelerinin nasıl biçimlendiğini ve yeniden biçimlendiğini açığa kavuşturma girişimidir. Lise öğrencilerinin öğrencilik pratiklerine değinen sınırlı sayıda araştırma söz konusudur (Edgerton vd., 2014; Kavurgacı ve Selvitopu, 2022). Araştırmaların çoğu, ebeveynlerin gelecekteki eğitim kazanımlarıyla ilgili endişeleri nedeniyle liseye giden çocukları için ebeveyn beklentilerini tartışmaktadır (Bodovski, 2010). Habitus ve kültürel sermaye kavramları çeşitli araştırmalarda odak noktası olsa da pratik kavramı bu çalışmaların ana noktası olarak belirmemektedir (Edgerton vd., 2014).

Bu araştırma Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi, fen lisesi, güzel sanatlar lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi ile sosyal bilimler lisesi olmak üzere Türkiye’deki altı farklı lise türünde yürütülmüştür. Güncel alanyazın Türkiye’de farklı okullar arasında sosyal eşitsizlikler ve başarı farklılıkları olduğunu

göstermektedir (Alacacı ve Erbaş, 2010; Bölükbaş ve Gür, 2020; Gümüş ve Atalmış, 2012; Gür vd., 2013; Koçyiğit vd., 2018; Suna vd., 2020a; Suna vd., 2020b; Şahin, 2019). Lise eğitimi ortaokuldan sonra zorunlu örgün veya yaygın genel, mesleki ve teknik okullarda ve mesleki eğitim merkezlerinde verilmektedir (MEB, 2016). 1990'lardan bu yana Türkiye'de öğrencilerin ilkokul ve ortaokula yerleştirilmesi üzerinde durulan bir konu olmuştur ancak sınavla öğrenci alan liselerin çoğalması liseye geçişi büyük bir sorun haline getirmiştir (Suna vd., 2020a, 356). Zorunlu eğitimin 12 yıl olmasına ve bu sürenin lise dönemini de kapsamasına karşın Türkiye'de çağ nüfusunun büyük bir bölümünün eğitime 10 yıllığına devam ettiği belirtilmektedir. Lise dönemine denk gelen 15-19 yaş grubunda okullaşma oranının OECD ortalamasının gerisinde kalması bu yaş grubunda eğitime erişimde güçlükler yaşandığının işareti olarak yorumlanmaktadır (TED, 2019). Türkiye'de ortaöğretim odağında, öğrencileri mesleklere/dallara ayırmanın lisede gerçekleşmesi gerektiği ve öğrencileri akademik yeteneklerine göre gruplamanın başarıyı artıracakı düşünülmektedir (TED, 2008). Ancak farklı okullardan gelen öğrenciler arasındaki başarı farkları sürmektedir ve yakın bir gelecekte de bu farkın azalacağına dair bir gösterge de söz konusu değildir (Gümüş ve Atalmış, 2012, s. 65).

Tüm liseler hiyerarşik olarak sıralanmaktadır ve bu sıralamada fen lisesi en üst konumda görünmektedir (Suna vd., 2020a, 356). Fen liselerinin tarihi 1964'e kadar uzanır. İlk fen lisesi Ankara'da Ford Vakfının desteği ile kurulmuş ve o tarihten bu yana fen liseleri, fen bilimleri ve matematik alanlarında meslek edinmek isteyen öğrenciler için bir geçit olarak hizmet etmiştir (Türk ve Kılıç, 2015, s.47). Fen liseleri model alınarak 2003 yılında ilk sosyal bilimler lisesi açılmıştır. Fen lisesi okul türünde olduğu gibi merkezi sınavla öğrenci alan bu okulların kuruluş amacı öğrencileri edebiyat ve sosyal bilimler alanında yetiştirmek olarak belirtilmiştir (Gür vd., 2013, s.5). Türkiye'deki en yaygın liseler olan Anadolu liseleri ilk olarak 1955 yılında altı ilde açılmış, başlangıçta "Maarif Koleji" olarak adlandırılmış ve daha sonra 1975 yılında adı değiştirilmiştir (Türk ve Kılıç, 2015, s.47). 1999 yılından önce Anadolu liselerine kayıt için öğrenciler, ilkokuldan sonra merkezi bir sınava seçilmekteydi ve bu öğrencilerin ortaokula başlamadan önce bir yıllık hazırlık sınıfını tamamlamaları gerekmektedir. Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmesi, Anadolu liselerinin ortaokul bölümünün kapatılmasıyla sonuçlanmıştır (Gür vd., 2013, s.6). 2005 yılından başlayarak 2006 yılına kadar genel liseler kademeli olarak Anadolu liselerine dönüştürülmüştür. Ortaöğretimin kalitesini artırmak ve daha fazla öğrencinin mesleki ve teknik ortaöğretim okullarına kaydolmasını teşvik etmek amacıyla gerçekleştirildiği belirtilen bu girişim, 2010 yılında ivme kazanmıştır (MEB, 2010). Bu dönüşüm süreci 2013 yılında tamamlanmış ve genel liseler Anadolu liselerine dönüştürülmüştür. 2000'li yıllarda, genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi gibi ortaöğretim kurumları arasındaki farkın azaltılmasına yönelik çabaların, sözü edilen iki okul türünün ve hatta aynı türdeki okulların bile alandaki hiyerarşik konumları nedeniyle etkisiz kaldığı belirtilmektedir (Suna vd., 2020a, s.357).

Anadolu imam hatip lisesi, ilki 1985 yılında açılan (Gür vd., 2013) ve eğitim sistemi içerisindeki konumu politik gündemde tartışmalı olan bir okul türüdür.

Programında %70 fen bilimleri ve kültür, %30 İslam bilimleri dersleri bulunan Anadolu imam hatip liseleri, süregelen öğretim programına ek olarak din eğitimi de sunduğu için diğer ortaöğretim kurumlarından ayrılmaktadır (MEB, 2021). Akademik liselerin yanı sıra öğrenciler için özel yetenek sınavları kullanan bazı güzel sanatlar liseleri ve meslek liseleri de söz konusudur. Türkiye’de güzel sanatlar liseleri 1999 yılında kurulmuştur (Gür vd., 2013, s.8). Güzel sanatlar liseleri güzel sanatlara ilişkin temel bilgi ve becerileri sunmakta ve bu alanda yetenekli uzmanları yetiştirmek için bir alt yapı oluşturmaktadır (Türk ve Kılıç, 2015, s.48). Türkiye’de ortaöğretimin genel durumu değerlendirildiğinde, öğrencileri yükseköğretime hazırlayan genel liseler arasında çeşitlilik olmakla birlikte önemli bir kısmının bu konuda yetersiz kaldığı, mesleki ve teknik liselerde bu durumun daha da karmaşık hale geldiği görülmektedir (TED, 2008). Mesleki ve teknik liseler PISA gibi genel sınavlarda en düşük performansı göstermekte (Berberoğlu ve Kalender, 2005; MEB, 2019) ve bu nedenle liseler hiyerarşisinin en altında yer almaktadır. MEB (2009) tarafından belirtildiği üzere, mesleki ve teknik ortaöğretimin temel amaçları, ekonomik gereksinimlerin karşılanması, küresel rekabet için insan gücü yetiştirilmesi, yüksek teknolojili mesleki ve teknik eğitim verilmesi ve bilgi ekonomisi için nitelikli insan gücü yetiştirilmesi olarak belirtilmiştir. Ancak Millî Eğitim Bakanlığının mesleki ve teknik eğitime yeterince ilgi göstermediği konusunda öğretmenler, çalışanlar, öğrenciler ve mesleki eğitimle ilişkili işletmeler arasında bir memnuniyetsizlik söz konusudur (Tamer ve Özcan, 2014). Öğrencilerin farklı liselerdeki günlük yaşamlarını anlamlandırabilmek için bu farklı okul türleri arasındaki ayrımı kavramak çok önemlidir.

Bireylerin farklı lise türlerindeki öğrencilik pratiklerinin ortaklaşan ve ayrışan özyerlerini Bourdieu’nun habitus ve kültürel sermaye mercekleriyle ele almak, aynı zamanda yapı ve failliği bir arada ele almak anlamına da gelirken bireylerin eğitim yörüngelerinin nasıl biçimlendiği, bu yörüngelerde nerelerde konumlandıkları, belirli konumlarda nasıl belirli yatkinliklara sahip oldukları ve hangi pratiklerin bu yatkinlikların göstergesi olduğuna dair güçlü bir çözümleme ortaya çıkarabilir. Bu çözümleme ile çeşitli lise türlerindeki öğrenci pratiklerinin kesişimlerini ve ayrışmalarını oluşturan özyerleri ortaya koyarak yerel bağlamda bu liselerin eğitim sistemindeki işlevine ilişkin yeni bir tartışma hattı açmak amaçlanmaktadır.

Kuramsal Yaklaşım

Bu bölüm araştırma boyunca benimsediğimiz kuramsal yaklaşımla ilgilidir. Pierre Bourdieu’nun pratik üzerine kavramsal araçlarını kullanan bu çalışma, öğrenci pratiklerinin içsel anlamlarını araştırmaktadır. Kültürel sermaye ve habitus mercekleri aracılığıyla lise öğrencilerinin eğitim alanındaki pratiklerine odaklanarak Türkiye’deki farklı liselerin kesişim noktalarında nelerin yattığını açıklığa kavuşturmayı amaçlamaktayız. Bourdieu’nun düşünme araçları eğitim alanındaki araştırmacılar için zengin kavramsal araçlar sunduğundan (Grenfell ve James, 2004; Kenway ve McLeod, 2004; McNamara-Horvat, 2003) bu çalışma kültürel sermaye ve habitusun, lise öğrencilerinin eğitim alanındaki öğrenci pratiklerinin oluşumunu anlamak için işlevsel araçlar olduğu görüşüne dayanmaktadır.

Lise, bireylerin kişisel eğitim yörüngelerinin önemli bir aşamasıdır. Bir yörünge bir alan içerisindeki bir dizi konumdan oluşur (Bourdieu, 1998). Lise, hem failerin eğitim alanındaki konum alışlarında hem de eğitim yörüngelerinin oluşumunda belirleyici bir döneme karşılık gelir. Bu dönemdeki bireylerin pratiklerini incelemek, eğitim alanının yapısını, işleyiş mantığını ve bu alandaki ilişkilerin doğasını anlamaya yardımcı olur. Bourdieu'ya göre (2021), bireylerin kendi yörüngelerinin her anında neye dönüştüklerini anlamak için onların habituslarını bilmek gerekir. Bourdieu'nun en çok atıfta bulunulan kavramlarından biri olan habitus, “kalıcı, aktarılabılır yakınlıklar, pratikleri ve temsilleri üreten ve düzenleyen ilkeler olarak yapılandırıcı yapılar biçiminde işlev görmeye eğilimli yapılanmış yapılar bütünü (...)” olarak tanımlanmaktadır (Bourdieu, 1990, s.52). Habitusun bu tanımı göz önünde bulundurduğunda Bourdieu kavramın iki yönlü özelliğinin altını çizer. Habitus yalnızca yapılandırıcı bir yapı değil aynı zamanda yapılanmış bir yapıdır (Bourdieu, 1984). Diyalektik mantık teriminin bu tarifinden çıkarılabilir. Yapılandırıcı bir yapı olarak habitus pratikleri ve kavrayışları inşa ederken yapılanmış bir yapı olarak habitus toplumsallaşmanın bir ürünüdür. Habitus bir dizi yakınlık ve eğilime işaret eder ve bireyin geçmiş deneyimleriyle bütünleşmesiyle var olur. Habitus bireylerin düşünme ve eyleme konusunda kendiliğindenliğe ve özgürlüğe sahip oldukları yanılsamasını yaratır. Bourdieu habitus için toplumsallaşmış öznellik ifadesini kullanır, yani habitus yaşam boyu diğerleriyle etkileşimler yoluyla inşa edilen bir yakınlıklar sistemidir ve sonuç olarak, bireyler için algılama, düşünme ve eyleme şemaları olarak işlev gören habitustur. Bununla Bourdieu, nesnel yapılar ile öznel eğilimler arasındaki diyalektik ilişkiye dikkat çekerken (Bourdieu, 1995; Maton, 2008) bireyin hatta kişisel ya da öznel olanın dahi toplumsal olduğunu iddia eder (Bourdieu ve Wacquant, 1992). Diğer bir deyişle alan habitusu inşa ederken aynı zamanda habitus da bu alanın kurulmasına katkıda bulunur (Bourdieu ve Wacquant, 1992). Reay (1995; 2004), Bourdieu'nun habitus kavramına ilişkin çalışmaları üzerine kapsamlı bir araştırma yürüttükten sonra habitusa ilişkin dört temel bileşen önerir: “somutlaşmış/bedenselleşmiş habitus”, “habitus ve faillik,” “kolektif ve bireysel yörüngelerin bir derlemesi olarak habitus” ve “geçmiş ve şimdi arasındaki karmaşık bir etkileşim olarak habitus”. Reay'e göre “somutlaşma/bedenleşme” habitus için önemli bir kavramdır. Habitus bedenselleşmiş sermayenin dışavurumudur ve bireylerin eylem, algı ve düşünme şemalarını üreten bir yakınlık sistemi işlevi görür. Bu anlamda pratiği bilgilendiren toplumsallaşmış bir öznellik özelliğine sahiptir.

Bourdieu'nun düşünme araçları sosyal dünyayı incelemede ayrılmaz bir bütündür (Wacquant, 1989) ve Bourdieu'nun düşünme araçlarının bir diğer kavramı da sermayedir. Sermaye farklı biçimlerde var olabilir ve her tür bir biçimde diğerleriyle ilişkilidir. Bir alandaki failerin konumları ve yörüngeleri için belirleyici olan, sahip olunan sermayenin hacmi, yapısı ve türüdür. Bununla birlikte bu sermayenin bir alanda ne biçimde ve nasıl kullanılacağı da habitusta önceden belirlenmiştir. Dolayısıyla toplumsal failerler günlük yaşamda keyfi kararlar almaktansa anlık eylemlerde bulunduğumuzu iddia etmek yanlış olmayacaktır. Buna göre sermayenin

türü ve hacmi kişinin eğitim yaşamında ve toplumsal konumundaki en belirleyici sahiptir. Bourdieu için ‘sermaye birikmiş emektir’ (Bourdieu, 1997, s.46) ve kendini üç türde gösterir: ekonomik, kültürel ve sosyal (Bourdieu, 1997). Bourdieu’ya göre kültürel sermaye bir temellendirme aracıdır (Wacquant, 1989) ve üç biçimde var olabilir: somutlaşmış halde, nesneleşmiş halde ve kurumsallaşmış halde (Bourdieu, 1997). Bu biçimler aracılığıyla kültürel sermayenin kendini gösterdiği mekanizmalar ile bireylerin konumları ve yatkınlıkları anlaşılabilir ve bireylerin bir alan içindeki pratikleri çözümlenebilir.

Bourdieu tarafından kavramsallaştırıldığı biçimiyle kültürel sermaye, farklı sosyal sınıf geçmişlerinden gelen çocuklar arasında gözlemlenen akademik başarı eşitsizliklerini aydınlatmaya hizmet eder (Bourdieu, 1997; 1998; Wacquant, 1989). Ekonomik sermayeye ve eğitim niteliklerine dönüştürülme potansiyeline sahiptir. Kültürel sermaye birikimi bilinçdışı olarak gerçekleşir ancak aynı zamanda aile tarafından düzenlenen ve sağlanan bilinçli bir yatırım süreci olarak görülebilecek kalıtsal bir yönü de vardır (Bourdieu, 1997). Örneğin ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim ve ilişki kurma biçimleri, çocuk yetiştirme için göze çarpan bir özelliğidir. Lareau’ya (2003) göre orta sınıf aileler için ebeveynlik pratiklerini yerine getirmenin bir yolu, uyumlu bir yetiştirme sürecinin parçası olarak günlük yaşamlarında çocuklarıyla tartışmalara girmektir. Bu, ebeveynlerin çocuklarının düşünme sürecini kışkırttığı ve çocuklarına düşüncelerini ifade etmeyi öğrettiği ailenin örtük programı gibi bir şeydir ve böylece çocuklar yetişkinlerle akranlarıyla etkileşime giriyormuş gibi kolayca iletişim kurabilirler (Lareau, 2003). Somutlaşmış durumdaki kültürel sermaye, kültürel kodları anlamaya yönelik kişisel yetenekleri içermesi bakımından habitusa benzediği için diğer biçimlerden farklıdır (Yang, 2014). Ebeveyn pratiklerini bünyesinde bulunduran kültürel sermaye, aileden miras alınan sermayeyi ortaya çıkarma potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla çocuk yetiştirme ve bu sürecin sonuçları, sınıfsal kökeni ne olursa olsun, sosyal sınıfın bir yansımasıdır. Lareau (2003), çocukların yaşam yörüngeleri üzerinde görünmeyen ancak güçlü etkilere sahip olanın ebeveynlerin sosyal sınıfı olduğunu belirtmektedir. Çocuklar, onaylanma ve algılama şemalarından oluşan kültürel yeterliliğe sahip olmayı sağlayan bazı kodlar öğrenirler. Bourdieu’nun beğeni olarak adlandırdığı bu şemalar, toplumsal yaşamda ve eğitim yaşamında sosyal ayırım mekanizmaları olarak kendini gösterir (Bourdieu, 1984; McCandless, 2015). Müzik, sanat, edebiyat ve spordaki beğeniler ve bunlardaki tercihler, sosyal sınıfın önemli işaretleridir çünkü kültürleşmiş beğeni, kültürel sermaye ve diğer sermaye türlerine daha fazla yatırım yapılmasını gerektirir (McCandless, 2015).

Kültürel sermaye Bourdieu’nun en bilinen ve en sık atıfta bulunulan kavramıdır ve eğitim sosyolojisi üzerine yapılan çok sayıda araştırma, bu kavramı eğitim ortamları çerçevesinde incelemektedir (Dumais, 2002; Edgerton ve Roberts, 2014). Ancak habitus kavramını ve eğitim süreçleri üzerindeki rolünü, kültürel sermaye ve habitus ilişkisini eğitim eşitsizlikleri bağlamında ele alan araştırmalar sınırlıdır (Dumais, 2002; Edgerton ve Roberts, 2014). Habitus ve aynı zamanda kültürel sermayenin okullaşmadaki rolünü tartışan önemli isimlerden biri de Diane Reay’dır.

Reay (1998) kültürel sermaye ve habitusun bireylerin eğitim yörüngeleri üzerindeki etkilerinin önemini vurgulamaktadır. Edgerton ve Roberts (2014) habitus ve kültürel sermayenin diyalektik doğası üzerine bir yorum getirmiştir. Pratik yoluyla, yatkinlıklar, alanın beklentilerine karşılık gelen sermaye olarak işlev görebilir. Edgerton ve Roberts (2014), özellikle habitus ve kültürel sermaye kavramları üzerinden yatkinlıkların ikili doğasını ve bu ikili doğanın okul bağlamında nasıl etkileşime girdiğini ve eğitim başarısı açısından kendini nasıl gösterdiğini sorgulamaktadır.

Bu noktada Bourdieu'nun alet çantasını oluşturan dört temel kavramın birbirinden ayıramayacağını vurgulamak çok önemlidir. Bourdieu (1984, s.101) bu kavramların birbiriyle ilişkisini gösteren “(habitus)x(sermaye)+alan=pratik” imgesel denklemi kullanır. Bu, pratiğin habitus, sermaye ve alan arasındaki karşılıklı ilişkilerden türediği anlamına gelmektedir (Yang, 2014). Pratiklerin bireylerin konumlandığı alandaki sonuçlar ya da son nokta olduğu, bireylerin sahip oldukları sermayenin habitus ile bağlantılı olduğu ve pratiklerin nasıl ortaya çıkacağı konusunda habitus ile alan arasındaki eşleşmenin niteliğinin belirleyici olduğu sonucuna varılabilir. Bireylerin sahip olduğu sermaye, bireylerin habituslarının yapılanmasında rol oynar ancak aynı zamanda bu sermaye, habitusun somutlaşmasında farklı biçimlerde kendini gösterir. Ayrıca habitus sermayenin bu biçimde ortaya çıkmasında belirleyicidir. Edgerton ve Roberts (2014) pratik kavramını belirli bir alanda habitus ve kültürel sermayenin etkileşimi ile zaman içinde biçimlenen “bireylerin davranış dağarcığı” (s.195) olarak nitelendirir. Eğer pratikler sermaye, habitus ve alan etkileşimlerinden üretiliyorsa, öğrenci pratiklerini anlamak için habitus ve sermayeye odaklanarak öğrencilerin deneyimlerini irdelemek mantıklıdır. Reay (1998) öğrencilerin yükseköğretim tercih süreçlerini anlamak için Bourdieu'nun kültürel sermaye ve habitus kavramlarından yararlanmışır. Reay'e (1998) göre okulun kurumsal habitusu ve ailesel habitus hem ayrı ayrı hem de karşılıklı etkileşim içinde, öğrencilerin yükseköğretime karar verme sürecinde, özellikle de hangi kuruma başvurabileceklerini belirleme aşamasında önemli bir etkiye sahiptir. Burada belirtmek gerekir ki, kültürel sermaye birikim sürecini oluşturan habitustur ve bu süreç sadece eğitimsel kazanım üretmekle ilgili değil aynı zamanda toplumsal ayrımı üretmekle de ilgilidir (Reay, 1995, s.363).

Bu araştırma aracılığıyla amacımız, özellikle habitus ve kültürel sermayenin dışavurumlarını inceleyen fenomenolojik bir yaklaşım kullanarak lise bağlamında öğrenci pratiklerinin temel doğasını ortaya çıkarmaktır. Bunu yaparak bu araştırma, farklı yörüngelerin kesişimlerini yorumlayarak yerel bağlamda farklı lise türlerinin işlevini tartışmaya açmaktadır.

Yöntem

Bu bölüm araştırmanın nasıl yürütüldüğüne ilişkin yöntemsel açıklamaları içermektedir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, Ankara’da yürütülmüş ve ilk iki yazarın araştırmacı, üçüncü yazarın proje yürütücüsü olarak yer aldığı kapsamlı bir projenin ürünüdür. Araştırma projesi, lise öğrencisi olmanın özünü öğrenci deneyimleri üzerinden anlamayı amaçlayan fenomenolojik bir çalışma (Patton, 2002) olarak yürütülmüştür. Fenomenoloji araştırması, bireylerin belirli bir durum ya da fenomenle karşılaştıklarında yaşadıkları deneyimleri merkeze alarak insan deneyiminin önemini açıklamayı amaçlar (Moustakas, 1994) ve belirli bir fenomenin özünü bireyler tarafından deneyimlendiği biçimiyle anlamaya çalışır (Creswell, 2013). Projenin amaçları doğrultusunda, lise deneyimine sahip öğrencilere odaklanılmış, bu da bizi çeşitli lise türlerinde on birinci sınıf öğrencileriyle çalışmaya yöneltmiştir. Fenomenolojik yaklaşım, öğrencilerin okul, ev ve diğer bağlamlardaki gündelik deneyimlerinin kapsamlı bir çözümlemesini yapmak için tercih edilmiştir.

Lise öğrencilerinin öğrenci olma deneyimlerine odaklanan daha geniş bir projenin parçası olarak bu makale, Bourdieu’nun habitus ve kültürel sermaye kavramlarının merceğinden öğrenci pratiklerine odaklanmaktadır. Lise öğrenciliği deneyimiyle ilişkili öğrenci pratiklerinin keşfinde, Bourdieu’nun kültürel sermaye ve habitus kavramlarının kullanılması avantaj sağlamaktadır. Bu anlamda, bu araştırma makalesi kapsamında, fenomenolojik bir yaklaşımla Türkiye’de çeşitli lise türlerindeki öğrencilerin deneyimlerinin özlerinin izini sürerek Bourdieu’nun habitus ve kültürel sermaye kavramları çerçevesinde öğrenci pratiklerine odaklandık. Kültürel sermaye ve habitus kavramları odağında, öğrenci pratikleri açısından çeşitli lise türlerinin kesişme noktalarında nelerin yattığını ve bu öğrencilerin eğitim yörüngelerinin nasıl biçimlendiğini ve yeniden biçimlendiğini açıklığa kavuşturmaya çalışıyoruz.

Çalışma Grubu

Bu araştırma makalesi daha kapsamlı bir projenin ürünü olduğu için burada öncelikle proje katılımcılarından söz etmek yerinde olacaktır. Projenin genel amacı lise öğrencisi olmanın anlamını ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda öğrencilerin okudukları okula nasıl geldiklerini, sosyal ve kültürel mekanizmaların ve destek ağlarının bu sürece etkilerini, sosyal çevrelerinin onlar hakkındaki düşüncelerini, bu düşüncelerin gündelik hayatlarına etkilerini ve öğrencilerin geleceğe dair beklentilerini anlamayı hedefledik. Bu amaçla, lise öğrenciliği deneyimiyle yakından bağlantılı bireylere ulaşmaya çalıştık. Bu doğrultuda araştırma projesinin katılımcılarını; lise öğrencileri, bu öğrencilerin ebeveynleri, araştırma kapsamına alınan liselerin müdür ve müdür yardımcıları, bu okullarda görev yapan öğretmenler, bu okullardan mezun olanlar ve Ankara’daki çeşitli eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenler oluşturmuştur. Lise öğrenciliği deneyimi olan öğrencilere ulaşılmaya çalışılmış ve araştırma sırasında 11. sınıfta olan öğrenciler araştırma kapsamına alınmıştır. Projenin bir parçası olan bu araştırma makalesi öğrenci pratiklerine odaklandığından, bu makale için katılımcılar, her lise türünden sekiz kız ve sekiz erkek olmak üzere toplam 96 on birinci sınıf öğrencisi ile farklı okul türlerini temsil

eden yedi anneden oluşmaktadır (her lise türü için bir anne, mesleki ve teknik Anadolu lisesi lise türü için iki anne gönüllü olarak katılmıştır). Veriler hem öğrenciler hem de anneleri ile yapılan derinlemesine görüşmelerden yararlanılarak elde edilmiştir. Bu çalışmanın özel olarak sadece annelere ulaşmayı hedeflemediğini belirtmek gerekir; ancak araştırma sürecinde çalışmaya katılmaya gönüllü olanlar anneler olmuştur. Öğrencilerin deneyimlerini ortaya çıkarmak için araştırmada; Anadolu, Anadolu imam hatip, fen, güzel sanatlar, mesleki ve teknik Anadolu ile sosyal bilimler liselerinde derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu okulların seçimi Frankel ve Wallen (2006) tarafından açıklanan yöntem izlenerek maksimum çeşitlilik örnekleme ile gerçekleştirilmiştir.

Etik Süreç

Churchill'in (2022) belirttiği gibi insan bilimleri araştırmalarının yürütülmesinde duyarlı olmak her zaman önemlidir ve bu bağlamda etik bir araştırma uygulamalarını sağlamaya dönük, çalışmada yer alan katılımcıları korumak için çeşitli adımlar atılmıştır. İlk olarak, etik bir çerçeve oluşturmak ve katılımcılara etik davranılmasını sağlamak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığına ve Ankara Üniversitesi Etik Kuruluna izin almak için başvurulmuştur. Hem Millî Eğitim Bakanlığında hem de Etik Kuruldan onay alınarak seçilen okullar için gereken tüm belgeler hazırlanmış ve araştırmanın amacı tüm taraflara açık bir biçimde anlatılmıştır. Onayların ve katılımcılara erişilmesinde okulların sağladığı yardımın ardından hem öğrencilerden hem de ebeveynlerinden onam formları alınmıştır. Bu formlar, çalışmanın kapsamını, katılım koşullarını ve herhangi bir zamanda geri çekilme haklarını özetlemektedir. Katılımcıların anonimliğini ve gizliliğini korumak için Creswell'in (2013) de önerdiği gibi çalışmaya katılan tüm bireylere özel etiketler atanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve hem dijital dosyalar hem de yazılı belgeler güvenli bir yerde saklanmış, projenin araştırmacıları dışında kimseyle paylaşılmamıştır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Fenomenolojik olarak tasarlanan bu araştırmada verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış bir görüşme rehberi (Mason, 2002) tasarlanmıştır. Bu veri toplama aracı katılımcıların bir lise öğrencisi olarak günlük deneyimlerini ayrıntılı olarak tartışmalarına olanak tanıyan açık uçlu sorular içermektedir. Kvale (1996), güvenilirliği artırmak için görüşme sürecinin önemli bir kısmının gerçek kayıt başlamadan önce gerçekleşmesi gerektiği uyarısını yapmaktadır. Bu görüşten hareketle, yarı yapılandırılmış bir görüşme rehberi oluşturularak bu rehberle bir Anadolu lisesinden on birinci sınıf öğrencisi ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot uygulamadan alınan geri bildirimler ışığında görüşme rehberi araştırma ekibi tarafından gözden geçirilmiştir. Fenomenolojik görüşme, deneyime dayalı verileri keşfetmek ve toplamak için değerli bir araçtır ve fenomenolojik yansıtma ile insan fenomenlerinin daha derinden anlaşılmasını sağlar (Van Manen, 2016). Bu zengin deneyimsel malzemenin incelenmesine ve ortaya çıkarılmasına olanak sağlar ve incelenen konunun daha kapsamlı ve derinlemesine anlaşılmasına katkıda bulunur. Veri toplama aracının son biçimi, katılımcıların ev ve okul ortamlarına ilişkin

deneyimleri, akademik ve sosyal deneyimleri ve genel çerçevede lise öğrencisi olmakla ilgili soruları içermiştir. Altı okul türünden 96 öğrenci ve yedi anne ile yarı yapılandırılmış ve yüz yüze nitel görüşmelerle nitel veriler elde edilmiştir. Her öğrenci ve anne ile tek bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, her okul türünde veri toplama sürecini yürüten iki araştırmacı olmak üzere 12 araştırmacıdan oluşan bir ekip tarafından gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar görüşmelerin ses kaydının alınmasına izin vermişlerdir. Ses kaydı alınan görüşmelerin bir kısmı uzman bir şirket tarafından bir kısmı ise araştırma ekibi tarafından yazıya aktarılmıştır.

Araştırmacıların Rolü

Bourdieu sosyolojisi perspektifinden fenomenolojik bir analiz ortaya koymak ilk bakışta birbirleriyle çelişkili süreçler gibi görünebilir. Bu çelişkili gibi görünen durum, fenomenolojinin anahtar kavramlarından biri olan ve araştırmacıların öznel anlayışlarını araştırma süresince bir kenara bırakması gerektiği anlamına gelen paranteze alma (epoché) kavramı ile araştırmacının öznelliğinin araştırma sürecindeki varlığı ve bunu odağına alan düşünümsellik hakkında konuşmak istediğimizde daha belirginleşir. İlişkisel bir bakışı yansıtan bir kuramsal perspektiften hareketle böylesi bir araştırma gerçekleştirmek de bu kavramlar üzerine soru işaretleri yaratabilir. Bu soru işaretlerini gidermek için öncelikle şu iki düşünceyi kabul etmek gerekir. Birincisi; herhangi bir araştırma, araştırmacıların öznel değer yargılarından tamamen arındırılmış değildir. Bu nedenle araştırmacının öznelliğinin araştırma sürecindeki varlığı ve bunu odağına alan düşünümsellik her araştırmada benimsenmesi gereken bir boyuttur. İkincisi; Finlay'ın (2009b) de altını çizdiği gibi fenomenoloji araştırmalarında paranteze alma ile düşünümsellik süreçleri iç içe geçmiş süreçler olarak görülmelidir. Bu noktada bu makalenin yazarları olarak kuramsal bakışımızın bu araştırma için kullanılan veri setinin analizinde ve bu araştırmanın raporlaştırılmasında öne çıktığını belirtme gereği duyuyoruz. Araştırma projesinin tasarlanması, yürütülmesi, tüm verilerin toplanması, çözümlenmesi ve araştırmanın sonuçlandırılması aşamalarında da aktif görev alan araştırmacılar olarak, bu makale ile ortaya koyduğumuz araştırmanın özgün tarafı, verilere bakışımızı biçimlendiren kuramsal yaklaşımımızdır. Bu yönüyle de makale, proje kapsamında yürütülen araştırmadan üretilen özgün bir araştırmayı yansıtmaktadır.

Fenomenolojik bir araştırma, yaşanmış deneyimin zengin betimlemelerini sunduğunda ve araştırmacılar bu betimlemelere ulaşırken incelenen fenomen hakkındaki varsayımlarını bir kenara bıraktığında mümkün olabilir (Finlay, 2009a). Araştırmacılar olarak veri toplama sürecindeki konumlarımız, lise öğrencisi olmaya ilişkin kendi deneyimlerimizden kaynaklanan bilgilerimiz, ön kabullerimiz ve varsayımlarımız üzerine bir farkındalıkla biçimlenmiştir. Bu farkındalık, araştırmacılar olarak araştırılanlara ve araştırma sürecine olabildiğince açık bir tutum geliştirebilmemizi sağlamıştır. Bir taraftan lise öğrencisi olmaya ilişkin mevcut anlayışlarımızı paranteze alarak incelediğimiz fenomene ilişkin varsayımlarda bulunmaktan kaçınırken aynı zamanda öznelliğimizin kurulumundaki rolü göz ardı edilemeyecek olan bu anlayışlarımız üzerine yansıtıcı biçimde sürekli düşünmenin

gerekliliğini unutmadan, bu iki süreç arasındaki karşılıklı etkileşimin varlığıyla araştırma sonuçlarımıza ulaştık. Finlay (2009b), fenomenoloji araştırması yürüten araştırmacılar için temel güçlüğün paranteze alma ile düşünümsellik arasında hassas bir dengeyi kurabilmek olduğunu ve araştırmacıların hangi ön kabulleri paranteze alacaklarını belirleyebilmek için de düşünümsel bir tavır içerisinde olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada, habitus ve kültürel sermayeye ilişkin kavrayışlarımızın, analiz için ilgili veri parçalarını seçerken belirlediğini söylemeliyiz. Veride, habitus ve kültürel sermayenin dışavurumları olarak ele alabileceğimizi düşündüğümüz gündelik yaşam anlatılarının izini sürdük. Dolayısıyla analiz için seçtiğimiz anlatılar, lise öğrencilerinin “şimdi” ve “geçmiş” bir başka deyişle lise dönemindeki gündelik yaşam deneyimleri ile önceki öğrenim yaşantılarındaki gündelik yaşam deneyimleriyle ilgilidir. Kuramsal bakışımız doğrultusunda bu deneyimlerin zengin bir betimlemesini ortaya koyarak öğrenci pratiklerini anlamlandırmayı ve bu doğrultuda farklı eğitsel yörüngeleri yorumlamayı hedefledik. Araştırmacılar olarak verilerin toplanması, çözümlenmesi ve raporlaştırılması aşamalarındaki konularımızın bu çerçevede dikkate alınmasını umuyoruz.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için etik kurul onayı Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan alınmıştır (No: 85434274-050.04.04/74078, Tarih: 09.12.2014).

Verilerin Analizi

Araştırma projesinin temel amacı, öğrencilerin yaşamış deneyimlerini inceleyerek lise öğrencisi olmanın anlamını ortaya çıkarmaktır. Bu makalenin odak noktası olan öğrenci pratiklerini, lise öğrencisi olmanın ne anlama geldiğini tanımlayan bir bileşen olarak görüyoruz. Dolayısıyla bu pratiklerin betimlenmesi lise öğrencisi olmanın anlamının inşasına bir katkı olarak görülmelidir. Bu nedenle projenin bu makale için kullanılan veri setinin fenomenolojik analizinde amacımız, öğrencilerin deneyimlerinden öğrenci pratiklerine ilişkin zengin betimlemeler üretmek ve bunları benimsediğimiz kuramsal yaklaşım çerçevesinde anlamaya çalışmaktır.

Fenomenolojik bir analiz gerçekleştirmek amacıyla, verilerimizi analiz etmek için dışsal bir çerçeve kullanmadık, ancak fenomenolojik analizin üç ana aşaması olan "fenomenolojik indirgeme", "imgesel çeşitleme" ve "öze ulaşma" ve tüm bu aşamalara eşlik eden "paranteze alma veya epoché" ve düşünümsellik süreçlerini benimsedik (Finlay, 2009a; Finlay, 2009b; Moustakas, 1994). Bunu yaparak öncelikli amacımız, öğrenci pratiklerini anlamamızı sağlayacak olan, öğrencilerin yaşadıkları deneyimlerin zengin bir betimlemesine ulaşmaktır. Kuramsal çerçevede de belirtildiği gibi, bireylerin bir alandaki pratikleri, o alandaki habitusları ve kültürel sermayelerinin etkileşimiyle var olduğundan, bu makalenin verilerini analiz ederken sadece öğrencilerin habituslarının ve kültürel sermayelerinin göstergesi olarak gördüğümüz deneyimlerine odaklandık. Zengin bir betimlemeye ulaşmak, yaşanan deneyimin anlamını yorumlamayı da gerektirdiğinden (Creswell, 2013), veriler yorumlayıcı bir süreçle analiz edilmiştir.

Veri analizi sürecinde, bilgisayar destekli bir nitel veri analizi yazılımı olan Maxqda12 kullandık. Bu makale için analiz etmek üzere seçtiğimiz yazıya aktarılmış görüşme metinlerini bu yazılıma yükledik. Maxqda12, verilerin saklanması, fenomenolojik indirgeme için deneyimi yansıtan veri parçalarının seçilmesi, veri parçalarının karşılaştırılması, verilerin kodlanması, kodların karşılaştırılması ve tüm bu işlemlerin hızlı ve kolay bir şekilde yapılması gibi çeşitli yollarla bize destek oldu.

Van Manen (2017) fenomenolojik araştırmada verilerin analiziyle oluşturulan temaların ara yansıtıcı araçlar olduğu konusunda uyarılmaktadır. Bu uyarıyı dikkate alarak araştırmanın bulgularını ve sonuçlarını oluşturduk. Sunduğumuz temalara ilişkin betimlemeler, benimsediğimiz kuramsal bakışla, öğrencilik pratiğini var eden deneyimleri anlamlandırdığımız çerçevedir. Betimlemelerimizi titizlikle tekrar yorumlayarak ulaştığımız sonuçlar ile okuyucuları öğrenci pratiğinin özü üzerinden alandaki farklı eğitsel yörüngeleri yeniden düşünmeye yönlendirmek amacıyla açtığımız tartışma, makalenin sonuç bölümünde sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bulguları okul türünden bağımsız olarak öğrenci pratiklerini oluşturan özler olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla farklı yörüngelerin kesişimini yaratan şey, lise öğrencisi olmayı tanımlayan öğrencilik pratikleridir. Öğrenciler eğitim alanında farklı yörüngelerde konumlanırlar bile öğrencilik pratiklerini oluşturan özler değişmemektedir. Bu özler aşağıdaki dört başlık altında tartışılmıştır: Okul seçimi yanılması ile yaşamak, konumunu hak ediş duygusuyla açıklamak, kültürel alanlara katılım, benlik sunumu için spordan yararlanmak.

Okul Seçimi Yanılması ile Yaşamak

Öğrencilerin okullarındaki konumlarına ilişkin anlayışları yalnızca bireysel tercihleriyle değil, aynı zamanda ebeveynlik uygulamaları da dahil olmak üzere çeşitli örtük veya açık mekanizmalar yoluyla düşünceleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olan somutlaşmış kültürel sermaye ile habitusun karşılıklı etkileşimiyle de biçimlenmektedir. Dolayısıyla bunun, birçok sosyal, tarihsel ve kültürel etkileşimler tarafından biçimlendirilmiş düşünceler, algılamalar ve akıl yürütmenin somutlaşmış bir sistematığı ile gerçekleştirdikleri eylemlerinin bir sonucu olduğu söylenebilir. Hem öğrenciler hem de anneleri ortaokuldan liseye geçiş, kendi isteklerini kendileri için en uygun olacak biçimde gerçekleştirdikleri bilinçli ve akla yatkın bir süreç olarak yorumlamaktadırlar. Ancak bu süreç keyfi değildir çünkü öğrenciler kendilerine çeşitli biçimlerde sunulan seçenekler arasından en akla yatkın olana yönelme eğilimindedir ve okul tercihi pratikleri sadece ilgileri tarafından değil, aynı zamanda konumlarını belirlemede önemli rol oynayan somutlaşmış kültürel sermayeleri ve habitusları tarafından da biçimlenmektedir. Öğrenciler ailelerinin toplumsal uzamdaki konumlarına göre kendilerine sunulanlar arasından seçim yapmaktadırlar.

“Babam zaten hâkim, hukukçu. Buradan benim hukukçu olarak çıkacağıma düşündüğü için, kendi gayet mutlu, “Kızım sosyal bilimlerde

okuyor” dediği için de mutlu. Annem zaten benim sevdiğim şeyi yapmamı istiyordu. Bir kararsızlık vardı aslında, ama son dönemlerine, tercih dönemlerine doğru netleşmişti.” (Kız Öğrenci-2 Sosyal Bilimler Lisesi)

“Ben de baba mesleği tercih ettim. Bay, bayan güzellik uzmanı kendisi. Ben de güzellik bölümünde okuyorum. Meslek lisesi.” (Erkek Öğrenci-2, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi)

“Bize çocuğumuzu niye Anadolu lisesine değil de meslek lisesine gönderdik diye soranlar oldu. Ama biz çocuğumuzun kapasitesini biliyoruz, neyi yapabilir neyi yapamaz biliyoruz. Anadolu lisesine kayıt yaptırma o tür okulların dersleri zor. Ben çocuğumuzun başaramayacağını biliyorum. Meslek lisesinde dersleri takip eder ve bir meslek de öğrenir o yüzden bu liseyi seçtik.” (Anne-2, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi)

Bu alıntılara bakıldığında liseler arasında keskin bir toplumsal tabakalaşma örüntüsü olduğu görülebilir. Farklı yetenek ve gereksinimlere sahip öğrencilere özgür seçimleri ile geniş bir yelpazede olanaklar sunmayı amaçlayan farklı türde liselerin, Türkiye’deki merkezi sınav sistemi nedeniyle okullarının çerçevededikleri misyonların tam tersi yönde işledikleri görülmektedir. Liselerin sağlaması beklenen sosyal hareketlilik toplumsal bir tabakalaşmaya dönmektedir. Yukarıda yer verilen annelerden birine ait alıntıda da görülebileceği gibi mesleki bir liseye kayıt yaptırmak başka hiçbir seçim şansının olmadığı gerçeğiyle yüzleşmenin bir sonucudur. Hem çocuklar hem de ebeveynler bu kısıtlayıcı düzeni kabullenmiş görünmektedir. Bourdieu (1984) işçi sınıfından gelen ailelerde akademik yönelimli okullara ilişkin bir inanç olduğuna işaret etmektedir. Ebeveynler, bu tür okulların “kendileri gibi insanlar” için olmadığını düşünür. Bu doğrultuda Reay ve Ball (1997) ebeveynlerin eğitim geçmişlerinin öğrencilerin eğitim rotalarını belirlediğini not düşer. Eğer aileler daha önce kendi eğitim yaşamlarında başarısız olmuşlarsa çocukları ve onların geleceğine ilişkin hayal kırıklığı hissederler. Görüşmelerde hem öğrencilerin hem de ailelerin bu dile getirilmeyen toplumsal tabakalaşmayı kabul ettikleri dikkati çekmektedir.

“İnsanlar çocuğumun fen lisesinde okuduğunu öğrendiklerinde olumlu tepkiler veriyorlar çünkü fen lisesi insanların gözünde çok prestijli bir okul.” (Anne-1, Fen Lisesi)

“Babam da mutlu ‘Sanatçı bir kızım var.’ diyor, benimle gurur duyuyor. O yüzden ben de mutluyum. Ailem beni çok destekliyor. Buraya bu nedenle gelebildim. Hiçbir zaman ‘Ne? Sanatçı mı, ressam mı olacaksın ve nasıl iş bulacaksın ya da para kazanacaksın?’ gibi bir yaklaşımları olmadı hiç. Her zaman iyi yaklaşıyorlar.” (Kız Öğrenci-4, Güzel Sanatlar Lisesi)

“Öğretmenim tüccarlığa benzetmişti eczacıları. “Sen orada bir ilaç üretmiyorsun, bir şey üretmiyorsun, sadece satıyorsun” demişti, “Bu seni çok pasifleştirir. Sen daha iyi bir yerde olmalısın” demişti. Hukukçu olmak isteyerek geldim.” (Kız Öğrenci-2 Sosyal Bilimler Lisesi)

Öğrencilerin karar verme süreçleri ebeveynleri, akraba ve yakın çevreleri, daha önceki okullarında tanıştıkları öğretmenler gibi önemli diğer kişilerle etkileşimler yoluyla gerçekleşmektedir. Eğitim yörüngelerindeki konumları arasındaki geçişte yumuşak bir süreklilik söz konusudur. Lise dönemi, önceki eğitim deneyimlerinin bir devamı olarak var olmaktadır. Konumlar arasındaki geçişte yumuşak bir süreklilik olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bazı öğrenciler, buldukları konumun akademik başarıya göre gruplama sisteminin bir sonucu olduğunun bilincindedir.

“Birkaç tercih yapmıştım, bu lise de 7. sıradaydı, öylesine yazdıklarım arasındaydı. Şans eseri geldi.” (Erkek Öğrenci-5, Anadolu Lisesi)

Anadolu lisesindeki bu öğrenci bulunduğu konumun şans eseri olduğunu açıklarken, bu araştırmada görüşülen öğrencilerin devam ettiği fen lisesinde, şansa ilgili olarak okul binasının girişinde tüm öğrencilerin her gün görebileceği ve okuyabilecekleri büyüklükte Louis Pasteur’dan şu alıntı yer almaktadır: “Şans ancak yetmiş kafalara yardım eder.” Okulların kurumsal doxaları ile öğrencilerin habitusları arasındaki etkileşim, öğrencilerin düşünme, algılama ve akıl yürütme eğilimlerini sürekli biçimlendirmektedir. Bir başka açıdan bakıldığında Anadolu imam hatip lisesinin kurumsal doxası bazı ailelerin habitusları ile doğrudan örtüştüğü için bu aileler sırf bu kurumsal doxa nedeniyle çocuklarının bu tür okullarda okumasını istemektedir.

“Beklentim eğitimin iki yönlü olması yönünde. O yüzden çocuğumuz hem ruhen hem de bilimsel olarak tamamen donanımlı olacak. Biz öyle istedik. Ailecek bu okuldan beklediğimiz eğitim kalitesinden daha iyi sonuç aldığımızı düşünüyoruz.” (Anne-1, Anadolu İmam Hatip Lisesi)

“İmam Hatip Lisesinde okumak istediğim için burayı tercih ettim. Buranın da Türkiye çapında bir İmam Hatip Lisesi olduğunu bilerek buraya geldim. Buraya gelmemdeki faktörlerden birisi, babamın İmam Hatipli olmasıydı. Çocuğunun da İmam Hatipli olmasını istediği için beni de teşvik etti, ben de olaya sıcak baktım.” (Erkek Öğrenci-3, Anadolu İmam Hatip Lisesi).

Aslında öğrenciler buldukları yerde bir bakıma kendilerini “evlerinde hissetmekte”. Diğer bir deyişle her okulun kurumsal doxası öğrencilerinin habitusu ile uyumludur. Bu nedenle öğrencilerin gidecekleri okulları seçtiklerine ilişkin yanılsama bu noktada daha belirgin hale gelmektedir. Yani öğrenci okulu değil okul öğrenciyi seçmektedir ve kurumsal habitus ve doxa ile öğrenci habitusu arasında bir uyum söz konusudur.

Bu öğrencilerin bu okullara yerleştirilmesi fail ile yapı arasındaki etkileşimin bir ifadesi olarak yorumlanabilir. Yapının ön-düşünsel ve yatkınlık düzeyinde bir

etkisi olduğu gerçeğinden kaçış yoktur ama aynı zamanda bu etkiyle ilgili olarak bireysel failliği de unutmamak gerekir. Yapı, hangi rotalarda konumlanacakları ve dolayısıyla failleri için hangi seçimleri yapacakları üzerinde etkili olurken failin nasıl ve hangi biçimde yaşam bulduğu konusunda belirleyici olan habitustur. Öğrencilerin buldukları okullarda failliklerini gösterme biçimleri, habitus ve somutlaşmış kültürel sermaye aracılığıyla var olur. Dolayısıyla bu, toplumdaki makro ve mikro düzeyler arasındaki diyalektik ilişkinin bireylerin eylemlerine yansımaları olarak yorumlanabilir.

Konumunu Hak Ediş Duygusuyla Açıklamak

Bourdieu (2021) konumlar uzamı ile yatkinlıklar uzamı arasındaki bağlantıya dikkati çekmektedir. Sanki konumlar kendilerini en iyi biçimde dolduracak kişileri seçmiş ya da tam tersi bireyler yatkinlıklarını, arayışlarını, beğenilerini, yeteneklerini vb. en iyi ortaya koymalarını sağlayacak konumları seçmiş gibidir (Bourdieu, 2021). Belirli liselerdeki öğrencilerin açıklamaları, Bourdieu'nün de belirttiği gibi, yaşadıkları dünyayı anlamlandırmalarında konumlar ve yatkinlıklar uzamı arasındaki ilişkinin yansımaları biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Belli okullardaki öğrenci pratiklerinin o konumda belli yatkinlıkları gerektirdiği ya da tam tersi belli yatkinlıkların sadece o konumda var olduğu yönünde yaygın bir anlayış var gibi görünmektedir. Akademik başarıya yönelik yatkinlıklar lisede daha belirginleşmektedir; çünkü lise, yükseköğretimden önceki aşamadır ve bu nedenle yükseköğretimde büyük ölçüde belirleyicidir. Dolayısıyla akademik başarı, lise öğrencileri, onların ebeveynleri ve öğretmenleri de dahil olmak üzere tüm aktörlerin gündeminde olan bir konudur. Burada akademik başarının sosyal yaşamdan dışlanmayı gerektirdiğine dair yaygın anlayış (Reay, 2018) ön plana çıkmaktadır. Başka bir konum, fen lisesi öğrencisi olmayı çok çalışmak, gece gündüz test çözmek, sosyal yaşamdan yoksun olmak gibi pratiklerle tanımlayabilirken, fen liselerindeki öğrenciler konumlarını yalnızca bu pratiklerle sınırlandırmamaktalar. Onlara göre bu konumda olmak çalışkan olmanın yanında başka yatkinlıkları da içermektedir ancak daha çarpıcı olan bulgu, bu okulda konumlanmanın diğerlerinde olmayan başka, özgün, özel yatkinlıklara sahip olmanın bir ödülü olarak yorumlanmasıdır. Konumunu açıklamaya yönelik benzer bir durum sosyal bilimler lisesinde de görülmektedir. Konumlarını anlamlandırmaya yönelik bu eğilimler, o okulu seçtikleri için orada buldukları yanılmasından da beslenmektedir. Dolayısıyla bu iki okuldaki öğrenciler konumlarını bir hak ediş duygusuyla anlamlandırmaktadır. Bu yorum aynı zamanda başkalarının da kendi konumlarını hak ettikleri görüşünü de içermektedir.

“Ben şöyle düşünüyorum: Daha yüksek puan almak, önceki girdiğimiz sınavlara daha iyi çalışıp sorumluluğu daha iyi yapıp daha iyi netice almamız sonucunda oluyor. Zaten daha düşük puanlara gittiğin zaman, -istisnalar dışında tabii ki- önceki sorumluluğunu tamamen yerine getirmemişsin ki oraya gitmişsin. Bence temel olarak sorumluluk bilinci tam oluşmamış diyebiliriz.” (Kız Öğrenci-2, Fen Lisesi)

“(…) Türkiye’de sayılıydık; özel bir amaç için, siyasal bilimciler, hukukçular yetiştirmek için açılmış. Bir yıl yabancı hazırlık İngilizcesi var. Bunlar bizi çok özel hissettiriyordu. İstanbul Sosyal Bilimler Lisesi bir, Ankara Sosyal Bilimler Lisesi iki, öyle düşünüyorduk. Bizi hep “siz özelsiniz” diye çalıştırıyorlardı, yani öyle hissettiriyorlardı.” (Erkek Öğrenci-4, Sosyal Bilimler Lisesi)

“Onların çok çalışkan öğrenciler olduğu düşünülüyor ve evet çalışkan ve yetenekli öğrenciler.” (Anne-1, Fen Lisesi)

Öğrencilerin kendi konumlarını hak ediş duygusuyla açıklamaları özellikle akademik başarıya göre gruplama sisteminin en üstünde yer alan öğrenciler arasında yaygın bir yorum olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin tümü Türkiye’de akademik başarıya göre sıralama sisteminin var olduğunun farkındadır. Bireylerin sahip oldukları eğitimsel niteliklere karşılık gelen kurumsallaşmış halde kültürel sermaye, bu sıralama sistemindeki eğitimsel kazanımların ürünüdür. Dolayısıyla eğitimsel yatkinliklerinin ve pratiklerinin büyük ölçüde bu adaletsiz sistemin etkisinde biçimlendiğini söylemek yanlış olmaz. Bu da öğrencilerin *orada değil de burada olma* arzusunu meşrulaştırmalarına yansımaktadır.

“Çok elitistlik yapmak istemem, ama onlar da oraya gelirken fazla emek harcayarak geldiklerini düşünmüyorum. Eğer çalışmış olsalardı yine bir Anadolu Lisesi ya da Fen Lisesi düzeyinde bir yere gelebilecek çok insan var; çünkü her insanda potansiyel vardır. Ben emek harcayıp iyi bir yere gelmişken, niye Ticaret Meslek Lisesine gitmek isteyeyim? Türkiye şartlarında durum böyle, başka bir ülkede yaşıyor olsaydım belki böyle düşünmezdim, şu anda Türkiye şartlarında bana puanı kötü ve yetersiz bir lise türü olarak geldiği için ona gitmek istemem.” (Kız Öğrenci-1, Fen Lisesi)

Alandaki mevcut yapıları öne çıkararak bu meşrulaştırma, konumlar arasında bir müzakerenin anlamsızlığına işaret etmektedir. Aynı zamanda bu bakış, alandaki yapıların liyakate göre var olduğu ve çok çalışmanın, sorumluluğun ve çabanın başarıyı getireceği yaklaşımını yansıtmaktadır. Bu bakış açısı kısmen doğru olmakla birlikte, sahip olunan sermaye türlerini, yetiştirme biçimini ve ebeveynlik pratiklerini göz ardı ettiği için eksiktir. Bu görüşün eksik kısmı, bir meslek lisesi öğrencisinin sadece liyakate vurgu yapmakla kalmayıp habitusa da işaret eden aşağıdaki yorumuyla tamamlanmaktadır:

“Bence o öğrenciler hayatı ancak bir ders olarak görüyor. Tamam hakkını veriyorlar, çalışıyorlar. Benden de çalışkanlar. Bu okuldaki herkesten daha çok çalışıyorlar. Fakat... dışarıda neler olduğunu bilmiyorlar. Onlar sadece matematikte çarpım yapıyorlar.” (Erkek Öğrenci-5, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi)

Burada önemli olan Bourdieu’nun da değindiği gibi farklı konumlardaki farklı yatkinlikleri yöneten rotaları açıklayabilmektir. Alan- habitus uyumu ve uyumsuzluğu

açısından konumlara bakıldığında belirli yetkinliklerin belirli konumlara nasıl atfedildiği daha açık biçimde anlaşılabilir. Akademik başarıya göre sıralama sistemi öğrencilerin başarı tanımlarını biçimlendiren en temel yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yapı, öğrencilerin belirli konular için belirli yetkinliklerin varlığını sorgulamadan kabul etmeleri biçiminde onların düşünme şemalarını biçimlendirmektedir. Bu, Nash'in (2002) akademik başarı odaklı yetkinlikler için "eğitilmiş habitus" olarak adlandırdığı terim açısından yorumlanabilir. Eğitilmiş bir habitus yoluyla öğrenciler okulun işlemsel şemalarını ve kategorilerini tanıyabilirler. Böylece oyunun kurallarına aşına olurlar. Sonuç olarak konumu akademik başarı üzerinden tanımlamaya dönük yaygın eğilim, öğrencilerde hak edilmiş duygusunu pekiştirmektedir. Bu nedenle akademik başarı sisteminin varlığı bir sorun olarak görülmemektedir. Bu duruma belirgin bir örnek, okulların bu yapı içindeki konularına ilişkin kaygılardır. Sosyal bilimler lisesi öğrencileri, okullarının ayrıcalıklı konumunu kaybetmesinden endişe duymaktadır.

"(...) sosyal bilimler liseleri gerçekten farklıydı dediğim yönleriyle. İnsanlar ne olmak istediklerini biliyorlar, neyle karşılaşacaklarının farkındalar. Ankara'da bir tane olması bence önemliydi yani. Bir taneydi ve buraya gelen insanlar belliydi. 4 tane olması güzel değil bence, yani iyi olmadı. Puanları da çok düştü böyle olunca. Bence artık o ayırt ediciliği yakalayamayacak." (Kız Öğrenci-2, Sosyal Bilimler Lisesi)

Fen ve sosyal bilimler liselerinde öğrenim gören öğrencilerin konularına ilişkin beyanları, çalışkanlık, sorumluluk, çaba ve yetenek gibi çeşitli yetkinlikleri vurgulayarak güçlü bir hak edilmiş duygusu ortaya koymaktadır. Bu öğrenciler kendilerini başkalarıyla karşılaştırmakta ancak başkaları için bir eksiklik söylemi geliştirerek kendi yetkinlikleriyle kendilerini öne çıkarmaktadırlar. Öğrencilerin söylemlerindeki akademik, entelektüel ve bilişsel üstünlük imaları, bu okulların alandaki konularıyla birlikte yapılan kurumsal habitusları ile öğrencilerin bireysel habituslarının iç içe geçmesinin bir yansımasıdır. Bu aynı zamanda öğrencilerin okullarına aidiyet duygularını olumlu yönde destekleyen bir durumdur.

Kültürel Alanlara Katılım

Bourdieu (1984) beğeniye "ayırt etmek ve değerini anlamak için edinilmiş bir yetkinlik (...) pratik bir ustalık (...) neyin olası veya olası olmadığını sezme ya da anlamak (...)" (s.475) olarak tanımlar. Bunun yanı sıra beğeni; yürüme, konuşma, yemek yeme vb. durumlarda bedeninin anlık jestlerinin ayrıntılarında ve değer bilme tercihlerinde görülebilmekte, kültürel sermayenin somutlaşmış halinin bir yansıması olarak işlev görmektedir. Beğeni, kültürel sermayenin nesneleşmiş biçimi için de belirli kültürel ürünlere sahip olma eğilimi yoluyla işlev görür. Dolayısıyla lise öğrencilerinin çeşitli kültürel alanlardaki seçimleri, bu alanlara yönelik beğenilerinin bir ifadesidir. Güzel sanatlar lisesi dışında, bu okulun kendine özgü misyonu ve kurumsal habitusu nedeniyle, diğer liselerde öğrencilerin kültürel alanlara katılımı, kültürel tüketim alışkanlıkları ile sınırlıdır. Müzik beğenileri, okuma zevkleri, medya

beğenileri ve diğer kültürel katılım etkinlikleri kültürel tüketim alışkanlıklarını somutlaştırmaktadır.

Lise öğrencilerinin kültürel tüketim alışkanlıkları müzik dinlemek, kitap okumak, film izlemek, sinema- tiyatroya gitmek, konsere gitmek, seminerlere katılmak gibi etkinliklerle ifade edilmektedir. Öğrenciler müzik beğenilerini çeşitli müzik türleri çerçevesinde ifade etmektedirler.

“Genelde Rock ve Metal dinliyorum. İyi müziği dinlerim; onda ayrım yapmam.” (Erkek Öğrenci-7, Anadolu Lisesi)

“Çok fazla rock müzik dinlerim ve retro dinlemeyi seviyorum yani eski rock parçalarını da dinlemeyi de severim.” (Kız Öğrenci-1, Fen Lisesi)

“Ben daha çok caz seviyorum, daha çok hoşuma gidiyor. Popu çok sevmiyorum. Bir de klasik müzik seviyorum.” (Kız Öğrenci-4, Sosyal Bilimler Lisesi)

“Genellikle yabancı ya da Türk pop müziği dinlerim.” (Kız Öğrenci-6, Anadolu İmam Hatip Lisesi)

“Genelde rock tarzı. Genellikle Arctic Monkeys grubunun şarkılarını dinliyorum.” (Kız Öğrenci-1, Anadolu Lisesi)

Öğrencilerin müzikal beğenileri poptan caza, rock’tan metale, klasikten, progresiften bağımsız rock’a, rap’ten hip-hop’a, halk müziğinden batı ya da doğu müziğine kadar uzanmaktadır. Türkiye’den tanınmış müzisyenleri işaret eden öğrenciler, müzik zevklerini dile getirirken Rihanna, Katy Perry, Ed Sheeran, Arctic Monkeys, Massive Attack, Pink Floyd, Led Zeppelin gibi batı pop, rock ve metal müziğinin önde gelen adlarından söz ederek müzik beğenilerini anlatmaktadırlar. Bazıları, özellikle güzel sanatlar lisesi öğrencileri, müzik beğenilerindeki değişime de dikkat çekmektedir.

“Popu dinlemiyorum, hoşuma gitmiyor artık. Küçükken çok hoşuma gidiyordu da artık hiç sevmiyorum; eğlenceli gelmiyor, beni açmıyor. Hani ilham vermesi gerekirken, tam tersini yapıyor.” (Erkek Öğrenci-5, Güzel Sanatlar Lisesi)

Yukarıdaki bu alıntı, müziğin anlamını vurgulamaktadır çünkü bu öğrencinin müziğe karşı kendine özgü bir yaklaşım edindiği sonucuna varılabilir. Yani müziğin, neye hizmet etmesi gerektiği açısından yorumlanması, kurumsal habitus ile bireysel habitus arasındaki karşılıklı etkileşimden kaynaklanmaktadır. Bourdieu'nun (1984) belirttiği gibi, “müzik, ruha seslenen sanatların en başında gelir ve müzik sevgisi, maneviyatın garantisidir. (...) Müzik mükemmel bir saf sanattır.” (s.19). Bu sanat bazı öğrenciler için farklı anlamlar kazanmış ve kendini, toplumu ve dünyayı anlama ve yorumlama aracı olarak yorumlanmıştır.

“Ağırlıklı rap dinlerim çünkü gerçekler buradan gelir, yani pop müzikte bulamıyorum öyle şeyler. Rapte gerçekler vardır, hayat vardır.

Mesela rapte dışarıda kar yağıyor ve insanlar dışarıda üşüyor der. Popta mesela bunu kar yağıyor ne kadar güzel falan böyle anlatıyorlar. Rapte mesela işte dışarıda soğukta üşüyen insanlar var, işte böyle yani. Böyle yaptıklarında benim hoşuma gidiyor.” (Erkek Öğrenci-6, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi)

Meslek liselerinde rap müzik böyle yorumlanırken Anadolu imam hatip liselerinde öğrenciler rap müzikteki farklı alt türlerin ayrımını bilmektedir. Özellikle müstehcen sözler içermeyen rap şarkıları dinlemeyi seçmektedirler.

“Şimdi rap dinliyorum ama bildiğimiz hızlı ya da küfürlü gibisinden değil. (...) belki dinlemişsinizdir. Onun müzikleri çok hoşuma gidiyor. Onun dışında yabancı şarkı dinlemeyi daha çok seviyorum. Türkçe müziğe rağmen.” (Kız Öğrenci-8, Anadolu İmam Hatip Lisesi)

“Ben karışık dinliyorum birazcık. Rap de dinliyorum mesela, Türkçe Rapler’den dinliyorum. (...) Rap olarak var ama (...) falan dinliyorum genelde. Rapler pek şey olmuyor hani daha çok küfür içerikli oluyorlar onlar, yani küfürsüzleri de var da geneli küfür içerikli olduğu için çok şey olmuyor ama.” (Kız Öğrenci-2, Anadolu İmam Hatip Lisesi)

Öğrencilerin müzikle ilgili kültürel tüketim alışkanlıkları, müzik dinlemenin yanı sıra konsere gitme veya enstrüman çalma gibi etkinlikleri de içermektedir. Bazı öğrenciler için bu etkinlikler günlük yaşam düzeninin bir parçası haline gelir. Çünkü sahip oldukları habitus ve kültürel sermaye sayesinde bu etkinlikler için uzun süreli yatırımlara sahiptirler.

“Konserlere bazen. Açıkçası, yakın zamanda hiç gitmedim. Ama geçmişte ailemle klasik müzik konserlerine giderdim. Zevk alırdım; uyurdum, ama zevk alırdım. Bazen caz konserleri oluyor, onlara gidiyorum. Severim onları, severek dinliyorum.” (Erkek Öğrenci-5, Güzel Sanatlar Lisesi)

“İlkokuldayken, çalan yoktu ama evde sürekli gitar ve org vardı; annemler almıştı ilgilenirsiniz diye. Ben arada kendi kendime bir şeyler yapmaya çalışırdım. Annemler müzik kulağımın olduğunu küçükken fark etmişlerdi, o yüzden almışlardı sanırım. Nota bilgim filan da yoktu ama kendi başıma bir şeyler yapardım. Okuldaki müzik dersleri kadar müzik bilgim vardı. Müzik falan dinlerdim ama, müzik yapayım falan diye hiç amacım olmamıştı. Sonra liseye geldim. Okulda müzik ortamı vardı. Müzik odasını görmüşsünüzdür... Müzik hayatıma bu okula geldikten sonra başladım diyebilirim. 4 yıldır gitar ve bateri çalıyorum. Grubumdaki asıl rolümse, ritim gitar çalıp söylemek. Arkadaşlarla 2 yıldır yarışmalara katılıyoruz... Açıkçası gruptaki herkesin tarzları farklı ama beraber yaptığımız tarz alternatif rock diyebiliriz. Mesela bir arkadaşımız caz dinliyor, metal dinleyen var, ben Brit-rock ve caz dinlerim.” (Erkek Öğrenci-7, Sosyal Bilimler Lisesi)

Lise öğrencilerinin kültürel tüketim alışkanlıkları, öğrenci pratiklerinin öne çıkan özellikleri olarak belirmektedir. Müzik beğenileri gibi, okuma beğenileri de vardır. Okuma beğenileri, okudukları kitaplarla sınırlıdır. Öğrencilerin Amerikan, Avrupa ve Rus edebiyatının klasiklerini, Dostoyevski, Shakespeare, Hemingway, Kafka, Steinbeck, Virginia Woolf, Sylvia Plath, Albert Camus, José Saramago, George Orwell gibi önemli adların klasiklerini okudukları görülmüştür. Çizgi roman okumak da öğrenciler arasında yaygındır. Kitap seçimleri ailelerinin, arkadaşlarının ve öğretmenlerinin önerileriyle biçimlenmektedir. Öğrenciler izledikleri filmlerden de etkilenmektedir. Bir film izledikten sonra o filmin temel alındığı kitabı okuma eğilimi, öğrenciler arasında çok yaygın bir örüntüdür. Öğrencilerin çoğu Yüzüklerin Efendisi, Harry Potter, Hobbit, Sherlock Holmes, Alacakaranlık, Açlık Oyunları gibi kitapları okumuştur. Kimileri öğrencilerin çok satanlar listelerinden etkilendiğini söyleyebilir. Bu kısmen doğru olabilir ancak kendine özgü bir okuma alışkanlığına sahip olan bazı öğrenciler belirli yazarlardan etkilenmiş ve bu da onların bir yazma alışkanlığı edinmelerine yol açmıştır.

“Kitaptan ziyade yazar. Ben Virginia Woolf’tan etkileniyorum. Herhâlde biraz kendime benzetiyorum. Sylvia Plath’ın falan karamsar havası beni çok kendime çekiyor. Bir de Didem Madak var. Boğaziçi Üniversitesindeki bir konuşmasında, “birden yazmaya başladım” demiş; bundan çok etkilenmişim. Ben de gerçekten birden yazmaya başladım. Aldım elime kalemi, baktım birden kelimeler dökülüyor. Onun için ondan çok etkilendim.” (Kız Öğrenci-4, Sosyal Bilimler Lisesi)

“Kitap okumayı severim ama bunu bir hobi olarak değerlendirmiyorum, zaman ayırdığım bir şey. Yazı yazmak benim hayatımın en önemli parçası. Hatta günlüğümü de getirdim yanımda. Neden getirdiğimi bilmiyorum. Ondan hiç ayrılmıyorum. Kimseye söyleyemediğim şeyleri günlüğüme söylemeyi seviyorum, ama bir sır olduğundan ya da kimseye söylemediğimden değil, ifade edilecek şeyler değil. Oturup soyut konuşabildiğim biri yok. Bu yüzden yazı yazmak benim için çok önemli. Blog’um falan da, bazı yazılarımı orada paylaşıyorum.” (Kız Öğrenci-8, Fen Lisesi)

Sosyal bilimler ve fen liselerinden yapılan bu alıntılar, bu öğrencilerin kültürel tüketim alışkanlıklarının bir kültürel üretim biçimine dönüştüğünü göstermektedir. Bunun tüm okul türlerine genellenebilecek yaygın bir örüntü olmadığı söylenmelidir. Öğrencilerin boş zaman etkinlikleri genellikle sinema-tiyatroya gitmek, çeşitli seminer-konferanslara gitmek, film izlemek gibi çeşitli kültürel tüketim alışkanlıklarının ortaya çıktığı anlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin bu etkinliklere yönelik seçimleri, kültürel sermayelerini ve habituslarını yansıtmaktadır.

“Film izliyorum tabii ki. Tiyatroya, sinemaya gitmeyi seviyorum. Savaş filmleri izlemeyi daha çok seviyorum. Antimilitarist filmler izlemeyi seviyorum.” (Kız Öğrenci-8, Fen Lisesi)

“Genelde ağabeylerimle gece oturup korku filmlerini izlemeyi severim. Bir haftada, bazen iki haftada. Okul öncelikli olduğu için sinemaya daha zor gidiyorum. En son bundan 1 ay öncesinde gitmişim. Boş vaktim oldukça, denk geldikçe gidiyorum.” (Kız Öğrenci-1, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi)

“Tiyatroya gitmek çok hoşuma gidiyor. Konferanslara, seminerlere, sempozyumlara katılmak, orada katılımcı olmak, hem de dinleyici olmak hoşuma gidiyor, çünkü her anlamda çok değerler kazanıyorum.” (Kız Öğrenci-4, Sosyal Bilimler Lisesi)

“Tabii Ankara’da, başkentte oturuyoruz. Aslında bizim buraya gurbetten geliş amacımız kişisel olarak, kişilik olarak kendimizi geliştirmemiz. Sempozyumlara, sohbetlere, söyleşilere elimden geldiği kadarıyla, sınav zamanı haricinde, programımı aksatmayacak şekilde katılmaya çalışıyorum.” (Erkek Öğrenci-3, Anadolu İmam Hatip Lisesi)

Lise öğrencilerinin kültürel alanlarla bağları, müzikal beğenileri, okuma seçimleri, film izleme ve kültürel etkinliklere katılımları gibi kültürel tüketim alışkanlıklarına da yansımaktadır. Öğrencilerin müzik beğenileri, pop ve rocktan caz ve klasiğe kadar uzanan çeşitli türleri kapsamaktadır. Okuma alışkanlıkları, etkili yazarlar ve ebeveynlerden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden gelen önerilerle biçimlenmektedir. Öğrencilerin kültürel tüketim alışkanlıkları aynı zamanda film izlemeyi, konser, seminer ve tiyatro oyunlarına katılmayı da kapsamaktadır ancak, kültürel tüketim alışkanlıklarının kültürel üretim biçimlerine dönüşmesinin tüm lise türlerinde ortak bir örüntü olmadığını belirtmek gerekir. Bu alışkanlıklar ve seçimler, öğrencilerin uzun vadeli yatkınlıkları, ailelerinden miras aldıkları kültürel sermayeleri ve devam ettikleri okulun habitusu arasındaki etkileşimden etkilenmekte ve sonuç olarak kültürel alanlara bağlanımlarını biçimlendirmektedir.

Benlik Sunumu için Spordan Yararlanmak

Spor yapmak, öğrenci pratikleri açısından farklı liselerin kesişim noktalarında yer alan öne çıkan bir araçtır. Spor yapmak, farklı amaçlar ve farklı anlamlarla yaşam bulan bir öğrenci pratiği olarak belirmektedir. Lise öğrencileri futbol, voleybol, basketbol, hentbol, tenis, masa tenisi, badminton, güreş, boks, tekvando, karate, escrime, kickboks, okçuluk, yüzme, koşu, bisiklet, bale, vücut geliştirme, buz pateni gibi farklı spor dallarıyla ilgilenmektedir. Sporla ilgili cinsiyete dayalı baskın bir örüntü yoktur. Yani okulda voleybol oynamak kızlar arasında yaygın bir eğilim olarak görülse de- ve okullardaki kurumsal doxanın da bu eğilimin gelişmesinde etkisi olsa da- okul türü fark etmeksizin futbol, basketbol, hentbol, okçuluk, karate ve tekvando gibi sporlarla ilgilenen kızlar da vardır. Benzer biçimde futbol, basketbol gibi sporlarla ilgilenmeyen erkek öğrenciler de bulunmaktadır ancak tüm öğrencilerin sporla ilişkisini kesen bir mekanizma var ki o da merkezi sınavlardır. Bazı istisnalar olmakla birlikte öğrencilerin tamamına yakını sınav dönemlerinde spora ara vermek zorunda kalmıştır.

“Yapıyordum ama, şu an dersler gereği bırakmak zorunda kaldım. Daha önce atletizmde görev alıyordum, koşu yapıyor, voleybol oynuyordum.” (Kız Öğrenci-6, Anadolu Lisesi)

“Aslında spor yapmaya pek vaktim yok ama, isterim, annem de ister ama. Zaten benim eve gidip gelmem günde 2 saati buluyor. Zaten eve çok yorgun gidiyorum. Benim ders çalışmaya başlamam bile 7’yi buluyor. Bir de üstüne dersane var. O yüzden spor yapmaya vaktim yok.” (Kız Öğrenci-7, Sosyal Bilimler Lisesi)

“Evet spor yapıyorum. 12 yıldır yüzüyorum. 4 yıldır Fenerbahçe’de voleybol oynuyorum. Tekrar devam edeceğim çünkü kıştı hem okul hem dersler çok zordu o yüzden yüzmeye gidemedim.” (Kız Öğrenci-2, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi)

“Yaklaşık 10 yıldır tenis oynuyorum. Her yaz ikizimle 3-4 ay tenis oynuyoruz, hatta sınav yılımızda bile oynadık.” (Kız Öğrenci-6, Fen Lisesi)

Bourdieu (1984), bireylerin sosyal sınıfları doğrultusunda spora farklı anlamlar yükleyerek sporla ilişki kurduklarına dikkat çekmektedir. Ona göre bireyler sporla olan ilişkilerini, sporun getireceğine inandıkları fiziksel yararlar, ekonomik ve sosyal yararlar (toplumsal hareketlilik gibi) ve sembolik yararlar doğrultusunda kurar. Boks, futbol, vücut geliştirme gibi sporların işçi sınıfına yönelik sporlar, tenisin ise burjuvaziye yönelik bir spor olduğuna işaret eder. Bu çalışmada öğrencilerin sporla kurdukları ilişkiler sosyal ve sembolik yararlar açısından yorumlanabilir. Örneğin, lisanslı bir sporcu olmak, öğrenciler arasında hem yaygın hem de önemli bir benlik sunumu biçimi olarak var olmaktadır. Bu durum mesleki ve teknik lise öğrencilerinde daha belirgindir. Sporun yaşamlarında sağlık ve eğlenceden çok turnuvalara katılmak, yerel, ulusal veya uluslararası düzeyde dereceler elde etmek gibi daha araçsal bir işlevi vardır.

“Gençlerbirliği’nde oynuyordum. Şimdi kickboksa başladım. Ankara birincisiyim. (...) Kickboks Pazartesi, Çarşamba, Cuma. Salı, Perşembe, Cumartesi, Pazar da kas geliştirmeye gidiyorum. Günlük bir şeylerle uğraşıyorum çünkü kafamın dağılması lazım bazen. (Erkek Öğrenci-5, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi)

Ayrı tutulabilecek durumlar olmakla birlikte özellikle erkek öğrenciler arasında boks, güreş ve tekvando gibi dövüş sanatları/dövüş sporlarını seçme eğilimi vardır. Bourdieu’nün (1990) spor yapmakla ilgili olarak belirttiği gibi, spor yapmak yalnızca bir spor değil, aynı zamanda oyuncular için daha geniş bir sosyal oyundur. Erkek lise öğrencilerinin beden güçleriyle sporla ilgili deneyimleri, Light ve Kirks’ün (2000) lise ragbi oyuncularının çalışmasıyla benzer görünmektedir. Araştırmacılar, fiziksel egemenlik, rekabetçilik, dayanıklılık, takım çalışması ve özdenetim hayalleriyle nitelendirilen belirli sosyal sınıflarla ilişkili farklı bir erkeklik biçiminin varlığını vurgulamaktadır.

Öğrencilerin sporla kurdukları ilişki de okulun kurumsal doxasının etkisinde biçimlenmektedir. Anadolu imam hatip lisesi ve güzel sanatlar lisesinde bu durum daha belirgindir. Öğrenciler kurumsal doxanın bu etkisini ayrımcılık ya da kısıtlayıcılık olarak yorumlamaktadır.

“Yani erkeklere yapılan ayrıcalık bence hani sadece şu, onlara daha fazla imkan veriliyor yani sosyal aktivite yönünden. Mesela bir geziye gidilecekse oğlanlar daha fazla götürülüyor ya da işte bir müsabaka düzenlenecekse tenis olsun işte futbol olsun ya voleybolda bile hani oğlanlar ön plana çıkarken bizim spor faaliyetlerimiz pek hoş görülüyor yani açıkçası. Yani mesela voleybol oynayacağız dersek siz kapalılar da var arada ne olacak onlar nasıl oynayacak ya da toplum içerisinde oynayamaz öyle kapalılar hoplamaz zıplamaz tarzı görüşleri oluyor bazı hocalarımızın ya da hani en basitinden okul müdürümüzün.” (Kız Öğrenci-8, Anadolu İmam Hatip Lisesi)

“Sevmediğim özellikleri, boğazımıza kadar sıkılmış gibi hissediyorum. Biz bir sanat okuluyuz, özgür olmalıyız. Şöyle bir baktığımızda çok sade bir okul, diğer okullardan farklı değil; ama burası özellik taşıması gereken bir okul.” (Kız Öğrenci-6, Güzel Sanatlar Lisesi)

Anadolu imam hatip liselerinde öğrencilerin okulda spor yapma olanakları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Kız çocukları spora yönlendirilmemekte ve spor yapma olanakları sınırlandırılmaktadır. İmam hatip lisesinde durum böyleyken güzel sanatlar lisesinde okulun kurumsal doxası cinsiyet gözetmeksizin tüm öğrenciler için daha dışlayıcı bir spor anlayışı taşımaktadır. Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin spor yapmalarına izin verilmemektedir. Çünkü ellerinde oluşabilecek herhangi bir kaza resim veya müzikle uğraşırken onlara engel olabilir. Bu nedenle okulda top bulundurmak yasaktır. Öğrencilerin okulun herhangi bir yerinde sporla ilgili bir sosyal etkinlik yaptıkları gözlemlenirse okul yönetimi hemen müdahale etmektedir. Bir sanat okulunda böyle bir kısıtlama öğrenciler tarafından tuhaf olarak yorumlanmaktadır. Çünkü lise dönemi, bireylerin kim oldukları ya da olabilecekleri konusunda yoğun sorgulamalar yaptıkları bir dönem olarak görüldüğünden (Chhuon ve Wallace, 2014), öğrencilere kendilerini geliştirmelerini destekleyici olanaklar sunulmalıdır. Öğrenciler sporu, diğerleri arasında tanınmanın en kısa ve ulaşılabilir yolu olarak görmektedir, bu nedenle spor yapmak benliğin sunumu için bir araçtır. Öğrencilerin sporla ilişkisi, öğrencilerin kültürel sermayeleri ile okul habitusu arasındaki karmaşık etkileşimi ortaya koymaktadır. Cinsiyetten bağımsız olarak, farklı geçmişlere sahip tüm öğrenciler spora karşı güçlü bir ilgi gösterir ancak yatkınlıkları kültürel sermaye ve habitus etkileşimi içinde yapılandırılmıştır. Bu nedenle spora yönelik farklı anlayışlara sahiptirler. Bu dinamikler, öğrencilerin seçimlerini ve deneyimlerini biçimlendiren daha geniş toplumsal beklentileri, önyargıları ve yapısal kısıtlamaları vurgulamaktadır. Bu dinamiklerin tanınması ve anlaşılması, lise öğrencileri arasında kapsayıcılığın ve kendini ifade etmede eşit fırsatların desteklenmesi için gereklidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın ana sonucu, öğrencilerin farklı yörüngelerde konumlanmalarına rağmen pratiklerin özünün değişmediğini göstermektedir. Bu sonuç, öğrenciler için farklı okulların veya farklı rotaların varlığının, bireylerin sosyal hareketliliğini kesinleştiremeyeceğini ancak öğrencilerin bu konumsallıklarını yaratan tüm tarihsel ve sosyal olumsuzlukların yeniden üretilmesine hizmet etmeye devam ettiği bakış açısıyla açıklanmalıdır. Bunlar, “evin habitusu okulun habitusuyla buluştuğunda” (Reay, 1995, s.368) görebildiğimiz bazı ön belirtilerdir. Bu fenomenin açık bir göstergesi, benzer sosyo-kültürel geçmişleri paylaşan ailelerden gelen öğrencilerin belirli okullara kayıt olmasıdır. Farklı sosyal sınıflardan ailelerin okullardan beklentileri farklıdır (McCandless, 2015). Akademik başarıya göre gruplama sistemi, öğrencileri merkezi sınavlardan aldıkları puanlara göre liselere yerleştirmektedir. Merkezi sınavlardan alınan puanların ortaya çıkmasında göz ardı edilemeyecek olan her türden kültürel sermaye, öğrencilerin hangi lisede konumlandırılacağına sınırlarını büyük ölçüde çizmektedir. Bununla birlikte temel sosyal olanaklar açısından sınırlıya sahip olan öğrenciler için seçimlerinin kısıtlanma riski artmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 1979). Dolayısıyla okul seçimlerinin, ortaokuldan bile çok önce ilkökul mezuniyeti sonrasında, neredeyse ailenin sosyal konumu tarafından biçimlendirildiği söylenebilir. Evin habitusu, ebeveynlerin ve öğrencilerin hangi liseye gideceklerine yönelik seçimlerindeki eğilimlerinde kendini göstermektedir. Ayrıca, habitus uyumsuzluğu ile birlikte Türkiye’deki güncel siyasi söylemin yansımalarını da lise seçimlerinde görmek olanaklıdır.

Evin habitusu ile okulun habitusu arasında bir uyum olduğunda öğrenciler kendilerini, Bourdieu’nun dediği gibi, sudaki balık gibi hisseder. Öğrenciler, konuma özgü yatkinlikler taşıdıklarına inanarak, konumlarına ilişkin güçlü bir hak ediş duygusuna sahiptir; çünkü o konumda olmanın gerekliliklerini tanıyacak kültürel şemalara zaten sahiptirler. Bu durum öğrencilerin belirli lise türlerine yönelik okula aidiyet duygusunu geliştirmektedir. Bununla yakından ilgili bir başka sonuç da başarının bireyselleşirken başarısızlığın yaygınlaşmasıdır. Diğer bir deyişle, iyi bir konumda olmak (bu araştırma için akademik başarıya göre gruplama sisteminin ürettiği sıralamada en yüksek puana sahip okulda konumlanmak), bireyin gerekli yatkinliklerinin olağan bir sonucu olarak anlaşılmaktadır. Toplumsal yeniden üretim kuramına göre, toplumdaki baskın gruplar kendi statülerinin araçlarını korumak için kendi kıtlık koşullarını yaratmaya çalışırlar (Bourdieu ve Passeron, 1979; Wildhagen, 2009). Fen lisesi öğrencileri ve aileleri, çok çalışmaya, sorumluluğa, çabaya ve yeteneğe atıfta bulunarak buldukları konuma ulaşmanın altını çizerler. Ayrıca, bazı öğrenciler, eğitim sistemi içindeki ayrıcalıklı konumlarını sürdürme arzusuna işaret ederek, bazı liselerin kalitesinde ve kendine özgü olma konusunda algılanan kötüye doğru değişim hakkında endişelerini dile getirmektedir. Bu bakış açıları, lise seçimlerini çevreleyen karmaşık dinamikleri ve belirli eğitim yollarıyla ilişkili algılanan yararları vurgulayarak, öğrencilerin motivasyonları ve isteklerinin anlaşılması konusunda değerli bilgiler sağlamaktadır.

Öğrencilerin sahip oldukları kültürel sermaye, kültürel alanlarla ilişkilerde kendini göstermektedir. Lise öğrencisi olmayı tanımlayan öğrenci pratikleri çeşitli kültürel tüketim alışkanlıklarıyla karşımıza çıkmaktadır. Bu alışkanlıklar öğrenim görülen lise türüne göre değişmektedir. Ayrıca, kültürel tüketim alışkanlıklarına farklı anlamlar yüklediği görülmektedir. Bu tüketim alışkanlıkları açısından sosyal etkinlikler bazı öğrencilerin günlük rutinlerinin ayrılmaz bir parçası olabilirken çoğunluğu için bu etkinlikler çok da önemli değildir. Sosyal etkinliklerin bir öğrencinin yaşamında ne ölçüde yer aldığı, ebeveynlerin toplumsal konumu, sahip oldukları sermaye biçimi ve hacmi, ebeveynlerin çocuğun gelecek planları açısından bu etkinliklere verdiği önem, okulun kurumsal doxası ve habitusu gibi çeşitli mekanizmalara bağlıdır. Kimi öğrenciler, yüksek statülü sosyal ve kültürel etkinliklerde bulunmanın, eğitim gelecekte kendilerini üstünlüklü bir konuma getireceğine inanmaktadır. Öğrenciler değerli oluşlarını ya da değersizliklerini diğer okulların onlar için ne anlama geldiği üzerine yapılandırma eğilimindedir. Böylece konumlarını sürekli deneyerek gelecekte nelerle karşılaşacaklarını kestirmeye çalışırlar. Bu aslında bize toplumsal hiyerarşide olası bir çatışma ya da kimin ast-üst ilişkileri kuracağı hakkında ipuçları verir. Wildhagen (2009, s.178), yüksek statülü kültürel sermayenin gelecekteki eğitim beklentilerini etkileyeceğini belirtmiştir. Dolayısıyla bazı okullarda öğrenciler aileleri, okulları ve bireysel girişimleriyle bu etkinliklere katılmaktadır. Sözcüklerin gerçekliği tanımladığı bir aile çevresinde geçen bir çocukluk, okuldaki etkileşimlerde somutlaştırılacak pratikler için önceden akademik deneyimler sağlar (Bourdieu ve Passeron, 1990). Dolayısıyla bu araştırmanın, lise öğrencilerinin kendilerini ifade etme biçimlerinde, dil kullanımına hakimiyetlerinde ve kültürel tüketim seçimlerinde farklılıklar belirlediğini göstermesi şartırtıcı değildir. Beğeni, çeşitli tüketim alışkanlıkları arasında ayırım yapmak için bir katalizör görevi görmektedir. Loh ve Sun'ın (2020) belirttiği gibi okuma belirli bir kültürel sermayenin yansımasıdır ve okul bağlamında değerlidir, ancak bu bağlamda bazı öğrencilerin ne okuma gibi sosyal etkinliklerin bilinçli tüketicileri olduğu ne de okuma için okuldan herhangi bir teşvik aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin hiçbiri ebeveynleriyle paylaştıkları herhangi bir etkinlikten bahsetmemektedir; çünkü Vincent ve Ball'ın da belirttiği (2007) bu etkinlikler pahalıdır ve ebeveynlerin çocuklarını sosyal olanakları kullanarak geliştirmek gibi bir planları yoktur. Reay (1998), orta sınıfın eğitime, özellikle de yükseköğretime odaklanmasının bir kesinlik bağlamı olduğunu çünkü kendilerine benzeyen insanlarla aynı yolu izlemeleri gerektiğini düşündüklerini belirtmiştir. Bu durum, aile içindeki başarı önceliği ile ilgilidir.

Bourdieu (1984) toplumsal konumlar ve yörüngelerin bireyler arasında rastgele dağılmadığını vurgulayarak toplumsal konumlar ile bunları işgal edenlerin yatkınlıkları arasında sağlam bir karşılıklı ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Yatkınlıklar ile bir konumun gereklilikleri arasındaki belirgin uyum kısmen, ya doğuştan belirli roller için uygun olduklarına inandıkları ya da zaman içinde istekleri ve başarıları arasında karşılıklı bir uyum algıladıkları için hali hazırda o konumlar için uygun olan bireyleri yönlendiren mekanizmalara atfedilebilir. Bu bakış açıları,

toplumdaki baskın grupların ayrıcalıklı statülerini korumak için kitlelik koşulları yarattığını öne süren toplumsal yeniden üretim kuramı ile uyumludur. Eğitim alanında, okullaşma pratikleriyle, toplumdaki ayrıcalıklı grupların yararına işleyen bazı örtük veya açık mekanizmalar vardır. Soylu ve Sever (2022) toplumsal ayrıcalıkların yeniden üretimini incelemek amacıyla özel okulları araştırmış ve özel okulların ayrıcalıklı grupların toplumdaki ayrıcalıklı statülerini sürdürmelerinde temel mekanizma olduğu sonucuna varmıştır. Toplumsal ayrıcalıklar ailede öğrenilmekle birlikte, özel okullardaki okul içi pratikler, pedagojik araçlar ve özellikle program dışı etkinlikler aracılığıyla yeniden üretilmekte ve pekiştirilmektedir (Soylu ve Sever, 2022). Ancak biz araştırmamızı devlet okulları bağlamında gerçekleştirdik ve akademik sıralama sisteminin bir sonucu olarak en yüksek puanlı okullardaki öğrencilerin ayrıcalıklı bir konumda olduklarını düşündüklerini ve bu konumu korumak istedikleri sonucuna ulaştık. Öğrencilerin dikkate değer özelliklerinin, gitmemeyi tercih ettikleri lise türlerini vurguladıklarında ve eksiklikleri öne çıkararak endişelerini dile getirdiklerinde belirlediğini fark ettik.

Lise seçiminin, toplumsal beklentiler ve algılanan üstünlüklerden etkilenen stratejik bir karar olduğu ancak aynı zamanda öğrencilerin sosyo-ekonomik kısıtlamalar ve kurumsal önyargılar nedeniyle sınırlı seçeneklerle karşı karşıya kalarak bir seçim yanılması sürdürdüğü bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin lise seçimine ilişkin paylaştığı bakış açıları, güçlü bir hak ediş duygusunu ortaya koymaktadır. Diğer bir bulgu ise, öğrencilerin; kültürel tüketim alışkanlıklarının ve seçimlerinin, uzun vadeli yatınlıkları, ailelerinden miras aldıkları kültürel sermaye ve devam ettikleri okulun habitusu arasındaki etkileşimden etkilendiği ve sonuç olarak kültürel alanlara katılımlarını biçimlendirdiğidir. Öğrencilerin spora katılımı, öğrencilerin kendilerini ifade etmek için spora katılımlarını etkileyen toplumsal cinsiyet ve kültürel sermayenin karmaşık bir etkileşimini ortaya koymaktadır. Bu dinamikler, toplumsal konum ve cinsiyetten etkilenen çeşitli motivasyonları, seçimleri ve olanaklara erişimi yansıtmaktadır. Mutz ve Müller (2021) spora katılımın sosyal olarak inşa edildiğini ileri sürmektedir. Çeşitli çalışmalar, öğrencilerin spora katılım pratiklerinin ve spor tercihlerinin belirleyicilerinin sosyal sınıf ve toplumsal cinsiyet olduğunu göstermiştir (Coakley ve White, 1992; Ferry ve Lund, 2016; Mütz ve Müller, 2021; Strandbu vd., 2020; Wright vd., 2003). Geleneksel eril perspektiften bakıldığında spor; rekabet, güç ve kuvvet gibi kavramlarla ilişkilendirildiğinden (Richman ve Shaffer, 2000; Strandbu vd., 2020), bu perspektifin öğrencilerin spora katılım pratikleri üzerinde etkili olabileceğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte Dumais (2002), spora katılımın hem erkek hem de kız öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır. Richman ve Shaffer (2000) araştırmalarında, ergenlik çağındaki kadınlar arasında spora katılımın fiziksel gelişimi ve beden imajı algısını olumlu yönde desteklediğini ve benlik saygısını geliştirdiğini bulmuşlardır. Spora katılım ve bunun çocuklar ve ergenler üzerindeki etkilerine ilişkin, benlik algısı, benlik saygısı ve sosyal kabul üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna varan önemli araştırmalar bulunmaktadır (Balaguer vd., 2012; Daniels ve Leaper, 2006; Pot vd., 2016; Richman ve Shaffer, 2000; Slutzky ve Simpkins, 2009; Wretman, 2017). Lise

döneminde spora katılım, özsaygının bir yansıması olarak değerlendirilebilir (Richman ve Shaffer, 2000) ve öğrenciler için sosyalleşme bağlamı sağladığından sonuç olarak katılım seçimlerinde akran etkisi ön plana çıkmaktadır (Pot vd., 2016). Araştırmalar, lise öğrencileri için spora katılımın, içinde yaşadıkları sosyal dünyayla bağlantı kurmanın bir mekanizması veya yolu olarak görüldüğünü, dolayısıyla bu pratiğin benlik kavramı ve kimlik oluşturma süreciyle ilişkili olduğunu göstermiştir (Coakley ve White, 1992; Wright vd., 2003). Bununla birlikte, Coakley ve White'ın (1992) vurguladığı gibi, "spora katılım ve spor becerileri gençlerin yaşamlarındaki diğer konu ve kaygıların periferisinde yer almaktadır" (s.32), bizim bulgularımız da lise öğrencilerinin yaşamlarında sporun periferik konumuna işaret etmektedir; çünkü öğrencilerin üniversiteye giriş için uygulanan merkezi sınav kaygıları olmakla birlikte ebeveynlerinin ve yakın çevrelerinin de onlardan akademik başarı beklentileri vardır. Spor, öğretim programı açısından ders dışı bir etkinlik olarak görüldüğünden, öğrenciler ve ebeveynler spora farklı anlamlar yüklemektedir. Dolayısıyla, araştırmamız bağlamında spor, lise öğrencileri için benlik sunumunun bir yolu olarak görülebilir.

Bu araştırma, ele alınan konunun derinlemesine incelenmesi ve gelecekte yürütülecek araştırmalar için kapsamlı bakış açıları sunmaktadır. Türk eğitim sistemi bağlamında, lise öğrencilerinin eğitim yörüngelerinin kesişme noktalarını öğrenci pratikleri açısından inceleme konusunda daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Bu çalışma, farklı lise ortamlarında öğrencilerin deneyimledikleri çeşitli yollar, engeller ve hedefler hakkında kapsamlı ve incelikli bakış açıları sunmaya çalışmakta ve böylece eğitim alanının daha derinlemesine anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır. Dahası, bu çalışmanın bulguları; gelecekteki eğitim politikaları ve uygulamalarını bilgilendirme ve biçimlendirme, eğitim söylemini zenginleştirme ve alanda anlamlı ilerlemeleri teşvik etme potansiyeline sahiptir.

Öğrencilerin eğitim yörüngeleri, farklı liselerde konumlanmalarının hem nedeni hem de sonucu olurken, lise öğrencisi olmaktan kaynaklanan bazı pratikler, bu yörüngelerin kesişimini oluşturan özleri ortaya çıkarmaktadır. Belirli bir alanda kültürel sermayeye sahip olmak, o alandaki konumu korumak adına nasıl düşünüleceğinin ya da hareket edileceğinin yolunu açar. Dolayısıyla ilgili kültürel sermayeye sahip olmak, bireyleri verili alanda üstünlüklü ve hatta ayrıcalıklı konumlara veya yörüngelere yerleştirir (Edgerton ve Roberts, 2014). Diğer bir açıdan da okullaşma süreci boyunca evdeki habitus ile okuldaki habitusun etkileşimi, öğrenci habitusunun oluşumunda belirleyicidir. Ancak habitus oluşumunda etkisi olan bir diğer mekanizma da sermayedir. Habitus ve sermaye birbirinden ayrıştırılmaz. Evdeki habitus okuldaki habitus ile örtüştüğünde, öğrenci pratikleri okulda kendiliğinden ortaya çıkar çünkü somutlaşmış durumdaki kültürel sermaye kendini gösterecek bir alan bulmuştur. Bu araştırmaya gelince, tüm öğrenciler alanda oyunun kurallarıyla baş edebilmektedir ve hepsi okulları bağlamındaki pratiklere aşinadır. Belirli bir anda bu okullarda öğrenci olmak, tesadüfi bir karşılaşmanın ya da öğrencilerin ve ebeveynlerinin rasyonel seçimlerinin sonucu değil, öğrencilerin eğitim yörüngelerinde önceden belirlenmiş bir konuma ulaştıklarının göstergesi ve bir

sonraki aşamada, yükseköğretimde nerede olacaklarının bir ön göstergesidir. Bireyler eğitim yörüngelerinde ilerledikçe ve farklı konumlarda bulundukça, özellikleri sistemin yeniden yönlendirme, seçme ve dışarıda bırakma gibi etkilerinin bir sonucu olarak gelişir (Bourdieu ve Passeron, 1990).

Peki ya evin habitusu ve okuldaki habitus uyuşmazsa? Bir tutarsızlık durumunda, bireysel failin konumu ve yatkınlıkları arasında bir mücadele olacaktır (Bourdieu, 2021). Benzer biçimde, Bourdieu ve Passeron'un (1990) öne sürdüğü gibi, eğitim sistemi ancak sahip olduğunu varsaydığı kültürel sermayeye sahip öğrencilere seslendiği sürece işlevini yerine getirebiliyorsa, bu işlevin bireylerin toplumsal hareketliliğini sağladığı varsayımını bugün nasıl yorumlamalıyız? Yang (2014), yeniden üretim kuramına göre eğitimin bireyleri yerinde tutan tek mekanizma olduğunu ve pratiğin bireysel eylemle değil yapıyla başlaması nedeniyle Bourdieu'nun yaklaşımının belirleyici olarak görüldüğünü belirtmektedir. Bourdieu'nun pratik kuramına yönelik eleştiriler, yapılandırıcı yapı olarak habitusun belirleyici yönü üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu eleştiriler, habitusun bireysel faillğe yeterince alan açmadığı görüşünde birleşmektedir (Edgerton ve Roberts, 2014). Aslında, bu habitusçu determinizm eleştirilerini kısırtan şey, habitusun pratik üzerindeki ön-yansıtıcı özelliğidir (Reay, 2004). Ancak Bourdieu, alan ilişkiler açısından tanımlar ve bunu yaparak pratikte hem nedenler hem de gerekçelere güçlü bir vurgu yapan düşünümsel sosyolojisiyle nesnellik- öznellik ikililiğini aşmaya çalışır. Habitus yalnızca toplumsallaşmış öznelliği değil aynı zamanda bireysel faillği de içerir. Bu bakımdan pratiklerin ortaya çıkışında yalnızca yapı değil, fail ve ikisi arasındaki karşılıklı ilişkiler de kısırtıcıdır. Gündelik yaşamdaki tüm karşılaşmalar, olumsuzlukların yanı sıra tipikliklerin ve düşünümselliklerin de anlarıdır (Ünsaldı, 2020). Bu açıdan bakıldığında bu okullarda neler olup bittiği üzerine kafa yormak, makro ve mikro düzeylerin iç içe geçtiğini göz ardı etmeden mikro düzeyde öğrenci pratiklerine odaklanmaktan geçmektedir. Habitus ve kültürel sermaye mercekleri aracılığıyla alandaki öğrenci pratiklerinin görünen kısmının altına bakmak, makro ve mikro, dolayısıyla yapı ve fail arasındaki iç içe geçmiş doğayı açıkça gözler önüne sermektedir. Kapsamlı bir fenomenoloji araştırması yürütmek, öğrencilerin farklı liselerdeki pratiklerini çözümlemenin işlevsel bir yoludur. Bu araştırma ile araştırmacılar, fenomenolojik bir çözümleme kullanarak lise öğrencilerinin benzersiz eğitim deneyimleri ve yolları hakkında değerli içgörüler elde etmiş ve böylece öğrencilerin çeşitli lise türlerindeki eğitim yolculuklarındaki karmaşık kesişimleri ve içsel karmaşıklıkları araştırmak için fenomenolojik çözümlerinin önemini de ortaya koymuşlardır.

Bourdieu ve Passeron (1990), eğitim sisteminin, okulun beklentilerini yerine getirmek için yeterince donanımlı olmayan öğrencilerin beklentilerini karşılamadığını belirtirken, okulun da etkili bir biçimde işleyiş gösterebilmesi için önceden okulun beklentilerini karşılayan bir öğrenci profili istediğini ortaya koymaktadır. O halde bu noktada bir eğitimci, bir araştırmacı ve bir sosyolog olmanın sorumluluğuyla bir soru sormamız gerekiyor: Okulun gereksinimlerini karşılaması gereken öğrenenler midir yoksa okul mudur öğrenenlerin beklentilerini karşılaması gereken?

References

- Alacacı, C., & Erbaş, A. K. (2010). Unpacking the inequality among Turkish schools: Findings from PISA 2006. *International Journal of Educational Development*, 30(2), 182–192.
- Balaguer, I., Atienza, F. L., & Duda, J. L. (2012). Self-perceptions, self-worth and sport participation in adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 624-630.
- Berberoğlu, G., & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi [Investigation of student achievement across years, school types and regions: The SSE and PISA analysis]. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21–35.
- Bodovski, K. (2010). Parental practices and educational achievement: Social class, race, and habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), 139-156.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste* (R. Nice, Trans.). Cambridge, MA: Harvard.
- Bourdieu, P. (1990). *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology* (M. Adamson, Trans.). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Outline of a theory of practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge University Press. (Original work published YEAR)
- Bourdieu, P. (1997). The Forms of Capital. A. Henry, H. Lauder, P. Brown and A. Stuart Wells (Ed.), In *Education: Culture, Economy, and Society*, (pp.46-58). Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason: On the Theory of Action*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2021). *Genel sosyoloji: Collège de France dersleri (1981-1983) [Sociologie générale volume-1: Cours au Collège de France 1981-1983]* (Z. Emirosmanoğlu, Çev.). İletişim Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi).
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1979). *The inheritors: French students and their relation to culture* (R. Nice, Trans.). The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bölükbaş, S., & Gür, B. S. (2020). Tracking and inequality: The results from Turkey. *International Journal of Educational Development*, 78, 102262.

- Chhuon, V., & Wallace, T. L. B. (2014). Creating connectedness through being known: Fulfilling the need to belong in the U.S. high schools. *Youth & Society*, 46(3) 379–401.
- Churchill, S. D. (2022). *Essentials of existential phenomenological research*. American Psychological Association.
- Coakley, J., & White, A. (1992). Making decisions: Gender and sport participation among British adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9(1), 20-35.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). California: Sage Publications.
- Daniels, E., & Leaper, C. (2006). A longitudinal investigation of sport participation, peer acceptance, and self-esteem among adolescent girls and boys. *Sex Roles*, 55, 875-880. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9138-4>
- Dumais, S. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44-68.
- Edgerton, J. D., Peter, T., & Roberts, L. W. (2014). Gendered habitus and gender differences in academic achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(1), 182-212.
- Edgerton, J. D., & Roberts, L. W. (2014). Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality. *Theory and Research in Education*, 12(2), 193–220.
- Ferry, M., & Lund, S. (2018). Pupils in upper secondary school sports: choices based on what? *Sport, Education and Society*, 23(3), 270-282. DOI: 10.1080/13573322.2016.1179181
- Finlay, L. (2009a). Debating phenomenological research. *Phenomenology & Practice*, 3(2009), 6-25.
- Finlay, L. (2009b). Embracing researcher subjectivity in phenomenological research: A response to Ann Scott. *European Journal for Qualitative Research in Psychotherapy*, (4), 13–19. Retrieved from <https://ejqrp.org/index.php/ejqrp/article/view/22>
- Frankel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw Hill.
- Grenfell, M., & James, D. (2004). Change in the field—changing the field: Bourdieu and the methodological practice of educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 507-523. DOI: 10.1080/014256904200026989
- Gümüş, S., & Atalması, E. H. (2012). Achievement gaps between different school types and regions in Turkey: Have they changed over time? *Mevlana International Journal of Education*, 2(2), 50-66.

- Gür, B. S., Çelik, Z., & Coşkun, İ. (2013). Türkiye’de ortaöğretim geleceği: Hiyerarşi mi eşitlik mi? [The future of secondary education in Turkey: Hierarchy or equality?] *Seta analiz*, 69, 1-26.
- Kavurgaci, Ş., & Selvitopu, A. (2022). Merkez ve kenar bağlamında lise öğrencisi olmak: Fenomenolojik bir yaklaşım [Being a high school student in the context of center and the periphery: A phenomenological approach]. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 62-73
- Kenway, J., & McLeod, J. (2004). Bourdieu’s reflexive sociology and “spaces of point of view”: Whose reflexivity, which perspective? *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 525-44. DOI: 10.1080/0142569042000236998.
- Koçyiğit, M., Eğmir, E., & Akçil, M. (2018). Lise son sınıf öğrencilerinin gözü ile eğitime ve yükseköğretime bir bakış [A glance at education and higher education from the perspective of high school senior students]. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3).
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. California: Sage Publications.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Light, R., & Kirk, D. (2000). “High school rugby, the body and the reproduction of ‘hegemonic’ masculinity”. *Sport, Education and Society* 5(2), 163–176.
- Loh, C. E., & Sun, B. (2020). Cultural capital, habitus and reading futures: middle-class adolescent students’ cultivation of reading dispositions in Singapore. *British Journal of Sociology of Education*, 41(2), 234–252. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1690426>
- Mason, J. (2002) *Qualitative researching* (2nd ed.) London: Sage Publications.
- Maton, K. (2008). Habitus. M. Grenfell (Ed.), In *Pierre Bourdieu: Key concepts* (pp. 49-65). UK: Acumen Publishing Limited.
- McCandless, T. (2015). Classing schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 36(6), 808-820. Doi: 10.1080/01596306.2014.970129.
- McNamara-Horvat, E. (2003). The interactive effects of race and class in educational research: Theoretical insights from the work of Pierre Bourdieu. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 2(1), 1-25.
- MEB. (2010). *Genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi genelgesi (2010/30 nolu genelge) [Circular on the conversion of general high schools into Anatolian high schools (Circular No. 2010/30)]*. http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/genelge_2010_30.pdf

- MEB. (2016). *Milli Eğitim Temel Kanunu 26. madde [Article 26 of the National Education Basic Law]*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu [PISA 2018 Turkey preliminary report]*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_pisa_2018_turkiye_on_raporu.pdf
- MEB. (2021). *Türk eğitim sisteminde din öğretimi- imam hatip okulları [Religious education in Turkish education system - imam preacher schools]*. https://dogm.meb.gov.tr/pdf/Tanitim_Kitapcigi_EN.pdf
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. United States of America: Sage Publications.
- Mutz, M. & Müller, J. (2021). Social stratification of leisure time sport and exercise activities: Comparison of ten popular sports activities. *Leisure Studies*, 40(5), 597-611. DOI: 10.1080/02614367.2021.1916834
- Nash, R. (2002). The educated habitus, progress at school, and real knowledge. *Interchange*, 33(1), 27-48.
- Patton, M. Q. (2022). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pot, N., Verbeek, J., van der Zwan, J., & van Hilvoorde, I. (2016). Socialisation into organised sports of young adolescents with a lower socio-economic status. *Sport, Education and Society*, 21(3), 319-338. DOI: 10.1080/13573322.2014.914901
- Reay, D. (1995). They employ cleaners to do that: Habitus in the primary classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 16(3), 353-371.
- Reay, D. (1998). "Always knowing" and "never being sure": Familial and institutional habituses and higher education choice". *Journal of Education Policy*, 13(4), 519-529.
- Reay, D. (2004). "It's all becoming a habitus": Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444.
- Reay, D. (2018). Working class educational transitions to university: The limits of success. *European Journal of Education*, 53(4), 528-540.
- Reay, D., & Ball, S. J. (1997). "Spoilt for choice: The working classes and educational markets". *Oxford Review of Education*, 23(1), 89-101.
- Richman, E. L., & Shaffer, D. R. (2000). If you let me play sports: How might sport participation influence the self-esteem of adolescent females? *Psychology of Women Quarterly*, 24(2), 189-199.
- Slutzky, C. B., & Simpkins, S. D. (2009). The link between children's sport participation and self-esteem: Exploring the mediating role of sport self-concept. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(3), 381-389.

- Soylu, A. & Sever, M. (2022). Reproduction of privilege: The intersection of middle and upper class educational models. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55 (3), 647-692. DOI: 10.30964/auebfd.1051346
- Strandbu, Å., Bakken A., & Stefansen, K. (2020). The continued importance of family sport culture for sport participation during the teenage years. *Sport, Education and Society*, 25(8), 931-945. DOI: 10.1080/13573322.2019.1676221
- Suna, H. E., Gelbal, S., & Özer, M. (2020a). Fen lisesi öğrencilerinin sosyoekonomik arkaplanı ve yükseköğretime geçişteki tercihleri [Science high school students’ socioeconomic background and their preferences regarding their transition into higher education]. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(3), 356-370.
- Suna, H. E., Tanberkan, H., & Özer, M. (2020b). Changes in literacy of students in Turkey by years and school types: Performance of students in PISA applications. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(1), 76-97.
- Şahin, U. (2019). Parents' participation types in school education. *International Journal of Educational Methodology*, 5(3), 315-324.
- Tamer, M. A., & Özcan, M. (2014). Örgün mesleki ve teknik eğitim sisteminin mesleki eğitimin paydaşlarınca değerlendirilmesi [Evaluation of formal vocational and technical education system by the stakeholders]. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(203), 205-224.
- TED. (2008). *Ortaöğretime geçiş sistemi sorunları ve çözüm önerileri [Secondary education transition system problems and solution suggestions]*. https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/Ortaogretime_gecis_sistemi_raporu.pdf
- TED. (2019). *Bir bakışta eğitim [Education at a glance]*. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/bir-bakista-egitim-2019>
- Türk, E., & Kılıç, A. F. (Eds.). (2015). *Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim [Turkish education system and secondary education]*. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Ünsaldı, L. (2020). *Burada ne oluyor? Türkiye’de etkileşimlerin ekolojisi üzerine bir deneme [What is happening here? An essay on the ecology of interactions in Turkey]*. Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. London: Routledge.
- Van Manen, M. (2017). But is it phenomenology? [Editorial]. *Qualitative Health Research*, 27(6), 775-779.
- Vincent, C., & Ball, S. (2007). Making up the middle-class child: Families, activities and class dispositions. *Sociology*, 41(6):1061-1977.

- Wacquant, L. (1989). Towards a reflexive sociology: A workshop with Pierre Bourdieu. *Sociological Theory* 7(1), 26-63.
- Wildhagen, T. (2009). Why does cultural capital matter for high school academic performance? An empirical assessment of teacher-selection and self-selection mechanisms as explanations of the cultural capital effect. *Sociological Quarterly*, 50(1), 173–200.
- Wretman, C. J. (2017). School sports participation and academic achievement in middle and high school. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 8(3), 399-420.
- Wright, J., MacDonald, D., & Groom, L. (2003). Physical activity and young people: Beyond participation. *Sport, Education and Society*, 8(1), 17-33. DOI: 10.1080/1357332032000050042
- Yang, Y. (2014). Bourdieu, practice and change: Beyond the criticism of determinism. *Educational Philosophy and Theory*, 46(14), 1522-1540. DOI: 10.1080/00131857.2013.839375

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed. The ethical committee approval for this research was obtained from Ankara University Ethical Committee (No: 85434274-050.04.04/74078, Date: 09.12.2014)

Proportion of Author's Contribution

All authors have participated equally in the work.

Acknowledgement

This research was funded by the Ankara University Scientific Research Projects Coordination Unit (Project No. 15B0630001). The views expressed in this article do not necessarily reflect those of the Ankara University Scientific Research Projects Coordination Unit.