

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**NEOLİBERAL EĞİTİM POLİTİKALARI BAĞLAMINDA
ORTA SINIFIN OKUL TERCİHLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİLEK KARATAŞOĞLU

GAZİANTEP
ŞUBAT 2018

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**NEOLİBERAL EĞİTİM POLİTİKALARI BAĞLAMINDA ORTA
SINIFIN OKUL TERCİHLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİLEK KARATAŞOĞLU

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Zehra KESER ÖZMANTAR

GAZİANTEP
ŞUBAT 2018

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı: Dilek KARATAŞOĞLU

Üniversite : Gaziantep Üniversitesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Anabilim Dalı ve Program: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı/Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi

Tezin Başlığı: Neoliberal Eğitim Politikaları Bağlamında Orta Sınıfın Okul Tercihlerinin İncelenmesi

Tezin Savunma Tarihi : 01/02/2018

Bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Zehra KESER ÖZMANTAR
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmzası:

Prof. Dr. Tokay GEDİKOĞLU (Jüri Başkanı)

Yrd. Doç. Dr. Fadime YALÇIN ARSLAN

Yrd. Doç. Dr. Zehra KESER ÖZMANTAR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. M. Fatih ÖZMANTAR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:

Adı ve Soyadı: Dilek KARATAŞOĞLU

Öğrenci Numarası: 201444916

Tezin Savunma Tarihi: 01/02/2018

ÖZET

NEOLİBERAL EĞİTİM POLİTİKALARI BAĞLAMINDA ORTA SINIFIN OKUL TERCİHLERİNİN İNCELENMESİ

KARATAŞOĞLU, Dilek

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Zehra KESER ÖZMANTAR

Şubat 2018, x + 178 sayfa

Bu araştırmanın amacı Türk eğitim sistemindeki neoliberal politikalar bağlamında orta sınıf ailelerin ve çocuklarının okul tercihlerini etkileyen faktörleri araştırmaktır. Araştırma nitel betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 22 veli (13 devlet - 9 özel okul) ile orta sınıfa mensup, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilindeki devlete ait fen liselerini tercih edecek düzeyde TEOG sınavı puanına sahip 30 öğrenci (16 devlet okulu - 14 özel okul) oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, velilerin ve öğrencilerin okul tercihlerinin akademik, fiziki, ekonomik, çevresel, kişisel, sosyal ve kültürel, dini, siyasi ve politik faktörlerden etkilendiği görülmüştür. Araştırmada, velilerin okullardan akademik, sosyal ve kişilik gelişimi ile ilgili beklentilerinin olduğu; öğrencilerin ise akademik ve sosyal yönlerden beklentilerinin olduğu saptanmıştır. Çalışmada, devlet okulu velilerinin ve öğrencilerinin okulları akademik ve sosyal açıdan yeterli bulmadığı; özel okul velilerinin ve öğrencilerinin ise okulları sosyal açıdan yeterli bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Neoliberalizm, neoliberal eğitim politikaları, orta sınıf

ABSTRACT**EXAMINATION OF SCHOOL CHOICES OF THE MIDDLE CLASS IN THE
CONTEXT OF NEOLIBERAL EDUCATION POLICIES**

KARATAŞOĞLU, Dilek

MA Thesis,

Department of Educational Sciences

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Zehra KESER ÖZMANTAR

February 2018, x + 178 pages

The purpose of the present study was to examine the reasons of school choices of middle class families and their children within the context of the neoliberal education policies in Turkish education system. The study adopts a qualitative descriptive research approach. The data were collected via semi-structured interviews. The first study group consisted of 22 parents (13 public school - 9 private school). The second study group consisted of 30 students (16 public school - 14 private school) who were middle class, had enough TEOG score to be able to choose science high schools in Gaziantep in the academic year of 2016-2017. The data were analyzed using the descriptive and content analysis techniques. The findings indicated that academic, economic, environmental, personal, social and cultural, religious, politic factors and physical conditions affected middle class parents and students school choices. It was revealed that parents had expectations in terms of academic, social and personal development of their children; students had expectations in terms of academic and social. According to the study results; it was also concluded that public school participants were not satisfied with their schools in terms of academic and social activities. On the other hand, private school participants were not satisfied with their schools in terms of social activities.

Keywords: Neoliberalism, neoliberal education policies, middle class

ÖNSÖZ

Orta sınıf ailelerin ve çocuklarının okul tercihlerinin araştırıldığı bu çalışma süresince desteğini, ilgisini, zamanını ve güler yüzünü esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Zehra KESER ÖZMANTAR'a;

Bu araştırmaya sunmuş oldukları katkılarından dolayı çalışmanın yapıldığı okulların yöneticileri, öğretmenleri, tüm çalışanları ile görüşmelere katılan velilere ve öğrencilere;

Masum yüzlerine her baktığımda onlara daha iyi bir öğretmen olabilme sorumluluğunu hissettirerek bana çalışma azmi veren ve bu nedenle araştırmamın "*isimsiz kahramanları*" olarak nitelendirdiğim sevgili öğrencilerime;

Her ne kadar burada yazacağım herhangi bir kelimenin onlara olan sevgimi, şükranımı ve minnetimi ifade edemeyeceğine inansam da, tüm hayatım boyunca sonsuz sevgileriyle beni her yönden destekleyen başta annem ve babam olmak üzere tüm aileme teşekkür ederim...

Dilek KARATAŞOĞLU

Gaziantep, 2018

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	viii
EKLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	x

BÖLÜM I**GİRİŞ**

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	5
1.2.1. Alt Problemler	5
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Varsayımlar	8
1.7. Tanımlar	8

BÖLÜM II**KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

2.1. Liberalizmin Tanımı ve İlkeleri	10
2.2. Liberalizmin Ortaya Çıkışı.....	13
2.3. Liberalizmin Türleri.....	13
2.3.1. Klasik Liberalizm	14
2.3.2.Sosyal Liberalizm (Refah Devleti Dönemi)	14
2.3.3.Neoliberalizm	15

2.4. Bir Kavram Olarak Neoliberalizm	15
2.5. Dünya’da Neoliberal Eğitim Politikalarının Uygulamaları	18
2.6. Neoliberalizmin Türk Eğitim Sistemine Yansımaları	24
2.7. Sınıf Analizi ve Sınıf Teorileri.....	33
2.8. Orta Sınıf Analizi	38
2.9. Türkiye’de Sınıf ve Orta Sınıf Çalışmaları	43
2.10.Orta Sınıf ve Eğitim İlişkisi.....	47
2.11.Orta Sınıflara Rekabet Alanı Olarak Türkiye’de Ortaöğretim	50
2.12. Konu ile İlgili Araştırmalar	52
2.12.1.Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	52
2.12.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	55

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	62
3.2. Çalışma Grubunun Belirlenmesi	63
3.3. Çalışma Okulları	65
3.4. Katılımcılar	66
3.5. Veri Toplama Aracı.....	68
3.5.1. Pilot Görüşmeler	68
3.6. Verilerin Toplanması	69
3.6.1. Öğrencilerle Görüşmeler	69
3.6.2. Velilerle Görüşmeler	70
3.7. Çalışmaya İlişkin Araştırmacı Gözlemleri.....	71
3.8. Verilerin Analizi.....	72
3.9. Geçerlik ve Güvenirlik.....	74
3.10. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler.....	76

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Ana Problemine İlişkin Bulgular	77
4.1.1. Orta Sınıf Velilerin Okul Seçimlerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri	77
4.1.2. Orta Sınıf Öğrencilerin Okul Seçimlerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri	86
4.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	91
4.2.1. Orta Sınıf Velilerin Okullardan Beklentilerine İlişkin Görüşleri	91
4.2.2. Orta Sınıf Öğrencilerin Okullardan Beklentilerine İlişkin Görüşleri	93
4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	95
4.3.1. Orta Sınıf Velilerin Okullardan Memnuniyet Durumlarına İlişkin Görüşleri	95
4.3.2. Orta Sınıf Öğrencilerin Okullardan Memnuniyet Durumlarına İlişkin Görüşleri	98
4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	100
4.4.1. Orta Sınıf Velilerin Okulların Akademik Faaliyetlerinin Yeterliğine İlişkin Görüşleri	100
4.4.2. Orta Sınıf Öğrencilerin Okulların Akademik Faaliyetlerinin Yeterliğine İlişkin Görüşleri	103
4.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	105
4.5.1. Orta Sınıf Velilerin Okulların Sosyal Faaliyetlerinin Yeterliğine İlişkin Görüşleri	106
4.5.2. Orta Sınıf Öğrencilerin Okulların Sosyal Faaliyetlerinin Yeterliğine İlişkin Görüşleri	107

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Araştırmanın Ana Problemine İlişkin Tartışma	111
5.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma.....	128
5.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma	131
5.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma	133
5.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma.....	135
5.6. Orta Sınıfın Cinsiyete Göre Eğitime Dahil Olmasına İlişkin Tartışma	136

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç.....	139
6.2. Öneriler	143
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	143
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	145
KAYNAKÇA	146
EKLER.....	173
ÖZGEÇMİŞ.....	178

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 2.1. Türkiye’de Özel Öğretim Kurumları Bazında Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları	27
Tablo 2.2. 2014-2015 ve 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılları Arasında Özel Okulların Oranı.....	28
Tablo 3.1. Katılımcıların Cinsiyet ve Okul Türüne Göre Dağılımı	66
Tablo 3.2. Devlet Okulu Velilerine İlişkin Demografik Bilgiler	67
Tablo 3.3. Özel Okul Velilerine İlişkin Demografik Bilgiler	67
Tablo 3.4. Katılımcılara İlişkin Tanımlamalar	73
Tablo 4.1. Okul Seçimlerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Veli Görüşleri	77
Tablo 4.2. Okul Seçimlerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşleri	86
Tablo 4.3. Okullardan Beklentilere İlişkin Veli Görüşleri	91
Tablo 4.4. Okullardan Beklentilere İlişkin Öğrenci Görüşleri	93
Tablo 4.5. Okullardan Memnuniyet Durumlarına İlişkin Veli Görüşleri.....	95
Tablo 4.6. Okullardan Memnuniyet Durumlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	98
Tablo 4.7. Okulların Akademik Faaliyetlerinin Yeterliğine İlişkin Veli Görüşleri	101
Tablo 4.8. Okulların Akademik Faaliyetlerinin Yeterliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri	103
Tablo 4.9. Okulların Sosyal Faaliyetlerinin Yeterliğine İlişkin Veli Görüşleri	106
Tablo 4.10. Okulların Sosyal Faaliyetlerinin Yeterliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri ...	108

EKLER LİSTESİ

EK 1. Veli Görüşme Formu

EK 2. Öğrenci Görüşme Formu

EK 3. Araştırma İzni



KISALTMALAR

- AB:** Avrupa Birliği
- ABD:** Amerika Birleşik Devletleri
- Akt.:** Aktaran
- ERG:** Eğitim Reformu Girişimi
- GATS:** Hizmet Ticareti Genel Antlaşması (The General Agreement on Trade in Services)
- GİGM:** Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
- IMF:** Uluslararası Para Fonu (International Monetary Fund)
- KHK:** Kanun Hükmünde Kararname
- KPSS:** Kamu Personeli Seçme Sınavı
- SETAV:** Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
- LGS:** Liselere Giriş Sınavı
- LYS:** Lisans Yerleştirme Sınavı
- MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı
- OECD:** Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development)
- OKS:** Ortaöğretim Kurumları Sınavı
- ÖSYM:** Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
- PISA:** Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)
- SBS:** Seviye Belirleme Sınavı
- TAYA:** Türkiye Aile Yapısı Araştırmaları
- TEOG:** Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı
- UNESCO:** Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
- WB:** Dünya Bankası (World Bank)
- WTO:** Dünya Ticaret Örgütü (World Trade Organisation)
- Vb.:** Ve benzeri
- Vd.:** Ve diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde orta sınıf ailelerin okul tercihlerinin nedenlerini araştırmaya neden olan problem durumu açıklanmış ve problem cümlesi ile alt problemler sunulmuştur. Daha sonra bu araştırmanın yapılaş amacına ve araştırmanın önemine değinilmiştir. Son olarak sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dünya ekonomisinin 1970'lerden itibaren içinde olduğu bunalımlı ortamın nedeni devletin ekonomiyle ilgili tüm sorumluluğu doğrudan üstlenmesi olarak görülmüştür. Bunun sonucunda, devletin ekonomideki rolünün ne olması gerektiğiyle ilgili tartışmalar neoliberal akımları ortaya çıkarmıştır. Neoliberalizm, devletin ekonomideki tüm sorumluluğu tek başına üstlenmesi yerine piyasanın rekabet ilkesi kuralına göre özgürce işlediği bir düzeni ifade etmektedir (Kalfa Ataay, 2016, s.147). Neoliberal politikaların ekonomik alanda uygulanmaya başlamasıyla birlikte, sorumlu devlet anlayışı yerine düzenleyici devlet anlayışı benimsenmiştir. Harvey'e göre (2005, s.2) neoliberalizmde devletin ekonomideki rolü; piyasaya kar sağlayabilecek sağlık, eğitim ve sosyal güvenlik gibi alanları özel sektöre açacak alt yapıyı hazırlamak ve sürekliliğini korumaktır. Devletin neoliberal anlayışla rolünün değişmesiyle birlikte kamu hizmetleri devletin yanı sıra piyasa güçleri tarafından da sunulmaya başlanmıştır (Tokatlıoğlu, 2006, s.156). Dolayısıyla, neoliberal politikalar etki alanını genişleterek, kamu hizmetlerini içeren tüm alanlarda uygulanmaya başlamıştır.

1980'lerden itibaren devletler küresel neoliberalizmin etkisiyle bir kamu hizmeti niteliğindeki eğitim sistemi ve uygulamalarını yenedünya düzenine uyum sağlamak için yeniden yapılandırmaya başlamışlardır. Avrupa Birliği (AB), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Dünya Ticaret Örgütü (WTO), Dünya Bankası (WB), Uluslararası Para Fonu (IMF),

Hizmet Ticareti Genel Antlaşması (GATS) ve Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) gibi uluslararası aktörler bu yapılandırmada rol almışlardır. IMF ile Dünya Bankası'nın uygulamaya koyduğu yapısal uyum programları ile projeleri eğitimde neoliberalleşmenin ilk adımları olmuştur. Bunun için ilk olarak eğitimin amacı ve içeriğinin piyasanın ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi için reformlar planlanmıştır. İkinci adım olarak eğitimin finansmanına yönelik reformlar ve son olarak eğitimin toplumsal hareketlilikteki işlevini yeniden düzenlemeye yönelik reformlar gündeme gelmiştir (Cornay,1995). Bu açıdan, eğitim alanında neoliberalizm maliye ve merkez bankası gibi devlet kuruluşlarından IMF, Dünya Bankası ve Dünya Ticaret Örgütü gibi uluslararası örgütlere kadar birçok ülkede geniş bir destek bulmaya başlamıştır (Harvey, 2005, s.3).

Dünya devletlerine benzer şekilde, 24 Ocak 1980 kararları ile birlikte Türkiye'de de neoliberal ideoloji eğitime yansımaya başlamıştır. Diğer uluslararası aktörlerden farklı olarak bağlayıcılığın dolaylı eğitim sistemini tüm yönleriyle etkileyebilme gücünü elinde bulunduran GATS'in (Robertson vd., 2002) 1998'de imzalanmasıyla birlikte eğitimin özel sektöre açılması Türkiye'de uluslararası boyutta resmileşmiştir (Keskin Demirel, 2012, s.170). Ulusal boyutta ise üst politika belgeleri ve eğitimle ilgili istatistikler bu sürecin resmi kanıtları olarak görülebilir.

Üst politika belgelerinde özel sektörün eğitimdeki payının artırılması planlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan 2015-2019 Stratejik Planı'nda *“özel sektörün eğitim ve öğretimdeki payını artırmak amacıyla teşvik uygulamaları geliştirilecektir. Geliştirilen teşvik ve finansman uygulamalarının takip edilmesi ve değerlendirilmesi sağlanacaktır.”* ifadesi yer almaktadır (MEB SGB, 2015, s.38). Hükümet programlarında eğitimde özel sektörün rolünün genişleyeceğine dair güçlü göstergeler mevcuttur. 65. Hükümet Programı'nda yer alan *“eğitimin finansman kaynaklarını çeşitlendirip artıracamız. Bu çerçevede, eğitimin finansmanında özel sektörün payının artırılması yönünde kamu-özel işbirliği gibi yeni arz ve işletim yöntemlerinin kullanılmasını sağlayacağız.”* ifadesi dikkat çekicidir (Başbakanlık, 2016, s.36). Türkiye'nin 2023 hedeflerine de yol gösteren Onuncu Kalkınma Planı'nda (2014-2018) *“eğitimde alternatif finansman modelleri geliştirilecek, özel sektörün eğitim kurumu açması, özel kesim ve meslek örgütlerinin mesleki eğitim sürecine idari ve mali yönden aktif*

katılımı özendirilecektir.” şeklindeki açıklama eğitimin finansmanına özel sektörün dahil edilmek istendiğine işaret etmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013, s.33).

Eğitimle ilgili istatistiklere bakıldığında; stratejik planlar, hükümet programları ve kalkınma planları gibi üst politika belgelerinde sıklıkla vurgulanan neoliberal anlayışın sayısal verilere de yansıdığı görülmektedir. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) tarafından yayınlanan raporda son yıllarda hem özel okul sayısının hem de özel okullarda eğitim alan öğrenci sayısının arttığı belirtilmektedir. (ERG, 2016, s.6). MEB’in istatistiklerine göre, 2010-2011 eğitim öğretim yılında 3223 olan özel okul öncesi eğitim kurumlarının sayısı (MEB, 2011); 2016-2017 eğitim öğretim yılında 3714 olarak tespit edilmiştir (MEB, 2017). 2010-2011 eğitim öğretim yılında 898 olan ilköğretim okullarının sayısı (MEB, 2011); 2016-2017 eğitim öğretim yılında (2012 yılında ilköğretim kademesi ilkokul ve ortaokul olmak üzere ikiye ayrılmıştır.) 2688 olmuştur (MEB, 2017). 2010-2011 eğitim öğretim yılında 774 olan özel lise sayısı (MEB, 2011); 2016-2017 eğitim öğretim yılında 2208’e ulaşmıştır (MEB, 2017). 2010-2011 eğitim öğretim yılında 24 olan özel mesleki ve teknik liselerin sayısı (MEB, 2011); 2016-2017 eğitim öğretim yılında 368 olarak belirlenmiştir (MEB, 2017). Bu istatistiklere göre tüm kademe türlerinde özel okulların sayısının arttığı görülmektedir. Türkiye’de 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren özel okullarda eğitim alan öğrenciler için ödenen eğitim ve öğretim desteği özel okullara olan ilgiyi daha da arttırmıştır (ERG, 2016, s.11). 2014-2015 eğitim öğretim yılında destek kontenjanının %66,5’i kullanılırken; 2015-2016 yılında destek kontenjanının tamamı kullanılmıştır (MEB, 2015). Eğitim ve öğretim desteği uygulamasından sonra özel okul sayısındaki en fazla artış ise ortaöğretim kademesinde yaşanmıştır (MEB, 2016). Bu veriler, eğitim alanında neoliberal politikaların etkisini giderek arttırdığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Neoliberal politikaların etkisiyle özel okulların sayısının giderek artması, ailelerin okul seçimlerini daha dikkatli ve titiz bir şekilde yapmasının önünü açmıştır. Bu açıdan, neoliberal anlayış sadece kurum veya kuruluşları değil; aynı zamanda bireyleri de piyasanın kurallarına göre hareket etmeye zorlamaktadır (Larner, 2000, s.13). Piyasa kurallarına göre hareket etmeye zorlanan bireyleri Walkerdine (2003, s.238) orta sınıf bireyler olarak ifade etmektedir. Reay (2004)’e göre orta sınıf “seçim yapabilme” şansını elinde bulunduran ayrıcalıklı bir sınıftır. Çünkü orta sınıf eğitim sayesinde kendi konumlarını koruyabilecek ve çocuklarının yaşam

standartlarını arttırabilecek yeterli ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeye sahiptir (Bourdieu, 2006). Apple (2001, s.415) orta sınıfı neoliberalleşen karmaşık eğitim sistemini kontrol edebilecek gerekli bilgi ve yetenekleri olan bir sınıf olarak görmektedir. Orta sınıfın eğitimi olması, onların aynı zamanda eğitim sürecine aktif bir şekilde katılmalarını sağlamaktadır (Lareau, 1997, s.714). Zengin kesimin elinde bulunan mevcut imkanlardan dolayı eğitime yeterince önem vermeyebilirler. Alt gelir grubundakiler ise eğitime önem verseler bile yeterli olanaklara sahip olmayabilirler. Fakat orta sınıf, hem eğitimin önemini farkındadır hem de gerekli maddi imkanları vardır (Power vd., 2003, s.7). Bu nedenlerden dolayı, orta sınıf eğitimle olan ilişkisi bağlamında düşünüldüğünde farklı ve avantajlı bir konuma yerleşmektedir.

Orta sınıf, eğitim açısından avantajlı bir konumda olmasına rağmen, neoliberal politikaların getirdiği risk ve belirsizlikler bu sınıfı daha kaygılı kılmakta ve çelişki içinde bırakmaktadır (Ball, 2003; Reay vd., 2013). Eğitim bu sınıfın varlığını devam ettirmesi için olmazsa olmaz bir şart olduğundan (Yıldırım, 2011, s.52), orta sınıf aileler çocuklarının eğitimleri için aldıkları kararları sürekli sorgulamaktadırlar. Neoliberalizmin eğitim alanında devletin sorumluluğunu azaltması, ailelerin sorumluluğunu arttırmaktadır. Başarısızlığın sorumluluğunu üstlenmek istemeyen aileler, çocuklarının eğitimleri söz konusu olduğunda çok dikkatli davranmaktadırlar. Bu nedenle, orta sınıf aileler mevcut imkanlarını sonuna kadar kullanarak çocuklarının eğitimi için her türlü fedakarlığı yapmaktadırlar. Bu bağlamda, bireylerin rekabette geri kalmamasının teşvik edildiği neoliberal bir dönemde (Read, 2009), orta sınıf aileler de çocuklarına en iyi eğitimi sağlamak için bir rekabet içerisine girerek stratejiler geliştirmektedirler. Eğitimle ilgili seçeneklerin giderek artması orta sınıf aileleri daha da kararsız bırakmakta ve titiz davranmaya mecbur bırakmaktadır.

Alanyazında ailelerin okul tercihleriyle ilgili çalışmalar incelendiğinde; çeşitli araştırmaların (McNally, 2002; Rätty vd., 2004; Dimaki vd., 2005; Jackson ve Bisset, 2005; Cengiz vd., 2007; Friedman vd., 2006; Friedman vd., 2007; Jacob ve Lefgren, 2007; Guzman vd., 2008; Goldring ve Phillips, 2008; Keskin ve Turna, 2010) olduğu; fakat bu çalışmalarda orta sınıf-eğitim ilişkisi üzerinde durulmadığı görülmüştür. Orta sınıf ailelerin eğitimle ilgili tercihlerine değinen birçok araştırmada (Taylor ve Woollard, 2003; Devine, 2004; Bernal, 2005; Raveaud ve van

Zanten, 2007; Oría vd., 2007; Crozier vd., 2008; Reinoso, 2008; Boyd 2011; Vincent vd. 2012; Cucchiara ve Horvat 2014; Benson vd., 2015) ise orta sınıf-eğitim ilişkisi neoliberalizm açısından değerlendirilmemiştir. Uluslararası literatürde orta sınıf, eğitim ve neoliberalizmi ele almalarıyla dikkat çeken araştırmalar da (Ball, 2003; Rasky ve Ringrose, 2009) bulunmaktadır. Ball (2003) araştırmasında orta sınıfların eğitimle ilgili tercihlerinin sonuçlarını sosyal adalet ve eğitim eşitsizliği ile ilişkilendirirken; Rasky ve Ringrose (2009) çalışmalarında, neoliberal anlayışın orta çıkardığı kavramların orta sınıfın eğitimle ilgili tercihlerine nasıl yansıdığını araştırmaktadırlar. Türkiye’de Balkan ve Öncü (2013), Aratemür Çimen (2015) ve Rutz ve Balkan (2016) araştırmalarında; orta sınıf, eğitim ve neoliberalizm bağlamında eğitim eşitsizliğine ve eğitimin orta sınıf için yeniden üretim aracı olarak kullanıldığına değinmişlerdir. Bayhan ve Gök (2017) çalışmalarında, Türk eğitim sisteminde neoliberal politikaların etkisiyle değiştirilen yasaların orta sınıf üzerinde oluşturduğu olumsuzlukları ele almışlardır. Bu çalışma kapsamında ise, neoliberal politikalar bağlamında orta sınıf ailelerin ve çocuklarının okul tercihlerini hangi faktörlerin etkilediği araştırılacak olan problem durumudur.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmada orta sınıf ailelerin ve çocukların okul seçimlerini hangi faktörlerin etkilediği eğitimdeki neoliberalleşme bağlamında incelenmiştir. Bu nedenle, araştırmanın problem cümlesini “Orta sınıf ailelerin ve çocuklarının okul seçimlerinde etkili olan faktörler nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu ana problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1.2.1. Alt Problemler

- 1) Orta sınıf ailelerin ve çocuklarının eğitim almakta olduğu okullardan beklentileri nedir?
- 2) Orta sınıf ailelerin ve çocuklarının eğitim almakta oldukları okullardan memnuniyetleri nedir?
- 3) Orta sınıf aileler ve çocuklarının eğitim aldıkları okulların sunduğu akademik faaliyetlerin yeterliğine ilişkin görüşleri nedir?
- 4) Orta sınıf aileler ve çocuklarının eğitim aldıkları okulların sunduğu sosyal faaliyetlerin yeterliğine ilişkin görüşleri nedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Türk eğitim sistemindeki neoliberal politikalar bağlamında orta sınıf ailelerin ve çocuklarının okul seçimlerine etki eden etmenleri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, Neoliberal dönemde eğitim alanının aktif katılımcıları konumunda olan ailelerin ve çocuklarının eğitimle ilgili kararlarının ve eylemlerinin altında yer alan nedenler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmada, devlet ve özel okul velileri ile öğrencilerinin okul seçimlerini hangi faktörlerin etkilediği ve her iki okul türünden katılımcıların okullarına ilişkin beklentilerinin, memnuniyetlerinin, akademik ve sosyal yönden yeterliğine ilişkin görüşlerinin birbirlerinden nasıl ve ne şekilde farklılaştığının ortaya konulması amaçlanmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Dünya Bankası tarafından 2007 yılında yayınlanan raporda; orta sınıfın dünya popülasyonunun %7,6'sını oluşturduğu (400 milyon); 2030 yılında ise dünya popülasyonunun %16,1'ini (1 milyardan fazla) oluşturacağı belirtilmektedir (Dünya Bankası, 2007). Balıkçoğlu ve Dalgıç (2015) tarafından Türkiye'deki orta sınıf profilini belirlemeye yönelik yapılan araştırmada; orta sınıfın hanehalkı popülasyonu içerisindeki payını ortalama %40 civarında belirleyip, Türkiye'de orta sınıfın en geniş gelir grubunu oluşturmakta olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla, orta sınıf hem dünyada hem de Türkiye'de toplumsal öneme sahip bir sınıftır.

Orta sınıf gelir grubu açısından genişlemesine rağmen; Marx'a göre orta sınıf kapitalist rekabete dayanamayarak kaybolacaktır (Marx, 1963, s.218'den aktaran; Burris, 1995, s.20). Ohmae (2006)'ye göre de orta sınıfın büyük çoğunluğu (%80) alt basamaklara (sınıflara) kaymaktadır. Akbaş (2013), Bahçe (2013) ve Konoşlu (2013) çalışmalarında orta sınıfın giderek işçileştiğine dikkat çekmektedirler. Bu nedenle, orta sınıfın bir varoluş mücadelesi içinde olduğu söylenebilir. Orta sınıfın bu mücadeleden sağ çıkmasının yolunun eğitim olduğu düşünülmektedir. Orta sınıfın eğitim aracılığıyla kendini yeniden ürettiğini ve varlığını koruduğunu gösteren çeşitli araştırmalar (Brantlinger, 2003; Power vd., 2003; Ball, 2003; Devine, 2004; Balkan ve Öncü, 2013; Aratemür Çimen, 2015; Rutz ve Balkan, 2016) bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Bu çerçeveden bakıldığında; dünyada ve Türkiye’de öneme sahip olan ve varoluş mücadelesi içerisindeki bu sınıfın eğitimle ilgili kararlarının, stratejilerinin, eylemlerinin araştırılması önem taşımaktadır. Çünkü bu sınıfın eğitimle ilgili tercihleri yalnızca kendi çocuklarını değil aynı zamanda toplumun daha alt kesimlerinde yer alan ailelerin çocuklarını da etkileyebilmektedir. Fakat Türkiye’de Balkan ve Öncü (2013); Aratemür Çimen (2015) ve Rutz ve Balkan (2016)’ın çalışmaları dışında toplumun büyük kesimini oluşturan orta sınıf ailelerin ve çocuklarının eğitim tercihlerine odaklanan yeterli çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu çalışmalarda ise orta sınıf ailelerin çocuklarının eğitimle ilgili seçimlerine yer verilmemiştir. Bu çalışmada, ailelerin görüşleriyle birlikte çocuklarının görüşlerine de yer verilmesi çalışmayı hem diğer araştırmalardan farklı kılmakta hem de orta sınıfların eğitimle ilgili eğilimlerini çocukların gözünden de analiz edebilmeyi sağlamaktadır. Bu nedenle, eğitim alanındaki neoliberal politikalar bağlamında orta sınıf ailelerin ve çocuklarının özel okul-devlet okulu ikilemindeki seçimlerinin belirlenmesinin ve eğitimle ilgili tercihlerinin derinlemesine, farklı açılardan analiz edilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu araştırma orta sınıf ailelerin ve çocuklarının görüşleriyle sınırlı tutulmuştur. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine yer verilmemiştir.
- Araştırmada gönüllülük esas alınmış olup görüşülen velilerin büyük çoğunluğunu orta sınıf anneler oluşturmaktadır. Bu nedenle, araştırma genel olarak orta sınıf kadın ebeveyn görüşleriyle sınırlıdır.
- Araştırmada Gaziantep ilindeki 2016-2017 eğitim öğretim yılı TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sınavı puanı ile öğrenci kabul eden devlet fen liselerine karşılık gelen tüm okullar araştırma kapsamına dahil edinmek istenmiştir. Ancak, yalnızca araştırmaya izin veren okullarda çalışma yürütülebilmektedir.
- Araştırma kapsamındaki katılımcı görüşleri görüşme formunda yer alan sorular ile sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

- Bu çalışmanın yürütüldüğü dönemde liselere öğrenci alımı TEOG sınavı puanına dayalı olarak gerçekleştirilmekteydi. Fakat MEB tarafından 2017 yılında TEOG sınavı kaldırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, TEOG sonrası veli ve öğrenci görüşlerine dayalı olduğundan katılımcıların okul tercihleri hakkında yorum yapılabileceği varsayılmıştır.
- Araştırma kapsamında katılımcıların görüşme formundaki sorulara verdikleri cevapların gerçek görüşlerini yansıttıkları varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Fen Lisesi: Matematik ve fen bilimleri alanlarında öğrencileri gerekli niteliklere sahip bilim insanları olarak yetiştirilmelerini amaçlayan ortaöğretim kurumlarıdır (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2016).

Fen ve Sosyal Bilimler Projesi veya Programı Uygulayan Anadolu İmam Hatip Liseleri: “Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği”ne tabi olan ve Anadolu İmam Hatip Lisesi programına ek olarak fen/sosyal bilimler programı uygulayan okullardır (Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2016).

Özel Lise: Özel Öğretim Kurumları Kanunu uyarınca faaliyet izni verilen ortaöğretim kurumlarıdır (MEB, Özel Öğretim Kurumları Kanunu, 2017).

Özel Fen Lisesi: Özel liselerde fen lisesi programı uygulayan ortaöğretim kurumlarıdır (MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, 2017).

Proje Okulu: Milli Eğitim Bakanı onayı ile proje okulu seçilen eğitim kurumlarıdır. (MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2016).

Temel Lise: Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun 5. maddesi gereğince faaliyetleri 2018-2019 eğitim öğretim yılının sonuna kadar devam edecek olan ve dönüşüm programına dahil olan kurumların kurucuları tarafından açılan özel ortaöğretim okullarıdır (MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, 2017).

TEOG Sınavı: 2013-2014 eğitim öğretim yılından 2017-2018 eğitim öğretim yılına kadar MEB tarafından temel eğitimden ortaöğretime geçiş amacıyla

resmî ve özel temel eğitim kurumlarının 8'inci sınıflarında yapılan ortak sınavlardır (MEB Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi, 2013, 2017).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konu ile ilgili alanyazına yer verilmiştir. Bu amaçla, ilk olarak neoliberalizme temel teşkil eden liberalizmin tanımı, ilkeleri ve ortaya çıkışı ile türleri açıklanmıştır. Bu şekilde, neoliberal düşüncenin ilk çağlardan başlayarak hangi evrelerden geçtiği, hangi olayların neoliberal anlayışın ortaya çıkmasında etkili olduğu ve günümüz dünyasındaki şeklini aldığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Daha sonra neoliberalizm bir kavram olarak ele alınmıştır. Neoliberalizm kavramının eğitim alanına etkileri incelendikten sonra Türk eğitim sistemindeki politikalara nasıl ve ne şekilde yansıdığı hakkında bilgi verilmiştir. Bunun ardından, sınıf analizi ve sınıf teorileri, orta sınıf analizi, Türkiye’de sınıf ve orta sınıf çalışmaları ve orta sınıf eğitim ilişkisi üzerine durulmuştur. Son olarak, konu ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Liberalizmin Tanımı ve Temel İlkeleri

Liberal kelimesi ilk defa Adam Smith’in “Ulusların Zenginliği” (The Wealth of Nations, 1776) adlı kitabında “liberal ihracat ve ithalat sistemi” ifadesiyle kullanılmıştır (Hayek, 2013, s.3). Liberalizmin genel tanımına bakıldığında literatürde herkes tarafından kabul gören bir tanımı bulunmayıp farklı yazarların farklı görüşleri (Aktan, 1995, s.4; Cevizci, 2013, s.548; Vincent, 2006, s.36; Yayla, 2015, s.221) olduğu görülmektedir. Fakat liberalizm, en genel anlamda “*rasyonel kişilerin siyasi ve iktisadi yaşamdaki haklarını ve özgürlüklerini koruma altına alan, bireyciliğe dayandırılmış, piyasa ekonomisinin doğal işleyişine bırakılarak devletin ekonomiye müdahalelerinin asgari düzeye indirilmesini savunan bir felsefedir.*” (Aktan, 1995, s.4) şeklinde tanımlanmaktadır. Liberalizmin tanımında olduğu gibi temel ilkeleri konusunda da farklı yaklaşımlar (Yayla, 2014, s.162; Heywood, 2011, s.35; Erdoğan, 2006, s.63) söz konusudur.

Liberalizmin hem tanımında hem de ilkelerinde ortak bir görüş olmamasının nedeni, kavrama ekonomik açıdan mı yoksa siyasi açıdan mı yaklaşıldığıyla ilgilidir. Fakat hangi açıdan yaklaşılsa yaklaşılsın liberalizmde bireycilik, özgürlük, doğal düzen ve piyasa ekonomisi ile sınırlı devlet kavramlarının vurgulanmakta olduğu belirtilmektedir.

- a) **Bireycilik:** Liberal anlayışa göre değerli ve esas olan devlet veya diğer kurum ve kuruluşlar değil, bireyin kendisidir. Bu nedenle, Locke (1969, s.193), bireyin üzerinde otorite olmaksızın özgür olması gerektiğini belirtir. Locke, liberal anlayışta bireylerin siyasal alanda özgürlüğünü savunmaktadır. Mill (1986, s.21), bireylerin özgürlüğü sağlandığında ve devlet müdahalesi olmadığında kendilerini geliştirebileceklerini ve bu şekilde işlerinde daha başarılı olabileceklerini ifade etmektedir. Tocqueville (1962, s.42) her şeyin özgür olduğu ve devletin müdahale etmediği evrensel bir yolun olduğunu vurgulayarak devletin bireye müdahalesine karşı çıkmaktadır. Buradan hareketle, bireycilik; devletin bireyi toplumun üzerinde tutarak bireylere müdahale etmediğinde, bireylerin kendilerini gerçekleştirebileceğini savunan bir düşünce biçimidir denilebilir.
- b) **Özgürlük:** Özgürlük ilkesi liberal anlayışın özünü ve temelini oluşturmaktadır. Liberalizmde özgürlük; bireyin her türlü baskı, engel, kısıtlama ve müdahaleden korunması demektir. Kişilerin siyasi otorite ve devlet müdahalesi olmaksızın serbestçe yaşaması gerektiğini savunmaktadır. Isaiah Berlin, (2007, s.79) “Two Concepts of Liberty” adlı eserinde özgürlüğü liberalizm açısından negatif ve pozitif özgürlük olarak incelemektedir. Bu nedenle, klasik liberaller ile modern liberaller özgürlük noktasında birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Klasik liberaller negatif özgürlüğü savunurken; modern liberal görüşe sahipler pozitif özgürlüğü benimsemektedirler. Pozitif özgürlük, bireyin kendisinin efendisi olması ve bu şekilde kendilerini gerçekleştirebilmeleriyle ilişkilidir (Heywood, 2011, s.46). Fakat genel olarak liberalizmin özgürlük anlayışı negatif özgürlüktür. Çünkü negatif özgürlük, kişilerin hiçbir sınırlama olmaksızın istediğini serbestçe yapabilmesini ifade etmektedir. Bu durum, başkalarına zarar verebileceği için negatif özgürlük olarak değerlendirilmektedir (Yayla, 2015, s.149).

c) **Doğal Düzen ve Piyasa Ekonomisi:** Doğal düzen ifadesi ilk kez David Hume'un "kendiliğinden düzen" ifadesiyle ortaya çıkmış, daha sonra Adam Smith'in "görünmez el" hipoteziyle şekil almıştır. Bu ilkeye göre, piyasa ekonomisinde kendiliğinden bir düzen vardır ve devlet müdahalesi olmadan ekonomik faaliyetler devam ettirilmelidir. Herkes kendi ihtiyacını gidermeye çalıştığında aynı zamanda toplumdaki diğer bireylerin de ihtiyaç ve gereksinimleri sağlanmış olacaktır. Hayek (2004, s.173), bireyler arasında ortak bir amaç olmasa bile "karşılıklı menfaat" ilişkisine dayalı bir toplumsal ekonomik düzenin kendiliğinden sağlanabileceğini ifade etmektedir. Bu anlayışa göre, piyasa ekonomisi görünmez bir el tarafından doğal düzenine kavuşturulmuş olacaktır. Doğal düzen ilkesi "laissez faire, laissez passer" (bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler) şeklinde slogan haline getirilmiştir. Bu ilke liberaller arasında en çok tartışılan ve ayrıma düşülen ilke olmuştur. Adam Smith, David Hume, Herbert Spencer, Frederic Bastiat ve Friedrich von Hayek gibi liberaller insan aklının serbest piyasa ekonomisine müdahalesini tamamen reddederken; James Buchanan, John Locke, Milton Friedman, Rene Descartes gibi liberaller ise tamamen serbestliğe dayalı doğal düzen yerine insan aklının ürünü olan müdahalelerin ekonominin daha iyi işlemesine yardımcı olacağını savunmaktadırlar.

d) **Sınırlı Devlet:** Liberalizmin devlet anlayışının temelinde "sınırlı ve sorumlu devlet" fikri yer almaktadır. Liberal düşünce bireyi sınırlandıran, özgürlüğünü kısıtlayan her türlü engelin kaldırılması gerektiğini savunmaktadır. Bu anlayışa göre liberal toplumdaki devletin görevi, bireylerin dolayısıyla toplumun özgürlüğünü güvence altına alacak önlemleri oluşturmaktır. Bu nedenle Yümer (1998, s.24), "Anayasacılık" ve "Kuvvetler Ayrılığı" kavramlarının liberalizmin bir ürünü olduğunu ifade etmektedir. Friedman (1988, s.52)'a göre devlet yasalar aracılığıyla otoritesini kullanarak toplum üzerindeki baskıları ortadan kaldırmalıdır. Liberaller, toplumsal hayata benzer şekilde iktisadi yaşamda da devletin otoritesinin sınırlandırılması gerektiğine inanmaktadırlar. Liberal anlayış, ekonomik alanda devletin müdahalesini asgari düzeyde bırakarak kamu sektörünün payının azaltılmasını önermektedir (Çetin, 2007, s.61).

2.2. Liberalizmin Ortaya Çıkışı

Liberalizmin bir ideoloji olarak ilk defa 17. yüzyılda İngiltere’de ortaya çıktığı söylenebilir. Liberalizm kavramına siyasi anlam yükleyen ve bu şekilde kavramın siyasi yönünü öne çıkaran ilk kişi John Locke (1632-1714)’tur. Locke devletin görevini vatandaşların yaşama hakkı, hürriyet hakkı ve mülkiyet hakkı gibi temel haklarını korumak olarak ifade etmektedir (Locke, 2004, s.86). Bu açıdan, Locke’ın düşüncelerinin altında sınırlı devlet fikrinin yer almakta olduğu belirtilmektedir (Çaha, 2008, s.118). Adam Smith ise “iktisadi liberalizmin” kurucusu olarak kabul edilmektedir. Smith, ekonominin kendi haline yani doğal ve özgür işleyişine bırakılması gerektiğine inanmaktadır (Sabine, 1991, s.79). Smith’e göre piyasa doğal düzenine bırakılırsa, toplumdaki bütün bireyler kendi çıkarını gözetecek ve böylelikle ekonomideki arz-talep dengesi “görünmez bir el” tarafından müdahale olmaksızın sağlanmış olacaktır. Smith’in görünmez el metaforunun altında *“istediğim şeyi bana ver; senin istediğini de ben sana vereyim.”* düşüncesi yer almaktadır (Smith, 2006, s.18). Smith’e göre devletin görevi; milli savunmayı sağlamak, adaleti sağlamak ve topluma gerekli alt yapı hizmetlerini sunmaktır (Akalin, 1999, s.344). Smith’in ifade etmiş olduğu bu devlet “gece bekçisi” ya da “jandarma devlet” olarak bilinmektedir.

Tüm bu düşünürlerin fikirlerinin altında liberal ideolojinin temel ilkelerinin yer aldığı görülmektedir. Fakat bu belirtilen temel unsurların “klasik liberalizm” ile ilgili olduğu daha sonraki süreçte anlaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, bu düşünürlerin görüşleriyle ortaya çıkan liberalizm daha sonraki dönemlerde çeşitlenerek isim değiştirmeye başlamıştır.

2.3. Liberalizmin Türleri

Liberal anlayışa ilişkin görüşler zaman içerisinde değişerek liberalizmin farklı şekillerde yorumlanmasına neden olmuştur. Bu durumun, liberalizmle ilgili fikirlerin uygulamaya konulmasıyla birlikte ortaya çıkan sorunların giderilmek istenmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu nedenle, 17. yüzyılın feodal toplumundan başlayarak 19. yüzyıl sanayi devrimine kadar geçen dönem klasik liberalizm; 19. yüzyılın ikinci yarısından 20. yüzyılın son çeyreğine kadar olan

dönem sosyal liberalizm ve sosyal liberalizme tepki olarak ortaya çıkan neoliberalizm olarak adlandırılmaktadır.

2.3.1. Klasik Liberalizm

Klasik liberalizm; devletin ekonomiye müdahale etmemesi gerektiğini aksi takdirde “görünmez el” anlayışını işlevsiz bırakacağını belirtmektedir. Devletin ekonomideki rolünün sınırlandırılması gerektiğini ve sadece özel sektörün sunamadığı hizmetleri sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Devletin, piyasada etkin olmamasını ve girişimcileri teşvik etmesi gerektiğini ifade etmektedir. Devletin asıl görevini ise bu öngörülen sistemin sürekliliğini sağlamak olarak tanımlamaktadır.

2.3.2. Sosyal Liberalizm (Refah Devleti Dönemi)

1929 yılına gelindiğinde Dünya Büyük Ekonomik Buhranı'nın etkisiyle klasik liberalizmin ilkeleri tamamen çökmüş ve yerini bir neo-klasik iktisatçı olan John Maynard Keynes'in sosyal refah devleti anlayışına bırakmıştır. Keynes, piyasada görünmez bir elin varlığını reddetmiş; devletin para ve maliye politikalarıyla piyasa ekonomisine müdahalede bulunması gerektiğini belirtmiştir (Bocutoğlu, 2004, s. 111). Devletin bireyler arasında eşitlik sağlaması gerektiğine inanan refah devleti düşüncesi devlete sorumluluk vermiştir (Dye, 1975, s.117). Refah devleti anlayışının devlete verdiği sorumluluklar arasında toplumun tüm bireyelerine asgari düzeyde de olsa bir gelir sağlaması, güvenliği sağlaması ve sosyal hizmetleri sunması yer almaktadır. (Alcock vd., 2002, s.74-75)

Bu açıdan, bu yüzyılda devletlerin önce ekonomik alanda daha sonra da sağlık, güvenlik gibi birçok alanda etkisinin arttığı, bireycilik anlayışından uzaklaşıldığı, sosyalist düşüncenin yaygınlaştığı belirtilebilir. Fakat tüm bu fikirler 1970'li yıllarda meydana gelen ve o güne kadar görülmemiş bir kriz dünyada baş gösterene kadar etkili olabilmektedir. 1970'li yıllarla birlikte çıkan ekonomik kriz; ekonomi politikalarının yeniden sorgulanmaya başlamasına, refah devleti anlayışının son bulmasına ve dünyayı halen etkisi altında tutan yeni bir akım olarak neoliberalizmin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

2.3.3. Neoliberalizm

Neoliberalizm aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

2.4. Bir Kavram Olarak Neoliberalizm

Neoliberalizm kavramının sadece ekonomiyi değil siyaset, politika, felsefe gibi insanı ilgilendiren birçok alana nüfus etmesinden dolayı birçok araştırmacı (Larner, 2000; England ve Ward, 2007; Clarke, 2008; Springer, 2012; Yazıcı 2013; Flew, 2014) belirli bir tanımının olmadığını ifade etmektedir. Bu nedenle, Bourdieu'ya göre neoliberalizm "saf piyasa anlayışının karşısına çıkabilecek tüm engelleri ortadan kaldırmaya yönelik bir programdır" (akt. Tekin, 2003, s.144). Harvey (2007, s.22)'e göre "kişilerin girişim özgürlüklerini en üst seviyeye çıkararak toplumun refahınının sağlanabileceğini iddia eden politik ekonomik pratiklerin teorisidir." Giroux (2007, s.334) neoliberalizmi yaşamın her boyutunu etkileyen bir politik düşünce ve ideoloji olarak değerlendirirken; Read (2012, s.82-83) ise sadece yaşama ve siyasal alana değil; bireyin varlığının bütününe ilgilendiren bir ideoloji olarak değerlendirmektedir.

Bu tanımlara bakıldığında neoliberalizm kavramına daha çok ekonomik, politik ve ideolojik yönlerden yaklaşıldığı görülmektedir. Fransız sosyolog Michelle Foucault ise College de France'ta 1978-1979 yılları arasında verdiği derslerde, bu kavramın sadece politik bir ideoloji ya da ekonomik bir teori olarak ele alınmasının kavramın yanlış veya eksik anlaşılmasına neden olacağını belirtmektedir. Foucault, bu derslerde neoliberalizmi diğer araştırmacılar ve düşünürlerden farklı olarak "yönetimsellik" (governmentality) açısından ele almaktadır.

Yönetimsellik, belirli bir süreçte ortaya çıkan işi icra etme ve bilgi üretme şeklini ifade etmede kullanılmaktadır (Foucault, 1994, s. 447). Foucault, bu kavramla yöneten ve yönetilenler arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmaktadır. Bu nedenle Foucault, öncelikle yönetim ve iktidar kavramları üzerinde durmaktadır. Foucault (1997, s. 81)'ya göre yönetim; toplumdaki bireylerin davranışlarını yönlendirir. İktidarın kullanılmasını ise, kişilerin eylem alanını şekillendirmenin bir tekniği olarak ifade etmektedir (Foucault, 2014, s.75, 77). Bu açıdan Foucault (1980), iktidarın toplumdaki bireylerin davranışlarını yönetebilmesi için kendisini topluma söylem düzeyinde aktarması gerektiğine inanmaktadır. Fakat iktidar kendisini bir

söylem olarak topluma takdim ederken zorlayıcı bir güç ya da baskı aracı kullanmaksızın yönetsel hale gelmesi gerekmektedir. Diğer bir deyişle, iktidarın kullanacağı “güç” düzenleyici ya da dönüştürücü güçtür. Bu nedenle, Foucault “güç” kavramını analiz ettiği çalışmalarında “baskı” yerine “istekli hale getirmek” ifadesini vurgulamaktadır (Neumann ve Sending, 2010). Bu durum, Althusser’in ifade ettiği bireylerin devletin ideolojik aygıtlarına uyarak devlete bağlı hale gelmesiyle de açıklanabilmektedir (Zizek, 2013, s. 503). Fımyar (2008), yönetselliği yönetilebilir özneler oluşturma çabası olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, yönetsellik kavramı bireylerin düşüncelerine, isteklerine, eylemlerine ve algılarına belirli bir şekil vermek için hangi stratejilerin, metotların ve mekanizmaların kullanılacağı bilgisini gerektirmektedir (Mittchell, 1999, s.31). Bu şekilde, toplum devletleştirilmeden devlet yönetselleşmektedir (Foucault, 2005: 286-287). İktidar, bireyleri yönetmek yerine bireylerin istek ve gereksinimlerini yönetmeye çalışmaktadır. Yeniden üretilen ve biçimlendirilen insanlar iktidarın öznelerine dönüşmektedirler (Foucault, 2014, s. 57-63).

Foucault’ya göre bireylerin öznelere dönüştürülmesinin yolu neoliberalizmdir. Çünkü neoliberalizm, günümüzde sadece devletleri ya da ekonomileri değil aynı zamanda bireyleri de yönetmekle ilgili bir kavrama dönüşmüştür (Read, 2009, s.30). Bu nedenle, Foucault neoliberalizmi yönetsellik kavramı üzerine inşa etmektedir. Bu yeni akılsallık ise “neoliberal yönetselliktir” (Foucault, 2010, s.27). Neoliberal yönetsellik anlayışında iktidar, özneleri doğrudan kendisine itaat ettirmemektedir. Çünkü bu anlayışın temelinde öznelerin özgürlüğü vardır (Lemke, 2016, s.263). Fakat buradaki özgürlük piyasa ilişkileri tarafından yönetilmektedir (Brown, 2005, s.704). Bu nedenle Foucault (2010, s.63), neoliberal yönetsellik düşüncesini “özgürlüğün yönetimi” olarak isimlendirmektedir. Neoliberal yönetsellik kavramına ilişkin çalışmalarda (Kingfisher, 2002; Ong, 2006) Foucault’nun bu düşüncesini ispatlar niteliktedir. Bahsedilen çalışmalarda bu kavram öznelerin duygu, düşünce ve eylemlerinin nasıl kontrol altına alındığını ve nasıl kendi kendilerinin yöneticisi olduklarına ikna edildiklerini göstermek için kullanılmaktadır. Bu nedenle neoliberal özne, klasik liberalizmde bahsi geçen üretici konumundaki ve pragmatist özne değildir. Foucault (2010, s.226) kendisine yatırım yapan ve halen biçimlendirilmeye çalışılan neoliberal toplumun yeni öznesini “girişimci özne” olarak tanımlamaktadır. Bu girişimci

özneler, iktidarın neoliberal söylemlerinden ve uygulamalarından doğan insanlardır (Dardot ve Laval, 2012). Bu çerçevede, Rose (1996) neoliberal söylemin oluşturduğu girişimci özneleri; özerkliği olan, kendini yönetebilen ve kendi tercihlerinden sorumlu olan bireyler olarak tanımlamaktadır. Özkazanç (2011, s.17) ise bahsedilen bireyleri, neoliberal piyasanın getirdiği risk ve belirsizliğe karşı kendini korumaya çalışan, kendisi ve ailesinin yazgısından sorumlu kişiler olarak açıklamaktadır.

May (2012, s.100) Foucault'dan yola çıkarak, "girişimci özne" kavramının yaşamın her alanında egemen olduğunu göstermeye çalışmaktadır. Bu nedenle, neoliberal toplumda yaşayan bir annenin nasıl çocuk yetiştirdiğini bir örnekle açıklamaktadır. May'e göre neoliberal bir toplumda anne, çocuğunu bir yatırım olarak görmektedir. Bu nedenle, anne adayı en çok kazancı sağlayabilmek için ilk olarak genetik donanımı en iyi olan birisiyle evlenmeye çalışmaktadır ki doğacak olan bebeğin genetik açıdan donanımı mükemmel olabilsin. İstenilen genotipte eş bulunup ve istenilen bebek doğduktan sonra eğitime ilişkin yatırım yapma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Artık asıl problem çocuğun eğitime ve zamana nasıl bir yatırım yapılacağıyla ilgilidir. Çünkü annenin asıl amacı süreç sonunda çocuktan en yüksek karı elde edebilmektir. Bu nedenle, kaç saat özel ders, kaç saat sosyal aktivite, kaç saat ev ödevi? gibi sorular annenin kafasında oluşmakta ve sürekli arayış içerisine girmektedir. May, bu örneğinde anne ile çocuk arasındaki ilişkilerin bile girişimci ilişkiye dönüştüğüne işaret etmektedir. Annenin parasını ve zamanını sermayeye; çocuğu ise yatırıma benzetmektedir. Bu nedenle Tod May, neoliberal bir toplumda girişimci özne konumundaki anne ve çocuğun ekonomik varlıklara (homo-economicus) dönüştüğünü vurgulamaktadır.

May'in örneğinde vurgulamış olduğu neoliberal toplumdaki "homo-economicus" kavramı klasik liberalizmden oldukça farklıdır. Klasik liberalizmdeki homo-economicus için önemli olan mübadele, takas ve iş bölümü iken (Smith, 2006); neoliberal toplumdaki homo-economicus için esas olan "rekabettir" (Foucault, 2010, s.28). Çünkü neoliberal toplumdaki bireyler "evrensel rekabet ilkesi" gereğince yönetilmektedirler (Dardot ve Laval 2012, s.2). Bu nedenle, neoliberal özne rekabetçidir ve küresel rekabete odaklanmıştır. Fakat neoliberal toplumdaki rekabet kavramı da Hayek (2004)'in belirttiği gibi klasik liberalizmdeki rekabet kavramından ayrılmaktadır. Buradaki rekabette asıl amaç, daha çok kazanç sağlamak için diğerlerini (rakiplerini) geride bırakmaktır.

Neoliberalizmin esas aldığı rekabet ilkesi Gorz (2011, s. 21)'a göre yaşamın tüm alanlarına nüfus etmiştir. Bu nedenle, neoliberal özne yaşamının her alanında rekabet içerisinde olduğu bilinciyle hareket ederek kendisini çalışmaya ve üretmeye adanmıştır (Marazzi, 2010, s.42-49). Neoliberal bir toplumda herşeyin özelleşmesi hatta sorunların ve meselelerin bile özelleşmesi (Read, 2012, s. 93), neoliberal özneleri piyasa içerisindeki rekabette tek başına mücadele etmeye zorlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, “kendisinin girişimcisi” haline gelen bu bireyler (Dardot ve Laval, 2012) tüm kararlarının sorumluluklarının kendilerine ait olduğunun farkındadır. Buradan hareketle neoliberalizm, bütünüyle bireyselleştirdiği ve herşeyden sorumlu tuttuğu neoliberal özneleri tüketim alışkanlıklarından sosyal yaşamlarına, iş hayatlarından eğlence kültürlerine, eğitimden oturdukları semte kadar hatta çocuklarının eğitim aldığı okullara kadar stratejiler geliştirmeye zorlamakta ve piyasa içerisindeki rekabette daima başarılı olmaya mecbur bırakmaktadır (Ören, 2015, s.165).

2.5. Dünya’da Neoliberal Eğitim Politikalarının Uygulamaları

Neoliberal ideolojinin yaşamın ve insanın olduğu tüm alanlarda etkili olmasından dolayı (Gamble 2001; Giroux, 2007; Read, 2012) neoliberalizmin nüfus etmiş olduğu alanlardan birisi de eğitimidir (Davies ve Guppy 1997; Apple, 2004; Brint 2006; Giroux, 2007; Dardot ve Laval, 2012; Robertson ve Dale, 2013). Robertson ve Dale (2013)'e göre bilginin “diplomaya”, öğrenmenin “tüketime” ve öğrenenlerin “insan sermayesine” dönüştürülmesiyle birlikte eğitim özelleştirmek için kazançlı bir sektör haline gelmiştir. Davies ve Guppy (1997)'e göre ise eğitimin özel sektöre açılması ile birlikte devletler ekonomik durgunluğa ve küresel rekabete yardımcı olabileceklerdir. İlk olarak post-modern piyasanın gerek duymuş olduğu iş gücü kolaylıkla okullar aracılığıyla sağlanabilmektedir. İkinci olarak neoliberalizmin temel söylemlerinden olan “kendisinin girişimcileri” haline gelen bireylerden kazanç sağlanarak eğitim etkili bir kazanç sektörüne dönüşebilmektedir. Bu haliyle de eğitim, bireylerden ziyade piyasa için anlamlı bir sektör haline gelmektedir. Dolayısıyla, eğitim sektörü artık neoliberal politikaların uygulanmasına hazır hale getirilmiştir.

Neoliberal anlayışın eğitim alanına resmi olarak girmesi 1980'lerde IMF ile Dünya Bankası'nın işbirliğinde hazırlanmış olan uyum programları ile gerçekleşmiştir (Sayılan, 2006). Cornay (1995), bu sürecin üç aşamada gerçekleştiğini ifade etmektedir. Birinci aşamada, tüm kademelerde eğitimin içeriği piyasa ihtiyaçları doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. İkinci aşamada eğitimin işletilmesi ve finansmanına yönelik uygulamalar yapılmıştır. Son aşamada ise, eğitimin toplumda sosyal hareketlilik sağlama ve eşitlikçi rolü üzerine yenilikler yapılmıştır. Bu yapılandırma sürecinde ise, AB, UNESCO, Dünya Bankası, IMF, OECD ve WTO gibi uluslararası örgütler önemli etkiye sahip olmuşlardır. Özellikle, bu kuruluşların "az gelişmiş" ve "gelişmekte" olan ülkelere vermiş oldukları kredilerin, neoliberal uyum programlarını uygulama şartı içermesi bu ülkelerin eğitim sistemlerinin yeniden dizayn edilmesine ve neoliberal eğitim politikalarının bu ülkelerde hızla yayılmasına neden olmuştur (Yılmaz ve Sarpkaya, 2016). Keskin ve Demirci (2003) neoliberal politikaların eğitim alanına yayılmasında uluslararası aktörlerin rol dağılımını şu şekilde yapmaktadırlar: WTO, eğitimi de kapsayan hizmet ticaretini neoliberalizmin anayasası olarak ifade edilen GATS (Güzelarsı, 2003, s.5) isimli antlaşma ile piyasaya açmakla; AB, uyum sürecinde neoliberal politikaları ülkelere teşvik etmekle; OECD bu sürecin nasıl yürütülebileceğine dair çözüm önerileri sunmakla; Dünya Bankası ise bu süreçte ülkelere kredi sağlamakla sorumludur. Bu şekilde, neoliberal eğitim politikaları dünyada büyük bir ivme kazanmıştır. Dolayısıyla, eğitim artık piyasaya diğer bir ifadeyle özel sektöre açılmaya başlamıştır.

Eğitimin özel sektöre açılmasıyla gündeme gelen "özelleştirme" kavramı devletin eğitim alanındaki sorumluluğunu azaltmakta ve özel sektörün eğitimin finansmanı ve yönetimi gibi konularda etkin rol almasını sağlamaktadır (Kishan, 2008, s.114). Ball ve Youdell (2008, s.16) eğitimde özelleştirme ile birlikte eğitim sisteminin yapılanmasının, yönetiminin ve değerlendirilmesinin bütünüyle değiştiğini ifade etmektedirler. Molnar (2006) ise eğitimin özelleştirilmesiyle birlikte değişen yapısının eğitimin ticarileşmesine neden olacağı gerekçesiyle özelleştirmeye karşı çıkmaktadır. Molnar, eğitimin ticarileşmesinin bir sonucu olarak okulların bir metaya dönüşeceği ve bu şekilde çocukların ve ailelerin piyasa koşullarına yenileceğini ifade etmektedir. Paulo Freire (2007), eğitimin özel sektöre açılmasının bir sonucu olarak öğrencilerin tüketici konumuna geçeceğine işaret etmektedir. Freire'ye göre eğitimin

özelleştirilmesiyle birlikte öğrencilerin tek amacı kendilerine iş garantisi sağlayacak bir diploma olacaktır. Bu şekilde verilen eğitimin öğrencilerin yeteneklerini arttırmak yerine öğrencileri körelteceğini ifade etmektedir. Giroux (2008, s.94) eğitimin iş dünyasıyla iç içe geçmesinin sonucunda kazanan tarafın eğitim değil; iş dünyası olacağı gerekçesiyle eğitimde özelleştirmeye karşı çıkmaktadır. Apple (2012, s.19) ise eğitimin özelleştirilmesinin getireceği olumsuzlukları öğretmenler açısından değerlendirmektedir. Eğitimin özelleştirilmesinin öğretmenlerin elindeki yetkileri iş dünyasına devrederek öğretmenleri niteliksizleştireceğini ve eline yetki geçen piyasa mantığının sınıfların içine kadar nüfus edeceğini belirtmektedir. Ball ve Youdell (2008, s.16) da eğitimde özelleştirmenin öğretmenler üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekmektedirler. Araştırmacılara göre, eğitimin özel sektöre açılması piyasa ideolojisinin eğitime yansımaları sağlamaktadır. Bu durumda, işverenler (okul sahipleri) işçileri olarak değerlendirdikleri öğretmenleri düşük ücretle çalıştırarak daha çok kazanç sağlamaya çalışmaktadırlar. Bunun sonucunda ise eğitimin; düşük ücretli fakat vasıfsız ve yetersiz öğretmenler tarafından yürütüleceğine vurgu yapmaktadırlar. Şahin (2002) ise eğitimin özelleştirilmesine sosyal adalet ve eşitlik ilkelerine aykırı olacağı nedeniyle karşı çıkmaktadır. Çünkü Şahin (2002)'e göre eğitimin devlet kontrolünden çıkarılarak özel sektöre devredilmesi ile eğitimden sadece parası olan üst sınıflar yararlanabilecektir. Alt sınıflar eğitim hakkından yoksun bırakılarak toplumda eşitsizlik meydana gelecektir.

Eğitimde özelleştirme düşüncesine belirtilen gerekçelerle karşı çıkanlar olduğu gibi literatürde bu düşüncenin neoliberal destekçileri de bulunmaktadır. Neoliberal anlayışın mimarlarından kabul edilen Friedman (1997) eğitim alanında istenilen başarıların elde edilememesinin nedenini devletin eğitime doğrudan müdahalesine bağlamaktadır. Friedman, bu sorunun çözümü olarak eğitimde özelleştirmeyi önermektedir. Friedman'a göre eğitimin özelleştirilmesi durumunda; öğrenciler ve aileler okulları kendileri seçme şansına sahip olacağından piyasada neoliberalizmin temel esaslarından olan "rekabet ilkesi" devreye girecek ve eğitimde istenilen başarı sağlanmış olacaktır. Madsen (1996, s.15) okulların özelleştirilmesinin öğrencilerin ve ailelerin ihtiyaçlarının sağlanmasında etkili olacağından okullara olan bağlılıklarının artacağını vurgulamaktadır. Özden (1998, s.18)'e göre, eğitimin özelleşmesiyle birlikte okulların önündeki bürokratik engeller kaldırılarak okullar daha hızlı karar verebileceklerdir. Adnett (2004) ise eğitimin özelleştirilmesinin

gerekliliğini üç nedene bağlamaktadır: (1) eğitimin çıktılarının istenilen şekilde olmaması, (2) devletin eğitim sistemine müdahalesi olması durumunda girişimcileri harekete geçirecek yöntemler bulmada yetersiz kalması ve (3) eğitimin giderek artan maliyetinin eğitim sisteminin performansını arttırmada etkili olmamasıdır.

Bu görüşlerden farklı olarak Robertson ve Dale (2013, s.427), özelleştirme uygulamalarına değişik bir açıdan yaklaşmaktadır. Araştırmacılara göre, eğitimin özelleştirilmesi bireylerin birbirleriyle, eğitimle ve toplumla olan ilişkilerini yeniden tanımlamaktadır. Bu nedenle, Robertson ve Dale eğitimde özelleştirmenin diğer araştırmacıların belirttiği gibi sadece yapısal değişiklikler anlamına gelmediğini; özelleştirmenin aynı zamanda neoliberal yönetimsellik kavramı ile yakından ilişkili olduğuna işaret etmektedirler. Bu bağlamda, Lauder vd. (2006) özelleştirilen eğitimi yönetimsellik anlayışının yeni bir formu olarak değerlendirmektedirler. Araştırmacılara göre, neoliberallerin devleti eğitim alanından uzaklaştırarak özel sektöre açmasının sonucunda aileler, çocuklarının eğitim alacakları okulların seçimi konusunda en doğru seçimi yapmaya mecbur bırakılacaklardır. Bu çerçevede, eğitimdeki özelleştirme uygulamalarıyla ailelerin okul seçimi konusunda tek sorumlu taraf haline gelmesiyle birlikte ailelerin, neoliberal yönetimsellik düşüncesinin vurguladığı olduğu neoliberal önelere dönüştürülmekte olduğu belirtilebilir.

Görüldüğü üzere alanyazında eğitimin özelleştirilmesiyle ilgili tartışmalar olsa da; dünyanın birçok ülkesinde neoliberal eğitim politikalarının etkisiyle çeşitli özelleştirme uygulamalarının varlığından söz edilmektedir. Farklı ülkelerin eğitim sistemleri ve özel okul sayılarındaki artışlar incelendiğinde; neoliberal anlayışın özelleştirme olarak kendisini gösterdiği karşımıza inkar edilemez bir gerçek olarak çıkmaktadır. Örneğin; Almanya’da 1960 sonrasında içerisine eğitimi de dahil eden büyük çapta bir özelleştirme programı uygulanmaya başlamıştır. İlk olarak otomotiv ve enerji sektöründe başlayan özelleştirme çalışmaları (Megginson ve Netter, 2003, s.31) artık eğitim alanında etkili olmaya başlamıştır. Reuter (2002)’a göre son yirmi yılda yükseköğretim başta olmak üzere Almanya’da özel okul sayısında ciddi bir artış olmuştur.

İngiltere’nin eğitim sistemine bakıldığında; İngiltere’nin piyasa temelli eğitim anlayışına 1988 “Eğitim Reformu Yasası” ile resmen geçtiği görülmektedir. Bu anlayışa göre devlet, özel eğitim kurumlarına gerekli fon dağıtımını yapmaktadır. Fakat devletin kurumlara dağıtacağı fon miktarının ne kadar olacağı okullarda

öğrenim gören öğrenci (müşteri) sayılarına göre belirlenmektedir. Öğrenciler, bu sistemde eğitim alacakları okulları kendileri seçebilmektedir. Devlettten daha fazla fon alabilmeye çalışan özel eğitim kurumları neoliberal anlayışın ürünü olan “rekabet ilkesi” gereğince bir yarışa girmektedirler. Turner (2004) devletin piyasa mantığı olan rekabet ilkesini İngiltere’deki okullara yansıtmasıyla eğitimde başarıyı arttırmayı amaçladığını ifade etmektedir.

ABD’deki özelleştirme uygulamalarına bakıldığında; öncelikle ABD’nin eyaletlerden oluşan bir ülke olması nedeniyle genel bir eğitim sisteminden bahsetmek mümkün olmamaktadır. ABD’nin eyaletlere göre farklılaşan bir eğitim sistemi olsa da ABD’nin eğitimdeki temel sorunu kaliteli okulların eksikliği olarak düşünülmektedir. Bu nedenle, bu sorunun çözümü için eğitimde özelleştirme uygulamaları ABD’de farklı şekillerde mevcuttur (Brown, 2002). Bu uygulamalardan ilki sözleşmeli okullardır (charter school). Bu yöntemde, özel sektör yatırımcıları tarafından okullar belirli bir süre için açılmaktadır. Yatırımcılar, açmayı planladıkları okulun projesine komisyona sunmaktadırlar. Sunulan proje kabul edilirse, okuldaki her bir öğrenci (müşteri) için devlet okula kaynak vermektedir. Fakat sözleşmeli okullar, her yıl devlet tarafından düzenlenen başarı belirleme sınavına girerek en az belirlenen düzeyde bir başarı sağlamak yükümlülüğüne sahiptirler (Salamone, 2000, s.245). İstenilen başarı düzeyine ulaşamadığı takdirde, devlet bu okulları kapatma ya da el koyma yetkisine sahiptir. 2000’lerin başında 2300 civarında olan sözleşmeli okulların sayısı (Weil, 2002, s.155) 2015 yılında 7000’e yaklaşmıştır (United States Department of Education, 2016). ABD’de uygulanan diğer bir yöntem ise ilk olarak Milton Friedman tarafından önerilen “Kupon” yöntemidir. Bu yöntemde, maddi açıdan yetersiz olan ailelere çocuklarını istedikleri okula gönderebilmeleri için kupon verilmektedir. Friedman (1997)’a göre en etkili özelleştirme şekli kupon yöntemidir. Çünkü kupon yöntemiyle toplumun her kesiminden insanlar özel okulda eğitim alma hakkına sahip olabilmektedir. Friedman, bu yöntemin okullar arasında rekabeti arttıracığından eğitimde istenilen başarıya ulaşılacağına inanmaktadır. Weil (2002, s.31), Friedman’ın bu önerisinin eğitimin özelleştirilmesini bir devlet politikasına dönüştürmede ABD tarihindeki ilk resmi adım olması açısından önem taşıdığını ifade etmektedir. ABD’de eğitimin özelleştirilmesinde uygulanmakta olan diğer bir yöntem ise ev okullarıdır. ABD’de 1980’li yıllardan itibaren varlığını sürdüren ev okulu

uygulaması giderek yaygınlaşmaktadır. Sayısal verilere göre 1986'da yaklaşık 20 bin olan ev okulları (Nelson, 1986); 2007 yılında 2 milyona yaklaşmıştır (United States Department of Education, 2009). Ev okullarının aileler tarafından tercih edilmesinin nedeni olarak devlet okullarının yetersizliği gösterilmektedir (Nelson, 1986; Princiotta, Bielick ve Chapman, 2006).

Çin'de 1980'lerden itibaren eğitimde neoliberalleşmenin ilk adımları atılmıştır. Sayısal verilere göre 1989 yılında tüm kademelerdeki özel okulların oranı %0,2 iken (Pan ve Law, 2006); 2015 yılında sadece ortaokul düzeyinde %10'u geçmiştir (World Bank, 2016). Yirci ve Kocabaş (2013) Çin eğitim sisteminde artan özelleşme uygulamalarının Çin'in sahip olduğu 1,37 milyarlık nüfus potansiyeli açısından diğer ülkeler içinde büyük önem taşıdığını belirtmektedirler.

Bir Latin Amerika ülkesi olan Şili eğitim sisteminde de neoliberal politikalar kapsamında özelleştirme uygulamaları yer almaktadır. 1990 yılında özel okulda eğitim alan öğrenci sayısı %15 oranında iken; bu oran 1996 yılında %34'e; 2000 yılında ise %43'e ulaşmıştır. Keskin (2004, s.141)'e göre Şili Latin Amerika ülkeleri arasında eğitim alanında neoliberal reformları ilk uygulayan ülke olma özelliğinden dolayı diğer Latin Amerika ülkelerinde neoliberal politikaların uygulanmasında etkili olmuştur. Bu açıdan, Çin ve Şili örnekleri ele alındığında, ülkelerin birbirlerini etkilemesinin sonucunda dünyada eğitim alanında neoliberal politikaların yaygınlaşmasına neden olduğu belirtilebilir.

Neoliberal eğitim politikaları sadece belirtilen uygulamalarla sınırlı kalmayıp, varlığını sayısal verilere de yansıtmaktadır. OECD verileri incelendiğinde; OECD'ye üye ülkelerde eğitimin neoliberal politikaların etkisi altında şekillendirildiği görülebilmektedir. Eğitimin finansmanında her ne kadar kamusal kaynakların oranı özel kaynaklara göre fazla olsa da; özel sektörün eğitim içindeki payının yıldan yıla artmakta olduğu dikkat çekmektedir. OECD verilerine göre; OECD'ye üye ülkelerin 2000 yılında eğitimde kamusal kaynakların oranı % 87,9 iken; 2011 yılına gelindiğinde bu oran %83,9'a düşmüştür (OECD, 2014). Bununla birlikte, 2000 yılında özel kaynakların oranı %12,1 iken bu oran 2011 yılında %16,1'e ulaşmıştır (OECD, 2014). OECD (2016)'nin 2008 ve 2013 yılları arasında yapmış olduğu karşılaştırmalı analizde ise; tüm eğitim kademelerinde özel sektörün payının belirtilen yıllar arasında tüm üye ülkelerin ortalaması alındığında 15%

oranında arttığı; kamusal kaynakların payındaki artışın ise sadece %6 oranında kaldığı belirtilmektedir.

Tüm bunlardan hareketle, neoliberal eğitim politikalarının birçok ülkenin eğitim sistemlerine hem uygulama olarak hem de sayısal veri olarak yansıdığı görülebilmektedir. Bu açıdan, neoliberal eğitim politikalarının bugün dünyadaki birçok ülkenin eğitim sistemlerinde yer aldığı belirtilebilir. Bu nedenle, neoliberalizmin eğitim alanında varlığını belirgin bir şekilde hissettirmekte olduğu söylenebilir.

2.6. Neoliberalizmin Türk Eğitim Sistemine Yansımaları

Türkiye, neoliberalizmin temel düşüncesi olan “serbestleştirme” dönemine 1979 ekonomik ve siyasi krizleriyle adım atmıştır. Bu krizlere çözüm olarak 24 Ocak 1980’de oldukça geniş kapsamlı bir program başlatılmıştır. Bu programın temel hedefinde ise neoliberalizmin esas fikri olan “serbestleştirme” yer almaktaydı. Programa göre piyasaya açılmak istenen alanlar arasında sanayi ve ekonominin dışında eğitim gibi kamu hizmetleri de bulunmaktaydı. Devlet bu şekilde, ulusal kalkınmacı politikalarından vazgeçerek neoliberal politikaların temelini atmış oluyordu. Bu açıdan, Türkiye’de 1980’lere kadar eğitimin sorumluluğu devlete ait olarak görülürken; 1980’lerden itibaren devlet bu sorumluluğunu yasal dayanaklarla özel sektöre adım adım devretmeye başlamıştır. 12 Eylül 1980 askeri darbesinden sonra 1983’te kurulan hükümetin eğitim alanındaki serbestleştirme politikaları ise; neoliberalizmin Türk eğitim sisteminde gözle görülür hale gelmesine neden olmuştur. Fakat 1980’lerde eğitim alanında yürütülen neoliberal politikalar genel bir çerçevede yürütülmemekteydi. Bu nedenle, Türkiye’de eğitim alanında neoliberal uygulamalar ilk olarak Dünya Bankası’ndan alınan kredilerle başlatılan eğitim projeleriyle gerçekleşmiştir. Bu projelerin ilki 1984’te başlatılan “Sınai Eğitim Projesi”; ikincisi 1985’te “Endüstriyel Okullar Projesi”; diğeri ise 1987’de “Yaygın Mesleki Eğitim Projesi” adı altında yürütülmüştür. Dünya Bankası’nın vermekte olduğu bu kredilerin asıl amacı Keskin (2008)’e göre neoliberal anlayışın diğer dünya devletlerinde olduğu gibi Türkiye’de de yayılmasını sağlamaktır.

1990’lı yıllara gelindiğinde ise; eğitim alanında neoliberal politikalar daha kapsamlı ve sistemli halde uygulanmaya başlamıştır. Bu sürecin belirli bir çerçeve

halinde yürütülmeye başlanmasında AB, Dünya Bankası, GATS, IMF ve OECD gibi uluslararası aktörler etkili olmuşlardır. Bu süreçte Türkiye'nin IMF ile yapmış olduğu Stand-by Antlaşmaları, Dünya Bankası'ndan almış olduğu krediler ve Dünya Bankası'nın planlamış olduğu yapısal uyum programları, AB'nin uyum sürecinde eğitimde özelleştirmeyi teşvik eden politikaları ve OECD'nin Türk eğitim sistemini neoliberal politikalar doğrultusunda düzenleyen raporları Türkiye'de eğitim alanına neoliberal politikaların girmesini sağlayan araçlar olarak görülmektedir. Fakat Türkiye'de eğitimin resmi olarak piyasa açılması 1998'de imzalanan GATS antlaşması ile olmuştur (Sayılan, 2006, s.48; Keskin Demirer, 2012, s.170). Çünkü GATS ile içerisinde eğitimi de barındırmakta olan hizmetler sektörünün piyasaya açılması amaçlanmaktaydı (Yıldız, 2008, s.21). Scherrer (2005, s. 485), GATS'i imzalayan ülkelerin eğitim faaliyetlerinin doğrudan kamu aracılığıyla sağlanmadığına; bunun yerine özel sektörün haklarının güvence altına alınarak bu faaliyetleri gerçekleştirdiklerine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, GATS ile birlikte Türkiye'de devletin eğitim üzerindeki yetkisi azaltılmış ve eğitim ticarileştirilerek özel sektöre açılmıştır (Mc Burnie, 2002; Devidal, 2004).

Türkiye'de eğitim alanında neoliberal politikalar GATS ile birlikte uluslararası düzeyde resmileştikten sonra, kalkınma planları, hükümet programları, stratejik planlar, Milli Eğitim Şuraları ve MEB istatistikleri ile de ulusal düzeyde etkisini göstermektedir. Özellikle, 7. Kalkınma Planı'ndan itibaren tüm kalkınma planlarında eğitim alanına özel sektörün dahil edilmek istenmesi, neoliberal politikaların Türkiye'nin eğitim hedeflerinde önemli bir yere sahip olduğunun bir kanıtı olarak düşünülebilir. 7. Kalkınma Planı (1996-2000)'nda *“bütün eğitim kademelerinde özel öğretim kurumlarının sayılarının artırılması için yeni düzenlemelere ihtiyaç bulunmaktadır.”* (Kalkınma Bakanlığı, 1995, s.26) şeklinde belirtilen ifade; 8. Kalkınma Planı (2001-2005) ve 9. Kalkınma Planı (2007-2013)'nda özel sektörün eğitimdeki rolünün arttırılmak istendiğine işaret eden aynı maddenin yer alması *“eğitimin yaygınlaştırılmasında merkezi yönetimle birlikte mahalli yönetimler, gönüllü kuruluşlar ve özel sektörün desteği arttırılacaktır.”* (Kalkınma Bakanlığı, 2000, s.83; Kalkınma Bakanlığı, 2006, s.94) ve Onuncu Kalkınma Planı'ndaki (2014-2018) *“eğitimde alternatif finansman modelleri geliştirilecek, özel sektörün eğitim kurumu açması, özel kesim ve meslek örgütlerinin mesleki eğitim sürecine idari ve mali yönden aktif katılımı özendirilecektir.”* ifadesi

dikkat çekmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013, s.33). Kalkınma planlarında eğitimle ilgili olarak belirlenen bu hedeflerin temel vurgusu; devletin eğitimdeki sorumluluğunu özel sektör ile paylaşmaya yönelik düzenlemeler yapmasını amaçlamaktadır. Bu çerçevede, neoliberal politikaların temel argümanlarından olan “devletin sorumluluğunun azaltılıp özel kesimin sorumluluğunun artırılması” düşüncesi Türk eğitim sisteminin uzun vadeli hedeflerinde açık bir şekilde görülebilmektedir.

Kalkınma planlarında vurgulanmakta olan neoliberal eğitim politikalarının izlerine hükümet programlarında da rastlanmaktadır. 58. Hükümet Programı’nda geçen “*eğitimin tüm kademelerinde özel sektör desteklenecek ve özel sektörün eğitim içerisindeki payı arttırılacaktır.*” (Başbakanlık, 2002) ifadesi; 62. Hükümet Programı’nda “*eğitim alanındaki özel kesimin payını arttırmak ve ortalama eğitim süresini yükseltmek için kapsamlı bir eğitim reformu başlatılacaktır.*” (Başbakanlık, 2014, s.58) şeklinde belirtilen özel sektör vurgusu; 64. Hükümet Programı’nda “*meslek liselerinde özel sektörün katkısını arttıracacağız. Kamu-özel sektör ortaklığı ile meslek liselerini yeniden düzenleyeceğiz.*” (Başbakanlık, 2015, s.43) ifadesi ile kamu-özel sektör işbirliğine dikkat çekilmesi; 64. Hükümet Programı’ndaki “*Özel üniversitelerin açılmasına imkân vereceğiz.*” maddesi ile (Başbakanlık, 2015, s.44) “*mevcut üniversitelerin yanı sıra özel üniversitelerin de kurulması için çalışmalar yapacağız.*” ifadesi (Başbakanlık, 2015, s.45); 65. Hükümet Programı’nda “*eğitimin finansman kaynaklarını çeşitlendirip arttıracacağız. Bu çerçevede, eğitimin finansmanında özel sektörün payının artırılması yönünde kamu-özel işbirliği gibi yeni arz ve işletim modellerinin kullanılmasını sağlayacağız*” (Başbakanlık, 2016, s.36) şeklinde yer alan ifade Türk eğitim sisteminde neoliberal politikaların etkili olduğuna dair güçlü göstergeler olarak değerlendirilebilir.

MEB 2010-2014 Stratejik Planı ile MEB 2015-2019 Stratejik Planı incelendiğinde, kalkınma planları ve hükümet programlarında sıklıkla dile getirilen “eğitime özel sektörü dahil etme” durumunun stratejik planlarda da yer alması dikkat çekmektedir. İlk olarak MEB 2010-2014 Stratejik Planı ele alındığında plandaki 22 maddenin eğitimin finansmanının özel kesimin daha fazla dahil edilerek yapılmasına ilişkin olarak hazırlandığı göze çarpmaktadır. Ayrıca, özel sektörün eğitimin finansmanında kaynak sağlayıcı olması için özel sektörü teşvik edici düzenlemelerin yapılması MEB’in stratejileri arasında yer almaktadır. 2010-2014 Stratejik Planı’nda

eğitim alanına özel kesimin dahil edilerek toplumda özel öğretim kurumlarından faydalanan birey sayısının artırılması amaçlanan diğer bir husustur (MEB SGB, 2009, s.113). MEB 2015-2019 Stratejik Planı ise 2010-2014 Stratejik Planı'nda hedeflenen özel sektörün payının artırılmasının istenilen düzeyde olmadığını vurgulamakta ve özel sektörü teşvik uygulamalarına devam edileceği ifade edilmektedir (MEB SGB, 2015, s.76). Her iki stratejik planda da eğitimin finansmanında özel sektöre rol verilmesi neoliberal eğitim politikalarının MEB tarafından açık bir şekilde uygulandığına bir kanıt olarak görülebilir.

MEB'in danışma organı görevini üstlenen ve aynı zamanda ulusal düzeyde Türkiye'deki eğitim politikalarına yön veren Milli Eğitim Şuraları'nda alınan kararlarda da (Aypay, 2015, s.146) eğitimde özelleştirme vurgusu yapıldığı görülebilmektedir. Kasım 2010 tarihinde gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şurası'nda *“Eğitim alanında kalitenin artırılabilmesi için özel okullar teşvik edilmeli ve sayıları artırılmalıdır. Destek kapsamında çocuklarını özel okullara gönderen ailelere resmi okullardaki bir öğrenci maliyetinin yarısı kadar teşvik sağlanmalı ve bu şekilde devletin eğitim harcamaları azaltılmalıdır.”* şeklinde geçen ifade devletin eğitim alanında sorumluluğunu azaltmak istediğinin ve ailelere verilecek olan eğitim ve öğretim desteği aracılığıyla özel sektörün sorumluluğunu arttırmak istediğinin güçlü bir kanıtı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kalkınma planları, hükümet programları, stratejik planlar ve Milli Eğitim Şuraları'nda eğitimin hedefleri ve politikaları arasına yerleştirilen özel kesimin eğitimdeki etkinliğinin artırılması durumu MEB istatistiklerine de yansımaktadır. MEB istatistikleri incelendiğinde, Türkiye'de eğitim alanında özel sektörün rolünün yıldan yıla arttığı görülebilmektedir.

Tablo 2.1.

Türkiye’de özel öğretim kurumları bazında okul, öğrenci ve öğretmen sayıları (MEB İstatistikleri)

Eğitim Yılı	Okul	Öğrenci	Öğretmen
2010-2011	4 919	498 118	56 775
2011-2012	5 269	535 788	66 730
2012-2013	6 570	613 064	77 071
2013-2014	7 403	698 912	86 766
2014-2015	8 291	823 515	93 042
2015-2016	10 525	1 174 409	133 781

Tablo 2.1. incelendiğinde Türkiye’de özel okulların sayısının verilen yıllar arasında artmakta olduğu görülmektedir. Kurum sayısının artışına bağlı olarak, özel öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenci sayısının ve bu kurumlarda çalışan öğretmen sayısının da artmakta olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum; kalkınma planları, hükümet programları ve stratejik planlar gibi Türk eğitim sistemine yön veren politika belgelerinde bir amaç ve hedef haline getirilen özel sektörün payının artırılmasının bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan, neoliberal eğitim politikaları sayısal veri olarak da Türk eğitim sistemine yansımaktadır. Ayrıca, Tablo 2.1.’de 2014-2015 eğitim öğretim yılı ile 2015-2016 eğitim öğretim yılları arasında dikkat çekici bir farklılığın yaşandığı görülmektedir. Bu konuya ilişkin olarak Tablo 2.2.’de daha ayrıntılı istatistiki değerlendirmeler yer almaktadır.

Tablo 2.2.

2014-2015 ve 2015-2016 eğitim öğretim yılları arasında özel okulların oranı (ERG, 2016)

Kademe Türü	Özel Okul Oranı (2014-15)	Özel Okul Oranı (2015-16)	Bir önceki yıla göre değişim
Okul Öncesi	%16,2	%16,8	%0,6
İlkokul	%4,4	%5,2	%0,8
Ortaokul	%6,5	%9,0	%2,5
Genel Ortaöğretim	%29,7	%47,2	%17,5
Tüm Kademeler	%10,3	%12,8	%2,5

Tablo 2.2. incelendiğinde tüm kademe türlerinde özel okul sayısında bir önceki yıla göre artış yaşandığı görülmektedir. Fakat en çok artışın genel ortaöğretimde yaşandığı dikkat çekmektedir. Tablo 2.1. ve Tablo 2.2. birlikte değerlendirildiğinde ise hem sayısal olarak hem de oransal olarak özel okulların sayısının artmakta olduğu bir gerçektir. ERG (2016, s.9) tarafından hazırlanan raporda belirtilen yıllar arasındaki artış öğrenci bazında ele alınmıştır. Raporda, ortaöğretimde özel okulda eğitim alan öğrenci sayısının %127 oranında arttığına; devlet okullarında ise öğrenci sayısının %9 oranında azaldığına dikkat çekilmiştir. Özellikle, 2014-2015 eğitim öğretim yılı ile 2015-2016 eğitim öğretim yılları arasında ortaöğretimdeki artışın göze çarpıcı olmasının, dershanelerin temel liselere dönüşümleri ve 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren Türkiye’de uygulanmaya başlanan eğitim-öğretim desteğinden kaynaklandığı düşünülmektedir (ERG, 2016).

2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren MEB tarafından “5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu” kapsamında faaliyet izni verilen özel okullarda öğrenim gören toplam 250 000 öğrenciye yönelik olarak eğitim ve öğretim desteği verilmeye başlanmıştır.

Bu açıdan, devlet tarafından da teşvik edilen özel okullara ilginin artmakta olduğu ve devletin bireyleri neoliberal politikalar doğrultusunda yönlendirmede etkili olduğu söylenebilir. Tüm bu nedenlerden dolayı, uygulamaya halen devam edilmekte olan eğitim-öğretim desteğinin Türkiye’de eğitim alanındaki neoliberal politikaların açık bir uygulaması olarak değerlendirilebilir.

Alanyazında Türkiye’de neoliberal politikaların bir uygulaması olan özel okullara ilginin nedenlerine bakıldığında ise araştırmacıların (Eren, 2005; Alptekin 2009; Akyollu, 2016) konuya ilişkin farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir. Eren (2005), Türkiye’de özel okulların eğitimin niteliğinin arttırılmasını öğretmenlerin performansı ile ilişkilendirdiklerini ifade etmektedir. Bu nedenle, yazara göre özel okullar devlet okullarına kıyasla “öğretmen eğitimi” etkinliklerine büyük önem vermektedir. Özel okullar öğretmenlerin pedagojik bilgilerini arttırmak ve kendilerini mesleki açıdan yenilemelerine olanak sağlamak amacıyla seminerler düzenlemektedirler ve bu durum da ailelere özel okulları daha cazip hale getirmektedir. Akyollu (2016) ise özel okullara olan ilginin nedenini öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri açısından değerlendirmektedir. Çünkü araştırmacıya göre özel okullar öğrencilerin akademik başarılarını en üst seviyeye çıkarmaya özen göstermekle birlikte öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre sosyal aktivitelere yönlendirmede devlet okullarından daha başarılı hizmet sunmaktadırlar. Alptekin (2009), bu durumu ispatlar nitelikteki araştırmasında özel okullar ile devlet okullarının akademik başarılarını kıyaslamıştır. Araştırmada 3., 4. ve 5. sınıfa devam etmekte olan 40 öğrenci devlet okulundan, 56 öğrenci özel okuldaki öğrencilerden seçilmiştir. Bu öğrencilerin Matematik ve Türkçe derslerindeki kazanım düzeyleri incelendiğinde özel okulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin tüm kazanım türlerinde devlet okulundaki öğrencilere göre çok daha başarılı oldukları görülmüştür. Benzer şekilde Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)’nin verileri incelendiğinde, Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS)’nda özel liselerin birçok puan türünde diğer lise türlerini geride bıraktığı; özel fen liselerinin ise puan türüne göre devlet fen liselerinden daha iyi sonuçlar elde ettikleri görülmektedir (ÖSYM, 2016). 2015 yılında okul türüne

göre lisans düzeyinde bir programa yerleştirme durumları incelendiğinde; lise türündeki (devlete ait) okulların yerleştirme oranı %16,24 iken bu türe özel okullarda karşılık gelen özel liselerde oran %21,18'e çıkmaktadır. Devlet fen liselerinin yerleştirme oranı %59,12 olarak; özel fen liselerinin yerleştirme oranı ise %63,26 olarak belirlenmiştir (MEB, 2016, s.16). Özel okulların uluslararası sınavlardaki başarısına bakıldığında ise Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sonuçları dikkat çekmektedir. Özellikle PISA 2003 sonuçları okul türleri arasında karşılaştırma yapma imkanı vermesi nedeniyle özel okulların başarı durumları daha net görülebilmektedir. PISA (2003) sonuçlarına göre özel okullar tüm okul türleri (genel lise, meslek lisesi, fen lisesi, anadolu lisesi, anadolu meslek lisesi, polis koleji) arasında okuma testlerinde ikinci; matematik testlerinde üçüncü ve fen bilimleri testlerinde dördüncü sırada yer almaktadır.

Özel okullarda başarının yanı sıra, dikkat çeken diğer bir husus öğrenci-öğretmen oranlarıdır. MEB (2016) istatistiklerine göre; özel okullarda öğretmen başına ortalama 9 öğrenci düşerken; devlet okullarında ortalama 16 öğrenci düşmektedir. Ayrıca, özel okullar ile devlet okulları arasında bulunan fiziksel farklılıkların da özel okul sayısındaki artışın bir nedeni olarak düşünülebilir. MEB tarafından yayımlanan 2015-2019 Stratejik Planı'na göre 2014 yılı verilerine göre Türkiye'de spor salonu bulunan devlet okulu oranı %8,4'tür. Kütüphanesi bulunan devlet okulu oranı %39,2; konferans salonu olan devlet okulu oranı %36'dır (MEB,2015). Bu nedenle, stratejik planda belirlenen hedefler arasında okulların fiziki konumlarını iyileştirmek amacıyla bu oranların yükseltilmesi yer almaktadır. Bu konuyla ilgili olarak "Çocukların Gözünden Okulda Yaşam Raporu" incelendiğinde, öğrencilerin benzer şekilde devlet okullarındaki fiziki koşulların yetersizliğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Raporunda, öğrencilerin okulların ısınma, temizlik ve donanım eksikliklerinden şikayetçi oldukları belirtilmektedir (Sarıışık ve Düşkün, 2016). Ayrıca devlet okullarında yaşanan diğer sorunların risk ve güvenlik, rehberlik ve danışma hizmetlerinin yetersizliği, okul kantinlerinde satılan sağlıksız gıdalar olarak belirtilmektedir (ERG, 2016, s.17-27) Diğer taraftan, Türkiye'deki özel okulların fiziksel koşullarının ve genel yeterliklerinin "Özel Öğretim Kurumları Standartları Yönergesi" ile koruma altına alındığı dikkat çekmektedir. Bu yönergeye göre, devlet okullarında bulunması zorunlu olmayan alanlar (kütüphane, kapalı beden eğitimi salonu, müzik dersliği, görsel sanatlar dersliği, yemek salonu, vb.) özel

okullarda zorunlu tutulmakla kalmayıp belirli büyüklük ölçüleri şartları da yer almaktadır (Özel Öğretim Kurumları Standartları Yönergesi, 2017). Dolayısıyla, devletin özel okulları doğrudan parasal yönden teşvik etmekle yetinmeyip okulların sunacakları hizmetlerin kalitesini de yasal dayanaklarla arttırarak öğrenci ve veliler açısından daha cazip hale getirmekte olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda, ifade edilen özellikler açısından Türkiye’de özel okulların devlet okullarına göre daha cazip hale getirilmeye çalışılmasında neoliberal politikaların eğitime yansımalarının hem bir sonucu olduğu; hem de neoliberalizmin diğer bir göstergesi olan özel okul sayısının artmasının nedeni olduğu söylenebilir.

2004 yılında gerçekleştirilen müfredat reformu da birçok araştırmacı (İnal, 2005; Sayılan 2006; Yıldız, 2008; İnal vd. 2014) tarafından Türkiye’de eğitim alanındaki neoliberal politikaların başka bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. İnal (2005), MEB tarafından hazırlanan ilkökul müfredatına girişimcilik, kariyer, cesaret, liderlik, meydan okuma gibi kavramlar yerleştirmenin aslında neoliberal bireyler tasarlamının bir yöntemi olarak ifade etmektedir. Sayılan (2006) araştırmasında müfredat reformunun piyasa ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacıyla yapıldığını belirtmektedir. Yıldız (2008, s.25) yeni müfredatın tasarımında neoliberal ekonomiye iş gücü sağlanmasına çalışıldığını vurgulayarak aslında müfredatın temelindeki neoliberal düşünceye işaret etmektedir. Benzer şekilde, İnal vd. (2014) çalışmalarında 2004 yılında Türkiye’de ilkökul müfredat reformunu neoliberalizm açısından incelemişlerdir. Araştırmacılara göre, yeni müfredat hükümet politikaları doğrultusunda neoliberal anlayışın bir ürünüdür. Müfredatta öğrencilerden beklenen “girişimci birey” olmalarıdır (s.367). İnal vd. (2014), müfredatın kazanımları olan girişimcilik, girişimcilik yeteneklerinin değerlendirilmesi, kariyer farkındalığı edinme gibi özellikleri neoliberal paradigmanın en belirgin işaretleri olarak ifade etmektedirler. Birçok araştırmacı da (Apple, 2001; Hursh, 2005; Dardot ve Laval 2012) girişimcilik vurgusunun neoliberal felsefeye ait olduğunu dile getirmektedir. Dolayısıyla, Türk eğitim sistemindeki müfredatın içerisinde neoliberal politikaların yansımaları görülmektedir.

Müfredat reformunun getirdiği alternatif değerlendirme teknikleri bazı araştırmacılar (Olssen ve Peters, 2005, s.327; Harris, 2007, s.135) tarafından neoliberal ideolojinin uzantıları olarak ele alınan diğer bir husustur. Yapılandırmacı yaklaşımda yer alan öz değerlendirme, proje, gözlem, portfolyo ve performans

değerlendirmesi gibi yöntemler öğrencilerde bireycilik vurgusunu öne çıkardığı gerekçesiyle neoliberal ideolojinin açık bir belirtisi olarak ifade edilmektedir. Özellikle, Olssen ve Peters (2005, s.327) performans değerlendirmesinin ve buna ait olan “performans göstergesi” ve “iş değerlendirme” gibi kavramların eğitimde yer almasını piyasalaşmanın göstergeleri olarak görmektedirler. Harris (2007, s.135), performans değerlendirmelerinin kişinin çok yönlü gelişimini desteklemek yerine bireysel yetenekleriyle ilgili olduğunu ve bu nedenle performans kavramının neoliberal anlayışın bireycilik ilkesine vurgu yaptığını düşünmektedir. Çünkü buradaki “bireycilik”ten kasıt bireyin gerçek anlamda özgürleşmesi değil; kendi başına bırakma, yalnızlaştırma ve toplumsal meselelere bile duyarsızlaştırmadır (Keyman, 2002; Tural, 2004). Bu açıdan, eğitim sistemine yapılandırmacı yaklaşımla yerleştirilen performans değerlendirmelerinin literatürde neoliberal eğitim politikalarıyla ilişkilendirilmekte olduğu görülmektedir.

Tüm bunların dışında, İnal ve Akkaymak (2012), devlet okullarında kafeterya, ulaşım, yemekhane vb. hizmetlerin özel firmalar aracılığıyla sağlanmasını Türk eğitim sistemindeki neoliberal politikaların bir göstergesi olarak değerlendirmektedirler. Ayrıca, devletin okullarda dağıtmakta olduğu ders kitaplarının devlete ait yayın evlerinde değil; özel yayın evlerinde basılması, mesleki ve teknik okullarda özel sektörle işbirliğine gidilmeye öncelik verilmesi, devlet okullarında kurulan okul aile birliklerinin ticari işletme gibi kullanılması eğitim sisteminin büyük bir kazanç sektörüne dönüştürüldüğüne bir kanıt olarak görülmektedir. (Yıldırım, 2006; İnal, 2009; İnal vd., 2014). Soydan (2007, s. 210) ise eğitim alanındaki neoliberal dönüşümlerden birisinin de öğretmenlerin kadrolu, sözleşmeli ve ücretli şeklinde sınıflandırılması olduğunu belirtmektedir. Bu şekilde, öğretmenler arasında farklılıklar oluşturularak neoliberal politikalara hizmet edildiğine dikkat çekmektedir. İnal (2006, s.7-8) neoliberal ideolojinin eğitimi alınıp satılan bir meta olarak görmesinin diğer bir sonucu olarak eğitim alanında yardım kampanyalarının düzenlendiğini ifade etmektedir. İnal’a göre devlet bu şekilde, kendi sorumluluğunu hayırseverlere ve sivil toplum örgütlerine devretmektedir. Tüm bunlardan hareketle, neoliberalizmin etkilerini Türk eğitim sisteminde farklı yollarla ve farklı şekillerde görebilmenin mümkün olduğu belirtilebilir.

2.7. Sınıf Analizi ve Sınıf Teorileri

Sınıf kavramı genel olarak iki farklı perspektiften değerlendirilmektedir. Birinci anlayışa göre, doğuştan gelen statü ya da atfedilen rol üzerine temellendirilmiş eşitsizlik anlayışına dayalı bir fenomendir (Crompton, 1998). Diğer anlayışa göre ise, sınıf kavramı insanların algılarıyla, yaşam şekilleriyle, günlük alışkanlıklarıyla ilişkilidir. Bu anlayış, bireylerin sınıf konumlarının önceden belirlenmediğini, kişilerin tercihleri sonucunda ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Lareau ve Conley (2008, s. 26), birinci yaklaşımın insanların nasıl para kazandığını ya da ne kadar kazanca sahip olduklarıyla; ikinci yaklaşımın ise bireylerin paralarını neye harcadıklarıyla ilgilendiğini belirtmektedirler. Bourdieu (1986) ise bu iki anlayışı bütünleştirmektedir. Bourdieu'ya göre sınıf bireylerin sosyal çevrelerindeki konumlarına bağlı olarak ortaya çıkan eylem ve davranışlarıyla ilgili bir kavramdır.

Sınıf kavramına alanyazında farklı yaklaşımlar olsa da sınıf analizinin ve teorisinin asıl kurucuları Karl Marx ve Max Weber olarak bilinmektedir. Bu nedenle, Pakulski ve Waters (1996), sınıf teorisinin Karl Marx'la; sınıf analizinin ise Max Weber ile başladığını ifade etmektedirler. Benzer şekilde Howe (1992, s.1), Marxist ve Weberci olmak üzere iki temel sınıf teorisi olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, temel olarak bu iki teori incelenecektir.

Marx sınıf kavramını iki yönden ele almaktadır. Marx sınıf kavramını hem üretim ilişkilerine dayalı olarak benzer pozisyonlara sahip bireylerin oluşturduğu bir gerçeklik olarak görmekte hem de kültürel ve politik niteliğe sahip toplumsal aktörler olarak değerlendirmektedir (Hindess, 1987, s.21). Dolayısıyla, Marxist düşünce sınıf analizinde üretim ilişkilerini ve üretim araçlarını temele almaktadır ve toplumun sınıf yapısını ikiye ayırarak incelemektedir: (1) üretim aracına sahip olanlar veya denetimi elinde bulunduranlar (kapitalist sınıf, yönetici sınıf) (2) herhangi bir üretim aracına sahip olmayanlar (işçi sınıf ya da proleterya; sömürülen sınıf). Marx'a göre bu sınıflar arasında sürekli bir çatışma yaşanmaktadır. Ona göre toplumların tarihi bile sınıf çatışmalarının tarihidir (Marx ve Engels, 1967, s.79).

Her ne kadar Marx toplumu genel anlamda iki kategoriye ayırarak incelese de bazen toplumu işçi sınıfı, sermayedar ve mülk sahipleri olarak farklı sınıflara ayırdığı da bilinmektedir (Burke, 2005, s.58). Callinicos (2006, s.17). Marx'ın sınıf analizini şu şekilde özetlemektedir: İlk olarak, Callinicos Marx'ın sınıf analizinin

üretim ilişkilerine dayalı olduğunu ve Marx'ın sınıfı bir ilişki olarak ele aldığını vurgulamaktadır. İkinci olarak, sınıflar arasında var olan bu ilişki mücadeleye dayalıdır. Marx'a göre kapitalistler ile proleterya arasındaki mücadele uzlaşmaz bir çatışmadır. Son olarak, bireylerin sınıf konumunun üretim ilişkisi içerisinde buldukları pozisyonlara bağlı olduğunu ifade etmektedir.

Weber'in sınıf anlayışına bakıldığında ise sınıf kavramını statü ve parti kavramlarıyla birlikte incelediği görülmektedir. Weber toplumdaki güç dağılımını toplumsal tabakalaşma olarak ifade etmektedir. Weber'e göre güç dağılımını belirleyen kavramlar: parti, statü ve sınıftır (Weber, 1978, s.926). Weber sınıftan bahsedilebilmesi için insanların "ortak yaşama şansı"na (yaşam kalitesi) sahip olması gerektiğini ve ortak yaşam şansını ise piyasaların belirlediğine dikkat çekmektedir. Weber, tüm bu etkenlerin ilişkisi sonucunda sınıf kavramından söz edebileceğini belirtmektedir (Gerth ve Mills 1948, s.181). Bu açıdan, Weber'in sınıf anlayışı piyasa ilişkilerine bağlı bir kavramdır.

Weber'e göre sınıfı belirlemede en önemli etken piyasa ilişkileri olmakla beraber tek başına yeterli değildir. Bu nedenle, statü ve partiler de sınıf yapısını belirlemede etkilidir. Weber statüyü bireylerin başkaları tarafından nasıl algılandığıyla ilişkili bir kavram olarak ifade etmektedir (Giddens, 2000, s. 263). Parti ise, bireylerin ortak bir hedef ve çıkar uğruna bir arada olması anlamına gelmektedir (Giddens, 2000, s. 263). Weber'e göre partiler sınıfların birlikteliğini sağlayıp beraber hareket etmesinde; statü ise sınıf bilincinin oluşmasında etkilidir. Sınıfın oluşumu ise bütün bu kavramların etkileşimi ile meydana gelmektedir. Öncelikle, bir sınıfın mensupları ortak bir bilince sahip olduğunda statü grubu oluştururlar. Statü grupları da ortak bir kimliğe sahip olduklarında partileri meydana getirirler. Diğer bir ifadeyle, partiler statü gruplarını; statü grupları ise sınıfı oluşturmaktadır (Wright, 2002, s.835). Görüldüğü üzere Weber'in sınıf analizinin daha karmaşık olması, Weber'in dört sınıflı bir toplum düzeni öngörmesine yol açmıştır: (1) Girişimciler ve mülk sahipleri, (2) küçük burjuva (3) bilgi ve beceri sahipleri ve (4) işçi sınıfıdır. Bu şekilde Weber, Marx'ın iki sınıflı toplum düzenine karşı yeni bir düzen inşa etmiştir.

Marx ve Weber'in karşılaştırmasına bakıldığında, ilk dikkat çeken farklılık sınıf yapısını oluştururken ele aldıkları sorulardır. Marx, analizini ezen-ezilen ilişkisine dayandırarak sömürü kavramı üzerine sosyal sınıfları inşa etmektedir

(Wright, 2002, s.843). Weber ise sınıf yapısını açıklarken kişiler arasındaki yaşam kalitesinin farklılığının nereden kaynaklandığı ve nasıl meydana geldiği üzerinde durmaktadır. Ayrıca, Marx sınıf analizini üretim araçlarının mülkiyetine göre yaparken; Weber piyasa ilişkilerine göre yapmaktadır (Gilbert, 2007, s.11).

Sınıf kavramı uzun bir süre Marx ve Weber'in görüşleri doğrultusunda incelendikten sonra 1970'lere gelindiğinde sınıf analizinde bir dönüşüm yaşanmaya başlanmıştır. Bu tarihten sonra sınıfla ilgili yapılan çalışmalarda klasik tabakalaşma kuramları yerine sınıfın kültürel boyutlarıyla daha çok ilgilenilmiştir. (Devine ve Savage, 2005). Özellikle, Pierre Bourdieu'nun fikirleri esas alınarak sınıf farkındalığı, sınıfa yönelik algı ve sınıfla ilgili farklı bakış açıları üzerinde durulmuştur (Devine ve Savage, 2005).

Bourdieu'nun sınıfla ilgili görüşlerinin temelinde habitus, alan ve kültürel sermaye kavramları yer almaktadır. Sınıf çözümlemesinde temel aldığı bu kavramlarla Bourdieu, Marx ve Weber'den bütünüyle ayrılmaktadır (McDonald, 2014). Çünkü Bourdieu (1986)'ye göre bireylerin sınıfsal konumu sadece ekonomik sermayeye bağlı değildir. Sınıfsal konum bireylerin kültürel donanımlarıyla yakından ilişkilidir. Bourdieu'ya göre, sınıfsal konum belirlenirken hiçbir özellik kişilerin zevkleri, ilgileri ve yaşam şekilleri kadar etkili değildir. (Bourdieu, 1986). Pierre Bourdieu bu durumu habitus, alan ve kültürel sermaye kavramlarıyla açıklamaktadır.

Habitus kavramı her ne kadar Bourdieu'dan önce Max Weber ve Durkheim gibi düşünürler tarafından kullanılıyor olsa da kavram Bourdieu ile birlikte farklı bir boyuta ulaşmıştır. Çünkü Bourdieu bu kavrama sınıfsal konum belirleyici bir sorumluluk yüklemektedir (Tatlıcan ve Çeğin, 2007, s.313-314). Bourdieu'ya göre habitus, bireylerin içinde yaşamış olduğu sosyal çevreden edindiği eğilimleri, davranışları ve eylemleri içselleştirmesidir (Bourdieu, 1978). Washington ve Karen (2001) habitus kavramını bireylerin sosyal eğilimlerini ve sosyal tercihlerini oluşturmanın bir yolu olarak görmektedirler. Bu şekilde, sınıfsal beğenilerin şekil aldığına işaret etmektedirler. Örneğin; işçi sınıfından bir bireyin müzik beğenisinin diğer sınıflardan farklılaşmasının nedeni habitus kavramı ile açıklanmaktadır. Bourdieu'ya göre beğeni; sınıfsal ayrışmaların kendisini en belirgin şekilde göstermesidir. Bourdieu (1997, s.177) işçi sınıflarının kas gücüne dayalı sporlarla uğraşmasını, alt ya da orta sınıfların daha uzun yaşayabilmek için jimnastikle ilgilenmesini ayrıcalıklı ve üst sınıfların ise daha saygın olarak değerlendirilebilecek

bir spor türü olarak golf gibi sporlarla uğraşmasını sınıflar arasındaki beğeni farklılığının hayat tarzlarına yansması olarak ele almaktadır. Bu durumun da kişilere kimlik kazandıran, eylemleri ve eğilimleri yöneten, farklı koşullar altında geliştirilen stratejilerde etkili olan habitus kavramıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Pierre Bourdieu, habitus kavramını açıkladıktan sonra bu kavramın genişletilmiş bir hali olarak düşünülebilecek sermaye kavramını sınıf analizinde kullanmıştır. Sermaye kavramı Marx'ın analizinde tamamen ekonomik anlamda sınıf çözümlemesinde kullanılsa da, Bourdieu'nun analizinde bu kavram bütünüyle şekil değiştirerek sosyal bir nitelik kazanmıştır. Bourdieu sermayenin varlığını habitus kavramına bağlamaktadır. Çünkü habitusun oluşturduğu eğilimlerin ve eylemlerin bir sonucu olarak sermayenin elde edilebileceğini düşünmektedir. Bourdieu sermayenin ekonomik, sosyal (toplumsal), kültürel, simgesel (sembolik) gibi çeşitli türleri olduğundan bahsetmektedir. Turner (2003, s.495-496) Bourdieu'nun sınıf analizini anlayabilmek için belirtilen sermaye türlerini ve bunlar arasındaki ilişkileri incelemenin gerekli olduğuna vurgu yapmaktadır. Çünkü Turner'a göre sermaye türlerinin bireylerdeki dağılım durumuna göre sınıfsal konumları belirlenebilecektir.

Ekonomik sermaye, Marx'ın ifade ettiği gibi kişilerin sahip olduğu maddi değerlerin toplamıdır. Fakat Bourdieu'yu bu konuda Marx'tan ayıran ekonomik sermayeyi sınıf çözümlemesinde tek başına kullanmamasıdır. Çünkü Bourdieu ekonomik olanın pratiğe yansmasıyla ilgilenmektedir (Göker, 2007, s. 282). Bu nedenle Bourdieu, sınıf analizinde ekonomik sermayenin yanı sıra kişilerin kültürel, sosyal ve simgesel sermayelerine de bakılması gerektiğine inanmaktadır.

Kültürel sermaye, eğitim aracılığıyla kazanılan birikimlerin toplamıdır (Bourdieu, 1986). Jaeger (2011), kültürel sermayenin bireyler arasında farklılıklar oluşturduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, Bourdieu kültürel sermayenin bireylerin toplumsal konumlarını belirlemede etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, Bourdieu'ya göre, kültürel sermaye sınıfların kendilerini yeniden üretmesini sağlayarak toplumsal konumlarının korunmasında da etkiye sahip sermaye türüdür. Aileler yeni nesillere kültürel birikimlerini aktararak sınıfsal varlıklarını koruyabilmektedirler. Bu nedenlerden dolayı Bourdieu'nun sınıfla ilgili çalışmalarında "bilgi sermayesi" olarak tanımladığı kültürel sermaye büyük önem taşımaktadır (Bourdieu ve Wacquant, 2003, s. 108).

Turner (2003) Bourdieu'nun sınıf analizinde kültürel sermaye ve ekonomik sermaye arasındaki ilişkiye ayrı bir önem verdiğini düşünmektedir. Araştırmacıya göre Bourdieu sınıf analizinde dört sermaye türünü kullanmakla birlikte temel aldığı ekonomik ve kültürel sermayedir. Çünkü ekonomik sermaye arttıkça bireylerin bilgi ve donanımlarının artma ihtimali ortaya çıkacaktır. Dolayısıyla, kültürel sermayenin devamlılığı sağlanabilecektir. Corcuff (2007, s. 417) ise kültürel sermayenin dağılımı ile ekonomik sermayenin dağılımı arasındaki ilişkiye farklı bir yönden yaklaşmaktadır. Araştırmacıya göre ekonomik sermaye sınıfsal hiyerarşide kültürel sermayeye göre daha baskın bir sermaye türüdür. Örneğin; kültürel sermayesi yüksek fakat ekonomik sermayesi daha düşük olan bireyler üst sınıfta yer alsalar bile üst sınıf içerisinde başkalarına tabi konumlara sahip olmaktadır (Calhoun, 2007, s. 113). Diğer bir ifadeyle, toplumda daha az söz hakkına sahip kesim içerisinde yer almaktadırlar. Bu görüşe karşıt olarak Wilson (2002) ise sınıfsal hiyerarşide kültürel sermayenin ekonomik sermayeye göre daha belirleyici olduğuna işaret etmektedir. Görüldüğü üzere literatürde Bourdieu'nun sınıf çözümlemesinde ekonomik ve kültürel sermayeyi temel aldığı belirtilmekle birlikte hangisinin sınıfsal hiyerarşide önceliği sağladığı hususunda bir fikir birliği bulunmamaktadır.

Bourdieu'nun sınıf çözümlemesinde kullanmış olduğu sermaye türlerinden birisi de sosyal sermayedir. Cohen ve Prusak (2010) sosyal sermayeyi kişilerin belirli bir sosyal çevreye ya da gruba bağlı olması durumundan elde edilen sermaye türü olarak tanımlamaktadır (Akt. Öğüt ve Erbil, 2009). Sosyal sermaye ile bireyler arasında bir bağlılık oluşmaktadır. Bu açıdan, Ersözlü (2008) sosyal sermayenin bireyler arasındaki ilişkilerde bir tutkal görevi görerek bireylere gruba aidiyet hissi verdiğini ifade etmektedir. Bu sermaye ile bireyler kendi sınıfından olan diğer üyelerle bir bütünlük kurabilmekte ve sosyal çevresini oluşturmaktadırlar.

Bourdieu'nun sınıfsal konum belirlemede kullandığı diğer sermaye türü sembolik/simgesel sermayedir. Bourdieu (2006, s.149) simgesel sermayeyi bilgiye dayalı olan ve toplumdaki diğer kişiler tarafından kabul görmeye ilişkili olan sermaye olarak tanımlamaktadır. Bu şekilde bireyler güç ve prestij gibi çeşitli özellikler kazanmaktadırlar. Bu nedenle Bourdieu, simgesel sermayenin habitusla yakından ilişkili olduğunu ve içerisinde diğer sermaye türlerini de barındırdığını ifade etmektedir (Göker, 2007).

Bourdieu sınıf analizinde habitus ve sermaye kavramlarını tanımladıktan sonra alan kavramını incelemektedir. Bourdieu'ya göre alan sermayelerin sağladığı kazanç sonucunda ortaya çıkan bir kavramdır. Bireylerin yaşam tarzları; toplumda var olan bilim, sanat, siyaset, din ve ekonomi gibi farklı alanlara göre değişiklik göstermektedir. Çünkü ilgili alana özgü habitusa ve sermayeye sahip olma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Örneğin; sanatçı olmak isteyen birisi hem o alan için gerekli olan kültürel sermaye birikimine sahip olmaya çalışmakta hem de sanat alanının habitusunda eylemlerini şekillendirmektedir. Diğer taraftan ticaretle ilgilenen birisi ekonomik sermaye birikimi edinmeye çalışırken bir yandan da ekonomik çevrenin habitusuna sahip olmaktadır. Dolayısıyla, bireyler içinde buldukları alanın kurallarına göre hareket etmek zorundadırlar (Wacquant, 2007, s. 63). Bu durum da bireylerin sınıfsal konuma yerleşmesine hizmet etmektedir.

2.8. Orta Sınıf Analizi

Bilindiği üzere Marx toplumu iki sınıfa ayırırken, Weber ise dördümlü sınıfsal yapının varlığından söz etmektedir. Neo-marksist ve neo-weberci araştırmacılar ise konuyla ilgili farklı görüşlere sahiptirler. Neo-weberci araştırmacılardan olan Parkin ikili sınıf analizi yaparken (Hindess, 1987, s. 46); Giddens üçlü (Hindess, 1987, s. 49); Goldthorpe ise yedili sınıf analizi yapmaktadır (Goldthorpe, 1987, s.40-43). Diğer taraftan neo-marksist kuramcı Eric Olin Wright ise toplumun sınıf yapısını on ikili olarak incelemektedir (Wright, 1997, s.25). King (1981) sınıf analizinde yaşanan çelişkinin “orta sınıflar” konusundan kaynaklandığını ifade etmektedir.

Orta sınıf konusundaki tartışmaların, bu sınıfın diğer sınıf çeşitlerine kıyasla daha belirsiz özelliklere sahip olmasından ve içerisinde çelişkiler barındırmasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Burris, 1995, s. 16; Ball, 2003; Lopez ve Weinstein, 2012). Savage vd. (1992) toplumsal sınıf yapılarının mülk sahibi olanlar-olmayanlar, ezenler-ezilenler ve güçlü-güçsüz gibi ikili ilişkiler aracılığıyla belirlendiğini ifade etmektedirler. Araştırmacıların bu tanımlamasına göre orta sınıf, ne ezen ne de ezilen; ne güçlü ne de güçsüzdür. Bu nedenle, ara (orta) pozisyonda kaldıkları düşünülmektedir.

Dahrendorf (1957, s. 49-50)'a göre orta sınıf sermaye ve emeğin birbirinden ayrılması sonucunda ortaya çıktığı için doğuşu bile problemlili bir sınıftır. Bu nedenle,

içerisinde birçok farklı meslek grubunu (başbakan, öğretmen, doktor, avukat, satış danışmanı, daktilocu, vs.) barındırması, oldukça kalabalık ve heterojen olmasından dolayı sınıf ya da grup olarak bile değerlendirilemez. Orta sınıfla ilgili bu belirsizlik kavrama verilen isme de yansımıştır. Orta sınıf yerine alanyazında beyaz yakalı çalışanlar, yeni burjuva sınıfı, kültürel burjuva, yeni orta sınıf, yeni işçi sınıf, kafa işçileri gibi farklı ifadelerin kullanıldığı görülmektedir (Yıldırım, 2011, s.53).

Marx'ın sınıf analizine bakıldığında daha önce de belirtildiği gibi kapitalist ve proleterya olmak üzere ikili sınıf yapısı kullandığı bilinmektedir. Marx'ın toplumsal sınıf yapısını iki sınıf üzerine inşa etmesi, orta sınıfı inkar etmesinden kaynaklanmamaktadır. Çünkü Marx orta sınıfı (o dönemdeki ifadesiyle küçük burjuvazi sınıf) kapitalistlerle (büyük burjuva) olan rekabeti karşısında yok olmaya mahkum bir sınıf olarak değerlendirmektedir (Howe, 1992, s.1; Burris, 1995, s.18). Marx, ikili sınıf yapısında orta sınıfa yer vermemesinden dolayı eleştirilse de, gerçekte kendisi sınıf analizinde orta sınıfa yer vermeyen araştırmacıları eleştirmektedir (Burris, 1995, s.19-20).

Marx üretimin ve üretim araçlarının değişip gelişmesiyle yeni orta sınıf mesleklerin ortaya çıkacağından araştırmalarında bahsetmektedir (Burris, 1995, s. 20). Marx, devlet memurlarını, müzisyenleri, polisleri, akademisyenleri (kendi ifadesiyle alimleri), askerleri, öğretmenleri, vb. meslekleri orta sınıfa mensup kişiler olarak görmektedir. Bu bağlamda, Marx'ın orta sınıfın varlığını kabul ettiği bilinmektedir. Marx, sadece burjuvazi ve proleter sınıfa verdiği politik önemi orta sınıfa vermemektedir. Bu nedenle Marx, bazı çalışmalarında orta sınıf anlamına gelecek orta burjuvazi ifadesini bazı çalışmalarında ise "geçici sınıf" ifadesini kullanmaktadır (Gilbert, 2007, s. 6). Marx'a göre orta sınıfın geçici olmasının nedeni, teknolojinin ilerlemesi sonucunda bu sınıfın konumunu koruyamayacak ve işçi sınıfına dönüşecek olmasıdır (Hamilton ve Hirszowicz, 1993, s.135).

Marx'ın bu hipotezlerine karşılık olarak Weber dört sınıflı toplum yapısında orta sınıfa yer vermektedir. Fakat Weber sınıf analizinde orta sınıf ifadesi yerine burjuva ifadesini kullanmasıyla dikkat çekmektedir. Weber, orta sınıfın beyaz yakalılar ile çoğunluğunu yöneticilerin oluşturduğu ücret karşılığı çalışan bireylerden oluştuğunu ifade etmektedir. Weber'e göre orta sınıf işçi sınıfına kıyasla iş garantisi, daha yüksek maaş ve sosyal imkanlardan dolayı şanslı bir sınıftır. Weber, Marx'ın orta sınıfın yok olacağı ya da giderek sayısının azalacağı argümanına karşı olarak bu

sınıfın kapitalizmin üretimi çeşitlendirmesinden dolayı genişleyeceğini ifade etmektedir.

Marksist sosyolog Eric Olin Wright araştırmalarının temeline orta sınıfı yerleştirmektedir. Çünkü orta sınıf marksist düşünceye göre aydınlatılması gereken bir konudur. Wright (2000, s.42-44), orta sınıfların bir sınıf oluşturmadığı fikrini kesin bir şekilde reddetmektedir. Wright'a göre sınıf hiyerarşisindeki bazı konular birden fazla sınıfa yerleştirilebilir. Bu şekilde, birden fazla konuma sahip olabilen konuları "çelişkili sınıf konumları" olarak değerlendirmektedir. Wright orta sınıfları da çelişkili sınıf konumuna dahil etmektedir. Wright (1997, s.19), sınıf analizini yaparken Marx'ın analizinde kullandığı üretim araçları mülkiyetini tek başına kullanmamaktadır. Buna ek olarak, otorite ve deneyimi de eklemektedir. Bu nedenle Wright, orta sınıfı kendi içerisinde eski ve yeni orta sınıf olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Küçük burjuvayı ve kendi işine sahip olanları "eski" ya da "geleneksel" orta sınıf olarak değerlendirirken; daha yetenekli ve iyi ücret karşılığı çalışan kişileri ise "yeni orta sınıf" olarak değerlendirmektedir.

Marksist düşünce geleneğinin önde gelen diğer isimlerinden Nicos Poulantzas ise orta sınıfı (küçük burjuvazi) ikiye ayırarak incelemektedir. Poulantzas'a göre küçük ölçekli tüccarlar ve üretici konumundaki küçük esnaflar "geleneksel orta sınıfı" (geleneksel küçük burjuvazi); üretici konumunda olmayan, ücret karşılığı çalışan beyaz yakalılar ise "yeni orta sınıfı" (yeni küçük burjuvazi) oluşturmaktadır (Poulantzas, 2008, s.330). Poulantzas'ın küçük burjuvaziyi (orta sınıfı) üretici olup olmama durumlarına göre "geleneksel" ve "yeni" olarak ikiye ayırarak incelemesinin literatüre büyük katkısı olduğu düşünülmektedir (Akarçay, 2014, s.93)

Neo-weberyen sosyologların başında gelen Goldthorpe, Wright gibi sınıfla ilgili araştırmalarının temeline beyaz yakalı çalışanları diğer bir ifadeyle orta sınıfları yerleştirmektedir. Goldthorpe (1987, s.40, akt. Şengönül, 2008, s. 83)'a göre sınıf analizinde esas olan mesleklerin konumlandırılmasıdır. Meslek gruplarına sınıf belirlenirken ise, iş durumu ve piyasa olanakları dikkate alınmalıdır. Sınıflara hangi kişilerin dahil olacağı belirlenirken bireylerin ekonomik düzeylerinin ve üretimdeki otorite yetkilerine bakılması gerektiğini ifade etmektedir. Alanyazında, Goldthorpe'un sınıf analizine en büyük katkısının orta sınıfı "hizmet sınıfı" olarak kavramsal bir yapıya dönüştürmesi olduğu belirtilmektedir (Yıldırım, 2011, s.42).

Goldthorpe (1982), hizmet sınıfı olarak ifade ettiği orta sınıfa kas gücüne dayalı işler dışında maaş karşılığı çalışan tüm bireyleri (yöneticiler, beyaz yakalılar, profesyoneller) dahil etmektedir. Goldthorpe'a göre bu sınıfın bir mülke sahip olmaması onları kapitalist sınıftan ayırmakta; diğer taraftan sahip oldukları yetenekler bakımından çalıştıkları yerlerde daha iyi konumlara gelme ihtimaline sahip oldukları için de işçi sınıfından ayrılmaktadırlar (Butler, 2003, s.29).

Orta sınıfı belirlemede günümüzde tüketim kültürü ve tüketim alışkanlıkları bazı çağdaş sosyologlar (Beck, 1992; Bourdieu, 2000; Bauman, 2005; Miller, 2005; Veblen 2005; Crompton, 2008) tarafından kullanılmaktadır. Çünkü toplumlarda orta sınıf, tüketim alışkanlıklarıyla kendisini diğer sınıflardan farklılaştırabilecektir (Veblen, 2005). Bu bağlamda, Brooks (2000) orta sınıfın tenis, golf gibi sporlarla uğraştığını; sinemaya, konsere, sergiye, müzeye gittiğini; akşamları dışarıda yemek yeme alışkanlıkları olduğunu; düzenli olarak kitap, gazete, dergi okuduğunu; çeşitli kulüplere üye olduğunu belirtmektedir. Martin (1993), orta sınıfı sürekli alışveriş merkezlerini gezerek piyasaya bakan kültürel varlıklar olarak tanımlamaktadır.

Bourdieu (1986) ise orta sınıfı belirlerken doğrudan tüketimi kullanmamaktadır. Fakat daha önceki bölümlerde ifade edildiği üzere Bourdieu; sosyal, kültürel ve ekonomik sermayelerle şekillenen beğenilerin sınıfsal konumlarını belirlediğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, doğrudan olmasa da dolaylı olarak beğenilerin bir sonucu olarak tüketim alışkanlıkları yoluyla orta sınıf diğer sınıflardan ayırt edilebilmektedir. Bourdieu (1986)'ya göre tatile çıkmak, müzeye gitmek, sergiye katılmak, çeşitli sporlarla ilgilenmek, eve yardımcı tutmak gibi özellikler yaşam şekillerini belirlemeye yardımcı olduğu gibi orta sınıfı belirlemede de etkili olmaktadır. Bunların dışında, eve ya da arabaya sahip olmak, oturulan semt, kullanılan arabanın modeli ve markası kredi kartı kullanma gibi özellikler de tüketim alışkanlıklarıyla ilişkilendirilerek orta sınıf profili oluşturmada kullanılmaktadır (Aslan, 2012, s.73).

Orta sınıfla ilgili olarak diğer görüşlere bakıldığında; Gilbert ve Kahl (1993) orta sınıfı diğer sınıflardan ayırt edebilmek için eğitim, aile reisinin mesleği ve gelir kriterlerini kullanmaktadırlar. Araştırmacılar, orta sınıfın genellikle en az lise mezunu ya da kolej (ön lisans) mezunu kişilerden oluştuğunu ifade etmektedirler. Diğer taraftan, üst orta sınıf kişilerin ise en az kolej mezunu olduğunu belirtmekle birlikte büyük çoğunluğunun üniversite mezunu ve üstü eğitim seviyesine sahip

olduğunu dile getirmektedirler. Gilbert (2002) iyi eğitime sahip (en az üniversite mezunu), maaş karşılığı bağımsız çalışan kişiler ile orta seviyedeki yöneticileri “üst orta sınıf” olarak tanımlarken; kolej mezunu, yarı profesyonel beyaz yakalıları ise “alt orta sınıf” olarak ifade etmektedir. Beeghley (2004)’e göre orta sınıf en az kolej mezunu ve geliri yaşanan çevreye göre ortalamanın üzerinde olan bireylerden oluşmaktadır. Araştırmacı, aylık gelir düzeyinin kadın ve erkekler arasında cinsiyete göre farklılaşması gerektiğini de vurgulamaktadır.

Thompson ve Hickey (2005), araştırmalarında gelir ve mesleği temel alarak ABD’de yaşayan üst ve alt orta sınıf belirlemiştir. Power vd. (2003), orta sınıfı belirlemede eğitim seviyesinin büyük önemi olduğuna vurgu yapmakla birlikte meslek grubunun da orta sınıf analizinde kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Araştırmacı, meslek grubunu ele alırken kamu-özel sektör ayırımına önem vermektedir. Orta sınıfla ilgili olarak yapılan araştırmalarda kullanılan kriterleri Khakhulina (2001) gelir düzeyi, mülk (ev) sahipliği, meslek, eğitim seviyesi ve politik eğilimler şeklinde sıralamaktadır.

Bourdieu’nun sınıf analizinde ekonomik ve kültürel sermayeye önem vermekte olduğu bilinmektedir. Bourdieu (1986), “Distinction” adlı çalışmasında orta sınıfları incelemiş ve mesleklerine göre gruplandırmıştır. Bu açıdan, meslek değişkeni Bourdieu’nun orta sınıf analizinde de göze çarpmaktadır. Alanyazında orta sınıfın belirlenmesinde farklı araştırmacıların farklı yöntemleri bulunmakla birlikte, orta sınıfın belirlenmesinde eğitim seviyesi, meslek ve gelir düzeyinin genel olarak kullanılan ölçütler olduğu dikkat çekmektedir.

Görüldüğü üzere literatürde orta sınıfın adı, analizi, tanımı ve belirlenmesi üzerinde farklı görüşler yer almaktadır Bu durum, daha önce de belirtildiği üzere orta sınıf konusunun araştırmacıların ilgisini çekmesiyle ilişkilendirilmektedir. Orta sınıfa olan ilginin altında ise, dünyada ve birçok ülkede sayısal olarak etkisini gösteren bir sınıf olması gerçeğinin yer almakta olduğu söylenebilir. Dünya Bankası tarafından 2007 yılında yayınlanan rapora göre orta sınıf 2000 yılında dünya nüfusunun %7,6’sını oluşturmaktaydı. Raporda bu oranın 2030 yılında %16,1’e ulaşacağı belirtilmektedir. Diğer bir ifadeyle, 2000 yılında 400 milyon olan orta sınıf nüfusun, 2030 yılında 1 milyarı aşması beklenmektedir. Raporda, ayrıca orta sınıfın genişlemesinin bir sonucu olarak bu sınıfın ülkelerin iç politikalarının belirlenmesinde etkili olacağı da belirtilmektedir (World Bank, 2007, s.69). Kapas ve

Liang (2009) ise araştırmalarında Türkiye, Çin, Hindistan, Meksika, Brezilya ve Rusya gibi ülkelerdeki orta sınıfı incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre bu ülkelerde orta sınıfın toplam nüfusa oranı 2008 yılında %11 iken 2018'e gelindiğinde %24'e ulaşacaktır. 2028 yılında ise söz konusu ülkelerin toplam nüfuslarının %40'ını orta sınıfların oluşturması beklenmektedir. Elwell (2014) araştırmasında btce anketlerini incelemiş ve ABD'deki ailelerin %60'ının orta sınıf aile olduğunu belirtmiştir. Tüm bu çalışmalardan anlaşılacağı üzere orta sınıf, dünyanın çeşitli ülkelerinde geniş bir grubu oluşturması nedeniyle toplumsal öneme sahip bir sınıf olarak görülmektedir.

2.9. Türkiye'de Sınıf ve Orta Sınıf alışmaları

Türkiye'de sınıfla ilgili çalışmalara bakıldığında konu ile ilgili sınırlı sayıda çalışmanın olduğu göze çarpmaktadır. Karademir (2009) Türkiye'de sınıfla ilgili çalışmaların yetersizliğini iki nedene bağlamaktadır. Birincisi, tüm Türkiye'yi kentsel ve kırsal yönlerden kapsayacak Şekilde bir sınıf analizi için etkili bir lme aracının geliştirilmesinin oldukça zor olmasıdır. ikincisi ise, Türkiye'deki karmaşık mesleki yapının yanı sıra kayıt dışı çalıştırılan emek gücünün belirlenmesinin mümkün olmayışıdır.

Türkiye'de sınıfla ilgili olarak yapılan çalışmalar tarihsel olarak incelendiğinde Osmanlı Devleti'nden günümüze kadar olan süreçte Türkiye'nin sınıfsal analizi yerine toplumsal ve kültürel yapısı üzerine durulduğu görülmektedir. Karpat (2008, s.202) 1927 yılında Türkiye'de yapılan ilk nüfus sayımının Türkiye'nin demografik özelliklerini ortaya çıkararak toplumsal yapısını belirleme amacıyla yapıldığını ifade etmektedir. Bu sayımla birlikte Türkiye'de yaşayan kentli ve kırsal nüfusun tespit edildiğini vurgulamaktadır. Özellikle Mübeccel Kıray tarafından tüketim alışkanlıkları ve tabakalaşma üzerine 1946-1947 yılları arasında Ankara'da yapılan araştırma Türkiye'deki sınıf analizi ile ilgili olarak yapılan ilk araştırmalardan birisi olarak değerlendirilmektedir (Kıray, 2005). Araştırmada 500 aile ile görüşmeler gerçekleştirilerek bir sınıf profili ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

1960'lardan itibaren Türkiye'nin toplumsal, ekonomik ve siyasal alanlardaki değişimini konu alan araştırmalar (Yalçın, 1946; Yasa, 1970; Kartal, 1978; Keleş, 1990; Keyder, 1995; Kıray, 2005; Mardin, 2006), Türkiye'deki

toplumsal yapıyla ve sınıf analiziyle ilgili araştırmalara temel oluşturmaları nedeniyle önem taşımaktadırlar. II. Dünya Savaşı'ndan sonra ise ziraai alanda makineleşmenin yaygınlaşmasıyla birlikte köyden kentlere göçlerin artmasıyla birlikte yapılan araştırmalar kırsal ve kentsel nüfus üzerine yoğunlaşmaya başlamıştır. Bu doğrultuda, 1991 ve 1992 yıllarında İstanbul ve Anadolu'da Boratav, Akşit ve Kuruç tarafından Türkiye'deki kentsel ve kırsal nüfus üzerine oldukça kapsamlı bir araştırma yapılmıştır. Sınıfsal yaşam tarzlarının belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada araştırmacılar Marksist anlayışı temel alarak üretim ilişkilerine göre sınıflandırma yapmışlardır. Araştırmada 800 kişi ile çalışılmış ve esas kriter olarak işveren-ücretli çalışan olma durumu kullanılmıştır. Bu kritere ek olarak eğitim seviyesi, işçi sayısı gibi özellikler dikkate alınmıştır. Araştırmanın sonucunda ise toplumsal sınıflar şu şekilde gruplandırılmaktadır: işsizler, vasıfsız işçiler, mavi yakalılar, iyi ücret karşılığı çalışanlar, beyaz yakalılar, kendi adına çalışan profesyoneller (pazarlamacı, seyyar satıcı, vs.), işverenler, emekliler (Boratav, 2004, 2005). Kalaycıoğlu ve Kardam ise 1998 yılında Ankara'da 20 kişi ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında sınıfsal konum belirlemede kullanılan kriterleri incelemişlerdir. Araştırmada kullanılan temel kriterler: eğitim seviyesi, meslek, ikamet edilen semt ve sahip olunan eşyalar olmuştur (akt. Karademir, 2009).

Türkiye'de orta sınıflara bakıldığında ise orta sınıfların varlığı Tanzimata kadar uzanmaktadır. Tanzimat'ın ilan edilmesinden sonra yapılan düzenlemeler sonucunda orta düzey memurluk ve bürokratlar gibi yeni kesimlerin ortaya çıkmasıyla orta sınıf kavramı kendini göstermeye başlamıştır (Mardin, 2013). Benzer şekilde, İnalçık (2006) ve Karpat (2002), orta sınıfın 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Osmanlı Devleti'nde etkisini gösteren Batılılaşma çabalarının sonucunda ortaya çıktığını ifade etmektedirler. Fakat her ne kadar orta sınıfların varlığının eskiye dayanmakta olduğu belirtilse de literatürde Türkiye'de orta sınıfla ilgili çalışmaların özellikle 1980 sonrası Turgut Özal dönemiyle birlikte uygulanmaya başlanan neoliberal politikalarla gündeme geldiği ve orta sınıf kavramının bu tarihten sonra önem kazanmaya başladığı vurgulanmaktadır. Bu nedenle, Yıldırım (2011, s.2) orta sınıf kavramının ulusal alanyazına Turgut Özal tarafından yerleştirildiğini ifade etmektedir. Bu açıdan, orta sınıf kavramının alanyazına yakın tarihte girmesi nedeniyle Türkiye'de orta sınıfla ilgili olarak yapılan çalışmaların sınıf çalışmaları gibi yeterli sayıda olmadığı belirtilmektedir.

İlk olarak Aktaş (2006) tarafından Türkiye'deki orta sınıfın diğer sınıflara dağılım oranını inceleyen araştırma Türkiye'deki orta sınıfın önemini sayısal olarak da göstermesi açısından dikkat çekmektedir. Ayrıca araştırmada, Wright, Goldthorpe ve Boratav gibi araştırmacıların önermiş olduğu sınıf analizlerinin her birine uygun olarak Türkiye'deki orta sınıfın oranının belirlenmesi araştırmanın önemini arttırmaktadır. Araştırmanın sonucunda Aktaş, Türkiye'yi tarım çalışanları, işçiler, beyaz yakalı çalışanlar, küçük burjuvazi, yöneticiler, profesyoneller ve işverenler olmak üzere yedi sınıfa ayırmaktadır. Aktaş, bu sınıflandırmayı sınıfsal tutumla ilişkilendirdiğinde ise Türkiye'deki sınıf yapısının burjuva, orta sınıf ve işçi sınıfından oluştuğunu belirtmektedir. Sonuç olarak, Türkiye'deki popülasyonun %3 burjuva sınıfından; % 49 orta sınıftan ve % 48 işçi sınıfından oluştuğunu ifade etmektedir. Yılmaz (2007, 2012) tarafından yapılan farklı çalışmalarda Türkiye kentsel olarak sınıflandırılmaktadır. Araştırmalarda Türkiye'nin sınıf haritası üst sınıf, orta sınıf ve alt sınıf olarak çıkartılmıştır. Türkiye'deki üst sınıfın oranı % 22; orta sınıfın oranı %45 ve alt sınıfın oranı ise %33 olarak belirlenmiştir. Balıkcıoğlu ve Dalgıç (2015) tarafından Türkiye'deki orta sınıf profilini belirlemeye yönelik olarak gelir bazlı yaklaşıma göre yapılan araştırmada ise, orta sınıfın hanehalkı popülasyonu içerisindeki payı ortalama %40 civarında tespit edilmiştir. Bu sonuca göre araştırmacılar, Türkiye'de orta sınıfın en geniş gelir grubunu oluşturmaktadır. Bu araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye'de orta sınıfların toplam popülasyon içerisindeki oranı en yüksek sınıf türü olduğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'de orta sınıfın dünyada olduğu gibi büyük öneme sahip olduğu belirtilebilir.

Türkiye'deki orta sınıfları yaşam tarzları, tüketim alışkanlıkları, eğilimleri ve kültürel özellikleri açısından ele alan çeşitli araştırmalar da (Ahıska ve Yenal, 2006; Karademir, 2009; Arslan, 2011, Bayrak, 2011; Yılmaz, 2013; Akarçay, 2014; Akarçay ve Suğur, 2015, Demiral 2016) bulunmaktadır. Söz konusu çalışmalarda orta sınıfların yaşam şekillerinin, yeme içme alışkanlıklarının, giyim tarzlarının, eşya ve mekan seçimlerinin, alışveriş tercihlerinin ve gündelik yaşamla ilgili olabilecek eğilimlerinin diğer sınıflardan nasıl farklılaştığı üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmalarda orta sınıfların ilgi ve alışkanlıkları kullanılarak Türkiye'deki orta sınıf bireylerin profilleri çıkartılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle Rutz ve Balkan (2016) Türkiye'de orta sınıfla ilgili araştırmaların orta sınıfın tüketim kültürü ideolojisine ve

yaşam tarzlarına odaklandığını belirtmektedirler. Orta sınıfın tüketim alışkanlıklarıyla ilgili belirtilen araştırmaların özellikle Ankara ve İstanbul'da gerçekleştirilmiş olması dikkat çekicidir. Bu durumun, Ankara ve İstanbul'un içinde barındırmış olduğu çeşitli sosyal aktivitelerin, büyük alışveriş merkezlerinin, eğlence mekanlarının kısacası orta sınıf bireylerin tüketim kültürünü ortaya çıkartabilecek birçok özelliğe sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Rutz ve Balkan, 2016). Ayrıca, Ankara ve İstanbul'daki birçok araştırma (Ayata, 2005; Ünüvar, 2010; Çavdar, 2013; Karademir Hazır, 2014) ise Türkiye'deki yeni orta sınıf ile eski orta sınıf arasındaki farklılıklara değinmektedir. Araştırmalarda, Türkiye'deki yeni orta sınıf ile eski orta sınıfın kimlerden oluştuğu ve birbirlerinden nasıl farklılaştığı belirtilmektedir. Arslan (2012, s.80) ise araştırmasında Türkiye'deki orta sınıfın kimlerden oluştuğuna yer vermektedir. Arslan' a göre Türkiye'de orta sınıflar; eski orta sınıflar, vasıflı geleneksel profesyoneller, geleneksel devlet memurları ve beyaz yakalı çalışanlar, özel sektörde çalışan eğitimli ve nitelikli beyaz yakalı çalışanlar, eğitimli işverenler ile girişimciler ve vasıfsız servis sektörü çalışanlarından oluşmaktadır. Kömeçoğlu (2009) ise araştırmasında diğer çalışmalardan farklı olarak Türkiye'deki muhafazakar orta sınıfın tüketim alışkanlıklarına ve yaşam tarzına değinmektedir. Bazı araştırmalarda (Öncü, 1997; Ayata, 2005; Şimşek, 2005; Aydın, 2012, Karademir Hazır, 2014) ise orta sınıfın Türkiye'de etkisini gösteren neoliberal dönüşümün altında nasıl şekillenmek zorunda bırakıldığına dikkat çekilmektedir. Belirtilen araştırmalarda, orta sınıf neoliberalizmin etkisini en fazla hisseden sınıf olarak ele alınmaktadır. Çalışmalarda, neoliberalizmin orta sınıfı piyasa kurallarına uygun olarak hareket etmeye mecbur bıraktığına ve bu nedenle tüketimin bu sınıfın ayırt edilmesinde önemli bir kriter olduğuna değinilmektedir. Bu açıdan, orta sınıf bireylerin tüketim alışkanlıklarının neoliberal politikalar altında şekillenmesinin sonucu olarak bu sınıfın tüketim ideolojisine önem veren çalışmaların alanyazında öne çıktığı belirtilebilir. Çünkü sayılan araştırmalara göre orta sınıfın tüketim anlayışı neoliberal politikalar dolayısıyla diğer sınıflardan farklılaşmaktadır. Literatürde orta sınıfın kendisini farklılaştırmasının diğer bir yolunun ise eğitim olduğu belirtilmektedir.

2.10. Orta Sınıf ve Eğitim İlişkisi

Eğitim, daha önce de ifade edildiği üzere sınıfları birbirinden ayırt etmede kullanılan temel kriterlerden birisi olarak değerlendirilmektedir. Kültürel sermayeyi sınıf analizinde kriter olarak kullanan Bourdieu (1997, s.46-58) kültürel sermayenin kaliteli ve nitelikli bir eğitimle elde edilebileceğine işaret etmektedir. Çünkü Bourdieu'ya göre ekonomik sermayeyi bir sonraki kuşağa aktarmak için ölmek yeterlidir. Fakat sınıfsal konum devamlılığının sağlanabilmesi için kültürel sermayenin aktarılması gerekmektedir. Bu durumun da eğitim aracılığıyla sağlanabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle, eğitim sınıfsal konum belirlemede önemli bir kriterdir.

Sınıf analizinde büyük öneme sahip olan eğitimin orta sınıf üzerindeki etkisi daha fazla hissedilmektedir. Çünkü daha önceki bölümlerde de ifade edildiği üzere bu sınıf var oluş mücadelesi içerisinde bir sınıftır (Akbaş, 2013; Bahçeli, 2013; Konuşlu, 2013). Bu mücadeleden sağ çıkmanın tek yolunun eğitim olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, Bourdieu (2006) bu sınıfın kendisini yeniden üretmesinin eğitim ile olabileceğine dikkat çekmektedir. Orta sınıfların eğitim aracılığıyla kendilerini yeniden nasıl ürettiklerini gösteren çeşitli araştırmalar da (Ball, 2003; Brantlinger, 2003; Power vd., 2003; Devine, 2004; Balkan ve Öncü, 2013; Aratemür Çimen 2015; Rutz ve Balkan, 2016) eğitimin bu sınıfın varlığını devam ettirmesinde büyük öneme sahip olduğuna işaret etmektedir. Power vd. (2003, s.7) bu sınıfın sahip olduğu ekonomik imkanların üst sınıflara göre daha kısıtlı olduğu için sadece eğitim aracılığıyla çocuklarının yaşam standartlarını yükseltebileceklerini; alt sınıflara göre ise daha iyi ekonomik koşullara sahip olduklarından çocuklarına daha nitelikli eğitim sağlayabileceklerini belirtmektedirler. Yıldırım (2011, s.52) da orta sınıfın eğitime vermiş olduğu önemin nedenini daha iyi yaşam koşullarına sahip olabilme isteğine bağlamaktadır. Araştırmacıya göre, orta sınıf çalışmadan geçinebilecek kadar maddi olanaklara sahip değildir. Bu nedenle, orta sınıf daha çok öğrenerek daha çok kazanmaya çalıştığından eğitime önem veren ve bu yolla yaşam standartlarını yükseltmeye çalışan bir sınıftır. Goldthorpe (akt. Crompton, 2008, s.128)'a göre ise orta sınıf eğitimi bir tüketim malı olarak görmekte ve eğitim aracılığıyla kendisine iyi bir meslek, daha fazla kazanç ve statü kazanmaya çalışmaktadır. Bu bağlamda, orta sınıfın eğitime olan ilgisinin diğer sınıflara göre daha fazla olduğu belirtilebilir. Hamilton ve Hirszowicz (1993, s.155), orta sınıfın

eğitime olan eğilimini “diplomacılık” olarak tanımlamaktadırlar. Araştırmacılar, bu tanımlamalarıyla orta sınıfın eğitime verdikleri önemi vurgulamaktadırlar.

Alanyazında orta sınıf eğitim ilişkisinde dikkat çeken diğer bir özellik ise eğitim alanında başarılı bir sınıf olarak değerlendirilmesidir. Orta sınıf ailelerin çocuklarının diğer sınıflara göre daha başarılı olduğu belirtilmektedir. Crompton (2008, s.126) orta sınıf aileye mensup çocukların diğer sınıflara mensup olanlara göre daha başarılı olduğunu belirtmektedir. Power vd. (2003) İngiltere’deki en başarılı okullarda orta sınıf ailelerin çocuklarının eğitim almakta olduğunu ifade etmektedir. Bu durumun nedenini ise, orta sınıfların hem yeterli maddi olanaklara hem de yeterli bilgi ve becerilere sahip olmasına bağlamaktadır. Lareau (1997, s.714), orta sınıf ailelerin çocuklarının daha başarılı olmasını çocuklarının eğitim sürecini yakından takip etmeleriyle ilişkilendirmektedir. Araştırmacıya göre, orta sınıf ailelerin kendileri de eğitimi aldıkları için eğitim sürecini sürekli olarak denetlemektedirler ve çocuklarının eksik ve yetersiz olduğu konuları fark ederek hemen öğretmenlerle işbirliğine gitmektedirler. Bu nedenle de çocukları diğer sınıfların çocuklarından daha başarılı olmaktadır. Bu bağlamda, orta sınıflar eğitim alanında diğer sınıflara görece daha şanslı ve avantajlı bir gruptur (Apple, 2001, s.415). Çünkü Lareu’nun ifade ettiği gibi bu sınıf eğitimi alan bir sınıftır ve eğitimi almalarının bir sonucu olarak eğitimin karmaşık sistematik yapısını kontrol edebilecek yeterli bilgi ve becerilere sahiptir (Apple, 2001). Bu sınıfın yeterli sosyal, ekonomik ve kültürel sermayeye sahip olması da (Bourdieu, 2006), çocuklarının eğitim alanında daha başarılı olmasının bir etkeni olarak düşünülebilir. Reay (2004) ise bu sınıfın eğitimi alan ve maddi imkanlarının iyi olmasından dolayı seçim yapma şansına sahip bir sınıf olarak görmektedir ve bu sınıfı eğitim alanında avantajlı bir konuma yerleştirmektedir.

Orta sınıf ailelerin ve çocuklarının eğitim alanında her ne kadar diğer sınıflara göre daha başarılı ve avantajlı olduğu belirtilse de literatürde eğitim alanında uygulanmakta olan neoliberal politikaların bu sınıf üzerindeki etkilerine özellikle vurgu yapılmaktadır. Ball (2003) ve Reay vd. (2013)’e göre neoliberal politikaların getirmiş olduğu risk ve belirsizlikler orta sınıfı eğitimle ilgili tercihlerinde kararsız kılmakta ve çelişki içinde bırakmaktadır. Araştırmacılara göre, eğitim alanındaki neoliberal politikalar bu alanda sürekli bir yarış ve rekabet ortamı oluşturmaktadır. Bu durumdan en çok etkilenen kesimi ise “orta sınıflar” olarak

görmektedirler. Çünkü bu sınıf elinde bulunan mevcut imkanları en iyi şekilde kullanarak eğitim alanındaki rekabet ortamında en doğru kararları vermeye çalışan ve bu şekilde sınıfsal konumunu korumaya çalışan bir sınıf olarak değerlendirilmektedir. Bu özelliğinden dolayı Rutz ve Balkan (2016) orta sınıfı neoliberal toplumda diğerleriyle yarış ve rekabet içerisinde olan bir sınıf olarak tanımlamaktadır. Ball (2003) eğitim alanında piyasalaşmanın orta sınıf ailelerin sınıfsal konumlarının avantajlarını çocukları için garanti altına almaya zorladığına ve bir sınıf mücadelesi içine girdiklerine dikkat çekmektedir. Orta sınıfların eğitim yoluyla içinde bulunduğu bu sınıf mücadelesinin, neoliberalizmin oluşturduğu risk ve belirsizlik dünyasında strateji, yarış ve rekabet olarak anlaşıldığını belirtmektedir. Dolayısıyla, bu sınıfın eğitim alanında bireyselliğinin ve sorumluluğunun artmakta olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu nedenden dolayı Ball, çalışmasında orta sınıf aileleri neoliberalizmin temelinde yer alan “görünmez el”in çalışanları olarak tanımlamaktadır.

Ball tarafından da vurgulanan neoliberalizmin ortaya çıkarmış olduğu risk ve belirsizlikler bazı araştırmacılar (Beck, 1998, s.10; Giddens, 1998, s.27) tarafından günümüz toplumlarının “risk toplumlari” olarak nitelendirilmesine neden olmaktadır. Bu nedenle Crook (1999, s.180), orta sınıf ailelerin sahip olduğu özelliklerin onları eğitimle ilgili seçimlerinde kendilerini güvende hissetmek yerine daha kaygılı ve endişeli hale getirdiğini belirtmektedir. Çünkü risk toplumlarında bireysellik artmakta ve bireyler kendileriyle ilgili olan tüm seçimleri yalnız başına yapmak zorunda kalmaktadırlar (Beck 1992, s.55). Bu açıdan risk, sorumluluk ve seçim bir bütün haline gelmektedir (Kemshall, 2002, s.1). Riskin, sorumluluğun ve seçimin iç içe geçtiği neoliberal bir dönemde orta sınıf ailelerin üzerindeki “doğru seçim yapma” baskısı daha da artmaktadır. Çünkü orta sınıf aileler neoliberal politikaların etkisiyle eğitim alanındaki risklere karşı Crook (1999, s.171)’in ifadesiyle “risk hesaplayıcıları” ve “risk denetçileri” gibi davranarak bütün sorumluluğu üzerlerine almakta ve çocukları için en doğru tercihleri yapmaya çalışmaktadırlar.

Eğitim alanındaki neoliberal politikaların özellikle orta sınıf aileler için arttırmış olduğu seçenekler (Ball, 2003b, s.166) ise bu sınıfın eğitimle ilgili seçimlerini daha da zor hale getirmektedir. Çünkü bu sınıf varlığının ve yeniden üretiminin eğitim ile sağlanabileceğinin farkındadır. Bu nedenle, neoliberal

politikaların arttırdığı eğitimle ilgili seçenekler arasından elindeki tüm imkanları kullanarak çocukları için en iyisini seçmeye özen göstermektedir. Orta sınıfın eğitim konusundaki seçimlerini titiz ve dikkatli bir şekilde yapmasından dolayı Benson vd. (2015, s.25) bu sınıfı uzun dönemli ve stratejik kararlar alan “aktif seçiciler” olarak tanımlamaktadırlar. Read (2009) orta sınıfın eğitimle ilgili kararlarında oldukça dikkatli davranmasını neoliberal politikaların ortaya çıkardığı “rekabet” ilkesinin bir sonucu olarak görmektedir. Bu nedenle, ailelerin eğitim alanındaki rekabette geri kalmamak için kararlarını sürekli sorgulamakta olduklarına işaret etmektedir. Ayrıca, orta sınıf aileler neoliberalizmin ortaya çıkarmış olduğu “kaderin ve yazgının bireyselleşmesi” (Dardot ve Laval, 2012) kuralı gereğince eğitimde devletin sorumluluğunun azalmakta olduğunun ve kendi sorumluluklarının ise artmakta olduğunun bilincindedirler. Tüm bu özellikleri dolayısıyla, orta sınıf aileler eğitim ilişkisi bağlamında değerlendirildiğinde diğer sınıflardan farklı bir konuma yerleşmektedir.

2.11. Orta Sınıflara Rekabet Alanı Olarak Türkiye’de Ortaöğretim

Eğitimin orta sınıfın yeniden üretimine katkıda bulunduğu gibi farklılaşmasında da büyük öneme sahip olduğuna daha önce değinilmiştir. Orta sınıfın eğitim aracılığıyla kendisini yeniden üretilip farklılaştırabilmesi nedeniyle Rutz ve Balkan (2016, s.129), orta sınıf ailelerin çocuklarına en başarılı üniversitelerin kapılarını açmaya çalıştıklarını ve bu şekilde çocuklarının yaşam standartlarını yükseltebileceklerine ve sınıfsal konumlarını koruyabileceklerine inandıklarını belirtmektedirler. Araştırmacılar, orta sınıf ailelerin çocuklarının en iyi üniversitelerde eğitim alabilmesini ise “seçkin bir lise”den alınacak olan eğitimle ilişkilendirdiklerini ifade etmektedirler. Bu açıdan, orta sınıf aileler için “başarılı bir lise eğitiminin” büyük öneme sahip olduğu belirtilebilir.

Türkiye’deki ortaöğretim kurumlarının ulusal ve uluslararası başarı istatistikleri incelendiğinde ise; Türkiye ortaöğretimde okullar arası başarı farklılığının en fazla yaşandığı ülkelerden birisi olmasıyla dikkat çekmektedir (OECD, 2010). Türkiye’de ortaöğretim alanında okullar arasındaki başarı farklılığının istatistiki olarak kanıtlanmış olmasının; orta sınıf aileleri çocuklarını “seçkin ve başarılı” kabul edilebilecek lise türlerine yerleştirme yarışına

sürüklemekte olduğu söylenebilir. Türkiye’de “seçkin liseler” olarak değerlendirilebilecek türdeki liselerin öğrencilerini sınavla kabul etmeleri ise orta sınıf ailelerin ortaöğretim basamağını “rekabet alanı” olarak görmesine neden olmaktadır (Rutz ve Balkan, 2016). Bu durumun orta sınıf aileleri çocuklarının daha kaliteli bir eğitim alabilmesi için bir mücadele içine sürüklemekte olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, neoliberalizmin vurgulamış olduğu “rekabet” kavramının Türkiye’de ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlar yoluyla orta sınıf aileler için gözle görülebilir hale geldiği belirtilebilir. Tüm bunlardan hareketle, hem ortaöğretim düzeyindeki kurumların hem de ortaöğretime geçişte uygulanan sınavların orta sınıfın kendisini farklılaştırmasında ve yeniden üretmesinde büyük öneme sahip olduğu söylenebilir.

Alanyazında fen liseleri, sosyal bilimler liseleri (Gür, vd. 2013) ve yabancı dil eğitimi vermesi nedeniyle de bazı özel liseler (Gök, 2002) Türkiye’de seçici ve farklılaştırıcı eğitim veren ortaöğretim kurumları olarak öne çıkmaktadır. Türkiye’de ortaöğretim günümüzdeki en genel haliyle özetlendiğinde ise; Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’ne bağlı Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri ve Spor Liseleri, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü’ne bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Mesleki Eğitim Merkezleri ile Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri, Çok Programlı Anadolu Liseleri, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’ne bağlı Anadolu İmam Hatip Liseleri ve Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü’ne bağlı özel okullardan oluşmaktadır (MEB, 2017). Buradan hareketle, Türkiye’de çeşitli lise türlerinin bulunması nedeniyle Türkiye’de ortaöğretimin oldukça hiyerarşik bir yapıya bürünmüş olduğu belirtilebilir. Alanyazında, ortaöğretimdeki hiyerarşik yapının nedeni olarak ise liselere girişte uygulanmakta olan sınavlar olarak görülmektedir (Gür vd., 2013).

Türkiye’de ortaöğretime girişte uygulanan sınavlarla ilgili ilk önemli değişiklik, 1998 yılında zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte ortaöğretime giriş sınavlarının 5. sınıf yerine 8. sınıfta yapılması olarak görülmektedir. Bu tarihten itibaren “Liselere Giriş Sınavı” (LGS) uygulanmaya başlanmıştır (Yoldaş, 2016, s.9). 2003 yılında kadar uygulanan LGS’nin yerini 2004 yılında “Ortaöğretim Kurumları Sınavı” (OKS) almıştır. 2008 yılında ise OKS sınavı kaldırılarak ortaöğretime girişte kullanılan sınavların sadece 8. sınıfta değil; 6. ve 7. sınıfta da yapılmasına karar verilmiş ve sınavların adı “Seviye Belirleme Sınavı” (SBS) olarak belirlenmiştir.

2013 yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte ortaöğretime girişte “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş” (TEOG) sınavı puanları kullanılmaya başlamıştır. TEOG sınavı, okullarda yapılan yazılı sınavların merkezi olarak uygulanmasıdır. Bu sistemde, 8. sınıf öğrencileri her iki dönem de 6 dersten (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Yabancı Dil, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) merkezi sınava tabi tutulmaktadır. Merkezi sınavlar, iki yazılı sınav olan dersler için birinci yazılı sınav yerine; üç yazılı sınav olan dersler için ise ikinci yazılı sınav yerine geçmektedir. Bu nedenle, merkezi sınavların içeriği müfredata uygun olarak hazırlanmaktadır. Öğrencilerin TEOG sınavından almış oldukları puan ve okul başarı puanı alınarak ortaöğretime giriş puanları hesaplanmaktadır (MEB, 2016). Fakat 2017 yılında TEOG sınavı MEB tarafından yürürlükten kaldırılmıştır (MEB, 2017).

2.12. Konu ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ailelerin okul tercihlerine ilişkin olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.12.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Konu ile ilgili olarak ulusal literatürdeki araştırmaların ailelerin ya da öğrencilerin okul tercihleri üzerine yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Özellikle, orta sınıf eğitim ilişkisini neoliberal politikalar bağlamında ele alan birkaç araştırmanın dışında Türkiye’de orta sınıf, eğitim ve neoliberalizm üçlüsünü değerlendiren araştırma sayısı oldukça azdır. Bu durumun, önceki bölümlerde belirtildiği üzere ulusal literatürde genel olarak orta sınıflarla ilgili çalışmaların yeterli olmadığından kaynaklandığı belirtilebilir. Aşağıda konu ile ilgili bazı çalışmalara yer verilmiştir.

Cengiz (2006) tarafından yapılan “Öğrencilerin Ortaöğretim Kurumu Tercihinde Etkili Olan Bazı Faktörlerin Etki Durumu” isimli yüksek lisans tezinde öğrencilerin ortaöğretim seviyesindeki okulları tercihlerinde etkili olan faktörler araştırılmıştır. Adapazarı’nda gerçekleştirilen araştırmada 21 liseden 523 öğrenciye iki bölümden oluşan “Okul Tercih Nedenleri Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin lise seçimlerinde etkili olan faktörlerin; hem kendilerinin

hem de ailelerinin beklentileri, okulun vermiş olduğu eğitimin kalitesi ve gelecekte sahip olmak istedikleri meslek olduğu görülmüştür.

Parlar (2006) “Velilerin Özel Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler ve Özel Okulların Durumu” isimli yüksek lisans tez çalışmasına Kahramanmaraş’tan ilköğretim ve lise seviyesindeki toplam 9 özel okuldan 235 veli katılmıştır. Çalışmada “Velilerin Özel Okullarda Aradıkları Özellikler Ölçeği” ve “Özel Okul Tercih Nedenleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda velilerin özel okul tercih etme nedenleri; öğretmenlerin niteliği, okulun yabancı dil eğitiminin niteliği, okulda öğrencilerin kişilik gelişimiyle ilgili çalışmalar olması, öğrenci başarısı, okul temizliği, güvenlik, okul ücreti, kütüphane imkanları, velilerle işbirliği ve okulun teknolojik donanımı olarak belirlenmiştir.

Zobar (2006)’ın gerçekleştirmiş olduğu “Ailelerin ve Öğrencilerin Lise Seçimlerini Etkileyen Faktörler” isimli yüksek lisans tezinde Ankara’da bulunan 67 liseden 368 öğrenci ve velilerine iki farklı ölçek uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin ve ailelerin okul tercihlerini etkileyen faktörler arasında uyum olduğu görülmüştür. Araştırmada, velilerin okul seçimleri ile aylık gelir düzeyleri arasında, özel okul öğrenci ve velileri ile devlet okulu öğrenci ve velilerinin okul tercihlerini etkileyen faktörler arasında, öğrencilerin okul tercihlerini etkileyen faktörler ile okul türleri arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Keskin ve Turna (2010) tarafından yapılan “Ailelerin Devlet ya da Özel Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler” adlı çalışmada Rize’de özel ve devlete ait ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 288 öğrencinin velisine anket uygulanmıştır. Araştırmada, aylık geliri fazla olan, baba yaşının daha yüksek olduğu ve annelerin mesleki statülerinin yüksek olduğu ailelerin devlet okullarını tercih etmeye daha eğilimli oldukları; ailede okuyan çocuk sayısı az olan, babaların mesleki statüleri yüksek olan ve annelerin maaşları yüksek olan ailelerin ise devlet okullarını seçmek istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Balkan ve Öncü (2013) tarafından yapılan “İslami Orta Sınıfın Yeniden Üretimi” adlı nitel çalışma 278 İslamcı orta sınıf aile ve 156 laik orta sınıf aile ile yürütülmüştür. Araştırmadaki aileler yeni orta sınıf ailelerden seçilmiştir. Araştırmada bu iki farklı orta sınıfın çocuklarının eğitimleriyle ilgili tercihleri karşılaştırılmıştır. Çalışmada, İslamcı orta sınıf ailelerin çocuklarını özel ilkokula

göndermeye laik orta sınıf ailelere göre daha istekli olduğu görülmüştür. Araştırmada, hiçbir laik orta sınıf ailenin çocuğunu imam hatip liselerine göndermek istemediği ve İslamcı orta sınıf ailelerin ise sadece %9'unun çocuklarını imam hatip liselerine gönderme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, İslamcı orta sınıf ailelerin laik orta sınıf aileler kadar çocuklarını yabancı dil eğitimi veren bir üniversiteye gönderme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Ulusal literatürde orta sınıf, eğitim ve neoliberalizmi birlikte ele alan nadir çalışmalardan birisi “Eğitim Aracılığıyla Çocukları Farklılaştırmak: Neoliberal Zamanlarda Orta Sınıf Ailelerin Okul Tercihleri ve Eğitim Pratikleri” isimli doktora tezi Aratemür Çimen (2015) tarafından yapılmıştır. Çalışmada, yeni orta sınıf ailelerin eğitimle ilgili seçimleri ve okul tercihleri neoliberalleşme bağlamında ele alınmıştır. Araştırmada, İstanbul'daki 1 devlet ve 1 özel lisenin 16 veli, 9 öğretmen ve 6 okul yöneticisi ile görüşme yöntemi kullanılarak veri toplanmıştır. Bu çalışmada, yeni orta sınıf ailelerin eğitim yoluyla kendilerini nasıl yeniden ürettiklerini ve sınıfsal farklılıkları arttırarak sınıf eşitsizliğine nasıl katkı sağladıkları ortaya konulmuştur. Ailelerin çocuklarının eğitimiyle ilgili tercihlerini en doğru şekilde gerçekleştirmeye çalışırken aslında girişimci öznelere dönüşerek neoliberal akla hizmet ettiklerine dikkat çekilmiştir. Bu şekilde, sınıfla ilgili eşitsizliklerin sürdürülmesine katkıda buldukları belirtilmiştir.

Özbey Yüce (2016) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Seçimini Etkileyen Faktörler” isimli yüksek lisans tezi İstanbul'da lisede öğrenim görmekte olan 9. ve 12. sınıfa devam eden 407 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veriler, ortaöğretim öğrencilerinin lise seçimlerini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik geliştirilen ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin lise seçimlerini etkileyen faktörler; ilköğretim yönlendirmesi, okulun binası ile ilgili özellikler, güven, okulun eğitim kalitesi, kişisel nedenler, okuldaki eşyaların kullanımı, ulaşım, okulla ilgili maddi imkanlar olarak belirlenmiştir.

Rutz ve Balkan (2016) tarafından yapılan “Sınıfın Yeniden Üretimi: Eğitim, Neoliberalizm ve İstanbul'da Yeni Orta Sınıfın Yükselişi” adlı araştırma 1996 yılında İstanbul'da etnografik yöntemi ile başlatılmıştır. Çalışma; 26 veli, 4 özel okul yöneticisi, özel okulda çalışan 3 öğretmen, 1 gazeteci ve 1 dersane ortağı ile yürütülmüştür. Araştırma, yeni orta sınıf ailelerin çocuklarının eğitimi için yaptıkları planları üzerine kurulmuştur. 2006 yılında ise bu araştırmayı takip eden görüşmeler

yapılarak ailelerin önceki istek ve beklentileriyle karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmada, devletin eğitim alanında yeni düzenlemeler ve kurallar getirdiği fakat aileleri yeni düzenlemeler sonucu ortaya çıkan sınavlardaki rekabette yalnız bıraktığı vurgulanmıştır. Yeni sınavlar sonucu ailelerin dersane gibi test merkezlerine çocuklarını göndermek zorunda bırakıldığına ve bu nedenle testlerin bir meta fetişizmine dönüştüğüne dikkat çekilmiştir.

Bayhan ve Gök (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma ise orta sınıf, eğitim ve neoiberalizmi birlikte ele alan çalışmalardandır. Araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılarak, neoliberal politikaların etkisiyle eğitim alanında değiştirilen yasaların İstanbul'daki orta sınıf ailelere nasıl yansıdığına değinilmiştir. İstanbul'un merkezi konumunda bulunan, ulaşımı kolay olan ve çoğunluğunu orta sınıf ailelerin çocuklarının eğitim almakta olduğu okulların yerinin değiştirilmesinin sonucunda orta sınıf ailelerin de yer değiştirmek zorunda kaldığını belirtmişlerdir. Bu durumun ise, orta sınıfın kendisini yeniden üretmesini güçleştirdiğine dikkat çekmişlerdir.

2.12.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında ailelerin okul tercihleriyle ilgili olarak ve orta sınıfı eğitimle ilişkisi bağlamında ele alan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. İlk olarak ailelerin okul tercihleri üzerine yapılan araştırmalar kısaca özetlenmiştir. Aşağıda özetlenen araştırmalar dünyanın farklı ülkelerinde velilerin ve/ya da öğrencilerin okul tercihleri üzerine yapılan araştırmalar olup aileler orta sınıf olarak belirlenmemiştir.

McNally (2002) araştırmasında Connecticut'ta bulunan ailelerin çocuklarına okul belirlerken nelere dikkat ettiklerini araştırmıştır. Ailelerin okul seçiminde etkili olan faktörleri; okuldaki toplam öğrenci sayısı, okuldaki öğretmenlerin kalitesi, disiplin ve güvenlik olarak tespit etmiştir. Ailelerin okul seçiminde etkisi daha az olan faktörleri ise; okulun konumu, okulla ilgili olarak çevreden bilgi alma ve okula giden ulaşım araçları olarak belirlemiştir. Ayrıca, yaş olarak daha genç olan ailelerin; ders sonrası etütler, güvenlik ve okuldaki arkadaş ortamına daha çok önem verdikleri görülmüştür.

Räty vd. (2004) yaptıkları çalışmada ailelerin çocuklarının 1 yıl süreyle mesleki eğitim aldığı okullardan memnuniyetlerini araştırmışlardır. Finlandiya'da

gerçekleştirilen araştırmada 486 veliyle görüşülmüştür. Velilerin okullardan memnun kalmasındaki en etkili faktörün okul ile aile arasındaki işbirliği olarak belirlenmiştir.

Dimaki vd. (2005)'nin Yunanistan'da gerçekleştirdikleri araştırmalarında lise düzeyindeki öğrencilerle ve öğrencilerin velileriyle görüşerek okul tercihlerini etkileyen faktörleri araştırmışlardır. Araştırmada, velilerin ve öğrencilerin okul tercihini; ailenin gelir düzeyi, okul notları ve sahip olmak istedikleri meslek faktörlerinin etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci velilerinin okul seçimlerinde en çok dikkate aldıkları faktörler ise; okulun eğitim kalitesi ve ailenin gelir düzeyi olarak saptanmıştır.

Jackson ve Bisset (2005) tarafından yürütölen çalışmada bir okulun neden tercih edilebileceği araştırılmıştır. Bu amaçla, araştırmada İngiltere'de bulunan üç farklı okuldaki 225 veli ile görüşülmüştür. Araştırmada veliler çocuklarına tercih etmiş oldukları okulları; okulun ünlü bir okul olması ve başarılı sınav sonuçlarına sahip olmasından dolayı seçtiklerini ifade etmişlerdir.

Friedman vd. (2006) ABD'nin 27 bölgesinde farklı etnik kökene sahip bireylerin okul memnuniyetlerinde etkili olan faktörleri araştırmışlardır. Araştırmaya 121 okul ve farklı etnik gruplardan olmak üzere 27 605 veli dahil olmuştur. Velilerin okul memnuniyetlerinde; güvenlik, öğretmen performansı, okul bütçesi ve okulda yapılan faaliyetlerin etkili olduğu görölmüştür. Ayrıca, okuldaki yöneticiler, okula ulaşım, teknolojik donanım, öğrencilerin akademik başarısı, velilerle iletişim gibi faktörlerin de velilerin memnuniyetlerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Friedman vd. (2007) 2006 yılında gerçekleştirdikleri çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak okul yönetimlerinin velilerin memnuniyetlerini nasıl arttırabileceklerini araştırmışlardır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre velilerin memnuniyetlerinde en önemli etkenleri; ailelerin çocuklarının gelişim düzeyleri ile ilgili olarak düzenli bir şekilde bilgilendirilmesi, okuldaki yönetimin liderlik özellikleri, okuldaki donanımın yeterli olması ve okul bütçesinin etkili kullanımı olarak belirlemişlerdir.

Tam (2007) tarafından yapılan çalışmada ailelerin okul tercihlerinin nedenleri araştırılmıştır. Hong Kong'ta gerçekleştirilen araştırmada ailelerin okul seçerken en çok okulun imajına dikkat ettikleri görölmüştür. Bu nedenle araştırmacı,

Hong Kong'taki okulların toplumsal faaliyetlere daha fazla özen göstererek iyi bir imaja kavuşmalarının önemine değinmiştir.

Guzman vd. (2008) tarafından yapılan Filipinler'deki araştırmada veli profili ile velilerin okul tercihleri ve okula bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, velilerin okul tercihlerinin yaş, gelir seviyesi, okul ücreti ve çocuk sayısı gibi faktörlerden etkilenmediği belirlenmiştir. Fakat yaş, gelir seviyesi ve okul ücretinin okula bağlılığı olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Goldring ve Phillips (2008) tarafından yapılan araştırmada ailelerin özel okula ve devlet okuluna gönderme nedenleri incelenmiştir. Araştırma, ABD'nin Tennessee eyaletinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, okul eğitiminin kalitesinden memnun olmayan, etnik grup köken farklılığı olan ve çocuğunun akademik başarısını yeterli bulmayan ailelerin devlet okulu yerine özel okulu tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Uluslararası literatürde orta sınıfı eğitimle ilişkilendiren çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar, orta sınıfın eğitim aracılığıyla varlığını koruduğunu ve kendisini yeniden ürettiğini göstermektedir. Orta sınıfı eğitimle ilişkilendiren araştırmalar aşağıda belirtilmiştir.

Power vd. (2003) araştırmalarında orta sınıfın eğitimle ilgili avantajlarını nasıl koruduğunu ve bu avantajları eğitim aracılığıyla nasıl arttırdığını incelemişlerdir. 9 özel ve 9 devlet ortaokulundaki sırasıyla 584 ve 347 orta sınıf veliden anket yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, velilerin eğitimle ilgili avantajlarını korumada, çocukları için doğru okul tercih etmenin önemli olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Bratlinger (2003) çalışmasında ABD'de yaşayan orta sınıf ailelerin çocuklarının eğitimi aracılığıyla sosyal eşitsizliğe nasıl katkıda bulunduğunu araştırmıştır. Etnografik yöntemle hazırlanan araştırmaya; okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden oluşan 31 kişilik okul personeli ile 8 orta sınıf anne dahil olmuştur. Çalışmada, ailelerin sosyal sınıf ve okul arasındaki ilişkiye yönelik algıları ve bakış açıları sorgulanmıştır. Araştırmada, orta sınıf annelerin alt sınıf çocuklara karşı sempati duyduğu fakat çocuklarının alt sınıf çocuklarla aynı sınıfta eğitim almasına karşı olduğu görülmüştür.

Ball (2003) yapmış olduğu araştırmada neoliberal dönüşüm altında orta sınıfın eğitim alanındaki eylemlerinin sonuçlarını sınıf analizi ile birlikte değerlendirmiştir. 36 aile ile yrtlen araştırmanın verileri 1991 ve 2001 yılları arasında yapılan dört farklı çalışmadan toplanmıştır. Ailelere eğitimle ilgili seçimleri, çelişkileri ve kararları sorulmuştur. Araştırmaya katılan ailelerin kendilerini çocuklarının özellikle okul seçimleri konusunda sorumlu hissettikleri bu nedenle sürekli olarak farklı alternatifleri sorguladıkları ve çocukları için “en iyi”nin hangisi olduğunu bilmeyi kendilerinin sorumlulukları olarak algıladıkları grlmştir. Ayrıca, orta sınıf ailelerin piyasa kurallarının isteklerinin arttığı neoliberal bir dönemde; endişeli, dikkatli ve stratejik davranmaya çalıştıkları saptanmıştır.

Devine (2004) tarafından yapılan araştırma orta sınıfın eğitim aracılığıyla kendisini nasıl ürettiğini göstermektedir. alışmasında orta sınıfa mensup doktor ve öğretmenlerden oluşan 41 ABD’li, 45 İngiliz aile ile görüşmeler yapmıştır. Araştırmada, ailelere çocuklarına eğitim alanından nasıl bir rehberlik ve yönlendirme yaptıkları sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda, orta sınıf ailelerin çocuklarına eğitim aracılığıyla iyi bir iş imkanı sağlayarak sınıfsal konumlarını korumaya çalıştıkları grlmştir. Orta sınıf ailelerin çocuklarına iyi bir meslek kazandırarak aynı zamanda çocuklarının sosyal, kültürel ve ekonomik sermayelerini de arttırmaya çalıştıkları saptanmıştır.

Uluslararası literatürde orta sınıf ailelerin okul tercihleriyle ilgili yapılan araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

Taylor ve Woollard (2003) Kanada’da gerçekleştirdikleri araştırmada orta sınıf ailelerin ve çocuklarının okul seçiminde nelere dikkat ettiklerini incelemişlerdir. 6 veli ve 6 öğrenciden oluşan çalışma grubunda orta sınıf kriteri olarak meslek ve eğitim seviyesi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ailelerin hem değerlere önem verdikleri hem de çocuklarına uygun olan okulu seçmeye zen gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca araştırmacılar, ailelerin ve öğrencilerin üzerinde piyasa kurallarına göre hareket etmeye çalışmanın baskısı olduğunu ve bu nedenle ailelerin ve öğrencilerin toplumdaki sosyal eşitsizliği arttırarak sosyal ilişkileri metalaştırdığını gözlemlemişlerdir.

Bernal (2005) İşpanya’da hazırladığı etnografik araştırma projesinde ailelerin okul seçimini sınıfsal konuma ve piyasa kurallarına bağlı olarak

incelemiştir. Araştırmada, ailelerin okul tercihlerinin sınıfsal eşitsizliğin sonuçları altında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, özel ve devlet okulu olmak üzere toplam 13 okulda çalışılmıştır. Araştırmadan, orta ve üst sınıf ailelerin özel okulu tercih ederken azınlıkların, göçmenlerin ve ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin ise devlet okulunu tercih etmekte olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmacı, bu durumu orta sınıf ailelerin sahip olduğu imkanların fazla olmasıyla ilişkilendirmiştir. Çünkü araştırmacı, seçim kavramının ortaya çıkma durumunda orta sınıfın şanslı konuma geçtiğini alt sınıfların ise dezavantajlı konuma geldiğini ifade etmiştir. Bu nedenle araştırmada, kamu eğitimi ile piyasa mantığı arasındaki mücadelenin sınıflar arasındaki farklılıkları daha belirgin hale getirdiğine ve sınıfsal eşitsizliği arttırdığına dikkat çekilmiştir.

Raveaud ve van Zanten (2007) tarafından Londra ve Paris'te yürütülen araştırmada orta sınıf ailelerin yerel okulları seçme durumları incelenmiştir. Orta sınıf aileler, kültürel sermayelerine ve siyasi yönelimlerine göre belirlenmiştir. Londra'dan 28 aile ile; Paris'ten 38 aile ile görüşülmüştür. Araştırmada tüm katılımcıların iyi bir eğitimden beklentileri; entellektüel gelişim, akademik başarı, bireysel temelde mutlu okul deneyimleri ve tüm öğrenciler için ise eşitlik ve bütüleştiriciliğe yönelik çalışmaların yapılması olarak belirlenmiştir. Fakat araştırmada ailelerin "iyi bir vatandaş olmak" ile "iyi bir ebeveyn" olmak arasında çelişki yaşadıkları görülmüştür. Çünkü katılımcılara göre, "iyi bir vatandaş" çocuğunu etnik ve sosyal köken açısından farklı grupların olduğu okullara göndermelidir. "İyi bir ebeveyn" ise çocuğunun bireysel gelişimi ve başarısı için en iyi eğitimi sağlamalıdır. Bu nedenle araştırmacılar, orta sınıf velilerin ikilem arasında kaldıklarını vurgulamışlardır. Araştırmanın sonucunda velilerin, çocuklarını yerel okullara gönderdiklerini fakat bu çelişkiden kurtulmak ve orta sınıfın avantajlı konumunu korumak için ailelerin kültürel ve sosyal sermayelerini kullanarak yerel okulların çocukları üzerinde oluşturduğu olumsuz etkilerden kurtarmaya çalıştıkları görülmüştür.

Reinoso (2008) İspanya'da orta sınıf ailelerin okul seçim süreçlerini ve kararlarının altındaki nedenleri araştırmıştır. 24 veli ile görüşülen araştırmada kuram oluşturma yöntemi ile Bourdieu'nun sosyal sınıf analizi kullanılmıştır. Araştırmada, orta sınıf ailelerin okul seçiminde ilk olarak çocuklarının iyi oluş hallerine ve mutlu olmalarına önem verdikleri görülmüştür. Ayrıca, veliler, sosyal prestij açısından

okuldaki toplam öğrenci sayısının az olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Veliler, özel okul tercih edeceklerinde ise çocuklarının sosyal ilişkilerini kontrol edebilecekleri bir özel okulu seçtiklerini belirtmişlerdir.

Crozier vd. (2008) çalışmalarında, eğitimde piyasalaşmanın ve ticarileşmenin arttığı bir dönemde çocuklarını devlete ait meslek okuluna gönderen beyaz orta sınıf ailelerin düşünce ve duygularını araştırmışlardır. Araştırmada, çocuklarını meslek okuluna gönderen 125 beyaz orta sınıf aile ile görüşülmüştür. Görüşmeler sonucunda, ailelerin çocuklarına en iyi eğitimi garanti edebilme durumları açısından kaygılı ve endişeli oldukları saptanmıştır.

Rasky ve Ringrose (2009) tarafından Kanada’da yürütülen araştırmada; Yahudi, orta sınıf üç annenin okul tercihleri psikososyal açıdan analiz edilmiştir. Araştırmada, annelerin orta sınıf kimlikleri, Yahudi kimlikleri ve kendi kişisel kimliklerinin okul seçimlerine nasıl yansıdığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, annelerin okul tercihlerini sınıf kimlikleri ile etnik kimlikleri üzerine temellendirdikleri ve bu şekilde hem orta sınıf özelliklerini hem de Yahudi kimliklerini Kanada’daki çok kültürlü sınıf ortamlarında korumaya çalıştıkları görülmüştür.

Boyd (2011) ABD’nin Alabama eyaletindeki üç okulda çoklu durum çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmada orta sınıf siyahi Amerikalı ailelerin okul tercihlerinin nedenleri incelenmiştir. Her okuldan 6 veli ile görüşülen çalışmada orta sınıf aileler, gelir ve mesleklerine göre belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, velilerin ırkçılığın olduğu, etnik kökenlerin asimile edildiği, öğrencilerin kendilerini yalnız hissettiği okulları tercih etmediği; bunların yerine sosyal eşitliğin olduğu, etkili okul liderliğinin olduğu, okul ve ev arasındaki manevi değerlerin uyumlu olduğu ve farklılıkların olumsuzluk olarak değerlendirilmediği okulları tercih ettiği görülmüştür.

Vincent vd. (2012) çalışmasında Londra’da yaşayan siyahi orta sınıf ailelerin eğitimle ilgili stratejilerini analiz etmiştir. 62 veli ile görüşülen çalışmada, orta sınıf aileler, mesleklerine göre kategorize edilmiştir. Araştırmada veliler; “en iyisi için kararlı olanlar”, “dikkatli ve tedbirli olanlar”, “başarı şansı olanlar” ve “en iyiyi umut edenler” olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. İlk grupta, velilerin eğitimle ilgili uzun dönemli planlarında, özel ders aldırma ve çocuklarını daha iyi bir okula

gönderme gibi konularda kararlı oldukları görülmüştür. Dikkatli ve tedbirli olanlar ile başarı şansı olanların ise çocuklarının eğitimiyle ilgili konularda ilk gruptakiler kadar kararlı olamadıkları saptanmıştır. Bu iki grubun akademik başarıya önem vermelerine rağmen eğitimle ilgili konularda çocukları için kesin ve net kararlar alamadıkları görülmüştür. Son grupta yer alan velilerin; eğitimle ilgili konularda ve çocuklarının başarılarıyla ilgili konularda aktif oldukları görülmüştür. Ayrıca, bu gruptaki velilerin doğrudan okulların özellikleriyle ilgilenmek yerine çocuklarının “iyi oluş”larıyla ilgilendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Cucchiara ve Horvat (2014) ABD’de gerçekleştirdikleri etnografik çalışmada orta sınıf ailelerin devlet okulunu seçme süreçlerini incelemişlerdir. Araştırmacılar, orta sınıf aileleri eğitim seviyeleri ve mesleklerine göre belirlemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, orta sınıf ailelerin okul tercihi sürecinde sadece en iyi okulu seçmeye çalışmadıkları; bu sürecin orta sınıf aileler için aynı zamanda bir kimlik oluşturma anlamına da geldiği görülmüştür. Bu nedenle, araştırmacılar, orta sınıf aileler için okul seçiminin politik bir eylem olduğunu ifade etmişlerdir.

Benson vd. (2015) araştırmalarında Londra ve Paris’teki orta sınıf ailelerin okul seçim süreçlerini karşılaştırmalı olarak analiz etmişlerdir. Araştırmada yaklaşık 200 aile ile görüşülmüştür. Orta sınıf kriterleri olarak, eğitim seviyesi, meslek ve mülkiyet sahipliği kullanılmıştır. Araştırmada, Londra’daki orta sınıf ailelerin Paris’teki orta sınıf ailelere göre seçim sürecinde daha dikkatli ve planlı davrandıkları görülmüştür. Her iki şehirdeki ailelerin de okul seçiminde arkadaş ortamının özelliklerine, okulun eve yakınlığına ve okulun sosyal sınıflar ve etnik köken açısından karışık olmasına önem verdikleri saptanmıştır. Özellikle, Paris’teki orta sınıf ailelerin okulda farklı etnik kökenlerden ve farklı sosyal sınıflardan öğrencilerin bulunmasını okulun eğitim kalitesinin bir göstergesi olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubunun belirlenmesi, çalışma okulları, katılımcılar, veri toplama aracı, verilerin toplanması, çalışmaya ilişkin araştırmacının gözlemleri, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve araştırma sürecinde karşılaşılan güçlükler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada orta sınıf ailelerin okul tercihlerinin nedenlerini Türk eğitim sistemindeki neoliberal politikalar bağlamında incelemek amaçlanmaktadır. Küresel neoliberalleşme sürecinde eğitim alanının aktif katılımcıları olan ailelerin ve çocuklarının eğitimleriyle ilgili kararlarının ve uygulamalarının altında yatan nedenler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle, araştırmanın modeli problem durumuna uygun olması açısından nitel araştırma modelidir. Nitel araştırmanın yapısından dolayı, literatürde kesin bir tanımının bulunmadığı (Weis ve Fine, 2000; Morse ve Richards, 2002; Creswell, 2013) belirtilmekle birlikte; Yıldırım ve Şimşek (2013, s.47) nitel araştırmanın özelliklerini (1) doğal ortama duyarlık, (2) araştırmacının katılımcı rolü, (3) bütüncül yaklaşım, (4) algıların ortaya konması, (5) araştırma deseninde esneklik, (6) tümevarımcı analiz, (7) nitel veri olarak ifade etmektedirler. Bu araştırmada da nitel araştırmaların özelliklerine uygun olarak; çalışmanın doğal ortamdan uzak olmaması, araştırmacının birebir görüşmeler yapması, elde edilen verilerin parçalara bölünmeden bütün olarak incelenmesi, çalışmadaki katılımcıların görüşlerinin derinlemesine incelenip ortaya konması, gerektiğinde veri toplama aracında değişiklik yapılabilmesi, hipotez test etme anlayışının olmaması ve görüşme gibi nitel veri kaynaklarının kullanılmasıyla çalışma tamamlanmıştır. Araştırma nitel betimsel bir çalışmadır. Nitel betimsel

çalışmalarda, gerçek hayatta karşılaşılan bir olgu ya da olayın ayrıntılı bir şekilde açıklanması amaçlanır. Bu açıklama yapılırken incelenecek olgu veya olay gerçekleştiğinde kullanılan terimler yardımıyla betimlendirilmesi hedeflenir. Araştırmacının verileri derinden incelemesinin yanı sıra katılımcıların kullandıkları terim ve kelimelerle araştırılacak olan olay ya da olgu anlamlandırılarak yorumlanmaya çalışılır (Sandelowski, 2000, 2010). Bu çalışmada da orta sınıf ailelerin ve çocuklarının okul tercihlerinin nedenleri, velilerin ve öğrencilerin kullandıkları terim ve kelimeler yardımıyla betimlendirilerek anlamlandırılmaya çalışılmaktadır.

3.2. Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Bu çalışmada orta sınıf ailelerin ve çocuklarının okul tercihlerinin nedenleri araştırılmaktadır. Bu nedenle, çalışma grubunu okul tercih sürecini yakın zamanda yaşamış, istediği okulu tercih edebilecek düzeyde başarılı olan orta sınıf aileye mensup öğrenciler ve orta sınıf veliler oluşturmaktadır. Okul tercih nedenlerinin daha kapsamlı incelenebilmesi açısından çalışmaya lise düzeyindeki öğrenciler ve velileri dahil edilmiştir. Lise seviyesinde, öğrencilerin ve ailelerin kendi tercihlerini hinterland (kayıt alanı) gibi engellemeler olmaksızın yapabilmeleri, öğrencilerin başarı seviyelerinin TEOG sınavı gibi ulusal düzeyde bir sınavla ölçülerek belirlenebilmesi, lise seçiminin üniversite sınavındaki başarıyı etkileyeceği kaygısıyla öğrenci ve veliler açısından kritik öneme sahip olması ve özel okulların oranının bir önceki yıla göre en çok artış gösterdiği okul türünün ortaöğretim (MEB, 2016) olması gibi nedenlerden dolayı çalışma ortaöğretim seviyesinde gerçekleştirilmiştir.

Ortaöğretim seviyesinde fen lisesini kazanabilecek kadar başarılı olan öğrencilerin ve ailelerinin okul seçiminde daha dikkatli ve seçici oldukları düşünüldüğünden çalışma grubundaki öğrencilerin araştırmanın yapıldığı il olan Gaziantep ilindeki devlete ait bir fen lisesini tercih edebilecek kadar TEOG sınavı puanına sahip olma şartı aranmıştır. Ayrıca, fen lisesi türünün özel okullarda karşılığı olması açısından devlet okulu-özel okulu ikilemindeki öğrenci ve velilerin kararlarının nedenlerinin daha derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde incelenebileceği düşünülmüştür. Bu nedenle, okul türü olarak fen lisesi seçilmiştir. TEOG sınavı

puanı yüksek olan diğer bir okul türü olan Sosyal Bilimler Liseleri'nin özel okullarda karşılığı bulunmadığından çalışma grubuna bu okul türü dahil edilmemiştir.

Araştırmada, okul tercihleri incelenirken orta sınıf velilerin ve öğrencilerin seçilme nedenleri üzerinde Bölüm II'de ayrıntılı bir şekilde durulmuştur. Görüşme yapılacak olan orta sınıf velileri ve öğrencileri belirleyebilmek için öncelikle orta sınıfla ilgili alanyazın incelenmiştir. Literatürde orta sınıfla ilgili tartışmalar olsa da, orta sınıfı diğer sınıflardan ayırt edebilmek için Gilbert ve Kahl (1993) ve Power vd. (2003)'de belirttikleri eğitim seviyesi, meslek ve ailenin gelir seviyesi kriterleri kullanılmıştır. Bu üç kavramın da alanyazında, orta sınıfı belirlemede dikkate alınan kavramlar olduğu görülmüştür. Bu çalışmada da orta sınıf kriterleri olarak bu üç özelliğin kullanılmasıyla orta sınıf velilerin ve öğrencilerin daha nesnel ölçütlere göre belirlenebileceği ve araştırma problemine uygun çalışma grubuna ulaşılacağı düşünülmüştür.

Görüşme yapılacak velilerde orta sınıf profiline uyma şartı aranmıştır. Bu araştırmada eski-yeni orta sınıf ayırımına girilmediğinden velilerde; eğitim seviyesi olarak en az lise mezunu olma şartı aranmıştır. Meslek grupları belirlenirken; özel sektörde veya devlete ait bir kurumda çalışma, beyaz yakalı-mavi yakalı meslek grubu olarak ayrımlar yapılmamıştır. Emekli olanlar en son çalıştığı meslek grubuna göre ve ev hanımları eşlerinin meslek grubuna göre sınıf konumları belirlenmiştir. Aile gelir seviyesi belirlenirken; Türkiye Aile Yapısı Araştırmaları (TAYA, 2011) ve Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2014) verileri incelenerek Türkiye'deki açlık, yoksulluk sınırları göz önüne alınarak 4500 TL ve üzeri aylık hane halkı gelirene sahip olma şartı aranmıştır. Eğitim seviyesi ve aylık hane halkı yüksek velilerin çalışma grubu için seçilmesiyle kültürel sermaye birikimi görece daha yüksek olan velilere ulaşılacağı düşünülmüştür. Böylelikle, alanyazındaki orta sınıf kavramına ilişkin farklı görüşler açısından da çalışma grubunun değerlendirilmesi yapılmaya çalışılmıştır.

Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı, çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi Springer (2010) tarafından nitel araştırmalarda istenen özelliklerde kişiler, kurumlar ya da araçlar yardımıyla daha kolay ve kapsamlı bilgi alınmasını kolaylaştırdığı için en sık tercih edilen örnekleme türü olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın nitel betimsel bir çalışma olması amaçlı örnekleme yöntemini ön plana çıkartmaktadır (Patton,

2002). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi ise, daha önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır. Bahsedilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebilir veya önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.). Bu çalışmada da aşağıda belirtilen ölçütler kullanılmıştır.

Veliler için; (1) eğitim düzeyi (en az lise mezunu), (2) meslek, (3) aylık hane halkı geliri (4500 TL ve üstü) kriterleri; öğrenciler için ise; (1) TEOG sınavı puanı, (2) ebeveynlerinin eğitim düzeyi, (3) ebeveynlerinin meslekleri, (4) aylık hane halkı geliri kriterleri kullanılmıştır.

3.3. Çalışma Okulları

Araştırmada çalışma grubunun hangi özelliklere sahip olması gerektiği belirlendikten sonra, bu nitelikteki velilerin ve öğrencilerin hangi okullarda olduğu araştırılmaya başlanmıştır. Bunun için, ilk olarak Gaziantep ilindeki devlete ait fen liselerinin TEOG sınavı puanları öğrenilmiştir. Daha sonra Gaziantep ilindeki en düşük puana sahip devlet fen lisesine eş değer veya daha yüksek puanlı özel okullar araştırılmıştır. Özel okulların TEOG sınavı puanlarının belirli bir kayıt altında olmamasından dolayı, özel okullardan telefon görüşmeleri aracılığıyla TEOG sınavı taban puanları öğrenilmeye çalışılmıştır.

Araştırma yapılacak olan devlet ve özel okulların listesi hazırlandıktan sonra gerekli izinler için 19 Ocak 2017 tarihinde Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığı'na başvuruda bulunulmuştur. 9 Şubat 2017 tarihinde alınan izin sonrasında belirlenen okullara gidilerek okul yöneticileri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde; çalışmanın içeriği, amaçları, elde edilecek sonuçların ne amaçla kullanılacağı ve okul isimlerinin kendi istekleri doğrultusunda saklı kalacağına dair açıklamalarda bulunulmuştur. Görüşmelerde bazı okul yönetimleri, çalışmada veli ve öğrenci görüşmeleri olduğundan dolayı okullarında çalışma yapılmasına izin vermemişlerdir. Görüşme için izin alınan okullarda, rehber öğretmenler ve yetkili müdür yardımcıları aracılığıyla daha önceden belirlenmiş ölçütlere uygun veli ve öğrenci profilleri belirlenmiştir. Bu açıdan, bazı okullarda istenilen niteliklere sahip veli ya da öğrenci olmadığından çalışmaya dahil edilmemişlerdir. Okullardan elde edilen bilgiler doğrultusunda Gaziantep ilindeki devlete ait 3 fen lisesinden 2'si; 2

imam hatip fen lisesinden 2'si ve fen liseleri ile eş değer puana sahip 9 özel liseden 5'i ile görüşme yapılacak veliler ve öğrenciler belirlenmiştir. Bu belirtilen ölçütlere göre çalışma okulları belirlendiği için çalışma yapılan okulların amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçildiği söylenebilir.

3.4. Katılımcılar

Araştırmada 22 veli ve 30 öğrenci ile görüşülmüştür. Görüşmelerde, katılımcı öğrencinin velisi ile görüşülme şartı aranmamış; gönüllük esas alınmıştır. Velilerin; 13'ü devlet okulundan, 9'u özel okuldan seçilmiştir. Öğrencilerin ise; 16'sı devlet okulundan, 14'ü özel okuldan belirlenmiştir. Velilerin 19'u kadın, 3'ü erkektir. Öğrencilerin 20'si kadın, 10'u erkektir. Velilerin yaşları, 34 ile 53 arasında değişmektedir. Öğrencilerin yaşları ise 14 ile 16 arasında değişmektedir. Katılımcıların okul türüne ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1.

Katılımcıların cinsiyet ve okul türüne göre dağılımı

Katılımcılar	Devlet Okulu			Özel Okul		
	K	E	Toplam	K	E	Toplam
Veli	13	0	13	6	3	9
Öğrenci	13	3	16	7	7	14
Toplam	16	3	29	13	10	23

Velilerin; 4'ü lise mezunu, 13'ü üniversite mezunu ve 5'i lisansüstü eğitime sahiptir. Görüşme yapılan velilerin meslekleri ise şu şekildedir: öğretmen (9), ev hanımı (5), devlet memuru (2), mühendis (2), askeri subay (1), doktor (1), eczacı (1) ve mali müşavir (1). Görüşme yapılan velilerin tamamı evlidir. Velilerden 13'ü İngilizce, 4'ü Arapça yabancı dillerini bilmektedir. 5'i ise herhangi bir yabancı dil bilmemektedir. Devlet ve özel okul velilerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.2. ve Tablo 3.3.'de yer almaktadır.

Tablo 3.2.

Devlet okulu velilerine ilişkin demografik bilgiler

İsim	Eğitim Seviyesi	Cinsiyet	Meslek	Yaş	Yabancı Dil Eğitimi
Veli-1	Lise	Kadın	Ev hanımı	38	Arapça
Veli-2	Üniversite	Kadın	Öğretmen	41	-
Veli-3	Lise	Kadın	Ev hanımı	39	Arapça
Veli-4	Lise	Kadın	Ev hanımı	34	Arapça
Veli-5	Üniversite	Kadın	Devlet memuru	47	-
Veli-6	Yüksek Lisans	Kadın	Öğretmen	51	İngilizce
Veli-7	Üniversite	Kadın	Öğretmen	42	İngilizce
Veli-8	Yüksek Lisans	Kadın	Mühendis	49	İngilizce
Veli-9	Üniversite	Kadın	Öğretmen	43	İngilizce
Veli-10	Üniversite	Kadın	Ev hanımı	41	Arapça
Veli-11	Üniversite	Kadın	Eczacı	43	İngilizce
Veli-12	Üniversite	Kadın	Öğretmen	48	İngilizce
Veli-13	Üniversite	Kadın	Öğretmen	39	İngilizce

Tablo 3.2.'den görüldüğü üzere devlet okulu velilerinin tamamı kadındır. 3'ü lise mezunu; 7'si üniversite mezunu; 2'si yüksek lisans mezunudur. 4'ü ev hanımı; 6'sı öğretmen; 1'i devlet memuru; 1'i eczacı; 1'i mühendistir. Devlet okulu velilerinin yaşları 34 ile 51 arasında değişmektedir. 4'ü Arapça; 7'si İngilizce bilmektedir. 2'si herhangi bir yabancı bilmemektedir.

Tablo 3.3.

Özel okul velilerine ilişkin demografik bilgiler

İsim	Eğitim Seviyesi	Cinsiyet	Meslek	Yaş	Yabancı Dil Eğitimi
Veli-1	Üniversite	Erkek	Mali Müşavir	43	İngilizce
Veli-2	Yüksek Lisans	Kadın	Öğretmen	52	İngilizce
Veli-3	Yüksek Lisans	Kadın	Öğretmen	48	İngilizce
Veli-4	Üniversite	Erkek	Doktor	47	İngilizce
Veli-5	Yüksek Lisans	Kadın	Öğretmen	53	İngilizce
Veli-6	Üniversite	Kadın	Devlet memuru	45	-
Veli-7	Üniversite	Kadın	Mühendis	49	İngilizce
Veli-8	Üniversite	Erkek	Askeri Subay	52	-
Veli-9	Lise	Kadın	Ev Hanımı	40	-

Tablo 3.3.'e göre özel okul velilerinin 3'ü erkek; 6'sı kadındır. Özel okul velilerinin 1'i lise mezunu; 5'i üniversite mezunu ve 3'ü yüksek lisans mezunudur. 1'i ev hanımı; 3'ü öğretmen; 1'i mali müşavir; 1'i devlet memuru; 1'i askeri subay; 1'i mühendistir. Yaşları 43 ile 53 arasında değişmektedir. 6'sı İngilizce bilmekte; 3'ü herhangi bir yabancı dil bilmemektedir.

3.5. Veri Toplama Aracı

Nitel betimsel desendeki çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları ile katılımcıların, incelenen olgu ya da olayla ilgili kullandıkları günlük terimlerle zorlanmadan kendilerini ifade edebilecekleri esnekliğin sağlanması önem taşımaktadır. Bu açıdan, açık uçlu anket maddeleri veya yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılması önerilmektedir (Sandelowski, 2000). Çalışmada da veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında, araştırmacı tarafından sorulacak olan sorular önceden belirlenerek bir soru listesi hazırlanır (Wengraf, 2001, s.5). Bu yöntemde, görüşmenin içeriğine göre, araştırmacı önceden hazırladığı sorularda değişiklik yapabilir veya yeni sorular ekleyebilir. Bu şekilde, görüşülen bireylerin düşüncelerinin altında yer alan nedenlerin, kavramların veya normların öğrenilmesine imkan sağlanır (Arthur, Mitchell, Lewis ve Nicholls, 2014, s.148). Bu çalışmada da öncelikle soru listesi hazırlanmıştır. Görüşme sırasında ise görüşmenin gidişatına göre görüşme sorularında gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Araştırmada, öğrenciler ve veliler için olmak üzere iki ayrı görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formları hazırlanmadan önce konuyla ilgili alanyazın incelenmiştir. Alanyazın incelemesi tamamlandıktan sonra görüşme formları hazırlanmış ve kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla eğitim bilimleri uzmanı tarafından incelenmiştir. Bazı maddeler eklenerek ya da çıkarılarak iki bölümden oluşan görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme formlarının birinci bölümünde, katılımcılara ilişkin demografik bilgiler toplanmış, açık uçlu sorulardan oluşan ikinci bölümde ise; okul tercih nedenlerini araştırmaya yönelik sorular hazırlanmıştır. Öğrenci görüşme formu 11; veli görüşme formu ise 17 maddeden oluşmaktadır. Görüşme formları Ek 1 ve Ek 2’de yer almaktadır.

3.5.1. Pilot Görüşmeler

Hazırlanan soruların anlaşılabilirliğini tespit etmek amacıyla çalışma grubu dışındaki, belirlenen ölçütlere sahip 1 veli ve 1 öğrenciyle Şubat 2017 tarihinde ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler; özel bir fen lisesinde eğitim almakta olan burslu, orta sınıf bir aileye sahip, 15 yaşında, 9. sınıf öğrencisi ile görüşme yapılan öğrencinin velisi olan, üniversite mezunu, 39 yaşında, yabancı dil

bilen, orta sınıf bir anne ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, öğrenci ve velinin farklı bir şehirde ikamet etmelerinden dolayı telefonda gerçekleştirilmiştir. Her iki görüşmede yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Bu pilot uygulamalardan sonra görüşme formlarına ilişkin herhangi bir olumsuzluk tespit edilmeyip forma son hali verilmiştir.

3.6. Verilerin Toplanması

Tez çalışması sırasında, veriler 4'ü devlet okulu, 5'i özel okul olmak üzere 9 farklı liseden 30 öğrenci ve 22 veli ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Veri toplama süreci çalışma okullarının belirlenmesiyle birlikte yaklaşık 2 ay sürmüştür. Veri toplama sürecine Şubat 2017 tarihinde başlanmış, Nisan 2017 tarihinde tamamlanmıştır. Veri toplama aşamasında ilk olarak çalışma grubu belirlenmiş, daha sonra çalışma okulları çalışma grubuna uygun olarak seçilmiştir. En son aşamada ise veli ve öğrenci görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öncelikle öğrencilerle görüşülmüştür. Bu şekilde, öğrencilerin velileri ile daha kolay görüşme imkanı sağlanabileceği düşünülmüştür.

3.6.1. Öğrencilerle Görüşmeler

Çalışma yapılacak okullar belirlendikten sonra görüşmeler için istenilen niteliklere sahip ve çalışmaya dahil olmak isteyen gönüllü öğrenciler belirlenmiştir. Bu niteliklere uygun, çok sayıda öğrenci olması durumunda, öğrencilerin TEOG sınavından almış oldukları puanlara bakılarak yüksek puanlı öğrenciler seçilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerin 2015-2016 eğitim öğretim yılı TEOG puanları 457 ile 496 arasında değişmektedir. 3 Mart 2017-16 Mart 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Görüşmeler, öğrencilerin öğrenim görmekte olduğu okullarda (kantin, boş derslikler, okul bahçesi vb.), araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde, öğrencilerin düşüncelerini daha rahat ifade edebilmeleri açısından zaman konusunda esnek davranılmış ve ders dışı saatlerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce öğrencilere çalışmayla ilgili bilgiler verilmiştir. Görüşme sırasında veri kaybını önlemek amacıyla, öğrencilerin izni alınarak ses kayıt cihazı kullanılmaya çalışılmıştır. Katılımcılara, görüşme sonrasında kayıtların dinlenebileceği, kayıttaki bazı

görüşlerin isteğe bağlı olarak çıkarılabileceği ve görüşmenin herhangi bir aşamasında istekleri üzerine kayıt cihazının kapatılabileceği belirtilerek ses kayıt cihazının katılımcılar üzerinde oluşturabileceği olumsuz etkiler önlenmeye çalışılmıştır. Fakat bazı görüşmelerde öğrencilerin konuşmalarının kayıt altına alınmasını istememeleri üzerine kayıt cihazı kullanılmamıştır.

3.6.2. Velilerle Görüşmeler

Çalışma grubundaki veliler, okul yönetimlerinin ve daha önceden görüşme yapılan öğrencilerin yardımıyla uygun ölçütlere sahip, gönüllü veliler arasından belirlenmiştir. Bu açıdan, araştırmaya dahil olmak isteyen velilerin genellikle kadın olması ve görüşme yapılan öğrencilerin eğitimleriyle ilgili konuları annelerinin daha yakından takip ettiklerini belirtmeleri nedeniyle, çalışma grubundaki velilerin büyük çoğunluğunu orta sınıf annelerin oluşturmakta olduğu belirtilebilir. Gerekli şartları sağlayan veliler arasında eğitim seviyeleri ve meslekleri dikkate alınarak seçim yapılmıştır. Özellikle, özel okul velilerinin neredeyse tamamına yakınının daha önce belirtilen orta sınıf kriterlerine uygun olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle, eğitim seviyesi yüksek, mesleki statüsü daha iyi konumda olan ve aylık geliri görece yüksek olan yabancı dil bilen velilere öncelik verilmiştir. Çünkü bu velilerin kültürel sermaye birikimlerinin de diğer velilere nazaran daha yüksek olabileceği düşünülmüştür. Böylelikle, orta sınıf profili oluşturulurken, literatürdeki farklı görüşler açısından da değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Görüşmeler, velilerin yoğun mesai saatleri nedeniyle ve okul yönetimlerinin istekleri doğrultusunda telefonla, hafta sonları ve mesai saatleri dışında gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. 5 Mart 2017 ile 1 Nisan 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Görüşmeler, telefonla gerçekleştirildiği için ses kayıt cihazı kullanılamamıştır. Bunun yerine, not alma yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelere başlanmadan önce velilere çalışmanın içeriği, amacı, elde edilen sonuçların ne amaçla kullanılacağı, kişisel bilgilerinin kullanılmayacağı gibi konularda bilgi verilerek kendilerini güvende hissetmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Zaman konusunda esnek davranılarak, görüşmeler sırasında müdahalede bulunulmamaya dikkat edilmiştir.

Görüşmelerde, velilerin çocuklarının eğitimi ile ilgili konularda konuşmaya oldukça istekli olduğu, sorulara içtenlikle ve ayrıntılı bir şekilde cevap vermeye özen gösterdikleri fark edilmiştir. Velilerin büyük çoğunluğunu oluşturan kadın velilerin, erkek velilere göre çocuklarının okul seçimi konusunda daha hassas davrandığı belirtilebilir. Velilerin konuya ilgili ve duyarlı olması, veli görüşmelerinin araştırma açısından oldukça verimli geçmesini sağladığı söylenebilir.

3.7. Çalışmaya İlişkin Araştırmacı Gözlemleri

- Araştırmanın gerçekleştirildiği okullarda ve görüşmeler sırasında bazı farklılıklar araştırmacının dikkatini çekmiştir. İlk olarak, araştırma yapılan özel okullar ve devlet okulları arasında güvenlik açısından önemli farklar olduğu görülmüştür. Özel okulların kapısından girildiği andan itibaren kimlik kontrolü yapılması, ziyaretçi kartı uygulamasının olması, güvenlik ekibinin yer alması bu farkı hissettirmiştir. Devlet okullarında ise, güvenliği sağlamak adına sadece bir öğrencinin bulunması ve isim alması gibi uygulamaların olduğu hatta bazı okullarda bu önlemlerin bile alınmadığı gözlenmiştir.
- Dikkat çeken diğer bir nokta ise; özel okul öğrencilerinin devlet okulundaki öğrencilere göre çok daha yoğun bir ders programına sahip olmalarıdır. Akşam saatlerinde ve hafta sonlarında bile düzenlenen etütler öğrencilerle görüşme yapmak için bile fırsat bulmayı zorlaştırmıştır. Buna karşılık, devlet okullarındaki öğrencilerin çalışma programları esnek olduğu için kolaylıkla görüşmeler gerçekleştirilebilmiştir.
- Araştırmacının gözlemlediği başka bir konu ise; okullar arasındaki fiziksel farklılıklardır. Özel okulların bahçelerinin, koridorlarının, sınıflarının, kafeteryalarının ve yemekhanelerinin devlet okullarına kıyasla daha renkli, düzenli, geniş ve göz alıcı olduğu görülmüştür.
- Görüşmelerde, devlet okulu öğrencilerinin özel okul öğrencilerine göre araştırma sorularına daha istekli ve ayrıntılı cevap verdikleri fark edilmiştir. Buna karşılık, görüşme yapılan hem devlet okulu hem de özel okul velilerinin araştırmaya karşı ilgili olduğu ve sorulan tüm sorulara detaylı cevap vermeye eğilimli oldukları görülmüştür.

3.8. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi; alandan toplanan verilerin dzenlendiği, birimlerine ayrıldığı, verilerin içerisindeki gizli anlamların ortaya çıkarıldığı ve elde edilen bilgilerden hangilerinin araştırma raporuna yansıtılacağına karar verildiği keşifsel bir süreçtir (Bogdan ve Biklen, 1992). Nicel ve nitel araştırmalar arasındaki en göze çarpıcı farkın veri analizi sürecinde yaşanıldığı belirtilmektedir (Walcott, 1994). Bu açıdan, Strauss (1987), Coffey ve Atkinson (1996), Patton (2002), Leech ve Onwuegbuzie (2007), nitel araştırmalarda elde edilen verilerin analizinin, nicel araştırmalarda olduğu gibi standart bir yöntemle yapılamayacağını, eldeki verilere uygun olarak yöntemin seçilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu nedenle, nitel verilerin analizi birçok araştırmacı için araştırmanın en zor bölümünü oluşturmaktadır (Creswell, 2013, s.179). Nitel veri analizi ile ilgili olarak alanyazın incelendiğinde; araştırmacılar arasında bir fikir birliğinden bahsetmek mümkün değildir (Strauss, 1967; Miles ve Huberman, 1984; Strauss ve Corbin, 1990; Dey, 1993; Walcott, 1994; Silverman, 2001; Glaser ve Ezzy, 2002; Leech ve Onwuegbuzie, 2007; Lyons ve Coyle, 2007). Fakat bu yöntem ve tekniklere bakıldığında; “betimleme, analiz ve yorumlama” kavramlarının bütün yaklaşımlarda yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle, çalışmada verilerin analizinde; öncelikle bireylerin “ne”ler söyledikleri sorusuna cevap aranmış (betimleme); daha sonra söylediklerinin altındaki “neden”ler araştırılmış (analiz); son olarak söylenenlerin “ne anlama” geldiği yorumlanmıştır (yorumlama).

Bu araştırmada, veri analiz sürecini “kodlama” olarak ifade eden Strauss ve Corbin’in (1990) “betimsel analiz” ve “içerik analizi” teknikleri kullanılmıştır. Balcı (2013, s.40) ve zdemir (2010, s.335), betimsel ve içerik analizinin nitel verilerin analizinde en sık kullanılan yöntemler arasında yer aldığını belirtmektedirler. Betimsel analizde, görüşme yapılan bireylerin düşüncelerini daha etkili bir şekilde yansıtılabilmek amacıyla sık sık alıntılara yer verilmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2013, s.256). Bu araştırmada da, görüşme yapılan ğrenci ve velilerin okul tercihleriyle ilgili görüşlerini daha çarpıcı biçimde ifade edebilmek amacıyla konuşmalarından alıntılara yer verilmiştir. Krippendorff (2003, s.18), içerik analizi tekniğini; içinde kullanıldıkları olgu ya da olayları anlamlandırmak ve çıkarımlar yapmak için kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. İçerik analizi

sürecinde; araştırmanın amacına uygun olarak kavramlar ve temalar oluşturulur; oluşturulan temalar yorumlanır (Saldana, 2009).

Bu çalışmada ise, veriler dört aşamada analiz edilmiştir: (1) veriler kodlanmış, (2) kategoriler bulunmuş, (3) kodlar ve temalar düzenlenmiş, (4) bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Çalışmada, verilerin analizi için herhangi bir bilgisayar yazılımı kullanılmamıştır. Süreçte ilk aşama olarak; görüşmeler yazıya aktarılmış ve görüşmeler yeniden okunarak incelenmiştir. Önemli kelimelerin altları çizilerek, işaretlenmiştir. Daha sonra ifadelerin benzerliğine göre kodlamalar yapılmıştır. Birbirleriyle ilişkili olan kavramlar (kodlar), gruplandırılarak temalar (kategoriler) oluşturulmuştur. Elde edilen veriler sayısallaştırılıp, frekans olarak belirtilmiştir. Nitel verilerin nicelleştirilmesindeki amaç; güvenilirliği artırması, yanlılığı azaltarak yorumların daha nesnel bir şekilde yapılmasına fırsat vermesi, temalar arasında karşılaştırma yapma olanağı sağlaması ve başka araştırmalarla sınanabilme imkanı tanınmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.275). Bu nedenle, çalışmada sözcük sıklık hesabı yöntemi kullanılarak; her bir kodun hangi sıklıkla tekrar ettiği (frekans) hesaplanmış ve tablolarda gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenci ve velilerin isimleri ile araştırma yapılan okulların isimleri istekleri doğrultusunda gizli tutulmuş ve gerçek isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır. Bu nedenle, devlet liseleri “DL”; özel okullar “ÖL”; öğrenciler “Ö”; veliler “V” olarak belirlenmiştir. Örneğin; devlet lisesinde eğitim alan bir öğrenci Ö-DL şeklinde tanımlanmış ve Ö-DL1 olarak da numaralandırılmıştır. Özel bir lisede eğitim alan bir öğrenci Ö-ÖL olarak isimlendirilmiş, sonra da Ö-ÖL1 şeklinde numaralandırılmıştır. Benzer şekilde; devlet lisesindeki veliler için V-DL şeklinde isim verilmiş, V-DL1 olarak numaralandırılmıştır. Özel lise velileri için; V-ÖL ismi verildikten sonra V-ÖL1 numaralandırılması yapılmıştır. Katılımcılara ilişkin tanımlamalar Tablo 3.4.’de yer almaktadır.

Tablo 3.4.

Katılımcılara ilişkin tanımlamalar

Katılımcılar	Devlet Liseleri	Özel Liseler
Öğrenciler	Ö-DL	Ö-ÖL
Veliler	V-DL	V-ÖL

3.9. Geçerlik ve Güvenirlik

Lincoln ve Guba (1985, s.300), nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenirlik kavramları yerine; nitel çalışmaların yapısına daha uygun olarak düşündükleri farklı kavramlar kullanmaktadırlar. Araştırmacılar, bu şekilde nitel çalışmaların niteliğinin arttırılabileceğini ifade etmektedirler. Bu çalışmanın da doğasına uygun olması nedeniyle sözü geçen yazarlar tarafından önerilen “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık” (credibility); “dış geçerlik” yerine “aktarılabirlik” (transferability); “iç güvenirlik” yerine “güvenilebilirlik” (dependability) ve “dış güvenirlik” yerine “teyit edilebilirlik” (confirmability) kavramları kullanılmıştır.

Araştırmada, inandırıcılığın gerçekleştirilebilmesi için Lincoln ve Guba (1985, s.301), uzun süreli etkileşim, çeşitleme, gözlem yapma, yeterli veri toplama, eş uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi stratejiler önermektedirler. Bu çalışmada, araştırmacı yaklaşık 2 ay süreyle çalışma okulları ve katılımcılarla iletişim içerisinde bulunmuştur. Ayrıca, araştırmacı görüşme formlarının oluşturulmasında eğitim bilimleri uzmanının görüşlerini almış ve yapmış olduğu pilot görüşmeler sonucunda veri toplama aracını oluşturmuştur. Bunun dışında, araştırmacı oluşturduğu kodları eğitim alanında çalışmakta farklı bir araştırmacıya inceleterek gerekli yerlerde yeniden kodlamalar yapmıştır. Elde edilen bulgular, araştırma problemiyle karşılaştırılarak, bulguların çalışmanın amacına hizmet edip etmediği incelenmiştir.

Aktarılabirlik, araştırmadan elde edilen sonuçların, başka bir duruma veya farklı katılımcılara uygulanabilirliğidir (Bitsch, 2005). Aktarılabirliği sağlayabilmek için, araştırmacının ayrıntılı bir şekilde betimleme yapması gerekmektedir (Lincoln ve Guba, 1985, s.316). Bu çalışmada; araştırma süreci, katılımcıların özellikleri mümkün olabildiğince ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır (Creswell, 2013; Yin, 2011). Bunun dışında; verilerin özüne sadık kalınarak, sık sık öğrenci ve veli görüşmelerinden alıntılar yapılmıştır.

Güvenilebilirlik; benzer şartlar altında ve benzer katılımcı gruplarıyla araştırma tekrar edildiğinde, daha önceden elde edilen sonuçlarla yeni sonuçların aynı olup olmayacağı ile ilgilidir (Bitsch, 2005). Diğer bir ifadeyle güvenilebilirlik, elde edilen bulguların zaman içerisindeki tutarlılığıdır. Miles ve Huberman (1994,

s.278); nitel çalışmalarda, araştırmacıların güvenilebilirliği sağlayabilmek için aşağıda belirtilen sorulara yanıt verebilmeleri gerektiğini ifade etmektedirler.

- 1) Araştırma soruları anlaşılır bir şekilde ifade edilmiş mi ve çalışmanın yöntemi bu sorularla uyumlu mudur?

Araştırmacının ve eğitim bilimleri uzmanının görüşleri doğrultusunda; araştırma amacının açık olduğu ve araştırmanın yöntemi ile araştırmanın amacının uyumlu olduğu kanaatine varılmıştır.

- 2) Elde edilen bulgular, veri kaynakları ile uyum göstermekte midir?

Araştırma bulguları, öğrenci ve velilerin okul tercih nedenlerine ilişkin görüşlerinin analizini içermekte olup veri kaynağı olan çalışma grubu (veliler ve öğrenciler) ile uyumludur.

- 3) Araştırma için elde edilen veriler, araştırma sorularına uygun olarak toplanmış mıdır?

Araştırmanın temel problemi velilerin ve öğrencilerin okul tercih nedenlerini araştırmaktır. Bu bağlamda; veriler velilerle ve öğrencilerle görüşmeler yapılarak, bu görüşmelerin analizi ile elde edilmiştir.

- 4) Başka bir araştırmacı tarafından bulgular incelenmiş midir?

Oluşturulan temalar ve kodlar; uzman incelemesine sunulmuştur.

- 5) Kodlamalar için başka bir araştırmacı tarafından teyit yapıldı mı ve bu teyitler birbirleriyle uyum göstermekte midir?

Araştırmacının oluşturmuş olduğu kodlar bir alan uzmanı tarafından incelenip yeniden kodlanmıştır. Daha sonra, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen “Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)” formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre araştırmanın güvenirliliği 0.91 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuç 0.70 üzerinde bir değer olduğundan araştırma açısından kabul edilebilir olduğu görülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Teyit edilebilirlik; araştırma sonuçlarının sadece araştırmacının kişisel düşüncelerinden elde edilmediğinin, aksine toplanan verilere dayalı olarak çıkarımlarda bulunulduğunun teyit edilmesidir (Tobin ve Begley, 2004). Bu çalışmada teyit edilebilirliği sağlamak için; araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde

açıklanarak benzer bir çalışma grubuyla benzer bir çalışmanın yürütülebilmesine olanak sağlanmıştır. Ayrıca, araştırmadan elde edilen ham veriler saklanmıştır. Tekrar analiz etmek isteyen araştırmacılara yazılı dokümanlar ve ses kayıtları olarak verilebilir.

3.10. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler

Araştırma sürecinde bazı güçlüklerle karşılaşılmıştır. Yaşanan bu güçlükler aşağıda belirtilmiştir.

- Bazı okul yönetimlerinin valilik izni alınmasına rağmen; veli ve öğrenci görüşmelerinin okullarına zarar verebileceği endişesiyle izin vermemeleri veri toplama sürecinde karşılaşılan en önemli sorunlardan birisidir. Özellikle, bazı özel okul yönetimlerinin bu konuda çok daha hassas davranması ve açık bir şekilde “müşterileri” olarak ifade ettikleri velilerinin ve öğrencilerinin bu durumdan rahatsız olacağını belirtmeleri, çalışmanın veri toplama sürecini oldukça zorlaştırmıştır.
- Çalışmada karşılaşılan diğer bir problem ise; yoğun çalışma hayatlarından dolayı veli görüşmelerinin gerçekleştirilmesi olmuştur. Bu nedenle, daha öncede belirtildiği üzere telefon görüşmeleri gerçekleştirilmek durumunda kalmıştır. Telefon görüşmelerinde bile velilerin yoğunluğundan uygun saatlerin bulunması oldukça zor olmuştur.
- Öğrenci görüşmelerinde, öğrencilerin ders saatleri dışında görüşülmeye çalışılması, özel okulların yoğun ders programları nedeniyle, özel okuldaki öğrencilerle uygun zaman dilimini bulmayı güçleştirmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Ana Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ana probleminde “orta sınıf ailelerin ve çocuklarının okul seçimlerinde etkili olan faktörler nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

4.1.1. Orta Sınıf Velilerin Okul Seçimlerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri

Çalışmaya dahil olan orta sınıfa mensup velilerin okul seçimlerini (devlet/özel) etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri Tablo 4.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Okul seçimlerini etkileyen faktörlere ilişkin veli görüşleri

Kategori	Devlet okulu veli kod	f	%	Özel okul veli kod	f	%
Akademik Faktörler	Okulun ildeki TEOG puanı sıralaması	13	100	Okulun ildeki TEOG puanı sıralaması	6	67
	Mezunların üniversite sınavı başarısı	9	69	Mezunların üniversite sınavı başarısı	8	89
	Akademik kadronun nitelikli olması	7	54	Akademik kadronun nitelikli olması	9	100
	Disiplin	2	15	Disiplin	1	11
	Ders takibi	1	8	Ders Takibi	7	78
	Proje okulu olması	7	54	Yabancı dil eğitiminin kalitesi	8	89
				Haftalık ders süresinin fazla olması	5	56

Fiziki Faktörler	Güvenlik imkanları	7	54	Güvenlik imkanları	6	67
	Kaynak ve donanımların zengin olması	1	8	Kaynak ve donanımların zengin olması	6	67
	Eve yakınlık	3	23	Eve yakınlık	1	11
	Temizlik ve hijyen	1	8	Temizlik ve hijyen	2	22
	Okulun iyi bir semtte olması	2	15	Okulun iyi bir semtte olması	1	11
	Okul içerisinde yurt olması	2	15	Sınıf mevcutlarının az olması	8	89
Ekonomik Faktörler	Ailelerin ekonomik açıdan benzer olması	12	92	Ailelerin ekonomik açıdan benzer olması	7	78
				Burs imkanı	9	100
				Okul ücretinin uygun olması	5	56
Çevresel Faktörler	Arkadaş ortamının özellikleri	8	62	Arkadaş ortamının özellikleri	7	78
	Okulun tanınmış olması	3	23	Okulun tanınmış olması	2	22
	Okulun çevreden önerilmiş olması	2	15	Okulun çevreden önerilmiş olması	4	44
Kişisel Faktörler				Özel okula devam etme isteği	5	56
				Ayrıcalıklı eğitim alma isteği	3	33
Sosyal ve kültürel faktörler	Ailelerin sosyal ve kültürel açıdan benzer olması	10	77	Ailelerin sosyal ve kültürel açıdan benzer olması	4	44
				Sosyal ve kültürel aktivitelere yönlendirme	8	89
				Rehberlik sisteminin gelişmiş olması	8	89
Dini Faktörler	İmam hatip lisesi olması	5	38	Okul yönetimi ile dini görüşlerin uyumu	2	22
	Kız-erkek ayrı eğitim vermesi	4	31			
Siyasi ve Politik Faktörler	Özel okulların kapatılması	9	69	Okul yönetiminin hükümete yakın olması	1	11
	Okul türünün hükümet tarafından destekleniyor olması	5	38			

Tablo 4.1.'e göre orta sınıf velilerin okul seçimlerini akademik, fiziki, ekonomik, çevresel, kişisel, sosyal ve kültürel, dini, siyasi ve politik faktörler etkilemektedir. Bununla birlikte, hem özel okul hem de devlet okulu velilerinin okul tercihlerinde *akademik faktörlere* daha çok yer vermesi dikkat çekmektedir. Devlet okulu velileri tercihlerinde etkili olan akademik faktörleri; okulun bulunduğu ildeki TEOG sınavı puanı sıralaması, mezunların üniversite başarısı, akademik kadronun nitelikli olması, disiplin, ders takibi, proje okulu olması şeklinde sıralarken; özel okul velileri okul seçimlerinde etkili olan akademik faktörleri; okulun bulunduğu ildeki TEOG sınavı puanı sıralaması, mezunların üniversite başarısı, akademik kadronun nitelikli olması, haftalık ders süresinin fazla olması, disiplin yabancı dil eğitiminin

kalitesi, ders takibi şeklinde sıralamaktadır. Bu açıdan, devlet okulu velilerinin okul tercihlerinde haftalık ders süresinin fazla olması, yabancı dil eğitiminin kalitesi gibi akademik faktörlerin etkili olmadığı görülürken; diğer taraftan özel okul velilerinin ise okulun proje okulu olmasının tercihlerinde etkili olmadığı dikkat çekmektedir. Ayrıca, Tablo 4.1.'de yer alan bulgulardan birisi de ders takibi ve akademik kadronun nitelikli olması kriterlerini hem özel hem de devlet okulu velileri okul tercihlerinde göz önüne aldıklarını belirtmekle birlikte; özel okul velilerinin devlet okulu velilerine göre ders takibi ve akademik kadronun nitelikli olması kriterlerini daha çok vurgulamış olmalarıdır. Özellikle, araştırmaya dahil olan özel okul velilerinin tamamının okul seçimlerinde akademik kadronun niteliklerine önem vermeleri dikkat çekici bir husustur.

Araştırmaya katılan velilerin büyük çoğunluğunun kararlarını etkileyen akademik faktörlerin başında okulun bulunduğu ildeki TEOG sınavı puanı sıralaması gelmektedir. Hem devlet okulundaki veliler hem de özel okuldaki veliler okul seçimlerini yaparken ilk dikkat ettikleri kriterin okulun TEOG sınavı puanı sıralaması olduğunu ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak V-DL6, “... *tabi ki de ilk önce okulun puanına baktık, çocuğun puanı ziyan olmasın diye.*” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. V-ÖL3 ise “...*okulun puanının kaç olduğu önceliğimizdi, diğer şeylere sonra baktık.*” ifadelerini kullanmıştır.

Araştırmada yer alan her iki okul türünden veliler okulun akademik kadrosunun niteliğine vurgu yapmaktadırlar. Katılımcılar, okuldaki öğretmenlerin başarısının çocuklarının akademik başarısını doğrudan etkileyeceğini inanmaktadırlar. Konu ile ilgili olarak velilerden V-ÖL1 “...*öğretmenin başarısı neyse öğrencisinin başarısı da o kadardır.*” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. Devlet okulundaki bazı veliler ise, özel okuldaki öğretmenlerin yeterli olmadıklarını düşündükleri için özel okul yerine devlet okulunu seçtiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda velilerden V-DL2 “...*bizim çocuğu özele göndermek istemedik. Çünkü başarılı öğretmen yok. Öğretmen zaten başarılı olsa sınavı geçer, atanırdı; özelde sürünmezdi. Kendine faydası yok ki o öğretmenlerin, benim çocuğuma olsun.*” diyerek özel okuldaki öğretmenlerin nitelikli olmadığına dair düşüncelerini açıklamıştır. Özel okuldaki veliler de tercih edecekleri okulun öğretmenlerinin nitelikli olmasına özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Fakat özel okul velileri bu öğretmen yeterliğini okul yönetimi tarafından seçilmiş olma açısından

değerlendirmişlerdir. Bu konuda V-ÖL9 şöyle demiştir: “...*öğretmenlerin kalitesi benim için çok önemli, çocuğuma örnek olacak bu insan. Bu yüzden ben kızımı özele gönderdim ki seçilmiş öğretmenleri olsun. Hem memnun kalmazsak seneye değiştirmesi de kolay, bir şikayete bakar.*” Her iki okul türünden veliler okulun akademik kadrosunu araştırdıktan sonra tercihlerini yaptıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada devlet okulundaki veliler okul tercihlerinde yabancı dil eğitiminin etkili olmadığını belirtirken; özel okul velilerinin tamamı yabancı dil eğitiminin okul seçimlerinde öneme sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak “...*kızımın gerçek anlamda dil öğrenebileceği bir okul seçmeye özen gösterdik. Diğer dersleri zaten her fen lisesinde öğrenir*” şeklinde düşüncelerini ifade eden V-ÖL9 yabancı dil eğitimine verdiği önemi ortaya koymaktadır.

Çalışmada ders takibi konusu daha çok özel okul velileri tarafından ifade edilmiştir. Özel okul velilerinin çoğunluğunun okul seçiminde ders takibine önem vermesi dikkat çekicidir. Özel okul velileri, okulun yönetiminin ya da öğretmen kadrosunun öğrencilerin ders durumlarını birebir takip ederek geribildirimlerde bulunmasını okul seçerken dikkat ettikleri bir kriter olarak belirtmişlerdir. Bu konuda V-ÖL7 “...*oğlumun deneme sonuçlarını, ders notlarını takip etmeyeceklerse ne demeye özele gönderecektim ki?*” şeklinde bir açıklama yapmıştır.

Devlet okulundaki bazı veliler okulun proje okulu olmasının tercihlerinde etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Veliler, proje okullarının MEB’in yeni bir uygulaması olması olmasından dolayı kendileri açısından faydalı olabileceğini düşünmektedirler. Konu ile ilgili olarak V-DL4 “...*proje okulları yeni açıldı. Bu yüzden bakanlığın bu okulların akademik başarısına daha çok önem vereceğini düşünüyoruz.*” şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

Tablo 4.1.’e göre **okulun fiziki özellikleriyle** ilgili olarak hem devlet okulu hem de özel okul velilerinin; güvenlik imkanları, kaynak ve donanımların zengin olması, eve yakınlık, temizlik ve hijyen, okulun iyi bir semtte olması, okul içerisinde yurt olması gibi kriterlere okul tercihlerinde yer vermektedirler. Diğer taraftan, özel okul velilerinin tercihlerinde okulun fiziki özellikleriyle ilgili kriterlerden sınıf mevcutlarının az olması durumu ilk sırada gelmektedir. Özel okul velilerinin çoğunluğu sınıf mevcudunun az olmasına önem verdiklerini dile getirirken; devlet okulu velilerinin ise bu kriteri okul tercihlerinde kullanmamaları dikkat çekmektedir.

Ayrıca, özel okul velilerinin çoğunluğunun okulun kaynak ve donanımlarına tercihlerinde önem verdiklerini belirtirken; devlet okulu velilerinin büyük çoğunluğunun bu ölçütü okul seçimlerinde kullanmaması göze çarpan bir durumdur. Devlet okulu velilerinin okulda yurt bulunması durumunu da tercihlerinde değerlendirdikleri görülürken; özel okul velilerinin tercihinde bu durumun etkili olmadığı görülmektedir.

Araştırmada okulun güvenlik imkanlarının hem özel hem de devlet okulundaki velilerin dikkat ettiği bir kriter olduğu görülmüştür. Özel okul velilerinden bazıları, sadece güvenlik nedeniyle çocuğunu özel okula verdiğini belirtmiştir. Velilerden V-ÖL3 “...devlet okullarının hali ortada. Her gün haberlere çıkıyor okul önünde satılan bonzailer, uyuşturucular. Tabi ki de derslerinden bile önce benim için çocuğumun güvenliği gelir. Bu yüzden önce güvenilir okulu araştırdım. En güvenilirini de özeldi.” diyerek okul güvenliğinin önemine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde velilerden V-DL5 “...okulun güvenilir olması çok önemli. Biz, bu yüzden okulda güvenlik şirketi olan bir okulu seçtik. En azından gelenlere dikkat ederler.” ifadelerini kullanmıştır.

Devlet okulu velileri okul seçerken sınıf mevcutları ile ilgili olarak bir ölçüt kullanmadıklarını ifade ederken; özel okul velilerinin çoğunluğu okul belirlerken okulların sınıf mevcutlarına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Özel okul velileri, sınıf mevcudunun az olmasının çocuklarının akademik başarısına olumlu katkıda bulunacağına inandıklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda V-ÖL4 “...sınıf mevcudu azaldıkça öğrenci daha iyi öğrenir. Biz bu yüzden özeli tercih ettik ki sınıflar kalabalık olmasın, başarılı olsun” şeklinde bir açıklama yapmıştır.

Tablo 4.1. **ekonomik faktörler** açısından incelendiğinde; devlet okulu velilerinin okul tercihlerinde sadece ailelerin ekonomik açıdan benzer olmasına önem verdikleri görülürken; özel okul velilerinin yalnızca ailelerin ekonomik açıdan benzer olmasına değil; aynı zamanda okulun sağlayacağı burs imkanlarına ve okul ücretinin uygun olmasına da önem verdikleri görülmektedir. Ayrıca, Tablo 4.1.’de dikkat çeken diğer bir husus; ailelerin ekonomik yönden birbirine benzer olması durumunun devlet okulu velileri tarafından özel okul velilerine göre daha çok dile getirilmiş olmasıdır.

Devlet ve özel okul velileri, tercihlerinde çocuklarının eğitim alacakları okuldaki diğer velilerle ekonomik açıdan benzer olmaya özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Veliler, okuldaki veli profilinin ekonomik olarak benzer olmaması durumunda hem kendilerinin hem de çocuklarının yaşayabilecekleri problemlerden bahsetmişlerdir. Velilerden V-DL13 “...okuldaki velilerin maddi durumuyla bizimki arasında uçurum olmamasına dikkat ettik. Şimdi onların çocuklarına aldıklarını biz alamayız; çocuk da üzülür, biz de üzülürüz. Hatta bu yüzden özele gidebilecekken devlet okuluna kaydettik.” diyerek ekonomik farka önem verdiğini belirtmiştir. Özel okul velileri de okul seçiminde ekonomik benzerliğin önemine dikkat çekmiştir. Bu konuda V-ÖL7 “...biz çocuğu özele gönderdik ama özele gönderirken uç zenginlerin olduğu okullara göndermek istemedik. Mesela A koleji var, ünlü de bir okul ama veliler fabrikatör, sanayici, vs. Biz orta halli bir aileyiz. Onların çocuklarına aldığını alamayız diye okuldakilerin maddi durumuna da bakarak tercih yaptık.” diyerek ekonomik farklardan dolayı yaşanabilecek olumsuzlukları engellemek için okul tercihinde dikkatli olduğunu dile getirmiştir.

Tablo 4.1. **çevresel faktörler** açısından ele alındığında; hem devlet hem de özel okul velilerinin; okuldaki arkadaş ortamının özellikleri, okulun tanınmış bir okul olması ve okulun çevreden önerilmiş olmasına önem verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte, velilerin çoğunluğu tarafından okuldaki arkadaş ortamının özelliklerinin tercihlerinde etkili olduklarını belirtmiş olmaları dikkat çekmektedir. Veliler, arkadaş ortamının niteliklerine farklı açılardan yaklaşmaktadırlar. Bazı veliler arkadaş ortamına akademik başarı açısından, bazıları ahlaki özellikleri açısından yaklaşmaktadır. Duruma başarı açısından yaklaşan velilerden V-DL3 “...benim çocuğuma devlet okulunu seçmemin zaten asıl sebebi bu arkadaş ortamı meselesi. Ben onu özele göndersem oradaki şımarık çocukları göreceğim. Dersi, işi, gücü bırakacak. Ama devletteki öğrenci öyle mi? Hırslı, çalışkan, tek derdi dersleri.” Ahlaki açıdan yaklaşan bir veli V-ÖL8 ise “...okuldaki arkadaş ortamı çok önemli. Bizimki gibi ergenlikteki çocuklar kötü alışkanlıklara arkadaş çevresi yüzünden başlıyor. Bu dönemde ailenin sözü geçmiyor. Biz hep bunları düşünerek tercih yaptık.” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır.

Tablo 4.1. **kişisel faktörler** açısından incelendiğinde; özel okul velilerinin ve özel okula devam etme ve ayrıcalıklı eğitim alma isteklerinin okul seçimlerinde etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca, özel okul velilerinin çoğunluğunun özel okula devam

etme eğilimlerinin olması dikkat çekmektedir. Tablo 4.1.'de dikkat çekici bulgulardan birisi de; devlet okulu velilerinin okul tercihlerinde kişisel faktörlerle ilgili olarak herhangi bir kriterinin olmamasıdır. Konuyla ilgili olarak velilerden V-ÖL5 “...açıkçası çocuk ortaokulda özele gidince yine özel okula devam edelim dedik. O yüzden hep tercih sırasında özel okul araştırdık. Devlet okullarına bakmadık bile.” diyerek özel okula devam etme isteğini dile getirmiştir.

Tablo 4.1. *sosyal ve kültürel faktörler* açısından değerlendirildiğinde; devlet okulu velilerinin büyük çoğunluğunun okuldaki diğer veliler ve öğrencilerle sosyal ve kültürel açıdan benzer özelliklere sahip olmasının tercihlerinde etkili bir faktör olduğu göze çarpmaktadır. Tablo 4.1.'de yer alan önemli bir husus da; devlet okulu velilerinin okulun sosyal ve kültürel aktivitelere yönlendirmesi ve okulun gelişmiş bir rehberlik sisteminin bulunması gibi ölçütleri okul seçimlerinde göz önünde bulundurmamasıdır. Diğer taraftan özel okul velilerinin çoğunluğunun okul tercihlerinde; özel okulun sosyal faaliyetlere yönlendirmesi ve rehberlik sisteminin nitelikleri ile ilgili kriterlerinin olması dikkat çekmektedir.

Çalışmada velilerin kendilerine sosyal ve kültürel açıdan benzer ailelerin çocuklarının eğitim aldığı okulları tercih etme eğiliminde olduğu görülmüştür. Okulda eğitim alan diğer öğrenci ve ailelerin, kendilerine kültürel açıdan benzer bir aile yapısına sahip olmasına özen göstermekte olduklarını ifade etmişlerdir. Velilerden V-ÖL2 şöyle demiştir: “...ben kültürlü bir insanım. Kitap okumaya, sinemaya, tiyatroya önem veririm. Çocuğumu da böyle yetiştirdim. İsterim ki çocuğumun okuduğu okuldaki diğer veliler ve öğrenciler de öyle olsun.” Velilerden V-DL2 ise “...bizim aile kültürümüze uygun ailelerin olduğu okulu seçmeye dikkat ettik. Yoksa çocuğumuz ortamda zorlanırdı.” şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

Sosyal ve kültürel aktivitelerle ilgili olarak devlet okulu velilerinin bir kriterinin olmadığı görülürken; özel okul velilerinin büyük çoğunluğu tarafından okul tercihlerinde göz önünde bulundurulduğu dile getirilmiştir. Bu konuda V-ÖL2 “...biz okulları tercih ederken tek tek gezip sene içerisinde yapılacak kültürel, sosyal faaliyetleri araştırdık. Tercihler de bunları da göz önüne aldık.” şeklinde bir açıklama yapmıştır.

Tablo 4.1. *dini faktörler* yönünden ele alındığında ilk göze çarpan durum; devlet okulu velilerinin özel okul velilerine göre okul tercihlerinde dini faktörlerin

daha etkili olmasıdır. Dini nedenler özellikle imam hatip programı uygulayan okullarda öğrenim gören öğrencilerin velileri tarafından dile getirilmiştir. Devlet okulu velileri okulun imam hatip lisesi olması ve kız-erkek ayrı eğitim vermesi gibi faktörlerin tercihlerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan özel okul velilerinin tercihlerinde okulun imam hatip olması ve kız-erkek ayrı eğitim vermesi gibi hususların etkili olmadığı; bunların yerine okul yönetimi ile benzer dini görüşlere sahip olma durumunu bir ölçüt olarak kullandıkları göze çarpmaktadır.

İmam hatip fen lisesi programı uygulayan okulların velileri; okulun hem imam hatip lisesi programı hem de fen lisesi programı uygulamasının okul seçimlerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda V-DL1 düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: *“...okulun hem fen hem de imam hatip olmasının bizim açımızdan büyük bir nimet olduğunu düşündüm. Çünkü kızımın fen bilimleri yanı sıra dini eğitim almasını da istiyorduk.”*

Dini faktörlerden olan kız-erkek ayrı eğitimin, katılımcıların okul seçiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar, kız-erkek ayrı eğitimin fen lisesi türündeki bir okulda da olmasının tercihlerini etkilediklerini ifade etmişlerdir. V-DL3 *“...öncelikle Allah devletimizden razı olsun ki bu okulları açtı. Çünkü kız-erkek ayrı fen liseleri bizim gibi aileler için büyük ihtiyaçtı. Önceden bazı özel okullar vardı, şimdi kapatıldı. Mecbur çocukları oralara göndermek zorunda kaldık. Biz okulun kız-erkek ayrı imam hatip fen lisesi olduğunu duyunca çok sevindik. Hemen bu okulu yazdık.”* şeklindeki açıklamasıyla kız-erkek ayrı eğitimin kendisi açısından önemini vurgulamıştır.

Bazı özel okul velileri, okul yönetimi ve okuldaki diğer çalışanlarla dini görüşlerin benzer olmasının okul seçiminde etkili olduğundan bahsetmişlerdir. Dini görüşlerin uyuşmaması durumunda ortaya çıkabilecek olumsuzlukları dile getirmişlerdir. Konu ile ilgili olarak V-ÖL8 *“...okul seçerken kesinlikle dikkat ettiğim husus, okulla benim görüşlerimin örtüşmesi oldu. Şöyle açıklayayım; ortaokulda kızım özele gidiyordu. Dini görüşleri tamamen benden farklı, ama o zaman önemsememiştik. Bunlar sürekli benim kızımın giyim tarzını eleştirdi, uyardı. En son mezuniyet töreninde kızımın etek boyundan dolayı sahneye çıkarmadılar, delirdim. Kimse imanımı etek boyuyla ölçemez. Ders olarak beğenmemize rağmen bu yıl okulu değiştirip, bize uygun okul seçtik. İyi de ettik. Burada kimse Allah ile arama*

girmiyor.” diyerek kendisi için okul yönetimi ile dini görüşlerinin uyuşmasının önemine dikkat çekmiştir.

Tablo 4.1. *siyasi ve politik faktörler* açısından incelendiğinde; bu konuda daha çok devlet okulu velilerinin görüş bildirmesi dikkat çekmektedir. Devlet okulu velilerinin okul seçim kriterleri arasında; özel okulların kapatılması, tercih edecekleri okulun türünün mevcut hükümet tarafından destekleniyor olması yer almaktadır. Diğer taraftan özel okul velileri bu konuda okul yönetiminin hükümete yakın görüşlere sahip olmasına önem vermektedirler.

Araştırmada ülkedeki siyasi olayların velilerin okul tercihlerini etkilediği görülmüştür. Devlet lisesinde eğitim almakta olan öğrenci velileri özel okulların kapatılmasından dolayı, özel okullardan alınacak diplomaların ileriki yıllar içerisinde sorun oluşturabileceği endişesiyle okul seçiminde bu konuya dikkat ettiklerini vurgulamışlardır. V-DL7 “...biz okul tercih ederken kesinlikle özel okul seçmeme kararı aldık. Çünkü tam da bu tercih döneminde bazı özel okullar kapatıldı. Bizim tercih edeceğimiz özel okulun ileride kapanmayacağı veya kapatılmayacağı ne malum. Kapatılmış okulun diploması sonra ne işe yarayacak. Başımıza iş açacak.” şeklinde bir açıklamayla özel okul tercih etmesi durumunda yaşayabilecekleri olumsuzluklardan bahsetmiştir.

Katılımcıların okul seçimlerinde etkili olan faktörlerden birisi de; tercih edilecek olan okul türüne mevcut hükümetin destek vermesidir. Bu konu imam hatip fen lisesi türündeki okulların velileri tarafından dile getirilmiştir. Bazı veliler hükümetin bu okullara önem verdiğini belirterek, bu okullarda eğitim alanların ileriki süreçte ayrıcalıklar elde edebileceklerini belirtmişlerdir. Velilerden V-DL5 “...imam hatip fen liselerini devlet çok önemsiyor. Biz bu yüzden bu okulu ilk tercihimize koyduk.” şeklinde bir açıklama yapmıştır.

Özel okul velilerinin tercihlerinde okul yönetiminin mevcut hükümetle olan siyasi ilişkileri de etkili olmaktadır. Veliler okul tercihini yaparken okulun hükümetle olan yakınlığını dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. V-ÖL3 bu konuda “...biz okulu tercih ederken hükümetle sorunu olmayan okullara baktık. Bu seçtiğimiz okul hükümete yakın bir okul.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

4.1.2. Orta Sınıf Öğrencilerin Okul Seçimlerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri

Orta sınıfa mensup öğrencilerin okul seçimlerini (devlet/özel) etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Okul seçimlerini etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri

Kategori	Devlet okulu öğrenci kod	f	%	Özel okul öğrenci kod	f	%
Akademik Faktörler	Okulun ildeki TEOG puanı sıralaması	16	100	Okulun ildeki TEOG puanı sıralaması	13	93
	Mezunların üniversite sınavı başarısı	10	63	Mezunların üniversite sınavı başarısı	14	100
	Akademik kadronun nitelikli olması	8	50	Akademik kadronun nitelikli olması	13	93
	Proje okulu olması	9	56	Yabancı dil eğitiminin kalitesi	12	86
				Ders takibi	10	71
			Yurtdışındaki üniversitelere hazırlık eğitimi vermesi	2	14	
Fiziki Faktörler	Kaynak ve donanımların zengin olması	3	19	Kaynak ve donanımların zengin olması	10	71
				Sınıf mevcutlarının az olması	14	100
Ekonomik Faktörler				Burs imkanı	14	100
				Okul ücretinin uygun olması	1	7
Çevresel Faktörler	Arkadaş ortamının özellikleri	14	88	Arkadaş ortamının özellikleri	12	86
	Okulun tanınmış olması	10	63	Okulun tanınmış olması	11	79
	Okulun çevreden önerilmiş olması	7	44	Okulun çevreden önerilmiş olması	8	57
Kişisel Faktörler				Özel okula devam etme isteği	4	29
				Ayrıcalıklı eğitim alma isteği	4	29
Sosyal ve Kültürel Faktörler	Sosyal ve kültürel aktivitelere yönlendirme	10	63	Sosyal ve kültürel aktivitelere yönlendirme	13	93
				Rehberlik sisteminin gelişmiş olması	10	71
Dini Faktörler	İmam hatip lisesi olması	9	56			
	Kız-erkek ayrı eğitim vermesi	5	31			
Siyasi ve Politik Faktörler	Özel okulların kapatılması	4	25			

Tablo 4.2.'ye göre devlet ve özel okul öğrencilerinin okul seçimleri akademik, fiziki, ekonomik, çevresel, kişisel, sosyal ve kültürel, dini, siyasi ve politik faktörlerden etkilenmektedir. Bununla birlikte tüm öğrencilerin tercihlerinde *akademik faktörlerin* yer aldığı göze çarpmaktadır. Devlet okulu öğrencilerinin okul tercihlerini; okulun bulunduğu ildeki TEOG sınavı puanı sıralaması, mezunların üniversite başarısı, akademik kadronun nitelikli olması ve proje okulu olması gibi faktörlerin etkilediği; özel okul öğrencilerinin tercihlerinde ise okulun bulunduğu

ildeki TEOG sınavı puanı sıralaması, mezunların üniversite başarısı, akademik kadronun nitelikli olması, yabancı dil eğitiminin kalitesi, ders takibi ve okulun yurt dışındaki üniversitelere hazırlık eğitimi vermesi gibi faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, devlet okulu öğrencilerinin tercihlerinde yabancı dil eğitiminin kalitesi, ders takibi ve okulun yurt dışındaki üniversitelere hazırlık eğitimi vermesi gibi faktörler yer almazken; özel okul öğrencilerinin tercihlerinde okulun proje okulu olması gibi bir faktörün etkili olmadığı göze çarpmaktadır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun kararlarını etkileyen akademik faktörlerin başında okulun bulunduğu ildeki TEOG sınavı puanı sıralaması gelmektedir. Hem devlet okulundaki öğrenciler hem de özel okuldaki öğrenciler okul seçimlerini yaparken ilk dikkat ettikleri kriterin okulun TEOG sınavı puanı sıralaması olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Ö-DL11 “...ilk olarak okulun puanı ile benim puanım arasındaki farka göre tercihlerimizi yaptık ki tercihimiz ölü tercih olmasın.” diyerek okulun sahip olduğu puanın tercihindeki etkisine dikkat çekmiştir. Ö-ÖL19 “...benim de ailemin de önceliği okulun geçen seneki TEOG puanıydı.” şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

Araştırmada devlet ve özel okul öğrencileri okulun akademik kadrosunun niteliğine vurgu yapmaktadırlar. Devlet okulundaki bazı öğrenciler, özel okuldaki öğretmenlerin yeterli olmadıklarını düşündükleri için özel okul yerine devlet okulunu seçtiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda devlet okulu öğrencilerinden Ö-DL13 “...sınav kazanamayan öğretmenler bana sınav mı kazandıracak?” şeklindeki düşüncesiyle özel okuldaki öğretmenlerin başarılı olmadığına dikkat çekmektedir.

Araştırmada devlet okulundaki öğrenciler okul tercihlerinde yabancı dil eğitiminin etkili olmadığını belirtirken; özel okul öğrencilerinin büyük çoğunluğu yabancı dil eğitiminin okul seçimlerinde öneme sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda özel okul öğrencilerinden Ö-ÖL8 “...üniversiteyi yurtdışında okumak en büyük hayalim. Bu yüzden tercihimde okulun yabancı dil eğitimi imkanları çok etkili oldu.” diyerek benzer şekilde yabancı dil eğitiminin kendisi açısından önemine dikkat çekmektedir.

Çalışmada ders takibi konusu daha çok özel okul öğrencileri tarafından ifade edilmiştir. Özel okul öğrencileri, okulun yönetiminin ya da öğretmen kadrosunun öğrencilerin ders durumlarını birebir takip ederek geri bildirimlerde

bulunmasını okul seçerken dikkat ettikleri bir kriter olarak belirtmişlerdir. Bu konuda Ö-ÖL12 “...bence ders takibi özeli devletten ayıran en önemli fark. Bu nedenle de ailemle özel okulu seçtik.” ifadesiyle ders takibinin kararına etkisini açıklamaktadır.

Devlet okulundaki bazı öğrenciler okulun proje okulu olmasının tercihlerinde etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrenciler, proje okullarının sahip olduğu özelliklerden dolayı diğer fen liselerinden akademik açıdan daha başarılı olacağını düşündükleri için tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden Ö-DL15 “...proje okullarının diğer fen liselerinden farklı uygulamaları var. Mesela öğretmen kadrosunu kendisi seçiyor. Bu beni çok etkiledi, bence bu okullar daha başarılı olacak.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Tablo 4.2. **fiziki özellikler** açısından incelendiğinde; özel okul öğrencilerinin devlet okulu öğrencilerine göre okulun fiziki özelliklerine okul seçiminde daha çok önem verdiği dikkat çekmektedir. Özel okul öğrencilerinin tamamı okul seçiminde sınıf mevcudunun az olmasını göz önünde bulundururken; devlet okulu öğrencileri bu hususa yer vermemektedir. Ayrıca, özel okul öğrencilerinin çoğunluğu okul tercihinde kaynak ve donanımlarının zengin olmasına dikkat etmektedirler. Diğer taraftan kaynak ve donanımlarının zengin olmasına ilişkin kriterin sadece bazı devlet okulu öğrencileri tarafından dile getirildiği görülmektedir.

Devlet okulu öğrencileri okul seçerken sınıf mevcutları ile ilgili olarak bir ölçüt kullanmadıklarını ifade ederken; özel okul öğrencilerinin çoğunluğu okul belirlerken okulların sınıf mevcutlarına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bu şekilde, okulun vereceği eğitimin kalitesinin artacağına inanmaktadırlar. “...fen lisesinin sınıfları kalabalık olmamalı. Çok kişi olursa dersler verimsiz geçer. Ben de ne anladım o zaman fen lisesinin kaliteli eğitiminden.” diyen Ö-ÖL2 sınıf mevcudunun az olması gerektiğinden bahsetmiştir.

Her iki okul türünden de öğrenciler, okulun sahip olduğu kaynak ve donanımların okul seçiminde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Okulun sahip olduğu teknolojik imkanlar, sınıfların donanımlı ve geniş olması, müzik ve resim gibi dersler için ayrı sınıfların olması, gelişmiş laboratuvarların varlığı tercihlerinde etkili olmaktadır. Bazı özel okul öğrencileri okulun laboratuvarlarını gördükten sonra tercihlerini değiştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö-ÖL4 “...ben aslında başka bir okulu ilk sıraya yazmıştım. Ama bu okulun tanıtımına katılıp

laboratuvarları gördükten sonra tamamen fikrimi değiştirdim. Bence fen lisesinde olması gereken en önemli özellik laboratuvarların zenginliği.” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır.

Tablo 4.2. **ekonomik faktörler** yönünden ele alındığında; devlet okulu öğrencilerinin bu hususa ilişkin olarak herhangi bir kriterinin bulunmadığı göze çarparken; özel okul öğrencilerinin burs imkanı, okul ücretinin uygun olması gibi ölçütler kullanarak okul seçimi yaptıkları görülmektedir. Bazı öğrenciler, özel okullarda verilen burs yüzdesine göre tercih yaptıklarından bahsetmişlerdir. Katılımcılardan bazıları eğitim almak istedikleri özel okuldan tam burs verilmeyince farklı bir özel okul tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Ö- ÖL5 “...7. sınıftan beri A kolejinde okumak istiyordum. Ama o okulun tam burslusuna puanım yetmedi. Ben de başka bir özel okul tercih ettim.” şeklinde görüş açıklamıştır.

Öğrenci görüşleri **çevresel faktörler** açısından incelendiğinde; hem devlet hem de özel okul öğrencilerinin okuldaki arkadaş ortamının özellikleri, okulun tanınmış bir okul olması ve okulun çevreden önerilmiş olmasına önem verdikleri görülmektedir. Öğrenciler, okuldaki arkadaş ortamının akademik açıdan ve sosyal açıdan uygun olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Akademik açıdan yaklaşan Ö-DL8 “... bence devlet okulundaki öğrenciler derslere daha çok önem verdiği için daha başarılı oluyorlar. Ben bu yüzden devlet okulunu seçtim ki ortam beni de hurslandırınsın.” şeklindeki açıklamasıyla devlet okulundaki öğrencilerin akademik başarısına dikkat çekmiştir. Diğer taraftan özel okul öğrencilerinden Ö-ÖL3 ise “...özel okuldaki öğrenciler daha sosyal oluyorlar. Ben de sosyal, eğlenceyi seven birisi olduğum için özeldekilerle daha iyi anlaşacağımı düşünerek özel okul istedim.” diyerek özel okuldaki arkadaş ortamına sosyal açıdan yaklaşmaktadır.

Kişisel faktörlerle ilgili olarak özel okul öğrencilerinin özel okula devam etme ve ayrıcalıklı eğitim alma isteklerinin okul seçimlerinde etkili olduğu görülmektedir Tablo 4.2.’de dikkat çekici bulgulardan birisi de; devlet okulu öğrencilerinin okul tercihlerinde kişisel faktörlere yer vermemesidir. Bu konuda özel okul öğrencilerinden bazıları ilkokulda ve/veya ortaokulda özel okulda eğitim aldıkları için lisede de özel okulda öğrenim görmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden Ö-ÖL1 düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: “...ben ilkokuldan beri

aynı özel okuldayım. Bu saatten sonra devlete gitmek istemedim. Okula devam ettim.”

Tablo 4.2. *sosyal ve kültürel faaliyetler* yönünden değerlendirildiğinde; devlet okulu öğrencilerinin okulun sosyal ve kültürel aktivitelere yönlendirebilmesini okul seçiminde ölçüt olarak kullandığı; özel okul öğrencilerinin ise bu kriterin dışında okulun rehberlik sistemini de göz önünde bulundurarak tercih yaptığı görülmektedir. Bu açıdan, özel okul öğrencilerinin sosyal ve kültürel faaliyetleri devlet okulu öğrencilerine göre daha çok dile getirdiği göze çarpmaktadır. Her iki okul türünden öğrenciler, okulun sosyal ve kültürel aktivitelere yönlendirebilmesine okul seçiminde önem verdiklerini belirtmişlerdir. ÖDL16 düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: “...bence bir okulu tercih ederken ilk bakılması gereken; bana okulun sosyal anlamda ne katabileceğidir.” Ö-ÖL3 ise “...bir okulun adı fen lisesi diye hep ders olmaz. Bana yeteneklerime göre farklı aktiviteler yapabilme imkanı da sunmalı.” diyerek okulun sosyal aktivitelere yönlendirmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Tablo 4.2. *dini faktörler* yönünden ele alındığında ilk göze çarpan durum; özel okul öğrencilerinin okul seçiminde dini faktörler yer almazken; devlet okulu öğrencilerinin okulun imam hatip lisesi olması ve kız erkek ayrı eğitim vermesi gibi kriterlere okul tercihinde yer vermesidir. Dini nedenler özellikle imam hatip programı uygulayan okullarda öğrenim gören öğrenciler tarafından ifade edilmiştir.

İmam hatip türündeki fen lisesinde öğrenim gören öğrenciler, okul seçimlerinde okulun hem imam hatip hem de fen lisesi programı uygulamasının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin olarak öğrencilerden Ö-DL1 “...ben aslında önce normal türdeki bir fen lisesini tercih etmiştim. Sonradan bu okul türünü duyunca hemen bu okula kaydımı aldırarak. Çünkü okulun hem imam hatip lisesi hem de fen lisesi olması bana daha cazip geldi.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Araştırmada okulun kız-erkek ayrı eğitim vermesinin devlet okulu öğrencilerinin okul seçiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerden Ö-DL5 “...ben tercih döneminde bu okulların varlığını bilmiyordum. Babam da kız-erkek karışık okumama karşı olduğu için beni kız Anadolu İmam Hatip Lisesi’ne yazdırdı, puanım fen lisesine yetmesine rağmen. Daha sonra bu okula gelip kayıt yaptırarak. O yüzden, okul seçimimdeki en büyük etken okulun ayrı eğitim verip fen lisesi olmasıydı

diyebilirim.” ifadesiyle okul tercihinde kız-erkek ayrı eğitimin önemine vurgu yapmıştır.

Öğrencilerin okul seçimine ilişkin görüşleri *siyasi ve politik faktörler* açısından incelendiğinde; bu konuda özel okul öğrencilerinin herhangi bir kriteri olmadığı göze çarparken; bazı devlet okulu öğrencilerinin görüş bildirmesi dikkat çekmektedir. Devlet okulu öğrencilerinin tercihlerinde özel okulların kapatılmış olması etkili bir faktör olarak yer almaktadır. Bu konuyla ilgili olarak öğrencilerden Ö-DL11 düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: “...ben özel okullardan artık korkuyorum. Kapanırsa o diplomayla belki tüm hayatım etkilenecek. Bence en iyisi devlet okulu. Her zaman, her yerde geçerli.”

4.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında “orta sınıf ailelerin ve çocuklarının eğitim almakta oldukları okullardan beklentileri nedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

4.2.1. Orta Sınıf Velilerin Okullardan Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Orta sınıf velilerin okullardan beklentilerine ilişkin görüşleri Tablo 4.3.’te verilmiştir.

Tablo 4.3.

Okullardan beklentilere ilişkin veli görüşleri

Kategori	Devlet okulu veli kod	f	%	Özel okul veli kod	f	%
Akademik beklentiler	Nitelikli üniversite kazandırabilmesi	13	100	Nitelikli üniversite kazandırabilmesi	9	100
	Kaliteli eğitim sağlaması	11	85	Kaliteli eğitim sağlaması	9	100
Sosyal ve kültürel beklentiler	Kültürel faaliyetler yapılması	5	38	Kültürel faaliyetler yapılması	7	78
	Sportif aktiviteler olması	1	8	Sportif aktiviteler olması	7	78
Kişilik gelişimi ile ilgili beklentiler	Ahlaki eğitim vermesi	11	85	Ahlaki eğitim vermesi	5	56
	Özgüven aşılması	11	85	Özgüven aşılması	8	89
	Evrensel değerleri öğretmesi	7	54	Evrensel değerleri öğretmesi	9	100
	Sorgulayan bireyler yetiştirmesi	4	31	Empati yeteneği geliştirmesi	1	11
	Empati yeteneği geliştirmesi	2	15			
	Doğru davranış kazandırması	2	15			
	Topluma mutlu bireyler kazandırması	1	8			

Tablo 4.3. incelendiğinde velilerin okullardan beklentilerinin akademik, sosyal ve kişilik gelişimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, araştırmaya dahil olan tüm velilerin okullardan akademik beklentilerinin olması dikkat çekici bir husustur. Tablo 4.3.'te dikkat çeken diğer bir nokta ise; özel okul velilerinin çoğunluğunun okullardan sadece akademik değil; aynı zamanda sosyal ve kültürel yönlerden de beklentilerinin olmasıdır. Diğer taraftan, devlet okulu velileri tarafından sosyal ve kültürel beklentilerin çok sık dile getirilmediği göze çarpmaktadır. Diğer bir önemli husus ise; hem devlet okulu hem de özel okul velilerinin okullardan sosyal ve kültürel yönlerden beklentilerinin olduğu gibi çocuklarının kişilik gelişimleriyle ilgili de beklentilerinin olmasıdır.

Tabloda ilk göze çarpan nokta; istisnasız tüm velilerin okullardan beklentileri nitelikli bir üniversite kazandırabilmesidir. Veliler, görüşmelerde özellikle okulların; alanında başarılı, kaliteli eğitim veren ve mezuniyet sonrası iş istihdamının kolay olduğu üniversiteleri kazandırabilmesinin en büyük beklentileri olduğunu vurgulamışlardır. Bu konuyla ilgili olarak özel okul velilerinden V-ÖL3 *“...tabi ki de beklentim üniversite kazandırması. Ama öyle herhangi bir üniversite, bölüm kazanması olmaz. Bunu başarı saymam mümkün değil. İyi bir üniversitenin tıp veya iyi bir mühendislik gibi duyulmuş yerleri kazandırmasını isterim.”* şeklindeki açıklamasıyla çocuğunun iyi bir üniversitede eğitim almasını istediğini ifade etmiştir

Okulların kaliteli eğitim sunması da velilerin akademik beklentileri arasında yer almaktadır. Velilerin büyük çoğunluğu okulların eğitiminin niteliğinin fen liselerine uygun şekilde olması gerektiğinin de altını çizmektedirler. Bu konuda V-DL1 düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: *“...okulda verilen eğitimin kaliteli olmasını tabi ki de beklerim. Sonuçta burası fen lisesi, eğitimin de buna göre olmasını isteriz.”*

Veliler, okulların kültürel ve sportif faaliyetler yapmasını beklediklerini belirtmişlerdir. Veliler, çocuklarının okullardan kültürlü, entellektüel bireyler olarak mezun olmasını beklediklerini dile getirmişlerdir. Bunun için de okulların çocuklarını kültürel aktivitelere yönlendirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda V-ÖL3 şöyle demiştir: *“...ben okulun çocuğuma sadece matematik, fizik öğreten bir yer olmasını istemiyorum. Eğer bunlar yeterli olsaydı temel liseye de gönderebilirdik. Çocuğum her yönden donanımlı olmalı. Çello da çalabilmeli, dünya*

gündemini de yorumlayabilmeli. O nedenle, okulun bu zeki çocukları kültürel faaliyetlere yönlendirmesini istiyorum.” Bazı veliler ise okuldaki öğrencilerin sportif faaliyetlere yöneltilmesini istediklerini belirtmişlerdir. V-ÖL5 şöyle demiştir: *“...okulun oğlumun sporla uğraşmasını teşvik etmesini çok isterim. Çünkü oğlum sürekli ders çalışıyor. Spora yönelerek kafasını dağıtması psikolojisine de iyi gelir.”*

Veliler okullardan ahlaki eğitim vermesini, evrensel değerleri öğretmesini, doğru davranışlar kazandırmasını, özgüvenli, empati yeteneği olan, sorgulayan ve mutlu bireyler yetiştirmesini beklemektedirler. Veliler, okulların sadece akademik ve sosyal yönden katkı sağlamasını değil; aynı zamanda çocuklarının kişilik gelişimlerine de katkıda bulunmasını istediklerine dikkat çekmişlerdir. Bu konuda devlet okulu velilerinden V-DL5 şöyle demiştir: *“...çocuğuma sadece bilimsel bilgi verilmemeli bir okulda. Mutlaka ahlaki ve evrensel değerlerin de öğretilmesini isterim.”* Diğer bir devlet okulu velisi V-DL8 ise okulların çocuklara doğru davranışlar edindirememesi durumunda olabilecek olumsuzluklara şu şekilde değinmiştir: *“...okul sadece diploma dağıtılan bir yer olmamalı. Eğer öyle olursa diploması olan ama insanlığı olmayan bir nesil yetiştirir. Ben önce insan olmayı öğretsin istiyorum.”* Özel okul velilerinden V-ÖL3 ise *“...ben oğlumun doktor olmasını isterim her veli gibi. Ama kendini toplum içinde ifade edemeyen, özgüveni olmayan, karşısındakinin duygularını bilmeyen bir insan olduktan sonra benim için mevkisinin bir önemi kalmaz. O yüzden, okuldan isteğim oğluma bu gibi özellikleri de kazandırabilmesi.”* şeklindeki açıklamasıyla okulun çocuğuna kazandırmasını beklediği nitelikleri belirtmiştir.

4.2.2. Orta Sınıf Öğrencilerin Okullardan Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Orta sınıf öğrencilerin eğitim almakta oldukları okullardan beklentilerine ilişkin görüşleri Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4.

Okullardan beklentilere ilişkin öğrenci görüşleri

Kategori	Devlet okulu öğrenci kod	f	%	Özel okul öğrenci kod	f	%
Akademik beklentiler	Nitelikli üniversite kazandırabilmesi	16	100	Nitelikli üniversite kazandırabilmesi	14	100
	Kaliteli eğitim sağlaması	15	94	Kaliteli eğitim sağlaması	8	57

Sosyal ve kültürel beklentiler	Sosyal aktivitelerin çeşitli olması	13	81	Sosyal aktivitelerin çeşitli olması	8	57
	Seçmeli derslerin kültürel açıdan geliştirici olması	5	31	Seçmeli derslerin kültürel açıdan geliştirici olması	6	43

Tablo 4.4.'ten görüldüğü üzere öğrencilerin okullardan akademik, sosyal ve kültürel yönlerden beklentileri bulunmaktadır. Bununla birlikte, devlet ve özel okulda öğrenim gören tüm öğrencilerin okullardan akademik yönden beklentiye sahip olmaları dikkat çekmektedir. Öğrencilerin akademik beklentilerinin başında ise okulun nitelikli bir üniversite eğitimi sağlaması gelmektedir. Bu konuya ilişkin olarak devlet okulu öğrencilerinden Ö-DL11: *“...her öğrenci gibi en büyük beklentim okulun iyi bir üniversitede iyi bir bölüm kazandırması. Benim için sıradan bir üniversitenin anlamı yok. Öyle olsaydı fen lisesini kazanmak için bu kadar çalışmazdım.”* diyerek fen lisesinde eğitim alıyor olmanın farkını yaşatacak bir üniversite kazanmayı istediğini vurgulamıştır. Özel okul öğrencileri ise okullarından sadece yurt içindeki değil; aynı zamanda yurt dışındaki saygın üniversitelerin de kabul koşullarını sağlamada yardımcı olmalarını beklediklerini dile getirmişlerdir. Özel okul öğrencilerinden Ö-ÖL8 şu şekilde düşüncelerini ifade etmiştir: *“...benim önceliğim üniversite eğitimimi yurtdışında almak olduğu için okulun beni yurtdışındaki başarılı üniversitelerin girişte istemiş olduğu sınavlara ve diğer şartlarına göre de hazırlamasını isterim.”*

Araştırmada hem özel hem de devlet okulu öğrencilerinin okullardan kaliteli bir eğitim sunmasını bekledikleri görülmüştür. Öğrenciler, okulların sunacağı kaliteli eğitimin kendilerine alanında başarılı üniversitelerin kapılarını açacağına inanmaktadırlar. Bu durumla bağlantılı olarak devlet okulu öğrencilerinden Ö-DL3 şu şekilde bir açıklama yapmıştır: *“...fen lisesinin kaliteli bir eğitim vermesi tabiki de en büyük beklentim. Çünkü buradan alacağım eğitim beni iyi üniversitelere götürecektir sonuçta.”* Öğrencilerden Ö-ÖL9 ise *“...bu okuldan alacağım eğitimin beni diğer öğrencilerden farklı ve daha iyi yerlere taşıyacak olmasını istiyorum.”* diyerek okulun vereceği eğitimin diğer okullardan kaliteli olmasının beklentileri arasında yer aldığını belirtmiştir.

Öğrenciler okullardan sosyal aktivitelerin çeşitlendirilmesini ve seçmeli derslerin sosyal ve kültürel yönden geliştirici olacak şekilde belirlenmesinin

beklentileri arasında yer aldığını dile getirmişlerdir. Öğrenciler, okullardaki sosyal faaliyetlerin daha kapsamlı ve farklı etkinlikleri içerecek şekilde düzenlenmesinin kendilerini üniversite hayatına hazırlaması açısından istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Ö-DL12 şöyle bir açıklama yapmıştır: “...okulun sosyal faaliyetleri çeşitlendirmesini gerçekten çok istiyorum. Mesela müzik aleti kursları, farklı alanlardan spor takımları, geziler, bahar şenlikleri olması hem zevkli olur hem de bizleri geliştirir diye düşünüyorum.” Bazı öğrenciler ise okuldaki seçmeli derslerin içeriklerinin değiştirilmesini istediklerini belirtmişlerdir. Bu şekilde derslerin kültürel açıdan geliştirici olacağına inandıklarını vurgulamışlardır. Ö-ÖL8 “...bence seçmeli derslerin yapısı değiştirilerek bizleri sosyalleştirici hale getirilebilir. Bu derslerde değişik kültürel etkinlikler yapılarak bizlere donanım katılabilir.” şeklindeki açıklamasıyla okuldaki seçmeli derslerin sosyal ve kültürel yönden zenginleştirilmesini istediğine dikkat çekmiştir.

4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında “orta sınıf ailelerin ve çocuklarının okullardan memnuniyetleri nedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

4.3.1. Orta Sınıf Velilerin Okullardan Memnuniyet Durumlarına İlişkin Görüşleri

Orta sınıf velilerin okullardan memnuniyet durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 4.5.’te verilmiştir.

Tablo 4.5.

Okullardan memnuniyet durumlarına ilişkin veli görüşleri

Kategori	Devlet okulu veli kod	f	%	Özel okul veli kod	f	%
Olumsuz	Sosyal açıdan geliştirici olmaması	6	46	Sosyal açıdan geliştirici olmaması	3	33
	İlgisizlik	7	54	İlgisizlik	1	11
Olumlu	Arkadaş çevresinin olumlu özellikleri	7	54	Arkadaş çevresinin olumlu özellikleri	6	67
	Okul ikliminin açık olması	5	38	Okul ikliminin açık olması	3	33
				Okulun güven verici olması	2	22
Kararsız	Karar vermek için çok erken	11	85	Karar vermek için çok erken	5	56

Tablo 4.5.'e göre hem özel hem de devlet okulundaki velilerin çoğunluğu okullardan memnuniyet durumlarına ilişkin olarak genel bir yargıya ulaşmak için erken olduğunu belirtmektedirler. Bununla birlikte, veliler okulların olumlu ve olumsuz özelliklerini dile getirmektedirler. Hem özel hem de devlet okulundaki veliler, çocuklarının eğitim aldıkları okulları sosyal açıdan geliştirici olmaması ve ilgisizlik nedeniyle memnun olmadıklarını dile getirmişlerdir. Fakat devlet okulu velilerinin özel okul velilerine göre okulların olumsuz özelliğine daha çok değinmekte oldukları göze çarpmaktadır. Devlet okulu velilerinin çoğunluğunun okulların ilgisizliğinden şikayetçi olmaları dikkat çekicidir. Okulların olumlu özelliklerini ise; devlet okulu velileri okuldaki arkadaş çevresinin olumlu özellikleri ve okul ikliminin açık olması olarak ifade ederken; özel okul velileri devlet okulu velilerinin belirtmiş olduğu olumlu özelliklere ek olarak okulun güven verici olmasından dolayı da memnun olduklarını dile getirmişlerdir.

Bazı veliler okullarda verilen eğitimi sosyal olarak geliştirici bulmadıkları için memnun olmadıklarını dile getirmişlerdir. Veliler okulların sosyal gelişimi dikkate almaksızın eğitim verdiğini ifade etmişlerdir. Bu durumun, öğrencilerin sosyal ve ruhsal gelişimlerine olumsuz etki etmesinden duydukları endişeyi dile getirmişlerdir. Bu konuda velilerden V-DL2 şöyle demiştir: “...gerçeği söylemek gerekirse ben okuldan memnun değilim. Çünkü çocuğum gün geçtikçe asosyal bir tip olmaya başladı. Sebebinin de bu okul olduğuna inanıyorum.” Diğer bir veli V-ÖL3 “...çocuğum genel olarak iletişimi zayıf bir çocuktü. Ama liseye başladığından beri iletişimi daha da azaldı bizimle. Ben bu nedenle memnun olduğumu söyleyemem. Okula giden bir çocuğün daha sosyal olmasını beklerdim.” şeklindeki açıklamasıyla okulun sosyal gelişime olan olumsuz etkilerine dikkat çekmiştir.

Velilerin memnun olmadıkları diğer bir husus ise okullardaki ilgisizliktir. Bu durumdan, memnun olmayan velilerin özellikle devlet okulu velisi olması dikkat çekmektedir. Katılımcılar, okulların akademik, sosyal, kişisel gelişim, rehberlik gibi konularda ilgisizlikten şikayetçi oldukları için memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir. Velilerden V-DL9 şu şekilde düşüncelerini açıklamıştır: “...benim okulla olan en büyük problemim çocuğumla hiçbir yönden ilgilenilmemesi. Bu beni çok üzüyor. Böyle zeki, başarılı çocuklarla ilgilenilmezse ülkenin geleceği kararır.”

Veliler okuldan arkadaş çevresinin olumlu özellikleri, okul ikliminin açık olması ve okulun güven verici olması gibi nedenlerden dolayı duydukları

memnuniyeti belirtmişlerdir. Hem devlet hem de özel okul velileri okuldaki arkadaş ortamını çocukları açısından güvenilir bulduklarını ifade etmişlerdir. Arkadaş ortamının ergenlik döneminde kritik öneme sahip olduğunu düşünen veliler, okuldaki arkadaş çevresinin olumlu özelliklerinin kendileri açısından memnuniyet verici olduğunu ifade etmişlerdir. V-DL6 “...okulda beni en çok mutlu eden şey, kızımın arkadaş çevresi. Kızımın arkadaşlarının hepsi olgun, terbiyeli, akli başında çocuklar. Bence her şeyden önemlisi de bu.” şeklindeki açıklamasıyla arkadaş çevresinin kendisi açısından önemine işaret ederek bu konudaki memnuniyetini belirtmiştir. Diğer bir veli V-ÖL9 şöyle demiştir: “...biz okula kayıt yaptırırken en çok arkadaşlarının nasıl olacağından korkuyorduk, okul özel olduğu için. Şimdi ise en çok memnun olduğumuz arkadaşları. Okuldakiler de kızım gibi çalışkan, dersleriyle ilgililer.”

Velilerin okullarda olumlu bulduğu bir diğer nokta; okulun açık bir iklime sahip olmasıdır. Veliler; öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler arasında bir uyumun olduğundan okulda iletişimin güçlü olmasından, öğretmenlerin mesleklerine bağlı olmasından dolayı okuldan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Okulda bu şekilde huzurlu bir ortam olmasının çocuklarına akademik, sosyal ve duygusal yönlerden katkı sağlayacağına inandıkları için bu durumu okulun olumlu bir özelliği olarak değerlendirmişlerdir. Bu konuda V-DL1 şöyle demiştir: “...okulda gerçekten güzel bir çalışma ortamı var. Öğretmenlerle idareciler arasında kavga yok. Bu çocuklara olumlu yansıtacaktır diye düşünüyorum.” Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlığına işaret eden V-ÖL1 durumu şu şekilde açıklamıştır: “...okulda tüm öğretmenler işlerini severek yapıyor. Çocukların sorularını her an çözmeye hazırlar. Aynı şekilde okulun yöneticileri de bir mevzu olduğunda hemen ilgileniyorlar.” Bazı özel okul velileri ise okulun kendilerine güven verdiğini belirtmişlerdir. Veliler, okulun şeffaf olması, öğrencileri mutlu etmek için yanlışlarını onaylamaması gibi durumlardan dolayı okula karşı güven duyduklarını ifade etmişlerdir. V-ÖL6 şu şekilde düşüncelerini açıklamıştır: “...okul çocukları mutlu etmek için yanlışlarını örtmeye çalışmıyor. Bu bana güven veriyor. Bu açıdan çok memnunum.” Diğer bir veli V-ÖL2 ise “...bizim oğlan geçen yıl başka özele gidiyordu. O okulun müdürünün bir yalanını yakaladım. Bu sene sırf o yüzden oraya devam etmedim. Çünkü güvenim sarsıldı. Ama bu okulda gördüğüm kadarıyla yalan yanlış işler yok, para için.” diyerek okulun kendisine güven veriyor olmasına dikkat çekmiştir.

Tablo 4.5.'te dikkat çeken diğer bir nokta; velilerin büyük çoğunluğunun okuldan genel memnuniyet durumlarına ilişkin yorum yapmak için erken olduğunu belirtmeleridir. Veliler, henüz bir dönemin tamamlanmış olduğunu, genel anlamda bir memnuniyet ya da memnuniyetsizlik belirtebilmek için süreye ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. V-DL5 şöyle demiştir: “...okulla ilgili genel bir kaniya varmak için bence çok erken. Belki bu senenin sonunda kafamda netleşebilir.”

4.3.2. Orta Sınıf Öğrencilerin Okullardan Memnuniyet Durumlarına İlişkin Görüşleri

Orta sınıf öğrencilerin okullardan memnuniyet durumlarına ilişkin görüşleri

Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6.

Okullardan memnuniyet durumlarına ilişkin öğrenci görüşleri

Kategori	Devlet okulu öğrenci kod	f	%	Özel okul öğrenci kod	f	%
Olumsuz	Sosyal açıdan geliştirici olmaması	14	88	Sosyal açıdan geliştirici olmaması	9	64
	İlgisizlik	14	88	İlgisizlik	3	21
	Okul türünü benimsememe	3	19	Okul türünü benimsememe	1	7
	Okulun aile tarafından seçilmiş olması	1	6	Okulun aile tarafından seçilmiş olması	3	21
	Okulun bulunduğu şehrin olumsuz özellikleri	3	19	Okulun bulunduğu şehrin olumsuz özellikleri	1	7
	Okulun son sınıflara önem vermesi	2	13	Okulun son sınıflara önem vermesi	1	7
	Sınıfların kalabalık olması	15	94			
	Sorgulama hakkının verilmemesi	2	13			
Kararsız	Karar vermek için çok erken	10	63	Karar vermek için çok erken	12	86

Tablo 4.6. incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu okullardan genel memnuniyet durumuna ilişkin genel bir yargıya vermek için erken olduğunu belirtmekle birlikte okullara ilişkin olumsuzlukları dile getirdikleri görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin okullara ilişkin olarak herhangi bir olumlu özelliğe değinmemiş olmaları göze çarpmaktadır. Öğrenciler okulların sadece olumsuz özelliklerine vurgu

yapmaktadırlar. Bununla birlikte, okulların olumsuz özelliklerine devlet okulu öğrencileri özel okul öğrencilerine göre daha çok değindikleri dikkat çekmektedir. Tablo 4.6.'ya göre devlet okulu öğrencilerinin büyük çoğunluğu sınıfların kalabalık olmasından duydukları rahatsızlığı belirtmekte iken; özel okul öğrencileri bu konuyla ilgili olarak herhangi bir memnuniyetsizlik dile getirmemektedirler. Devlet okulu öğrencilerinin çoğunluğunun memnuniyetsizlik duydukları diğer bir husus ise ilgisizliktir. Bu konuda da özel okul öğrencilerinin çoğunluğunun bir görüş bildirmemesi dikkat çekicidir. Tablodaki bulgulardan birisi de; hem özel hem de devlet okulu öğrencilerinin çoğunluğunun okulları sosyal yönden geliştirici bulmamalarıdır.

Hem özel hem de devlet okulu öğrencilerinin okullardan şikayetçi oldukları konuların başında okulun sosyal açıdan geliştirici olmaması gelmektedir. Bu konuyla ilgili olarak öğrencilerden Ö-ÖL2 şöyle demiştir: “...okul benim sadece derslerime odaklanmış durumda. Sosyal ihtiyaçlarım umurunda değil sanırım. Bu okulda sosyalleşmemi sağlayacak hiçbir şey yok. Bu yüzden memnun değilim.” Devlet okulu öğrencilerinden Ö-DL7 ise “...okuldan en büyük şikayetimin okulun beni sadece ders olarak geliştirip sosyal olarak hiç geliştirmemesidir.” şeklindeki açıklamasıyla okulun sosyal açıdan geliştirici olmadığına vurgu yapmaktadır.

Öğrencilerin okullardan şikayetçi oldukları diğer bir husus ise okullardaki ilgisizliktir. Bu durumdan, memnun olmayan öğrencilerin özellikle devlet okulu öğrencisi olması dikkat çekmektedir. Öğrencilerden Ö-DL15 “...okulda kimsenin bizimle ilgilendiği yok. Derse giriyoruz, çıkıyoruz o kadar. Sorunun, derdin var mı diye soran yok. Okulda bonzai içsem haberleri bile olmaz bence.” diyerek okulun öğrencilerin kişisel problemlerine yönelik ilgisizliğini eleştirmiştir.

Öğrenciler; sınıfların kalabalık olmasından, okulun türünün fen lisesi olmasından, okulun kendi istekleri dışında aileleri tarafından belirlenmiş olmasından, okulun bulunduğu ilin eğitim seviyesinin düşük olmasından, okulun tüm imkanlarını son sınıflar için kullanıyor olmasından ve dersleri sorgulama haklarının olmayışından dolayı okullarından duydukları memnuniyetsizlikleri ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Ö-DL7 okul türüyle ilgili olarak şöyle bir açıklamada bulunmuştur: “...benim okulla sorunum okulun fen lisesi olması. Çünkü ben sayısal dersleri sevmiyorum. Burası da hep sayısal. Bu yüzden pişmanım. Keşke fen lisesi yerine başka bir okulu seçseymişim.” Okulun aile isteği üzerine tercih edilmiş olmasının

verdiği memnuniyetsizliği öğrencilerden Ö-ÖL5 “...bu okuldan benim memnun olmam zaten mümkün değil. Çünkü en başından beri bu okulu istemedim. Ben aslında başka bir özel okulu istiyordum ama ailem izin vermedi.” şeklindeki açıklamasıyla dile getirmiştir. Başka bir öğrenci Ö-DL7 okuldan memnun olmayışını okulun bulunduğu ilin eğitim seviyesi ile ilişkilendirerek şu şekilde ifade etmiştir: “...ben hep İstanbul’daki başarılı liselerde okumak istemiştım. Çünkü Gaziantep’in LYS başarıları ortada. Ama şehir dışına gitmeme ailem sıcak bakmadı. Okulu gördükten sonra keşke gitseymişim dedim.” Bazı devlet lisesi öğrencileri ise sorgulama hakkının verilmeyişinden dolayı okuldan memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Derslerin ezbere dayalı olduğunu, yeterince düşünme fırsatı verilmediğini, okulda herşeyin olduğu gibi kabul edilmesi gerektiğinin vurgulandığını ve potansiyellerini yeterince gösterme fırsatı verilmediğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, bu durumun fen liselerinde kabul edilemez olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu konuda öğrencilerden Ö-DL11 “...okulda hiçbir şeyi eleştirmeye, sorgulamaya izin verilmiyor. Bunlar düşünen insanın en doğal özellikleridir. Yani burada sorgulamak suç diyebilirim. Sorgulayamadığım bir yerden de memnun olmam mümkün değil.” demiştir. Başka bir öğrenci Ö-DL13 ise “...burada soru sormak, düşünmek suç gibi. Derslerde herkes soru sormaya veya fikrini söylemeye çekiniyor. Fen lisesi, öğrencisinin soru sorma hakkını elinden almamalı. Aksine teşvik etmeli. Ben bundan çok rahatsız oluyorum.” diyerek okulun öğrencilere sorgulamak için özgür bir ortam vermeyişine dikkat çekmektedir.

4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında “orta sınıf ailelerin ve çocuklarının okulların sunduğu akademik faaliyetlerin yeterliğine ilişkin görüşleri nedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

4.4.1. Orta Sınıf Velilerin Okulların Akademik Faaliyetlerin Yeterliğine İlişkin Görüşleri

Orta sınıf velilerin çocuklarının eğitim almakta olduğu okulların akademik yeterliğine ilişkin görüşleri Tablo 4.7.’de verilmiştir.

Tablo 4.7.

Okulların akademik faaliyetlerinin yeterliğine ilişkin veli görüşleri

Kategori	Devlet okulu veli kod	f	%	Özel okul veli kod	f	%
Yetersiz	Eğitimin kalitesiz olması/özel derse ihtiyaç duyma	10	77	Eğitimin kalitesiz olması/özel derse ihtiyaç duyma	4	44
	Laboratuvar olmaması	11	85			
	Sık öğretmen değişimi	10	77			
	Öğretmen eksikliği	6	46			
	Derslerin denetlenmemesi	1	8			
Yeterli	Öğretmenlerin kaliteli olması	3	23	Öğretmenlerin kaliteli olması	7	78
				Ders takibi	8	89
				Birden fazla yabancı dil öğrenme fırsatı	3	33

Tablo 4.7. incelendiğinde özel okul velilerinin okulları akademik açıdan genel anlamda yeterli buldukları görülmektedir. Okulların akademik yetersizliğine ilişkin olumsuzluklar daha çok devlet okulu velileri tarafından dile getirilmiştir. Özel okul velileri yalnızca okul dışında özel derse ihtiyaç duymalarını bir olumsuzluk olarak değerlendirirken; devlet okulu velileri ise bu duruma ek olarak okullarda laboratuvar bulunmaması, sık öğretmen değişimlerinin olması ve derslerin denetlenmemesi gibi durumları da okulların akademik yetersizliği olarak görmektedirler. Diğer taraftan özel okul velilerinin öğretmenlerin kaliteli olması, ders takibi, birden fazla yabancı dil öğretmesi gibi okulların olumlu özelliklerine daha çok vurgu yapmış olmaları dikkat çekmektedir.

Veliler, okullarda laboratuvar olmamasını veya sonradan kapatılmasını okulun bir yetersizliği olarak değerlendirmektedirler. Bu konunun sadece devlet okulu velileri tarafından belirtilmiş olması dikkat çekicidir. V-DL9 “...biz bu okulu tercih döneminde görmeye geldiğimizde okulda laboratuvar vardı. Şimdi gidip sınıfa çevirmişler, sınıf az geliyor diye. Bu çocuklar fen dersinde hep bir adım rakiplerinden geride olacaklar.” diyerek okuldaki laboratuvarların kapatılmış olmasının çocuğunu akademik açıdan başarısızlığa sürüklediğine işaret etmiştir. Devlet okulu velileri fen lisesi türündeki bir okulda laboratuvar bulunmamasını okulun akademik açıdan yetersiz olduğuna dair bir gösterge olarak kabul etmektedirler.

Devlet okulu velileri okulda sık sık öğretmen değişikliği yaşanması, öğretmen eksikliği olması ve öğrenenlerin yaşlı olması gibi okulun öğretmen kadrosuyla ilgili durumları okulların akademik açıdan yetersizliği olarak görmektedirler. Veliler bu durumun akademik başarı üzerinde oluşturacağı olumsuz etkilere vurgu yapmışlardır. Velilerin ilk olarak olumlu değerlendirdikleri okul yönetiminin öğretmen kadrosunu belirlemesi durumu, daha sonra katılımcılar tarafından akademik açıdan okulun bir yetersizliği olarak değerlendirilmiştir. Bazı veliler ise okuldaki öğretmen eksikliğine değinmişlerdir. V-DL8 ise bu konuda şöyle demiştir: “...okulda birinci dönem boyunca olmayan birkaç öğretmen vardı. Hala da gelmeyen öğretmenler varmış. Bu dersler nasıl telafi edilecek bilmiyorum.” Diğer taraftan bazı veliler ise, okulların öğretmen kadrosunun olumlu özelliklerini dile getirerek okulların akademik yeterliğine işaret etmektedirler. Veliler ve öğrenciler okuldaki öğretmenlerin alanında başarılı olması, ilgili olması, kolay erişilebilmesi ve sadece özel okul öğrencilerinin dile getirmiş olduğu okuldaki öğretmenlerin genç olması durumlarını okulların akademik yönden yeterliği olarak değerlendirmektedirler.

Bazı veliler, okulların eğitiminin yeterli olmadığını ve bu nedenle çocukları için özel derse ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Veliler, okulda verilen eğitimin niteliğinin fen lisesi türündeki bir okula göre yetersiz olduğundan bahsetmişlerdir. V-DL13 “...ben fen lisesi deyince mükemmele yakın, ayrıcalıklı ve farklı bir eğitimin verilmesini beklerdim. Fakat ne yazık ki sıradan okuldan farksız.” şeklindeki açıklamasıyla okulun eğitiminin tatmin edici nitelikte olmadığını vurgulamaktadır. V-ÖL7 ise görüşlerini şöyle açıklamıştır: “... ben okulun verdiği eğitimi yeterli bulmuyorum. Bu yüzden, matematik ve fizikten özel ders aldırıyorum ki açığı kapatsın.”

Bazı özel okul velileri çocuklarının ders takiplerinin yapılması ve birden fazla yabancı dil öğrenme fırsatı sunması açısından okulları yeterli bulmaktadırlar. Ders takibi ve birden fazla yabancı dil öğrenme imkanlarının olmasıyla ilgili devlet okulundaki velilerin bir açıklamalarının olmaması dikkat çekmektedir. Ders takibi ile ilgili olarak velilerden V-ÖL7 şöyle demiştir: “...okul çocuğumun sınav sonuçlarını, deneme sonuçlarını çok sıkı takip ediyor. Eksik olduğu konulara hemen takviye yapıyorlar.” Ders takibi ve yabancı dil imkanlarıyla ilgili olarak devlet okulu velilerinin bir açıklamasının olmadığı görülmüştür.

4.4.2. Orta Sınıf Öğrencilerin Okulların Akademik Yeterliğine İlişkin Görüşleri

Orta sınıf öğrencilerin okulların akademik yeterliğine ilişkin görüşleri Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8.

Okulların akademik yeterliğine ilişkin öğrenci görüşleri

Kategori	Devlet okulu öğrenci kod	f	%	Özel okul öğrenci kod	f	%
Yetersiz	Seçmeli dersleri okulun belirlemesi	6	38	Seçmeli dersleri okulun belirlemesi	7	50
	Laboratuvar olmaması	14	88	Ödevlerin fazla olması	5	36
	Sık öğretmen değişimi	12	75	Haftalık ders saatinin fazla olması	3	21
	Öğretmen eksikliği	11	69			
	Öğretmenlerin yaşlı olması	4	25			
Yeterli	Öğretmenlerin ilgili olması	4	25	Öğretmenlerin ilgili olması	13	93
	Öğretmenlere kolay erişim	1	6	Öğretmenlere kolay erişim	6	43
				Laboratuvarların donanımlı olması	10	71
				Genç öğretmen kadrosu	7	50

Tablo 4.8. incelendiğinde devlet okulu öğrencilerinin okulları akademik yönden yeterli bulmadığı göze çarpmaktadır. Devlet okulu öğrencileri okullarda laboratuvar bulunmaması, sık öğretmen değişimi, öğretmen eksikliği, seçmeli dersleri okulun belirlemesi, öğretmenlerin yaşlı olması gibi akademik konularda okullarının yeterli olmadığını dile getirirken; özel okul öğrencilerinin okullarını akademik olarak yeterli buldukları konular arasında öğretmenlere ilişkin özellikler ve donanımlı laboratuvarların varlığı gibi özellikler yer almaktadır. Bu açıdan, devlet okulu öğrencilerinin akademik açıdan şikayetçi oldukları durumların özel okullarda görülmemekle kalmayıp öğrenciler tarafından okulların akademik yeterliği olarak değerlendirilmesi araştırmanın dikkat çekici bulgularından birisidir.

Devlet okulu öğrencileri ve velileri fen lisesi türündeki bir okulda laboratuvar bulunmamasını okulun akademik açıdan yetersiz olduğuna dair bir gösterge olarak kabul etmektedirler. Diğer taraftan, özel okul öğrencilerinin özel okullardaki teknolojik açıdan gelişmiş donanımlı laboratuvarların kendilerine

sağlayacakları faydalardan bahsederek okulun akademik yeterliğine işaret etmeleri dikkat çekici bir durumdur. Ö-ÖL1 bu konuda şöyle demiştir: “...okulun gerçekten gelişmiş bir laboratuvarı var. Laboratuvarlarda damar yolu açmayı bile şimdiden öğreniyoruz. Benim gibi tıp okumayı düşünenler için ileride büyük faydası olacak.”

Devlet okulu öğrencileri okulda sık sık öğretmen değişikliği yaşanması, öğretmen eksikliği olması ve öğrenenlerin yaşlı olması gibi okulun öğretmen kadrosuyla ilgili durumları okulların akademik açıdan yetersizliği olarak görmekte-dirler. Öğrenciler bu durumun akademik başarı üzerinde oluşturacağı olumsuz etkilere vurgu yapmışlardır. Okulda sık öğretmen değişimiyle ilgili olarak devlet okulu öğrencilerinden Ö-DL16 şöyle bir açıklama yapmıştır: “...başta bize okulun öğretmen seçmesi çok cazip geldi. Ama sık sık öğretmenler değişince dersler verimsiz geçti, yazık oldu 1 döneme.” Bazı devlet okulu öğrencileri ise öğretmenlerle aralarındaki yaş farkının fazla olmasının iletişimi güçleştirdiğini ve bu nedenle hocaların verdikleri derslerde yaşanan sıkıntıları dile getirmişlerdir. Ö-DL14 bu konuda şu şekilde bir açıklama yapmıştır: “...hocaların yaşlı olması dersteki otoritelerini de zayıflatıyor bence. Kimse derste dinlemediği için böyle hocaların dersinde sınıf gürültüden geçilmiyor. Dersten bir şey anlamadan çıkıyorsun.”

Diğer taraftan bazı öğrenciler ise, okulların öğretmen kadrosunun olumlu özelliklerini dile getirerek okulların akademik yeterliğine işaret etmektedirler. Öğrenciler okuldaki öğretmenlerin alanında başarılı olması, ilgili olması, kolay erişilebilmesi ve sadece özel okul öğrencilerinin dile getirmiş olduğu okuldaki öğretmenlerin genç olması durumlarını okulların akademik yönden yeterliği olarak değerlendirmektedirler. Öğretmenlere erişimle ilgili olarak öğrenciler, iletişime geçmek istediklerinde kolaylıkla ulaşabildiklerini, buna yönelik okulların uygulamaları olduğundan bahsetmişlerdir. Bu uygulamalar aracılığıyla öğretmenlere kolaylıkla ulaşıp derslerle ilgili konularda yardım alabildiklerini belirtmişlerdir. ÖDL15 fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir: “...okulda hocalarla whatsapp grubumuz var. Çözemediğim soruları oradan istediğimiz zaman gönderebiliyoruz. Yani sadece okulda değil; diğer zamanlarda da hocalarla iletişime geçmek kolay oluyor.” Özel okul öğrencileri tarafından öğretmenlerle ilgili olarak bahsedilen diğer bir nokta; okulun sahip olduğu genç öğretmen kadrosudur. Genç öğretmenlerin sınıfta daha etkili olduğuna işaret eden Ö-ÖL9 şu şekilde bir açıklamada bulunmuştur: “...okulumuzun oldukça genç bir öğretmen kadrosu var. Derslerde espriler falan

havalarda uçuşuyor. Tabi bu demek değil ders işlemiyoruz. Aksine dersler sıkıcı olmadığından daha etkili oluyor bence.”

Öğrencilerin kodları incelendiğinde seçmeli derslerin okul tarafından belirlenmesinin hem özel hem de devlet okulu öğrencileri tarafından istenmeyen ve yetersizlik olarak algılanan bir husus olduğu görülmektedir. Öğrenciler seçmeli derslerde de fen derslerinin işlenmesinin akademik açıdan başarıya değil; başarısızlığa neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda Ö-ÖL14 “...seçmeli dersin adı seçmeli kendisi zorunlu. Kimse bize sormuyor bile. Fen lisesi diye sadece fen dersi olmaz ki. Hep aynı dersler insanı çok sıkıyor. Ders çalışma isteğim kalmıyor artık.” diyerek seçmeli derslerin akademik açıdan olumsuz etkilediğine vurgu yapmıştır. Ö-DL12 ise bu duruma şöyle bir açıklama yapmıştır: “...biz de seçmeli dersin adıyla içeriği farklı. Derse kimya hocası giriyor, soru çözüyor, eksik kalan konuları falan anlatıyor. Cidden artık boğuluyoruz. Biraksalar da seçmeli dersi istediğimiz gibi işlesek.” Öğrenciler, okuldaki seçmeli derslerin belirlenme şeklinin kendilerini akademik yorgunluğa sürüklemesi sebebiyle eleştirmişlerdir. Ayrıca Tablo 4.8.’e göre özel okul öğrencileri ev ödevlerinin ve haftalık ders saatlerinin fazla olmasını akademik bir yetersizlik olarak değerlendirmeleriyle dikkat çekmektedirler. Öğrenciler, özel okulların akademik başarıyı arttırmak amacıyla verdikleri ödevleri ve haftalık ders süresinin diğer okullardan fazla olmasını; akademik yorgunluğa neden olduğu gerekçesiyle eleştirmişlerdir. Bu konuda Ö-ÖL10 “Okul akademik açıdan yeterli mi?” sorusuna “...bunaltıcı” yanıtını vererek okulun kendisi açısından akademik yetersizliğine işaret etmiştir. Bu tarz uygulamaların kendilerine çalışma süresi bırakmadığından dolayı başarılarının düştüğünden bahsetmişlerdir. Ö-ÖL8 düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: “...haftalık ders süresi çok fazla. Gece geç saatlere kadar etütler, hafta sonu etütleri, hafta içi de bitmeyen ödevler. Bana test çözecek vakit yok.”

4.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında “orta sınıf ailelerin ve çocuklarının okulların sosyal yeterliğine ilişkin görüşleri nedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

4.5.1. Orta Sınıf Velilerin Okulların Sosyal Yeterliğine İlişkin Görüşleri

Orta sınıf velilerin çocuklarının eğitim almakta oldukları okulların sosyal faaliyetlerinin yeterliğine ilişkin görüşleri Tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.9.

Okulların sosyal faaliyetlerinin yeterliğine ilişkin veli görüşleri

Kategori	Devlet okulu veli kod	f	%	Özel okul veli kod	f	%
Yetersiz	Okulun sosyal faaliyetlere önem vermemesi	10	77	Okulun sosyal faaliyetlere önem vermemesi	8	89
				Faaliyetlerin ücretlerinin yüksek olması	5	56
Yeterli	Yeterli, çünkü sosyal etkinlikler gerekli değil	3	23	Yeterli, çünkü sosyal etkinlikler gerekli değil	1	11

Tablo 4.9. incelendiğinde hem devlet hem de özel okul velilerinin çoğunluğu tarafından eğitim alınan okulların sosyal yönden yeterli bulunmadığı görülmektedir. Okulların sosyal yönden yetersiz bulunma nedenlerinin başında ise okulların sosyal faaliyetlere yeterince önem vermemesi gelmektedir. Hem devlet hem de özel okul velilerinin çoğunluğu okulları sosyal faaliyetlere önem vermemesinden dolayı yeterli bulmamaktadırlar. Araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri ise, okulları sosyal açıdan yeterli bulan bazı velilerin, aslında sosyal etkinlikleri gerekli bulmadıkları için okulları bu konuda yeterli olarak değerlendirmeleridir. Tabloda yer alan önemli noktalardan birisi de; okullarda gerçekleştirilen sosyal etkinliklerin ücretlerine ilişkin görüşlerdir. Özel okul velilerinin çoğunluğu yapılan faaliyetlerin ücretinin yüksek olmasından dolayı okulları sosyal açıdan yetersiz bulurken; devlet okulu velilerinin bu konuda herhangi bir görüş bildirmemiş olmaları dikkat çekmektedir.

Bazı veliler okulların sosyal faaliyetlere önem vermediğini düşünmekte ve bu durumu okulların sosyal açıdan yetersizliği olarak ifade etmektedirler. Veliler okulların sosyal faaliyetleri önemsemediklerini; bunun yerine sadece akademik başarıya odaklı bir eğitim verdiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda V-DL13 şöyle demiştir: “...okulun bence zaten sosyal faaliyet gibi bir derdi yok.” Özel okul velileri ise bu duruma farklı bir açıdan yaklaşmaktadırlar. Özel okul velileri, okulların sosyal faaliyetler yerine akademik başarıya odaklanarak reklam yapmaya çalıştıklarını

düşünmektedirler. V-ÖL6 “...okul sosyal faaliyetleri umursamıyor. Çünkü adamlar sınav dereceleri çıkarıp reklam yapmaya çalışıyor. Malum kasaya para lazım.” şeklindeki açıklamasıyla okulun sosyal faaliyetler yerine akademik başarıları kullanarak maddi kazanç sağlamaya çalıştığını vurgulamaktadır.

Çocukları özel okulda eğitim alan veliler okulda yapılan sosyal faaliyetlerin ücretlerinin yüksek olmasından dolayı okulu sosyal açıdan yetersiz bulmaktadırlar. Sosyal etkinliklerin ücretlerinin burslu okuyan öğrenciler ve ailelerinin düşünülmeden belirlendiğini ifade etmektedirler. Bu konuyla ilgili olarak V-ÖL9 şu şekilde bir açıklama yapmıştır: “...sosyal aktivite zaten pek yok. Olanlar da çok pahalı. Bizim gibi çocuğu burslu okuyanlara göre değil.”

Araştırmanın ilgi çeken bulgularından birisi de bazı velilerin sosyal faaliyetlerin gerekli olmadığına inandıkları için okulları bu konuda yeterli bulmalarındır. Veliler, sosyal etkinlikleri üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler için zaman kaybı olarak değerlendirdiklerinden okulların bu gibi konulara eğilmesini gerekli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda V-ÖL8 şöyle demiştir: “...sosyal etkinlik açıkçası benim önemsedğim, gerekli bulduğum bir şey değil. Kızım tıp kazanırsa zaten parayı bulur. Parayı bulunca da sosyalleşir. O nedenle, sosyal açıdan okulla bir sorunum yok.” V-DL3 ise “...bence okul sosyal açıdan yeterli. Çünkü bu çocuklar için çok gerekli şeyler olduğunu düşünmüyorum. Bu başarılı çocuklara ders lazım. Sosyal faaliyet falan bu kritik süreçte lazım değil.” şeklindeki açıklamasıyla okulun sosyal faaliyetlerinin yeterliğini bu etkinliklerin gerekli olmadığını vurgulayarak ifade etmiştir.

4.5.2. Orta Sınıf Öğrencilerin Okulların Sosyal Faaliyetlerinin Yeterliğine İlişkin Görüşleri

Orta sınıf öğrencilerin eğitim almakta oldukları okulların sosyal faaliyetlerinin yeterliğine ilişkin görüşleri Tablo 4.10.’da verilmiştir.

Tablo 4.10.

Okulların sosyal faaliyetlerinin yeterliğine ilişkin öğrenci görüşleri

Kategori	Devlet okulu öğrenci kod	f	%	Özel okul öğrenci kod	f	%
Yetersiz	Okulun sosyal faaliyetlere önem vermemesi	14	88	Okulun sosyal faaliyetlere önem vermemesi	12	86
	Sosyal etkinliklerin üst sınıflara yönelik yapılması	9	56	Sosyal etkinliklerin üst sınıflara yönelik yapılması	12	86
	Okuldaki öğrencilerin sosyal etkinliklere ilgisiz olması	2	13	Okuldaki öğrencilerin sosyal etkinliklere ilgisiz olması	5	36
				Faaliyetlerin ücretlerinin yüksek olması	8	57
Yeterli	Yurtdışına gezilerin düzenlenmesi	5	31	Yurtdışına gezilerin düzenlenmesi ³	21	
	Yazarların imza günlerine katılım	5	31			
	Radyo programlarına katılım	5	31			

Tablo 4.10.'a göre hem özel hem de devlet okulunda eğitim alan öğrenciler okulları sosyal açıdan yeterli bulmamaktadırlar. Devlet okulu öğrencileri okulun sosyal faaliyetlere önem vermemesi, sosyal etkinliklerin üst sınıflara yönelik yapılması ve okuldaki öğrencilerin sosyal etkinliklere ilgisiz olması gibi nedenlerden dolayı okulları sosyal açıdan yetersiz bulurken; özel okul öğrencileri ise bu hususların dışında okullarda gerçekleştirilen sosyal faaliyetlerin ücretlerinin yüksek olmasının da okulları sosyal yönden yetersiz hale getirdiğini ifade etmektedirler.

Öğrencilerin okulları sosyal açıdan yetersiz buldukları hususların başında okulların sosyal faaliyetlere yeterince önem vermemesi gelmektedir. Bu konu ile ilgili olarak öğrencilerden Ö-DL7 “...bizim okulda sosyal faaliyet adına bir şey yok ki yorum yapabileyim. Sadece şunu diyebilirim ki okul da, okul idaresi de, öğretmenler de sosyallik adına yeterli değil. Bir fen lisesi böyle olmamalı.” şeklindeki ifadesiyle okulun kendisini sosyal açıdan tatmin etmediğine işaret çekmektedir.

Özel ve devlet okulu öğrencilerinin okulların sosyal faaliyetleriyle ilgili olarak dile getirdiği diğer bir konu; okulların sosyal etkinlikleri üst sınıflara yönelik olarak gerçekleştirmesidir. Öğrenciler, okulların 9. sınıfları göz önünde bulundurmaksızın özellikle 11. sınıf ve 12. sınıflara göre etkinlikler yaptığını

belirtmektedirler. Ö-DL16 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “...sosyal etkinlikler planlanırken bizi takan yok. Her şey 12. sınıflarla 11. sınıflara. Bu baharda yurtdışına gezi yapılacak. Ama biz katılamıyoruz. Bu haksızlık.” Diğer bir öğrenci Ö-ÖL1 ise “...okul hep sosyal etkinlikleri üst sınıflara yapıyor. Onların sınav stresini atmaları içinmiş. Biz de TEOG’dan çıktık. Bizim de stres atmaya ihtiyacımız var.” diyerek okulun sosyal aktivitelerini üst sınıflara yönelik olarak gerçekleştirmesini okulun sosyal açıdan eksikliği olarak değerlendirmektedir.

Çalışmada öğrenciler, okulda eğitim alan diğer öğrencilerin sosyal etkinliklere ilgisiz olmasını okuldaki sosyal faaliyetlerin yetersizliğinin nedenlerinden birisi olarak görmektedirler. Öğrencilerin bu konudaki duyarsızlığını fark eden okul yönetimlerinin bu nedenle okulda sosyal aktivite gerçekleştirmediğini düşünmektedirler. Bu konuda Ö-DL8 şöyle demiştir: “...okul sosyal açıdan iyi değil. Çünkü öğrenciler ders bağımlısı tipler. Bizim sınıftakiler teneffüste bile test çözüyor. Sosyal etkinliğe talep yok ki.” Ö-ÖL 2 ise “...okulda sosyal faaliyet pek olmuyor. İsteyen olmayınca onlar da bir şeyler düzenleme gereği duymuyorlar.” şeklindeki ifadeyle okuldaki öğrencilerin bu konudaki isteksizliğini dile getirmektedir.

Özel okul öğrencileri ise belirtilen durumlar dışında okullarda gerçekleştirilen etkinliklerin ücretlerinin yüksek olmasından dolayı bu faaliyetlere katılmada yaşadıkları güçlükleri dile getirmişlerdir. Özel okul öğrencileri, okulların sosyal etkinlikleri düzenlerken burslu öğrenim gören öğrencileri düşünmediklerini dile getirmişlerdir. Bu konuda özel okul öğrencilerinden Ö-ÖL12 “...reklamı okullar bursluların başarısı üzerinden yapıyorlar. Ama okulda yapılacak faaliyetler ve fiyatları belirlenirken düşünülmeyen de biziz.” diyerek okuldaki etkinliklerin ücretlerinin yüksek olmasından dolayı yaşadığı sıkıntılara dikkat çekmiştir.

Özel ve devlet okulu öğrencilerinin okulların sosyal faaliyetleriyle ilgili olarak dile getirdiği diğer bir konu; okulların sosyal etkinlikleri üst sınıflara yönelik olarak gerçekleştirmesidir. Öğrenciler, okulların 9. sınıfları göz önünde bulundurmaksızın özellikle 11. sınıf ve 12. sınıflara göre etkinlikler yaptığını belirtmektedirler. Ö-DL16 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “...sosyal etkinlikler planlanırken bizi takan yok. Her şey 12. sınıflarla 11. sınıflara. Bu baharda yurtdışına gezi yapılacak. Ama biz katılamıyoruz. Bu haksızlık.” Diğer bir öğrenci Ö-ÖL1 ise “...okul hep sosyal etkinlikleri üst sınıflara yapıyor. Onların sınav stresini atmaları içinmiş. Biz de TEOG’dan çıktık. Bizim de stres atmaya

ihtiyacımız var.” diyerek okulun sosyal aktivitelerini üst sınıflara yönelik olarak gerçekleştirmesini okulun sosyal açıdan eksikliği olarak değerlendirmektedir.

Okullarını sosyal açıdan yeterli bulan öğrenciler, yurtdışına gezilerin düzenlenmesi, ünlü yazarların imza günlerine katılma, radyo programlarına katılma gibi nedenlerden dolayı okulları sosyal açıdan yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Ö-DL3 şu şekilde bir açıklamada bulunmuştur: “...*bizim okulun değişik etkinlikleri sık sık oluyor ve hocalarımız olmaya devam edeceğini söylüyorlar. Yakın bir zamanda Arap ülkelerinden birine gezi olacaktı.*” Diğer bir öğrenci Ö-DL1 radyo programlarına katılım ile ilgili olarak “...*okul bizim hoşlanacağımız etkinlikler yapıyor. Mesela geçenlerde bir radyo programına konuk olduk, okulumuzu tanıttık. İyi bir tecrübe oldu bence bizim için.*” demiştir. Fakat bu etkinliklerin gerçekleştirildiğini belirten devlet okulu öğrencilerinin tamamı imam hatip fen lisesi türündeki okullarda eğitim almaktadır. Diğer devlet okullarındaki öğrencilerin büyük çoğunluğu okullarını sosyal faaliyet yönünden yetersiz bulmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular alanyazındaki diğer çalışmalar ile karşılaştırılmıştır.

5.1. Araştırmanın Ana Problemine İlişkin Tartışma

Çalışmanın ana problemi doğrultusunda orta sınıf velilerin ve öğrencilerin okul tercihlerini hangi faktörlerin etkilediği araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre velilerin ve öğrencilerin okul tercihlerinde; akademik, fiziki, ekonomik, çevresel, kişisel, sosyal ve kültürel, dini, siyasi ve politik faktörlerin etkili olduğu görülmüştür. Velilerin ve öğrencilerin okul tercihleri ile ilgili olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde; bu çalışmanın bulgularının farklı çalışmalarla uyumlu olduğu görülmektedir. Alanyazında okul seçiminde akademik faktörlerin etkili olduğunu gösteren araştırmaların (Hesapçioğlu ve Nohutçu, 1999; Silins ve Murray Harvey 1999; McNally, 2002; Dimaki vd., 2005; Jackson ve Bisset 2005; Cengiz, 2006; Parlar, 2006; Crozier vd., 2008; Goldring ve Phillips, 2008; Vincent vd., 2012; Aratemür Çimen, 2015; Özbey Yüce, 2016); fiziki faktörlerin etkili olduğunu gösteren araştırmaların (Sandy, 1990; McNally, 2002; Parlar, 2006; Reinoso, 2008; Benson vd., 2015; Özbey Yüce, 2016); ekonomik faktörlerin etkili olduğunu gösteren araştırmaların (Sandy, 1990; Bratlinger, 2003; Dimaki vd., 2005; Zobar, 2006; Keskin ve Turna, 2010; Aratemür Çimen, 2015; Özbey Yüce, 2016); çevresel faktörlerin etkili olduğunu gösteren araştırmaların (Jackson ve Bisset 2005; Tam, 2007; Reinoso, 2008; Benson vd., 2015; Özbey Yüce, 2016); kişisel faktörlerin etkili olduğunu gösteren araştırmaların (Aratemür Çimen, 2015; Özbey Yüce, 2016); sosyal ve kültürel faktörlerin etkili olduğunu gösteren araştırmaların (Silins ve

Murray Harvey 1999; Bratlinger, 2003; Boyd, 2011; Benson vd., 2015); dini faktörlerin etkili olduğunu gösteren araştırmaların (Cohen-Zada, 2006; Cengiz vd., 2007; Chang-Ho ve Boyatt, 2007; Cohen-Zada ve Sander, 2008; Ajuwon ve Bradshaw, 2009; Belinda vd., 2013; Prichard ve Swezey, 2016; Rowe, 2017) ve okul seçiminin politik yönlerinin de olduğuna ilişkin araştırmaların (Crozier vd., 2008; Rambla vd., 2011; Scott, 2013) olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çalışmaya dahil olan tüm katılımcıların okul tercihlerinde akademik faktörlerin etkili olduğu görülmüştür. Velilerin ve öğrencilerin okul seçimleri ile ilgili olarak yapılan çeşitli çalışmalar (Hesapçıoğlu ve Nohutçu, 1999; Silins ve Murray Harvey 1999; McNally, 2002; Dimaki vd., 2005; Jackson ve Bisset 2005; Cengiz, 2006; Parlar, 2006; Goldring ve Phillips, 2008; Ajuwon ve Bradshaw, 2009; Özbey Yüce, 2016) ve orta sınıfın eğitimle ilgili tercihlerini inceleyen araştırmalar (Smedley, 1995; Aratemür Çimen, 2015; Crozier vd., 2008; Vincent vd., 2012) akademik faktörlerin ailelerin ve öğrencilerin okul seçimlerinde etkili olduğunu göstermektedir. Smedley (1995) orta sınıf ailelerin özel okulları tercih etme nedenlerini incelediği çalışmasında, orta sınıf ailelerin okul seçimlerinde en çok akademik faktörlere önem verdiğini ifade etmektedir. Ayrıca, Smedley araştırmasında akademik faktörlerin orta sınıf aileler için işçi sınıfı ailelere göre daha çok önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bu araştırmada da, tüm katılımcıların tercihlerinde akademik faktörlere yer vermesi Smedley'in çalışmasına benzer şekilde orta sınıfın akademik faktörlere daha çok önem vermesiyle ilişkilendirilebilir.

Özel ve devlet okulundaki orta sınıf veliler ve öğrenciler okul seçimlerinde etkili olan akademik faktörlerin başında okulun bulunduğu ildeki TEOG sınavı puanının geldiğini belirtmişlerdir. Bu açıdan, orta sınıf velilerin ve öğrencilerin, benzer akademik başarıya sahip öğrencilerle birlikte eğitim almak istedikleri belirtilebilir. Okuldan mezun olan öğrencilerin üniversite sınavlarındaki başarı durumunun da orta sınıf veliler ve öğrenciler açısından öneme sahip akademik faktörlerden birisi olduğu görülmüştür. Orta sınıfın okul tercihleriyle ilgili olarak yapılan araştırmalarda da (Dimaki, vd., 2005; Crozier, vd., 2008; Vincent vd., 2012; Aratemür Çimen, 2015) bu çalışmadan elde edilen bulgulara benzer şekilde velilerin ve öğrencilerin okulun sınav sonuçlarına, akademik başarısına ve okulda verilen eğitimin niteliğine göre okul seçimi yaptıklarına değinilmektedir. Ayrıca, OECD

(1994) tarafından yayınlanan raporda orta sınıfa mensup ebeveynlerin çocuklarının eğitim aldıkları okulların akademik başarısına ve çocuklarının akademik performansını artırıp arttırmadığına daha çok önem veren bir sınıf olduğu ifade edilmektedir. Rutz ve Balkan (2016) orta sınıfın okulun akademik başarısına önem vermesini, çocuklarına başarılı üniversite eğitiminin kapılarını açmanın yolunun akademik yönden başarılı liselerden geçtiğine inanmalarıyla ilişkilendirmektedirler. Orta sınıf çocukların diğer sınıflara göre akademik yönden daha başarılı olduğunu gösteren araştırmalar (Lareau, 1997; Power vd., 2003; Crompton, 2008) da orta sınıfın akademik başarıya verdiği önemi kanıtlar niteliktedir.

Araştırmada hem özel hem de devlet okulundaki orta sınıf veliler ve öğrenciler için tercih edecekleri okulun akademik kadrosunun niteliklerinin önem taşıdığı saptanmıştır. Veliler ve öğrenciler, okuldaki öğretmenlerin nitelikli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ailelerin okul seçimiyle ilgili olarak yapılan çeşitli araştırmalarda da (Goldring ve Phillips, 2008; Guzman vd. 2008; Ajuwon ve Bradshaw, 2009; Crozier, vd., 2011; Hartsell, 2011; Hsu ve Yuan-fang, 2013) ailelerin okul seçimlerinde öğretmen niteliklerine önem verdikleri vurgulanmaktadır. Bu durumla bağlantılı olarak, Crozier vd. (2011) tarafından orta sınıf ve işçi sınıfı ailelerin okul tercihleriyle ilgili olarak gerçekleştirilen araştırmada orta sınıf ailelerin işçi sınıfı ailelere göre okul tercihlerinde öğretmen niteliklerine daha çok önem verdikleri dikkat çekmektedir. Araştırmada bu sonucun ortaya çıkmasında, orta sınıfın içinde bulunduğu habitusun özelliklerinin (Bourdieu, 1990) etkili olduğu düşünülmektedir (Crozier, vd., 2011). Çünkü orta sınıf eğitimle ilgili sahip olduğu avantajlı özelliklerini kullanmakta ve öğretmenlerle sürekli iletişim halinde bulunarak öğretmenleri denetim altında tutmaktadırlar (Lareu, 1997; Crozier, 1998). Bu bağlamda, orta sınıfın öğretmenlerin gizli denetçileri olması, orta sınıf velilerin ve öğrencilerin okul seçiminde öğretmen niteliklerine önem vermesine neden olduğu belirtilebilir. Ayrıca, araştırmada öğretmen nitelikleriyle ilgili olarak orta sınıf velilerin ve öğrencilerin öğretmenlerin nitelikleriyle okuldaki öğrencilerin akademik başarısını ilişkilendirdikleri görülmüştür. Orta sınıf velilerin ve öğrencilerin bu görüşleriyle tutarlılık gösteren çeşitli çalışmalarda (Levy vd., 2003; Rivkin vd., 2005; Hattie 2009; Brok vd., 2010) öğretmen özelliklerinin (alan bilgisi, iletişim yetenekleri, pedagojik yeterliği) öğrencilerin akademik başarısını arttırdığını göstermektedir. Bu açıdan, söz konusu araştırmalarla da ispatlanmış olan öğretmen

niteliklerinin öğrencilerin akademik başarısını etkileyeceği düşüncesi, orta sınıfın sahip olduğu yüksek kültürel sermaye birikimiyle eğitim alanında “oyunun kurallarının farkında olarak süreci iyi yönettiğinin” (Bourdieu, 1990) bir kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin niteliklerine ilişkin görüşlerin devlet okulu ve özel okul katılımcılarına göre farklılaştığı görülmüştür. Bazı devlet okulu katılımcıları nitelikli öğretmen özelliklerini Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS)’nden başarılı olmuş ve “atanmış öğretmen” olarak değerlendirirken; özel okul katılımcıları ise okul yönetimleri tarafından “seçilmiş öğretmen” olarak değerlendirmişlerdir. Dolayısıyla, devlet okulları ve özel okulların öğretmen alım süreçlerinin farklılık göstermesi orta sınıf velilerin ve öğrencilerin de konuya farklı yönlerden yaklaşmasına neden olmaktadır. Bu konuya ilişkin olarak Türkiye’deki özel ve devlet okullarının öğretmen istihdamı sürecindeki farklılıklar göze çarpmaktadır. Devlete ait okullarda öğretmenlerin göreve başlayabilmesi için; öncelikle özel alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyon bilgilerini ölçmeye yönelik olarak uygulanan KPSS’den yeterli puan alması gerekmektedir. Yeterli puana sahip olan adaylar ise sözlü sınava katılmaya hak kazanıp sözlü sınavdan da başarılı olmak şartıyla göreve başlamaktadırlar (Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik, 2016). Fakat çalışmanın gerçekleştirildiği okullarda görev alan öğretmenler bahsi geçen yönetmelikten önce göreve başladıkları için sözlü sınava tabi tutulmaksızın sadece KPSS puanı ile atanmış olan öğretmenlerdir. Bu açıdan bakıldığında, devlet okulu katılımcılarının; tercih edecekleri okuldaki öğretmenlerin KPSS gibi çeşitli alanları (özel alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyon) içeren bir sınavdan başarılı olması gerektiğine inanmakta oldukları görülebilmektedir. Bununla birlikte, devlet okulu katılımcılarının görüşlerinden farklı olarak KPSS ile ilgili olarak gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarda (Çelik ve Kavak, 2009; Baysan vd., 2011; Şahin, 2011; Koçak ve Kavak, 2014) KPSS’nin içerik ve uygulama açısından öğretmen niteliklerini ölçmede yeterli olmadığına işaret edilmektedir. Farklı araştırmalarda (Doğan, 2005; Bircan, 2009; Atav ve Sönmez, 2013; Safran vd., 2014) ise Türkiye’de devlet okullarındaki öğretmen istihdam politikalarının eksikliklerine vurgu yapılmaktadır. İfade edilen çalışmalarda, devlet okullarına öğretmen istihdamına yönelik uygulanan politikaların öğretmenlerin niteliklerini olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. Diğer taraftan, Türkiye’deki

özel okullar ise öğretmen alımlarını KPSS sonucuna ihtiyaç duymaksızın okul yönetimleri tarafından farklı şekillerde (okul tarafından yapılan sınavlar, mülakatlar) seçilerek belirlenmektedir. Dolayısıyla, özel okul katılımcılarının KPSS sonucu yerine öğretmen niteliklerinin belirlenmesinde farklı ölçütlere bakılması gerektiğine inandıkları belirtilebilir. Özel ve devlet okulu öğretmenlerinin istahdamında farklılıklar olduğu gibi, Türkiye'deki özel ve devlet okulu öğretmenlerinin karşılaştırmalı olarak iş doyumları üzerine yapılan araştırmalarda (Karaköse ve Kocabaş, 2006; Taşdan ve Tiryaki, 2008) da farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Yazılan araştırmalarda özel okul öğretmenlerinin iş doyumunun devlet okulu öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında, özel okul öğretmenlerinin yaptıkları işten devlet okullarında görev alan öğretmenlere göre daha çok memnuniyet duymalarının (Çetinkanat, 2000) özel okul katılımcıları tarafından özel okul öğretmenlerinin daha başarılı olduğu şeklinde algılanmasında bir etken olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada özel okul velilerinin tercihlerinde haftalık ders süresinin fazla olması, yabancı dil eğitiminin kalitesi gibi faktörlerin etkili olduğu; özel okul öğrencilerinin tercihlerinde ise yabancı dil eğitiminin kalitesi ve okulun yurtdışındaki üniversitelere hazırlık eğitimi vermesi gibi faktörlerin etkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, devlet okulu katılımcılarının tercihlerinde bahsi geçen faktörlerin etkili olmadığı saptanmıştır. Okul tercihleriyle ilgili olarak yapılan araştırmalarda (Hoon 1994; Hesapçioğlu ve Nohutçu, 1999; Nohutçu, 1999; van Zanten, 2003; Cengiz, 2006; Parlar, 2006; Zobar, 2006; Çelikten, 2010; Yoon, 2014; Aratemür Çimen, 2015; Özbey Yüce, 2016) ailelerin özel okula gönderme nedenlerinin başında bu çalışmada olduğu gibi akademik etkenlerin geldiği belirtilmekle birlikte; yabancı dil eğitiminin özel ve devlet okulu arasındaki seçimde önemli bir etken olduğu belirtilmektedir. Yalçın (1997, s.52)'a göre özel okullar devlet okullarının yetersiz kaldığı hususlara bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır ve Türkiye'deki özel okullar bu duruma bir örnek teşkil etmektedir. Çünkü araştırmacıya göre Türkiye'deki devlet okulları özel okullara kıyasla yabancı dil eğitimi konusunda geride kalmaktadır. Dolayısıyla, özel okullara olan talep artmaktadır. Bu konu orta sınıf açısından ele alındığında ise, alanyazında orta sınıfın yabancı dil eğitimine diğer sınıflara göre daha çok önem veren bir sınıf olduğu vurgulanmaktadır (Maloutas, 2007; Vincent ve Ball, 2007; Rowe ve Windle, 2012; Aratemür Çimen, 2015). Çünkü orta sınıf

yabancı dil öğrenerek kültürel sermaye birikimini arttırmakta (Bourdieu, 1986) ve kendisini diğer sınıflardan farklılaştırmaya çalışmaktadır (Bourdieu, 2006). Bu nedenle, bazı araştırmacılar (Şimşek, 2005; Aratemür Çimen, 2015; Yemeniciler Keleş, 2015) çalışmalarında orta sınıfı diğer sınıflardan ayırt etmek için yabancı dil bilme durumunu ölçüt olarak kullanmaktadırlar. Belirtilen etkenlerin sadece özel okul katılımcıları tarafından dile getirilmesi ise üst-alt orta sınıf farklılıkları ile açıklanabilir. Bernal (2005) araştırmasında dil eğitimi gibi kültürel sermayeye ve sosyal sermayeye etki eden özelliklere üst orta sınıfın daha çok önem verdiğini vurgulamaktadır. Fakat bu tez kapsamında, bu ayrıma girilmediğinden bu durum teyit edilememiştir.

Araştırmada tercih edilecek olan okulun proje okulu olmasının bazı devlet okulu velilerinin ve öğrencilerinin okul seçimlerinde etkili bir faktör olduğu görülmüştür. Bazı velilerin ve öğrencilerin bu okulların diğer devlet okullarından farklı özelliklere sahip olmasının bu okulların akademik yönden daha başarılı olacağına inanmalarına neden olduğu belirlenmiştir. Konuya ilişkin olarak 1 Eylül 2016 tarihinde Resmi Gazete’de yayınlanan “MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği” ile resmi statü kazanan proje okullarının özelliklerine bakıldığında; velilerin ve öğrencilerin görüşleriyle paralellik gösteren bir şekilde bu okulların diğer devlet okullarından farklı ve ayırt edici özelliklerinin olduğu göze çarpmaktadır. Coşkun vd. (2016) tarafından “Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETAV)” için hazırlanan raporda bu okulların en belirgin özelliklerinin; öğretmen ataması, yönetici görevlendirmesi ve okullara öğrenci seçimi konularında diğer devlet okullarından farklı niteliklere sahip olması olarak ifade edilmektedir. Söz konusu yönetmeliğe göre diğer devlet okullarından farklı olarak, bu okullarda görev alacak öğretmenlerin adaylık süresi dahil en az dört yıllık öğretmen olması, son 4 yıl içerisinde herhangi bir adli ya da idari ceza almamış olması gibi şartlar yer almaktadır. Bunlara ek olarak, bu okullara öğretmen atamaları diğer okullardan farklı olarak bakan onayı ile gerçekleştirilmektedir. Bakan onayı gelinceye kadar ise valilikler tarafından geçici görevlendirme yapılabilmektedir (MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2016). Ayrıca, yönetmelikte dikkat çekici noktalardan birisi de proje okullarında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nu uyarınca öğretim elemanları da ders verebilmektedirler. Bu özelliği dolayısıyla, SETAV (2016) tarafından yayınlanan raporda, bu

çalışmadaki velilerin ve öğrencilerin görüşleriyle benzer şekilde, bu okuldaki öğrencilerin öğretim elemanlarından da ders alabilme şansına sahip olmalarının öğrencilere akademik yönden tecrübe kazandıracağına işaret edilmektedir. Yönetici atamasında ise, diğer okul türlerinden farklı olarak bu okullara atanacak müdürlerin daha önce de müdürlük görevinde bulunmuş olması, en az 2 yıl müdür başyardımcılığı yapmış olmak müdür yardımcısı, kurucu müdür ve müdür yetkili öğretmen olarak müdür başyardımcılığında geçen süre dahil en az 3 yıl müdürlük dışında belirtilen idari görevleri yerine getirmiş olma şartları aranmaktadır. Öğretmen atamalarında olduğu gibi yönetici atamalarında da bu okullara öğretim üyeleri yönetici olarak görevlendirilebilmektedir (MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2016). Bu okullara öğrenci seçimi ise okulların insiyatifine bağlı olmak üzere okul idaresi tarafından yapılacak olan yazılı veya hem sözlü hem de yazılı sınav sonucuna göre gerçekleştirilmektedir. Görüldüğü üzere, proje okullarının öğretmen ataması, yönetici görevlendirmesi ve öğrenci seçimi gibi önemli hususlarda diğer devlet okullarından farklı ve ayrıcalıklı özelliklere sahip olması bu okulların veliler ve öğrenciler açısından cazip hale getirildiğinin bir kanıtı olarak görülebilir. Ayrıca, proje okullarına verilen bu ayrıcalıkların bu araştırmadaki katılımcıların belirtmiş olduğu bakanlığın bu okullara önem verdiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Çalışmada orta sınıf velilerin ve öğrencilerin okul tercihlerini etkileyen diğer faktörlerin okulun fiziki özellikleri ile ilgili olduğu görülmüştür. Araştırmada tercih edilecek olan okulun güvenlik imkanlarının, sınıf mevcutlarının az olmasının, kaynak ve donanım açısından gelişmiş olmasının, eve yakınlığının, temizlik ve hijyen koşullarının, iyi bir semtte olmasının ve içerisinde yurt bulunmasının veliler açısından önemli faktörler olduğu; öğrencilerin ise tercihlerinde sınıf mevcutlarına ve okulun kaynak ve donanım açısından gelişmiş olmasına önem verdiği belirlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen okulun fiziksel özellikleriyle ilgili bulguların, ailelerin okul tercihleriyle ilgili olarak yapılan çeşitli çalışmalarla da (Maddaus, 1988; Hunter, 1991; Ergin, 1993; Smedley, 1995; Fındıkçı, 1997; West vd., 1998; Brown, 1999; Kaya Kürekçi, 2002; McNally, 2002; Cengiz, 2006; Parlar, 2006; Zobar, 2006; Reinoso, 2008; Akhan, 2009; Bukhari ve Randall, 2009; Çelikten, 2010; Benson, vd., 2015; Nartgün ve Kaya, 2016; Özbey Yüce, 2016; Yüzüak Özdemir, 2016), tutarlılık göstermektedir. Ailelerin ve/ya da öğrencilerin okul tercihlerini inceleyen

araştırmalar, okulun sahip olduğu fiziksel özelliklerin okul seçiminde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Okulun güvenlik imkanlarının (Maddaus, 1990; Smedley, 1995; Hesapçıoğlu ve Nohutçu, 1999; Parlar, 2006; Zobar, 2006; Guzman vd., 2008; Çelikten, 2010; Crozier vd., 2011; Aratemür Çimen, 2015; Nartgün ve Kaya, 2016; Özbey Yüce, 2016; Yüzüak Özdemir, 2016); sınıf mevcutlarının az olmasının (Kaya Kürekçi, 2002; McNally, 2002; Özkara, 2002; Cengiz, 2006; Parlar, 2006; Zobar, 2006; Guzman vd., 2007; Reinoso, 2008; Akhan, 2009; Aratemür Çimen, 2015; Yüzüak Özdemir, 2016) kaynak ve donanım özelliklerinin zengin olmasının (Cengiz, 2006; Parlar, 2006; Zobar, 2006; Guzman vd., 2007; Çelikten, 2010; Hsu ve Yuan-fang, 2013; Özbey Yüce, 2016; Yüzüak Özdemir, 2016); eve yakın olmasını (Sandy, 1990; Hunter, 1991; Ergin, 1993; Woods, 1996; Fındıkçı, 1997; West vd., 1998; van Zanten, 2003; Bernal, 2005; Cengiz, 2006; Zobar, 2006; Guzman, vd., 2007; Rowe ve Windle, 2012; Benson vd., 2015; Nartgün ve Kaya, 2016; Özbey Yüce, 2016; Bayhan ve Gök, 2017); okulun temizliğinin (Hesapçıoğlu ve Nohutçu, 1999; Açıkalın, 2003; Parlar, 2006; Zobar, 2006; Guzman vd., 2007; Çelikten, 2010; Hartsell, 2011; Aratemür Çimen, 2015; Özbey Yüce, 2016; Yüzüak Özdemir, 2016); okulun iyi bir semtte olmasının (Hesapçıoğlu, 1998; Hesapçıoğlu ve Durmuş, 1998; Maddaus, 1998; McNally, 2002; van Zanten, 2003; Vincent ve Ball, 2004; Bernal, 2005; Maloutas, 2006; Goldring ve Phillips, 2008; Rasky ve Ringrose, 2009; Garnett, 2010; Hsu ve Yuan-fang, 2013; Aratemür Çimen, 2015; Benson vd., 2015; Prichard ve Swezey, 2016) okul seçiminde etkili faktörler olduğu sayılan araştırmalarda belirtilmektedir. Okulların fiziksel özelliklerinin öğrenci başarısı üzerine etkilerini gösteren araştırmalarda (Lackney, 1999; McGregor, 2004; Edwards, 2006; Hunter, 2006; Chen, 2007; Vandier 2011; Şensoy ve Sağsöz; 2015) okulun fiziksel özelliklerinin öğrencilerinin öğrenmeleri üzerindeki olumlu etkilerine değinilmektedir. İfade edilen çalışmalarda öğrenmenin, okuldaki fiziksel özelliklerle ilişkili olan karmaşık bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle, araştırmacılar okuldaki fiziksel koşulların (temiz ortam, sınıf mevcutları, okul donanımı) okullarda öğrenime yardımcı olacak şekilde düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekmektedirler. Bu açıdan, Carr (2005) çalışmasında velilerin çocuklarının öğrenmelerini olumlu yönde etkileyeceği gerekçesiyle okulların fiziksel özelliklerine göre okul seçiminde bulduklarını belirtmektedir. Velilerin, sınıf mevcutlarının az olduğu ve okulun kaliteli ve donanımlı bir fiziksel çevreye sahip olmasına önem verdiklerini ifade etmektedir (akt. de Guzman, 2007). Benninga vd. (2006) bahsi geçen fiziksel

özelliklere sahip okulların öğrencilerine kişisel ve eğitimsel fırsatlar sunmada daha başarılı olduğuna ve bu şekilde öğrencilerinin geleceğe yönelik amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerine olumlu katkıda bulduklarına işaret etmektedir (akt. de Guzman, 2007). Bu bağlamda, daha önce de belirtilen orta sınıfın akademik başarıya olan ilgisinin okulun fiziksel özelliklerine okul seçimlerinde yer vererek kendisini göstermekte olduğu belirtilebilir. Ayrıca, araştırmada okulun sınıf mevcutlarının az olması durumunun yalnızca özel okul katılımcıları tarafından dile getirildiği görülmüştür. Bu durum ise, özel okul katılımcılarının tercih edecekleri okulların sınıf mevcutlarının az olmasının sonucunda devlet okullarındaki öğrencilerden akademik açıdan daha başarılı olmak istemeleriyle ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda, Odden ve Picus (2000) sınıf mevcudu azaldıkça öğrencilerin akademik başarılarının arttığını ifade etmektedirler. Fakat Türkiye'deki devlete ait fen liselerinin kontenjanları yasal düzenlemelerle önceden belirlenmiş olduğundan (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2016) devlete ait fen liselerinde sınıf mevcutlarının değişikliği mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla, özel okul katılımcılarının bu faktöre tercihlerinde yer vererek neoliberal düzenin ortaya çıkardığı farklılıkları kendileri açısından fırsata dönüştürmeye çalıştıkları söylenebilir.

Araştırmada orta sınıf velilerin ve öğrencilerin tercihlerinde, okullardaki ailelerin hem ekonomik açıdan hem de sosyal ve kültürel açıdan benzer olmasına önem verdikleri görülmüştür. Orta sınıfın okul seçimlerine odaklanan birçok çalışmada (Reay ve Ball, 1997; Bernal, 2005; Maloutas, 2007; Raveaud ve van Zanten, 2007; Crozier vd., 2011; Aratemür Çimen, 2015; Benson vd. 2015; Stacey, 2016) orta sınıfın okul tercihlerinde ekonomik ve kültürel yönden benzer özelliklere sahip ailelerin bulunduğu okulları tercih etme eğiliminde olduklarını ifade etmektedir. Yazılan araştırmalarda orta sınıfın çocuklarının alt sınıflara mensup öğrencilerin çoğunlukta olduğu okulları tercih etmek istemedikleri ifade edilmektedir. Bu nedenle, orta sınıfın okul tercihlerinde ekonomik ve kültürel açıdan benzer ailelerin bulunduğu okulları tercih etmesi; bu sınıfın kendisini yeniden üretmeye çalışan bir sınıf olmasıyla ilişkilendirilmektedir. Çünkü orta sınıf aileler kendisine benzer ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeye sahip ailelerin buldukları okulları tercih etmekle aslında kendi ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerini korumaya çalışmakta ve bunu çocuklarının eğitimi aracılığıyla

sağlamaya çalışmaktadırlar (Lareau, 1997; Brantlinger, 2003; Power vd., 2003; Devine, 2004). Bu açıdan, bu araştırmanın Bourdieu (2006)'nın orta sınıfın; çocuklarına ekonomik, kültürel ve sosyal sermayesini eğitim aracılığıyla aktararak devamlılığını sağlamaya çalıştığını ileri süren görüşü ile de örtüşmekte olduğu söylenebilir.

Orta sınıf velilerin çocuklarının eğitim alacağı okullardaki diğer ailelerin sosyo-ekonomik statülerine önem vermeleri, orta sınıfın akademik başarıya önem vermesinin diğer bir sonucu olarak da görülebilir. Bu bağlamda, Coleman vd. (1966) tarafından 4 000 okulda 60 000 öğretmen ve 600 000 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırma sonuçları incelendiğinde; öğrenci başarısının okulla ilgili diğer değişkenlerle (müfredat, fiziksel özellikler, öğretmen özellikleri) karşılaştırıldığında ailenin sosyo-ekonomik statüsünden daha çok etkilendiği görülmektedir. Coleman Raporu'nda elde edilen bulguları yeniden inceleyen Jencks vd. (1972) de "Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schools in America" adlı çalışmalarında Coleman Raporu'nun sonuçlarını doğrulamaktadırlar. Jencks ve arkadaşlarına göre ailenin sosyo-ekonomik özellikleri öğrenci başarısında en önemli faktör olarak rol almaktadır. İngiltere'de gerçekleştirilen ve Plowden Raporu (1966) olarak bilinen çalışmada da ailenin içinde bulunduğu toplumsal sınıfın ve ailenin sahip olduğu kültürel, sosyal, ekonomik özelliklerin öğrenci başarısında önemli role sahip olduğu ifade edilmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında, orta sınıfın ekonomik, sosyal ve kültürel yönlerden benzer ailelerin olduğu okulları tercih etmesi çocuklarının akademik açıdan başarılı öğrencilerle eğitim almasını istemelerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Orta sınıfın okul tercihlerini sosyo-ekonomik nedenlerle ilişkilendiren çeşitli araştırmalarda (Gibbons and Machin, 2003; Raveaud ve van Zanten, 2007; Boyd, 2011; Benson vd., 2015) orta sınıf ailelerin farklı etnik kökene sahip öğrencilerin bulunduğu okulları tercih ederken ikilem içerisinde kaldığı belirtilmektedir. Belirtilen çalışmalarda, bazı orta sınıf ailelerin çocuklarının farklı etnik kökene sahip öğrencilerle birlikte eğitim almasını kültürel açıdan olumlu değerlendirirken; bazı orta sınıf ailelerin ise bu durumun çocuklarının kültürel ve sosyal sermayelerine olumsuz yansıtacağı endişesiyle farklı etnik kökenden olan öğrencilerin çoğunlukta bulunduğu okulları tercih etmediğine vurgu yapılmaktadır. Bu araştırmada ise, ifade edilen çalışmalardan farklı olarak velilerin ve öğrencilerin okul seçimlerinde

okuldaki öğrencilerin etnik kökeni ile ilgili olarak bir ölçütünün olmadığı görülmüştür. Fakat Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalarda da ilerleyen dönem içerisinde orta sınıfın okul seçimlerinde etnik kökenle ilgili bir kriterin yer alması beklenebilir. Çünkü Nisan 2011’den itibaren Türkiye’ye sığınmacı olarak gelen birey sayısı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM)’nün verilerine göre gün geçtikçe artmaktadır (GİGM, 2016). Bu durumun ise Suriye’deki iç savaştan kaynaklandığı belirtilmektedir. GİGM’nin verileri incelendiğinde 2016 yılı itibariyle Türkiye’deki Suriyeli vatandaşların sayısının 2 milyon 582 bin olduğu görülmektedir (GİGM, 2016). Dolayısıyla, 2011 yılından itibaren artan Suriyeli vatandaş sayısı ile birlikte Türkiye’de eğitim alan Suriyeli öğrenci sayısı da artmaktadır. MEB verilerine göre 2011-2012 eğitim öğretim yılında Türkiye’de geçici eğitim merkezlerinde öğrenim gören Suriyeli öğrenci sayısı 34 bindir. 2014 yılında MEB tarafından yayınlanan “Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi” ile de Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilerle birlikte devlet okullarında eğitim almasının önü açılmıştır. Human Rights Watch (HRW)’un raporuna göre bu genelgenin sonucunda devlet okullarında öğrenim gören öğrenci sayısı büyük bir hızla artmıştır (HRW, 2015) ve bu sayı 2016-2017 eğitim öğretim yılında 450 bine ulaşmıştır (MEB, 2016). Bu bağlamda, MEB’e bağlı okullardaki Suriyeli öğrenci sayısının yıldan yıla artmasının bir sonucu olarak Türkiye’deki okullarda eğitim alan farklı etnik kökene mensup öğrencilerin sayısının artmakta olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla, bu durum Türkiye’deki orta sınıf velilerin ve öğrencilerin okul seçimlerinde de ilerleyen süreçte etnik kökenle ilgili bir kriterin olabileceğinin işareti olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada orta sınıf velilerin ve öğrencilerin okul seçiminde okulun sosyal ve kültürel aktivitelere yönlendirebilmesinin etkili olduğu belirlenmiştir. Orta sınıfın eğitimle ilgili tercihlerine değinen birçok çalışmada (Lareau, 2002; Vincent vd., 2002; Vincent ve Ball, 2007; Crozier vd., 2011; Aratemür Çimen, 2015) araştırmanın bulgularına paralel şekilde orta sınıfın ders dışı aktivitelere verdiği öneme vurgu yapılmaktadır. Belirtilmiş olan çalışmalarda orta sınıfın sosyal faaliyetlere verdiği önemin nedeni; orta sınıfın sınıfsal avantajlarını korumaya çalışmasıyla ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda, Ball ve Vincent (2007) araştırmalarında orta sınıfın çocuklarını geliştirilmesi gereken bir proje olarak algıladığından ve bu nedenle onların yetenek ve becerilerini geliştirmeye

çalıştığından; işçi sınıfının ise çocuklarının yeteneklerini geliştirmeye yönelik bir kaygılarının olmadığından bahsetmektedirler. Ball ve Vincent, bu şekilde sosyal ve kültürel aktivitelerin orta sınıfın yeniden üretiminde sınıfsal bir strateji olduğuna ve orta sınıfın bu şekilde eğitimle ilgili avantajlı konumunu korumaya çalıştığına değinmektedirler.

Lareau (2003) da diğer araştırmacılar gibi orta sınıfın sosyal ve kültürel aktivitelere önem vermesini orta sınıf ailelerin sınıfsal bir stratejisi olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte, Lareau bu durumu Bourdieu (1986)'nın kültürel sermaye teorisiyle ilişkilendirerek sosyal aktivitelerin kültürel sermaye, habitus, sürece ailenin dahil olması ve günlük yaşamın organize edilmesi olarak dört bileşenin bulunduğu bahsetmektedir. Lareau, araştırmasında Bourdieu'nun kültürel sermaye yaklaşımını kullanarak orta sınıf, işçi sınıf ve alt sınıf olmak üzere üç farklı sınıftan veri toplayarak ailelerin çocuk yetiştirme tarzları arasındaki farklılıkları ortaya koymaktadır. Araştırmada orta sınıf ailelerin kültürel sermaye birikimlerini arttırabilmek amacıyla çocuklarının sosyal aktivitelere katılmasına diğer sınıflara göre daha istekli olduğu görülmüştür. Ayrıca, orta sınıfların sahip olduğu ekonomik imkanlarla kültürel açıdan daha elit olarak değerlendirilebilecek aktivitelere (orkestraya katılma, operaya gitme gibi) çocuklarının dahil olmasını istedikleri (Bennett vd. 2012, s. 152) saptanmıştır. Bu sonuçlara Bourdieu perspektifinden yaklaşan Lareau, ailelerin içinde bulunduğu sınıfların habituslarını etkileyerek ebeveynlik stillerinde ve beğenilerinde farklılıklar oluşturduğuna ve çocuklarının günlük yaşamlarını organize etme şekillerini değiştirdiğine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla, sınıfsal konum, habitus ve beğeniler kültürel sermayeyi etkilemektedir (Lareau, 2003). Bu nedenle, Bourdieu (1973) orta sınıfın sosyal aktivitelere diğer sınıflara göre daha çok önem vermesini “sınıfın kendisini yeniden üretiminin bir yolu” olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada orta sınıf velilerin ve öğrencilerin okul tercihinde sosyal ve kültürel aktivitelere önem vermesinin içinde buldukları habitustan kaynaklandığı ve kültürel sermayelerini arttırmaya yönelik sınıfsal stratejileri olduğu söylenebilir.

Orta sınıfın okul seçiminde kültürel faaliyetlere önem vermesine Weberci anlayıştan yaklaşıldığında ise, bu durumun Bourdieu perspektifiyle benzer nedenlerden kaynaklandığı belirtilebilir. Çünkü Weber'e göre sınıfsal konum, yaşam kalitesi farklılığı ile ilişkilidir (Wright, 2002). Bu açıdan, orta sınıfın kültürel

faaliyetler aracılığı ile yaşam kalitesini arttırmaya çalıştığı ve bu şekilde diğer sınıflardan farklılaşmak istediği söylenebilir. Bu nedenle, Brooks (2000) araştırmasında orta sınıfı kültürel faaliyetlere vurgu yapan yaşam tarzına sahip bir sınıf olarak değerlendirmektedir. Dolayısıyla, Brooks'un araştırmasında olduğu gibi bu çalışmada da orta sınıfın okul seçiminde okulların sağladığı sosyal faaliyetlere yer vererek yaşam tarzlarındaki kültürel özellikleri yansıttıkları belirtilebilir.

Bu çalışmada, kültürel ve sosyal aktivitelere yönlendirme ve okulun rehberlik sistemine ilişkin kriterlerin yalnızca özel okul velileri tarafından dile getirildiği görülmüştür. Velilerin özel okul tercih nedenlerine ilişkin yapılan araştırmaların (Kaya Kürekçi, 2002; Aktaş, 2005; Parlar, 2006) bu araştırmanın bulgularıyla uyumlu olduğu görülmektedir. Sayılan araştırmalarda okulun sosyal aktivite ve rehberlik imkanlarının velilerin özel okulu tercih etme nedenleri arasında yer aldığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda, Çelikten (2010)'e göre Türkiye'de özel okullar devlet okullarına göre öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimlerine daha çok önem vermekte ve sosyal faaliyetlere yönlendirmektedir. Bu nedenle, Çelikten özel okulların bu özelliğinden dolayı birçok veli için tercih nedeni olduğuna dikkat çekmektedir.

Bu çalışmada, orta sınıf velilerin ve öğrencilerin okul seçimlerinde çevresel faktörlerin de etkili olduğu belirlenmiştir. Velilerin ve öğrencilerin okul tercihlerinde okulun arkadaş ortamının özelliklerinin, okulun çevre tarafından tanınmış ve önerilen bir okul olmasının öneme sahip olduğu tespit edilmiştir. İlgili alanyazına bakıldığında; velilerin ve öğrencilerin okul tercihlerinde çevresel faktörlerin de rolünün olduğuna değinen çeşitli çalışmaların (Woods, 1996; Nohutçu, 1999; van Zanten, 2003; Bernal, 2005; Cengiz, 2006; Parlar, 2006; Zobar, 2006; Çelikten, 2010; Crozier vd. 2011; Aratemür Çimen, 2015; Özbey Yüce, 2016) olduğu görülmektedir. Yazılan araştırmalarda velilerin okulda bulunan arkadaş ortamının özelliklerine göre, okulun sahip olduğu imaja göre ve okulda daha önceden eğitim almış kişilerin önerilerini dikkate alarak tercihlerini yaptıkları belirtilmektedir. Bu durumu orta sınıf ve neoliberalizm bağlamında ele alan Bernal (2005) ise okul seçimlerinde çevre tarafından iyi bilinen ve prestij sahibi bir okul olmasının orta sınıf için önemli bir etken olduğuna işaret etmektedir. Bernal'a göre orta sınıf bu özelliğiyle kendisini işçi sınıfından farklılaştırmaktadır. Araştırmasında orta sınıf ile işçi sınıfının okul seçimlerindeki farklılıklara değinen Bernal, orta sınıfın eğitimsel

açından elinde bulundurmuş olduğu avantajlardan dolayı çocuğunun gideceği okulun prestijine önem verdiğini; diğer taraftan işçi sınıfının eğitim alanındaki dezavantajlı konumundan dolayı okul seçiminde okulun imajı, tanınmış olması gibi özelliklere önem veremediğine dikkat çekmektedir.

Araştırmada orta sınıf velilerin ve öğrencilerin okul seçimlerini etkileyen diğer bir etkenin kişisel faktörler olduğu saptanmıştır. Çalışmada yalnızca özel okul katılımcılarının okul tercihlerinin kişisel faktörlerden etkilendiği görülmüştür. Özel okul katılımcıları özel okula devam etme isteklerinden ve ayrıcalıklı eğitim almak istediklerinden dolayı özel okulu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, Ball (2003) özel okullara yatırımın karşılığında ebeveynlerin sosyal sermaye satın almakta olduklarına dikkat çekmektedir. Diğer bir ifadeyle Ball, özel okuldan alınan eğitimle sağlanan kültürel ve sosyal sermayenin; bireylerin kendilerini ayrıcalıklı bir eğitim aldıklarını hissetmelerine neden olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmasında bu bulguyla tutarlı bulgulara ulaşan Aratemür Çimen (2015) bu durumu, velilerin devlet okulundan eğitim almalarıyla ilişkilendirmektedir. Aratemür Çimen devlet okullarında eğitim alan velilerin, çocuklarının kendilerinden farklı bir eğitim almasını istediklerini bu nedenle özel okulu tercih ederek çocuklarına ayrıcalıklı eğitim aldıkları inancına sahip olduklarına değinmektedir. Fakat bu araştırmada velilerin eğitim aldığı okul türü (devlet-özel) belirlenmediği için bu durum doğrulanamamıştır. Bu açıdan, orta sınıfın neoliberal düşünce doğrultusunda hareket ederek özel okullardan devlet okullarında bulunmayan imkanları (Çelikten, 2010) satın almak istediği belirtilebilir. Bu şekilde, orta sınıfın kendisini hem diğer sınıflardan farklılaştırmakta olduğu hem de eğitimdeki avantajlı konumunu (Lareau, 1997; Power vd. 2003; Crompton, 2008) özel okullardan “ayrıcalıklı eğitim” alma yoluyla korumaya çalıştığı belirtilebilir.

Araştırma kapsamında orta sınıf velilerin ve öğrencilerin tercihlerinde dini faktörlerin de rol aldığı belirlenmiştir. Okulun imam hatip türünde olması, kız-erkek ayrı eğitim vermesi ve okul yönetimi ile dini görüşlerin uyulması gibi faktörlerin orta sınıfın okul seçiminde etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul seçimi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda (Cohen-Zada, 2006; Cengiz vd., 2007; Chang-Ho ve Boyatt, 2007; Cohen-Zada and Sander, 2008; Ajuwon ve Bradshaw, 2009; Belinda vd., 2013; Prichard ve Swezey, 2016; Rowe, 2017) bu araştırmanın bulgularıyla tutarlı olarak velilerin okul tercihlerinde dini faktörlerin etkisinin olduğu

görülmektedir. Dini etkenlerin orta sınıfın okul tercihleri üzerinde etkisi olduğunu gösteren çalışmalarda (Prichard ve Swezey, 2016; Rowe, 2017) bu durum orta sınıfın kendi değerlerini koruyabilmek için çocuklarının okul tercihlerinde dini etkenleri dikkate aldığı şeklinde açıklanmaktadır. Bu bağlamda, varoluş mücadelesi içerisindeki orta sınıfın kültürel ve sembolik sermayesini korumaya çalıştığı gibi dini değerlerini de korumaya çalıştığı belirtilebilir.

Araştırmada, orta sınıfın okul tercihlerinde etkili olan dini faktörlerden birisinin okulun imam hatip programı uygulaması olarak saptanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde Cengiz vd. (2007)'nin çalışmasında, bu araştırmadaki katılımcıların ifade ettiği gibi okulun hem dini eğitim hem de üniversite sınavına hazırlık eğitimi vermesinin okul seçiminde önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Korkmaz (2013) araştırmasında imam hatip türünde bir lisenin tercih edilmesinin en önemli nedenlerinden birisini dini etkenler olarak ifade etmektedir. Diğer taraftan, Balkan ve Öncü (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarının bu çalışmanın bulgularından farklı olduğu görülmektedir. Araştırmada İslami ve laik orta sınıftan oluşan katılımcıların çocuklarını imam hatip türündeki okullara göndermek istemedikleri vurgulanmaktadır. Hem İslami hem de laik orta sınıfın, çocuklarını imam hatip liselerine göndermek yerine daha kaliteli eğitim verdiklerini düşündükleri özel liselere göndermek istediklerini belirtmektedirler. Fakat Balkan ve Öncü'nün araştırmalarını gerçekleştirdikleri dönemde Türkiye'de hem imam hatip hem de fen lisesi programı uygulayan bir okul türünün bulunmadığı göze çarpmaktadır. Bu araştırmadaki katılımcıların da okul tercih nedeni olarak hem imam hatip hem de fen lisesi programı uygulanmasının kararların da etkili olduğunu belirtmiş olmaları orta sınıfın okul seçiminde sadece dini faktörlere değil; aynı zamanda Balkan ve Öncü'nün çalışmasında olduğu gibi okulun eğitim kalitesine de önem verdiğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bu bağlamda, dini ve akademik faktörleri bir arada değerlendiren bazı orta sınıf aileler açısından Türkiye'de hem imam hatip lisesi hem de fen lisesi programı uygulayan okulların açılmış olması özel okul yerine devlet okulunu tercih etmede etkili bir faktör olduğu söylenebilir.

Araştırmada orta sınıf velilerin ve öğrencilerin tercihlerini etkileyen dini etkenlerden birisinin de okulun karma eğitim yerine diğer fen liselerinden farklı olarak kız-erkek ayrı eğitim vermesi olduğu görülmüştür. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde Jackson ve Bisset (200) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın

sonuçlarının bu araştırmanın bulguları ile tutarlı olduğu görülmektedir. Jackson ve Bisset, okulun karma ya da tek cinsiyetli eğitim vermesinin orta sınıf ailelerin okul seçimlerine etkisini inceledikleri araştırmalarında, orta sınıfın okul tercihlerinde dikkat ettikleri kriterlerin başında okulun akademik başarısı gelmekle birlikte okulun kız-erkek ayrı eğitim vermesinin de okul seçimlerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Araştırmada, ayrıca kız çocuğu olan orta sınıf ailelerin tek cinsiyetli eğitim veren okulları daha çok tercih ettikleri ifade edilmektedir. Araştırmacılar, bu durumu dini nedenlere, kız okullarının sosyal çevrelerinin daha güvenli olmasına ve kız okullarının erkek okullarına göre akademik açıdan daha başarılı olmasına bağlamaktadırlar. Bu araştırmada da, söz konusu faktörün yalnızca kız çocuğa sahip orta sınıf veliler ile orta sınıf kız öğrenciler tarafından dile getirilmiş olması çalışmanın bu yönden de literatürle uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmada orta sınıf velilerin okul tercihlerinde okul yönetimi ile benzer dini görüşlere sahip olmasının da etkili olduğu saptanmıştır. Bu durum, orta sınıfın çocuklarına kendi dini değerlerini yaşatabilecek bir okul ortamı sağlayarak, dini değerlerini korumak istediği şekilde yorumlanabilir. Çünkü Ajuwon ve Bradshaw (2009)'a göre ebeveynler, çocuklarının eğitimlerini kendi dini inançlarıyla uyumlu olacak şekilde desteklemeye çalışmaktadırlar. Nitekim, Howell ve Peterson (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da okulun sahip olduğu dini kimliğin veliler açısından öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır.

15 Temmuz 2016 tarihinde Türkiye’de bir darbe girişimi gerçekleşmiştir. Resmi Gazete’de yayımlanan 667 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameye (KHK) göre bin on yedi özel okul ve 15 vakıf üniversitesi darbe girişimine yönelik tedbirler kapsamında kapatılmıştır. Özel okul ve vakıf üniversitelerinin kapatılması ülke gündeminde ciddi yankı bulmuştur. Söz konusu olayların velilerin ve öğrencilerin lise tercih döneminde gerçekleşmiş olmasının orta sınıf velilerin ve öğrencilerin okul seçiminde etkili olduğu düşünülmektedir. Veliler ve öğrenciler özel okul tercih etme durumunda ilerleyen yıllarda bu gibi olumsuzluklar yaşamamak için okul seçim sürecinde okul türünün hükümet tarafından destekleniyor olması ve okul yönetiminin hükümetle olan ilişkileri gibi siyasi ve politik faktörlere de yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde; siyasetin, siyasi partilerin, parti sempatanlığının, görevdeki hükümetlerin eğitim alanında sahip olduğu etkiye

değinen çeşitli araştırmaların (Hega ve Hokenmaier 2002; Iversen ve Stephens 2008; Jakobi vd., 2010; Vis, 2012; Gift ve Wibbels 2014; Garritzmann, 2014, 2015; Garritzmann ve Seng, 2016) olduğu görülmektedir. Belirtilen araştırmalarda siyasetin eğitim ile yakından ilişkili olduğuna, eğitim alanındaki kararların siyasi partilerin, hükümetlerin görüşleri doğrultusunda şekil verildiğine vurgu yapılmaktadır. Bu araştırmada da, orta sınıfın okul seçimlerinin siyasi ve politik olayların etkilemesinden dolayı orta sınıf, siyaset ve eğitim ilişkisinin farkında olan ve buna göre seçimlerini yapan bir sınıf olarak değerlendirilebilir. Çünkü orta sınıf eğitim sisteminin karmaşık yapısını kontrol edebilecek yeterli bilgi ve becerilere sahip bir sınıftır (Apple, 2001). Dolayısıyla, siyasetin ve politikanın eğitim üzerindeki etkisinin farkında olan orta sınıf okul seçimlerini ülkedeki siyasi ve politik olayları da göz önünde bulundurarak yapmaktadır. Çünkü orta sınıf için okul seçimi aynı zamanda politik bir eylemdir (Reay vd., 2013; Cucchiara ve Horvat, 2014;). Araştırmadaki katılımcıların da tercih edecekleri okulların siyasi ilişkilerine, çocuklarının sahip olacakları “diplomaları” etkileyeceği düşüncesiyle önem vermesi orta sınıfın politik davranan, uzun dönemli ve stratejik kararlar alan bir sınıf olduğunu göstermektedir (Benson vd., 2015). Bu çalışmada, orta sınıfın ülkedeki siyasi ve politik olaylara göre şekil alması, orta sınıfın sadece “en iyi okulu” seçmeye çalışmadığını (Cucchiara ve Horvat, 2014); okul seçiminin orta sınıf için aynı zamanda politik bir eylem olduğunu kanıtlamaktadır.

Görüldüğü üzere orta sınıf velilerin ve öğrencilerin okul tercihlerini akademik, fiziki, ekonomik, çevresel, kişisel, sosyal ve kültürel, dini, siyasi ve politik olmak üzere birçok faktör etkilemektedir. Bu açıdan, bu çalışma Benson vd. (2015)'nin çalışmasında olduğu gibi orta sınıfın dikkatli ve titiz kararlar alan, aktif seçiciler olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada, orta sınıfın okul seçimlerinde birçok faktörü bir arada değerlendirmesi; orta sınıfın neoliberalizmin ortaya çıkarmış olduğu “kaderin ve yazgının bireyselleşmesi” (Dardot ve Laval, 2012) kuralı gereğince eğitim alanındaki sorumluluğun kendisine ait olduğunun bilincinde hareket ettiği şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla, orta sınıfın neoliberalizmin oluşturduğu risk toplumunda (Beck, 1998, s.10; Giddens, 1998, s.27) hem “başarılı birer stratejist” ve “yetenekli seçici” (Power, 2001) gibi hem de “risk denetçileri” (Crook, 1999) gibi davranmaya çalışarak eğitim alanındaki sorumluluğunu en iyi şekilde yerine getirmeye çalıştığı söylenebilir. Çünkü orta sınıf neoliberal toplumda, okul

seçimini kendini yeniden üretmek için bir araç olarak görmekte ve bu nedenle orta sınıfın okul seçimi bu çalışmada olduğu gibi oldukça karmaşık faktörler zincirinden oluşmaktadır (Cucchiara ve Horvat, 2014). Bu bağlamda, araştırmanın ana probleminin bulguları, birçok çalışmada (Ball, 2003; Brantlinger, 2003; Power vd., 2003; Devine, 2004; Balkan ve Öncü, 2013; Aratemür Çimen, 2015; Rutz ve Balkan, 2016) olduğu gibi orta sınıfın kendini eğitimle yeniden üretmeye çalıştığını doğrulamaktadır.

5.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde orta sınıf velilerin ve öğrencilerin eğitim almakta oldukları okullardan beklentileri incelenmiştir. Velilerin okullardan beklentilerinin akademik, sosyal ve kişilik gelişimi ile ilgili olduğu; öğrencilerin ise akademik ve sosyal yönden beklentilerinin olduğu saptanmıştır. Her iki okul türünden tüm katılımcıların akademik yönden beklentilerinin olduğu görülmüştür. Katılımcılar, beklentilerinin iyi bir üniversite diploması ve kaliteli bir eğitim imkanı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazında konu ile ilgili çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir. Bu durum, hem okul seçimleri üzerine yapılan çalışmalarda hem de orta sınıf ve eğitim ilişkisine değinen çalışmalarda görülmektedir. Okul tercihleri ile ilgili olarak gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarda (West, 1992; Ergin, 1993; Chen ve Lan, 1998; Schneider vd., 1998; Nohutçu, 1999; Çakar, 2000; Louie, 2001; Sanders vd, 2001; Parlar, 2006; Lew, 2007; Dikbaş, 2008; Yılmaz, 2009; Çelikten, 2010; Yamamoto ve Holloway, 2010; Hou ve Leung, 2011; Kirk vd., 2011; Stull, 2013; Newton ve Sandoval, 2015; Wu ve Bai, 2015; Sinclair, 2017) ailelerin ve/ya da öğrencilerin okullardan akademik beklentilerinin olduğu belirtilmektedir. Sıralanan araştırmalarda, bu çalışmada olduğu gibi velilerin ve /ya da öğrencilerin okullardan beklentileri, okulun iyi bir üniversite diploması kazanmaya yardımcı olacak nitelikte bir eğitim vermesi olarak ifade edilmektedir. Orta sınıfın eğitimle ilgili stratejilerini ve eğilimlerini inceleyen araştırmacılar (Dimaki, vd., 2005; Crozier, vd., 2008; Crozier, vd., 2011; Vincent vd., 2012; Balkan ve Öncü, 2013; Aratemür Çimen, 2015; Rutz ve Balkan, 2016) orta sınıfın çocuklarına iyi bir meslek edindirmeye ve iyi bir üniversite eğitimi sağlamaya çalıştığını vurgu yapmaktadırlar. Araştırmacılar, orta sınıfın bu şekilde bir beklentisinin olmasını, yok olma mücadelesi içerisindeki bu sınıfın çocuklarına

eğitim aracılığıyla statüsü ve geliri yüksek bir meslek edindirme yoluyla hayatta kalmaya çalışmasının bir göstergesi olarak değerlendirmektedirler. Bu bağlamda, Balkan ve Öncü (2013) orta sınıfın kaliteli eğitim yoluyla elde edeceği diplomaları üst orta sınıfa geçmek için bir araç olarak kullandığını ifade etmektedirler. Dolayısıyla, bu çalışmada orta sınıfın akademik beklentilerinin kaliteli eğitim ve iyi bir üniversite diploması olması; orta sınıfın diplomaya olan düşkünlüğünün (Hamilton ve Hirsowicz, 1993) bir işareti olarak görülebilir.

Katılımcıların okullardan sadece sıradan bir diploma kazandırmasını değil; iyi bölümlerin ve başarılı üniversitelerin diplomalarını kazandırmalarını beklemeleri velilerin ve öğrencilerin iş dünyasının istemiş olduğu niteliklere sahip bir diploma kazanmaya çalışmalarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Özellikle, eğitim alanında uygulanmakta olan neoliberal politikaların temelinde piyasanın ihtiyaç duyduğu iş gücünü okullardan sağlama mantığı yer aldığından (Davies ve Guppy, 1997), velilerin ve öğrencilerin de bu anlayışla hareket ettiği ve iş bulması kolay olan bölümleri ve başarılı üniversiteleri kazanarak neoliberal düşüncenin istemiş olduğu iş gücüne dönüşmeye çalıştıkları belirtilebilir. Bu özelliğinden dolayı, orta sınıfın piyasa mantığına göre şekil alan ve neoliberalizmin etkilerini en fazla hisseden sınıf olduğu ifade edilmektedir (Öncü, 1997; Ayata, 2005; Bernal, 2005; Şimşek, 2005; Aydın, 2012, Karademir Hazır, 2014).

Araştırmada, orta sınıf velilerin ve öğrencilerin okullardan sosyal ve kültürel yönlerden de beklentilerinin olduğu belirlenmiştir. Her iki okul türünden velilerin ve öğrencilerin okullardan müfredat dışı sosyal aktivitelere yönlendirmesini bekledikleri görülmüştür. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde, bu bulgunun literatürle uyumlu olduğu görülmektedir. Literatürde orta sınıfın sosyal ve kültürel aktivitelere önem veren bir sınıf olduğu vurgulanmaktadır (Lareau, 2002, 2003; Ball, 2003; Vincent ve Ball, 2007; Crozier vd., 2011; Holloway ve Pimlott-Wilsona, 2014). Bu bağlamda, Annette Lareau (2003) sosyal aktiviteleri, ebeveynlerin kültürel sermayelerine yatırım yapma şekli olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan yola çıkan Lareau (2002) orta sınıf ve işçi sınıfının ebeveynlik stilleri arasında farklılık olduğunu ve bu nedenle ders dışı aktivitelere verilen önemi sınıfsal farklılığın bir göstergesi olduğunu belirtmektedir. Orta sınıf ebeveynlerin işçi sınıf ebeveynlere göre çocuklarının ders dışı etkinliklere katılarak farklı yeteneklerini açığa çıkartmaya daha istekli olduğuna dikkat çekmektedir. Araştırmacı, bu durumun orta sınıf

ebeveynlerin çocuklarının kişisel gelişimlerini eğitim içerisine yerleştirilmiş faaliyetlerle sağlayarak kültürel sermayelerini arttırmaya çalışmasından kaynaklandığını ileri sürmektedir Aratemür Çimen (2015) ise orta sınıfın bu beklentisine farklı bir açıdan yaklaşmaktadır. Aratemür Çimen, sosyal aktivitelerin altında “bireysellik” düşüncesi bulunmasından dolayı bu durumu neoliberal yönetimsellik ile ilişkilendirmektedir. Araştırmacıya göre, sosyal aktivitelerin “bireyciliği” öne çıkaran yanı sıra neoliberal ideolojinin bir uzantısı olarak iş görmekte ve bunu “iyi bir ebeveynin özelliği olarak” kendisini yansıtmaktadır. Dolayısıyla, ebeveynlerin duygu, istek, beklenti ve eğilimleri neoliberalizmle yönetilmektedir.

Bu görüşler doğrultusunda orta sınıf velilerin ve akademik ve sosyal beklentileri birlikte ele alındığında; katılımcıların okullardan akademik beklentilerinin ekonomik sermayelerini arttırmaya yönelik olduğu, sosyal beklentilerinin ise kültürel sermayelerini arttırmaya yönelik olduğu belirtilebilir. Bu açıdan, bu araştırmadaki orta sınıf velilerin ve öğrencilerin alanyazında vurgulandığı gibi ellerinde bulunan ekonomik ve kültürel sermayeyi en iyi şekilde değerlendirip eğitim süreci sonunda en çok karı sağlayarak avantajlı konumunu korumaya çalıştığı söylenebilir.

Çalışmada her iki okul türünden velilerin okullardan temel evrensel ve insani değerleri öğretmesini bekledikleri görülmüştür. Bu bağlamda, orta sınıf velilerin çocuklarının yalnızca akademik ve sosyal gelişimlerini değil; aynı zamanda çocuklarının kişilik gelişimlerine olumlu yönde katkıda bulunacak değerleri de öğrenmelerini istedikleri belirlenmiştir. Okul seçimleri üzerine yapılan araştırmalarda (Nohutçu, 1999; Özkara, 2002; Parlar, 2006; Çelikten, 2010) bu çalışmada olduğu gibi velilerin çocuklarına ahlaki, milli ve insani değerleri de öğrenmelerinin velilerin beklentileri arasında yer aldığı görülmektedir. Bazı araştırmacılar (Schneider vd.,1998; Goldring ve Hausman 1999; Kleitz vd., 2000; Cucchiara ve Horvat, 2014) ise ebeveynlerin çocuklarının okullarının kendi etik değerleriyle uyumlu olmasına özen gösterdiklerini ifade etmektedirler. Bu durumu orta sınıfla ilişkilendiren Crozier vd. (2011), orta sınıf ebeveynlerin çocuklarının kişisel, etik ve insani değerlerini geliştirecek okullarda eğitim almasını istediklerini belirtmektedirler. Araştırmacılar, orta sınıfın bu şekilde topluma küresel vatandaşlar kazandırmayı hedefleyen bir sınıf olduğunu vurgulamaktadırlar. Orta sınıfın eğitimle ilgili stratejilerini analiz eden bazı çalışmalarda ise (Taylor ve Woollard, 2003;

Vincent vd., 2012) ise orta sınıfın çocuklarının akademik başarılarına önem vermenin yanı sıra bu çalışmadaki velilerin ifade ettiği gibi çocuklarının mutlu bireyler olarak yetişmesine, çocuklarının okuldaki iyi oluş hallerine ve evrensel değerlere önem veren bir sınıf olduğuna işaret edilmektedir. Bu hususa ilişkin olarak eğitim kavramının tanımları incelendiğinde de; orta sınıfın bu beklentisinin okullarda gerçekleştirilen eğitimin bir gerekliliği olduğu dikkat çekmektedir. Çeşitli araştırmacılar (Ertürk, 1975, s.13; Tezcan, 1985, s.4; Sönmez, 1986, s.49) tarafından yapılan eğitim tanımları incelendiğinde; eğitimin bireylerin kişilik gelişimlerine olumlu katkıda bulunacak bilgi ve beceri kazandırma süreci olarak tanımlandığı göze çarpmaktadır (Tezcan, 1985, s.4). Bu bağlamda, Can (2008, s.27) okulların temel işlevini topluma “temel insani değerleri benimsemiş” vatandaşlar kazandırmak olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla, orta sınıfın çocuklarının eğitim almakta olduğu okullardan insani değerleri öğretmesini beklemesi aynı zamanda eğitimin bir görevi olarak da göze çarpmaktadır.

5.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında orta sınıf velilerin ve öğrencilerin eğitim almakta oldukları okullardan memnuniyet durumları araştırılmıştır. Velilerin okullara ilişkin olumlu ve olumsuz yönde görüşler bildirdiği; öğrencilerin ise yalnızca okullardaki olumsuzluklara değindiği görülmüştür. Velilerin okulların sosyal açıdan geliştirici olmaması ve ilgisizlik nedeniyle memnun olmadığı; öğrencilerin ise bu hususların dışında sınıfların kalabalık olması, okulun türü, okul seçim sürecinin ailenin etkisiyle gerçekleştirilmiş olması, şehrin olumsuz özellikleri, 9. sınıflara önem verilmemesi, okulda alınan kararları sorgulama haklarının olmaması, okulun fiziksel özellikleriyle ve okuldaki rehberlik sisteminin yetersizliği gibi olumsuzluklardan bahsetmişlerdir. Her iki okul türünden velilerin ve öğrencilerin okulları sosyal açıdan geliştirici bulmamaları orta sınıfın sosyal faaliyetlere önem veren bir sınıf olmasından dolayı (Lareau, 2002, 2003; Ball, 2003; Vincent ve Ball, 2007; Crozier vd., 2011; Holloway ve Pimlott-Wilsona, 2014) bu hususa ilişkin beklentilerinin karşılanamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Okullara ilişkin dile getirilen ilgisizlik, sınıfların kalabalık olması gibi olumsuzlukların daha çok devlet okulu katılımcıları tarafından dile getirildiği

görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusunun, ailelerin okul memnuniyetine ilişkin olarak Bainbridge (1991) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları ile de uyumlu olduğu görülmektedir. İfade edilen çalışmada tercih edilen okullarda önemli bir memnuniyet faktörü olarak sınıfların kalabalık olmaması gerektiğine işaret edilmektedir. Bu bağlamda, ERG (2016) tarafından yayınlanan raporda da devlet okullarında sınıflardaki öğrenci mevcudunun fazla olmasından dolayı okullardaki rehberlik hizmetlerinin yeterli olmadığına ve öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenilemediğine değinilmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında, Türkiye’de okullardaki rehberlik hizmetlerinin yetersiz olması (ERG, 2016) bu çalışmadaki öğrencilerin okul seçim sürecinde yeterince rehberlik desteği alamadıkları için tercih ettikleri okulun türünü belirlemede de sorun yaşamış oldukları ve kendi kişisel ilgileri yerine ailelerinin tercihlerini dikkate alarak okul seçimi yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu açıdan, araştırmanın bulgularının birbirlerini destekler nitelikte olduğu göze çarpmaktadır.

Velilerin okuldaki arkadaş ortamının özelliklerini, okulun güven verici olmasını ve okulun ikliminin açık olmasını okulun olumlu özellikleri olarak belirtmişlerdir. Schneider vd. (1998) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da ailelerin okuldaki diğer öğrencilerin sahip oldukları özellikleri ve okul iklimini okulun sahip olması gereken olumlu özellikler arasında gördüğünü ifade etmektedirler. Arkadaş ortamının özellikleriyle ilgili olarak, Demir vd. (2005) ergenlik dönemindeki gençlerin arkadaşlarının değer ve normlarını içselleştirme eğiliminde olduklarını ifade etmektedirler. Bu açıdan, değerlerine önem veren bir sınıf olarak orta sınıf velilerin (Crozier vd., 2011), çocuklarının kendi değerlerine uygun kişilerle arkadaşlık kurmasını okulun olumlu bir özelliği olarak değerlendirmelerine neden olduğu belirtilebilir.

Velilerin okulun güven verici ve açık iklime sahip olmasını okulun olumlu bir özelliği olarak değerlendirmeleri ise açık ve güven verici okul ikliminin öğrenciler üzerindeki etkileri ile ilişkilendirilebilir. Çünkü Roberts ve Heroman (1993) okul ikliminin öğrenciler arası ilişkileri, öğretmenler ve yöneticiler arası ilişkileri, derslere katılımı, akademik başarıyı ve dolayısıyla da okulla ilgili memnuniyeti etkilediğini dile getirmektedir. Benzer şekilde, Özdemir vd. (2010) okul memnuniyetinin açık okul iklimi ile ilişkili olduğuna değinmektedirler. Araştırmacılar, güvenli okul iklimine sahip olan okullarda öğrencilerin

memnuniyetinin arttığını ifade etmektedirler. Çünkü açık iklime sahip bir okulda güven ve verimli çalışma vardır (Hoy vd., 1991). Okuldaki öğretmenler ve yöneticiler arasında uyum ve olumlu bir etkileşim bulunmaktadır (Hoy vd., 2002). Bu çerçeveden bakıldığında; okulun güven verici olması ve açık iklime sahip olmasını çocuklarını olumlu yönde etkileyeceği nedeniyle orta sınıf velilerin memnuniyet verici bir durum olarak ifade ettikleri söylenebilir.

5.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında orta sınıf velilerin ve öğrencilerin eğitim almakta oldukları okulların akademik yeterliğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışmada, devlete ait fen liselerinde eğitim alan öğrencilerin ve velilerin okulları akademik yönden genel olarak yetersiz buldukları görülmüştür. Veliler ve öğrenciler okulları laboratuvar olmaması, eğitimin kalitesiz olması, ders denetiminin yapılmaması ve öğretmen nitelikleri ile ilgili özelliklerden dolayı eleştirdikleri belirlenmiştir. Diğer taraftan, özel okul veli ve öğrencilerinin devlet okullarındaki katılımcıların yetersizlik olarak sıraladıkları hususların özel okullardaki yeterliğine işaret ettikleri saptanmıştır. Devlet okulu katılımcılarının dile getirmiş oldukları yetersizliklerin çeşitli araştırmalarda da (Yılmaz ve Altınkurt 2011; Özyılmaz, 2013; Kösterelioğlu ve Bayar, 2014; ERG, 2016; Sarıışık ve Düşkün, 2016) Türkiye’de devlet okullarında yaşanan sorunlar arasında belirtilmektedir. Belirtilmiş olan çalışmalarda devlet okullarının fiziksel alt yapı eksikliğine, devlet okullarındaki öğretmenlerin nitelik ve nicelik olarak yetersizliğine, eğitimin niteliğinin istenilen düzeyde olmaması gibi akademik yönden etkileri olan sorunlara dikkat çekilmektedir. ERG tarafından 2009 ve 2017 yıllarında yayınlanan “Eğitim İzleme Raporları” karşılaştırmalı olarak analiz edildiğinde Türkiye’de devlet okullarında yaşanan, ifade edilen sorunların aradan geçen süreye karşın genel olarak benzer olmasıyla dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’de uygulanan eğitim politikalarının devlet okullarındaki sorunlara çözüm üretmede yetersiz kaldığı ya da eğitim alanında etkisini gösteren neoliberal ideolojinin bu sorunlara çözüm bulmaya izin vermediği şeklinde bir yorum yapılabilir. Diğer taraftan, Türkiye’de özel okulların standartlarının yasalarla koruma altına alınmış olması nedeniyle (Özel Öğretim Kurumları Standartları Yönergesi, 2017); bu çalışmadaki özel okul katılımcılarının devlet okulu katılımcılarının yetersiz gördükleri özellikleri özel

okullarda bulabildikleri için okullarını akademik yönden başarılı buldukları söylenebilir. Bu açıdan, Türkiye’de eğitim alanında uygulanmakta olan neoliberal politikaların araştırmadaki katılımcılara özel okulları oldukça cazip hale getirdiği belirtilebilir. Apple (2012) devlete ait kurumların yetersiz hale getirilip özel sektörün cazip hale getirilmesini neoliberal söylemin bir uygulaması olarak görmektedir. Bu nedenle, “*kamu tüm kötülüklerin anasıdır; özel ise iyi olan herşeyin merkezidir*” (Apple, 2012, s.25) düşüncesinin toplumda yaygınlaştırılmasını neoliberal politikalarla ilişkilendirmektedir.

Araştırmada, neoliberalizmin orta sınıf üzerinde oluşturduğu etki olarak değerlendirilebilecek diğer bir husus ise; devlet okulu katılımcılarının okullarda laboratuvar bulunmaması, öğretmen eksikliği gibi sorunları “rakipleri” olarak ifade ettikleri diğer öğrencilerden geri kalma endişesiyle dile getirmiş olmalarıdır. Çünkü neoliberalizm evrensel rekabet ilkesini esas almaktadır (Focault, 2010, Gorz, 2011, Dardot ve Laval, 2012). Bu nedenle, bu çalışmadaki katılımcıların neoliberal politikalarla şekillenen eğitim alanında rekabette geri kalmamaya çalışarak (Read, 2009) aslında farkında olmaksızın neoliberal düşünceye hizmet etmekte ve bu şekilde neoliberal öznelerle dönüşmekte (Focault, 2010) oldukları söylenebilir. Ayrıca, devlet okulu katılımcılarının çoğunluğunun okullardaki eğitimi yetersiz ve kalitesiz bulmaları gerekçesiyle özel ders almaya “*istekli hale gelmeleri*” (Neumann ve Sending, 2010) de neoliberal ideolojinin etkisiyle orta sınıfın neoliberal öznelerle dönüşmüş olduğunun ve “görünmez elin çalışanları” (Ball, 2003) haline geldiklerinin diğer bir kanıtı olarak görülebilir.

Çalışmadaki devlet okulu katılımcılarının sık öğretmen değişimi, öğretmen eksikliği ve öğretmenlerin yaşlı olması gibi durumları okulların akademik yetersizliği olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Sık öğretmen değişimi ve öğretmen eksikliği hususların proje okulu katılımcıları tarafından dile getirildiği saptanmıştır. Proje okulu katılımcıları, proje okullarının kendi öğretmen kadrosunu belirleyebilmesinden dolayı seçtikleri okulları daha sonra öğretmen yetersizliği ve sık sık kadroda değişiklikler yapıldığı gerekçesiyle okulların akademik yönden yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, proje okullarıyla ilgili yönetmelikte öğretmenlerin bakan onayı ile (bakan onayı gelinceye kadar ise valiliğin geçici görevlendirme yapabilmesi) görevlendirilmesinden (MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2016) kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü söz konusu

yönetmelikte bu okullara öğretmen atama, görevden alma ve görevden ayrılma takvimine ilişkin bir bağlayıcılığın bulunmaması bu okullardaki öğretmen eksikliğinin ve sık öğretmen değişiminin nedeni olarak görülebilir. Ayrıca, devlet okulu öğrencilerinin öğretmenlerin yaşlı olmasını tecrübe, deneyim şeklinde değil; bir yetersizlik olarak algıladığı saptanmıştır. Bu durumun, fen liselerine öğretmen atama yönteminden kaynaklandığı belirtilebilir. Çünkü fen liselerine öğretmen atamada hizmet puanı esas alındığından (MEB, Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2015); bu okullarda çalışan öğretmenlerin yaş ortalaması yükselmektedir. Bu hususun ise öğrenciler tarafından okulun akademik yetersizliği olarak değerlendirildiği görülmektedir.

5.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma

Çalışmanın dördüncü alt problemi kapsamında orta sınıf velilerin ve öğrencilerin eğitim almakta oldukları okulların sosyal faaliyetlerinin yeterliğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Her iki okul türünden katılımcıların büyük çoğunluğu okulların sosyal faaliyetlere önem vermemesi nedeniyle sadece akademik çalışmalar yapıldığını; sosyal aktivitelere ise yeterli zaman ayırmadıklarını belirterek okulları sosyal yönden yetersiz bulduklarını dile getirmişlerdir. Bu bulguya benzer şekilde, Kutlu Abu vd. (2016) de araştırmalarında sosyal faaliyetlerin eksikliğini Türk eğitim sisteminin sorunları arasında göstermektedir. Bu durumu orta sınıf açısından ele alan Holloway ve Pimlott-Wilsona (2014) da çalışmalarında orta sınıf ailelerin %98'inin çocuklarını her hafta düzenli olarak bir sosyal aktiviteye dahil etmeye çalıştığını ifade etmektedirler.

Araştırmadaki özel okul katılımcıları, okulların sosyal faaliyetlere zaman ayırmak yerine akademik başarıya odaklanmalarını ve burslu öğrencileri dikkate almaksızın etkinlik fiyatlarının belirlenmesini özel okulların öğrencilerin akademik başarıları üzerinden reklam yapmaya çalışmalarıyla ilişkilendirmişlerdir. Bu bağlamda özel okulların, müşterilerinin (öğrencileri ve velileri) akademik başarıya sosyal faaliyetlerden daha çok önem verdiklerini düşündükleri için reklamlarını akademik başarı üzerinden gerçekleştirmeye çalıştıkları söylenebilir. Bu duruma ise Türk eğitim sisteminin sınav odaklı yapısının (Yılmaz ve Altınkurt, 2011; Akar ve Nayir, 2015; Büyüköztürk, 2016; Kutlu Abu vd., 2016) neden olduğu belirtilebilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde özel okul katılımcılarının okullarını akademik olarak yeterli bulmaları da özel okulların akademik başarı odaklı olduğuna dair bir kanıt olarak görülebilir. Buradan hareketle, özel okulların neoliberal mantıkla davranarak öğrencilerin gereksinimleri ve ihtiyaçlarından önce “müşterilerini” cezbedecek reklam stratejileri geliştirmeye çalıştıkları belirtilebilir.

Araştırmadaki bazı velilerin sosyal etkinlikleri gerekli görmediğinden yeterli bulması ve okuldaki öğrencilerin sosyal faaliyetlere karşı ilgisiz olması ise özel okulların izlemiş olduğu reklam stratejisini doğrular bir nitelik taşımaktadır. Çünkü çalışmadaki bazı orta sınıf velilere göre sosyal faaliyetlerden daha önemlisi çocuğunun “iyi bir meslek” edinerek daha çok para kazanmasıdır. Bu nedenle, orta sınıfın Yıldırım (2011, s.52)’in ifade ettiği gibi “daha çok öğren, daha çok kazan” şeklinde bir anlayışa sahip olduğu belirtilebilir. Bu açıdan, orta sınıfın akademik başarı, iyi bir meslek ve diplomaya olan düşkünlüğünün (Hamilton ve Hirszowicz, 1993), sosyal faaliyetlere olan ilgisine (Lareau, 2002, 2003; Ball, 2003; Vincent ve Ball, 2007; Crozier vd., 2011; Holloway ve Pimlott-Wilsona, 2014) göre daha fazla olduğu belirtilebilir.

5.6. Orta Sınıfın Cinsiyete Göre Eğitime Dahil Olmasına İlişkin Tartışma

Bu çalışmada orta sınıf ebevenlerin cinsiyete göre çocuklarının eğitimle ilgili tercihlerine dahil olmada bir farklılaşma olup olmadığına ve çocuklarının eğitim süreçlerinde aktif olan tarafın hangisi olduğuna ilişkin bir araştırma yapılmamıştır. Fakat çalışmada öğrenciler, eğitimleriyle ilgili konularda annelerinin etkili olduğunu belirterek görüşmelerin anneleriyle gerçekleştirilmelerini istemişlerdir ve araştırmanın büyük çoğunluğunu (19 anne - 3 baba) orta sınıf anneler oluşturmuştur. Yapılan görüşmelerde de orta sınıf anneler, çocuklarının sözlerini teyit ederek okul ve eğitimle ilgili konularda sorumluluğun kendilerine ait olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, orta sınıf ve eğitimle ilgili olarak gerçekleştirilen farklı çalışmalarda da görülmektedir. Billingham ve Kimelberg (2013) orta sınıf ebeveynlerin eğitimle ilgili eğilimlerini inceledikleri çalışmada tüm katılımcılar orta sınıf annelerden oluşmaktadır. van Zanten (2003)’in orta sınıf ebeveynlerin eğitimdeki sınıfsal ilişkilerine değinen çalışmasındaki katılımcıların 108’i orta sınıf anne, 31’i orta sınıf baba olmasıyla dikkat çekmektedir. Orta sınıfın eğitim

tercihlerini neoliberal politikalarla ilişkilendiren Aratemür Çimen (2015)'in araştırmasındaki velilerin 19'u orta sınıf anne ve 5'i orta sınıf babadır. Ayrıca, belirtilen çalışmalarda bu çalışmada olduğu gibi ebeveynlerin cinsiyetine ilişkin bir sınırlılık söz konusu olmayıp gönüllük esas alınmıştır.

Orta sınıf ailelerin çocuklarının eğitimleriyle ilgili karar süreçlerinde aktif rol alıcıların kimler olduğu incelendiğinde, bu durumun alanyazında basit bir tesadüf sonucu ortaya çıkmadığı ve orta sınıf annelerin sahip oldukları özelliklerle ilişkili olduğu görülmektedir. Orta sınıf ve eğitim üzerine yapılan birçok çalışmada (Reay, 1998; Martin ve Vincent, 1999; Ball 2003; van Zanten, 2003; André-Bechely, 2005; Griffith ve Smith 2005; Reay; 2005; Crozier vd., 2011; Gottzén, 2011; Irwin ve Elley, 2012; Rowe ve Windle, 2012; Stacey, 2016; Yamamoto, 2016; Leyton ve Rojas, 2017), orta sınıf annelerin eğitime olan ilgisinden ve çocuklarının eğitimleriyle ilgili alınacak kararlarda aktif rol alan taraf olduğundan bahsedilmektedir. Reay (1998, 2005) tüm annelerin çocuklarının başarılı olması için gerekli desteği ve imkanları sağlamaya çalıştığını fakat orta sınıf annelerin eğitilmiş olmasının, çocuklarının eğitim süreçlerini yakından takip etmelerinin ve çocuklarına ayrıcalıklı imkanlar sunabilme şansına sahip olmalarının onları eğitim alanında farklı bir konuma yerleştirdiğini ifade etmektedir. Bu nedenle, alanyazında orta sınıf ailelerde okul seçim sürecine dahil olmanın cinsiyetle ilişkili olduğu (Ball, 2003) ve okul seçimindeki büyük sorumluluğun annelere ait olduğu (Reay, 1998, 2005; Ball, 2003) ifade edilmektedir. Gottzén (2011) ise alanyazındaki orta sınıf annelerin çocuklarının eğitimine olan ilgisinden yola çıkarak 30 orta sınıf anne ve 30 orta sınıf baba ile çocuklarının eğitimine dahil olma durumlarını incelemiştir. Araştırmada, orta sınıf annelerin orta sınıf babalara göre çocuklarının eğitimiyle ilgili konularda daha fazla iş yüküne sahip olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle Gottzén, çalışmadaki tüm orta sınıf babaları eğitim sürecine “dahil olan” kişiler olarak; orta sınıf anneleri ise çocuklarının eğitimiyle ilgili evdeki ve okuldaki tüm işlerden “sorumlu” kişiler olarak ifade etmektedir.

Orta sınıf annelerin çocuklarının eğitim sürecindeki kararlardan sorumlu kişiler olması durumunun ise May (2012)'in ifade ettiği gibi neoliberal bir dönemde annelerin çocuklarını yatırım aracı olarak değerlendirip süreç sonunda en çok karı elde etmeye çalışmasıyla ilişkilendirilebilir. Çünkü bu araştırmada orta sınıf anneler, çocuklarına en iyi eğitimi sağlamaya çalışarak eğitim sürecinin sonunda

çocuklarından en iyi üniversitelerin diplomalarını beklemektedirler. Bu açıdan, May'in de vurguladığı üzere neoliberal bir toplumda anne çocuk ilişkilerinin bile girişimci ilişkiye indirgenerek annelerin ve çocukların ekonomik varlıklara dönüşmekte olduğu söylenebilir. Tüm bunlardan hareketle, bu çalışmaya katılan orta sınıf anne sayısının orta sınıf baba sayısından fazla olması ve anne çocuk ilişkilerinin girişimci ilişki halini alması; orta sınıfın eğitim alanındaki özelliklerinden kaynaklanan ve literatürle de tutarlılık gösteren bir bulgu olarak değerlendirilebilir.



BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Bu tez çalışmasının ana problemi kapsamında orta sınıf velilerin ve öğrencilerin okul seçimlerini hangi faktörlerin etkilediği araştırılmıştır. Çalışmada, orta sınıf velilerin ve öğrencilerin okul tercihlerinin akademik, fiziki, ekonomik, çevresel, kişisel, sosyal ve kültürel, dini, siyasi ve politik faktörlerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan, okul seçim sürecinde tüm olasılıkları değerlendirerek kararlar alan orta sınıfın okul seçim sürecinin oldukça karmaşık olduğu ve stratejik davranan bir sınıf olduğu söylenebilir.

Orta sınıfın okul seçim sürecinde birçok faktörü göz önünde bulundurması, oldukça dikkatli ve titiz davranması bu sınıfın eğitime vermiş olduğu önemi ve çocuklarının eğitimleriyle ilgili sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmeye çalıştığını göstermektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada orta sınıfın eğitim aracılığıyla kendisini yeniden üretmeye çalıştığı ve okul seçimini kendisini yeniden üretmek için bir araç olarak kullandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, eğitimin sosyal sınıfları belirlemede önemli bir gösterge olduğu belirtilebilir.

Araştırmada orta sınıf velilerin ve öğrencilerin okul seçimini birçok faktör etkilemekle birlikte, akademik faktörlere tercihlerinde daha çok önem verdiği belirlenmiştir. Orta sınıfın akademik faktörlere önem vermesi bu sınıfın akademik faktörler aracılığı ile iyi bir meslek edinerek ekonomik sermayelerini arttırmaya çalışmalarıyla ve üst orta sınıfa geçmek istemeleriyle ilişkilendirilebilir.

Çalışmada orta sınıf velilerin ve öğrencilerin okul tercihlerinde okulun öğretmen kadrosunun niteliklerinin etkili olduğu saptanmıştır. Orta sınıfın öğretmen niteliklerine çocuklarının akademik başarılarını etkileyeceği gerekçesiyle önem vermesi ise bu sınıfın eğitim alanındaki oyunun kurallarının farkında olarak süreci iyi yönettiğine bir işaret olarak görülebilir. Fakat devlet ve özel okul katılımcılarının bu hususa farklı açılardan yaklaştığı görülmüştür. Devlet okulu katılımcılarının kaliteli öğretmeni “atanmış öğretmen” olarak değerlendirdiği; özel okul katılımcılarının ise kaliteli öğretmeni “seçilmiş öğretmen” olarak değerlendirdiği belirlenmiştir. Bu durumun ise Türkiye’de devlet okullarında ve özel okullarda öğretmen istihdamında farklı uygulamaların olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Orta sınıf velilerin ve öğrencilerin okul seçiminde yabancı dil eğitiminin kalitesinin etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu duruma ilişkin olarak, orta sınıfın yabancı dil eğitimi ile kendisini diğer sınıflardan farklılaştırmak istediği şeklinde bir yorum yapılabilir.

Çalışmada orta sınıf velilerin çocuklarının eğitim almakta olduğu okullardaki diğer velilerle ekonomik, sosyal ve kültürel yönlerden benzer olmasına dikkat ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, orta sınıfın çocuklarıyla birlikte eğitim alacak diğer öğrencilerin benzer habitustan olmasına özen gösterdiği söylenebilir. Orta sınıfın çocuklarının benzer habitustan öğrencilerle eğitim almasını istemesi ise bu sınıfın ekonomik, sosyal ve kültürel sermayesi ile avantajlı konumunu korumaya çalışan bir sınıf olduğunu ortaya koymaktadır.

Devlet okulu velilerinin ve öğrencilerinin okul tercihinde okulun proje okulu olmasının öneme sahip olduğu belirlenmiştir. Proje okullarının öğretmen seçimi, yönetici görevlendirmesi ve öğrenci seçimi sürecinde diğer fen liselerinden farklı ve ayrıcalıklı bir konuma sahip olması orta sınıf veliler ve öğrenciler için bu okulların cazip hale getirildiğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, proje okullarında hem imam hatip hem de fen lisesi programı uygulanmasının ve kız-erkek ayrı eğitim verilmesinin akademik ve dini faktörleri birlikte değerlendiren orta sınıf veliler ve öğrenciler açısından okul seçiminde etkili olduğu görülmüştür.

Diğer taraftan çalışmadaki proje okulu katılımcılarının öğretmenlerle ilgili olarak sık değişim yaşanmasına ve okullardaki öğretmen eksikliğine vurgu yapmaları bu okulların yetkisinde bulunan (bakan onayı) öğretmen alım sürecinin istenilen

şekilde yürütülemediğinin ve hem velileri hem de öğrencileri olumsuz etkilediğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Bu tez çalışmasında orta sınıfın okul seçiminde akademik ve sosyal faktörlere önem veren bir sınıf olduğu gibi aynı zamanda evrensel ve dini değerlerine de önem veren bir sınıf olduğu görülmüştür. Bu durumun, orta sınıfın ekonomik ve kültürel sermayesinin yanı sıra insani, ahlaki, dini ve evrensel değerlerini de koruyarak var oluş mücadelesini sürdürmeye çalışan bir sınıf olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Çalışmada orta sınıf velilerin ve öğrencilerin okul seçiminde siyasi ve politik faktörleri de değerlendirerek okul tercihi yaptıkları saptanmıştır. Araştırmadaki katılımcıların okul seçiminde ülkedeki siyasi ve politik olaylara göre şekil aldıkları görülmüştür. Bu açıdan, orta sınıfın yalnızca “en iyi okulu” seçmeye çalışmadığı; okul seçiminin aynı zamanda bu sınıf için politik bir eylem olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada orta sınıf velilerin çocuklarının eğitim almakta olduğu okullardan beklentilerinin akademik, sosyal ve kişilik gelişimi ile ilgili olduğu; öğrencilerin ise akademik ve sosyal yönden beklentilerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Hem özel hem de devlet okulu velilerinin ve öğrencilerinin okullardan en büyük beklentilerinin “nitelikli bir üniversitenin diplomasına kavuşturması” olduğu saptanmıştır. Bu durum, orta sınıfın çocuklarına iyi bir üniversite diplomasıyla iş dünyasının istemiş olduğu nitelikte eleman yetiştirmeye çalışmakta olduğunun ve farkında olmaksızın neoliberal düşünceye hizmet ederek neoliberal öznelere dönüştüğünün bir kanıtı olarak görülebilir.

Velilerin ve öğrencilerin akademik beklentilerinin ekonomik sermayelerini arttırmaya yönelik olduğu; sosyal beklentilerinin ise kültürel sermayelerini arttırmaya yönelik olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla, orta sınıfın ekonomik ve kültürel sermayesini arttırmak istemesi bu sınıfın kendisini çocuklarının eğitimi aracılığıyla yeniden üretmeye çalıştığının bir işareti olarak yorumlanabilir.

Çalışmadaki orta sınıf velilerin ve öğrencilerin okullardan memnuniyet durumlarına ilişkin kesin bir karara varabilmek için erken olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Fakat okullara ilişkin olarak olumlu ve olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Her iki okul türünden velilerin ve öğrencilerin okulları sosyal

açından geliştirici bulmadıkları tespit edilmiştir. Devlet okulu katılımcılarının çoğunluğunun okullardaki ilgisizlikten şikayetçi oldukları; devlet okulu öğrencilerinin buna ek olarak kalabalık sınıflar, sorgulama hakkının verilmemesi gibi hususlardan şikayetçi oldukları; hem özel hem de devlet okulu öğrencilerinin okulun ve türünün aile tarafından belirlenmesi, son sınıflara önem verilmesi ve okulun bulunduğu şehri benimsememe gibi durumlardan rahatsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin istemedikleri bir okul türünde eğitim almakta olduklarını belirtmiş olmaları; öğrencilerin okul seçim sürecinde doğru bir şekilde yönlendirilemediğini ve öğrencilerin kişisel ilgi ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulmaksızın tercih yapıldığını göstermektedir. Bu durum ise, öğrencilerin ilerleyen yıllarda meslek seçiminde yaşayacakları problemlerin habercisi olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada özel okul katılımcılarının eğitim almakta oldukları okulları akademik açıdan yeterli buldukları; devlet okulları katılımcılarının ise devlet okullarını akademik yönden yetersiz bulduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum, Türk eğitim sistemindeki neoliberal politikaların etkisiyle devlet okullarının niteliksiz hale getirilmeye çalışıldığına ve özel okulların Türkiye’de parasal yönden teşvik edildiği gibi nitelik olarak da teşvik edildiğinin bir işareti olarak görülebilir. Özellikle, devlet okulu katılımcılarının okullardaki eğitimi akademik yönden yetersiz buldukları için özel ders almaya “istekli hale gelmeleri” orta sınıfın görünmez elin çalışanları haline geldiklerini ortaya koymaktadır.

Devlet okulu katılımcılarının, okulların akademik yetersizliğinden dolayı “rakipleri” olarak ifade ettikleri diğer öğrencilerden geride kalacaklarını düşündükleri görülmüştür. Orta sınıfın devlet okullarının yetersizliklerini eğitim-öğretim açısından değil; rakiplerinden geri kalma endişesiyle dile getirmiş olmaları alanyazında da vurgulandığı gibi bu sınıfın neoliberal düşüncenin ortaya çıkarmış olduğu “evrensel rekabet ilkesi” gereğince hareket ettiğinin güçlü bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Çalışmada devlet okulundaki öğretmenlerin yaş ortalamasının yüksek olmasının derslerin niteliğine olumsuz yansıdığı tespit edilmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında, fen liselerine öğretmen alımlarının hizmet puanı esasına göre yapılmasının etkili olduğu belirtilebilir.

Bu tez kapsamında hem özel okullarda hem de devlet okullarında sosyal faaliyetlerin yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, bazı orta sınıf velilerin okullardaki sosyal faaliyetleri “gereksiz buldukları için” yeterli değerlendirdikleri saptanmıştır. Bu durum, orta sınıfın sosyal faaliyetlere önem veren bir sınıf olmasına rağmen akademik başarıyı sosyal ve kültürel gelişimden daha önemli bulduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın amaçları arasında bulunmamasına karşın, orta sınıf annelerin orta sınıf babalara göre bu çalışmaya dahil olmaya daha istekli olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada, annelerin çocuklarına en iyi eğitimi sağlamaya çalışarak onlardan başarılı üniversitelerin diplomalarını bekledikleri saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle, anneler çocuklarına yaptıkları yatırımın sonunda en çok karı elde etmeyi beklemektedirler. Bu açıdan, anne çocuk ilişkilerinin dahi neoliberal ideolojinin etkisiyle girişimci ilişkiye indirildiği belirtilebilir.

6.2. Öneriler

Bu tez kapsamında elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara aşağıda belirtilen önerilerde bulunulmuştur.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada öğrencilerin lise tercih döneminde kişisel ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurulmaksızın okul seçimi yapıldığı belirlenmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin okul seçimi sürecinde ilgi ve yetenekleri de dikkate alınarak doğru yönlendirme yapılmasına özen gösterilmeli ve yeterli rehberlik desteği sağlanmalıdır.
- Çalışmada devlete ait fen liselerinde eğitim almakta olan orta sınıf katılımcılarının okullardaki laboratuvar eksikliği, sınıfların kalabalık olması gibi fiziki alt yapı özelliklerinden dolayı okulları yetersiz bulduğu görülmüştür. Fen liseleri gibi Türkiye'nin en kaliteli eğitim vermesi beklenen okullarda bu sorunların yaşanması “fen liselerini” asıl amacından uzaklaştırarak işlevsizleştirmektedir. Bu nedenle, başta fen liseleri olmak üzere devlet okulları fiziki yönden donanımlı hale getirilmeli ve özel

okullarda olduğu gibi devlet okullarının da fiziki standartları yasal dayanaklarla koruma altına alınmalıdır.

- Araştırmada orta sınıf veliler ve öğrenciler için yabancı dil eğitiminin kendilerini farklılaştırmada ve sınıfsal konumlarını korumada önemli etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, hem özel okullarda hem de devlet okullarında yabancı dil eğitiminin kalitesini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Orta sınıfın okullardan akademik ve sosyal yönlerden beklentilerinin olduğu gibi çocuklarının kişilik gelişimlerine de yardımcı olacak, insani, ahlaki ve evrensel değerleri içeren bir eğitim verilmesini bekledikleri görülmüştür. Bu açıdan, özel ve devlet okullarında öğrencilerin kişilik gelişimlerini destekleyici değerler eğitimi gibi çalışmalara daha çok yer verilmelidir.
- Çalışmada proje okullarında dönem içerisinde yaşanan öğretmen değişimlerinin ve öğretmen eksikliğinin eğitim öğretimi olumsuz etkilediği saptanmıştır. Bu nedenle, proje okullarının öğretmenlerle ilgili değişimleri ve eksiklikleri eğitim öğretim dönemi içerisinde gerçekleştirilmemeli ve bu durum gerekli yasal düzenlemelerle koruma altına alınmalıdır.
- Fen liselerindeki eğitimin kalitesini arttırmak için öğretmen alımı hizmet puanı esası yerine bu okullarda görev almak isteyen öğretmenlere uygulanacak olan alan bilgisini ölçecek akademik içerikli bir sınavla gerçekleştirilmelidir.
- Araştırmanın sonucunda hem özel hem de devlet okullarındaki sosyal ve kültürel faaliyetlerin istenilen şekilde gerçekleştirilemediği görülmüştür. Bu nedenle, okullarda sosyal ve kültürel faaliyetlere, ders dışı etkinliklere daha çok zaman ayrılmalı ve bu durum okulların insiyatifine bırakılmamalıdır. Bununla ilgili gerekli müfredat düzenlemesi MEB tarafından yapılarak müfredatta akademik göstergelerin yanı sıra sosyal faaliyetlere de yer verilmelidir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma lise (ortaöğretim) düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Yeni bir çalışmada yükseköğrenim düzeyinde uygulanan neoliberal politikalar bağlamında orta sınıf ailelerin üniversite tercihleri araştırılabilir.
- Bu çalışma orta sınıf velilerle ve öğrencilerle yürütülmüştür. Farklı araştırmalarda okul yöneticileri ve öğretmenler de dahil edilerek okul seçim süreci incelenebilir.
- Çalışmada katılımcıların okullarına ilişkin memnuniyet durumları, “karar vermek için erken olduğu” gerekçesiyle belirlenememiştir. Orta sınıf ailelerin okullarına ilişkin memnuniyet durumlarını belirleyebilmek için farklı bir sınıf seviyesi kullanılarak yeni çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırmada orta sınıf annelerin çocuklarının eğitimi ile ilgili konularda sorumluluk almaya istekli olduğu görülmüştür. Orta sınıf annelerin eğitimle olan ilişkisi bağlamında çalışmalar yürütülebilir. Benzer şekilde, orta sınıf babaların çocuklarının eğitime nasıl ve ne şekilde katkıda bulunduğu incelenebilir.
- Bu çalışmaya benzer bir çalışma farklı sosyal sınıflar açısından da yapılarak farklı sosyal sınıfların okul seçimleri karşılaştırmalı olarak analiz edilebilir.
- Bu araştırmada orta sınıf içerisindeki farklılaşma (eski, yeni, üst, alt) durumu göz önünde bulundurulmadan okul tercihleri incelenmiştir. Orta sınıfın kendi içerisindeki farklılaşmanın eğitimle ilgili kararlarına ve eğilimlerine nasıl yansıdığı araştırılabilir.
- Velilerin daha önce eğitim aldığı okul türünün (devlet okulu - özel okul) çocuklarının okul seçim sürecini, eğitimle ilgili tercihlerini ve eylemlerini nasıl etkilediğine ilişkin araştırmalar yürütülebilir.
- Bu tez kapsamında eğitim alanında uygulanan neoliberal politikaların orta sınıf üzerindeki etkisi incelenmiştir. Gerçekleştirilecek olan yeni araştırmalarda sağlık, güvenlik, ulaşım gibi farklı kamu hizmetleri açısından da neoliberal politikaların orta sınıf üzerindeki etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, A. (2003). *Kundaktan okula çocuklarımız*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Adnett, N. (2004). Private-sector provision of schooling: an economic assessment. *Comparative Education*, 40 (3), 385- 399.
- Ahıska, M. ve Yenal, Z. (2006). *Aradığınız kişiye şu an ulaşamıyor: Türkiye’de hayat tarzı temsilleri, 1980-2005*. İstanbul: Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi.
- Ajuwon, M. P. & Bradshaw K. B. (2009). An empirical study on factors influencing parents' school choice. *Religion & Education*, 36(3), 39-53. doi: 10.1080/15507394.2009.10012456
- Akalın, G. (1999). Liberalizm açısından devletin ekonomideki rolü. *Yeni Türkiye*, 5(25), 342-353.
- Akar, F., ve Nayir, K., F., (2015). Eğitim Kurumlarındaki Sosyal Kulüplerin Etkililiğinin İncelenmesi: Uygulamada Değişim İhtiyacı Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5(2), 2015, 167-186 DOI: 10.14527/pegegog.2015.009
- Akarçay, E. (2014). *Sınıf içi farklılaşma ve sınıf içi bütünleşme biçimi olarak Eskişehir’de orta sınıfın yeme-içme örüntüleri*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akarçay, E. ve Suğur, N. (2015). Dışarıda yemek: Eskişehir’de yeni orta sınıfın fast-food yeme- içme örüntüleri. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 18(1), 1-29.
- Akbaş, K. (2013). Sınıf ve orta sınıf tartışmaları arasında yaldızlı yakalılar: Avukatlar işçileşiyor mu? *Praksis*, 32, 115-144.
- Akhan, A. (2009). *Velilerin özel ilköğretim okullarından beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri, İstanbul Avrupa Yakası örneği*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktan, C.C. (1995). Klasik liberalizm, neo-liberalizm ve libertarianizm. *Amme İdaresi Dergisi*, 28(1), 3-32.
- Aktaş, A. (2005). *Özel ilköğretim okulları 1. kademe 1. sınıf velilerinin özel okulları tercih sebepleri (Ankara ili, Çankaya ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktaş, A. S. (2006). Sınıf analizleri ve sınıf şemaları: Türkiye örneğine ampirik yaklaşım. 2. *Sınıf Çalışmaları Sempozyumu, Türkiye’yi Sınıf Gerçeğiyle Anlamak*, İstanbul: SAV Sosyal Araştırmalar Vakfı Yayını, 44–59.
- Akyollu, Ş. (2016). Türkiye’de eğitimin önemli yapı taşlarından birisi de özel okullardır. *Türkiye Özel Okullar Derneği Dergisi*, 35, 44.

- Al Şensoy, S. ve Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 16(3), 87-104.
- Alcock, P. Erskine, A. & May, M. (2002). *The Blackwell Dictionary of Social Policy*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Alptekin, C. (2009). Eğitim ve nörobiyoloji. İ. Erdoğan (Ed.) *Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği 8. Antalya Sempozyumu Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu*, İstanbul, 231-239.
- André Bechely, L. (2005). *Could it be otherwise? Parents and the inequities of public school choice*. New York: Routledge.
- Apple, W. M. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative Education*, 37(4), 409–423.
- Apple, W. M. (2004). *Neoliberalizm ve eğitim politikaları üzerine eleştirel yazılar*. Ankara: Eğitimsen Yayınları.
- Apple, W. M. (2007). *Eğitim, piyasalar ve denetim kültürü. Küreselleşme ve eğitim*. (1.Baskı). (Çev: E. Oğuz ve A. Yaka), Ankara: Dipnot Yayınları.
- Apple, W. M. (2012). *Eğitim ve İktidar*. (2. Baskı) (Çev: E. Bulut), İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Aratemur-Çimen, C. (2015). *Differentiating children through education: School choices and educational practices of middle-class families in neoliberal times*. Doktora tezi, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, Z. (2011). *Urban middle class, lifestyle and taste in Keçiören and Çankaya, Ankara: Distinction through home furniture, furnishing and decoration*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, Z. (2012). Geçmişten günümüze eleştirel bir orta sınıf değerlendirmesi. *Toplum ve Demokrasi*, 6(13-14), 55-92.
- Arthur, S., Mitchell, M., Lewis, J. & Nicholls, C. M. (2014). Designing fieldwork. Ritchie J., Lewis J., Nicholls, C. M. ve R. Ormston (Ed.), *Qualitative research practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*, in (ss:147-177) Londra: Sage Publications.
- Atav, E. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 1-13.
- Ayata, S. (2005). Yeni orta sınıf ve uydu kent yaşamı. Kültür fragmanları. D. Kandiyoti ve A. Saktanber, (Ed.), *Türkiye'de Gündelik Hayat* içinde, (2. Baskı), (Çev. Z. Yelçe), İstanbul: Metis Yayınları.
- Aydın, S. (2012). *Gated communities and the "middle class" in Istanbul*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bahçe, S. (2013). Orta sınıf miti ve mühendisin nemesisi. *Praksis*, 32, 145-164.

- Bainbridge, W.L. (1991). School choice: What parents and corporations want. *Midwest Suburban Superintendents Annual Conference*, Florida, 3-15.
- Balçı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balıkçıoğlu, E. ve Dalgıç, B. (2015). Türkiye’de orta gelirli sınıfın profili. *Journal of Economics, Business, Politics, and International Relations*. 1 (1), 17-31.
- Balkan, E. ve Öncü, A. (2013). İslami orta sınıfın yeniden üretimi. N. Balkan, E. Balkan ve A. Öncü (Ed.), *Neoliberalizm, İslamcı sermayenin yükselişi ve AKP içinde* (ss: 251–290). İstanbul: Yordam Kitap.
- Ball, S. J. & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International 5th World Congress, 6-66
- Ball, S. J. (2003a). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Ball, S. J. (2003b). The risks of social reproduction. *London Review of Education*, 1(3), 163–175.
- Başbakanlık (2002). 58. hükümet programı.
- Başbakanlık (2014). 62. hükümet programı.
- Başbakanlık (2015). 64. hükümet programı.
- Başbakanlık (2016). 65. hükümet programı.
- Bauman, Z. (2005). *Work, consumerism, and the new poor*, Maidenhead, Berkshire, England, Newyork: Open University Press.
- Bayhan, S. ve Gök, F. (2017). Education policy in an era of neoliberal urbanisation: a case study of Istanbul’s school relocations. *British Journal of sociology of Education*, 38(4), 581–595. doi:10.1080/01425692.2015.1113858.
- Bayrak, S. (2011). *Patterns of eating out in contemporary Beyoğlu: A new middle class-oriented approach*. Yüksek lisans tezi, Bogaziçi Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Baysan, S., Ercan, B. ve Öztürk, A. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirmede istihdam sorunu: Sosyal bilgiler öğretmenliği örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 131-154.
- Beck, U. (1992). *Risk society: towards a new modernity*. Newbury Park: CA Sage.
- Beck, U. (1998). Politics of risk society. İçinde: J. Franklin (ed) *The politics of risk society*, Cambridge: Polity Press.
- Beeghley, L. (2004). *The structure of social stratification in the United States*. Boston: Pearson, Allyn & Bacon.
- Bennett, P., Lutz, A. & Jayaram, L. (2012). Beyond the schoolyard: The role of parenting logics, financial resources, and social institutions in the social class gap in structured activity participation. *Sociology of Education*, 85, 131–157. doi:10.1177/0038040711431585.
- Benson, M., Bridge, G. & Wilson, D. (2015). School choice in London and Paris – A comparison of middle-class strategies. *Social Policy & Administration*, 49(1), 24–43. doi: 10.1111/spol.12079.

- Bernal, J.L. (2005). Parental choice, social class and market forces: The consequences of privatization of public services in education. *Journal of Education Policy*, 20(6), 779-792.
- Billingham, C. M. & Kimelberg, S. M. (2013). Middle-class parents, urban schooling, and the shift from consumption to production of urban space. *Sociological Forum*, 28(1), 85-108. doi: 10.1111/socf. 12004.
- Bircan, İ. (2009). Türkiye’de öğretmen arz ve talebinde dengesizlikler (Mevcut sorunlar, kontenjanlar, mezunlar ve öğretmen istihdamı). *Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu*. Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Bitsch, V. (2005). Qualitative research: A grounded theory example and evaluation criteria. *Journal of Agribusiness*, 23(1), 75-91.
- Bocutoğlu, E. (2004). *Makro iktisat keynesyen teori ve politikalar*. Trabzon: Derya Kitabevi.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: Introduction and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Boratav, K. (2004). *İstanbul ve Anadolu’dan sınıf profilleri*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Boratav, K. (2005). *1980’li yıllarda Türkiye’de sosyal sınıflar ve bölüşüm*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Bourdieu, P. & Wacquant Loic, J. D. (2003). *Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar*. (Çev: N. Ökten) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction, (in) Jerome Karabel & A. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*, ss. 487-511. New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1978). Sport and social class. *Social Science Information*, 17(6), 819-840.
- Bourdieu, P. (1986). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1990). *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1997). *Toplumbilim Sorunları*. (Çev: Işık Ergüden), İstanbul: Kesit Yayınları.
- Bourdieu, P. (2000). The aesthetic sense as the sense of distinction. J. B. Schor & D. B. Holt (Ed.) *The consumer society reader*, içinde, (s. 187-205). New York: The New Press.
- Bourdieu, P. (2003). *Firing back: Against the tyranny of the market II*. New York: New Press.
- Bourdieu, P. (2006a). *Pratik nedenler: Eylem kuramı üzerine*. (Çev: H. Uğur Tanrıöver), İstanbul: Hil Yayın.
- Bourdieu, P. (2006b). The forms of capital. H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough & A. H. Halsey (Eds.), *Education, globalization and social change*, içinde (ss. 105–118). Oxford: Oxford University Press.

- Boyd, P. G. (2011). *A qualitative multiple case study exploring the factors influencing middle class African American parental choice in education in central Alabama*. Unpublished PhD thesis. The University of Alabama.
- Brantlinger, E. A. (2003). *Dividing classes: How the middle class negotiates and rationalizes school advantage*. New York: RoutledgeFalmer.
- Brint, S. (2006) *Schools and societies*. Stanford: Stanford University Press.
- Brooks, D. (2000). *Bobos in paradise: The new upper class and how they got there*. New York, London, Toronto, Sydney and Singapore: Simon and Schuster.
- Brown, H. J. (1999). College choice: perceptions and priorities. *Educational Management and Administration*, 27(1), 85–98.
- Brown, W. (2005). Neoliberalism and the end of liberal democracy, W. Brown (Ed), *Edgework: Critical essays on knowledge and politics* içinde. Princeton: Princeton University Press.
- Bukhari, P. & Randall, E. V. (2009). Exitandentry: Why parents in Utah left public schools and chose private schools. *Journal of School Choice*, 3(3), 242-270.
- Burke, P. (2005). *Tarih ve toplumsal kuram*. (Çev. M. Tunçay) İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Burris, V. (1995). The Discovery of the new middle classes. Vidich, A. J. (ed.). *The new middle class içinde* (ss. 15-54). London: Macmillan Pres.
- Butler, T. (2003). The debate over the middle classes. T. Butler ve M. Savage (Ed) *Social changes and the middle classes* içinde. (ss. 26-36). Londra ve New York: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 345-357.
- Calhoun, C. (2007). Bourdieu sosyolojisinin ana hatları (Der.). Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan (Ed.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* içinde İstanbul: İletişim Yayınları.
- Callinicos, A. (2006). Giriş. (Çev: O. Akonhay). Callinicos, A. ve Harman, C. (Ed.) *Neoliberalizm ve sınıf* içinde (ss. 9-25) İstanbul: Salyangoz Yayınları.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Carnoy, M. (1995) Structural adjustment and the changing face of education, *International Labour Review*, 134(6), 653–673.
- Cengiz, G. (2006). *Öğrencilerin ortaöğretim kurumu tercihinde etkili olan bazı faktörlerin etki durumu (Adapazarı örneği)*. Yüksek lisans tezi Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cengiz, G., Titrek, O. ve Akgün, Ö.E. (2007). Öğrencilerin ortaöğretim kurumu tercihinde okullarla ilgili faktörlerin etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-22.
- Central Advisory Council for Education (1966). *Plowden Report*. London: England.
- Cevizci, A. (2013) *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları,

- Chang-ho C. J. & Boyatt, E. (2007) Religion, parental choice, and school vouchers in urban parochial schools: The case of five schools in southern California. *Journal of Research on Christian Education*, 16(2), 149-179. doi: 10.1080/10656210701647753.
- Chen, H. & Lan, W. (1998). Adolescents' perceptions of their parents' academic expectations: Comparison of American, Chinese American, and Chinese high school students. *Adolescence*, 33, 385–390.
- Chen, J. S. (2007). Pursue dreams, dreams come true-talking about the praxis of friendly campus. *Taipei County Education*, 61, 45-48.
- Clarke, J. (2008). Living with/in and without neoliberalism. *Focaal-European Journal of Anthropology*, 51, 135–147.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Newbury Park, CA: Sage.
- Cohen-Zada, D. & Sander, W. (2008) Religion, religiosity, and private school choice: Implications for estimating the effectiveness of private schools. *Journal of Urban Economics*, 64(1), 85-100.
- Cohen-Zada, D. (2006) Preserving religious identity through education: Economic analysis and evidence from the United States. *Journal of Urban Economics*, 60, 372–398.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C, McPartland, J., Mood, A., Veinfall, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Department of Health, Education and Welfare.
- Conway, D., (2011). Klasik liberalizm. *Liberal Düşünce*, 16(64), 85-90.
- Corcuff, P. (2007). Habitustan hareketle: Kolektife meydan okuyan tekil. Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan (Ed.) *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* içinde İstanbul: İletişim Yayınları.
- Coşkun, İ., Dama, N., Emin, M. N., Toklucu, D. ve Barkçın, M. (2016). *2016'da eğitim ve sosyal politikalar*. Ankara: SETA
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Crompton, R. (2008). *Class and stratification: An introduction to current debates*. Oxford: Polity Press.
- Crook, S. (1999). Ordering risks. D. Lupton. (Ed). *Risk and sociocultural theory: New directions and perspectives* içinde (ss:85-160). Cambridge: Cambridge University Press.
- Crozier, G. (1998). Parents and schools: Partnership or surveillance? *Journal of Educational Policy*, 13(1), 95-185.
- Crozier, G., Reay, D. & James, D. (2011) Making it work for their children: white middle-class parents and working-class schools. *International Studies in Sociology of Education*, 21(3), 199-216. doi: 10.1080/09620214.2011.616343.
- Crozier, G., Reay, D., James, D., Jamieson, F., Beedell, P., Hollingworth, S. & Williams, K. (2008). White middle-class parents, identities, educational choice

- and the urban comprehensive school: Dilemmas, ambivalence and moral ambiguity. *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), 261–272.
- Cucchiara, M. B. & Horvat, E. M. (2014). Choosing selves: The salience of parental identity in the school choice process. *Journal of Education Policy*, 29(4), 486–509.
- Çaha, Ö. (2008). *Siyasi düşüncelere giriş*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Çakar, S. (2000). *Ortaöğretim tercihini etkileyen etkenlerin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çavdar, A. (2013). Orta sınıfın evi. (Der.) A. Çavdar ve P. Tan (Ed.) *Müstesna şehrin istisna hali*, içinde, İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Çelik, K. ve Kavak, Y. (2009). Eğitim fakülteleri ve “KPSS – öğretmenlik” sınavı sonuçları üzerine bir çalışma. *Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu*. Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Çelikten, B. (2010). *Özel okul velilerinin okul tercihlerini etkileyen faktörler*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumunu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dahrendorf, R. (1959). *Class and class conflict in an industrial societies*. California: Stanford University Press.
- Dardot, P. & C. Laval (2012). *Dünyanın yeni aklı: Neoliberal toplum üzerine deneme*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Davies, S. & Guppy, N. (1997). Globalization and educational reforms in AngloAmerican democracies. *Comparative Education Review*, 41(4), 435–459.
- Demiral, S. (2016). *Farklı sosyal sınıfların mekânsal ayrışma eğilimleri: Üst tabakaların mekân tercihlerine İstanbul'dan karşılaştırmalı örnekler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- den Brok, P., Brekelmans, M., & Mainhard, T. (2010). *The effect of students' perceptions of their teachers' interpersonal behaviour on their educational outcomes: a meta-analysis of research with the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)*, Eindhoven: TUE-UU-LU, 21–21.
- Devidal, P. (2004). Trading away human rights? The GATS and the right to education: A legal perspective. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2(2), 29-72.
- Devine, F. & Savage, M. (2005). The cultural turn, sociology and class analysis. F. Devine & M.Savage (Eds.), *Rethinking class: Culture, identities and lifestyles* içinde (ss: 1–23). New York: Palgrave Macmillan.
- Devine, F. (2004). *Class practices: How parents help children get good jobs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge Publications.
- Dikbaş, İ. (2008). *Veli beklentileri ve karşılanma düzeyleri, özel vakıf okulları örneği*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Dimaki, K., Kaminioti, O., Kostaki, A., Psarakis, S. & Tsourti, Z. (2005). Educational and occupational preferences of high school students in Greece. *Education and Training*, 47(6), 432-446.
- Doğan, C. (2005). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programı. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 133-149.
- Dye, T. R. (1975). *Understanding public policy*. (Second edition). New Jersey: Prentice Hall, *Educational Research*. 33 (1), 31-41.
- Edwards, N. C. (2006). *School facilities and student achievement: student perspectives on the connection between the urban learning environment and student motivation and performance*. Doctorate Thesis, Philosophy Department of the Ohio State University.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2009). Eğitim İzleme Raporu 2015-2016. İstanbul: ERG.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2016). Eğitim İzleme Raporu 2015-2016. İstanbul: ERG.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2017). Eğitim İzleme Raporu 2015-2016. İstanbul: ERG.
- Elwell Craig K. (2014). *The distribution of household income and the middle class*. Washington, DC: Congressional Research Service.
- England, K. & Ward, K. (2007). *Neoliberalization: States, networks, people*. Oxford, UK: Blackwell.
- Erdoğan, M. (2006). *Aydınlanma, modernlik ve liberalizm*. Ankara: Orion Yayınları,
- Eren, H. (2005). *Özel okullar*. İstanbul: Türkiye Özel Okullar Birliği Yayınları.
- Ergin, D.Y. (1993). *Özel bir kolejde yapılan imaj araştırması*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Ersöz, A. (2008). *Sosyal sermayenin ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative analysis: Practice and innovation*. Crows Nest: Routledge.
- Feldstein, M. (1986). Supply side economics: Old truths and new claims. *The American Economic Review*, 76(2), 2630.
- Fen ve Sosyal Bilimler Projesi/ Programı Uygulayan Anadolu İmam Hatip Liseleri-Vizyon Belgesi (2016). Ankara: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- Fındıkçı, İ. (1997). Eğitim pazarında reklam ve insan unsuru. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 53, 29-32.
- Fimyar, O. (2008). Using governmentality as a conceptual tool in education policy research. *Educate*, 1(1), 3–18.
- Flew, T. (2014). Six theories of neoliberalism. *Thesis Eleven*, 122(1), 49–71.
- Foucault, M. (1980). Truth and power. C. Gordon (Ed.), *Power & Knowledge* içinde, New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1994). *Governmentality citizenship: Critical concept*. B.Turner & P. Hamilton (Ed.) London: Routledge,

- Foucault, M. (1997). *On the government of the living ethics: Subjectivity and truth*. P. Rabinow (Ed) (Çev: R.Hurley) (ss: 81-86), New York: The New Pres.
- Foucault, M. (2005). *Entelektüelin siyasi işlevi*. (Çev. I. Ergüden, O. Akinhay, F. Keskin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2007). *Security, territory, population: Lectures at the College de France*. New York: Palgrave Macmillan Structural Adjustment Policiess.
- Foucault, M. (2010). *The birth of biopolitics: Lectures at the College de France 1978-1979*. New York: Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (2014). *Özne ve iktidar*. (Çev. I. Ergüden, O. Akinhay), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Frankenberg, E. & DeBray, E. (2011). Integrating schools in a changing society: New policies and legal options for a multiracial generation. Scott J. (Ed). *School choice as a civil right: The political construction of a claim and its implications for school desegregation*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Freidman, B.A., Bobrowski, P.E. & Geraci, J. (2006). Parents' school satisfaction: Ethnic similarities and differences. *Journal of Educational Administration*, 44(5), 471-486.
- Freidman, B.A., Bobrowski, P.E. & Markow, D. (2007). Predictors of parents' satisfaction with their children's school. *Journal of Educational Administration*, 45(3), 278-288.
- Freidman, M. (1988). *Kapitalizm ve özgürlük*. (Çev. D. Erbek). İstanbul: Altın Kitap Yayınları.
- Freidman, M. (1997). Public schools: Make them private. *Education Economics*, 5(3), 341-344.
- Freire, P. (2010). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev. E. Özbek ve D. Hattatoğlu). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gamble, A. (2001). Neo-liberalism. *Capital and Class*, 25(1), 127-134.
- Garnett, N. S. (2010). Affordable private education and the middle class city. *The University of Chicago Law Review*, 77(1), 201-222.
- Garrizmann, J. L. & Seng, K. (2016). Party politics and education spending: challenging some common wisdom. *Journal of European Public Policy*, 23(4), 510-530, DOI: 10.1080/13501763.2015.1048703.
- Garrizmann, J.L. (2014). *The political economy of higher education finance: A comparative analysis of the politics of tuition fees and subsidies*. Dissertation, University of Konstanz.
- Garrizmann, J.L. (2015). Attitudes towards student support. How positive feedback effects prevent change in the Four Worlds of Student Finance. *Journal of European Social Policy*, 25(2), 39-58.
- Geçici Koruma Kanunu, (2016).
- Gerth, H. & Wright, C. M. (1948). *From Max Weber*. London: Routledge.

- Gibbons, S. & Machin, S. (2003). Valuing English primary schools, *Journal of Urban Economics*, 53(2), 197–219.
- Giddens, A. (1998). Risk society: The context of British politics. J. Franklin (Ed.), *The politics of risk society*. İçinde, (ss. 23–34). Cambridge, UK: Policy Press.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. (çev. H. Özel ve C. Güzel) Ankara: Ayraç Yayınları.
- Gift, T. & Wibbels, E. (2014). Reading, writing, and the regrettable status of education research in comparative politics, *Annual Review of Political Science* 17, 291–312.
- Gilbert, D. & Kahl, J. A. (1993). *The American class structure: A new synthesis*. Belmont, CA: Wadsworth Pub. Co.
- Gilbert, D. (2002). *The American class structure: In an age of growing inequality*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Gilbert, D. (2007). *Mexico's middle class in the neoliberal era*. Arizona: The University of Arizona Pres.
- Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm*. (Çev. Barış Baysal), İstanbul: Kalkedon Yayınları
- Giroux, H. A. (2008). Eleştirel Pedagojinin Vaadi, Çev: Umre Deniz Tuna, İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Adline Publishing Company.
- Goldring, E.B. & Phillips, J.R. (2008). Parent preferences and parent choices: The public-private decision about school choice. *Journal of Education Policy*, 23(3), 209-230.
- Goldthorpe, J. H. (1982). On the service class, its formation and future. A. Giddens ve G. MacKenzie (Ed.). *Classes and division of labour: Essays in honour of Ilya Neustadt*, İçinde, Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldthorpe, J. H. (1987). *Social mobility and class structure in modern Britain*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Gorz, A. (2011). *Maddesiz-bilgi, değer ve sermaye*. (Çev.: I. Ergüden), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gottzén, L. (2011). Involved fatherhood? Exploring the educational work of middle-class men. *Gender and Education*, 23(5), 619-634, DOI: 10.1080/09540253.2010.527829
- Gök, F. (2002). The privatization of education in Turkey. N. Balkan & S. Savran (Ed.). *The ravages of neo-liberalism*. İçinde (ss: 93–104). New York, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Gök, F. (2014). Eşitlik, sosyal adalet ve eğitimin neoliberal dönüşümü. M. Uysal ve A. Yıldız (Ed.), *Eleştirel Eğitim Yazıları*, İçinde (s. 41–50). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Göker, E. (2007). Ekonomik indirgemeci mi dediniz? Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan (Ed.) *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi*. İçinde, İstanbul: İletişim Yayınları.

- Griffith, A. & Smith, D. (2005). *Mothering for schooling*. New York: RoutledgeFalmer
- Guzman, A., Castro, K.A., Buenaventura, M.A., Duque, A.C. & Enriquez, M.L. (2008). Filipino parents' school choice and loyalty. *Educational Research for Policy & Practice*, 7(2), 109-122. DOI 10.1007/s10671-007-9037-7.
- Gür, B. S., Çelik, Z. ve Coşkun, İ. (2013). *Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi, eşitlik mi?* (Analiz No. 69). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Güzelsarı, S. (2003). Hizmetlerin hiberlizasyonu ve GATS, küresel piyasa kıskacındaki eğitim: *Milli Eğitim Bakanlığı'nın Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Sempozyumu*, s.5.
- Hamilton, M. & Hirszowic, M. (1993). *Class and inequality: Comparative perspectives*. Hertfordshire, UK: Harvester Wheatsheaf.
- Harris, S. (2007). *The governance of education: how neo-liberalism is transforming policy and practice*. London: Continuum International Publishing Group.
- Hartsell, J. H. (2011). *Factors affecting private school choice*. 5 Ekim 2017, <http://aquila.usm.edu/dissertations/732>
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Harvey, D. (2007). Neoliberalism as creative destruction. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 610, 22-44.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. London: Routledge.
- Hayek, F. A. (2004). *Kölelik Yolu*. (Çev: T. Feyzioğlu ve Y. Arsan). Ankara: Liberte
- Hayek, F. A. (2013). *Özgürlüğün Anayasası*. (1. Baskı) (Çev: Y. Z. Çelikkaya) (Orjinal çalışma basım tarihi 1960). Ankara: BigBang Yayınları.
- Hega, G.M. & Hokenmaier, K.G. (2002). The welfare state and education: A comparison of social and educational policy in advanced industrial societies. *Politikfeldanalyse/German Policy Studies*, 2(1), 1–29.
- Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Eğitim programları ve öğretim*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Hesapçioğlu, M. ve Nohutçu, A. (1999). Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve okulların reklam stratejileri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, s.183-202.
- Hesapçioğlu, M., Durmuş, A. ve Başaran, G. (1998). Özel öğretim kurumlarının öğrenci çekme politikaları: Bir ön araştırma. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, s.139–162.
- Heywood, A. (2011). *Siyasi ideolojiler*. (Çev: A. K. Bayram). Ankara: Adres Yayınları.
- Hindess, B. (1987). *Politics and class analysis*. Oxford: Basil Blackwell.
- Holloway, S. L. & Pimlott-Wilson, H. (2014). Enriching children, institutionalizing childhood? Geographies of play, extracurricular activities, and parenting in

- England. *Annals of the Association of American Geographers*, 104(3), 613-627.
- Hoon, S. S. (1994). Quality of kindergarten education in Singapore: Parents' views and expectations. *Biennial Meetings of ISSBD*, Amsterdam.
- Hou, Z. & Leung, S. A. (2011). Vocational aspirations of Chinese high school students and their parents' expectations. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 349-360 doi:10.1016/j.jvb.2011.05.008.
- Howe, C. (1992). *Political ideology and class formation: A study of the middle class*. US: Praeger Publisher
- Howell, W. G. & Peterson, P. E. (2006). *The education gap: Vouchers and urban schools*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Hsu, Y. & Yuan-fang C. (2013). An analysis of factors affecting parents' choice of a junior high school. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 3(2), 39-49.
- Human Rights Watch (2015). *Geleceğimi hayal etmeye çalıştığım da hiçbir şey göremiyorum: Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller-kayıp nesil olmalarını önlemek*. ABD: Human Rights Watch.
- Hunter, J.B. (1991). Which school? A study of parents choice of secondary school.
- Hunter, M. A. (2006). *Public school facilities: providing environments that sustain learning*. New York, NY: Teachers College Columbia University Press.
- Hursh, D. (2005). Neo-liberalism, markets and accountability: transforming education and undermining democracy in the United States and England. *Policy Futures in Education*, 3(1), 3-15.
- Irwin S. & Elley S. (2012). Parents' hopes and expectations for their children's future occupations. *The Sociological Review*, 61, 111-130 DOI: 10.1111/j.1467-954X.2012.02139.x.
- Iversen, T. & Stephens, J.D. (2008). Partisan politics, the welfare state, and three worlds of human capital formation. *Comparative Political Studies*, 41(4-5), 600-37.
- İnal, K. (2005). Neoliberal eğitim ve yeni ilköğretim müfredatının eleştirisi. *Praksis*, 14, 265-287
- İnal, K. (2006). Eğitim kampanyaları neye hizmet ediyor, neyi gizliyor? *Zil ve Teneffüs*, 1(4-5), 5-9.
- İnal, K. (2009). AKP'nin neoliberal ve muhafazakar eğitim anlayışı. İ. Uzgel & B. Duru (Ed.) *AKP kitabı: Bir dönüşümün bilançosu*. İçinde (pp.689-719). Ankara: Phoenix.

- İnal, K., Akkaymak, G. ve Yıldırım, D. (2014). The constructivist curriculum reform in Turkey in 2004–In fact what is constructed? *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 12(2), 350-373.
- İnalçık, H. (2006). *Turkey and Europe in history*. İstanbul: Eren Yayıncılık.
- Jackson, C. & Bisset, M. (2005). Gender and school choice: Factors influencing parents when choosing single-sex or co-educational independent school for their children. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 195-211.
- Jacob, B.A. & Lefgren, L. (2007). What do parents value in education? An empirical investigation of parents' revealed preferences for teachers? *The Quarterly Journal of Economics* 22(4), 1603-1637.
- Jaeger, M. M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*, 84(4), 281–298.
- Jakobi, A.P., Martens, K. & Wolf, K.D. (2010). *Education in political science: Discovering a neglected field*. Abingdon: Routledge.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Kalfa Ataay, C. (2016). Hayek ve Friedman'ın devlet anlayışı. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 4(1), 129-151. DOI: 10.14782/sbd.2016117950.
- Kalkınma Bakanlığı. (1995). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000). Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- Kalkınma Bakanlığı. (2000). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005). Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- Kalkınma Bakanlığı. (2006). Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007-2013). Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2014-2018). Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- Kanun Hükmünde Kararname, (667 Sayılı), (2016), T.C. Resmi Gazete, 29779.
- Kapas, M. & Liang, Y. (2009). Sizing up the middle class in developing countries. *The Journal of Portfolio Management*, 35(5), 133-139.
- Karademir Hazır, I. (2014). Bourdieu sonrası yeni eşitsizlik gündemleri: kültürel sınıf analizi, beğeni ve kimlik. *Cogito*, 76, 230-261.
- Karademir, I. (2009). *Different facets of new middle classness: A case study in the city of Ankara*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006) Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumunu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2 (1), 3-14.
- Karpat, K. (2002). *Studies on Ottoman social and political history (social, economic and political studies of the Middle East and Asia)*. Brill: Leiden.
- Karpat, K. H. (2008). *Türkiye'de toplumsal dönüşüm*. Ankara: İmge.

- Kartal, K. S. (1978). *Kentleşme ve insan: Kentleşme sürecinde insan tutum ve davranışlarında meydana gelen değişimler-Çankırı köylerinden Ankara'ya göç edenler üzerinde bir araştırma*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Kaya Kürekçi, Ö. K. (2002). *Özel okullarda eğitim hizmetlerine ilişkin pazarlama Karması stratejileri ve özel ilköğretim okulu velilerine yönelik bir alan araştırması*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keleş, R. (1990). *Kentleşme politikası*. Ankara: İmge.
- Kemshall, H. (2002). *Risk, social policy and welfare*. Buckingham: Open University Press.
- Keskin Demirer, D. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum*, 1,170.
- Keskin, D. H. ve Turna Bilgin, G. (2010). Ailelerin devlet ya da özel okul tercihlerini etkileyen faktörler (Rize Örneği). *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 411 – 426.
- Keskin, N. E. ve Demirci, A. G. (2003). *Eğitimde çürüyüş: KİGEM Özelleştirme Değerlendirmeleri*. Ankara: KİGEM
- Keskin, N., E. (2004). Eğitimde reform. *Mülkiye*, 245, 125-148.
- Keskin, N., E. (2008). Dünya Bankası ve eğitimde yerelleşme: Kamu okullarında işletmecilik. *Küreselleşme ve Demokratikleşme Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Akdeniz Üniversitesi İİBF Yayını, Antalya, 617-624.
- Keyder, Ç. (1995). *Türkiye'de devlet ve sınıflar*. İstanbul: İletişim.
- Keyman, F. (2002). Kapitalizm ve oryantalizm ekseninde küreselleşmeyi anlamak: 11 Eylül, modernite, kalkınma ve öteki sorunsalı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 10(5), 27-54.
- Khakhulina, L. (2001). The subjective middle class: Income, material situation, and value orientations. *Sociological Research*, 40(4), 71-92.
- Kıray, M. (2005). *Tüketim normları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- King, Roger (1981). *The middle class*. London: Longman.
- Kingfisher, C. (2002). *Western welfare in decline*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Kirk, C. M., Lewis-Moss, R. K., Nilsen, C. & Colvin, D. Q. (2011). The role of parent expectations on adolescent educational aspirations. *Educational Studies*, 37(1) 89-99. DOI: 10.1080/03055691003728965
- Kishan, R. (2008). *Privatization of education*. New Delhi: APH Publishing Corporation
- Koçak, S. ve Kavak, Y. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen atama esasları ve kaynak yükseköğretim programlarıyla ilgili gelişmeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 157-170.
- Konuşlu, F. (2013). Emek süreci çözümlemesinden sınıf tartışmasına bir yol denemesi: Türkiye özel televizyon dizilerinin üretim ve emek sürecinde sınıfsal ilişkiler, *Prakis*, 32, 165-190.

- Korkmaz, M. (2013). İmam hatip lisesi öğrencilerinin bu okulu tercih süreçleri *ERUIFD*, 1(16), 7-40.
- Kömeçoğlu, U. (2009). Micro spaces, performative repertoires and gender wars among Islamic youth in Istanbul. *Journal of Intercultural Studies*, 30(1), 107-119.
- Kösterelioğlu İ. ve Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*, 25(1), 177-187.
- Krippendorff, K. (2003). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Kutlu Abu, N., Bacanak, A., ve Gökdere, M. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(1), 287-307. doi:10.17539/aej.07102.
- Lackney, J. A. (1999). *Why optimal learning environment matter*. Mississippi: Mississippi State University, Mississippi State Educational Design Institute.
- Lareau, A. & Conley, D. (2008). *Social class: How does it work?*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Lareau, A. (1997). Social class differences in family-school relationship: The importance of cultural capital. A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, ve A. S. Wells (eds.). *Education: Culture, Economy, Society*. İçinde. Newyork, Oxford University Press.
- Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in black and white families. *American Sociological Review*, 67, 747-776.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Larner, W. (2000). Neoliberalism, policy, ideology, governmentality. *Studies in Political Economy*, 63, 5-25.
- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. & Halsey, H. (2006). Introduction: The prospects for education: Individualization, globalization, and social change. H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough & A. H. Halsey (Eds.), *Education, globalization & social change*. İçinde. (ss 1-70). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A Call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22, 557-58.
- Lemke, T. (2016). *Politik aklın eleştirisi: Foucault'nun modern yönetimsellik çözümlemesi*. (Çev: Özge Karlık). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Levy, J., den Brok, P., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2003). Students' perceptions of interpersonal aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 6 (1), 5-37.
- Lew, J. (2007). A structural analysis of success and failure of Asian Americans: A case of Korean Americans in urban schools. *Teachers College Record*, 109(2), 369-390.

- Leyton, D. & Rojas, T. M., (2017). Middle-class mothers' passionate attachment to school choice: abject objects, cruel optimism and affective exploitation. *Gender and Education*, 29(5), 558-576. DOI: 10.1080/09540253.2017.1324130.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Locke J. (1969). Civil government. M. Tuncay (Ed.) . *Siyasal düşünceler tarihi*. İçinde C.II, Ankara: Sevinç Matbaası.
- Locke, J. (2004). *Hükümet üzerine ikinci inceleme*. (Çev: Fahri Bakırcı). Ankara: Babil Yayıncılık.
- Lopez, A. R. & Weinstein, B. (2012). *The making of the middle class: Toward a transnational history of the middle class*. Durham, NC: Duke University Press.
- Louie, V. (2001). Parents' aspirations and investment: The role of social class in the educational experiences of 1.5 and second-generation Chinese Americans. *Harvard Educational Review*, 71(3), 438–474.
- Lyons, E. & Coyle, A. (2007). *Analysing qualitative data in psychology*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Maddaus, J. (1988). Parents' perceptions of the moral environment in choosing their children's elementary schools. Paper presented at *Annual Meeting of the Association for Moral Education*, Pittsburgh.
- Maddaus, J. (1990). Parent choice of school: What parents think and do. C.B.Cazden (Ed.). *Review of Research in Education*. In. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Madsen, J. (1996). *Private and public school partnerships: Sharing lessons about decentralization*. London: Falmer Press.
- Maloutas, T. (2007). Middle class education strategies and residential segregation in Athens, *Journal of Education Policy*, 22(1), 49-68. DOI: 10.1080/02680930601065742.
- Marazzi, C. (2010). *Sermaye ve dil*. (Çev.: A. Ergenç) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Mardin, Ş. (2013). *Türk modernleşmesi*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Mardin, Ş. 2006, *Religion, Society and Modernity in Turkey*, Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Martin, A. S. (1993). Makers, buyers, and users: Consumerism as a material culture framework. *Winterthur Portfolio*, 28 (2-3), 141-57.
- Martin, J. & Vincent, C. (1999). Parental voice: An exploration. *International Studies in Sociology of Education*, 9(2), 133–154. doi:10.1080/09620219900200039.
- Marx, K. & Engels, F. (1967). *The communist manifesto*. (Çev: S. Moore) Harmondsworth: Penguin.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.

- McBurnie, G. (2002). Küreselleşme, GATS ve ulus-aşırı eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2 (1), 169-190.
- McDonald, R. (2014). Bourdieu, medical elites and social class: A qualitative study of desert island doctors. *Sociology of Health & Illness*, 36, 902-916.
- McGregor, J. (2004). Space, power and the classroom. *Forum*, 46(1), 13–18.
- McNally, C.P. (2002). Factors influencing family choice of elementary magnet schools for their children. *Dissertation Abstracts International*, 63(5), 1719-1864.
- MEB (2011). *MEB eğitim istatistikler örgün eğitim 2010- 2011*.
- MEB (2012). *MEB eğitim istatistikler örgün eğitim 2011- 2012*
- MEB (2013). *MEB eğitim istatistikler örgün eğitim 2012- 2013*.
- MEB (2014). *Eğitim ve öğretim desteğine ilişkin kılavuz*. 17 Temmuz 2017, ookgm.meb.gov.tr/meb_iys.../25031903_eitimveretimdestei_klavuz25082014.pdf.
- MEB (2014). *MEB eğitim istatistikler örgün eğitim 2013- 2014*.
- MEB (2014). *Yabancılarla yönelik eğitim-öğretim hizmetleri*, 10 Kasım 2017, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html
- MEB (2015). *Eğitim ve öğretim desteği ek yerleştirme sonuçlarına ilişkin basın açıklaması*. 9 Mayıs 2017, <http://www.meb.gov.tr/egitim-ve-ogretim-destegi-ek-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-basin-aciklamasi/haber/9605/tr>
- MEB (2015). *MEB eğitim istatistikleri örgün eğitim 2014-2015*.
- MEB (2015). Ortaöğretime geçiş sınavına ilişkin e-kılavuz, 23 Temmuz 2017, ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/31053059_ekilavuz.pdf.
- MEB (2016). 5580 Sayılı Kanun kapsamındaki özel okullarda öğrenim gören/görecek öğrenciler için verilecek eğitim ve öğretim desteği uygulama e-kılavuzu. 17 Temmuz 2017.
- MEB (2016). *MEB eğitim istatistikler örgün eğitim 2015- 2016*.
- MEB (2016). Ortaöğretime geçiş sınavına ilişkin e-kılavuz. 23 Temmuz 2017, http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07062150_20162017retim_lortaknavlareklavuzu.pdf.
- MEB (2016). *Türkiye’de Suriyeli öğrenciler*. 17 Kasım 2017, <http://www.meb.gov.tr/turkiyede-450-bin-suriyeli-ogrenci-egitim-goruyor/haber/12158/tr#>
- MEB (2017). *MEB eğitim istatistikler örgün eğitim 2016- 2017*.
- MEB (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023)*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2016.
- MEB Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi, 2013.
- MEB Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi, 2017.
- MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2015.

- MEB Özel Öğretim Kurumları Standartları Yönergesi, 2017.
- MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, 2017.
- MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2016, T.C. Resmi Gazete, Sayı: 29818.
- MEB SGB (2009). *MEB 2010-2014 Stratejik Planı*. Ankara: MEB.
- MEB SGB (2015). *MEB 2015-2019 Stratejik Planı*. Ankara: MEB.
- MEB Uygulama İmkânı/Alanı Kalmayan Genelgelerin Yürürlükten Kaldırılması Hakkında Genelge, 2017.
- Megginson W. & Netter J. (2003). History and methods of privatisation. D. Parker & D. Saal (Ed). *International handbook on privatisation*. In. (pp:25-40) Cheltenham: Edward Elgar.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. London: SAGE Publications.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Mill, J. S. (1986) . *Faydacılık*. (Çev. Nazmi Coşkunlar). İstanbul: MEB Yayınları.
- Miller, D. (2005). Materiality: An introduction (Der.) D. Miller (Ed) *Materiality*. In (pp: 1-50). Durham, London: Duke University Press.
- Mitchell, D. (1999). *Governmentality: Power and rule in modern society*. Londra: Sage Publications.
- Molnar, A. (2006). The commercial transformation of public education. *Journal of Education Policy*, 21(5), 621- 640.
- Morse, J. M. & Richards, L. (2002). *Readme first for a riser's guide to qualitative methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nartgün Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5 (2), 153-167.
- NCES (2016). *Selected Statistics From the Public Elementary and Secondary Education Universe: School Year 2014–15 National Center for Education Statistics*, 11 Ağustos 2017, <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2016076>.
- Nelson, E. (1986). Home Schooling. *ERIC Clearinghouse on Educational Management*, 15, 15-103.
- Neumann, I. B. & Sending, O. J. (2010). *Governing the global polity: Practice, mentality, rationality*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Nohutçu, A. (1999). *Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların reklam stratejileri*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Odden, Allan R. & Lawrence O. Picus. (2000). *School finance. A policy perspectives*. (Second Edition). Boston: McGraw-Hill.
- OECD (1994). *School : A matter of choice*. Paris : OECD.

- OECD (2014). *Education at a glance 2014: Country note-Turkey*. 29 Temmuz 2017, <http://www.oecd.org/edu/Turkey-EAG2014-Country-Note.pdf>.
- OECD (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. 29 Temmuz 2017, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>.
- Ohmae, K. (2006). *The impact of rising lower middle class population in Japan*. Tokyo: Kodan-sha Publishing Company.
- Olssen, M. & Peters, M. (2005). Neo-liberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.
- Ong, A. (2006). *Neoliberalism as exception: Mutations in citizenship and sovereignty*. Durham, NC: Duke University Press.
- Oría, A., Cardini, A., Ball, S. J., Stamou, E., Kolokitha, M., Vertigan, S. & FloresMoreno, C. (2007). Urban education, the middle classes and their dilemmas of school choice. *Journal of Education Policy*, 22(1), 91–105.
- Öğüt, A. ve Erbil, C. (2009). *Sosyal sermaye yönetimi*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Öncü, A. (1997). The myth of the ideal home. A.Öncü & P. Weyland (Ed.). *Space, culture and power: New identities in globalising cities*. In. London: Zed Books.
- Ören, E. (2015). Neoliberal yönetimsellik, çalışma ilişkileri ve girişimci özne. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29(1), 155-169.
- ÖSYM (2016). *Lisans yerleştirme sınav sonuçları*. 3 Ağustos 2017, <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/LYS/LYSSayisalBilgiler19072016.pdf>
- Özbey Yüce, B. (2016). *Ortaöğretim (lise) öğrencilerinin okul seçimini etkileyen faktörler (İstanbul ili Sancaktepe ilçesi örneği)*. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özcan Demir, N. Görgün Baran ve Ulusoy, D. A. (2005). Türkiye’de ergenlerin arkadaş-akran grupları ile ilişkileri ve sapmış davranışlar: Ankara örnekleme. *Bilig*, 32, 83-108.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, S., Sezgin, F. Şirin, H. Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213- 224.
- Özkara, Y. (2002). *Özel ilköğretim okullarının veli beklentilerini karşılama düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkazanç, A. (2011). *Neo-Liberal tezahürler*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Pakulski, J. & Waters, M. (1996). *The death of class*. London, UK: SAGE Publications.

- Pan, S. & Law, W. (2006). Legalizing education: The role of law in the regulation and deregulation of China's private education. *Education And The Law*, 18(4), 267-282.
- Parlar, H. (2006). *Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların durumu: Kahramanmaraş örneği*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- PISA (2003). *Ulusal nihai rapor*. 19 Ağustos 2017, pisa.meb.gov.tr/?page_id=22.
- Pines, A. M. & Keinon, G. (2005). Stress and burnout: The significant difference. *Personality and Individual Differences*, 39, 625-635.
- Poulantzas, N. (2008). The new petty bourgeoisie. J. Martin (Ed.) *The Poulantzas reader: Marxism, law and the state*. In. London: Verso.
- Power, S. (2001) Missing: a sociology of educating the middle class. J. Demaine (Ed.) *Sociology of education today*. In. Basingstoke: Palgrave).
- Power, S., Edwards, T. Whitty, G. & Wigfall, V. (2003). *Education and the middle class*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Prichard, T. G. & Swezey, J. A. (2016). Factors affecting Christian parents' school choice decision processes: A grounded theory study. *Journal of Research on Christian Education*, 25(1), 3–24.
- Princiotta, D. Bielick, S. & Chapman, C. (2006). *Homeschooling in the United States: 2003*. 12 Eylül 2017, <https://nces.ed.gov/pubs2006/2006042.pdf>
- Rambla, X., Valiente, Ó. & Frías, C. (2011). The politics of school choice in two countries with large private-dependent sectors (Spain and Chile): Family strategies, collective action and lobbying. *Journal of Education Policy*, 26(3) 431-447. DOI: 10.1080/02680939.2010.540675.
- Rasky, C. L. & Ringrose, J. (2009). Theorizing psychosocial processes in Canadian, middle-class: Jewish mothers' school choice. *Journal of Education Policy*, 24(3), 255–269.
- Räty, H., Jaukka, P. & Kasanen, K. (2004). Parents' satisfaction with their child's first year of school. *Social Psychology of Education*, 7, 463-479.
- Raveaud, M. & van Zanten, A. (2007). Choosing the local school: Middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy*, 22(1), 107–124.
- Read, J. (2009). A genealogy of homo-economicus: Neoliberalism and the production of subjectivity. *Foucault Studies*, 6, 25–36.
- Read, J. (2012). Homo economicus'un bir soykütüğü: Neoliberalizm ve öznelğin üretimi. (Çev.: Ş. Öztürk). *Cogito*, 71(72), 82-95.
- Reay, D. & Ball, S. J. (1997). Spoilt for choice: The working classes and educational markets. *Oxford Review of Education*, 23(1), 89-101, DOI: 10.1080/0305498970230108.
- Reay, D. & Ball, S. J. (1998). Making their minds up: Family dynamics of school choice. *British Educational Research Journal*, 24(4), 431–448.

- 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. (2005). Mothers' involvement in their children's schooling: Social reproduction in action? G. Crozier & D. Reay (Eds.), *Activating participation*. In. (pp. 23–38). Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- Reay, D., Crozier, G. & James, D. (2013). *White middle-class identities and urban schooling*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Reinoso, A. O. (2008). Middle-class families and school choice: Freedom versus equity in the context of a 'local education market'. *European Educational Research Journal*, 7(2), 176–194.
- Reuter, L. R. (2002). Privatization of education: the case of Germany. *Education and the Law*, 14(1), 91-98.
- Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Roberts, S. & Heroman, D. (1993). *Student perceptions of elementary school climates in the Louisiana school effectiveness study: A comparison of phase III and phase IV*. 12 Mayıs 2017, <http://www.eric.ed.gov>.
- Robertson, S. & Dale, R. (2013). The social justice implications of privatisation in education governance frameworks: A relational account. *Oxford Review of Education*, 39(4), 426–445.
- Robertson, S. L., Xavier B. & Roger, D. (2002). GATS and the education service industry: The politics of scale and global reterritorialization. *Comparative Education Review*, 46(4), 472-496.
- Rosanvallon, P. (2004). *Refah devletinin krizi*. (Çev. B. Şahinli). Ankara: Dost Kitabevi.
- Rose, N. (1996). Governing "advanced" liberal democracies. B. Andrew, O. Thomas & R. Nikolas (Ed.), *Foucault and political reason: Liberalism, neoliberalism and rationalities of government*. In. (pp. 37–64). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Rowe, E. E. & Windle, J. (2012). The Australian middle class and education: a small-scale study of the school choice experience as framed by 'my school' within inner city families. *Critical Studies in Education*, 53(2), 137-151. DOI: 10.1080/17508487.2012.672327.
- Rowe, E. E. (2017). Politics, religion and morals: the symbolism of public schooling for the urban middle-class identity. *International Studies in Sociology of Education*, 26(1), 36-50. DOI: 10.1080/09620214.2016.1200479.
- Rutz, H. J. ve Balkan, E. M. (2016). *Sınıfın yeniden üretimi: Eğitim, neoliberalizm, ve İstanbul'da yeni orta sınıfın yükselişi*. İstanbul: h20 Kitap.
- Sabine, G. (1991). *Yakın çağ siyasal düşünceler tarihi*. (Çev. Ö. Ozankaya). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Safran, M., Kan, A. ve Üstündağ, M. T. (2014). 2013 KPSS sonuçlarının öğretmen adaylarının mezun oldukları alanlara göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 13-25.

- Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: SAGE Publications.
- Salomone, R. C. (2000). *Privatization and public-private partnerships*. New York: Chatham House Publishers.
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing and Health*, 23(4), 334-340.
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing and Health*, 33(1), 77-84.
- Sandy, J. (1990). Local public schools, private schools and a family's location decision. *Studies in Economics and Finance*, 13(1), 31-35.
- Sarıışık, Y. ve Düşkün, Y. (2016). *Çocukların Gözünden Okulda Yaşam*. İstanbul: ERG ve TEGV.
- Sartori, G. (1993). Demokrasi teorisine geri dönüş. (Çev: T. Karamustafaoğlu ve M.Turhan). Ankara: Yetkin Basımevi.
- Savage, M., Barlow, J., Dickens, P. & Fielding, T. (1992). *Property, bureaucracy and culture: Middle class formation in contemporary Britain*. New York, NY: Routledge.
- Sayılan, F. (2006). *Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neoliberal dönüşüm*. TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası Aylık Bülten Eğitim Dosyası, s. 44-51.
- Scherrer, C. (2005). GATS: Long-term strategy for the commodification of education. *Review of International Political Economy*, 12(3), 484-510.
- Schneider, M., Marschall, M., Teske, P. & Roch, C. (1998). School choice and culture wars in the classroom: What different parents seek from education. *Social Science Quarterly*, 79(3), 489-501.
- Silins, H.C. & Murray-Harvey, R. (1999). What makes a good senior secondary school? *Journal of Educational Administration*, 37(4), 329-344.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: SAGE Publication
- Sinclair, B. W. (2017). *Concerted cultivation and academic achievement: How income, gender, and parental involvement influence parental expectations for child's future education*. M.A. in the College of Graduate Studies University of Idaho.
- Smedley, D. (1995). Marketing secondary schools to parents-some lessons from theresearch on parental choice. *Educational Management and Administration*, 23(2), 96-103.
- Smith, A. (2006). *Milletlerin zenginliği*. H. Derin (11. Basımdan Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları (Orijinal çalışma basım tarihi 1776).
- Soydan, T (2007). Küreselleşme sürecinin eğitim alanına etkileri. E. Oğuz ve A.Yakar (Ed.). *Küreselleşme ve Eğitim*. İçinde. (ss:181- 212). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Sönmez, V. (1986). Türkiye'de eğitimin kalitesi ve geleceği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, (49-63), Ankara.

- Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik, (2016), Resmi gazete, sayı: 29790.
- Springer, K. (2010). *Educational research: A contextual approach*. USA: John Wileyve sons, Inc.
- Springer, S. (2012). Neoliberalism as discourse: Between Foucauldian political economy and Marxian poststructuralism. *Critical Discourse Studies*, 9(2), 133–147.
- Stacey, M. (2016). Middle-class parents' educational work in an academically selective public high school. *Critical Studies in Education*, 57(2), 209-223. DOI: 10.1080/17508487.2015.1043312.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. New Delhi: SAGE Publications.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: UK University Pres.
- Stull, C. J. (2013). Family socioeconomic status, parent expectations, and a child's achievement. *Research in Education*, 90(1), 53-67.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Şahin, K. (2002). Eğitimde özelleştirme ve özel eğitim kurumlarının sorunları. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 44-53.
- Şengönül, T. (2008). Eğitimsel kazanım yoluyla profesyonel ve yönetimsel konumlara ulaşan bireyleri Neo- Marxist ve Neo-Weberci kuramlar çerçevesinde çözümlmek. *Sosyoloji Dergisi*, 19, 59-101.
- Şimşek, A. (2005). *Yeni orta sınıf*. İstanbul: L&M Yayınları.
- Tam, F.W. (2007). Rethinking school and community relations in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 21(4), 350-366.
- Taşdan M ve Tiryaki, E. (2008) Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70
- Tatlıcan, Ü. ve Çeğin, G. (2007). Bourdieu ve Giddens: Habitus veya yapının ikiliği. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan. (Ed.) *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi*. İçinde. (ss: 313-314). İstanbul: İletişim Yayınları, s, 313–314.
- Taya (2011). *Türkiye aile yapısı araştırması tespitler, öneriler*. İstanbul: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Taylor, A. & Woollard, L. (2003). The risky business of choosing a high school. *Journal of Education Policy*, 18(6), 617–635.
- TEDMEM (2014). *Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara: TED Yayınevi.
- Tekin, S. (2003). Neo-liberalizm, teknik akıl ve üniversitenin geleceği, *Toplum ve Bilim*, 97, 144-163.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Thompson, W. & Hickey, J. (2005). *Society in focus*. Boston, MA: Pearson, Allyn & Bacon.
- Tobin, G. A. & Begley, C. M. (2004). Methodological rigour within a qualitative framework. *Journal of Advanced Nursing*, 48(4), 388-396.
- Tocqueville, A. (1962). *Amerika'da demokrasi*. (Çev. T. Timur). İstanbul: Türk İlimler Derneği Yayınları.
- Tod, M. (2012). Yeni girişimciler: Foucault ve tüketim toplumu, *Cogito*, 70(71), 96-105.
- Tokatlıoğlu, M. (2006). *Yıldız, küreselleşme ve kamu hizmetleri*. İstanbul: Alfa Aktüel.
- TTKB (2010). 18. Milli Eğitim Şurası. 17 Kasım 2017, <https://ttkb.meb.gov.tr>
- Tural, N. K. (2004). *Küreselleşme ve üniversiteler*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Turner, D. (2004). Privatisation, decentralisation and education in the United Kingdom: The role of the state. *International Review of Education*, 50(3-4), 347-357.
- Turner, J. A. (2003). *The structure of sociological theory*. United States: Thomson Wadsworth.
- Turner, R. S. (2007). The 'rebirth of liberalism': The origins of neo-liberal ideology, *Journal of Political Ideologies*, 12(1), 67-83.
- TÜİK (2016). *Kazanç yapısı araştırması*. 15 Ocak 2017, www.tuik.gov.tr
- Ünüvar, K. (2010) Siyasetin üzerindeki hayalet: Orta sınıflar. *Birikim*, 260, 14-24.
- van Zanten, A. (2003). Middle-class parents and social mix in French urban schools: reproduction and transformation of class relations in education. *International studies in sociology of education*, 13(2), 107-123.
- Vandier, B. (2011). *The impact of school facilities on the learning environment*. Doctorate Thesis, Capella University.
- Veblen, T. (2005). *Conspicuous consumption*. New York: Penguin Books. (Original work published 1902).
- Vincent, A. (2006). *Modern politik ideolojiler*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Vincent, C. & Ball, S. J. (2007). Making up the middle-class child: Families, activities and class dispositions. *Sociology*, 41(6), 1061-1077.
- Vincent, C., Ball, S. J. & Kemp, S. (2002). The social geography of childcare. Paper presented at the *British Educational Research Association Conference*, Exeter University
- Vincent, C., Rollock, N., Ball, S.J. & Gillborn, D. (2012). Being strategic, being watchful, being determined: Black middle-class parents and schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 337-354.
- Vis, B. (2012). The comparative advantages of fsQCA and regression analysis for moderately large-N analyses. *Sociological Methods & Research* 41(1), 168-98.
- Wacquant Loic J. D. (2003). Düşünsel bir antropoloji için cevaplara giriş. N. Ökten (Ed.). *Düşünsel bir antropoloji için cevaplar*. İçinde. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Walcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. London: SAGE Publications.
- Walkerdine, V. (2003). Reclassifying upward mobility: Femininity and the neo-liberal subject, *Gender and Education*, 15(3), 237-248.
- Washington, R. E. & Karen, D. (2001). Sport and society. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 187-212.
- Weber, M. (1978). *Economy and society*. G. Roth & C. Wittich, (Eds) Berkeley, USA: University of California Press.
- Weil, D. (2002). *School vouchers and privatization: a reference handbook*. California: ABCCLIO, Inc.
- Weis, L. & Fine, M. (2000). *Speed bumps: A student-friendly guide to qualitative research*. New York: Teachers College Press.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi structured*. London: SAGE Publications.
- West, A. (1992). Factors affecting choice of school for middle class parents: Implications for marketing. *Educational Management and Administration*. 20(4), 21-212.
- West, A., David, M., Noden, P., Edge, A. & Davies, J. (1998). Choices and expectations at primary and secondary stages in the state and private sectors. *Educational Studies*, 24(1), 45-60.
- Williamson, J. (1989). What Washington means by policy reform. J. Williamson (Ed.). *Latin American readjustment: How much has appened*. In. Washington: Institute for International Economics.
- Wilson, C. T. (2002). The paradox of social class and sport involvement: The roles of cultural and economic capital. *International Review For The Sociology of Sport*, 37(1), 5-16.
- Woods, P. (1996). Responding to the consumer: Parental choice and school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(3), 29-205.
- World Bank, (2007). *Global economic prospects: Managing the next wave of globalization*. Washington D.C: World Bank.
- Wright, E. O. (1997). *Class counts: Comparative studies in class analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Pres.
- Wright, E. O. (2000). *Classes*. New York: Cambridge University Press.
- Wright, E. O. (2002). The shadow of exploitation in Weber's class analysis. *American Sociological Review*. 67(6), 832-853.
- Wu, C.L. & Bai, H. (2015). From early aspirations to actual attainment: the effects of economic status and educational expectations on university pursuit. *Higher Education*, 69, 331–344. DOI 10.1007/s10734-014-9778-1.
- Yalçın, A. (1946) İctimai sınıflar meselesi. *İktisat Fakültesi Mecmuası*, 8(1-4), 1-45.
- Yalçın, S. (1997). *Türk eğitiminde dönüşüm: Özel okulların yeri ve anlamı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yamamoto, Y. & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educ Psychol Rev*, 22, 189–214. DOI 10.1007/s10648-010-9121-z.
- Yamamoto, Y. (2016). Gender and social class differences in Japanese mothers' beliefs about children's education and socialisation, *Gender and Education*, 28(1), 72-88. DOI: 10.1080/09540253.2015.1091917.
- Yasa, İ. (1970), *Türkiye'nin toplumsal yapısı ve temel sorunları*. Ankara: Sevinç Matbaası. Yayınları.
- Yayla, A. (2014). *Liberal bakışlar*. Ankara: Liberte Yayınları.
- Yayla, A. (2015). *Liberalizm*. Ankara: Liberte Yayınları.
- Yazıcı, B. (2013). Güncel sosyal bilim analizinin sihirli anahtarı: "Neoliberalizm"? *Toplum ve Bilim*, 128, 7–31.
- Yemeniciler Keleş, D. F. (2015) *Orta sınıfın tüketim eğilimi, beğeni ve alışkanlıklarının Bourdieu perspektifinden incelenmesi: Orta sınıf üzerine 2014 yılında İstanbul'da yapılan niteliksel bir çalışma*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, C. (2011). *Neoliberal iktisat politikalarının Türkiye'de orta sınıfa etkisi*. Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, D. (2006). Okul aile şirketlerinin katılımcılık vurgusu neyi gizliyor? *Evrensel Kültür*, 178, 77-80.
- Yıldız, N. (2008). Neo-liberal küreselleşme ve eğitim. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 13–32.
- Yılmaz, C. (2013). Orta sınıflar üzerinden düşünmek: İstanbul'da orta sınıfların ajandasına risk yazmak. (Der.) A. Çavdar ve P. Tan, (Ed.), *İstanbul: Müstesna Şehrin İstisna Hali* içinde. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Yılmaz, G. (2009). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yapacakları ortaöğretim kurumları tercihlerini ve eğitime devam kararlarını etkileyen etmenler (Ankara İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, H. (2007). *Türkiye'de orta sınıfı tanımlamak*. Boğaziçi Üniversitesi ve Açık Toplum Vakfı, 21 Temmuz 2017, http://hakanyilmaz.info/yahoo_site_admin/assets/docs/HakanYilmaz2007-TurkiyedeOrtaSinif-Ozet.28470911.pdf.
- Yılmaz, H. (2012). *Türkiye'de orta sınıfı tanımlamak*. Boğaziçi Üniversitesi ve Açık Toplum Vakfı, 21 Temmuz 2017, http://hakanyilmaz.info/yahoo_site_admin/assets/docs/OSI-2012Muhafazakarlik-2006-2012-Karsilastirmalar-Sunus-v04.279155522.pdf.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yılmaz, T. ve Sarpkaya, R. (2016). *Eğitim ekonomisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2013). Eğitimde özelleştirme tartışmaları: kavramsal bir analiz. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1523-1539.
- Yoldaş, S. (2016). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi (TEOGS) fen sınavı hakkında öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yoon, H. (2016). Family strategies in a neoliberal world: Korean immigrants in Winnipeg. *GeoJournal*, 81(2), 243-256.
- Yumer, R. (1998). Hayekçi liberalizmin temel ilkesi. *Yeni Forum*, 9(215), 24-32.
- Yüzüak Özdemir, Z. (2016). *Velilerin özel ilkokul tercihlerinin nedenlerinin değerlendirilmesi: (Çanakkale İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zizek, S. (2013). *Ahir zamanlarda yaşarken*. (Çev.: E. Ünal) İstanbul: Metis Yayınları.
- Zobar, A. (2006). *Ailelerin ve öğrencilerin lise seçimlerini etkileyen faktörler: (Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



EKLER

EK 1. Veli Görüşme Formu

a. Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Yaşınız:

Eğitim durumunuz: () Doktora () Yüksek Lisans () Lisans () Lise ()

İlköğretim () Diğer

Eşinizin eğitim durumu: () Doktora () Yüksek Lisans () Lisans () Lise ()

İlköğretim () Diğer

b. Görüşme Soruları

1. Şu anda çalışmakta iseniz; mesleğiniz ve pozisyonunuz nedir?
2. Türkçe dışında bildiğiniz yabancı dil(ler) var mı? Varsa neler olduğunu belirtiniz.
3. Eşiniz çalışıyor ise mesleği ve pozisyonu nedir?
4. Aylık hane halkı gelirin ne kadardır?
5. Evinizde; siz, eşiniz ve çocuklarınızın dışında yaşayan başka kimse var mı?
6. ()Büyükanne ()Büyükbaba () Bakıcı ()Diğer
7. Kaç çocuğunuz var? Cinsiyet(ler)i nedir? Kaç yaşında(lar)?
8. Eğer çocuğunuzun kardeş(ler)i var ise kaçınıcı sınıfta(lar) ve hangi okula devam ediyor(lar)?
9. Çocuğunuz hangi okuldan mezun?
10. Çocuğunuz TEOG sınavından kaç puan almıştı?
11. Çocuğunuz hafta sonlarını nasıl geçirmektedir?
12. Bu okulu neden tercih ettiniz? (Okul seçiminizde etkili olan faktörler (öğretmen kadrosu, sosyal statü, akademik başarı, sosyal aktiviteler, güvenlik, disiplin, mesafe, okul atmosferi, rehberlik sistemi, ücret..) nelerdir?)

13. Bu okulu siz mi tercih ettiniz? Yoksa çocuğunuz veya başka birisi mi sizi bu okula yönlendirdi?
14. Neden diğer okulları değil; bu okulu seçtiniz?
15. Bu okuldan beklentileriniz nedir? Bu okulun çocuğunuza neler katmasını istiyorsunuz?
16. Bu okulun çocuğunuzun üniversite sınavında başarılı olmasına yardımcı olacağına inanıyor musunuz?
17. Tercihinizden memnun musunuz?
18. Görüşüklerimiz dışında eklemek istediğiniz başka bir konu var mı?



EK 2. Öğrenci Görüşme Formu

a. Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Yaşınız:

b. Görüşme Soruları

1. TEOG sınavından kaç puan almıştınız?
2. Daha önce eğitim aldığınız okullar hangileridir?
3. Eğitim almakta olduğunuz okulun türü nedir?
4. Bu okulu siz mi seçtiniz? Yoksa aileniz mi seçti?
5. Neden bu okulu tercih ettiniz?
6. Okulunuzdan akademik açıdan memnun musunuz? (Okul dışında herhangi bir eğitim faaliyetine ihtiyaç duyuyor musunuz?)
7. Okulunuzdan sosyal açıdan memnun musunuz?
8. Okul arkadaşlarınız akademik ve sosyal faaliyetlere katılımınızda etkili oluyorlar mı?
9. Okulunuzdan memnun musunuz?
10. Cevabınız “Evet” ise en çok beğendiğiniz özellikler nelerdir?
11. Cevabınız “Hayır” ise beğenmediğiniz özellikler nelerdir?
12. Bu okulun üniversite sınavında başarılı olmanıza yardımcı olacağına inanıyor musunuz?
13. Gelecek yıl bu okula devam etmeyi düşünüyor musunuz?
14. Görüştüklerimizin dışında eklemek istediğiniz başka bir konu var mı?

EK 3. Araştırma İzni

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01-E.1692463
Konu : Araştırma İzin Talebi

09.02.2017

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: 20/01/2017 tarihli ve 62927161-302.08.01-E.1437 sayılı yazısı.

Üniversitenizin Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Dilek KARATAŞOĞLU' nun " Neoliberal Eğitim Politikaları Bağlamında Orta Sınıf Ailelerin Okul Tercihlerinin İncelenmesi " konulu tez çalışması kapsamında, ekte belirtilen İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan liselerde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerine anket uygulama isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin 08/02/2017 tarihli ve 605.01/1629700 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Cengiz METE
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

- 1- Valilik Oluru (1 Adet)
- 2- Değerlendirme Formu (1 Adet)

Bilgi : SB ABD Rsh.luya
faux 16/02/2017

ÖZGEÇMİŞ

Dilek KARATAŞOĞLU, 1991 yılında Adana’da doğdu. 2014 yılında İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. 2014 yılından itibaren Gaziantep Şehit Yusuf Erin Ortaokulu’nda matematik öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

VITAE

Dilek KARATAŞOĞLU, was born in 1991 in Adana. She graduated from Department of Elementary Mathematics Education in 2014. Since 2014 she has been working as Math teacher at Şehit Yusuf Erin Secondary School in Gaziantep.