



T.C

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**MERKEZ VE KENAR BAĞLAMINDA LİSE ÖĞRENCİSİ OLMAK
(FENOMENOLOJİK BİR YAKLAŞIM)**

Hazırlayan

Şenay KAVURGACI

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı

KARAMAN 2020



T.C

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**MERKEZ VE KENAR BAĞLAMINDA LİSE ÖĞRENCİSİ OLMAK
(FENOMENOLOJİK BİR YAKLAŞIM)**

Hazırlayan
Şenay KAVURGACI
Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah SELVİTOPU

KARAMAN 2020



ENSTİTÜ TEZ ONAY FORMU

Doküman No	FR-285
İlk Yayın Tarihi	05.02.2018
Revizyon Tarihi	27.10.2020
Revizyon No	01
Sayfa No	1/1

MERKEZ VE KENAR BAĞLAMINDA LİSE ÖĞRENCİSİ OLMAK (FENOMENOLOJİK BİR YAKLAŞIM)

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 13/11/2020

Bu tez, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 30/10/2020 tarih ve 47/768 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.



Mühür

Hazırlayan

Kalite Sistem Onayı

ÖNSÖZ

İnsanlar yürüdüğü hayat yolunda ilerlerken var olabilmeyi, kendilerini bulabilmeyi ve tanıyabilmeyi, yaşamın her alanında gelişebilmeyi ve değişebilmeyi birbirlerine olan katkıları sayesinde elde etmektedir. Bireyler karşılaştığı her kişiyle deneyimler yaşamakta ve bu deneyimleri yorumlamaktadır. Bu tez çalışmasında, lise öğrencilerinin öğrenim gördüğü okul türü bağlamında aile, öğretmen ve çevre ile yaşadıkları deneyimler irdelenmek istenmiştir.

Yüksek lisans eğitimim boyunca yolumu bulamadığımda bana rehberlik eden, engin bilgisi ve tecrübesiyle yürüdüğüm bu yolu aydınlatan, zorluklarla karşılaştığımda engelleri aşmama yardım eden, sonsuz sabır ve anlayış göstererek desteğini esirgemeyen, kendisi gibi donanımlı bir akademisyen, iyi bir danışman olmayı arzu ettiğim ve çalışmaktan son derece gurur duyduğum çok değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Abdullah SELVİTOPU'na teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde, tıpkı bir aile ortamı içerisinde eğitim alabilmeme olanak veren ve derslerini alarak geniş bir yelpazede düşünebilmeme katkı sağlayan sayın hocalarım Prof. Dr. Hüseyin IZGAR, Dr. Öğr. Üyesi Nedim ÖZDEMİR, Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN ve Dr. Öğr. Üyesi Cihad ŞENTÜRK'e ayrı ayrı teşekkür ederim. Ayrıca tez savunma jüri değerlendirmesinde, tezin geliştirilmesine katılımlarıyla sağladıkları değerden dolayı değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Abdullah BALIKÇI ve Dr. Öğr. Üyesi Kasım KARATAŞ'a minnetlerimi sunuyorum.

Hayatımın zor zamanlarını kolaylaştırmaya çalışan aile dostlarımız Kemal Önder DEMİRKOLLU'ya ve Bekir AYDIN'a, ihtiyaç duyduğumda elini uzatan Yavuz SELİMOĞLU'na, şakalarıyla beni güldüren ve her zaman yanımda olan yeğenlerim Ayşenur ve Mehlika ALTINBAŞ'a, kuzenlerim Ceyda TEKİNYER, Hüzeyfe ve Ayşenur

ÖZDEMİR'e ve bana güven duyarak bilime katkı sağlamak adına çalışmaya gönüllü katılan geleceğin mirasçısı 10 öğrenciye çok teşekkür ederim.

Ayrıca kendimi bildim bileli her zaman yanımda olarak heyecanımı, üzüntümü ve sevincimi paylaştığım arkadaşım, sırdaşım, canım ablam Şengül KAVURGACI'ya, sırtımı dayadığım baba yarısı canım abim Şener KAVURGACI'ya, sadece bu çalışmamda değil hayatımın her anında benim kahramanım olan, ilim öğrenmenin kıymetini bilerek bana her açıdan destek veren, imkân yaratan, cesaretlendiren, dualarında her zaman adımları zikreden, bendeki “ben” in mimarları olan ve ne yaparsam yapayım asla haklarını ödeyemeyeceğim canım annem Eyşe KAVURGACI'ya, canım babam Süleyman KAVURGACI'ya ve aileme sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

İTHAF

*Bu tez, tertemiz kalplerindeki karşılıksız sevgiyle
dünyanın en narin kır çiçekleri olan
ve dünyayı güzelleştiren zihinsel ve/veya bedensel engele sahip çocuklara,
özellikle
bir tebessümüyle umut dolu olduğum,
güç bulduğum,
kelimeler olmadan da sohbet edebildiğim,
varlığıyla nefes alabildiğim
ve
yaradanın bana emaneti/hediyesi
candan öte canım kardeşim
Şennur KAVURGACI'ya ithaf edilmiştir.*

ÖZET

MERKEZ VE KENAR BAĞLAMINDA LİSE ÖĞRENCİSİ OLMAK (FENOMENOLOJİK BİR YAKLAŞIM)

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin öğrenim gördüğü okul türü bağlamında aile, öğretmen ve çevre ile yaşadıkları deneyimleri irdelemektir. Çalışma, nitel araştırma türlerinden olan fenomenolojik araştırma deseniyle tasarlanmıştır. Çalışma grubu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında fen ve meslek lisesi okullarında öğrenim görmekte olan 10 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme tekniklerinden “kartopu örnekleme tekniği” ile belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Veriler, içerik ve betimsel analiz yöntemiyle irdelenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde Nvivo 11 programı kullanılmıştır.

Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda 4 ana tema oluşturulmuştur. Söz konusu temalar, “*Lise dönüm noktasıdır*”, “*Acaba ortamımız nasıl olacak?*”, “*İster fen lisesinde, ister meslek lisesinde oku*”, “*Okuduğun okul değil de hayallerin daha önemli*” olarak belirlenmiştir. Bulgular sembolik etkileşimcilik kuramı bağlamında irdelenmiş ve çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Sonuç olarak, katılımcıların okul türü bağlamında çok farklı deneyimler yaşadıkları, okul türünün hayatlarında önemli bir belirleyici rol oynadığı ve oynayacağı, okul türüne göre aile, öğretmen, çevre ve toplumun farklı tutumlar sergiledikleri söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Lise türü, Sembolik Etkileşimcilik Kuramı, Etiketleme Kuramı, Fenomenolojik yaklaşım.

ABSTRACT

BEING A HIGH SCHOOL STUDENT IN THE CENTER AND THE EDGE CONTEXT (A PHENOMENOLOGICAL APPROACH)

The aim of this study is to examine the experiences high school students have with their family, teachers and environment in the context of the type of school they attend. The study was designed with the phenomenological research design, which is one of the qualitative research types. The working group consists of 10 students studying at science and vocational high schools in the 2019-2020 academic year. Participants were determined using the "snowball sampling technique", one of the purposeful sampling techniques. During the data collection process, interviews were conducted using a semi-structured interview form. The data were examined by content and descriptive analysis method. Nvivo 11 program was used to analyze the data.

Four main themes were created in line with the data obtained from the participants. . The themes in question were determined as "*The turning point of high school*", "*I wonder how will our environment be?, Whether you study in a science high school or a vocational high school* ", "*Your dreams are more important than the school you attend*". The findings were analyzed in the context of symbolic interactionism and various suggestions were developed. As a result, it can be said that the participants have very different experiences in the context of the school type, the school type plays and will play an important determinant role in their lives, and the family, teacher, environment and society exhibit different attitudes according to the type of school.

Keywords: High school type, Symbolic Interactionism Theory, Labeling Theory, Phenomenological approach.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İTHAF.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Ortaöğretimde Okul Türleri.....	7
2.1.1. Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi.....	7
2.1.1.1. Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi Okul ve Öğrenci Sayısı.....	9
2.1.1.2. Fen ve Sosyal Bilimler Lisesinde Başarı ve Başarısızlık Durumu.....	10
2.1.2. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları.....	12
2.1.2.1. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Okul ve Öğrenci Sayısı.....	13
2.1.2.2. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Başarı ve Başarısızlık Durumu.....	14
2.2. Ortaöğretim Kurumlarında Devamsızlık.....	15
2.3. Ortaöğretim Kurumlarında Okul Terki ve Nedenleri.....	17
2.4. Geçmişten Günümüze Ortaöğretime Geçiş Sınavları.....	20
2.5. Sembolik Etkileşimcilik ve Tarihsel Gelişimi.....	26
2.5.1. George Herbert Mead Bağlamında Sembolik Etkileşim.....	28
2.5.1.1. Jest ve Dil.....	29
2.5.1.2. Zihin, Benlik ve Toplum.....	31

2.5.2. Herbert Blumer Bağlamında Sembolik Etkileşim.....	37
2.5.3. Erving Goffman Bağlamında Sembolik Etkileşim.....	40
2.5.4. Sembolik Etkileşim Çerçevesinde Etiketleme Kuramı.....	44
2.5.4.1. Sapma, Birincil Sapma ve İkincil Sapma.....	48
2.5.4.2. Damgalama.....	51
2.5.4.3. Dışlanma.....	53
2.5.4.4. Genelleştirilmiş Öteki.....	56
2.5.4.5. Yabancılaşma.....	57
2.6. Başarı İdeolojisi.....	60
BÖLÜM 3: YÖNTEM.....	62
3.1. Araştırmanın Deseni.....	62
3.2. Çalışma Grubu.....	63
3.3. Veri Toplama Araçları.....	65
3.4. Geçerlik.....	65
3.4.1. İç Geçerlik (İnandırıcılık).....	66
3.4.2. Dış Geçerlik (Aktarılabirlik).....	66
3.5. Güvenirlik (Tutarlılık).....	67
3.6. Verilerin Analizi.....	67
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR.....	69
4.1. Katılımcı Hikâyeleri.....	69
4.2. Görüşme Bulguları.....	72
4.2.1. Lise Dönüm Noktasıdır.....	73
4.2.1.1. Sınav, sınav, sınav.....	73
4.2.1.2. İyi okula gitsin, iyi mesleği yapsın.....	76
4.2.1.3. İlerde nasıl bir insan olacağın lisede oluşuyor.....	79
4.2.2. Acaba Ortamımız Nasıl Olacak?.....	83
4.2.2.1. Okulu ilk defa göreceğim.....	84
4.2.2.2. Dersler, tenefüsler, öğle araları.....	89
4.2.2.3. Deneyimler.....	96
4.2.3. İster Fen Lisesinde, İster Meslek Lisesinde Oku.....	100
4.2.3.1. Aile ve çevre.....	101
4.2.3.2. Öğretmenler.....	107

4.2.3.3. Toplum.....	110
4.2.3.4. Öğrenciler.....	113
4.2.4. Okuduğın Okul Değil de Hayallerin Daha Önemli.....	117
4.2.4.1. Ölene kadar o mesleği yapacağız.....	118
4.2.4.2. Başarının tesadüf olduğuna hiçbir zaman inanmam.....	123
BÖLÜM 5: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	128
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	128
5.2. Öneriler.....	141
KAYNAKÇA.....	143
EKLER.....	168
EK-1. Görüşme Formu.....	169
EK-2. Katılımcı İzin Formu.....	170
EK-3. Araştırma İzni Onayı.....	171
EK-4. Bulgulara İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlara Ait Veriler.....	172

KISALTMALAR LİSTESİ

ARGEM	: Araştırma Geliştirme Uygulama Merkezi
AIHL	: Anadolu İmam Hatip Lisesi
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
FL	: Fen Lisesi
LGS	: Liselere Geçiş Sistemi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ML	: Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumu
MSP	: Merkezi Sınav Puanı
OKS	: Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı
ÖSYM	: Öğrenci, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
SETA	: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu
PYBS	: Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Türkiye’de 2010-2019 yılları arasında fen liseleri kurumlarına ait okul ve öğrenci sayıları</i>	9
Tablo 2. <i>Türkiye’de 2010-2019 yılları arasında sosyal bilimler liseleri kurumlarına ait okul ve öğrenci sayıları</i>	9
Tablo 3. <i>2015-2019 yılları arasında fen liseleri kurumlarının ÖSYM sonuçlarına ilişkin sayısal veriler</i>	11
Tablo 4. <i>2015-2019 yılları arasında sosyal bilimler liseleri kurumlarının ÖSYM sonuçlarına ilişkin sayısal veriler</i>	11
Tablo 5. <i>Türkiye’de 2010-2019 yılları arasında mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları okul ve öğrenci sayıları</i>	13
Tablo 6. <i>Ortaöğretimde 20 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci oranları (%)</i>	16
Tablo 7. <i>Türkiye’de ortaöğretimde sınıf bazında sınıf tekrarı oranları (%)</i>	16
Tablo 8. <i>Türkiye’de 2016-2018 yılları arasında ortaöğretimde okul türü bazında sınıf tekrar oranları (%)</i>	17
Tablo 9. <i>Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı okullarda sınıf bazında okul terk durumu (%)</i>	19
Tablo 10. <i>Türkiye’de geçmişten günümüze ortaöğretime geçiş sınavları</i>	21
Tablo 11. <i>Çalışma Grubu</i>	64
Tablo 12. <i>Bulgulara ilişkin tema ve alt temalar</i>	72
Tablo 13. <i>“Lise dönüm noktasıdır” temasına ait alt temalar ve kodlar</i>	73
Tablo 14. <i>“Acaba ortamımız nasıl olacak?” temasına ait alt temalar ve kodlar</i>	84
Tablo 15. <i>“İster meslek lisesinde, ister fen lisesinde oku” temasına ait alt temalar ve kodlar</i>	101
Tablo 16. <i>Aile, çevre, öğretmen, öğrenci ve toplumun ortaöğretim okul türlerine bakış açısı</i>	116
Tablo 17. <i>“Okuduğun okul değil de hayallerin daha önemli” temasına ait alt temalar ve kodlar</i>	117

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: *Ortaöğretimde genel ve mesleki ve teknik lise öğrenci dağılımı (%)*.....19



BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumuna değinilmiş, araştırmanın amacı ve önemi açıklanmıştır. Daha sonra araştırmayla ilgili kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireyin hayatını geçirdiği toplumda davranışlarını, becerilerini ve olumlu değerlerdeki diğer tutumlarını geliştirdiği süreçtir (Tezcan, 1985). Bu bağlamda, ulus devletlerin var olmaya devam etmesiyle eğitim bir politika olarak incelenmiş ve milli eğitim politikaları oluşturulmuştur (Aypay, 2015: 6). Türkiye’de Cumhuriyet döneminin başından günümüze kadar geçen süreçte eğitim politikaları dikkat çekmektedir. Söz konusu eğitim politikaları çalışmaları incelendiğinde; 3 Mart 1924 tarihinde, Tevhid-i Tedrisat (Eğitim ve Öğretimin Birleştirilmesi) Kanunu’nun çıkarılması ile eğitim ve öğretim birleştirilerek laikleştirilmiş (Genç, 1998: 19) ve Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun ile sadece devletin izni doğrultusunda okul açılabileceği bir düzenleme getirilmiştir (Aysal, 2011:198). Eğitim öğretimde yaşanan sorunlara çözümler üretilmesi ve eğitimin ihtiyaç duyduğu alanlarda yeniden yapılandırma yapılması için Heyet-i İlmiye toplantıları ve Milli Eğitim Şûra toplantıları yapılmıştır. Söz konusu toplantılarda; eğitim-öğretim süresi, eğitim programı, eğitimin kademelendirilmesi, okullaşma oranları, yabancı dil eğitimi, sınıf geçme yöntemi, yükseköğretim, kurumlar arası yatay ve dikey geçişler ile ilgili konularda düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin, 1927-1928 öğretim yılı itibariyle ilk kez Muhtelit Tedrisata (Karma Öğretim) geçilmiştir (Cicioğlu, 2010: 147). Eğitim sistemi, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasası ile “örgün eğitim” ve “yaygın eğitim” şeklinde iki kısma ayrılmıştır. Örgün eğitim

içerisinde bulunan ortaöğretim kurumları, temel eğitime dayalı en az üç yıllık eğitim ve öğretim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları olarak tanımlanmıştır (Cicioğlu, 2010: 166-167). Ortaöğretim kurumlarında, 1991-1992 eğitim-öğretim yılında geleneksel “sınıf geçme sistemi” yerine “ders geçme ve kredi sistemi” uygulanmaya başlanmıştır. Ayrıca, 1992 yılında Açık Öğretim Lisesi kurularak yaş sınırı aranmadan kitle iletişim araçlarıyla öğretim yapılması kararlaştırılmıştır (Dönmez, 2005: 262, 263). 1997’de 8 yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulamasına (Fer, 2010: 122); 2005’te ortaöğretim kurumlarının öğrenim süresinin hazırlık sınıfı olmadan 4 yıl olmasına; 2012 yılında ise 3 kademedен oluşan 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim sisteminin (4+4+4) hayata geçirilmesine karar verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012: 10-12).

4+4+4 eğitim sisteminde, üçüncü kademeyi oluşturan ortaöğretim kurumları; Fen liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri, Spor Liseleri, Anadolu İmam-Hatip Liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri ile Çok Programlı Anadolu Liseleri, özel eğitim meslek liseleri ve Araştırma Geliştirme Uygulama Merkezinden (ARGEM) oluşmaktadır. Bu kurumlardan sosyal bilimler liselerine, fen liselerine, mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına ve proje uygulayan eğitim kurumlarına, MEB tarafından yapılan merkezi sınavlar doğrultusunda öğrenci yerleşmektedir. Merkezi sınav puanıyla (MSP) öğrenci alan kurumlar dışındaki ortaöğretim kayıt alanı içindeki okullara ise, tercihe bağlı olarak öğrenci yerleşmektedir (MEB, 2019a: 3-4). Bu bağlamda, ortaöğretime geçiş sınavlarında son 20 yılda, Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) ve Liselere Geçiş Sistemi (LGS) isimleri ile sınavın yapısı, sınava giren öğrencinin sınıf düzeyi, sınav süresi, soru sayıları ve katsayıları ile ilgili sık sık değişikliklerin yapıldığı söylenebilir.

Bu değişikliklerin öğrencilerin öğrenim göreceği ortaöğretim okul türünü seçmesinde etkili olduğu öngörülebilir.

Öğrencilerin seviyelerine uygun ortak genel kültür vererek mesleğe, iş alanlarına, hayata ve yükseköğretime hazırlamayı amaç edinen ortaöğretim kurumlarının (MEB, 2019a: 4), öğrenim görülen ortaöğretim okul türü bağlamında geleceğe giden yolda köprü vazifesini üstlenmiş önemli bir konuma sahip olduğu düşünölmektedir. Bu çerçevede öğrenim görülen ortaöğretim okul türü; bireyin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda kendi benliği ile bütünleşecek mesleğe yönlendirmekte ve bu meslekte verimli olmak adına gereken eğitimin alınmasını sağlamaktadır. Ortaöğretim, öğrencilerin üniversite ve meslek seçimi konusunda yol ayırımına geldiklerinde verecekleri kararı son derece etkileyen önemli bir kurum olarak düşünölebilir. Öğrenciler, hem söz konusu kararları verirken hem de öğrenim görülen lise türü içinde ya da dışında çevresiyle etkileşime girerek deneyimler yaşamaktadır. Bu deneyimlerin, öğrencilerin hayata bakış açılarına şekil vereceği, eğitim ve sosyal alanlardaki kararlarına etki edeceği öngörülmektedir. Söz konusu deneyimler ait olma, kabul görme, etiketleme, dışlanma, yabancılaşma, sapma bağlamında sosyal alanda yaşanabilir. Diğer yandan, öğrenim görülen ortaöğretim okul türü, akademik başarı/başarısızlık, başarı standartlarının belirlendiği grup, bir derse karşı tutum, meslek seçimi, öğretmen ve yöneticilerin olumlu ya da olumsuz tutum ve davranışları bağlamında eğitim alanında da deneyimler yaşanabilir. Bunlara ek olarak, aile ortamı, akran ilişkileri, ailenin eğitim ve sosyoekonomik düzeyi bağlamında özel hayat alanında olumlu ya da olumsuz deneyimler de söz konusu olabilir (Doğruer, 2007; Güler, 2017; Gürler ve Demirli, 2017; Hoban, 2019; Kartal, 2018; Öztürk, 2019; Özyazıcı, 2018; Şahin, 2018; Ulusoy, 2006; Yamak, 2019; Yüçetürk, 2018).

Bireyin öğrenim gördüğü ortaöğretim okul türünde etkileşime girdiği çevreyle yaşadığı deneyimleri benlikleri kapsamında anlamlandıracağı düşünülmektedir. Bu sebeple, her deneyimin karşılığında bireyin zihninde sembollerin oluştuğu söylenebilir. Bu doğrultuda, çalışmanın kavramsal çerçevesini Georger Herbert Mead, Herbert Blumer, Erving Goffman'ın sembolik etkileşimcilik ve etiketleme kuramları oluşturmaktadır. Sembolik etkileşim, bireyin etkileşim sonucunda nesneye yüklediği anlam temelinde hareket etmesi ve nesnenin anlamının etkileşimle beraber değişmesidir (Blumer, 1969: 2). Bu bağlamda, bireyin etkileşime girdiği bir grubun kendi normlarına uyması için bireye uyguladığı baskıyla oluşan etiketlemeler (Becker, 1967), nesneye yüklenen anlama etki edebilir. Söz konusu anlamlandırma, bireyin benliğinin aynı deneyimlere farklı tepkiler vermesiyle yapılabileceği gibi farklı deneyimlere benzer tepkiler vermesiyle de yapılabilir. Eğitim ve sosyoekonomik düzeyi düşük bir aile ortamında yaşayan birey, bu ortamdan kurtulmak için mücadele edebilir ya da bu ortamda sunulan olanaklar doğrultusunda hayatını sürdürebilir. Kişi, ait olma duygusu içerisinde öğretmen, aile veya akranlarının olumsuz söz ve davranışlarını olumlu karşılayabilir ya da kişilik özellikleri doğrultusunda kabul etmeyebilir. Bu bağlamda, her birey yaşadıklarını kendi dünyasında farklı yorumlamaktadır.

Lise öğrencilerinin deneyimlerinin irdelendiği bu çalışmanın odak noktası, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenim gördükleri ortaöğretim okul türünde öğrenci olmayı nasıl anlamlandırdıklarını ve bu durumun hayatlarına nasıl etki ettiğidir. Alan yazında MSP ile öğrenci kabul eden lise türlerinde akademik başarı ve öğrenme stratejileri/becerisi gibi konular irdelenirken; isteğe bağlı öğrenci kabul eden lise türlerinde ise devamsızlık, okuldan erken ayrılma ve sınıf tekrarı ile ilgili konularla çalışmalar yapıldığı gözlenmiştir (Durak, 2003; Ergül, 2017; Güloğlu, 2019; Ingholt ve diğ., 2015; Karahan, 2012; Lannegrand-Willems, Cosnefroy ve Lecigne, 2012; Önen, 2003; Sönmez, 2019; Türk, 2019). Söz konusu

çalışmalarda öğrencilerin ortaöğretim okul türü bağlamında yaşadığı deneyimler ve bu deneyimleri nasıl değerlendirdiklerine ilişkin konulara değinilmemiştir. Bu çalışmada sembolik etkileşimcilik ve etiketleme kuramları çerçevesinde ortaöğretim okul türü bağlamında yaşanan deneyimler irdelenmiş ve bu deneyimlerin öğrencilerin hayatlarına nasıl yansıdığına ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Lise öğrencilerinin akranları, aileleri, öğretmenleri ve çevresi ile etkileşimleri sonucunda yaşadıkları deneyimlerin, onların benliğini şekillendirme sürecinde etkili olacağı düşünölmektedir. Öğrenciler, öğrenim gördükleri ortaöğretim kademesinde yaşadıkları etkileşimleri değerlendirerek günlük hayatlarında semboller ve kavramlar oluşturmaktadır. Öğrenciler, farklı ya da aynı ortaöğretim okul türünde aynı deneyimi yaşayıp farklı semboller elde edebilir ya da farklı deneyimlerle benzer sonuçlara ulaşabilirler. Lise öğrencilerinin öğrenim gördüğü okul türü bağlamında öğrenci olmayı hangi sembollerle ve kavramlarla ifade ettikleri ya da nasıl anlamlandırdıkları George Herbert Mead, Herbert Blumer, Erving Goffman'ın sembolik etkileşimcilik ve etiketleme kuramları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Çalışmanın temel amacı, lise öğrencilerinin öğrenim gördüğü okul türü bağlamında aile, öğretmen ve çevre ile yaşadıkları deneyimleri irdelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Kişi yaşadıklarıyla var olmaktadır. Bireyler, farklı yaşantılarını benzer şekilde yorumlayarak ortak bir noktada buluşabilirler ya da benzer yaşantılarını farklı şekilde anlamlandırarak farklı hedeflere sahip olabilirler. Bu sebeple her insanın yaşadıklarından edindiği deneyimleri ve bu deneyimleri kendi dünyasında nasıl anlamlandırdıklarını

incelemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelemelerinde; MSP ile öğrenci kabul eden ortaöğretim okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarısı, öğrenme stilleri, öğrenim gördüğü bir derse karşı tutumu gibi konulara değinilirken; diğer lise öğrencilerinin ise sosyoekonomik durumu, nitelikli iş gücü yetiştirme, okul terki, disiplin, meslek seçimi ve umut düzeyleri amacına vurgu yapıldığı gözlenmiştir (Buyruk, 2009; Çimen, 2019; Dayıoğlu, 2010; Goux, Gurgand ve Maurin, 2014; Güloğlu, 2019; Güngör, 2019; İpek, 2016; Kocaman, 2009; Küçükarslan, 2019; Mertens, 1982; Taş, Selvitopu, Bora ve Demirkaya, 2013; Toth ve Rudas, 2012; Vurucu, 2010; Yavuz, Gülmez ve Özkartal, 2016). Bu çalışmada, aynı amaçlara tekrar vurgu yapmadan, öğrencilerin öğrenim gördüğü ortaöğretim okul türünün hayatlarına nasıl yansıdığı üzerine odaklanılmıştır. Bu bağlamda, kişiyi hayata hazırlayan eğitim kurumlarından biri olan lise kademesinde öğrencilerin aile, çevre, toplum ve okul bağlamındaki deneyimlerini incelemenin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırmanın öğretim programları ve eğitim politikaları ile ilgili düzenlemelere ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Tanımlar

Ortaöğretim Kurumları: Yatılı ve/veya gündüzlü olarak dört yıllık bir öğrenim süresine sahip olup ortaokul üzerine eğitim ve öğretim veren kurumlardır (MEB, 2019a: 4).

Sembolik Etkileşimcilik: İnsanın bir nesnenin anlamı temelinde o nesneye doğru hareket etmesi ve bu anlamın etkileşim sonucunda ortaya çıkması ve gelişmesidir. Daha sonra nesnenin anlamının etkileşimle beraber değişmesidir (Blumer, 1969: 2).

Etiketleme: Bir grubun kendi normlarına uyması için bireye baskı uygulamasıdır (Becker, 1967).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ORTAÖĞRETİM OKUL TÜRLERİ

Bu bölümde, fen lisesi ve mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları okul ve öğrenci sayısı, başarı ve başarısızlık durumu ile ortaöğretim kurumlarında devamsızlık, okul terki ve ortaöğretime geçiş sınavları ele alınmıştır. Daha sonra ise sembolik etkileşimcilik ve etiketleme kuramları öncü fikir insanlarının görüşlerine değinilmiştir.

2.1.1. Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi

Ortaöğretim kurumları, yatılı ve/veya gündüzlü dört yıllık bir öğrenim süresine sahip olup ortaokul üzerine eğitim ve öğretim veren kurumlardır. (MEB, 2019a: 4). 5-15 Şubat 1962 tarihleri arasında toplanan Yedinci Milli Eğitim Şûra'sında, fen liselerinin açılması hususu gündem konusu olmuştur. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hilmi İncesulu, şûranın açılış konuşmasında üstün istidatlı öğrencilerin öğrenim imkânına sahip olabileceği bir "İlim Lisesi" kurulmasına dair verilen kararı açıklamıştır (MEB, 2018a: 1). Böylece Türkiye'de 1965 yılında, ilk kurulan fen lisesi, Ankara Fen Lisesi olmuştur. Söz konusu lise, 1965'te fen bilimlerinde yeteneğe sahip öğrencilerin yetiştirilmesi amacıyla (Güven, 2015: 292), Orta Doğu Teknik Üniversitesi yerleşkesinde Ford Vakfının desteğiyle açılmıştır. Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Ford Vakfı iş birliği ile okulun kitapları basılarak müfredat programları oluşturulmuş ve 300 öğrenciyle eğitim öğretim hizmeti vermeye başlamıştır (Ünal, Coştu ve Karataş, 2004: 190). 1965'ten 1982'ye kadar ikinci bir fen lisesi açılmamış ve 1982 yılında İstanbul Atatürk Fen Lisesi, ülkenin ikinci fen lisesi olarak kurulmuştur (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013: 5).

Fen liselerinin amacı; öğrencilerin fen ve matematik alanlarında bilim insanı olarak yetiştirilmelerini sağlamaktır. Fen liseleri kendi arasında ve fen liselerinden Anadolu liselerine her sınıf düzeyinde nakil ve geçişler yapılabilmektedir (MEB, 2019a: 5). Ayrıca fen liselerine 2017-2018 eğitim-öğretim yılına kadar merkezi yerleştirme ile öğrenci kabul edilmiştir. Ancak 2018-2019 eğitim-öğretim yılında söz konusu liseye öğrenci kabulü, “Ortaöğretime Geçiş Tercih ve Yerleştirme Kılavuzu” esaslarına göre MSP ile gerçekleştirilmektedir (www.ogm.meb.gov.tr).

Sosyal bilimler lisesi, fen liselerini model alarak kurulan bir lise türüdür. Söz konusu lise türünün ilki 2003 yılında kurulmuştur. Sosyal bilimler ve edebiyat alanında bilim insanları yetiştirmek sosyal bilimler liselerinin amacıdır. Sosyal bilimler liselerine de öğrenciler sınavlarla kabul edilmektedir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013, 5). Sosyal bilimler liseleri kendi arasında ve sosyal bilimler liselerinden Anadolu liselerine her sınıf düzeyinde nakil ve geçişler yapılabilmektedir. Söz konusu liselerde hazırlık sınıfı açılır (MEB, 2019a: 5) ve öğrenim süresi Hazırlık+4 yıldır. Sosyal bilimler liselerine 2017-2018 eğitim-öğretim yılına kadar merkezi sınavlarla öğrenci alınmıştır. Ancak bu okullar 2018-2019 eğitim-öğretim yılında MSP ile öğrenci kabul etmiştir (www.ogm.meb.gov.tr).

Türkiye’de sosyal bilimler liseleri içerisinde Ankara Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesi ve İstanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi, 125 ülkede uygulanmakta olan Uluslararası Bakalorya (International Baccalaureate) programı kapsamında eğitim vermektedir. IB öğretim programı uygulanan okullardan alınan IB diploması, öğrencilere bazı avantajlar sağlamaktadır. Öğrenciler, IB diploması ile yurt dışında bazı üniversitelere sınavsız girebilmekte, bazı üniversitelere ise kabul edilmede avantaj sahibi olmaktadır (www.ogm.meb.gov.tr).

2.1.1.1. Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi Okul ve Öğrenci Sayısı

Türkiye’de fen ve sosyal bilimler liseleri, öğrenci ve velilerin en çok rağbet ettiği ortaöğretim kurumlarından. Bunun nedeni olarak, söz konusu okullarda verilen eğitim ve yükseköğretime geçişte elde edilen akademik başarı olduğu söylenebilir.

Türkiye’de 2010-2019 yılları arasında fen liseleri kurumlarına ait okul ve öğrenci sayıları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Türkiye’de 2010-2019 yılları arasında fen liseleri kurumlarına ait okul ve öğrenci sayıları

Yıl	Genel + Mesleki Ortaöğretim Kurum Sayısı	Genel + Mesleki Ortaöğretim Öğrenci Sayısı	Fen Liseleri Okul Sayısı	Fen Liseleri Öğrenci Sayısı
2010-2011	9 281	4 748 610	115	29 058
2012-2013	10 418	4 995 623	144	38 670
2013-2014	10 955	5 420 178	150	45 801
2015-2016	10 550	5 807 643	261	78 387
2017-2018	11 783	5 689 427	310	118 584
2018-2019	12 506	5 649 594	310	122 352

Kaynak: MEB (2019b). Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Erişim: <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> raporundan uyarlanmıştır.

Tablo 1’e göre; Türkiye’de 2010 yılından 2018 yılına kadar fen liselerine ait okul sayısı ve öğrenci sayısı artmıştır. Fen lisesi kurum ve öğrenci sayısı, genel ve mesleki ortaöğretim kurum ve öğrenci sayısına göre az olsa da öğrenci ve velilerin odak noktasında olan eğitim kurumlarından biridir. Fen lisesi gibi talep gören diğer bir ortaöğretim kurumu ise sosyal bilimler lisesidir. Türkiye’de 2010-2019 yılları arasında sosyal bilimler liseleri kurumlarına ait okul ve öğrenci sayıları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Türkiye’de 2010-2019 yılları arasında sosyal bilimler liseleri kurumlarına ait okul ve öğrenci sayıları

Yıl	Genel + Mesleki Ortaöğretim Kurum Sayısı	Genel + Mesleki Ortaöğretim Öğrenci Sayısı	Sosyal Bilimler Okul Sayısı	Sosyal Bilimler Öğrenci Sayısı
2010-2011	9 281	4 748 610	27	5 725
2012-2013	10 418	4 995 623	32	8 266
2013-2014	10 955	5 420 178	32	9 919
2015-2016	10 550	5 807 643	92	24 202
2017-2018	11 783	5 689 427	92	34 908
2018-2019	12 506	5 649 594	91	38 821

Kaynak: MEB (2019b). Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Erişim: <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> raporundan uyarlanmıştır.

Tablo 2'ye göre; Türkiye'de 2012-2014 ile 2015-2018 yılları arasında sosyal bilimler liselerine ait okul sayısı sabit kalsa da öğrenci sayısında artış olduğu görülmektedir. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 2012-2013 eğitim-öğretim yılına göre sosyal bilimler liseleri kurumlarının sayısı değişmese de öğrenci sayısı 1.653 kadar artmıştır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 2017-2018 eğitim-öğretim yılına göre sosyal bilimler liseleri kurumlarının sayısı sabit kalsa da öğrenci sayısı 10.706 kadar artmıştır. Bu durumda, sosyal bilimler liselerinin de fen liseleri gibi öğrenci ve veliler tarafından ilgi gören bir kurum olduğu söylenebilir.

2.1.1.2. Fen ve Sosyal Bilimler Lisesinde Başarı ve Başarısızlık Durumu

Okullar, kişilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneklerini ve olumlu davranışlarını geliştirmelerinde, onların geleceği plânlamalarında ve hayata hazırlanmalarında etkilidir (Kapucu, 2015). Bu çerçevede akademik başarı; okulda verilen eğitim-öğretim faaliyetleriyle öğrencilerin hedeflediği davranışlardan ne kadarına ulaşabildiği olarak tanımlanabilir (Altinkurt, 2008: 130). Bu bağlamda öğrencilerin akademik başarılarını, bireysel ve toplumsal özellikler, eğitim sistemi ve hayat şartları etkilemektedir. Öğrencilerin fiziksel anlamda sağlıklı olmaları, sahip olduğu psiko-motor özellikleri, geçmişte yaşadıkları, sosyal yaşamları, ekonomik ve kültürel şartları, konsantrasyon mekanizmaları, ilgileri, merakları gibi birçok çeşitli faktör onların akademik başarılarını etkilemektedir (Atılğan, 1998: 13). Bu çerçevede akademik başarının, eğitim sisteminin her kademesinde önemli bir yeri vardır. Özellikle ortaöğretimde akademik başarının öneminin daha da arttığı söylenebilir. Bu bağlamda öğrenim görülen ortaöğretim okul türü, öğrencilerin gelecekteki yaşam biçimi ve meslek seçimini etkileyen önemli etmenlerden biri olarak düşünülebilir.

Türkiye’de 2015-2019 yılları arasında fen liseleri kurumlarının Öğrenci, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) sonuçlarına ilişkin sayısal verileri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. 2015-2019 yılları arasında fen liseleri kurumlarının ÖSYM sonuçlarına ilişkin sayısal veriler

Yıl	Sınava Başvuran Aday Sayısı	Sınava Başvuran Fen Lisesi Aday Sayısı	Lisans ve Önlisans Yerleşen Fen Lisesi Öğrencileri (Resmi+ Özel)	Toplam (Lisans+Önlisans) (Resmi+ Özel+A.Ö.F)
2015	2 126 670	21 712	13 274	13 411
2016	2.256.377	24 334	14 261	14 391
2017	2.265.844	29 238	16 330	16 440
2018	2.381.412	41 035	22 099	22 247
2019	2 528 031	53 904	27 846	28 043

Kaynak: <https://www.osym.gov.tr> adresinden ÖSYM sonuçlarına ilişkin sayısal veriler raporundan uyarlanmıştır.

Tablo 3’e göre Türkiye’de 2015-2019 yılları arasında, fen liseleri kurumlarından mezun olan öğrencilerden sınava başvuran adayların sayısı artmıştır. Resmi fen lisesi aday öğrencilerinin sayısı 2017’den 2019’a kadar yaklaşık 2 kat artmıştır. Son 5 yılda fen lisesi öğrencilerinin bir üst öğretime yerleşmelerinde düşüş olduğu dikkat çekmektedir. Bunun nedeni olarak, adayların istedikleri bölümlere gidebilmek amacıyla bir veya birkaç yıl üniversiteye hazırlık yapmakta oldukları düşünülebilir (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı [SETA], 2019). Bu bağlamda istediği mesleği yapan öğrencilerin, bu mesleği severek yapacak olduklarından dolayı iş doyumunu yaşamakla beraber daha verimli olacakları düşünülebilir. Türkiye’de 2015-2019 yılları arasında sosyal bilimler liseleri kurumlarının ÖSYM sonuçlarına ilişkin sayısal verileri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. 2015-2019 yılları arasında sosyal bilimler liseleri kurumlarının ÖSYM sonuçlarına ilişkin sayısal veriler

Yıl	Sınava Başvuran Aday Sayısı	Sınava Başvuran Sosyal Bilimler Liseleri Aday Sayısı	Lisans ve Önlisans Yerleşen sosyal bilimler liseleri Öğrencileri	Toplam (Lisans+Önlisans)
2015	2 126 670	2 076	1 570	1 578
2016	2 256 377	2 266	1 549	1 569
2017	2 265 844	2 344	1 591	1 611
2018	2 381 412	3 150	2 090	2 111
2019	2 528 031	7 838	4 764	4 813

Kaynak: <https://www.osym.gov.tr.adresinden> ÖSYM sonuçlarına ilişkin sayısal veriler raporundan uyarlanmıştır.

Tablo 4'e göre Türkiye'de 2015-2019 yılları arasında, sosyal bilimler liseleri kurumlarından mezun olan öğrencilerden sınava başvuran adayların sayısı özellikle geçen yıla kıyasla yüksek düzeyde artış göstermiştir. Sosyal bilimler liselerinin yükseköğretime yerleşme oranları: 2015 yılında % 76.01; 2016 yılında % 69.24; 2017 yılında % 68.73; 2018 yılında 67.02; 2019 yılında ise 61.41'dir. Öğrenci sayısı artmış ancak tabloya göre yerleşme oranındaki düşüşün sebebi öğrenci profilindeki değişim olduğu söylenebilir. Söz konusu okulun öğrencileri, Anadolu ve fen liseleri öğrencilerine göre daha az olduğu düşünüldüğünde, yerleştirme sonuçlarındaki başarısı ilk sıradadır (SETA, 2019).

2.1.2. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları

Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim; Selçuklularda "Ahilik" ismiyle kurulmuş, Osmanlılarda "Lonca" ve "Gedik" teşkilatına dönüşmüş, Cumhuriyet döneminde ise Milli Eğitim Bakanlığı denetimine geçerek 1941 yılında Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı tarafından yönetilmiştir. 1960 yılında Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı teşkilatlanarak Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Ticaret Öğretimi Genel Müdürlüğü olarak yapılandırılmıştır. 1992'de Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Dairesi Başkanlığı, Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı, Çıraklık Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı kurulmuştur. Bu altı birim 2011'de MTEGM (Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü) adı altında birleştirilmiştir (MEB, 2014: 17).

Mesleki ve teknik eğitim; belirli bir mesleğe ait meslek alışkanlıklarını ve bu meslek için gerekli olan bilgi, beceri, tavır ve uygulama kabiliyetlerini kazandırmasıyla kişinin bireysel, duygusal, zihinsel, ekonomik ve toplumsal açıdan dengeli bir şekilde geliştiren süreçtir (Alkan, Doğan ve Sezgin 2001: 3). Bu bağlamda mesleki ve teknik eğitim,

bireyi ilgi ve yeteneği doğrultusunda bir bütün olarak değerlendirmektedir. Bu değerlendirme kapsamında bireyin kendi yeteneğine, ilgisine uygun ve verimli olabileceği bir meslek sahibi olmasına katkıda bulunmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitim; mesleki bilgi ve becerilerini güncellemeyi, sanayi, tekstil, tarım, ticaret, turizm, inşaat, kimya, sağlık gibi alanlarda işgücü yetiştirilmesini ve iş alışkanlığı kazandırılarak istihdama hazırlanmayı amaçlamaktadır. Söz konusu ortaöğretiminin programında, mesleki alan uygulamaları ile ilgili derslerin okul atölye ve laboratuvarlarında bir ders saati 40 dakika, işletmelerde ise 60 dakikadır. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu meslek programlarında, çok programlı Anadolu liselerinde, mesleki ve teknik eğitim merkezlerinde ve mesleki eğitim merkezlerinde bir şubede 34 öğrenci olmakla beraber bu sayı zorunlu durumlar ile öğrenci yoğunluğunda 40'a kadar yükselebilir (MEB, 2019a: 6-7).

2.1.2.1. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları Okul ve Öğrenci Sayısı

Türkiye’de 2010-2019 yılları arasında mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları okul öğrenci sayısı Tablo 5’ te sunulmuştur.

Tablo 5. Türkiye’de 2010-2019 yılları arasında Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları okul ve öğrenci sayıları

Yıl	Genel + Mesleki Ortaöğretim Kurum Sayısı	Genel + Mesleki Ortaöğretim Öğrenci Sayısı	Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurum Sayısı (Toplam)	Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Öğrenci Sayısı
2010-2011	9 281	4 748 610	5 179	2 072 487
2012-2013	10 418	4 995 623	6 204	2 269 651
2013-2014	10 955	5 420 178	5 592	1 671 398
2015-2016	10 550	5 807 643	4 090	2 082 935
2017-2018	11 783	5 689 427	4 461	1 987 282
2018-2019	12 506	5 649 594	4 640	1 793 391

Kaynak: MEB (2019b). Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Erişim: <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> raporundan uyarlanmıştır.

Tablo 5'e göre, Türkiye'de 2010-2019 yılları arasında mesleki ve teknik lise kurum sayısı, 2012-2013 ile 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bir önceki eğitim-öğretim yılına göre artmış ancak diğer yıllarda bir önceki eğitim-öğretim yılına göre azalmıştır.

2.1.2.2. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Başarı ve Başarısızlık Durumu

Meslek liselerinden mezun olan öğrencilerden sınava başvuran adayların sayısı; 2017 yılında 758 bin, 2018 yılında 883 bin, 2019 yılında ise 647 bindir. TEOG, okullar arası hiyerarşiyi derinleştirdiğinden düşük düzeyde akademik başarıya sahip öğrenciler, söz konusu okullara gitmişleridir. Meslek lisesi öğrencilerinin yükseköğretime yerleşme oranları: 2015 yılında % 46.70; 2016 yılında % 34.55; 2017 yılında % 41.34; 2018 yılında 28.25; 2019 yılında ise 26.20'dir. (SETA, 2019). Bu oranlara göre, özellikle 2017 yılından sonra mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin yükseköğretime yerleşme oranlarında ciddi anlamda bir düşüş söz konusudur.

Meslek lisesi öğrencilerinin üniversiteye geçişteki düşük oranın sebebi, onlara tanınan sınavsız üniversiteye geçiş haklarının kaldırılmasıdır. Aynı zamanda söz konusu okullarda, öğrenciler mesleki becerilere sahip olduğundan üniversite sınavında başarıları düşük olmaktadır. Dolayısıyla sahip oldukları bu mesleki becerileri değerlendirmeye alacak bir ölçme değerlendirme sistemi olmalıdır (SETA, 2019). İhtiyaç duyulan bu ölçme değerlendirme sisteminin uygulamaya konulmasıyla mesleki ve teknik lise ortaöğretim kurumlarına talep artabilir. Bu bağlamda üniversitede, mesleki beceri doğrultusunda uzmanlaşma yolunda alınan eğitim ile mesleki ve teknik lise ile istihdam arasındaki bağ kuvvetlenebilir.

2.2. Ortaöğretim Kurumlarında Devamsızlık

Devamsızlık kavramı, ulusal ve uluslararası alan yazında çeşitli tanımları yapılan bir kavramdır. Devamsızlık; meşru bir nedeni olmadan okulda bulunmama (Stoll, 1990) olarak tanımlanmaktadır. Öğrencinin okuldaki şartlara karşı duyduğu hoşnutsuzluktan oluşabilen devamsızlık (Örücü ve Kaplan, 2001), öğrencinin okula bağlılığını azaltabilir ve bunun neticesinde öğrenci okula gelmek istemeyebilir.

Eğitim öğretim kurumlarında; öğrencinin ara sıra okula gelmemesi olan aralıklı devamsızlık ve öğrencinin okula hiç gelmemesi olan aralıksız devamsızlık olmak üzere iki türlü devamsızlık vardır (Sakinç, 2013: 4). Öğrencinin akademik başarısını olumsuz etkileyen, istenmeyen öğrenci davranışı olan okula devamsızlığın psikolojik, fiziksel ve toplumsal kaynaklı etmenleri bulunmaktadır (Altınkurt, 2008). Ayrıca okula devamsızlık, öğrencilerin akademik başarılarına ve bunun sonucunda üniversiteye yerleşme süreçlerine ve iş hayatına atılma sürecindeki yeterliliklerine zarar veren bir etken olarak kabul edilmektedir (DeKalb, 1999). Bu bağlamda, öğrencinin okula devam etmesi ya da etmemesi, eğitim kariyerini ve uzmanlaşmak istediği mesleği olumsuz yönde etkilemektedir. Ortaöğretimde öğrenciler, derse her beş defa geç kaldıklarında yarım gün devamsızlık sayılırken; günlük toplam ders saatinin 2/3 ü ve daha fazlasına gelmeyen öğrencilerin devamsızlığı bir gün olarak sayılmaktadır. Öğrenciler, özürsüz en fazla 10 gün, toplamda ise en fazla 30 gün devamsızlık yapabilirler. Bu günü aşan öğrenciler başarısız sayılarak öğrenci velilerine bildirilmektedir (MEB, 2019a). Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Performans Programı, örgün ortaöğretimde 20 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci oranlarını belirlemiştir. Bu oranlar, okul türüne göre Tablo 6'da gösterilmektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2018).

Tablo 6. Ortaöğretimde 20 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrenci oranları (%)

	Genel Ortaöğretim	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Ortaöğretim
2016	28.7	35.9	42.9
2017	30.0	32.2	39.8
2018	-	36.0	44.0

Kaynak: ERG, 2019.

Erişim: <https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/egitim-izleme-raporu-2019-ogrenciler-ve-egitime-erisim/>

MEB (2018) İdari Faaliyet Raporuna göre; devamsızlık oranı en yüksek olan 10 il tespit edilerek bu iller ziyaret edilmiştir. Ayrıca Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, devamsızlığa neden olan etmenler hakkında bilgi alabilmek için il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan üst yöneticiler, okul yöneticileri, öğretmen ve velilerden veri toplamış; bu verilerin sonucunda devamsızlık nedenlerinin en çok ekonomik, sosyal ve kültürel olduğu bulguları tespit edilmiştir. Aynı zamanda mevsimlik tarım işçiliği ve göçer ya da yarı göçer vatandaşların göç sebebiyle okula devamsızlık yaptığı gözlenmiştir. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2019 yılında imam hatip ortaokullarında devamsızlık oranlarının giderek azalacağını ve okula devam oranının ise giderek artacağını tahmin etmektedir (ERG, 2019).

MEB Strateji Geliştirme Başkanlığının 2018 İdari Faaliyet Raporu'na göre ortaöğretimde sınıf tekrar oranları (%) Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Türkiye'de ortaöğretimde sınıf bazında sınıf tekrarı oranları (%)

	2014 (Plan Öncesi)	2018	2019 Hedefi	Gerçekleşme Oranı
9. sınıf	17.06	10.36	5	55.56
10. sınıf	4.39	4.62	2.5	-12.17
11. sınıf	2.5	1.52	1.5	98.00
12. sınıf	0.45	0.64	0.1	-54.29

Kaynak: MEB, 2019c

Erişim: <http://sgb.meb.gov.tr/www/quotmeb-2018-yili-idare-faaliyet-raporuquot-yayinlanmistir/icerik/343>

Tablo 7'ye göre; MEB Strateji Geliştirme Başkanlığının 2018 İdari Faaliyet Raporu sonuçları bağlamında sınıf tekrarı en çok ortaöğretim kurumlarından 9.sınıflarda görülmektedir. 2018'de 2014 (MEB 2015-2019 Stratejik Plan öncesi) yılına göre sınıf tekrar

oranlarında 9.sınıflarda %17.06'dan % 10.36'ya; 11. sınıflarda % 2.5'ten % 1.52'ye düşüş belirlenmiş ve 9. sınıflarda % 55.56 oranında, 11. sınıflarda % 98.00 oranında MEB 2015-2019 Stratejik Planı gerçekleşmiştir. Ancak 10. sınıf ve 12. sınıflarda MEB 2015-2019 Stratejik Planı aynı başarıyı gösterememiştir.

Türkiye'de 2016-2018 yılları arasında Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı okullarda sınıf tekrar oranları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Türkiye'de 2016-2018 yılları arasında ortaöğretimde okul türü bazında sınıf tekrar oranları (%)

	Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	AİHL	Genel Ortaöğretim 9.sınıf	Genel Ortaöğretim 10.sınıf	Genel Ortaöğretim 11.sınıf	Genel Ortaöğretim 12.sınıf
2016	7.6	12.7	4.7	1.9	0.9	1.2
2017	7.0	9.1	4.0	1.7	0.7	1.0
2018	-	-	10.4	4.6	1.5	0.6

Kaynak: ERG, 2019.

Erişim:<https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2010/01/%C3%96grenciler-ve-Egitime-Erisim.pdf>

Tablo 8'e göre, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında, 2017'de 2016 yılına göre sınıf tekrar oranlarında bir düşüş söz konusudur. Genel ortaöğretimde sınıf tekrar oranı en çok olan sınıf 9.sınıflarda görülmektedir. Ancak sınıf tekrar oranı, daha sonraki sınıflarda (10, 11, 12.sınıflarda) giderek düşmektedir.

2.3. Ortaöğretim Kurumlarında Okul Terki ve Nedenleri

Bir millete ait çocuklar, gelecek zamanda o milletin yurttaş, işçisi ve lideri konumunda bulunacak olduğundan eğitimde hiçbir bireyin kaybedilmesine izin verilmemelidir (Taş ve diğ., 2013: 1551-1552). Bir bireyin kaybedilmesi, o bireyin gelecekte kuracağı yuva düşünüldüğünde bir aileyi kaybetmeye, bir ailenin kaybedilmesi ise toplumda ekonomik ve sosyal açıdan önemli bir boşluğun oluşmasına neden olabilir. Söz konusu boşluğun oluşmaması ya da oluşan boşluğun kapatılması eğitimle sağlanabilir. Bu bağlamda,

eğitimde öğrencilerin okul terkini minimal düzeye indirmek ve okul devamlılığını arttırmak gerekmektedir.

Okulu terk etme; yasal olan okuldan ayrılma yaşından önce ya da sınırlı ve gereken formal nitelikleri kazanmadan okuldan ayrılma olarak tanımlanmaktadır (Cullen, 2000). Başka bir deyişle, bir öğrencinin diploma almadan ya da devam ettiği programı bitirmeden okuldan ayrılması okul terki olarak tanımlanmaktadır (Suh, 2001). Eğitimin karmaşık bir sorunu olan okul terki, eğitimin birbiriyle ilişkili birçok sebebinden etkilenmektedir (Rumberger, 2001). Okul terkine neden olan etmenleri Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano ve Hawkins (2000) kuramsal olarak beş temel başlıkta incelemiştir. Bunlar:

1. *Genel Uyumsuzluk Kuramı*: Öğrencinin okula uyumsuzluğundan kaynaklı okuldan ayrılmasıdır.

2. *Uyumsuz Grup Üyeliği Kuramı*: Öğrencinin akademik başarımın düşük olması ve akran (uyumsuzluk yaşayan, zararlı madde kullanan, eğitim seviyesi düşük aileye sahip olan ve gelecek beklentisi olamayan öğrenci) etkisi ile okuldan ayrılma riski taşımasıdır.

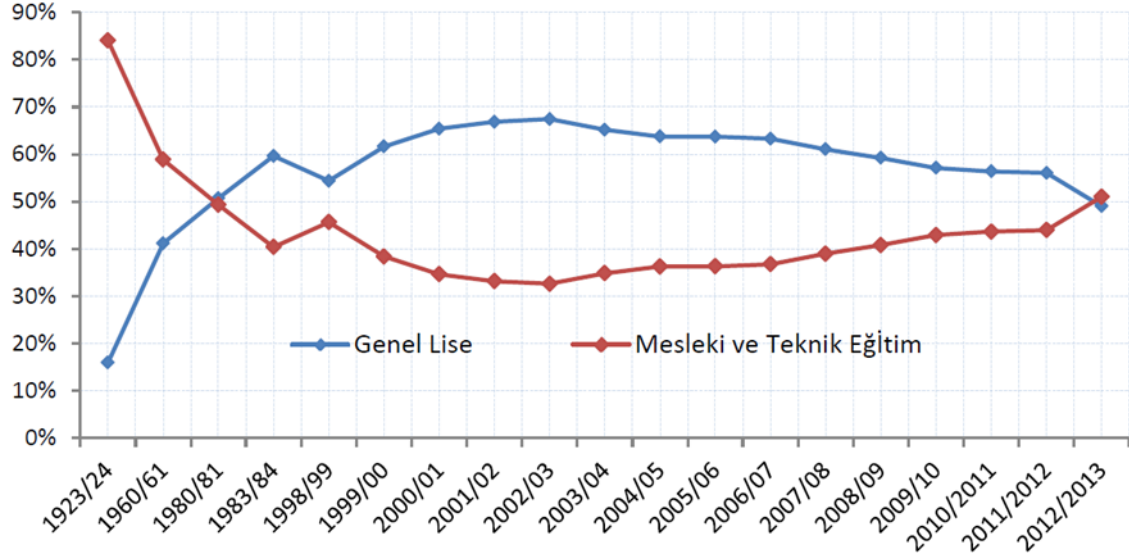
3. *Okul Sosyalleşme Kuramı*: Okuldaki olumsuz iklimin, şiddet eğiliminin, belirsiz kuralların ve okul paydaşlarının ilgisiz ve adaletsiz tutumlarının okul terkine zemin hazırlamasıdır.

4. *Zayıf Aile Sosyalleşmesi Kuramı*: Parçalanmış, eğitim seviyesi düşük, okul terki yaşamış ve/veya çocuklarının eğitimi ile ilgili beklentisi düşük olan bir aileye sahip olan öğrencilerin okuldan ayrılma kararını etkilemesidir.

5. *Yapısal Özellikler Kuramı*: Sosyoekonomik düzeyin düşük olması, cinsiyet, etnik bir gruba üyelik gibi demografik özelliklerin okul terkinde etkili olmasıdır (Battin-Pearson ve diğ., 2000).

Türkiye’de 2008-2011 yılları arasında Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı okullarda genel ve mesleki ve teknik lise öğrenci dağılımı Şekil 1 ’de gösterilmiştir.

Şekil 1: Ortaöğretimde genel ve mesleki ve teknik lise öğrenci dağılımı (%)



Kaynak: MEB, 2014

Erişim: <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/017.pdf>

Şekil 1’e göre, 1923’den 1984’e kadar genel liselerde öğrenci oranlarında artış görülürken; mesleki ve teknik eğitimde azalma görülmektedir. Bu azalmanın nedeni olarak mesleki ve teknik ortaöğretim kurum türünde gerçekleşen okul terki gösterilebilir. Her iki ortaöğretim türlerinde öğrenci oranları, 2013 yılına kadar 1999-2000’li yıllardaki öğrenci oranlarına yaklaşık bir oranda ilerleme göstermiştir.

Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı okullarda sınıf bazında okul terk durumu

Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı okullarda sınıf bazında okul terk durumu (%)

	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf	Genel Toplam
2008-2009	17.30	3.87	2.38	1.23	8.66
2009-2010	22.26	5.33	3.49	1.37	11.80
2010-2011	28.21	7.30	4.49	1.56	15.94

Kaynak: MEB, 2013b.

Erişim: <http://www.meb.gov.tr/earged/unicef/S%C4%B1n%C4%B1f%20Tekrar%C4%B1,%20Okul%20Terk%20Politika%20Raporu.pdf>

Tablo 9'a göre, 2008-2011 yılları arasında sınıf bazında Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı okullarda okul terk oranları artış göstermiştir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin akademik başarısızlığında başka ilköğretimden ortaöğretime geçtikten sonra ortaöğretime uyum sorunu yaşamaları şeklinde düşünülebilir (MEB, 2013b). Söz konusu tabloya göre okul terki, en çok 9.sınıflarda görülmekle beraber sonraki sınıflarda giderek azalmakta olduğu söylenebilir. Okul terki okul türüne göre incelendiğinde, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında en fazla meslek liselerinde görülmekle beraber bunu izleyen kurumlar imam hatip liseleri ve genel liselerdir (Şimşek, 2011: 28).

2014 yılında ise liseyi tamamlamadan okuldan ayrılan kızların oranı % 41.0; erkeklerin oranı ise % 35.3'tür (ERG, 2015). 18-24 yaşındaki bireylerin okul terk oranı 2017'de % 32.5'ten 2018 de % 31.0'a düşmüştür. 2017'de erkelerin okul terk oranı % 31.0, 2018 de % 30.4'e düşerken 2017'de kızların okul terk oranı % 34.0, 2018'de % 31.6'ya düşmüştür (ERG, 2019). Bu bağlamda dünya genelinde eğitimin yaygınlaştırılması ile okul terk sorunu biraz aşılmış olsa da istenen seviyede çözümlenemediği söylenebilir (Taş ve diğ., 2013: 1552). Eğitimin yaygınlaştırılması ile beraber öğrencilerin okula bağlılığı da arttırılmalı ve öğrenci kendini okula ait hissetmelidir. Böylece öğrenciler, gelecek ile ilgili hedeflere sahip olarak okulda geçirdikleri zaman diliminde mutlu olacaklardır ve okuldan erken ayrılma eğiliminde olmayacaklardır.

2.4. Geçmişten Günümüze Ortaöğretime Geçiş Sınavları

Türkiye'de, öğretim verilen kurumların her kademesinde öğrenci sayısı gün geçtikçe artmakta ancak öğretmen ve derslik sayısındaki artış miktarı aynı oranda olmamaktadır (Sarier, 2010: 124). Bu bağlamda, fazla olan öğrenci sayısı ve az olan nitelikli okul sayısı, rekabet ortamının meydana gelmesi doğrultusunda öğrencilerin özelliklerinin doğru ölçüldüğü ve başarı sıralamalarının belirlendiği bir ölçme değerlendirme sistemine

duyulan ihtiyacı da arttırmaktadır (Şad ve Şahiner, 2016: 54,55). Türkiye’de geçmişten günümüze ortaöğretime geçiş sınavları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Türkiye’de geçmişten günümüze ortaöğretime geçiş sınavları

Yıl	Ortaöğretim Kurumu	Sınav Türü
1955	Kolejler	Okulların kendi yaptığı sınavlar
1964	Fen liseleri	Merkezi Sınavlar
1975	Anadolu liseleri	Merkezi Sınavlar
1985	Anadolu imam-hatip liseleri	Merkezi Sınavlar
1990	Anadolu öğretmen liseleri	Merkezi Sınavlar
1999	Anadolu güzel sanatlar lisesi	Yetenek sınavı
1999-2004	Fen lisesi, Anadolu öğretmen lisesi, ilkokuldan mezun olan öğrencilerin girdiği Anadolu Liseleri, Sosyal bilimler, Anadolu teknik, Anadolu meslek, Anadolu imam hatip, Anadolu sağlık meslek, sağlık kmeslek, adalet meslek, Anadolu tapu ve kadastro meslek, Anadolu tarım meslek ve tarım meslek liseleri	Liselere Giriş Sınavı
2005	Spor lisesi	Yetenek Sınavı
2004-2008	Sosyal Bilimler Liseleri, Fen Liseleri, Anadolu Teknik Liseleri, Anadolu İmam-Hatip Liseleri, Anadolu Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri ve bazı meslek lisesi programları, devlet parasız yatılılık ve bursluluk sınavı (PYBS), polis koleji ve özel okullar	OKS
2009	Spor lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi birleştirilmiştir.	Yetenek Sınavı
2008-2013		SBS
2013-2017		TEOG
2018 ve sonrası	Fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programları	LGS

Türkiye’de 1955 yılında bazı illerde (Konya, İstanbul, Eskişehir, İzmir) fen ve matematik derslerinin İngilizce öğretilmesi amacıyla sınavla öğrenci kaydeden kolejler kurulmuştur (Güven, 2015: 292). Kolej adı verilen bu resmi okullara Temmuz 1975 yılı

itibariyle Anadolu Liseleri denilmeye başlanmıştır (Akyüz, 2006: 356). 1963-1964 eğitim-öğretim yılında, liselere sınav yapılarak öğrenci alınmış, ancak bu uygulama bir yıl sonra kaldırılmıştır (Dönmez, 2005: 261). Ayrıca Türkiye’de ortaöğretimin kurumlarının sınavla öğrenci alması bakımından tarihi önemli bir diğer gelişme ise Yedinci Milli Eğitim Şûrası’nda (5-15 Şubat 1962) fen liselerinin kurulması olmuştur (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013: 5).

1970’li yıllara gelindiğinde, yükseköğretime olan yoğun talep, kaliteli bir eğitim veren Fen ve Anadolu Liselerine olan talebi de arttırmıştır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretime geçiş sınavlarını merkezi ve tek sınav ile yapmak zorunda kalmıştır (İnceoğlu, 2015: 10). 1985’te kurulan Anadolu imam hatip liselerine de öğrenciler sınavla alınmıştır (Gür ve diğerleri, 2013: 7). Sınavla öğrenci alan bir diğer kurum, Anadolu öğretmen liseleridir (MEB, 1990: 4). Edebiyat ve sosyal bilimler alanında bilim insanı yetiştirmek amacıyla 2003’de kurulan ve fen liselerini model alan sosyal bilimler lisesi de sınavla öğrenci almıştır. Merkez sınavlarla öğrenci alan okullardan başka öğrencilerin yetenekleri ölçülerek öğrenci alan okullar da bulunmaktadır. 1999’da açılan Anadolu güzel sanatlar liseleri ile 2005’de açılan Spor liselerine öğrenciler, yetenekleri doğrultusunda yapılan seçme sınavları ile alınmıştır. 2009’da birleştirilen spor liseleri ve güzel sanatlar liselerine öğrenciler yine yetenek sınavları ile seçilmişlerdir (Gür ve diğerleri, 2013: 7-8).

Liselere Giriş Sınavı; Fen Liseleri Sınavı (FL), Anadolu Öğretmen Liseleri Sınavı (AÖL) ve ilkokuldan mezun olan öğrencilerin girdiği Anadolu Liselerine Giriş Sınavları ile birleştirilerek OÖKÖSYS (Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı) adını almıştır (<http://www.meb.gov.tr>). Öğrenciler 2004 yılına kadar resmi ve özel fen, sosyal bilimler, Anadolu, Anadolu teknik, Anadolu meslek, Anadolu öğretmen, Anadolu imam hatip, Anadolu sağlık meslek, sağlık meslek, adalet meslek,

Anadolu tapu ve kadastro meslek, Anadolu tarım meslek ve tarım meslek liselerine liselere giriş sınavı ile yerleşmiştir (Zayimoğlu ve Öztürk, 2014).

OKS, 2004 ile 2008 yılları arasında yapılmıştır. Söz konusu sınavla Sosyal Bilimler Liseleri, Fen Liseleri, Anadolu Teknik Liseleri, Anadolu İmam-Hatip Liseleri, Anadolu Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri, Anadolu Meslek Liseleri, Adalet Meslek Liseleri, Anadolu Sağlık ve Sağlık Meslek Liseleri, Anadolu Tapu ve Kadastro Meslek Lisesi, Anadolu Tarım ve Tarım Meslek Liseleri, Anadolu Meteoroloji Meslek Lisesi kurumlarına öğrenci seçimi yapılmıştır. (MEB, 2008). OKS içerisine Polis Koleji aday tespit sınavı, PYBS ile özel okullar sınavı da alınmıştır. (Gür ve diğerleri, 2013: 9).

MEB, *64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi* isimli yayınında OKS ile ilgili şu değerlendirmeleri yapmıştır: OKS, süreci ölçmeyip sonucu ölçmekte ve sınavda sorulmayan dersleri önemsizleştirmektedir. Ayrıca OKS ile hayat yerine sınava hazırlanan öğrenciler, bu sınavı tek oturumda yaptığından öğrenci ve ailelerini stresli bir hale getirmekte olup okul disiplinini de olumsuz yönde etkilemektedir. Hatta söz konusu sınav, öğrencileri özel ders veya dersane gibi okul dışındaki kaynaklara yönlendirdiğinden aileye ek mali bir yük getirmektedir. Bu nedenlerden dolayı yenilenen müfredat kapsamında OKS yerine SBS sistemine yönelmek gerektiğini belirtmiştir (Gür ve diğerleri, 2013: 10; MEB, 2007).

Seviye Belirleme Sınavı; ilk defa 2008 yılında 6. ve 7. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. SBS soruları, daha önceki yılları kapsamadan öğrencilerin öğrenim gördüğü yıla ait olmaktadır (MEB, 2007). 2009 yılı itibariyle SBS'ye 6.sınıf, 7.sınıf ve 8.sınıf öğrencileri girmiştir. (MEB, 2009: 12). 2010'da SBS kademeli olarak kaldırılarak sadece 8.sınıfların sınava girmesine karar verilmiştir (MEB, 2010: 1). Yapılan bu değişikliklerin, öğrenciler ve aileleri bir yarış içerisine katarak onların sosyal hayatlarını ciddi anlamda olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Öğrenci ve veliler, sınavı sahne önünde görmekte,

sosyal hayatı ise sahne arkasına atmaktadır. 2013’de SBS yerine TEOG getirilmesi ile sınavın adı ve yapısı bir kez daha değişmiş olsa da sınavların öğrenci ve ailelerde yarattığı etkilerin çok da değişmediği söylenebilir.

2013 yılında gerçekleşen TEOG, altı temel ders (Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük, din kültürü ve ahlâk bilgisi ve yabancı dil) kapsamında 8. sınıf öğrencilerine yılın iki dönemi de uygulanan bir sınav sistemidir. Bu temel derslerden 2 yazılı yapılması gerekenlerin 1. yazılısı, 3 yazılı yapılması gerekenlerin 2. yazılısı TEOG sistemi ile gerçekleşmiştir. TEOG’da her ders sınavı 40 dakikalık sürede ayrı ayrı oturumlarla yapılmış ve oturumlar arası 30 dakikalık dinlenme süresi verilmiştir (MEB, 2013a). Ortak bir sınav olan TEOG sistemi, 2 sınav gününe paylaştırılarak her sınav günü üç oturum olacak şekilde planlanmıştır. Öğrenciler, ilk sınav gününde Türkçe, matematik ve din kültürü ve ahlâk bilgisi; ikinci sınav günü ise Fen ve Teknoloji, T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük ve yabancı dil derslerinden sınava girmiştir. Ayrıca yanlış cevaplar doğru cevapları götürmemiştir. (MEB, 2013a).

TEOG sistemiyle Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından yapılan proje çalışmaları ile uluslararası bilim olimpiyatları ve matematik olimpiyat sınavlarında; ulusal elemeleri geçerek Türkiye’yi temsil etme hakkı kazanan öğrencilere yılsonu başarı puanına, yılsonu başarı puanının belirlenen oranlarında ek puan verilmiştir. Altın madalya alan öğrencilere, yılsonu başarı puanına yılsonu başarı puanının % 10’u; gümüş madalya alan öğrencilere, yılsonu başarı puanına yılsonu başarı puanının % 9’u; bronz madalya alan öğrencilere, yılsonu başarı puanına yılsonu başarı puanının % 8’i oranında ek puan verilmiştir. Ayrıca bu etkinliklere katılan öğrencilere ise yılsonu başarı puanına yılsonu başarı puanının % 7’si oranında ek puan verilmiştir (MEB, 2013a). Bu bağlamda TEOG ile öğrenciler, proje ve olimpiyatlara teşvik edilmekte, okul ve

sınav başarısının dışında olan etkinliklere de yönlendirilerek sosyal faaliyetler de değerlendirmeye alınmıştır.

2017–2018 eğitim öğretimde 8.sınıf öğrencilerine uygulanan LGS; Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Özel Program ve Proje Uygulayan Ortaöğretim Kurumları'na öğrenci seçmek için yapılan merkezi sınav sistemidir. Sadece 8.sınıf müfredatı dikkate alınmıştır (MEB, 2018b). Her öğrencinin her bir ders testine ait ham puanı; ilgili teste ait doğru cevap sayısından yanlış cevap sayısının üçte biri çıkarılarak bulunmuş ve tek puan türünde hesaplanmıştır. (MEB, 2018b).

2018-2019 eğitim öğretim yılında 8.sınıfı bitiren 1 210 112 öğrenciden % 85'i sınava katılmıştır. Sınava katılan öğrencilerin merkezi sınav puanı ortalaması 298,87'dir. Öğrencilerin en yoğun bulunduğu aralığın % 46,47 oranında 200-300 puan olduğu görülmektedir. Öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyine göre merkezi sınav puanına (MSP) bakıldığında; annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin MSP ortalaması 278,89 iken annesi lisansüstü eğitim almış öğrencilerin MSP ortalaması 406,75'tir. Babası ilkököl mezunu olan öğrencilerin MSP ortalaması 271,73 iken babası lisansüstü eğitim almış öğrencilerin MSP ortalaması 402,10'dur. Bu bağlamda, öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyleri arttıkça MSP ortalamaları da artmaktadır (MEB, 2019d). Özetle, merkezi sınavların isteğe bağlı olması ile öğrencilerin yaklaşık %15'i sınava girmemiştir. Ayrıca öğrencilerin başarısında, anne ve babanın eğitim düzeyinin ne kadar etkili olduğu görülmektedir. Eğitimin, bireyi zihinsel geliştirdiği gibi bireye hayati anlamda da olgunluk verdiği düşünülmektedir. Birey bu olgunlukla kendi çocuklarına da başarı anlamında olumlu katkıda bulunabilir. Bu durumun, her neslin oluşturduğu başarı halkası birbirine geçerek kopukluk olmadan "bir neslin başarı zinciri" adı altında devam ettiği söylenebilir.

2.5. Sembolik Etkileşimcilik ve Tarihsel Gelişimi

Sembolik etkileşimcilik; 20. yy'da kentleşme ve sanayileşmenin hızlanmasıyla ortaya çıkan sosyal değişimi anlamlandırarak bu değişimden dolayı var olan problemleri çözmeye çalışan ve sosyal davranışları sistematik olarak çözümlenmeye aracı olan teorik bir perspektiftir (Benzies ve Allen, 2000: 542). 1920'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilen Sembolik Etkileşimcilik kuramı *Chicago Ekolü* ismiyle de bilinmektedir (Brown, 1981: 115). Sembolik Etkileşimcilik, semboller ve etkileşimler arasındaki ilişkiye yoğunlaşmakta olup, insanların birbirleriyle uyumlu olarak nasıl sembolik dünyalar yarattığını ve bu dünyaların insan davranışlarını nasıl biçimlendirdiğini anlamak adına bir referans çerçevesidir (LaRossa ve Reitzes, 1993: 457). Bu bağlamda birey, diğer insanlarla olan ilişkisi sonucunda zihninde oluşturduğu kavram bahçesine bir sembol eker. Bu semboller doğrultusunda birey, davranışlarının rotasını diğer insanlarla uyumlu olacak şekilde belirleyebilir.

Sembolik Etkileşimcilik Kuramı'nın, George Herbert Mead'in "*What Social Objects Must Psychology Presuppose?*", William James'in "*The Principles of Physiology*", Charles Horton Cooley'in "*Human Nature and the Social Order*", John Dewey'in "*The Reflex Arc Concept in Psychology*" isimli çalışmalarıyla 1890'lı yıllarda temel attığı söylenebilir (Yikebali, 2018: 40). Chicago sosyolojisinde hayat bulan Sembolik etkileşimcilik kavramı, Herbert Blumer tarafından 1937 yılında yayınlanan Emerson Schmidt'in *Human and Society*" adlı sosyal bilimler ders kitabındaki bir bölümde ortaya konulmuştur. Ayrıca Chicago sosyolojisinde, sembolik etkileşimciliğin gelişmesine Mead ve Blumer dışında Robert Park ve William Isak Thomas da katkıda bulunmuşlardır. R. Park'ın sembolik etkileşimciliğe yakınlık duymasının nedeni olarak George Simmel'in görüşlerini benimsemesi ve bu görüşleri yazılarında devam ettirmesi gösterilebilir. Simmel,

toplumsal etkileşimin önemi vurgulamış ve toplumsal etkileşim biçimlerini (Mübadele-1907, çatışma-1908, tahakküm-1908, fahişelik-1907, sosyallik-1910) açıklamıştır (Simmel, 2009: 65-134). Ancak sembolik etkileşime değinmemiştir. Bu bağlamda, Simmel'in etkileşim düşüncesi George Herbert Mead'ın yaşadığı dönemden çok daha önce ortaya çıkmıştır (Yikebali, 2018: 40-41).

Söz konusu kavram, 1940'lı yıllarda çok konuşulmuş ancak kavramsal anlamda etkili ve ikna edici eserler ortaya konulamamıştır (Yikebali, 2018: 41). 1950'li yıllarda ise Chicago sosyolojisinin dışında Iowa Okulu'ndaki Manford Kuhn, sembolik etkileşimcilik kavramlarını test edilebilen deneysel verilere dönüştürerek (Meltzer, Petras and Reynolds, 1975: 59) geliştirdiği yirmi tabloluk testle bireyin kendini "kim" olarak tanıdığını araştırmıştır (Kuhn ve McPartland, 1978). Bu bağlamda Iowa Okulu, sembolik etkileşimcilik kuramı ve realite arasındaki tutarlılıklar üzerine yoğunlaşırken; Herbert Blumer, etkileşimin yaratıcı taraflarına vurgu yapmıştır (Yikebali, 2018: 42). 1950'li yıllardan sonra sembolik etkileşimciliğin gelişmesinde Erving Goffman, Herbert Blumer, Everett Hughes ve Howard S. Becker'in yaptıkları çalışmaların katkısı büyüktür (Yikebali, 2018: 41). Blumer, sembolik etkileşimcilik kavramını dile getirdikten 25 yıl sonra 1962 yılında, toplumu sembolik etkileşim olarak yorumlayıp makale yayınlamıştır (Blumer, 1969: 2004). Böylece sembolik etkileşimcilik canlılık kazanmıştır.

1970'li yıllara gelindiğinde 1977 yılında "Symbolic Interaction (Sembolik Etkileşim)" ile 1978 yılında "Studies in Symbolic Interaction (Sembolik Etkileşim Çalışmaları)" olmak üzere sembolik etkileşimciliğin iki ana dergisi yayınlanmaya başlamıştır. 1980'li yıllarda ise Sheldon Stryker "*Yapısal Sembolik Etkileşimcilik*" kavramı ile sembolik etkileşimciliğin özneye odaklanmasının yanında etkileşimde sosyal yapıyı da dikkate alması gerektiğini savunmuştur (Yikebali, 2018: 44-46). Yapısal Sembolik

Etkileşimcilik, sosyal yapıyı oluşturan din, ekonomi, siyaset, eğitim, hukuk, kültür ve gelenek gibi faktörlerin birey ve toplumda oluşturduğu davranış değişikliğine odaklanmaktadır. Bu faktörlerin bireylerin birbiriyle olan etkileşimlerini şekillendirdikleri söylenebilir.

Sembolik Etkileşimciliğin tarihsel serüveninde; Simmel ile etkileşimciliğin alt yapısı oluşturulmuş, Mead ile uyarıcı-tepki-yorumlama olarak geliştirilmiş, Blumer ile kavramın adı (sembolik etkileşimcilik) net bir şekilde konularak resmi anlamda hayat bulmuş ve Goffman ile daha da büyümüş ve köklenmiştir. Söz konusu kavram, öncü fikir insanların (Mead, Blumer ve Goffman) görüşleriyle var olmuştur. Bu görüşlerin detaylı bir şekilde ele alınması, insanların etkileşime girmesiyle yaşadığı deneyimleri nasıl algıladıklarını (yorumladıklarını) ve bunun sonucunda nasıl bir davranış sergilediklerini açıklamak adına faydalı olacaktır. Bu yüzden bu bölümde George Herbert Mead, Herbert Blumer ve Erving Goffman bağlamında Sembolik Etkileşimcilik kavramı açıklanmıştır.

2.5.1. George Herbert Mead Bağlamında Sembolik Etkileşim

George Herbert Mead, John Dewey, William James, Charles Peirce ile beraber Amerikan pragmatizminin klasik temsilcilerinden biridir ve 1863 yılında Massachusetts South Hadley’de dünyaya gelmiştir (Joas, 2005: 644). 1887 yılında Harvard Üniversitesi’ne kayıt yapan Mead, burada psikoloji ve felsefeye ilgi duyarak felsefe eğitimi almak istemiştir. Mead, felsefe eğitimi alarak geleneksel teolojik sınırlamalardan kurtulacağını düşünmektedir (Miller, 1973: 19). 1891’de hocalık teklifi aldığı Michigan Üniversitesi’nde, 1894 yılında Chicago Üniversitesi’ne gidinceye kadar ders vermiştir (Miller, 1973: 23). John Dewey, 1892 yılında kurulan Chicago Üniversitesi’nin pedagoji, psikoloji, felsefe bölümlerine kurucu başkan olduğu sırada, öğretim üyesi olarak ders vermek üzere Mead’e

teklifte bulunmuştur. Bu davet üzerine Mead, 1891’de başladığı doktora tezini ve Michigan üniversitesindeki görevini yarım bırakarak bu teklifi kabul etmiştir. 1893-1931 yılları arasındaki süreçte Chicago Üniversitesi’nde felsefe eğitimi veren Mead, Sembolik etkileşimcilik Kuramı’nın gerçek mimarıdır (Brown 1981: 114-115). Mead, 1931’de ölümünden sonra 1934’de yayımlanan *Mind, Self and Society (Zihin, Benlik ve Toplum)* isimli kitabında jest, sembol, dil, zihin, benlik ve toplum gibi kavramlardan bahsetmiştir. Sözü geçen bu kavramların G. H. Mead görüşlerinin ışığında detaylı bir şekilde açıklanmasıyla, bireyin etkileşime nasıl geçtiğini, etkileşim sonucunda birey ve toplum arasındaki bağın nasıl kurulduğunu anlamak adına faydalı olunacağı düşünülmektedir. Bu sebeple çalışmanın bu bölümünde, jest ve dil; zihin, benlik ve toplum başlıkları altında Mead’in görüşlerine değinilmiştir.

2.5.1.1. Jest ve Dil

Mead’in sosyal kuramı; dilin, jestlerin, benliğin ve diğer sembolik davranış biçimlerinin iletişim sürecinde nasıl ortaya çıktığını gösteren bir kuramdır (Diggins, 1994: 367). Mead’e göre, “*Jestler, sosyal eylemin bir parçası olarak sosyal eyleme ilişkin diğer biçimlere uyarıcı olarak hizmet eder*” (Mead, 1934a: 42). Canlılar jest yoluyla eyleme geçer, diğer bir deyişle canlı nesneye tepki verir (Coser, 2008:297). “*Jestler ilk başta hiçbir şey ifade etmez. Ama başkalarının kooperatif eylem yapmasını uyaran eylemin bir parçasıdır.*” (Mead, 1934a: 335). Ancak jestler, bireylerde ortak bir tepki meydana getirdiğinde önemli semboller durumuna geçer (Mead, 1934a: 47). Kişi, diğerlerinin jestlerini yorumlar, bu yorumun anlamına dayanarak eylemde bulunur ve jestler, diğerlerine nasıl davranılması gerektiği ile ilgili belirlemeler iletir (Blumer, 1969b: 238). Bu bağlamda jestin anlamı;

1. Anlamın yöneltildiği bireyin ne yapması gerektiğini,

2. Jest yapanın ne planladığını,

3. Her ikisinin eyleminin bağlantısı ile oluşan bağlantı eylemini gösterir

(Gündüz Mutluer, 2000: 103).

Örneğin, zihinsel ve bedensel engelli bir evladı olan aile, evin salonunun aynı köşesinde her zaman su dolu sürahi ve bardak bulundurmaktadır. Konuşma yetisine sahip olmayan bu çocuk, bedensel engeli olduğundan su içme ihtiyacını anlatmak için sürahi konulan köşeye emeklemektedir. Aile fertleri çocuğun sürahi konulan köşeye gitme jestini yorumlayamadığından Mead söylemiyle jest başlangıçta bir ifade (anlam) taşımamaktadır. Çocuğun su içme isteğinin anneyi uyarması (jestin uyarıcı görevi) ve annenin bu davranışı (jest) yorumlamasıyla jest, anne ve çocuk için aynı (ortak) anlama gelmektedir. Annenin çocuğa su vermesiyle ve ailenin diğer fertlerinin de anne gibi ortak eylemi yapmasıyla, çocuğun sürahi konulan köşeye gitme jesti, anlamlı bir sembol düzeyine geçmektedir. Blumer söylemiyle, çocuğun jesti ile çocuk annenin su vermesi gerektiğini, çocuğun su içmeyi planladığını, anne ve çocuğun su verme ve içme eylemi ile oluşan bağlantı eylemi oluşmaktadır. Bu bağlamda, çocuk sürahi konulan köşeye her gittiğinde (sembolik davranış) aile bireylerinin çocuğun su içmek istediğini anlaması ve su verme eyleminde bulunmasıyla sembolik etkileşim söz konusu olmaktadır. Bu nedenle, etkileşim ile ailede bir dil var olmaktadır ve iletişim bu dille sağlanmaktadır.

Toplum, dil aracılığıyla iletişim kurar. *“İletişim için esas olan şey sembollerin diğerlerinde olduğu gibi bireylerin benliğinde ortaya çıkmasıdır. Sembollerin toplumun aynı durumu içinde bulunan herkes için evrensel olması gerekir. Bir uyarıcı diğerlerini etkilediği gibi bireyi etkileyebilirse, burada dil ortaya çıkmış oluyor.”* (Mead, 1934a: 149). Örneğin, kalabalık olan bir sinema salonunda film izlerken, birinin yüksek ses tonuyla yangın!” diye bağırması, ilk etapta anlamsız bir semboldür. Ancak bu sembol, “yangın!” diye bağırın

kişinin zihninde oluşan sembolle diğerlerine uyarıcı görevi sonucunda onların zihninde oluşan sembolle aynı anlamı uyandırarak aynı tepkiyle harekete geçiyorsa bu sembol anlamlı bir sembol haline dönüşmektedir. Diğer bir deyişle, bir sembolün anlamlı hale gelebilmesi için sembolü meydana getirenle sembolün uyarıcı görevini üstlendiği bireylerde aynı tepkiye sebep olması beklenir. Bu, bilinçli ve anlamlı olmayan bir işaret seviyesinden, bilinçli bir sembol seviyesine, dil seviyesine geçiştir (Mead, 1934b: 190). Özetle bir kelime, söylenen ortamda herkes tarafında aynı anlama geldiğinde anlamlı bir sembole dönüşür ve kelimeyi söyleyen ile duyanlar ortak tepkiyle harekete geçer. Böylece dil var olur.

2.5.1.2. Zihin, Benlik ve Toplum

Mead, hem sosyal psikolog ve filozof hem de benlik ve zihnin gelişimiyle kişinin içinde dünyaya geldiği ve sosyalleştiği toplum arasındaki bağlantıyı anlamaya çalışan bir sosyologtur. O, toplum ve benliğin birbirinden ayrı tutulamayacağını ileri süren bütüncül bir sosyoloji oluşturma girişimindedir (Goodwin ve Scimecca, 2015: 262). Bu sebeple Mead; zihin, benlik ve toplum kavramlarının aralarına sınırlar koymaz ve bu üç kavramın etkileşimiyle birbirlerini nasıl tamamladıklarını ve var ettiklerini inceler.

İnsanlar, doğumdan ölüme kadar çevresiyle etkileşim içerisindedir. Bu etkileşimler neticesinde, birey deneyimler yaşar. *“Zihin bir bütün olarak bireyin deneyimleri içinde yer alan sosyal süreçlerde ortaya çıkar. Sosyal süreç oluşturulduğunda, birey benlik bilinci ve zihne sahip olur.”* (Mead, 1934a: 134). Bu bağlamda, insanın çevreye adapte olmasıyla meydana gelen zihin (Mead, 1934a: 604), toplumsal ortamda diğerleriyle etkileşime girerek var olan davranışsal bir tepki çeşitidir. Eşdeyişle, etkileşim varsa zihin de vardır (Mead, 1934a:177). Ayrıca zihin, kökeni ve doğası bakımından biyolojiktir, doğuştan belli anlamlarda bağışlanmıştır. Zihin bu yönleriyle kendini sosyal süreçlerde

kanıtlayacaktır. Zihin, sadece toplumsal grubun etrafında kendini anlatabildiğinden sosyaldır (Mead, 1934a: 224). Bu çerçevede zihin, işlevi ve meydana gelişi bakımından toplumsaldır. Bu sebeple bireyler, grubun üyeliği vasıtasıyla dilsel sembolleri aktaran tanımları özümseyip diğerlerinin bakış açısını öğrenir ve düşünme kabiliyetine sahip olur (Meltzer, 1978: 21). Böylece zihinsel süreçlerde anlamlı semboller meydana geldiğinden zihin, bir süreç olarak isimlendirilebilir. Zihin doğuştan içine bir şey konulmamış biyolojik anlamda boş bir kutu gibidir. Kişinin anlamlı sembolleri, diğerleriyle etkileşim içerisinde kullanılmasıyla zihin doldurulmuş olur. Kişinin ötekilerle etkileşimi arttıkça zihin gelişir (Yikebali, 2018: 79). Ayrıca zihin “*temel olarak sürmekte olan davranışa ait problemleri, geçmişteki deneyimlere dayanarak ve gelecekteki olası sonuçları açısından çözme yeteneği*” (Mead, 2017: 132-133) olarak; insan, hedefleri olan, amaçlı bir şekilde bu hedeflerle bağlantılı nesnelere seçen, belli imkânlar çerçevesinde gelecekle alakalı öngörülerde bulunarak hangi adımları atması gerektiğini yorumlayan ve değerlendiren bir varlıktır (Mead, 2017: 132-133). Özetle insan, çevresiyle olan etkileşim sonucunda deneyimler yaşar ve insanın beyninin kıvrımlarında yaşanan deneyimler perspektifinde kelimeler (dil) raks ederek sembolik kavramlar oluşur. Bu sembollere tepki vererek oluşan zihin; hadiseleri ve diğer canlıları irdeleyerek, tahmin ederek, yorumlayarak gelişir.

“Bildiğimiz gibi insan toplumu zihin ve benlik olmadan var olamaz. İnsan toplumunun tüm karakteristik özellikleri bireysel üyelerin zihin ve benlikleri tarafından önceden varsayılır. Ancak üyeler sosyal süreçler içerisinde büyümeye zihin ve benliklere sahip olamaz” (Mead, 1934a: 227). *“Benlik sosyal sürecin kendisi değil, sadece bireyi içeren bütün sosyal organizasyonun bir safhasıdır.”* (Mead, 1934a: 178). Mead, zihin ve benlik kavramlarının toplumsal süreçte insanın diğerleriyle etkileşime girmesiyle var olup gelişeceğini düşünmüştür. O’na göre benlik, toplumun oluşmasının bir evresidir. Diğer bir

deyişle benlik, toplumun tamamlayıcısı olarak onun bir parçasıdır. Tıpkı tohumun tek başına var olmayıp toprak, hava, su ile etkileşime girerek kendi genetik kodlamasını gün yüzüne çıkarması gibi insanda karşılaştığı diğer kişilerle etkileşim sonucu kendi benliğini oluşturur.

Zihin ve benlik, toplumsal süreçte etkileşim sonucunda oluşmasıyla birbirine paralel kavramlar olsa da aralarında bir fark vardır. Bir organizma zihin sayesinde alternatif davranışları ifade eder, onları gözünde canlandırabilir ama bu alternatifler arasında seçim yapamayabilir. Benlik, alternatif davranışları seçer ve bu seçimleri tutarlı bir şekilde düzenler. Benliğin sahip olduğu seçim yapabilme kapasitesi, bir yandan bireyin davranışlarında tutarlılık ve istikrar sağlar, diğer yandan davranışların toplumla bütünlüğünü veya toplumsal dokusunu oluşturur (Turner, Beeghley ve Powers, 2010: 496). Bu bağlamda zihin, sembolleri anlamlandırır, bu anlamlı sembolleri kullanması için benliğe sunar; benlik ise bu anlamlı semboller arasından seçimler yaparak davranışlarını düzenler. Böylece insan, benliğini şekillendirmiş olur. Bu nedenle zihin ve benlik, deneyimler doğrultusunda elbirliği ile toplumun yapısının temelini oluşturur.

Mead'e göre benlik, sosyal oluşum, toplumsal eylem ve insan toplumu analizinin anahtarıdır (Blumer, 2004: 57). Bunun nedeni, *“Diğerleriyle olan deneyimler ortaya çıktığında benlik meydana gelir. Birey tek başına benliğin deneyimlerine sahip olamaz. Bitki ya da hayvan çevresine tepki verir, ama burada benliğin deneyimi yoktur. Benlik deneyimlerde ortaya çıktığında diğerlerine tepki olarak şekillenir.”* (Mead, 1934a: 195). Bu bağlamda, hayvanlar ve bebekler düzenli bir toplumsal yaşama sahip olmadıklarından benlikleri yoktur (Yikebali, 2018: 72). Ancak insanlar diğer canlılarla etkileşim içerisinde. Bu yüzden her insan ayrı bir dünya, her zihin koca bir evren, her benlik farklı bir kitaptır. Kitaptaki kelimeler ve cümleler, deneyimler sonucunda yazılır. Çocukluktan

ölüm anına kadar maruz kalınan her türlü söz, tutum, davranış, bakış ve jestin vücut bulmuş hali bireyin benliğidir.

Mead benliği iki kısma ayırır: “I” (ben, ferdi benlik ya da özne benlik) ve “me” (beni/bana, sosyal benlik ya da nesne benlik). Mead “ben” ve “beni/bana” kavramlarını bölmek bir yana, kuramındaki diğer hususlarda olduğu gibi, güçlü bir anti-Kartezyen yöne sahiptir (Crossley, 2011: 92). Diğer bir deyişle, bir “ben” yoksa bir “beni/bana” düşünülemez (Mead, 2004: 348). *“Ben” organizmanın başkalarının tutumuna olan tepkisidir. “Beni” ise; bireyi varsayan diğerlerinin tutumunun organize edilmiş dizisidir. Başkalarının tutumları organize edilmiş “beni” oluşturur ve birey buna “ben” olarak tepki verir.*” (Mead, 1934a: 175). Eş deyişle, “beni/bana” olarak benlik, toplumun bir ürünü olurken; “ben” olarak benlik devamlı ona şekil veren topluma tepki vermektedir. Böyle bir toplum kesinlikle sabit bir varlık değildir. Her daim yeniden ve yeniden yaratılmaktadır (Serpe ve Stryker, 2011: 228). “Ben” olarak birey, dürtüsel eğilimdedir ve bu dürtü toplumun kuralları ya da beklentileriyle uyumlu bir dürtü değildir. “Ben” eyleme güç verirken; “beni” eyleme yön verir. Böylece insan davranışı, “ben” ile “beni”nin iş birliği yapması ile inşa edilir.” (Filipe, 2007: 53). Bu bağlamda, “ben” yalnızca kişinin kendini ifade etmesindeki dürtü olarak her zaman “beni” ile aynı süreci içerir. “Beni” kişinin kendi çevresini etkilemesi ve çevresinin etkisini onaylaması demektir (Mead, 1934a: 214). Bu noktada Charles Cooley’nin “Ayna Benlik” ifadesi ile Mead’in “I” ve “Me” olarak benlik kavramı birbirine paralel yapıdadır. Cooley, “Ayna Benlik” ile ilgili düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: *“Aynada yüzümüzü, figürümüzü ve giyimimizi gördüğümüzde ve onlar bizim oldukları için ilgilendiğimizde memnun oluruz ya da olmayız; onlar bizim neye benzememiz gerektiğini söyleyemez. Başkasının zihnindeki dış görünümümüz, davranış tarzımız, amaçlarımız, eylemlerimiz, karakterimiz, dostlarımız vb. tahayyül ettiğimizde bunlardan farklı biçimlerde etkileniriz.”*

(Cooley, 1902: 152). Bu bağlamda bireylerin başkalarının gözünden kendileri ile ilgili imgeleri bir aynadaki yansımalar gibidir. Söz konusu imgeler, başkalarının bireyin hareketine tepkisi ile oluşur. Bu nedenle, bireyler kendilerini nesne konumunda başkalarının hareketlerini anlayarak görebilirler (Turner ve diğ., 2010: 475).

Örneğin, bir alışveriş merkezinde, mağazadan aldıklarını ödemek üzere kasada sıra olan bir insan grubu düşünelim. Aynı mağazada ödeme yapmak isteyen bir kişi sıraya aldırış etmeden en öne geçmek istediğinde; o kişi, sıra olan grup tarafından vücut dili (el-kol hareketleri), yüz mimikleri (sinirli ya da şaşkın bakışlar) ya da sözel tepkilerle karşılaşır. Bu sebeple kişi, ödeme yapılırken sıraya girme kaideleri olduğunun farkına varır ve sıraya girme davranışını gösterir. Kişinin diğerlerinin beklentilerine uygun davranmadan (grubun ödemelerde sıraya girme beklentisi) en öne geçmesi (dürtüsel davranış), kişinin “ben” olarak benliğinin somut ifadesidir. Kişinin grubun tepkisi sonucu sıraya geçme davranışı ise “beni/bana” olarak benliktir. Bu noktada kişi, Cooley’in “Ayna Benlik” kavramı doğrultusunda, diğerlerinin zihninde kendisi hakkında oluşan imgeye (ödemelerde sıraya girme tepkisi) bakarak aynadaki yansımalar gibi kendini bir nesne olarak görür. Böylece kişi Mead söylemiyle “beni” olarak çevresinin etkisini kabul ederek sıraya girme davranışını göstermesiyle “ben” olarak tepki verir. Ancak kişi, sıraya giren gruba öne geçmek için geçerli bir mazeret (hastalık, ölüm, trafik kazası ya da acelesinin olması gibi) sunsaydı o grup, anlayış göstererek kişinin öne geçmesine izin verebilirdi. Bu bağlamda Mead bakışıyla kişi, çevresini de (sıraya giren grubu) etkilemektedir. Böylece birey, çevresiyle etkileşimi sonucundaki deneyimleriyle zihninde oluşan alternatif davranışlardan (sıraya girme, sıraya girmeme, sıranın önüne geçmek için izin isteme) benliği sayesinde seçimler yaparak karar vermektedir. Bu bağlamda, toplum ve birey birbirinin eylemlerinin rotasını belirlediğinden “ben” ve “beni/bana” bir elmanın iki yarısı gibidir. Tek başlarına

eksiktirler. Ancak bir araya gelip bir bütünlük kazanarak var olabilirler. Özetle, insanların ve toplumun tıpkı bir zincirin iç içe geçen halkaları gibi bir araya gelmesiyle toplumsal bir düzenden bahsedilebilir.

Bireyin mi toplumun mu önce geldiği sorusu, yumurtanın mı tavuğun mu önce geldiği sorusu gibidir (Carr, 2002: 83). Bir birey kendisini belli bir çevreye uyarlayarak farklı bir birey gibi olur; ancak farklı bir birey gibi olurken içerisinde yaşadığı topluluğu da etkiler. Bireyin içerisinde yaşadığı toplulukla kendisi arasında devamlı karşılıklı bir münasebeti vardır (Mead, 1972: 215). Mead'e göre insanlar, toplumun bir üyesi olmadan bilinç ve bireysel benlik duygusunun gelişmesini sağlayamazlar. Zihin ve benlik, kişi kendi sosyal (toplumsal) ortamına uyum sağlamaya çalışırken toplumsal davranışların bir ürünü olarak meydana gelir. Bu sebeple, kişi ve kendi toplumu arasındaki bağlantısı diyalektiktir. Toplum, gruplar içerisinde bir araya gelerek yaratılır. Toplum da bireyi, ötekilerinin beklentilerini içselleştirmesiyle yaratır. Toplum ve bilinç birbirinden yalnızca metodolojik amaçlarla ayrılabilir. Toplum bireyi, birey de toplumu yaratır (Goodwin ve Scimecca, 2015: 263).

Bireyde kişisel farklılıklar olsa da, birey sürekli başka kişilerle iletişim halindedir ve dil vasıtasıyla kelimelere ortak anlamlar yüklerler. Bu sebeple çevresindeki eşyalar, hadiseler, insanlar ve kendi benliği üzerine, kendine yakın olarak gördüğü bireylerle ortak fikirler geliştirir. Böylece ortak davranışlar ve sosyal bir düzen var olur (Gündüz Mutluer, 2000: 76-77). *Düzenli bir toplumun değeri varlığımız için vazgeçilmez, ancak tatminkâr bir şekilde gelişen bir toplum varsa, bireyin kendini ifade etmesine yer vermesi gerekir. Böylece bireylerin kendini ifade etmesi için bir araç sağlanmalıdır.*" (Mead, 1934a: 221). Bu bağlamda, ilkel toplumlar modern toplumlara göre daha geleneksel olmakta;

modern toplumlar ilkel toplumlara göre şahsi hürriyetlere daha çok imkân tanımaktadır (Mead, 1936: 405-417).

George Herbert Mead, yaşadığı zaman zarfında jest, dil, zihin, benlik ve toplum açısından görüşlerini açıklayarak sembolik etkileşimcilik kavramını dile getirmedi bu kavramın temelini inşa etmiştir. Herbert Blumer, hocası Mead'ın düşüncelerinden etkilenerek kendi görüşlerini de eklemleyerek bu düşünceleri zirveye taşımış ve Mead'ın görüşlerini sembolik etkileşimcilik kavramıyla açıklama görevini üstlenmiştir. Bireylerin deneyimlerinden nasıl anlamlar çıkardıklarının farkına varmak adına Blumer bağlamında söz konusu kavramı incelemenin yararlı olacağı düşünülmektedir.

2.5.2. Herbert Blumer Bağlamında Sembolik Etkileşim

Blumer'ın sosyolojiyi ele alış şeklini etkileyen önemli etmenlerden biri Blumer'ın Chicago Üniversitesi'nde Mead'le beraber yaptığı çalışmalar ve Chicago Okulu'nun sahaya önem veren ampirik çalışma geleneğidir (Koçak Turhanoglu, 2011: 103). *“Blumer, deneysel bilimin metodolojik ilkelerinin mantıksal olarak sembolik etkileşimciliğin metodundan farklı olduğunu iddia etmiştir.”* (Kenneth Baugh, 1990: 43). Sembolik Etkileşimci Yaklaşım, toplumsal gerçekliğin dışarıda nesnel bir olgu olduğu ve onu incelemenin pozitivist ve deterministik yaklaşımla mümkün olduğu düşüncesine karşı çıkar. Blumer'e göre bunun nedeni; bu yaklaşımların, makro yapıların insan üzerindeki etkilerini genelleme yaparak incelemesi ve insanın toplumsal olaylardaki rolünün bu yaklaşımlar tarafından dikkate alınmamasıdır (Gökulu, 2019: 185-186). Blumer'e göre, sadece rutinleşmiş ve istikrarlı davranış türlerini açıklamaya uygun olan istatistiksel yöntemin eksik olduğu noktalardan biri de hadiseleri, nedensellik bakımından değil de yalnızca korelasyon bakımından izah etmeye çalışmasıdır (Blumer, 1969). Hâlbuki *“Sembolik etkileşimcilik,*

insanlar arasındaki özel ve farklı karaktere sahip etkileşim biçimidir. Sembolik etkileşimciliğin özelliği ise insanın diğerlerinin eylemine direk tepki vermeksizin yorum yaparak tepki vermesidir. Tepki, bireylerin eylemine doğrudan yapılmaz, aksine eyleme eklenen anlama doğru yapılır. Bu yüzden etkileşim insanların sembolleri kullanması, yorum geliştirmesi ve bireyin eylemdeki anlamı öğrenmesi aracılığıyla meydana gelir.” (Blumer, 1969a: 78). Bu sebeple her insan, toplumda aynı kişilerle farklı deneyimler yaşamakta ve bu deneyimlerin sonucunda farklı algılara sahip olmaktadır. Tıpkı aynı toprakta, aynı su ve havada, çiçeklerin farklı renk, desen ve kokuda olması gibi insan da aynı dünyada, aynı toplumda aynı bireylerle olan tecrübelerini kendi benliği çerçevesinde farklı yorumlayabilmektedir. Bu yüzden, insanların birbiriyle olan etkileşimlerini incelemek için pozitivist yaklaşımla istatistiksel bir genelleme yapmak Sembolik Etkileşimci Yaklaşım'ın metodolojine aykırıdır.

Mead, önemli sembollerin kullanılması ve jestlerin konuşması olmak üzere iki çeşit etkileşim şeklinin bulunduğunu saptamıştır (Blumer, 1969a: 8). Mead'e göre jest, uyarıcı görevinde eylemin bir parçası görevindedir (Mead, 1934a: 42). Blumer'e göre, jestlerin konuşması, non-sembolik etkileşim kavramlarıyla ifade edilmiştir. Non-sembolik etkileşim, refleks tepkileri gibidir. Ancak örneğin, birey gözlerine tozun girebileceğini anlamışsa sembolik etkileşim mevzubahistir (Blumer, 1969a: 8). Bu sebeple sembolik etkileşim, karşılıklı uyarı yapmak ve genel olarak tepki vermek değildir (Blumer, 2004: 28). Örneğin; küstüm çiçeğine dokununca bitki yapraklarını kapatır. Burada dokunmak bir jesttir, bitkiyi uyarır. Küstüm bitkisi harekete geçer ve yapraklarını kapatarak tepki gösterir. Bir başka örnek; bir bebeğin kulağına yakın mesafeden el çırpıldığında (jestin uyarıcı görevi) gözlerini kırpması (bebeğin harekete geçerek uyarıcıya verdiği tepki) verilebilir.

Blumer'e göre, Sembolik Etkileşimci Yaklaşım üç önerme üzerine kurulmuştur.

Bu önermeler şunlardır:

1. İnsanlar, nesne ve olaylara yükledikleri anlam doğrultusunda eylemde bulunurlar.
2. Anlamlar, insanların birbiriyle etkileşimi neticesinde meydana gelir.
3. Nesnelere anlamı, sosyal etkileşim sürecinde yorumlanır ve değişime uğrar

(Blumer, 1969a: 2-5).

Blumer'ın Sembolik Etkileşimci Yaklaşım ile ilgili öne sürdüğü varsayımlar doğrultusunda; insanlar nasıl hareket edeceğine diğerleriyle olan ilişkisinden kaynaklı nesnelere ve fikirlerin kendilerinde oluşturduğu anlam neticesinde karar verirler. Bu anlamlar etkileşimle beraber değişebilmektedir. Örneğin, hayatı boyunca sabah kahvaltısında reçel yiyen bir insan, bugün ailesiyle yaptığı sabah kahvaltısında da reçel yemek isteyebilir. Bu insan için reçel, kahvaltıda tatlı kategorisinde bulunan yiyeceklerden biri anlamına gelmektedir. Bu durum Blumer'ın ilk önermesi olan kişinin nesnelere (reçel) verdiği anlam (kahvaltıda yenilen tatlı bir yiyecek) doğrultusunda hareket etmesidir. Bir gün, bu kişinin annesinin sarı kirazdan reçel yaptığı sırada aile fertlerinden birinin ciddi bir biçimde rahatsızlandığını düşünelim. Bu kişi, rahatsızlanan birinci dereceden olan yakınına, bulunduğu şehirden uzakta bir hastanede tedavi görmesi sebebiyle onu uzun süre görememiştir. Bu insan, bu süreçte evde tek başına kalmış ve sarı kiraz reçelini yerken hep o yaşanan olumsuz olay (aile fertlerinden birinin rahatsızlanması) aklına gelmektedir. Bu sebeple sarı kiraz reçeli, bu kişi için kahvaltıda yenilen tatlı bir yiyecek anlamı ile beraber o kötü anı hatırlatan sembol konumundadır. Nesneye yüklenen anlam değişmiştir ve sarı kiraz reçeli diğer reçellerden farklı bir pozisyona konulmuştur. Kişinin sarı kiraz reçeline yüklediği anlamdan (hastalık anını hatırlatma) dolayı kişi artık hayatında sarı kiraz reçeli

yemek istemeyebilir. Ancak başka bir insan, aynı nesneyle (reçel) etkileşimde bulunduğu diğerleri ile beraber mutluluk yaşamışsa; reçel, kendisine güzel şeyler ifade eden sembol konumunda yerini almıştır. Aynı nesnelere farklı insanlar tarafından farklı algılanabilir, farklı değerlendirilebilir ve farklı yorumlanabilir. Bu durum, Blumer'ın ikinci ve üçüncü önermesi olan, insanların deneyimleri sonucunda nesnelere yorumlayarak onlara anlamlar yüklemesi ve bu anlamın kalıcı olmamasıdır.

Sembolik Etkileşimci Yaklaşım'a Mead ve Blumer gibi Erving Goffman'ın da katkıları büyüktür. Goffman, insanların yüz yüze olan etkileşimlerini gözlemlemiş ve Sembolik Etkileşimci Yaklaşım'ı geliştirerek kendi bakış açısını dile getirmiştir. Bu bağlamda günlük yaşamda meydana gelen ilişkilerin, sembolik etkileşim çerçevesinde Goffman bakışıyla ele alınmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

2.5.3. Erving Goffman Bağlamında Sembolik Etkileşim

Etkileşimci düşünürlerin araştırdığı problemler; kişilik, kimlik, sosyal etkileşim ve grup dinamikleri üzerinedir (Göbekçin, 2015: 192). Erving Goffman da Mead ve Blumer gibi etkileşimci bir düşünürdür. *“Mead gibi Goffman da insanın yansıtıcı bir varlık (Reflective being) olduğunu, kendi ve diğerlerinin eylemlerini izleyebildiğini ve bu sebeple çevrelerini manipüle edebildiğini vurgulamıştır.”* (Baert ve Siliva, 1998: 102). Mead'e göre benlik, toplumsal deneyimle meydana gelir ve benlik ortaya çıkmadan önce “genelleştirilmiş öteki”nin perspektifinden kendini görmeyi öğrenir. Goffman'a göre benlik, toplumsal deneyimle meydana gelmekle beraber toplumsal yaşamdaki performansların dramatik bir sonucu ve toplumsal sahnenin bir ürünüdür. Goffman'ın yaklaşımı daha radikal ve daha somuttur (Turner ve Elliott, 2017: 144). Blumer ve Mead, benliği aktör, aktif eylemci olarak tanımlarken; Goffman benliği aktör ile izleyici arasındaki ikili ilişki olarak tarif etmiştir

(Dever, 2014: 374). Ayrıca Goffman, Mead'ın toplumsal psikoloji teorisinden yola çıkarak geliştirilen ve Blumer'ın ileri sürdüğü sembolik etkileşimcilik kavramını muğlak bulduğundan kabul etmemiştir. O, Mead ve Blumer'ın düşüncelerine yakınlık duymasına rağmen yapıtlarında deneysel çalışmalara yönelmiş ve onların çalışmalarında dikkate almadığını düşündüğü toplumsal dünyanın yapısına yoğunlaşmıştır (Turner ve Elliott, 2017: 142).

Goffman'ın Mead ve Blumer'e benzer düşüncelere sahip olduğu yönleri olsa da O, insanların birbirleriyle olan etkileşim biçimlerini daha farklı bir bakış açısıyla incelemiştir. Örneğin, iki kişi karşılaştığında, belirli bir mesafeden birbirlerini öncelikle süzerler ve yaklaştıklarında ise birbirlerinden gözlerini kaçırarak başka taraflara bakarlar (Giddens, 2012: 167). Bu durum, insanların birbirine karşı benimsemek zorunda olduğu ve az çok otomatik olarak uyguladığı “uygar kayıtsızlık”tır. Her insan, diğerinin farkında olduğunu hissettirir ancak jestten kaçınır (Goffman 1967, 1971). Kalabalık bir davette, sokakta ya da tiyatrodaki insanların karşılıklı olarak diğerlerinin varlığını dikkate almasıyla Goffman'ın ifade ettiği “odaklanmamış etkileşim” gerçekleşir. İnsanlar ötekilerin yaptıklarını veya söylediklerini dikkate aldıklarında ise “odaklanmış etkileşim” ortaya çıkar. Toplumsal etkileşimde, odaklanmış ve odaklanmamış ilişkilerin ikisi de vardır. Goffman, odaklanmış etkileşim olan oyunlar, seminer tartışmaları, ayaküstü sohbetler ve yüz yüze olan ilişkileri “karşılaşma” olarak isimlendirir (Giddens, 2012: 178-180). Bu çerçevede karşılaşmalarda uygar kayıtsızlık devre dışı olmakta; bireylerin birbiriyle olan ilişkileri, beden dili, yüz mimikleri ve sözel ifadelerle odaklanmış etkileşim düzeyine geçmektedir. Özetle birey, diğerlerini kendi benliğinin kapsama alanına dâhil etmişse odaklanmış etkileşim; kendi benliğinin kapsama alanı dışında tutmuşsa odaklanmamış etkileşim gerçekleşmektedir.

Goffman 1956 yılında yayımlanan “*Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu (The Presentation of Self in Everyday Life)*” isimli yapıtında, Shetland Adaları’nda yaptığı gözlemlere dayanarak, bireyin benliğini tiyatro sahnesi metaforuyla açıklamıştır. Bu açıklama, tiyatro oyunu bakış açısına sahip dramaturjik ilkelerden oluşur (Goffman, 2014: 13). Goffman, tiyatro metaforunda sahneyi, sahne önü (ön bölge) ve sahne arkası (arka bölge) olmak üzere ikiye ayırır. Sahne önü; kişinin sosyal ortamı etkilediği ve ondan etkilendiği alanıdır. Sahne arkası ise, kişinin özel alanıdır ve bu alana kişinin müsaade ettiği bireyler girebilir (Dever: 2014: 380-381). “*Ön taraf genelde daha iyi dekore edilmiş, daha tamir görmüş ve düzgündür; arka taraf ise pek etkileyici değildir.*” (Goffman, 2014: 122). Sahne önünden kişi, izleyicilerin beklediği eylemi sunarken; sahne arkasında ise gerçek yüzünü gizleyen eylemlerde bulunur. Kişinin sahne önü ve sahne arkasındaki tavırları birbirine ters düşer (Thio, 1996: 135). Birey (oyuncu), ideal benliğine uygun olmayan taraflarını saklamak adına sadece arka bölgeye geçer. Oyuncu sahne arkasından yardım alabilir ve nefes almak amacıyla performansına bir süreliğine ara verebilir. Bu nedenle, ön ve arka sahnenin yapışık olması vitrindeki (performansın aktarıldığı bölge) oyuncuyu performans sırasında rahatlatır. Genellikle sahne arkaları oyuncudan başka kimsenin bulunmadığı ve oyuncuların güvenebileceği bir sahadır. Bu bölgedeki davranışlar, sadece takımda bulunan kişiler tarafından bilinebilir. Bu sebeple sahne arkasının izleyicilerden gizlenmesini talep etmek normaldir. Bu durum “izlenim yönetimi tekniği” olarak tanımlanır (Goffman, 2014: 108-113). İnsan, sırf çevresindekilere belli bir izlenimi vermek için çok ince hesaplarla düzenlenmiş eylemlerde bulunur. Bu eylemler bazen farkında olmadan planlı olarak gerçekleşebilir bazen de farkında olarak kasıtlı sergilenir. İnsanın, üyesi bulunduğu grup veya kendi toplumsal statüsü bunu gerektirmektedir (Goffman, 2014: 19-20). Örneğin, aynı partiden olan iki politikacı, birbirine yakınlık duymasalar da kameralar önünde

birliktelik gösterisi sunabilirler. Eşler, çocuklarının önünde uyumlu oldukları izlenimini verebilir ve tartışmalarını, çocukları uykuya daldıktan sonra yaparak onlardan saklayabilirler (Giddens, 2012: 181-182). Birey dışarıdan (diğerleri tarafından) görülmesini istediği tarzda bir kimliği sergileyebilen yönetici bir benliğe sahip olurken, içeriden ise (kendiyle baş başa kaldığında ya da görmesine izin verdiği kişilerce) dışarının bilmediği kendi benliğinin gizemi deşifre edilebilmektedir. Örneğin, kadın bir öğretmen okulda resmi kıyafetlerini giymiş bir şekilde ideal olan mesleki davranışları sergiler; aynı zamanda eve geldiğinde eşofmanlarını giyer, çocuklarıyla oyun oynar, o günün akşamında ise televizyonda dizi izler. Bunu öğretmenin sadece eşi, çocukları ve izin verdiği kişiler görebilir.

Goffman'a göre birey iki davranış türü sergiler: Verdiği izlenim ve yaydığı izlenim. Verdiği izlenim, sözlü simgeler barındırır; kişinin kendisinin ve diğerlerinin bu simgelere verdiği anlamları aktarmak için kullanılan dar anlamda olan bir iletişimdir. Yaydığı izlenim, diğerlerinin beklentilerini değerlendiren çeşitli eylemlerdir. Birey bu iki davranış vasıtasıyla kasıtlı yanlış bilgilendirme yapabilir. Bunlardan birincisi aldatma, diğeri ise rol yapmadır (Goffman, 2014: 16). Birey, "verdikleri" ile insanların diğerleri üzerinde belli bir izlenimler meydana getirmek için yüz ifadeleri ve sözleri kullanırlar. "İlettikleri" ise, diğerlerinin bu insanların samimiyetlerini veya söylediklerinin doğru olup olmadığını anlamak için göz önünde tuttuğu ipuçlarıdır. Örneğin, bir lokanta sahibi, yemeklerinden memnuniyetlerini dile getiren müşterilerini nazik bir gülümsemeyle dinler. Bunun yanı sıra, müşterilerin bu memnuniyetlerini söylerken onların ses tonuna, yemeklerini yerlerken ne kadar memnun göründüklerine ve tabaklarındaki yemeği bitirip bitirmediklerine önem verir (Giddens, 2012: 180). Bu bağlamda 21. yy'da teknolojinin gelişmesi ve değişmesiyle yüz yüze iletişim yerine sosyal medyadan kurulan iletişim türünde, eylemin yapıldığı anda bireyin gözlemlenme ihtimali kısmen ortadan kalkmaktadır. Goffman söylemiyle söz

konusu iletişim türü, bireyin verdiği ve yaydığı izlenimin sınırlarını daraltmaktadır. Bu çerçevede sosyal medya aracılığıyla (sahne önü) kişi, gezdiği yerleri, yediği yemekleri, eğlenceli zamanlarını fotoğraf ya da videolarla diğerlerine mutlu olduğu izlenimini vermeye çalışmaktadır. Ancak görünmeyen kısmında (sahne arkasında), belki ailesiyle problemleri vardır, ekonomik sıkıntı yaşıyordur ya da sağlık açısından acı çekiyordur. Aynı durum yazışmalarda da geçerlidir. Yazışmalarda birey şaka yaptığı anda karşı tarafın yüz ifadesini ve beden dilini göremez. Kişi, küçük resim ya da görsel simge anlamına gelen emoji (Kitamura ve Satō, 2009) grubundan gülme olanını koyarak karşı tarafa kırılma dahi bunu yansıtmak istemeyebilir. Bu nedenle, kişinin verdiği ve yaydığı izlenimi sanal ortamda irdelenmek zordur.

Sembolik Etkileşimci Yaklaşım'ın temeli, birey ve toplumun karşılıklı etkileşimidir. Bu bağlamda etkileşim sürecinde etiketlenmenin kişinin eylemleri üzerindeki etkisini (kişinin davranışlarını nasıl yönlendirdiğini) incelemek gerekmektedir. Çalışmanın bu bölümünde sembolik etkileşim çerçevesinde Etiketleme Kuramı ele alınmıştır.

2.5.4. Sembolik Etkileşim Çerçevesinde Etiketleme Kuramı

Dünya genelinde birey, toplumları din, ırk, kültür, statü ve ekonomik düzey açısından bazı kalıplara sokarak (Müslümanlar, Hristiyanlar, siyahlar, beyazlar, Türkler, İngilizler, Avrupa kültüründen olanlar, Asya kültüründen olanlar, beyaz yakalılar, mavi yakalılar, zenginler, fakirler gibi) sınıflayabilir. Aynı zamanda toplum da bireylerin yaptığı eylemlerine tepki göstererek onları etiketleyebilir. Bu bağlamda “adı çıkmak; adın çıkmış dokuza, inmez sekize; bir adama kırk gün deli dersin deli, akıllı dersin akıllı olur ” gibi atasözleri ve deyimler, toplumun bireyi etiketlemesinin etkilerini göstermektedir.

1950 ile 1960'lı yıllarda sembolik etkileşimci ve Chicago okuluyla bağlantılı kuramcılar, bireyin doğuştan sahip olduğu genetik özelliklerinden daha çok toplumun bireyleri etiketlemesiyle onları sapkınlığa götüren ve sapkınlığı arttıran etiketleme kuramı ismiyle bir teori geliştirmişlerdir. Pozitivist sosyologlara göre sapkınlık, aile ve çevre geçmişi iyi olmayan ya da yanlış sosyalleşmenin neticesi olmakla beraber suçlu ya da anti sosyal tiplerin bir özelliğidir. Sembolik etkileşimci sosyologlara göre sapkın davranış, bireylerin aileleri, sosyal çevresi, öğretmenleri, arkadaşları ve otorite olarak gördükleri kişilerin kendilerine yaklaşım biçimlerinin yansımasıdır. Bireyler doğuştan suçlu, zararlı ve zor değillerdir, ıslah edilebilirler. Diğerlerinin bu bireylere yaklaşım şekilleri, onları anti-sosyal varlıklar haline getirmektedir (Slattery, 1991: 215). Ancak birey ıslah olmuşsa, nehirlerin denize karışması gibi bireyin de toplum içine karışarak sosyal bir varlığa dönüşeceği düşünülmektedir. Böylece çevrenin bu bireye karşı bakış açısı değişebilir ve birey toplumdaki soyutlanmayarak topluma karışarak bütünleşebilir.

Çevrenin yapılan davranışa gösterdiği tepki sonucunda bireyde sapma davranışı oluşur (Knutsson, 1977: 10) ve sapkın birey, içsel rahatsızlık nedeniyle değil de toplumsal tepkiyle sapma davranışına zorlanmış kişidir (Gove, 1975: 67). Bu bağlamda etiketleme, grupların kendi normlarına uyma hususunda kişiye baskı yapması anlamına gelmektedir (Becker, 1967: 28-29). Yapılan etiketlemeler, kanunların ve ceza adalet sisteminin göz önünde tuttuğu yargılar kapsamında, orta ve üst sınıf ile baskın grupların çıkarları doğrultusunda gerçekleşmektedir (Dolu, 2012: 385-424). P. Bourdieu, Fransa'daki çalışması olan *Ayrım* isimli yapıtında, söz konusu sınıfsal farklılaşmayı üç gruba ayırır. Bunlar: egemen sınıf (sanatçılar, akademisyenler, iş adamları, üst düzey devlet memurları ve serbest meslek sahipleri), alt sınıf (bilgi ve becerilerinden dolayı birbirinden farklılıklar sunan kol emekçileri) ve alt sınıf ile egemen sınıf arasında kalanlar ise orta sınıf olarak

nitelendirilmiştir (Çeğin ve Öğütle, 2013: 76). Bourdieu, sınıf yapısını üretim-mülkiyet ilişkisi ile ifade eden K. Marx'ın aksine sınıfsal farklılığı mesleki iş bölümü bağlamında sermaye türüne ve yoğunluğuna göre yapar (Weininger, 2017: 118). Bu sebeple insanlar kendilerini diğerlerinden yalnızca ekonomik etkenlerle değil, sanatı değerlendirebilmesi, eğitim ve tüketim çerçevesinde kültürel etkenler doğrultusunda ayırmaktadırlar (Giddens, 2012: 366). Bu bağlamda, *“Bir sınıf, varlığı (être) ile olduğu kadar algılanan varlığı (être-perçu) ile üretim ilişkileri içindeki konumu ile olduğu kadar (birinin diğerini yönlendirdiği doğru olsa da) tüketimi (sembolik olmak için gösterişçi olmaya ihtiyacı olmayan) ile de belirlenir.”* (Bourdieu, 2015: 700). Diğer bir deyişle, ekonomik sermaye sınıf yapısını oluşturmada etkili olmakla beraber kültürel sermaye de ekonomik sermayeye bağlı olarak sınıfsal kesimleri yaratmaktadır (Bourdieu, 2015: 16). Toplumsal hiyerarşi içinde bir konuma sahip olmak adına insanların yatırım yaptığı bilgi ve yetkinlikler anlamına gelen kültürel sermaye (Budak, 2015: 21), toplumsallaşma sürecinde kazanılır (Şahin ve Ünal, 2010: 52). Aileler bu süreçte kendilerine ait ekonomik, toplumsal ve kültürel sermayeyi evlatlarına aktarırlar ve çocuklar kendi çabası olmadan aileden kazandığı bu sermayeyi içselleştirir (Şahin ve Ünal, 2010: 52-53). Burjuva aileye sahip bir çocuğun pratikleri, yaşam tarzı ve bakış açısı sınıfsal toplumsallaşma deneyimine göre şekil alır. Örneğin işçi sınıfında bulunan bir bireye göre antika eşyalara yüksek meblağda para vermek anlamsız olacaktır (Bourdieu, 1995: 19). Bu bağlamda, her toplumsal sınıfın kendine has olan habitusu ile üslup, beğeni ve yaşam tarzı şekil alır (Featherstone, 2013: 161). Bourdieu'ye göre habitus, toplumsal koşullar aracılığıyla kişisel deneyimleri yeniden üreten ve dönüştüren makine işlevi görmektedir (Bourdieu, 1990: 87). Aileden sonra ve onun üzerinde habitusun da şekil almasında etkili güce sahip olarak kültürel yeniden üretim alanı okullardır (Nash, 1990: 435). Ancak bu, egemen sınıfın kültürünün yeniden üretimidir. Egemen sınıf, kendi

kültürlerini kazanılmış ve değerli olarak göstermeye muktedir olduğundan kendilerini meşru göstermek ve imkânları zorlamak adına zorlayıcı güç onların ellerindedir (Şentürk, 2010: 83-84). Bu yüzden, güçlü olan bu gruplar, yasal ve yasal olmayan davranışları ya da “sapma” olarak nitelendirilen davranışları belirleme hakkına ve gücüne sahip olduklarını düşünmektedirler (Bilgin, 2007). Söz konusu gruplar, kişinin karakterini istediği kalıba sokabilecek elektronik bir cihaz olarak işlev görmektedirler. Davranış kalıbını istedikleri şekilde programlamış olan bu kesimin, diğerlerinin benliğini şekillendirme konusunda büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Etiketleme Teorisi'ne göre; birey, toplumdaki kurallara (norm) aykırı davranmışsa bireye “sapkın” etiketi vurularak toplum bu bireye karşı düşüncelerini değiştirir. Birey de giderek bu etiketi benimseyerek karakterine ait bir parça konumuna getirir (Göksu ve Karakaya, 2009: 29). Etiketlemeye maruz kalan bireyler, sapkın gruplardan ayrılmak istemelerine rağmen birçok engelle karşı karşıya kalırlar. Sapkın gruplar, etiketlenenleri bırakmayarak onları takip ederler; diğer grup ya da toplum da onları aralarına almaya gönüllü olmazlar. Eğer suçlu sapkınsa polis peşindedir ve suça karışıp karışmamasına bakmaksızın zanlı olarak polis huzuruna çıkarılırlar (Berry, 1974: 119). Ancak her şeyi etkileşime yükleyerek failin kişiliği göz ardı edilemez (Box, 1971). Etiketlemeden dolayı birey, suçundan utanç duyarak suç işlemeyi bırakabilir (Bordua, 1970) ya da etiketlenme, bireyi tahrip edebilir ve hatta bireyin intihar etmesine neden olabilir (Chiles, 1986: 40-41). Bu bağlamda, doğalmış gibi görünen etiketlemelerden oluşan ışık kirliliği ile toplum denizine ulaşamayan/karışamayan caretta caretta bireyleri, birer birer eksilerek yok olmaya mahkûm olabilir. Toplum, etiketleme yaparak bireyin zihnine giren bir virüs gibi dışlanma, kabul görmeme düşünceleriyle bireyin kıvrana kıvrana yaşamasını isteyebilir. İnsanı hasta eden bu etiketlemeler kişiyi yaşamdan koparabilir. Etiketleme

virüsünden kurtulmanın yolunu bulmak için kullanılacak panzehir nedir? Bu panzehir, kişinin doğuştan gelen kişiliği, cesareti, özgüveni ve sabrıdır. Bunları yapmak kolay olmasa da bu uğurda savaşmak, bu gücü kendinde bulmak ve diğer etiketlenenlere örnek teşkil etmek paha biçilemez niteliktedir. Bu mücadelenin sonucunda birey, izole olmayıp sosyal bir varlık olmanın mutluluğunu yaşayabilir.

2.5.4.1. Sapma, Birincil Sapma ve İkincil Sapma

Etiketleme Teorisi kapsamında, Edwin M.Lemert ve Howard S.Becker, bir eylemin hangi koşullarda sapsmış bir davranış olarak nitelendirilebileceği hususunu belirlemişler ve sapma davranışının bireyin benliğine etkisinin dönütü konusunda tespitlerde bulunmuşlardır.

Becker'e göre sapma, toplum tarafından var edilir. Sapma davranışında bireyin işlediği eylemin niteliği söz konusu değildir. Sosyal gruplar tarafından konulan kuralların uygulanması neticesinde toplumun özel bir grubu dışarıdakiler olarak etiketlediği davranış "sapma davranışı"; bu etiketin başarılı bir şekilde uygulandığı birey ise "sapkın" anlamına gelmektedir. Sapkınlık; *"Birilerinin ötekiler tarafından kural çiğneyenler olarak görüldüğü gruplar arası etkileşimin bir ürünü"* dır (Becker, 1991: 9-10). Başka bir deyişle, ortalamadan aşırı derecede sapan her şey sapkın olarak isimlendirilebilir (Becker, 1991: 24). Ayrıca sapma, "kalıtsal bir özellik" değildir. Sapma, davranışı belirleyen ve gösterdiği tepkiyle onu görünür kılan "izleyiciler" tarafından bireye yüklenen bir özelliktir (Erikson, 1962: 308). Bu noktada toplum, koordinatör konumunda yönlendirici işleviyle davranışların sapma olup olmadığı ile ilgili sınırları belirlemekte ve bireye yansıttığı tepkilerle bu sınırları somut olarak göstermektedir.

Edwin Lemert 1951 yılında yazdığı "Temel ve İkincil Dereceden Sapmalar" (Primary and Secondary Deviation) isimli makalesinde, Etiketleme Teorisi'nin ilk sistematik

gelişiminin en aslı unsuru olan birincil ve ikincil sapma kavramlarını türetmiştir (Shoemaker, 2010: 269). Lemert'e göre birincil sapma, bireyin üzerinde çok az etkiye sahip olup çabuk unutulmakla beraber norm ihlalinde veya suçta başlangıç itibariyle yapılan hareketlerdir. İkincil sapma ise bireyin sapma davranışının sonuçları doğrultusunda kişiliğini yeniden oluşturduğu zaman meydana gelir (İçli, 2007: 127). O'na göre birincil sapma, kişinin davranışında ortaya çıkar. İkincil sapma ise, toplumun bu davranışa gösterdiği tepkidir. Lemert'e göre bu tepki bireyin kişiliğinde bir dönüşüm ile sonuçlanmakla beraber rolünde ya da pozisyonunda da değişime sebep olmaktadır (Bartollas, 2003: 161). Lemert, insanların hür bir iradesi olan rasyonel varlıklar olmasından kaynaklı bütün birincil sapmaların ikincil sapmalara neden olacağı savını öne sürmemektedir. Bu bağlamda, birincil sapmanın kurbanı olan birey her an denklemin herhangi bir kademesinde aradan çıkabilir ve birey eğer ki yakalanmaz ise ikincil sapma ortaya çıkmaz. İkincil sapma kavramı, bireyin yaptığı suça ilişkin gösterilen resmi ve toplumsal tepkilerin sonucudur (Dolu, 2012: 391). Bu sebeple birincil sapma her koşulda ikincil sapmanın alt yapısını oluşturmaz. İkincil sapmanın oluşabilmesi için birincil sapmanın başkaları tarafından gözlemlenerek söz ya da davranışla karşılık verilmesi gerekmektedir.

Birincil sapmadan ikincil sapmaya giden süreçte, birincil sapmanın meydana gelmesiyle bireye toplum tarafından cezalar verilir. Birey tekrar sapma davranışında bulunur ve daha çok cezaya tabi tutulur. Bu sebeple birey, kendine ceza verenlere karşı öfke duyarak daha çok sapma davranışında bulunabilir ve bu durum bireyin kamusal anlamda etiketlenmesiyle son bulur. Böylece bireyin tepki olarak geliştirdiği sapma davranışı güçlenir ve birey bu rolü benimseyebilir (Lemert, 2012: 352-353). Böylece oluşan bu etki tepki, toplumun bu insanları kaybetmesine sebebiyet verir (Dolu, 2012a: 278).

Özetle; Becker ve Lemert'in düşünce yelpazesi 7 aşamada ifade edilebilir.

Bunlar:

1. Toplumda kurallar konulur.
2. Birey kural ihlali yaparak sapma davranışı gösterir.
3. Toplum bireye tepki verir ve onu sapkın olarak etiketler.
4. Birey tepkiye öfke duyar ve kural ihlalini daha geniş çerçevede gerçekleştirir.
5. Toplumun tepkisi ve bireyin kural ihlali dolanımı devam eder.
6. Birey, başka kimliğe bürünerek toplumun istediği rolü benimser.
7. Birey, toplumdan soyutlanarak yok olur.

Örneğin, mikro toplum olan sınıf içerisindeki kurallardan biri de herkesin birbirinin eşyasını izin alarak kullanıp sahibine geri vermesidir. Öğrencinin eşyayı izinsiz alması ve onu sahibine iade etmemesi, kurala uyulmadığından dolayı Becker söylemiyle sapma davranışı olarak nitelendirilir. Ancak bir öğrenci, dikkatsiz davrandığından sıra arkadaşının kurşun kalemini yanlışlıkla kendi kalemliğine koyabilir. Aynı öğrenci görsel sanatlar dersinde yine sıra arkadaşının bu sefer boya kalemini kendi boya kalemi kutusuna fark etmeden yerleştirebilir. Öğrencinin sıra arkadaşı bir gün bu hadiseyi fark eder. İşte bu noktada eşyayı izin alarak kullanma kuralı ihlal edildiğinden dikkatsiz öğrenci Becker söylemiyle sapkın olarak görülür; Lemert söylemiyle ise eylemin başlangıcı olduğundan birincil sapma kapsamındadır ve çabucak unutulur. Bu sebeple ikincil sapma aşamasına geçemez. İlerleyen zamanlarda bu durum, her görsel sanatlar dersinde yaşanmakta ve bu öğrenci, aynı sıra arkadaşına, aynı dikkatsizliği, boya kalemlerinin yanında diğer kırtasiye malzemelerine karşı da sürekli yapmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin farkına vardığı bu olayı onlardan “hırsız” etiketiyle dinler ve öğretmen dikkatsiz öğrenciyi dinledikten sonra onu uyararak ona ceza verir. Böylece Lemert görüşünde öğretmen ve diğer öğrencilerin “hırsız”

olarak tepki vermesiyle öğrenci, ikincil sapma aşamasına geçmiştir. Sınıfta kaybolan en ufak bir eşyadan bu öğrencinin sorumlu tutulması neticesinde öğrenci bu duruma öfkelenerek diğer öğrencilerin eşyalarını da almaya başlar. Ardından öğrencinin bu sapma davranışı, diğer sınıflara kadar yayılır hatta bu davranış aile, mahalle çapında da yaşanır ve daha da ilerleyip genişleyerek pekişir. Bir kar tanesi kadar küçük olan hata, hırsız etiketiyle kartopuna dönüşür ve toplumun devam eden tepkisi ile çığ gibi büyür gider. Artık toplumun tepkisi ve bireyin kural ihlali dolanımı faaliyete geçmiştir. Daha sonra öğrenci hırsız rolünü içselleştirir, kabul eder, toplumdaki izole olur ve benliğine “hırsız” kimliği yerleşir. Bu bağlamda toplum bir kişiyi elbirliği ile uçurumun kenarına sürükler ve kişi bedenen yaşayan ancak ruhen can çekişen bir bireye dönüşerek daha fazla sapma hareketi gösterir. Birey, daldan düşüp rüzgârda savrulur kuruyup giden bir yaprak gibi göz göre göre toplumdaki kopar gider ve kaybolur.

2.5.4.2. Damgalama

Damga (stigma) kavramı, Eski Yunan’da kişilerin ahlaki konumları bakımından alışılmadık veya kötü şeyleri ortaya çıkaran bedensel işaretleridir (Goffman, 1963: 1). Damga, güç gibi ilişkisel bir fenomendir. Bu ilişki, “toplumdaki kabul edilmiş değerler (stereotype) ve sahip olunan nitelikler (attitudes)” arasında olan negatif bir ilişkidir. Kişinin toplumsal kimliği (kişinin toplumda olması gereken kimliği) ile fiili toplumsal kimliği (kişinin fiilen gösterdiği kimlik) arasındaki boşluk kişinin damgalanmasına sebebiyet verir (Ritzer, 2008: 238). Bu bağlamda toplum, grupları damgalama ihtimaliyle karşı karşıya koyarak onların toplumun normlarına ne kadar uyduklarını kontrol etmektedir. Böylece toplumdaki güçlü/etken/üst kesim, zayıf/edilgen/alt kesimi kendi belirlediği sınırların içine girmesi için damgalamayı bir silah olarak kullanmaktadır. Damga korkusunu yaşayan zayıf

tabaka, bir gruba ait olma duygusu içerisinde güçlü kesimin denetimine gönüllü olarak onay verebilir.

Goffman'a göre üç tür damga vardır. Bunlar:

1. Fiziksel deformasyonlar

2. Bireysel karakter bozuklukları: Kişinin iradesinin zayıflığı, baskı gören veya doğal olmayan tutkuları ile ahlaksız ve sapkın olarak nitelendirilebilecek kişilik bozukluklarıdır. Örnek olarak, akıl sağlığı, homoseksüellik, alkolizm, işsizlik, radikal siyasi davranışlar, intihar eğilimi verilebilir.

3. Etnolojik özellikler: Irk, ulus ve din gibi toplumsal köken ile ilgili damgalamalardır. Bunlar nesilden nesile geçerek ailenin tüm üyelerine aktarılabilir (Goffman, 1963 :33).

Goffman'ın damga sınıflandırması doğrultusunda;

1. İnsanlar farklılıkları etiketleyerek ayırırlar.

2. Hakim kültür, etiketlenmiş bireyleri istenmeyen karakterlerle özdeş durumu getirir.

3. Etiketlenmiş birey, "biz" yerine "onlar" olarak görüldüğünden grup dışında tutulur.

4. Etiketlenmiş birey, eşitsiz gelir dağılımına yol açan statü kaybı ve ayrımcılık yaşar.

5. Damga tamamen farklılıkların tanımlanmasına, kalıp yargının ortaya çıkmasına, dışlanma ve ayrımcılığa neden olan ekonomik, sosyal ve politik ilişkidir (Link ve Phelan, 2001: 367).

Çevrenin bireyi olumsuz damgalamasıyla birey kendini değersiz hissedebilir ve dış dünyadan gelen olumsuz karakteri benimseyebilir (Dolu, 2012: 385-424). Bu çerçevede

damgalanan birey, hayatta pek çok engelle karşı karşıya kalacak, kendini yabancılaşmış hissiyatı içerisinde bulacak, ayırım sürecine tabi kılınacak, hayat şansını yitirecek ve bir ihtimalle kendi gibi olan gruplara katılma zorunluluğunu hissedecektir (Dönmezer, 1994: 355). Hatta birey, damgalanmanın getirebileceği sonuçlardan çekinmeleri sebebiyle kendilerinin ve yakınlarının “eksiklikler”ini toplumdan gizlemeye çalışacaktır. Eskiden hükümlü olan biri, iş arkadaşlarından mahkûmiyetini; akıl hastası bir kocası olan kadın ise kocasının bu durumunu çevresinden gizleyecektir (Berry, 1974: 125). Bir öğrenci ise boşanmış olan anne-babasını, düşük düzeydeki ekonomik durumunu, psikolojik ya da fiziksel gördüğü şiddeti, kenarda veya dar sokaklarda yaşadığı çevreyi, sınıf arkadaşlarından, öğretmenlerinden; aldığı düşük notları, gittiği okulu, psikolojik rahatsızlığını ise çevresinden ve toplumdan saklayabilir. Bu sebeple insanlar damgalanma ve dışlanma korkusuyla hep diken üstünde yaşamaya mahkûm olabilirler, hayattan zevk almayabilirler. Bu korku onları toplumdan uzaklaştırarak yalnızlığa bile sürükleyebilir.

2.5.4.3. Dışlanma

Birey; kabul edilmeye, bir gruba ait olmaya, bir gruba dahil edilerek o gruba dayanışma içerisinde olmaya ve grup üyeleri tarafından yardım edilmeye ihtiyaç duyar. (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001). Bu nedenle, insan, başkalarıyla var olan sosyal ilişkilerini koruma ya da yeni sosyal ilişkiler kurma çabasıdadır (Baumeister ve Leary, 1995). Bireyin ya da bir grubun bir başka birey ya da grup tarafından yok sayılması, görmezden gelinmesi ya da gruba dâhil edilmemesi sosyal dışlanma olarak tanımlanmaktadır (Williams, 2007: 427). Toplumsal dışlanma, sadece dışlanmış olan bireylerden dolayı meydana gelmez. İnsanlar, kendilerini orta sınıfın niteliklerinden dışlayabilmektedirler. Kişiler, siyasi seçimlerde oy kullanmamayı, bir iş fırsatını reddetmeyi, eğitimi bırakmayı, ekonomik bakımdan sabit kalmayı seçebilmektedirler. Bu

sebeple toplumsal dışlanma denildiğinde hem insanların paylaştığı şartlardaki toplumsal gücün rolünü hem de insanın faaliyeti ile sorumluluğu arasındaki etkileşimi düşünmek gerekmektedir (Giddens, 2012: 402). İnsanlar başka gruplarca dışlanabilir ya da kişi başka gruplardan kendini dışlayabilir. Grup, bireyi kabul etmeye hazır olsa bile birey, o gruba girmek istemeyebilir. Örneğin özel bir üniversiteyi/okulu burslu kazanan bir öğrenci ile burs almadan eğitim alan öğrenci; eğitim seviyesi yüksek aileye sahip öğrenci/birey ile eğitim düzeyi düşük aileye sahip öğrenci/birey benzer deneyimler yaşamayabilirler. Bu nedenle bu bireyler birbirleriyle sohbet etmek veya ortak paylaşımlarda bulunmak istemeyebilirler, birbirlerini ya da kendilerini diğer gruptan dışlayabilirler.

Kişilerin, toplumun çoğunluğuyla tam olarak bütünleşmesinin engellenme şekillerini gösteren toplumsal dışlanma (Giddens, 2012: 402), Gordon ve arkadaşları tarafından dört boyuta ayrılmıştır. Bunlar: iş piyasasından dışlanma, yeterli kaynak ve gelirden yoksun olma ve dışlanma, toplumsal ilişkilerden dışlanma ve hizmetlerden dışlanmadır (Gordon ve diğ., 2000).

1. İş piyasasından dışlanma: Bu dışlanma şeklinde en büyük topluluğu emekliler oluşturmakla beraber ev ve bakım ile ilgili faaliyetlerle bağlantısı olanlar, sakatlıklarından ve öğrenci olmalarından dolayı çalışamayanlar bulunmaktadır.

2. Yeterli kaynak ve gelirden yoksun olma ve dışlanma: Beceriden yoksun olma, güdülenmenin olmayışı veya ahlaki zayıflık sebebiyle yoksullar toplumda başarısız olurlar. Evsizlik, en uç noktadaki toplumsal dışlanmadır. Barınaktan yoksun olanlar, gündelik etkinliklerden kopartılmış konumda bulunabilirler. Ulaşım erişimde sınırlı olma, kırsal bölgelerin kendi bulunduğu topluluktaki temel hizmetlere bağımlı olması, yaşanan konutlar ve mahallelerdeki tabakalaşma toplumsal bütünleşmeye engel olabilir.

3. *Toplumsal ilişkilerden dışlanma:* Bireylerin arkadaş ve ailelerinden ayrı bırakılması, sakatlık, sorumluluk almak ya da sokakların güvensiz bulunmasından kaynaklı evden çıkmama, ihtiyaç duyulduğunda pratik ve duygusal yardımdan mahrum olma, devlet hizmetinden yoksun bırakılma, ortak toplumsal etkinliklere (tatil yapma, hobilerle zaman geçirme, özel günleri kutlama, aile ve arkadaş ziyareti gibi) katılamamasıdır.

4. *Hizmetlerden dışlanma:* Ev içinde enerji ve su gibi gereksinimlerden, ev dışında ise dükkânlar, toplu taşıma, finansal hizmetler gibi ihtiyaçlardan yoksun olmasından kaynaklıdır (Giddens, 2012: 403-406).

Sosyal dışlanmaya ulusal kimlikler, etnik kökenler, dini inanışlar, cinsel tercihler, ten renkleri ve cinsiyetler gibi faktörler sebebiyet verebilir (Hekimler, 2012: 5). Toplumun dışına kimler itilebilir? İntihar eğilimi olanlar, suçlular, bedensel ve/veya zihinsel engeli bulunan bireyler, asosyaller, istismara uğramış çocuklar, yaşlı kimseler, marjinal olanlar, sosyal uyumsuz kişiler, tek ebeveynli aileler (bilhassa bu şekilde dışlanmayla karşılaşanlar anneler ve çocuklarıdır) ve madde bağımlılarıdır (Peace, 2001: 19). Toplum dışına itilenler bu durumdan nasıl etkilenirler? Bireyin, bir grubun üyesi olması ve sosyal kabul görmesi kendinde olumlu benlik değerini besler. Aksi durumda ise birey, kısa vadede üzüntü, huzursuzluk, hayal kırıklığı, öfke, gerginlik gibi olumsuz duygular yaşar; uzun vadede ise bireyin benlik değerinin düşmesine ve intihar, çaresizlik, depresyon ve yabancılaşma gibi ciddi psikolojik ve davranışsal sonuçların oluşmasına yol açabilmektedir (Baumeister, DeWall, Ciarocco ve Twenge, 2005; Williams, 2007: 430- 440).

Endüstrileşmeyle beraber toplum sistem konumunda bulunurken, insanlar ise bu sistemin üretilebilir nesnesi durumundadır. Bu sebeple “normallik” kriterlerine uymayan kişiler “hatalı ürün” olarak sistemin dışında tutulmaktadır. Mükemmel ürünlerin üretimi için var olan sistemde kişiler, mükemmel üreticiler ve tüketiciler olarak üretilir olmaktadır.

Endüstriyel modern toplumun, sistemin işleyişi için gereken değerler sistemini hazırladığı bahçenin ön tarafında fiziksel, ekonomik, kültürel, toplumsal sebeplerden ötürü yeteri kadar kritere sahip olamayan ayırık otları ancak bahçenin arka tarafında yaşama fırsatını yakalayabilmektedirler. Bu nedenle, sistemin niteliklerini taşımayan üretici ve tüketici kişilerin dışlanması kaçınılmaz olmaktadır (Çopuroğlu ve Mengi, 2014: 610). Bu bağlamda, Türkiye’de 2018 yılında uygulanmaya başlayan eğitim sisteminde merkezi sınavla öğrenci kabul eden ortaöğretim kurumları, sistemin kriterlerini taşıdığından dolayı konum bakımından merkezde düşünülebilir. Ancak tercihe bağlı öğrenci kabul eden ortaöğretim kurumları, belirlenen kriterleri taşınamasından kaynaklı konum açısından kenarda olduğu algısı ile dışlanabilmektedirler.

2.5.4.4. Genelleştirilmiş Öteki

Genelleştirilmiş öteki kavramı, Sembolik Etkileşimcilik kuramının temelini atan düşünürlerden Mead’e ait bir kavramdır. Bu kavram, bireylerin kendilerini başkalarının gözünde nesnel bir şekilde değerlendirme ve genelleme yaparak soyutlama yapabilme imkânı sağlamaktadır. Ayrıca bireyin etkileşim içerisine girdiği bir grubun kendilerinden beklentilerini karşılayabilmesine imkân sağlamaktadır (Ritzer, 2008: 223). Birey, aynı sosyal gruba bağlantılı olan üyelerin görüş açısından veya mensup olduğu toplumsal grubun genelleştirilmiş bakış açısına dolaylı bağlı olarak deneyimlerini devam ettirmektedir. Birey yalnızca belirli bir davranış, deneyim ve sosyal ortamda diğerlerinin kendine olan tutumlarını önemli göyerek kendisinin nesnesi olmaktadır (Mead, 1934: 138). Çünkü önemli diğerleri, birey için başkalarından daha çok değer ve önem verilen bireylerdir. Birey, eylemin devam etmesi adına diğerlerinin bakış açılarına daha çok öncelik ya da ağırlık vermektedir (Stryker, 1959: 115). Bu çerçevede genelleştirilmiş ötekiler içerisinde birey için çok değerli olan kişilerin tepkileri ve düşünceleri, onun gideceği yolun rotasını

etkilemektedir. Bu nedenle, toplumun tepkisi ve beklentisi, kişinin seçimlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir.

“Örgütlenmiş topluluk (*community*) ya da sosyal gruplar bireye benliğin birimini (*unity of self*) verir (Mead, 1934: 154). Mead, benliğin gelişimini ve toplumsallaşmanın gerçekleşmesini *play* (oyun) ve *game* (kurallı oyun) olmak üzere iki aşamada açıklar. Oyun aşamasında çocuk, önemli gördüğü diğer kişilerin jestlerini taklit eder. Bu aşama, bir başkasının rolünü almayı kapsar. Kurallı oyun aşamasında ise çocuk kendini bütün gruba göre konumlandırır ve bir bütün olarak grubun rolünü alabilir. Bu aşama, genelleştirilmiş öteki yoluyla kendi benliğini örgütlü bir faaliyete dâhil etmesini kapsar (Gillespie, 2005: 15). Kurallı oyun aşamasında çocuk kendi dışındaki pek çok kişinin rolünü almayı öğrenmektedir (Klein ve White, 1996: 95). Mead bu durumu genelleşmiş ötekinin rolünü öğrenme yeteneği olarak ifade etmiştir. Bu yetenekle birey, toplumsal normlar doğrultusunda diğerlerinin tepkilerini yorumlama ve tahmin etme yeteneği kazanmaktadır (Millar, Brenda ve May, 2000: 66). Oyuncu bütün rollerin nasıl oynanması gerektiğini, bu rollerdeki oyuncuların nasıl tutumlar alacağını, oyun içerisindeki bir etkiye ya da bir hamleye nasıl tepki göstereceğini bilirse kurallı oyun oynanabilir. Kurallı oyunun nasıl oynanması gerektiğini bilmek demek kurallı oyunu örgütleyen kurallardan daha fazla şeyi bilmek demektir (Thayer, 1973: 198). Hayat oyununda diğer oyuncuların tutumlarını bilmenin kendi yaşamını ne kadar etkileyeceğini belirlemek kişinin kendi elindedir. O okul türüne gidecek, o üniversitede o bölümü bitirecek, o mesleği yapacak ve o hayatı yaşayacak olan kişinin kendisidir.

2.5.4.5. Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramı günlük yaşamda; daha çok çevreden ya da eski arkadaşlardan uzaklaşma; psikiyatride normalden uzaklaşma manasına gelmektedir. Çağdaş

psikoloji ve sosyolojide ise kişinin toplumda, bizzat kendisine ya da diğer bireylere aşırı yabancılık hissetmesi durumunu açıklamak için kullanılmaktadır (Kızılcıkelik ve Erjem, 1992). Söz konusu kavram genel anlamıyla insanların birbirlerinden veya belirli bir süreç ya da ortamdan uzaklaşmaları (Marshall, 1999: 798) şeklinde ifade edilmektedir. Bu sebeple kişi yaşadığı ailede, okulda ve toplumda kendi benliğini bulamayıp amaçsız ve kararsız yaşayarak çevresine yabancılaşabilir.

Yabancılaşma kavramı Melvin Seeman tarafından 5 boyutta ele alınarak gruplandırılmıştır. Bunlar; Güçsüzlük (powerlessness), anlamsızlık (meaninglessness), kuralsızlık (normlessness), sosyal yalıtılmışlık (social-isolation), öznel yalıtılmışlık (self-isolation) boyutlarıdır (Seeman, 1959: 783).

1. *Güçsüzlük*: Kişinin içerisinde yaşadığı toplumu etkilemede yetersiz olması veya yetersizlik hissetmesi anlamına gelir. Kişinin ulaşmak istediği hedeflere ulaşamamasının sebep olduğu duygularla ilgilidir.

2. *Anlamsızlık*: Kişide pozitif olarak görülen hedeflere erişme imkânı olsa da kişinin kendi etkinliğine anlam verememesi durumu söz konusudur. Bir çeşit, yönetme ve inanç yolları azlığı hissiyatıdır. Kişinin neye inanacağı hususunda kararsızlık yaşadığı durumlarda ortaya çıkan bir duygudur.

3. *Kuralsızlık*: Belirli hedeflere erişme konusunda toplumsal olarak onaylanmayan davranışlara başvurma gereksinimi hususundaki yüksek beklentidir.

4. *Soyutlanma*: Üyesi olunan toplumun belirlenmiş amaçlarına ve kurallarına yetersiz bir biçimde katılma veya bunlara yabancılaşma durumudur.

5. *Öz yabancılaşma*: Kişinin kendi kendine yabancılaşma durumudur. Kişinin kendini ödüllendirici, doyurucu etkinlikler bulma hususunda yeterli olmamasıdır (Tezcan, 1997: 181-182).

Günümüz sanayi toplumlarının bütün kurumlarını ve insan ilişkilerini etkileyen yabancılaşma kavramının en fazla etkilediği alanlardan biri de eğitimidir (Tezcan, 1983: 245). Yapılan araştırmalara göre çocukların/öğrencilerin okula yabancılaşma nedenleri şunlardır:

1. Çocukların kendi yaşantılarını kontrol etme eksikliği,
2. Başarıya ulaşmak için eşit fırsatların tanınmaması,
3. Gündelik yaşamla ilişkilendirilmeyen okul müfredatı,
4. ğretmenle iletişim kuramama,
5. Okulda karşılaşılan sorunlar sebebiyle içe kapanma,
6. Ailenin ilgisizliği,
7. Çocukların yetişkinleri güvenilir bulmamaları (Mcelhinney, Kunkel ve Lucas, 1970: 1).

Ayrıca ğrencilerin yetenekleri ve imknlerini bilinmeden onlara bilgi vermek/aktarmak onların yabancılaşmasını hızlandırmaktadır (Ergun, 1995: 7). Bu bağlamda eğitim müfredatı, aile, ğretmen ve yöneticilerden oluşan üç önemli paydaş, öğrencilere rehberlik etme göreviyle onların kabiliyetlerini ortaya çıkarmalı ve kendine has kimliği ile var olma fırsatı sunulacak hedeflerle yetiştirmelidirler (Selvitopu ve Kavurgacı, 2019: 107). Böylece kendini bulan öğrencinin okula bağlılığı artabilir, kendi yaşamını denetim altına alarak kararsızlık yaşamadan ulaşmak istediği bir hedefe sahip olabilir. Bu durumda, öğrencinin çevresine duyduğu güven ve bulduğu huzur ile toplumdan soyutlanmayarak yabancılaşmayacağı düşünülebilir. Bu bağlamda, teknoloji ve internet çağındaki olanaklar, öğrenciyi yalnızlaşma duygusuna bağlı olarak yabancılaştırmadan başarisına katkıda bulunabilir. Toplum ve öğrencinin karşılıklı beklentileri birbirlerini tatmin edeceğinden bir bütünleşme söz konusu olacağı söylenebilir.

2.6. Başarı İdeolojisi

“Başarmak” kelimesi yediden yetmişe her yaştan, her meslekten, her kültürden insanları etkisi altına alan kavramlardan biridir. Kime ve neye göre başarı elde edilir? Başarı, kişiden kişiye değişen uçsuz bucaksız bir toprak gibi sınırsız mıdır? Başarının sınırları var mıdır? Başarının sınırları varsa bu sınırları kim(ler) belirler? Başarı, bazen bir hayali yaşamak, bir hedefe ulaşmak, seçimleri kazanmak, sınavdan istenilen puanı almak, arzu edilen mesleği icra etmek, pasta yapmak, tamir etmek, çiçek büyütmek ya da hesapsızca sadece mutlu olmaktır.

İnsanların duygusal tepkileri, tutumları, hedefleri, inançları, değerlendirmeleri ve yorumları temel olarak başarıya (ve başarısızlığa) odaklanır. Her toplum, kimin ne zaman ve hangi koşullar altında başarması gerektiğini tanımlayan normlara sahiptir ve bu başarı normları, bir toplumun ideolojisinin çekirdeğini meydana getirir. Bu normlar, sosyal “düzen” ve “adalet” kavramları ile bağlantılıdır. Her toplum, normal şartlarda kabul görmek için kendi normlarını almaya meyillidir (Ichheiser, 1943: 137). Başarının ulaşıldığı koşullar ile başarı normlarının ayırımına varmak gerekir. Başarı, açıkçası biraz durumsal, biraz kişisel unsurlara ya da daha ziyade bunlar arasındaki etkileşime bağlıdır. Bu kişisel ve durumsal unsurlar arasında, başarı normlarının tersine çalışan ve etkili olan pek çok birey vardır. Sonuç olarak, başarısız olması gereken birçok kişi başarılı olur ve başarılı olması gereken birçok kişi de başarısız olur (Ichheiser, 1943: 138). Örneğin, yoksulluk içinde büyüyen bir kişi kendi çabalarıyla hem çalışıp hem eğitimini tamamlamış olarak üst düzeyde bir mesleği yapabilir. Aynı zamanda zenginlik içinde büyüyen ve aileye ait iş yerinde babasının varisi olarak görülmesinden kaynaklı görevi hazır olan bir kişi de bu görevde başarısız olabilir. Bu nedenle, bireylerin bulunduğu koşullar içinde başarılı ya da başarısız olması, aslında bireyin

kişiliği paralelinde bahanelere ya da her zorluğu bir basamak olarak görüp çözüm üretmesiyle hedefine ulaşmasına bağlı olabilir.

Başarı ideolojisini benimseyenler, bireysel başarıyla mutlu olunabileceğine inanırlar. Dayanışma, paylaşım ve topluma yararlı olan değerleri ise arka plana iterler. Bu nedenle, kaybedenlere dâhil edilmemek için benmerkezci, hırslı ve bireyci seçimler ön planda kendini gösterir (Aydın Sevim, 2013: 17). Günümüzde her alanda oluşan rekabetçi ortam ve başarılı olma isteği, insanları bencil ve paylaşmayı sevmeyen bir karaktere dönüştürebilir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik stratejileri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Lise öğrencilerinin öğrencilik deneyimlerini irdelemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, farkında olunan ancak derinlemesine bir bilgiye sahip olunmayan gerçeklere odaklanır. Başka bir deyişle Fenomenoloji; kişinin yabancı olmadığı ama bütünüyle kavrayamadığı gerçekleri araştırmayı amaç edinen çalışmalara uygun çalışma ortamı oluşturan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78-79). Fenomenoloji, bir fenomeni deneyimleyen katılımcıların, ortak yaşamışlıkları üzerine odaklanmaktadır. Fenomenoloji araştırmaları, kişilerin deneyimlerini yalnızca bir fenomen ile sınırlamakta; ne deneyimledikleri ve nasıl deneyimledikleri üzerine odaklanmaktadır (Creswell, 2007: 57-58). Fenomenolojistler, farklı insanlar tarafından deneyimlenen fenomenin çoklu algısını çalışırlar ve bu yolla fenomene bakış açısında ve gösterilen tepkide ortak olan şeylerin neler olduğunu saptamaya çalışırlar. Fenomenolojistler, genellikle insanoğlunun benzer deneyimleri algılamalarında ve yorumlamalarında bazı ortak yönler olduğunu varsayarlar (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu bağlamda bu çalışmada, lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri ortaöğretim okul türünde öğrencilik deneyimlerine ilişkin yaşadıklarını nasıl anlamlandırdıklarını ve bu anlamlandırmada ortak, benzer ya da farklı deneyimlerini saptamak için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme tekniklerinden “kartopu örnekleme tekniği” ile belirlenmiştir. Söz konusu teknik doğrultusunda araştırmaya gönüllü bir katılımcıyla başlanılır. Araştırmanın veri toplama süreci bu katılımcı için tamamlandıktan sonra bu konuyla ilgili olarak başka kimlerle görüşme yapılabileceğine yönelik katılımcıdan tavsiyeler alınır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Creswell, 2012). Bu bağlamda bu araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Karaman ilinin merkez ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarından fen lisesinde öğrenim görmekte olan 5 öğrenci, mesleki ve teknik liselerde öğrenim görmekte olan 5 öğrenci olmak üzere 10 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış; isimleri değiştirilerek ifadelerine yer verilmiştir. Çalışmanın bulgular bölümünde sunulan katılımcıların doğrudan alıntılarının sonuna öğrenim görülen ortaöğretim okul türü belirtilerek okuyucunun bağlamdan kopmaması sağlanmıştır. Bu doğrultuda fen lisesinde öğrenim gören katılımcıların doğrudan alıntılarının sonuna isim/FL; mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim gören katılımcıların doğrudan alıntılarının sonuna ise isim/ML açıklaması belirtilmiştir. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Çalışma Grubu

Kod	Cinsiyet	Sınıf	Yaş	Baba mesleği	Anne mesleği	Mezun olduğu ilkokul/ortaokul türü	Öğrenim gördüğü ortaöğretim okul türü
Yusuf	Erkek	12	19	Çiftçi	İşçi	Devlet okulu/ Devlet okulu	Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu
Ayşe	Kadın	11	17	Öğretmen	Ev hanımı	Devlet okulu/ Devlet okulu	Fen lisesi
Mehmet	Erkek	9	15	Yönetici	Ev hanımı	Devlet okulu/ Devlet okulu	Fen lisesi
Eylül	Kadın	12	18	İşçi	Ev hanımı	Devlet okulu/ Devlet okulu	Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu
Elif	Kadın	12	18	Emekli memur	Ev hanımı	Devlet okulu/ Devlet okulu	Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu
Mustafa	Erkek	11	17	Yönetici	Ev hanımı	Devlet okulu/ Özel okul	Fen lisesi
Zeynep	Kadın	12	18	İşçi	Ev hanımı	Devlet okulu/ Devlet okulu	Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu
Fatma	Kadın	12	17	Öğretmen	Öğretmen	Devlet okulu/Özel okul+ Devlet okulu	Fen lisesi
Ahmet	Erkek	12	18	İşçi	İşçi	Devlet okulu/ Devlet okulu	Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu
Emine	Kadın	9	15	Öğretmen	Öğretmen	Özel okul/ Devlet okulu	Fen lisesi

Tablo 11’de görüldüğü gibi katılımcılar, okul türü bağlamında eşit sayıda olup çoğunluğu kadın ve 12. sınıftır. Katılımcıların anne ve babalarının mesleği; öğretmen, yönetici, ev hanımı, işçi, çiftçi ve emekli memurdur. Katılımcıların çoğunluğu ilkokul ve ortaokulu devlet okulunda okumuşlardır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme ile araştırmacı katılımcıya esneklik sağlarken beklenmedik bilgileri elde edebilme avantajına sahip olmaktadır (Barbour ve Schostak, 2005: 42). Alan yazından elde edilen bilgiler doğrultusunda görüşme formu hazırlanarak alan uzmanlarının eleştiri ve önerileri doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Görüşme formu 14 sorudan oluşmaktadır. Sorular, araştırmanın kavramsal çerçevesi doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşme soruları, katılımcıların öğrenim gördüğü ortaöğretim okul türünde neler deneyimlediğini ve bu deneyimlerin hayatlarına nasıl yansıdığını ortaya çıkarmayı amaç edinmiştir. Görüşme formunda bulunan soruların güvenilirlik ve geçerliğini artırmak amacıyla gönüllü iki katılımcıyla pilot görüşmeler yapılmıştır. Bu pilot görüşmelerde söz konusu iki katılımcının iki soruda anlaşılamayan ve eksik gördüğü noktalar tekrar ele alınarak görüşme formunda düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra her bir katılımcı ile belirlenen tarihlere randevu ayarlanmıştır. Görüşmeler, Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan araştırma izni (EK-3) ile gerçekleşmiştir. Ayrıca görüşmelerde katılımcılara çalışma hakkında kısa bilgiler verilmiştir. Görüşmeler, katılımcı izniyle ve ses kayıt cihazına kaydedildikten sonra yazıya dökülmüş, elde edilen verilerin doğruluğunun katılımcılar tarafından onaylanması istenmiş ve onaylanan veriler değerlendirmeye alınmıştır.

3.4. Geçerlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, çalışmanın aktarılabiliğini ve inandırıcılığını sağlamaya yönelik süreçleri kapsamaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu bağlamda, araştırmanın aktarılabiliğini ve inandırıcılığını sağlamak amacıyla kullanılan stratejiler açıklanmıştır.

3.4.1. İç Geçerlik (İnandırıcılık)

İç geçerlik, çalışma sonuçlarına ulaşma sürecinde çalışılan gerçekliğin yeterliliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 291-292). Bu doğrultuda iç geçerliği artırmak için veri çeşitlemesi, katılımcı teyidi ve araştırmacı yanlılığı ile ilgili stratejiler izlenmiştir.

Birçok veri kaynaklarından faydalanılarak verilere destek sağlayan bir yöntem olan veri çeşitlemesinde (Maxwell, 2005; Merriam, 2009), iki farklı ortaöğretim okul türünde farklı sınıflarda ve bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Bu bağlamda, çalışma grubuyla pilot görüşmelerin ardından belirlenen tarihlerde görüşmeler yapılmış ve katılımcı izni ile ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri yerlerle ve günlük yaşamlarını aksatmayacakları saatlerde yapılmıştır. Araştırmacı, görüşmeye başlamadan önce katılımcılara çalışmanın amacına, nerede kullanılacağına ve katılımcıların kişisel bilgilerinin deşifre edilmeyeceğine yönelik bilgiler vermiştir. Böylece araştırmacı, katılımcıların kendini daha güvende hissetmesini sağlamaya çalışmış ve katılımcıların deneyimleri ve bu deneyimlerden ulaştığı sonuçlara dair verileri yaşadığı gibi elde etmeyi amaçlamıştır. Daha sonra görüşmeler yazıya dökülmüş ve elde edilen verilerin doğruluğunun katılımcılar tarafından teyit edilmesi istenmiştir. Katılımcıların verinin özgün ve doğru olduğunu onaylamaları doğrultusunda aktif olması bakımından katılımcı teyidi önemlidir (Creswell, 1998). Katılımcı teyidi ile katılımcıların söylediklerinin yanlış anlaşılma ihtimali önlenmiş, görüşme soruları açık uçlu sorulmuş ve yönlendirici olmasından kaçınılmıştır.

3.4.2. Dış Geçerlik (Aktarılabirlik)

Dış geçerlik, elde edilen sonuçların genellenebilirliği ile ilgilidir. Nitel araştırmalarda genellenebilirliği sağlamak amaç olmadığından “aktarılabirlik” kavramı

gündemdedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 291-292). Nitel çalışmalarda, konuyla ilgili bir perspektif sunma veya genellemelerden ziyade bağlam temelli yorumlar üretme ön plandadır (Patton, 1990). Bu çerçevede, katılımcı ifadeleri doğrudan alıntı yapılarak okuyucuya sunulmuş ve okuyucunun bağlamdan uzaklaşmaması sağlanmıştır.

3.5. Güvenirlilik (Tutarlılık)

Güvenirlilik genel olarak, tutarlılık ya da sağlamlık anlamına gelmektedir (Merriam, 2013: 286). Nitel araştırmalarda güvenilirlik, araştırma sürecinin ve bulguların açık ve anlaşılır biçimde sunulmasıyla dış değerlendiricilerin araştırmanın tutarlılığını denetleyebilmesine olanak sağlayacak biçimde planlanmasıdır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmada, araştırmanın deseni, veri toplama araçları, analiz süreci ve örneklem belirleme yöntemi detaylı olarak sunulmuştur. Analiz sürecinde, görüşme verilerinden kodlar, alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Bulgular bölümünde, elde edilen veriler kavramsal çerçeve kapsamında ayrıntılı ele alınmış ve katılımcılardan alınan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Elde edilen bulgular, sonuç ve tartışma kısmında alan yazında yapılan çalışma bulgularıyla olan ilişkileri değerlendirilmiş ve literatürle desteklenmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi tekniği ve betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniği, araştırmacıların yazılı iletişim örneklerinin analizi yoluyla dolaylı olarak insan davranışlarını çalışmalarına olanak tanıyan bir veri analizi tekniğidir (Fraenkel, Wallen, ve Hyun, 2012: 478). Ayrıca içerik analizi doğrultusunda araştırmacılar, kodlama sürecinin ardından ulaştıkları kategorilerin ve kavramların anlamları ile ilişkilerine dair çıkarımda

bulunurlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Betimsel analiz tekniği ise Yıldırım ve Şimşek (2011: 224) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

“Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sıkı sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır.”

Söz konusu yöntemler bağlamında, ses kaydı yapılan görüşmeler yazıya dökülmüştür. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde Nvivo 11 programı kullanılmıştır. Öncelikle ham veriler, araştırmacı tarafından okunmuş, verilen cevaplarda ortak noktalar bulunmuş ve ayrı ayrı kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra kodlardan yola çıkılarak alt temalar oluşturulup ana temaya ulaşılmıştır. Bu bağlamda, bu çalışmada katılımcıların deneyimlerine dair yapılan görüşmelerden 4 ana tema, 12 alt tema ve 30 koda ulaşılmıştır. Veriler betimsel bir anlatımla sunulmuştur. Temalar, bulguların daha kolay anlaşılabilmesi için tablolaştırılmış ve tablolardaki veriler katılımcı cevaplarıyla doğrudan desteklenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmada bulgular bölümü, iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda, katılımcı hikâyelerine ilişkin bilgiler verilmektedir. İkinci kısımda ise, katılımcılarla yapılan görüşmeler yorumsamacı bir yaklaşımla sunulmuştur.

4.1. Katılımcı Hikâyeleri

Katılımcıların öğrenim gördüğü ortaöğretim okul türü, kardeş sayısı, okuduğu bölüm, aile durumu ve geçmiş hikâyelerine ait bilgiler şu şekildedir:

Ayşe/FL: Fen lisesinde öğrenim görmekteymiş ve 3 kardeşmişler. İlkokulu Mersin’de okumuş, sonra 4. sınıfın ikinci döneminde Karaman’a taşınmış. Karaman’la gelmeyi pek istememiş. Çünkü ayrıldığı ortamı çok seviyormuş. Belli bir süre o ortamı özlemiş hatta ilk zamanlar ağlamış. Yaşadığı bu duyguyu ailesiyle paylaşmış ve onlarla bu konu hakkında konuşmak kendisini rahatlatmış.

Ahmet/ML: Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumunda öğrenim görmekteymiş. Ailenin tek çocuğuymuş. Anne ve babası fabrikada 12 saat çalışmış ve bu nedenle ilkokulda teyzesinde kalmış. Doğuştan saçı olmadığından ilkokulda arkadaşları kendisine “keltoş” diye seslenirlermiş ancak Ahmet kendini her zaman motive eden ve karamsar düşünmeyen bir kişiliğe sahip olduğundan bunu çok önemsememiş. Ailesinin fabrikada çalışmasından kaynaklı onlarla yarım saat ya da bir saat vakit geçirebilirmiş. Bu nedenle ailesine pek özlem duymamış. Yemek zamanlarında ve biriyle konuşmak istediği zamanlarda ailesine bazen ihtiyaç duymış.

Mustafa/FL: Fen lisesinde öğrenim görmekteymiş ve 3 kardeşmişler. Ailenin ortanca çocuğu olup abisi de kendisi gibi fen lisesinde öğrenim görmüş.

Fatma/FL: Fen lisesinde öğrenim görmekteymiş ve 2 kardeşmişler. Anne ve babası çalıştığından evde yalnız kalmamak için ortaokulun bir kısmını özel okulda okumuş. Ailesi onun ders çalışmasını sağlamış ve bu konuda onu desteklemiş.

Zeynep/ML: Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumunda öğrenim görmekteymiş ve 4 kardeşmişler. Yenilenebilir bölümünde eğitim almış. Ablası da kendisi gibi meslek lisesinde okumuş ve liseden mezun olunca iş hayatına başlamış. Kardeşleri ise ilkokul ve ortaokula gidiyormuş. Sekizinci sınıfın ikinci döneminde babası cezaevine girmiş ve 10.sınıftayken babası cezaevinden çıkmış. Babası cezaevindeyken kendini çok yalnız hissetmiş.

Mehmet/FL: Fen lisesinde öğrenim görmekteymiş ve 5 kardeşin en küçüğüymüş. Abisi Anadolu lisesini bitirmiş ve mesleği makine mühendisiymiş. Ablası bilgisayar lisesinden mezun olmuş ve gıda mühendisiymiş. Ortanca ablası diş hekimliğinde, en küçük ablası tıp fakültesinde okuyormuş. Ortanca ve küçük ablası fen lisesinden mezun olmuş. Bütün aile sohbet ederlermiş. Bu sohbetlerden çok zevk almış.

Eylül/ML: Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumunda öğrenim görmekteymiş ve 2 kardeşmişler. Grafik ve fotoğrafçılık bölümünde eğitim almış. Kendisine kimsenin karışmasını sevmezmiş. İnatçı bir kişiliğe sahipmiş ve ailesi onun bu özelliğinin farkındalarmış.

Yusuf/ML: Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumunda öğrenim görmekteymiş ve 6 kardeşmişler. Bilgisayar bölümünde eğitim almış. En büyük ablası evliymiş, abisi çalışıyormuş. Diğer ablası bekâr ve evin işleri ile ilgileniyormuş. Kendisinden büyük olan diğer kardeşi ise şehir dışında çalışıyormuş. Kız kardeşi de kendisinin okuduğu meslek lisesinde eğitim alıyormuş hatta abisi de meslek lisesinden mezun olmuş. Yusuf birinci sınıftayken babası cezaevindeymiş. Bu nedenle psikologla görüşmüş ve sınıf tekrarı

yaşamış. Babasının cezaevinde olmasından kaynaklı hep kendini eksik hissetmiş. Çünkü arkadaşlarını babaları okula almaya gelirken onun annesi gelirmiş ama o babasının gelmesini istemiş.

Emine/FL: Fen lisesinde öğrenim görmekteymiş ve 2 kardeşmişler. Ailenin en küçük çocuğuymuş. Ailesi kendisini daha çok ders çalışma yönünde desteklemiş. Hatta ders çalışmadığı zamanlarda ders çalışması için tavsiyelerde bulunurlarmış. Ailesinin bu davranışları yapmasından şu an çok memnunmuş.

Elif/ML: Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumunda öğrenim görmekteymiş ve 6 kardeşmişler. Bilgisayar alanı web tasarım programcılık bölümünde eğitim almış. Ailenin en küçüğüymüş. Ailesi 9 kişiden oluşuyormuş. Ablaları işte olduğu için 1 yaşındaki yeğenine bakma görevini üstlenmiş. Gece saat 1'e kadar yeğenini uyutmakla meşgul olurmuş. Hatta 5. sınıftan beri yeğenlerine bakmış. Hem yeğenine bakıp hem de ders çalışıyormuş.

Fen lisesi öğrencilerin ailelerinin Bourdieu'nün sınıfsal farklılıklardan oluşturduğu üç gruptan orta tabakada olduğu söylenebilir. Ayrıca söz konusu öğrenciler, ilkokul-ortaokul dönemlerinden birinde özel okula gitmişlerdir (Bkz. Tablo 11). MEB'in 2019 merkezi sınav analizlerine göre, öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyleri arttıkça MSP ortalamaları da artmaktadır (MEB, 2019d). Bu bağlamda, fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyleri doğrultusunda aileler, öğrencileri ders çalışma konusunda desteklemişlerdir ve onların fen lisesine gidecek puanı almalarına olumlu katkıda bulunmuşlardır. Ayrıca ailede kardeşlerin fen lisesinde okumuş olduğu ve bu durumun birbirlerinin öğrenim göreceği okul türünü etkiledikleri söylenebilir. Aile bireyleri duygu ve düşüncelerini birbirleriyle paylaşabilecek bir ortamda bulunmuşlardır.

Mesleki ve teknik ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyleri doğrultusunda ailelerin, Bourdieu'nün sınıfsal farklılıklardan oluşturduğu üç gruptan alt tabakada olduğu söylenebilir. Ayrıca bazı öğrencilerin öğrenim hayatının bir bölümünde babasının cezaevinde olmasından kaynaklı olumsuz etkiler söz konusudur. Aile bireyleri, temel ihtiyaçlarını giderme konusunda zamanlarının çoğunu çalışmaya ayırdıklarından dolayı aile fertlerinin birbirleriyle iletişim konusunda da yetersiz olduğu söylenebilir.

4.2. Görüşme Bulguları

Bulgular bölümünün ikinci kısmında, öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüne göre yaşadığı deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını daha detaylı bir şekilde irdeleyebilmek için öğrencilerle yapılan görüşmeler değerlendirilmiştir. Bu çerçevede, araştırmanın amacı doğrultusunda söz konusu deneyimler, katılımcıların konuyla ilgili verdikleri bilgilerle ilgili tema ve alt temalar Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12: Bulgulara ilişkin tema ve alt temalar

Temalar	Alt Temalar
Lise dönüm noktasıdır.	Sınav, sınav, sınav İyi okula gitsin, iyi mesleği yapın. İlerde nasıl bir insan olacağın lisede oluşuyor.
Acaba ortamımız nasıl olacak?	Okulu ilk defa göreceğim. Dersler, tenefüsler, öğle araları Deneyimler
İster fen lisesinde, ister meslek lisesinde oku.	Aile ve çevre Öğretmenler Toplum Öğrenciler
Okuduğun okul değil de hayallerin daha önemli.	Ölene kadar o mesleği yapacağız. Bir şey istediğinde yapabilirsin, başarabilirsin.

4.2.1. Lise Dönüm Noktasıdır

Öğrenim görülen ortaöğretim okul türünün, bireylerin karakterinin tamamlanmasında, gelecek planlarının belirlenmesinde ve zihinsel, fiziksel ve davranışsal değişimin gerçekleşmesinde bir dönüm noktası olduğu söylenebilir. Söz konusu temaya ait alt temalar ve kodlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13: “Lise dönüm noktasıdır” temasına ait alt temalar ve kodlar

LİSE DÖNÜM NOKTASIDIR	
Alt temalar	Kodlar
Sınav, sınav, sınav	Çok fazla ders çalış(ma)dım. Korkuya kapıl(ma)dım.
İyi okula gitsin, iyi mesleği yapsın.	Sağlık olsun, üzülecek bir şey yok. Fen lisesini bekliyor ve istiyordum.
İlerde nasıl bir insan olacağın lisede oluşuyor.	Lisede bakış açın değişir. Lisede olgunlaşırsın. Lise dersleri daha zor.

4.2.1.1. Sınav, sınav, sınav

Katılımcıların çoğunluğu ortaöğretime geçiş sürecinde TEOG sınavına girmiştir. Katılımcıların sınava hazırlık sürecinde yaşadıkları deneyimler ve sınavın gerçekleşeceği gece hissettiği duygular, öğrenim gördükleri okul türü bağlamında birbirinden farklılıklar içermektedir.

4.2.1.1.1. Çok fazla ders çalış(ma)dım

Mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim gören katılımcılar, ortaöğretime geçiş sınavına arkadaş çevresinden ya da yetişkinliğe geçiş döneminde yaşanan psikolojik gelişimlerden kaynaklı ders çalış(a)madıklarını şu şekilde belirtmişleridir:

Sınav süreci ya her zamanki gibi sınava çalışmadım. TEOG a girdim. Yani çalışmadım. Neden çalışmadım, ya o zamanlar biraz kafamı lay laylomdu aklımız ergenlik şeylerinden dolayı. Lay laylomdu. Çalışmak istemedik. O zamanlar işte oyuna sarmıştım ben. Şimdiki aklım olsa biraz daha çalışırdım tabii (Yusuf/ML).

Aslında heyecanlıydım. Ama açıkçası çok fazla ders çalışmadım hani. Arkadaşlarım onlarda çalışmıyordu mesela, o zamanlar onlar çalışmıyor ben çalışayım öne geçiyim diye düşünmüyordum. Şu an olsa düşünürdüm. Neden bilmiyorum. O zamanlar öyle olmuştu arkadaşlarım açısından (Zeynep/ML).

Yukarıdaki ifadelere göre katılımcılar, 12. sınıf olmanın verdiği olgunluk doğrultusunda sınava hazırlık sürecini ders çalışarak geçirmeyi düşündükleri ancak 8. sınıftayken bu düşüncede olmadıkları söylenebilir. Fen lisesi okul türünde ise sınava hazırlık süreci yoğun bir ders çalışma programı ile geçmiştir. Konuya ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

8. sınıf baya gerilimliydi. Bizim okul bi aylık program uyguluyordu. Okuldan çıkıyoruz saat sekize kadar orda (programda). Sabah sekizden akşam sekize kadar okuldasın. Baya bir sıkıntılı dönemdi. Boğucuydu ya o zamanlar. (Ayşe/FL).

Sınav süreci çok rahattı benim için yani 1. dönem çok asılmadım aslında yani normal bir şekil de çalıştım. 2.dönem biraz çalışmamı yoğunlaştırdım (Emine/FL).

Sınav süreci benim için yoğundu. Çalışmayı ben sekizinci sınıfta öğrendim, ilk başta çok zorlandım çalışırken. Ablalarım bana çalışırken çok yardım etti. Onlara teşekkür ediyorum. Kendime bi program hazırlıyordum günlük haftalık olsun ve o programa uyuyordum. Çalışmanın bana çok katkısı olduğunu anladım (Mehmet/FL).

Fen lisesinde öğrenim gören katılımcılar, ortaöğretime geçiş sınavına hazırlanırken yoğun ders çalışma temposunda ilerlemişler ve bu durum kendilerinde strese yol açmıştır. Diğer yandan Mehmet, ders çalışma noktasında ailesinden destek almıştır. Bu durumla ilgili mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim gören katılımcılarda bir veriye rastlanmamıştır. Bunun nedeni olarak, söz konusu lise türünde öğrenim gören katılımcıların ailelerinin eğitim düzeyi ve sosyoekonomik durumu olarak gösterilebilir. Bu bağlamda, söz konusu ailelerin gelir ve eğitim düzeyinin düşük olması, çocuklarını ders çalışmaya yönlendirecek bilinci kazanamama ve onlara zaman ayıramama durumuna sebep olmuş olabilir.

4.2.1.1.2. Biraz korkuya kapıl(ma)dım

Fen lisesi ve mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim gören katılımcıların ortaöğretime geçiş sınavı sürecinde farklı duygu ve düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin fen lisesi okul türünde öğrenim gören bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Gireceğim gece birazcık heyecanlıydım. Yatakta dönüp dolaştım. İyi olsa nasıl olur, kötü olsa nasıl olur diye düşündüm. Hayaller kurdum. Kötü olursa ailemin nasıl tepki vereceğinden, gideceğim okuldan öğrenci kalitesinin nasıl olacağından falan filan tedirgindim. Ailem ya çok tepki vermezlerdi ama ilerleyen zamanlarda bir iki sene sonra kötü bi şey olduğunda bunu başıma kakabilirlerdi. Yani, çalışsaydım böyle olmazdı falan diye. Bu bana kötü bi şey hissettirmede. Sadece ihtimal olarak düşündüm, kendime güveniyordum biraz (Mustafa/FL).

İlk aylar çok korkmuyordum, yapabileceğimi düşünüyordum. Sonra ilerleyen zamanlarda herkes çalışıyor, bunu görüyorum. Biraz korkuya kapıldım şahsen acaba yapabilecek miyim yapamayacak mıyım diye. Sınavdan önceki gün rahat uyudum. Heyecan yapmadım (Mehmet/FL).

Sınav gecesi rahat uyudum. Ya şimdi sen sınava giriyosun. Böyle annelerin de bi beklentisi var artık senin hocalarla falan görüşünce onun da ayrı bi baskısı var. Sınıf öğretmenimiz vardı, o dedi işte şey duruyosun, vurdumduymaz duruyosun derste ama iyi yapıyomuşsun sınavda dedi, olabilirmiş falan dedi. Hani sınava gireceğin sene bi de hocaların hepsi böyle baskı yapıyor. İşte bunu sorarlar, bunu sorarlar, işte bunu bilmen gerekiyor falan. Üzerinde baskı vardı ve baskıyı iyice artırıyor. Hocalarda şöyle bi şey vardı. Bu sene fen lisesi çıkaracağız okuldan, işte fen lisesine gitceksiniz tarzında. Dersi falan bırakıp gidesim geliyordu yani. (Ayşe/FL).

Ailem ya çok tepki vermezlerdi ama ilerleyen zamanlarda bir iki sene sonra kötü bi şey olduğunda bunu başıma kakabilirlerdi. Yani çalışsaydım böyle olmazdı falan diye (Mustafa/FL) ifadesiyle, Mustafa'nın Mead'in kurallı oyun aşamasında bulunarak ötekilerin tepkisini tahmin edebilme becerisine sahip olduğu söylenebilir. Ayşe ise, Goffman söylemiyle ön sahnede, diğerlerine vurdumduymaz bir izlenim vermiş ve bu sebeple ötekilerde (öğretmenlerde) kendisinin sınavda başarılı olamayacağı yönünde ağır basan bir düşünce oluşmuştur. Ayşe'nin, sınavda başarılı olabileceği arka sahnede sınav sonucu açıklanıncaya kadar gizli kalmıştır. Mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim gören katılımcılar da bu durum daha farklıdır. Konuya ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

TEOG sınavına girdim. O gün pek stresli değildim çünkü geçeceğimi biliyordum direkt liseye yüksek puanla (Elif/ML).

Sınav gecesi rahat uyudum, yani normal okulda yaşadığım girdiğim sınav gibi girdim. Hiç öyle stres yaşamadım. (Yusuf/ML).

Uyku sıkıntısı çekmedim. Aynı şekilde yattım, her zamanki gibi kalktım, sınavıma gittim orda da soruları aynı şekilde çözdüm (Ahmet/ML).

Yukarıdaki ifadeler bağlamında her iki okul türünde öğrenim gören katılımcıların genel anlamda sınav gecesi rahat uyudukları görülmektedir. Her iki okul türü, sınava hazırlık sürecinde hissettikleri duygular bağlamında farklılıklar göstermektedir. Fen lisesi okul türünde öğrenim gören katılımcılar, sınava hazırlık sürecinde başarılı olup olamama ve ailenin ya da öğretmenlerinin beklentisini karşılayıp karşılayamama konusunda strese girdikleri ve psikolojik baskı hissettikleri düşünülebilir. Mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim gören katılımcılarda ise söz konusu durumlarla ilgili bir veriye rastlanmamıştır.

4.2.1.2. İyi okula gitsin, iyi mesleği yapsın

Ailelerin tümü çocuklarının iyi bir okulda öğrenim görmelerini istedikleri görülmektedir. Aileler, yüksek puanla gidilebilen ve üniversiteyi kazandıran okulların iyi okul olduğunu düşünmektedir.

4.2.1.2.1. Sağlık olsun, üzülecek bir şey yok

Ailelerin çocuklarının iyi okula gitmesi yönündeki beklentilerinin farkında olan katılımcılar, seçimlerini mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından yana kullanmışlardır.

Yusuf, Ahmet ve Eylül konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ailem gönül isterdi ki fen lisesi olsun. Ama olmadı. Sağlık olsun yani üzülecek bi şey yok. Yani daha iyi bi okula gitmemi istiyorlardı. Onlara göre iyi bi okul böyle önü açık bi okul. Yani çıktığımda bi meslek, yani üniversiteyi daha iyi kazanabileceğim bi okul istiyorlardı. İlla fen lisesinde okuyacan diye bi şey yok dediler bana. Yani bilgisayar üzerine çok yoğun yaşıyodum. Karaman'da böyle bir okul olduğunu öğrendim ve bu okula gelmeyi tercih ettim. Benden herkes çok umutluydu, yani fen lisesini tutturabilirdim ama ben kendim istemiyodum. Bi fen lisesi istemiyodum, lise hayatım boyunca o kadar ders çalışmak istemiyodum (Yusuf/ML).

İlk başta tabii ki biraz daha yüksek liselere, yüksek puanlı liselere gitmemi istediler mesela sosyal bilimler falan. Herhalde direkt her ailede olduğu gibi bence yüksek puanlı iyi lise anlamına geldiği için. Sonra ben de bu liseye gelmeye karar verdim. Çünkü burayı duymuştum hem de bilgisayarla aram daha iyiydi (Ahmet/ML).

Genelde şöyle düşünüyor aileler, iyi okula gitsin, iyi bir mesleği yapsın diyolar 5. sınıftan beri resim çiziyorum. Bu yeteneğimi kaybetmek istemediğim için savaşmak istedim. Araştırdım. Grafik bölümü olarak her şeye baktım. Resimliğe kadar. Bu okulda olduğu için bu okula gitmek istedim. Bu okulu tercih ederken kendi başıma karar verdim. Çünkü bu yolda tek ben yürüyeceğim. Annem, babam olmayacak yanımda. Yanımda bir zamana kadar olacak (Eylül/ML).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere aileler, çocuklarının fen lisesi ya da sosyal bilimler lisesi gibi merkezi sınav puanıyla öğrenci kabul eden ortaöğretim okul türüne gitmelerini istemektedirler. Böylece ilgi duydukları ve benliklerini bulabilecekleri okulları seçerek kendi yaşamlarının kontrolünü ele almışlardır. Bu çerçevede katılımcılar, ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda isteyerek seçtikleri ortaöğretim okul türüne gittiklerinden okula yabancılaşma söz konusu olmayacağı gibi aksine okula bağlılıklarının artacağı söylenebilir. Ayrıca katılımcılar, düşük ders çalışma motivasyonuna sahip olduklarının bilincindedirler. Bu durumu destekleyen bir diğer katılımcı görüşü şöyledir:

Aslında benim puanım başka okulları tutuyomuş. Sosyal bilimler, fen lisesini tutuyomuş. Okulu değiştirme imkânım vardı ama ben gitmek istemiyordum o okullara. Normalde ben çok fazla zor derse çok gelemiyorum. Annem de zaten o okullarda fazla yapamaz dediler. Yine o okulda olsa yine değiştirmek zorunda kalır dedi. Resim yapmayı seviyordum. Babam bana güzel sanatlar lisesine gitme dedi. Güzel sanatlara gidip orada okumama izin vermeyince o zaman bilgisayar bölümüne gideyim en azından bilmediğim şeyleri öğrenirim. En çok da bilgisayar öğrenmek istiyordum çünkü (Elif/ML).

Elif, ortaöğretim okul türünü seçme sürecinde aile ile uzlaşamama sorunu yaşamıştır. Zeynep ise, okul seçiminde aile bireyi eksikliğinden kaynaklı gideceği ortaöğretim okul türüne karar verme aşamasını şu şekilde ifade etmiştir:

Ben sekizinci sınıfın ikinci dönemindeyken cezaevine girdi babam. O olmayınca istemedim yani hayatımı şekillendiremedim. Lise seçmelerinde babamın yanında çok olmak istemiştım. Babam olsaydı belki o an hemşirelik lisesini okurdum. Babamın çevresi çok destek olmuştu bana; hadi git, biz götürürüz gibisinden. Sonra ben bir anda geri durdum bu şeyden. Teyzemin eşi yanımdaydı o zaman. Puanıma göre değil de yapabileceğim düzeyde yapabileceğim işte. Bir nevi puanı es geçtik gibi oldu. Burası ilk tercihimdi, zaten puanımda yüksek olduğu için direk girdim (Zeynep/ML).

Katılımcıların öğrenim göreceği lise türünü seçerken zorlanmaları, lisenin bir dönüm noktası olduğunun göstergelerinden biridir. Ancak fen lisesi okul türünde öğrenim

gören katılımcıların öğrenim göreceği lise türünü seçmede çok da zorlanmadıkları *fen lisesini bekliyordum ve istiyordum* sözlerinden anlaşılabilir.

4.2.1.2.2. Fen lisesini bekliyordum ve istiyordum

Katılımcılar, fen lisesi okul türünde öğrenim görmeyi en baştan hedefleri arasında olduğu ve bu hedefe ulaşma ihtimallerinin yüksek olduğu düşünlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Fen lisesine gitmeyi, aklımda buradan başka bir yer yoktu. Direkt burayı hedef koydum, puanım tutunca oraya gittim. Fen lisesini bekliyordum. Sanki sonuçlar açıklanmışta ben kazanmışım gibi rahattım. Ben kazanamayıp çok üzülürdüm. (Emine/FL).

Fen lisesi zirve gibi geliyordu. Çünkü sürekli senin gözünde en yüksek yer oymuş gibi bahsediliyor ya. Babam dedi sonuçlar açıklanmış. İşte ilk tercihiniz fen lisesi falan, kazandınız gözüküyo. İşte mutlu olduk ama beklendik bi şeydi biraz da (Ayşe/FL).

Ben de o zamanlar bilimsel anlamda bir şeyler yapmak istiyordum bir de fen lisesinde daha çok fen dersleriyle daha çok deneylerle geçeceğini düşünmüştüm işte o yüzden çok istiyordum fen lisesine gitmeyi. Olacağını da düşünüyordum böyle bir güvenim vardı çalışsam da. En yüksek neresi olursa oraya gitmek istiyordum. Baştan beri fen lisesi'ni düşünüyordum. (Fatma/FL).

Yukarıdaki ifadeler bağlamında katılımcılar, fen lisesini ulaşılması en üst düzeyde bir lise türü olarak görmüş ve ona ulaşmayı amaç edinmiştir. Aynı zamanda Fatma, deney yapmaya ilgi duymakta ve bu ilgi alanı doğrultusunda öğrenim görmek istediği lise türüne karar vermiştir. *Zaten bende fen lisesi istiyordum sayısalcı olduğum için. Ablalarım fen lisesine gittiği için benden de fen lisesi isteniyordu. Fen lisesine o şekilde başvurduğum (Mehmet/FL)* ifadesi bu durumu destekler niteliktedir. Bu noktada Mehmet, fen lisesinde öğrenim gören ablalarından dolayı kendisinden de fen lisesinin beklendiğinin farkında olması Mead söylemiyle genelleştirilmiş öteki olan aile bireylerinin tutumlarına değer vererek kendisini nesne konumuna getirmektedir. Böylece aile bireyleri, öğrencinin hayatını kontrol etmektedir. Bu bağlamda katılımcı kararlarını, ötekilerin tutumları yelpazesinde vermektedir. Bu durumu, *işte ben fen lisesine gidince kardeşimden de aynı şeyi bekliyolar. Çocuğun psikolojisi bozuldu. İşte ablan gitti sen de git hani çünkü çocuk gidemezse şey*

diycekler, ablan gitti sen gidemedin mi falan olacak ve kardeşim bunu kaldıracak yapıda değil, mükemmeliyetçi bi insan o. Üzücü ya çocuk benim yüzümden daha çok strese girdi yani (Ayşe/FL) ifadesi desteklemektedir. *Ayşe, işte ablan gitti sen de git, hani çünkü çocuk gidemezse şey diyecekler, ablan gitti sen gidemedin mi falan olacak* ifadesiyle Mead'in kurallı oyun aşamasında bulunarak ötekilerin tepkilerini yorumlamaktadır. Katılımcı ve kardeşinin, aile bireylerinin (ötekilerin) beklentilerini karşılamada psikolojik baskı hissettiği söylenebilir. Bu bağlamda, ötekilerin düşünce rüzgârında yol almak mı, sadece kendi benliğinin çerçevesinde koyduğu hedefine ulaşmaya çabalamak mı yoksa ötekiler ile benliğini uzlaştırmak mı? Bu soruların cevabı bireyin kişiliğinde saklıdır.

4.2.1.3. İlerde nasıl bir insan olacağın lisede oluşuyor

Lisenin bir dönüm noktası olması katılımcılar için hayatlarını şekillendirme ve benliklerini tamamlayabilme noktasında önemli dönemlerden biridir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir.

İlerde de nasıl bi karakter olacağın, karakterin tamamlanıyo çünkü lisede. İlgi alanlarını keşfediyosun sürekli. Hani dönüm noktası deriz lise için (Ayşe/FL).

Ya aslında insanın karakterinin, fikirlerinin oluştuğu dönem, ilerde nasıl bir insan olacağın lisede oluşuyor. İlerdeki hayatının en büyük dönüm noktalarından bir oluyo (Mustafa/FL).

Herkes böyle aklı başında geliyor yani ilk senelerde öyle olmuyor ama her şey bi şey için mücadele ediyor. Bi amacı var hayatta. Öylesine yaşamıyor yani o yüzden seviyorum (Fatma/FL).

Yukarıdaki ifadelerle göre, katılımcıların lise döneminde bir amaca sahip olduğu ve bu düşüncenin lise döneminde kazanılmasından kaynaklı liseyi bir dönüm noktası olarak gördükleri söylenebilir. Bu doğrultuda katılımcıların ulaşmak istedikleri hedefleri belirleyerek insanlığa faydalı olma hissiyatı içerisinde oldukları düşünülebilir. Böylece katılımcılar, toplumun bir parçası olarak toplumdaki yerlerini almaya başladıkları dönemin lise kademesinde ortaya çıktığını düşünmektedirler. Bu bağlamda lise kademesinin,

bireylerin gelecekte yaşayacakları hayatlarının kapılarını açan anahtar konumunda kritik bir görev üstlendiği söylenebilir. Kişinin hangi kapıdan gireceğini benliği, ilgisi ve yeteneklerinin belirleyeceği öngörülebilir.

4.2.1.3.1. Lisede bakış açın değişir

Katılımcıların yaş kriterinden kaynaklı zihinsel ve davranışsal bir gelişim içerisinde olduğu düşünülebilir. Bazı katılımcıların konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Düşünce olarak da bakış açın değişiyö, yani baya değişiyö. Mesela normalde şey olurdu televizyonda bi şey görürdüm aaa oturuyum, izliyim falan ortaokuldayken, şimdi diyorum ki hani bunu izlesem bana ne faydası var, hani boş bi şey mi, vakit vermem gerekiyo mu buna (Ayşe/FL).

Yani şöyle senin olumsuz baktığın şeylerin olumlu yönünü de görüyorsun. Olumlu baktığın şeylerin olumsuz yönlerini de görüyorsun lise hayatında (Yusuf/ML).

İlk 9. sınıfta yavaş yavaş bunu sınıflar ilerledikçe kafa yapısının daha da ilerlediğini ve daha da algoritmik düşünebildiğimi gördüm ben (Ahmet/ML).

Arkadaşlar teneffüste kantinde oturuyorduk, dedikodu yapıyorduk. İlerledikçe umrumuzda olmamaya başladı. Kimin ne yaptığı artık önemsiz. Kendi hayatınıza bakmaya başlıyorsunuz (Zeynep/ML).

Katılımcılar, lise döneminde davranış olarak da değişim yaşadıklarının farkındadırlar. Zihinsel gelişim ve değişimin davranışlara yansımalarının kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Bu bağlamda katılımcıların olaylara, nesnelere ya da kişilere daha geniş bir yelpazeden bakabilme yetisine sahip olduğu düşünülebilir. Böylece katılımcılar, söz konusu durumların kendilerine ve hayatlarına katkıları olup olmadığı noktasında çıkarımlarda bulunmaktadır. Katılımcılar, bu çıkarımlar doğrultusunda kendi hayatlarına yön verebilecek doğruyu, yanlış ve iyiyi, kötüyü ayırt edebilecek zihinsel gelişime sahip olarak yetişkin birey olma yolunda ilk adımlarını atmaktadırlar.

4.2.1.3.2. Lisede olgunlaşırsın

Katılımcılar, lise döneminde fiziksel ve zihinsel bakımdan olgunlaşmakta

olduğunu şu şekilde belirtmişlerdir:

Daha çok gelişmiş oluyorsun liseye geçince. Olgunlaşmışsın bayağı bir. Olgunluk derken ergenlik çağından çıkıp büyümüş, yetişkin olmuşsun demek yani (Elif/ML).

Daha çocuksu hareketlerimiz yok artık eskisi gibi. Ya ortaokulda çocuktuk, zaten yaptıklarımız falan çok yargılanmıyordu. Yaptığımız şeyleri çok düşünmüyorduk ama şimdi öyle değil. Yaptıklarımı tartarım. Mesela hiperaktif değilim (Mustafa/FL).

Katılımcılar, çocukluk döneminde duygularla hareket etmekle beraber davranışlarında da sorumluluk hissetmemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin jestlerini yargılamadan *çocuktur, ne yapsa yeridir* düşüncesiyle tepki vermesi, Mead söylemiyle onların davranışlarına uyarıcı olarak hizmet etmekte ve eylem (davranış) pekiştiğinden bu davranış devam etmektedir. Öğretmen ve öğrencinin lise döneminde de etkileşim içinde bulunmasıyla öğrencinin zihni gelişir, benliği şekillenir ve düşünmeye başlar. Bu durumu, *öğretmenler değişti, biz değiştik, biz artık olgunlaştık, öğretmenlerde bizi ona göre yargılıyorlar. Kendimiz düşünmeye başladık, önceden kendimiz duygularımızla söylüyorduk ama şimdi kendi düşüncelerimiz ortaya çıkmaya başladı. Bunları dile getirmeye başladık, olgunlaşmak böyle* (Mehmet/FL) ifadesi desteklemektedir. Katılımcılar, öğretmenlerin lise dönemindeki tepkilerinin çocukluk dönemindeki tepkilerden farklı olduğunu bilincindedirler. Katılımcılar sadece öğretmenlerin değil toplumun tepkisini de dikkate alarak eylemlerine yön vermektedirler. Konuya ilişkin katılımcı görüşü şu şekildedir:

Davranış olarak daha içinde bi çocuk var ama daha büyük gibi davranıyosun. Mesela aklımdan farklı şeyler geçiyo ama yaptığın şeyler farklı. Mesela bi salıncak gördüğümde üstüne atlayıp sallanamıyosun işte biraz ağır başlı olman gerekiyor. Çünkü büyük olman gerekiyo artık bi yerden sonra. Hayatın getirileri diye düşünüyorum. Yani ilk başlarda falan şey diye düşünüyodum, acaba hep böyle hani bi şeyleri istiycem sürekli de sonra mesela çizgi filmi çok severdim ben izlemeyi. Ondan sonra bıraktım sonra ilgilenmiyorum. Sonra dedim ki neyse izlemiyim şimdi işte biraz büyük olayım. Şimdi de ilgim gitmiş yani. Yetişkinlik hoşuma gidiyo sanırım (Ayşe/FL).

Ayşe'nin Mead söylemiyle "ben" olarak benliği doğrultusunda çizgi film izleme isteği dürtüsel bir eğilimdir. Katılımcının yetişkin olmak istemesi (istenilmesi) sonucunda katılımcı "beni" olarak benlik doğrultusunda çizgi film izlemeye ilgisini kaybetmiştir. Aynı

zamanda Goffman'ın dramaturjik ilkesi kapsamında katılımcı, sahne arkasında salıncağa binmeyi istediği halde sahne önünde büyük gibi davranmak için davranışlarını kısıtlamaktadır. Bu sebeple katılımcı, sahne önünde çevrenin beklediği eylemi sergilemekte, sahne arkasında ise kendi benliğini gizlemektedir. Bu noktada katılımcı, Goffman'ın "izlenim yönetimi tekniği" ile dâhil olduğu lise dönemindeki gruba kabul edilmek için dışardan görülmesini istediği tarzda bir izlenim vererek planlı bir davranış sergilemektedir. Bu durumu, *mesela bi şeye üzülüyorsunuz ama fazla belli etmiyorsunuz. Çocukken mesela öyle değildin. Hani her bi şeye üzüldüğün zaman direk belli edebilirdin ama büyüyünce artık öyle değil. Kırılsan her şeyi her şekilde belli edemezsin ona (Ayşe/FL)* ifadesi destekler niteliktedir. Ayrıca katılımcılar, toplumun tepkisine göre eylemlerine yön vermektedir. Konuya ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Dediğim gibi liseye geçtiğimde bir kompleks oluştu, insanlar ne der şöyle böyle. Zaten insanların liseye geçişte bir kasılmaları oluyordu. Beğenilme arzuları oluyor. İnsanların ilgisini çekme, kabul görme gibi davranışları oluyordu. (Mustafa/FL).

O zaman kişiliğimiz değişiyor; hareketlerimiz, duygularımız değişiyor, özenme durumu vardı o zamanlar, çevreye göre davranışların değişiyordu. Onlar nasılsa sen öyle oluyodun, sen nasılsan onlar öyle oluyodu (Zeynep/ML).

Yukarıdaki ifadelerle göre, Mead söylemiyle katılımcının içinde bulunduğu sosyal grup, onların davranışlarını kontrolü altına almaktadır. Katılımcılar, ergenlik döneminde olmalarından kaynaklı çevreye uyum sağlayarak toplumsal ilişkilerden dışlanmamayı ve bir gruba dâhil edilmeyi istemektedirler. Bu nedenle, lise döneminde *arkadaş çevrem daha çok çoğaldı. Çevrem genişledi en azından (Elif/ML), kaç senelik arkadaşların değil de şimdi yeni yeni arkadaşlarım olduğu için değişiklik oldu (Eylül/ML)* ve *artık lise hayatında değişik çevreler edinmeye başlıyorsunuz. Daha çok böyle arkadaşlarımın arkadaşlarını da tanımaya başladım lise zamanı (Yusuf/ML)* ifadeleri doğrultusunda, söz konusu grubun genişlemesiyle katılımcıların ait olma duygusunun öne çıktığı söylenebilir.

4.2.1.3.3. Lise dersleri daha zor

Ortaokul kademesinde aynı alanda olan dersler bir çatıda toplanmıştır. Ancak lise döneminde her ders, kendi alanında işlenmektedir. Bu bağlamda, lise döneminin akademik açıdan zorlaştığı yönünde katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Zorlu geçiyö, konular olarak. Bizim ortaokuldayken konular cidden aşırı basitti ama liseye bi geçiyosun, birden zorlaşıyor (Ayşe/FL).

Derslerin değışmesi mesela ortaokulda fen bilimleri dersimiz vardı şimdi fizik, kimya, biyoloji var. Bunun değışmesi güzel bir şey yani. Lise biraz daha zor yani (Mehmet/FL).

Biraz sanki keşke lise okumasaydım da direkt üniversiteye gitseydim diye düşünüyorum bazen. Çünkü lise dersleri bazen çok zor. Mesela coğrafyası var, çok zor. Biyoloji, tarih, fizik. Çünkü dokuzdan beri takdir ve teşekkür alamazsın. 12'ye geldiğinde alırsın. Bu sene oldu, ben teşekkür aldım. O da staj notlarımdan dolayı oldu (Elif/ML).

Katılımcılar, kademeler arası farklılıkların olduğu yönünde çıkarımda bulunmaktadır. Katılımcılar, söz konusu farklılıkların lise dönemindeki derslerin kendi alanlarında daha detaylı işlenmesinden kaynaklı akademik bakımdan zorlandıklarını düşünmektedirler. *Lise dönüm noktasıdır* temasına genel olarak bakıldığında, lise döneminin fiziksel, zihinsel ve akademik açıdan temel öğretim kademelerine göre farklı bir kademe olduğu söylenebilir.

4.2.2. Acaba Ortamımız Nasıl Olacak?

Katılımcıların öğrenim görecekları ortaöğretim okul türündeki ilk gün ve ilerleyen günlerde yaşadıkları deneyimlerine ilişkin *acaba ortamımız nasıl olacak* teması ve bu temaya ait alt temalar ve kodlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14: “Acaba ortamımız nasıl olacak?” temasına ait alt temalar ve kodlar

ACABA ORTAMIMIZ NASIL OLACAK?	
Alt temalar	Kodlar
Okulu ilk defa göreceğim.	Direkt arkadaş edindim. İlk gün derse başlandı / kavga çıktı. Çift dikişli öğrenciler var.
Dersler, teneffüsler, öğle araları	Dersler uykulu ve sıkıcı geçiyor. Dersler yoğun ve zor / dersler yat kalk okula git gel. Teneffüs ve öğle aralarında sohbet ve kavga / test çözümü.
Deneyimler	Olumlu deneyimler Olumsuz deneyimler

4.2.2.1. Okulu ilk defa göreceğim

Katılımcı görüşmelerinde ortaya çıkan önemli temalardan biri de *acaba ortamımız nasıl olacak* temasıdır. Bu tema bağlamında katılımcılar, okulun ilk günü öğretmenlerle/arkadaşlarla tanışma süreci ve derslerin/teneffüslerin nasıl geçtiği ile ilgili deneyimler yaşamıştır. Bu deneyimler, söz konusu temanın alt temalarında irdelenmiştir.

4.2.2.1.1. Direkt arkadaş edindim

Okulun ilk gününde katılımcılardan bazılarının arkadaş edinme sürecinde girişken bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşleri şöyledir:

Bu okula geldiğimde zaten direkt arkadaş edindim iki üç tane (Ahmet/ML).

Teneffüslerde diğer arkadaşlarla sohbet ettim işte. Hangi okuldan geliyorsun, işte senin ne gibi hobilerin var, sen nelerden hoşlanıyorsun gibi oluyordu (Yusuf/ML).

O zaman arkadaşlarımla önceden sosyal medyadan gruplar oluşturduk tabii ki. Okulun şurasında buluşalım falan diyoruz. Okula gelmeden önce de benim tanıdıklarım vardı. Onlarla konuştum görüştüm (Zeynep/ML).

Bazı katılımcılar ise bu konuda tedirginlik yaşamış ya da çekimser kalmışlardır.

Konuyla ilgili diğerk bir katılımcı görüşü Şu Şekildedir:

İlk gün arkadaşlardan uzak duruyordum. Yani kötü bir alışkanlığı var mı, çevresi; onu biraz gözlemek istedim. Edinebileceğim bir dost gibi arkadaş mı? Yani davranışı vıcık vıcık konuşmalar, el hareketleri, küfür o hareketlerine çok dikkat ederim. Onlarla iletişim kurmak değil de uzak dururum. Sadece sabah meraba meraba. Mesafemi böyle koyarım (Eylül/ML).

Eylül, arkadaş adaylarının konuşmalarına bakarak Goffman söylemiyle “verdiği izlenim” davranış türünü; el hareketlerine bakarak “yaydığı izlenim” davranış türünü gözlemlemektedir. Başka bir deyişle, Giddens söylemiyle bu katılımcı, kişilerin sözel ifadeleriyle “verdiklerini”, el hareketleri ile söylediklerinin ne kadar doğru olduğunu kontrol etme amaçlı “ilettiliklerini” değerlendirdiği söylenebilir. Eylül gibi Mehmet de farklı bir bakış açısıyla gözlem yapmıştır. Arkadaş edinmede girişken olmanın iyi bir izlenim verdiğini düşünmektedir.

Tam hatırlamıyorum ama sıra arkadaşım sayesinde diğerleriyle tanıştım. O biraz daha atılgandı ben biraz daha sönük kalmıştım. Sıramda oturup müzik dinliyordum. İnsanlarla konuşmak bana bi zor geliyordu. 4 yıl onunla konuşacaksın, güzel bi izlenim yaratmam lazım. Genelde arkadaşlarım yanıma geliyordu. İlk adımı onlar atınca daha rahat konuşuyordum. Konuşsaydım belki daha iyi dostlarım olacaktı, çünkü onlar yalnız kalınca ben yanlarında olacaktım. Beni çok daha iyi göreceklerdi (Mehmet/FL).

Eylül ve Mehmet, farklı ortaöğretim okul türünde öğrenim görmelerine rağmen okulun ilk günü arkadaşlarıyla tanışma deneyiminde mesafeli davranmıştır. Her iki katılımcı da benzer deneyimlerini kendi dünyalarında farklı yorumlamışlardır. Eylül, güvenilir arkadaş edinme bakımından kendini geri çekerken; Mehmet ise yeni tanıştığı kişilerle kaynaşmayı istediği halde onlarla sohbet etmekte çekimser bir yapıya sahip olduğundan mesafeli davranmak zorunda kalmıştır. Mehmet, Cooley’in söylemiyle “ayna benlik” bağlamında kendisinin arkadaşına göre arka planda kaldığını düşünmüş, kendinin ve diğerlerinin imgelerini aynada görerek kendini nesne konumunda yorumlamıştır. Bu durumu destekleyen bir diğerk katılımcı görüşü Şöyledir:

Diğerk okullardan bakıyorum on kişi gelmiş, mesela bi okuldan. Onlar daha hızlı ortam kuruyo dedim acaba yalnızlık mı hissedicem gibisinden düşünmüştüm. Baktım herkes aşırı derecede uzun. Dedim napıcım ben burada, kısayım zaten. Ya bakıyorum sınıftakilere kocaman kocaman insanlar, bi de kendime bakıyorum çocuk daha. Sanki oraya ait değilmişim gibi hissettim böyle bi ama işte sonradan onlar da öyle hissediyomuş. Onlar da öyle düşünmüş, onların hepsi uzun ben napıcım. Kendim gibi insanlarla muhatap oluyorum ya güven verici bi duygu (Ayşe/FL).

Yukarıdaki ifadeler bağlamında Ayşe, ayna benlik olarak kendini ve diğerlerini fiziksel farklılıklardan kaynaklı nesne konumunda değerlendirmiş ve arkadaş adayları tarafından kabul görmeme, dışlanma ve o ortama ait olamama endişesi gibi olumsuz duygular yaşamıştır. Ancak ilerleyen zamanlarda, katılımcının aynı duyguları hissedenerinin olduğunu öğrenmesi ile sosyal bir gruba dâhil olması, kendisinde güven duygusu oluşturarak olumlu benliği geliştirmiştir.

4.2.2.1.2. İlk gün derse başlandı/ kavga çıktı

Okulun ilk günü, iki okul türü arasında kod isminden de anlaşılacağı üzere önemli farklar söz konusudur. Fen lisesi okul türünde öğrenim gören bazı katılımcılar, bu farkı şu şekilde ifade etmişlerdir:

Okulun ilk günü bi tanışma süreciydi ama hocamızın biri gelir gelmez derse başladı. Daha ismini söylemeden başladı tahtaya yazı yazmaya. Öğrenirsiniz zaten dedi biz sorunca da. Tuhaftı, alışmadığım bi durum. Hani böyle farklı geldi, yadırgadım biraz. Matematik dersiydi. İşte öğretmenler genel olarak ilgiliydi ya diğer okullarda bizimle. Buraya geldim adamın hiç umrunda değiliz resmen. Ondan sonra işte biraz şey yaptı böyle korkuttu adam baya kendinden (Ayşe/FL).

Arkadaşlarımda ilk günden herkes kitap okuyorlardı. Bana çok değişik geldi. Eski okulumuzda biz böyle yapmıyorduk. Teneffüsler de mesela tahtadan deftere yazı yazıyorduk (Emine/FL).

Mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim gören katılımcılar ise, okulun ilk günü kavga olaylarına şahit olmuş, bizzat yaşamış ya da kavgayla ilgili duydukları gördükleriyle tutarlılık göstermiştir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Okulun ilk günü kavga çıktı. Babam kavgaya şahit olmuş. Ben kavgayı görmedim. Ben eve geldiğimde babam bana anlattı, sizin okulda kavga oldu. Büyük sınıflarmış kavga edenler. Babam hiçbir şey düşünmemiş, abimlerin okulunda da her gün kavga oluyordu. Sosyal bilimler dâhil fen lisesi dâhil her okulda kavga olur çünkü. Babam bana hiç kimseye bulaşma, kavga etme, kendi gençliğini, okulunu bitirme gibi şeyler dedi. Ben bu seneye kadar hiç kavga etmedim. Benimle kavga etmek isteyen kızlar da çok oldu okulda. Oğlan da kız da çok oldu ama ben hiç birine uyup da kavga dahi etmedim (Elif/ML).

Ya bi yandan da araştırdığıma göre benimde kuzenim okuyordu burda. Onun anlatışına göre öyleydi ama bazen okul çıkışlarında sürekli kavga oluyordu diyordu. Dediği gibi de oluyordu. İlk zamanlar çok oluyordu (Yusuf/ML).

Bir kızla tartışmıştık okulun ilk günü. Zaten basit bi şeydi hani bir insanın bakışları etkiler ya. Pişmanım tabii olumsuz etki yarattığım için. O an öyle bir karmaşa yaşandı sonra hocalarda da

bir olumsuz etki oldu birde ilk gün olunca tabii. Daha yeni geldin niye bu kadar agresifsin, tartışmacı birisin dedikleri oldu tabii (Zeynep/ML).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, Elif kavga jestinin farkında olmasına rağmen bu jestten kaçınması Goffman söylemiyle uygar kayıtsızlık anlamına gelmektedir. Yusuf ve Elif'in kavgaya şahit olarak diğerlerinin varlığının farkında olmaları, Goffman söylemiyle odaklanmamış etkileşimdir. Zeynep'in diğerinin bakışlarına doğrudan dikkat ederek tartışma yaşaması ise Goffman söylemiyle bir karşılaşma anıdır ve odaklanmış bir etkileşim gerçekleşmiştir. Özetle, bireyler etkileşime isteyerek girebilir ya da etkileşimden bilinçli olarak kaçınabilir.

4.2.2.1.3. Çift dikişli öğrenciler var

Mesleki ve teknik ortaöğretim okul türü ve fen lisesi okul türü arasındaki önemli farklardan biri de *çift dikişli öğrenciler var* ifadeleriyle belirtilmiştir. Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

İşte sınıfımı öğrendim 9/A sınıfındaydım ben. Sınıfımızda bi arkadaşımız vardı. Çift dikişli yani bizden bi önce kalmıştı yani. Okulun ilk günü ile ilgili evde konuştuk. Sınıfın nasıl dediler. Güzel dedim, arkadaşlar iyi, muhabbetleri iyi, benden yaşça büyük olanlar var falan diye. Bu kalanlar benim sınıfımdaydı. Ailem olabilir dedi, kalabilir bir insan dedi. Hayatta başarılı olmakta var başarısız olmakta var. Ya o bi sene bekletmiş dedi olabilir dedi yani (Yusuf/ML).

Ailem şöylede diyebilirdi. Ya o sınıf nasıl bi sınıfmış, o öğrenci nasıl bi öğrenciymiş gibi diyebilirdi. Böyle deselerdi ya üzülürdüm aslında arkadaşlarımı tanımadan yargılamak hiç güzel bi şey değil yani (Yusuf/ML) ifadesine göre, Yusuf'un Mead'in kurallı oyun aşamasında ötekilerin rolünü alarak yorumlama yeteneği kazanmakta olduğu söylenebilir.

Sınıf tekrarına ilişkin bir diğer katılımcı görüşü şöyledir:

Okulun ilk günü annemin beyin kanaması geçirdiğini unutamıyorum. 9.sınıfa ilk başlayacağım gün, sabah annem uyanmadı, baygın bir şekildeydi. Maalesef okulu bırakmak zorunda kaldım. O yüzden okulu bıraktığım için pişman oldum. Yani üzülüm. Yani arkadaşlarıyla aynı yaşta olmaktansa küçüklerle oluyosun. Bu biraz koyuyor. Ama pişman olmadım, annem kendine geldikten sonra topladıktan sonra tekrardan güçlendim, kendime geldim. Tekrar okula başladım. Bir sene okulu dondurdum (Eylül/ML).

Eylül, annesinin rahatsızlığından kaynaklı okulu dondurmak zorunda olduğu için hem pişmanlık hem de mutsuzluk duygusunu yaşamıştır. Diğer yandan katılımcı, annesinin iyileşmesiyle eğitim-öğretim hayatına kaldığı yerden devam edebilecek gücü kendinde bulmuş ve okula yabancılaşmamıştır. Katılımcı, okuldan soğuyarak okuldan erken ayrılabilirdi. Bu bağlamda, Eylül'ün yaşadığı talihsiz olayın üstesinden gelerek çocukluktan yetişkinlik aşamasına geçtiği düşünülebilir. Böylece Eylül'ün, hayatın toz pembe olmadığını fark ettiği, engellerle karşılaşabileceğini öğrendiği ve bu engellerle mücadele edebilecek psikolojik donanıma sahip olduğu söylenebilir.

Konuyla ilgili diğer katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Okulu göreceğim ilk defa. Derslerine gireceğim, sınıfta kalan arkadaşlarımız varmış. Bizden önceki dokuzlar varmış tekrar beraber 9.sınıf okumuşlar. Dedim normal yani. Bi insan sınıfta kalabilir. Yani ben ilk defa görüyorum çünkü sınıfta kalan arkadaşlarımı. Biz ağabeyimle aynı 9'u okuduk. Abim dokuzda kaldı, benimle beraber dokuzda okudu. O güzel sanatlar lisesindeydi (Elif/ML).

Sınıfta kaldım, arkadaşlarım bir üst sınıfa geçti ama ben hala dokuzdum ama tekrar okuduğumda böyle geçmedi. O dönemden sonra dönüm noktası oldu. Benim hayatım böyle geçemez, ben okumak isteyen biriyim, kalan çok kişi vardı ama ben okumak istiyordum ve tekrar okudum dokuzuncu sınıfı, ne yaparsam burada yapacaktım ve derslerimde daha iyi oldum. (Zeynep/ML).

Yukarıdaki ifadelere göre bazı katılımcılar, özellikle 9.sınıfta sınıf tekrarı yapan öğrencilere şahit olurken bazıları ise bizzat sınıf tekrarını yaşamıştır. Bu durum Tablo 8 ile örtüşmektedir. Çünkü MEB Strateji Geliştirme Başkanlığının 2018 İdari Faaliyet Raporu'na göre en çok sınıf tekrarı 9. sınıfta olmaktadır (MEB, 2019c). Sınıf tekrarının sebebi olarak, katılımcıların yeni bir ortama veya yeni bir okula adaptasyon olma sürecinde zorluk yaşamalarının ya da olumsuz olayların içinde olmalarının olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf tekrarı, katılımcıların bulunduğu sınıfa ait ol(a)mama duygusu yaşamalarından kaynaklı kendilerinde geçici bir üzüntü oluşturmuş olsa da katılımcılar sınıf tekrarının normal olduğu yönünde düşüncelere sahiptirler. Diğer yandan, sınıf tekrarı yaşayan katılımcıların dezavantajlı bu durumu dönüm noktası görerek avantaja çevirdikleri söylenebilir. Sınıf

tekrarı yaşayan katılımcılar bu durumu avantaja çeviremeyerek, okuldan soğuyup okuldan erken ayrılma eğiliminde olabiliyorlardı. Okul terkine neden olan sebeplerden biri de çevrenin (arkadaş ve okul ortamı) etkisidir. Konuya ilişkin katılımcı görüşü şu şekildedir:

Benden bi küçük kardeşim daha var. O aynı burada yenilenebilir bölümünde okuyordu. Bu sene bıraktı o da. Açık öğretime geçti. Ya çevresi kötüleşmişti. Kendi değil ama çevresi yani biliyodum o ortamları aynı okulda okuyoz aynı kişileri görüyoruz. Ya kötü alışkanlıklar sigara işte, erkeklerle çok geziyorlardı. Okuldan da soğudu bu şekilde, o yüzden okulu bırakmak zorunda kaldı (Yusuf/ML).

Bu durumu destekleyen diğer katılımcıların görüşleri şöyledir:

Diğer okuldaki arkadaşlarım şu an 9. sınıftan terktir. Ortaokuldaki arkadaşlarım 9. sınıfta liseyi bıraktı. Şu an hiçbiri liseyi okumuyor, terkettiler (Elif/ML).

Bir arkadaşım ilköğretim, ortaokul ve liseyi birlikte okuduk ama sonra o okulu bıraktı (Zeynep/ML).

Yukarıdaki ifadeler bağlamında, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumunda öğrenim gören katılımcıların hem sınıf tekrarı hem de okuldan erken ayrılma eğiliminde olmalarına neden olan etmenler:

1. Ailelerin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması,
2. Ailelerinin eğitim düzeylerinin düşük olması,
3. Zararlı madde kullanımı,
4. Arkadaş çevresinden kaynaklı olumsuz etkiler,
5. Öğretmenlerin ve yöneticilerin olumsuz tutumları gibi nedenlerden dolayı

okuldan soğumaları gösterilebilir.

4.2.2.2. Dersler, teneffüsler, öğle araları

Fen lisesi ve mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünün ortamında dersler, teneffüsler ve öğle araları her iki okul içinde benzer özellikler taşımakla beraber farklı özellikleri de barındırmaktadır.

4.2.2.2.1. Dersler uykulu ve sıkıcı geçiyor

Fen lisesi ve mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünün her ikisinde de görülen ortak nokta, katılımcı ifadelerine göre *dersler uykulu ve sıkıcı geçiyor* yönündedir.

Katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

Biraz zaten ilk derslerde aktif olamıyorum. İşte uyku şeysi var, bi de ben erken kalkıyodum sürekli okula. Yoksa hiç uyanamıyorum. İkinci ders daha bi aktif oluyorum. Uyku yüzünden, açılıyosun daha çok o yüzden. İlgilenemiyorum pek, etkileşim olmuyor hocayla (Ayşe/FL).

İlk dersimiz biraz sıkıcı oluyor. Normal çünkü uykulu bir şekilde geliyoruz. Hava daha aydınlanmamış bi şekilde geldiğimiz için o şekilde oluyor birinci ders ama ikinci derse bomba gibi böyle. Hocalarımıza böyle bomba gibi dönüş yapıyoruz. Hemen kendimizi topluyoruz (Yusuf/ML).

Katılımcıların ilk dersin uykulu geçmesine yönelik ifadelerinin yanında gün boyunca derslerde uyuma durumu da söz konusu olabilmektedir. Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Kulaklığı takıp uyuduğum doğru. Hoca hiç fark etmiyordu. Hocanın duyamayacağı şekilde açıyordum sesini. Kendim duyabileceğim kadar. Hoca kızmıyor da aslında çünkü benim sıkıntılarımı anlıyor. Ben hep erken kalkıyordum okula erken gelen de hep bendim. Ailedeki çocuğa bakmaktan dolayı (Elif/ML).

10.Sınıfta falan servise geç kalıyordum. Servisçi beni geri dönüp alıyordu. Sosyal medyada arkadaşlarla görüştüğüm için uyumuyordum. Bir iki saatlik uykuyla okula geldiğim zamanlar oluyodu. Hocalar neden uyumadın falan diyorlardı. Ben normalde derse çok parmak kaldıran biriyim, o an parmak kaldırmıyorsam hemen anlaşılıyordu zaten. 12. Sınıfta staj ilk başlarda beni çok yoruyordu. Uyuyordum okulda, hocalar da çok şaşırıyordu, sen uyumazdın ne oldu sana, ama gerçekten çok yoruluyordum stajda. Okulda uyuyanlara önce çok tuhaf bakıyodum. Nasıl uyuyabiliyolar bu seste diye. Sonra kendim de uyumaya başladım (Zeynep/ML).

Derslerde uyanık kalmak, eğitim kurumlarında var olan kurallardan biridir.

Ancak Elif ve Zeynep'in derslerde uyuması, kural ihlali olması ya da normal aşan bir durumun söz konusu olmasından dolayı Becker söylemiyle sapma davranış; Lemert söylemiyle ise birinci sapma davranışdır. Öğretmenlerin öğrencilere ceza vermek yerine anlayışlı davranarak tepki gösterme davranışının, Lemert söylemiyle birincil sapma davranışının ikincil sapma davranış aşamasına geçmesine engel olduğu söylenebilir.

Her iki okul türünün bir diğerk ortak noktası ise, katılımcıların derslerin sıkıcı geçtiği yönündeki düşünceleri olmakla beraber kendileri ile ilgilenen öğretmenlerin derslerini daha çok sevdikleri yönündeki görüşleridir. Bu görüşler şu şekildedir:

Keşke deneyler daha çok olsaydı, böyle görerek öğrenmek çok daha eğlenceli olurdu ama biz sınava yönelik çalıştık. Ders çalışma üzerine çalıştık, arada deneyler falan da yaptık biyoloji dersinde öğretmenle, işte incelemeler falan yaptık ama pek de yeterli değildi. Yani yapsak yaparız ama yapamıyoruz. Keşke ortam buna müsait olsaydı böyle şeyler yapabilseydik herkes daha çok keyif alırdı mesela ilgi duymayan bir insan da ilgisinin farkına varabilirdi (Fatma/FL).

Dersler biraz sıkıcı geçiyor aslında yani genel olarak dersler çok ilgi çekici değil. Sürekli teorik bilgi, formül falan veriyorlar. Mesela kimya dersinde senede bir defa deney yapmışızdır belki. Ya kitabın içinde 10-20 tane deney oluyor ama biz birini yaptık bu sene içinde. Biyolojide bir defa hayvan beyni getirmişlerdi onun haricinde bi şey yapmadık. Fizikte zaten yapmıyoruz ama okulda mesela 3 dersin de laboratuvarı var hiç kullanmadık. Yani bunları kullanıp daha derse materyallerle gelerek ders daha eğlenceli hale gelebilirdi. Öğretmenlerle paylaştık bunu ama çok bi şey değişmedi. Çünkü yapmak zorunda değiller, yapmak istemezler. Niye ekstradan uğraşın ki? (Mustafa/FL).

Mustafa ve Fatma, dersleri soyut düzeyde işlediklerini düşünmektedirler. Her iki katılımcının, derslerin zengin materyallerle işlenerek hem eğlenip hem de somut olarak öğrenmek istedikleri söylenebilir. Bu bağlamda, katılımcıların derslerde aktif bir rol alıp, bilgiyi görerek ve yaşayarak öğrenme duygusu içerisinde oldukları düşünülebilir. Böylece katılımcılar, harekete geçen merak duyguları doğrultusunda bilgiyi verildiği gibi almak yerine kendileri çıkarımlar yaparak bilgiye ulaşabilir ve öğrenilen bilgi daha kalıcı olabilir.

Konuyla ilgili diğerk katılımcı ifadeleri şöyledir:

Sürekli aynı, çok monoton. Sabah kalkıp okula gidiyoruz. Ders işliyoruz, teneffüse giriyoruz, ders işliyoruz. Ben bazen okuldan da sıkılıyorum. Çünkü sürekli aynı şeyi yapıyoruz. Sanki bazen farklı şeyler olması gerektiğini düşünüyorum. Biraz ara verdirecek bi şey olması gerekiyor (Emine/FL).

Proje sunmasaydı o zaman güzel bi eğitim olmazdı diyebilirim. Çünkü projelerle güzel okullar daha da güzelleşiyor. Farklılık katıyor diyebilirim yani (Ahmet/ML).

Yukarıdaki ifadelere göre, katılımcıların deneylerle ya da projelerle okula bağlılıklarının artacağı söylenebilir. Katılımcıların derslerden sıkılması, okuldan soğumasına ya da okula yabancılaşmasına neden olabilir. Aynı zamanda katılımcıların ders, okul ya da öğretmen kaynaklı okuldan/öğretmenden soğuduklarına yönelik ifadeleri şu şekildedir:

Mesela 3 kişi dersten kaçtık, geri okula çantamızı almaya döndüğümüzde müdürle karşılaştık tamam dersten kaçmamız suçta herkes yapıyor bunu sadece bana tepki gösteriyor. Tepki gösterilecekse herkese gösterilmesi gerekiyor bence. Bu durum bi süre beni okuldan tiksindirdi (Mustafa/FL).

Pazar günleri bir kursa geliyorduk, okulda bir kurs veriyorlardı. Matematik kursu. Geliyorduk hiçbir şey anlayamıyorduk biz. Anlayamadığımız için matematik derslerimiz bizim hep düşük oluyordu. Sınav için hazırlanacağım zaman hep düşük oluyordu biz de o yüzden bazen kurstan kaçmak zorunda kalıyorduk. Edebiyat dersimiz olduğunda okula hiç gelmek istemezdim. Geç gidesim gelirdi böyle. Sırf o hoca yüzünden derse hiç giresim gelmezdi. Çünkü derslerine girsem kadın sinirden bizi şey yapacak böyle delirtecek yani yerinde duramıyor ki (Elif/ML).

Bana hocalar gayet iyiydi ben hocaları çok severdim. Aram iyiydi yani bana bir şey dediği zaman tamam derdim. Zıtlaşmak değil de tamam deyip konuyu kapatmak daha mantıklı. Zıtlıştıkça o aranızdaki iletişimde bozulacak. Biz birbirimizden soğuduktan sonra dersten de soğuyacağız. O yüzden zıtlışacağına tamam deyip çekilmek daha iyi (Eylül/ML).

Burada okumak istemedim yani. Buraya gelmeden önce çok fazla arkadaşım vardı. Burada da çevre değil de hani orayı istiyordum. Bunu yapamayınca derslerimi aksattım okula gelmemeye başladım. Sürekli babamın yanına (cezaevine) gidiyordum hani (Zeynep/ML).

Katılımcıların ifadelerine göre, okul/ders/öğretmenden soğuma/uzaklaşma öğrencilerin derse devamsızlık yapmasına sebebiyet vermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenmesi ve onlara anlayış göstermesi, öğrencilerin derse ilgisini arttırmakla beraber okula bağlılığını da arttırdığı söylenebilir. Konuya ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Mesela sen bi ödevi yapmadın ya gidiyosun işte, hocam böyle böyle ben ödevi yapamadım falan. Sorun değil haftaya getir ya da yazılılarda düşük aldın seninle de ilgileniyor ayrıca. Normalde edebiyata ilgim yoktur, dersleri de pek takmam ama hoca öyle olunca hani adamın dersine daha bi ilgili oluyorum. Dersi sevmesem bile (Ayşe/FL).

Bence dersi sevip sevmemek zaten direk öğretmenle alakalı bi şey. Biraz kafanın yatkınlığı ve biraz öğretmenle alakalı. Bizi çok önemsiyor ve geri kalmamamız, başarılı olmamız için çok çaba sarf ediyor. O huyunu seviyorum. Kendisi yıl içinde ders yetiştiremediği zaman diğer hocalardan ders alıp anlatıyordu, öğle aralarında ders anlatıyordu, sorularımızı hiç geri çevirmez, soru getirin sürekli söyler bu şekilde (Mustafa/FL).

Mesela ilk biyoloji öğretmenimiz geldi 11. sınıftayken derse ilk girdiğinde direkt kanım ısınmıştı, işini ne kadar düzgün yapıyor diye düşünmüştüm. Derste düzenli bir şekilde tahtaya yazıyor herkesin anlamasını sağlıyor. Böyle önem veriyor, onu fark ettiğim zaman zaten her şey önemli oluyo yani benim için (Fatma/FL).

Yukarıdaki ifadeler bağlamında katılımcıların, öğretmenlerinin tutum ve davranışlarını gözlemlediği ve Goffman söylemiyle “odaklanmış etkileşime” geçtiği söylenebilir. Katılımcılar, söz konusu eylemlerin kendilerinde oluşturduğu olumlu değişimin farkındadırlar. Bu bağlamda, öğretmenlerin en küçük bir eylemi, sözü ya da mimik

hareketlerinin öğrencilerin hem akademik hem de duygusal zekâsında olumlu ya da olumsuz olarak geniş çapta etki ettiği düşünülebilir. Bu durumda, öğretmenin öğrenciye attığı bir adım, öğrencinin öğretmene on adım gitmesini sağlayabilir. Bu sebeple, etkileşimin bireylerin davranışlarında pusula etkisi gösterdiği öngörülmektedir.

En sevdiğim öğretmen fizik öğretmenim. Çünkü dersi iyi anlatıyor. Benim sevmemin nedeni ayrıntılı bir şekilde anlatıyor. Bize gerçekten iyi davranıyor, adaletli davranıyor. Kişiliği de önemli, kişiliğinden ötürü seviyorum, böyle sevimli mi denir sevecen, sevimli. Mesela ders çok çabuk geçiyor (Emine/FL).

Öğretmenlik açısından baktığımızda fizikçimizi cidden çok seviyorum çünkü sınıfa girer girmez insanları çok yakın davrandı. Bizi güldürdü. Mesela zor zamanlarımızda sınava çalışamayınca fazladan birkaç puan ekledi. Fizik zaten sayısal olduğu için benim ilgi alanım, o yüzden seviyodum ama o hoca bi tık daha fiziğe çekti, fiziği sevmeye başladım. Mesela ben fizikte soruları yapamıyordum. Oğlum niye yapamaya başladım gibi bi muhabbet geçti fizikçimizle. Eğer konuları anlamadıysan gel anlatıyım ben sana tekrar gibi bi muhabbet olmuştu ve bu muhabbet benim için cidden çok güzeldi. Bana değer verildiğini hissettim yani cidden hocam bana değer veriyor ve benden iyi bir şey olacağını düşünüyor, yapabileceğimi düşünüyor, bana zamanımı harcıyor cidden güzel bir duyguydu benim için (Mehmet/FL).

Yukarıdaki ifadeler bağlamında fen lisesi okul türünde öğrenim gören katılımcılarda, sevecen davranan, iyi ders anlatan, sınavlara ek puan veren ya da ödevlere anlayış gösteren öğretmenlere karşı sevgi duygusu oluşmuş ve katılımcılar bu öğretmenlerin derslerine ilgi duymuşlardır. Mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim gören katılımcılar ise, fen lisesi okul türünde öğrenim gören katılımcıların görüşlerine göre farklı düşüncede olduğunu şu şekilde belirtmişlerdir:

Matematiğimi iyi hale getiren hocaların yaklaşımı aslında. Hocaların biraz daha sıcak yaklaşımı, benimle sohbet etmeleri o şekilde. Yani bi öğretmen değil de abi kardeş gibi mesela (Ahmet/ML).

Cana yakın yaklaşıyordu yani. Sanki oturup arkadaşlarımla konuşuyomuşum gibi geliyordu hocalarımla. Matematiği sevmeme neden olan hocalardan biri yani. Yani oğlum diyordu. Kendi oğlu gibi görüyordu beni. Yani o şekilde bende onu bir baba gibi gördüm (Yusuf/ML).

Hocamız gittikten sonra matematiği sevmedim, önceden seviyordum sonradan sevmemeye başladım. Başka hoca geliyordu direkt derse başlıyordu, bizimle hiç iletişime geçmiyordu, sormuyordu. Ama diğer hocamız bize sorardı, derdimizi sorardı. Ama bu hoca sürekli öfkeli, asabi olduğu için sevmedim (Eylül/ML).

En sevdiğim huyu çok iyi ders anlatıyor bize matematik konusunda. Mesela ders anlatıyor bize, herkese tek tek sorduğu için bizde anlıyoruz hocanın dediğini. Bu hoca tek tek bir soru üzerinde kalıyor, bir hafta biz o soru üzerine kalıyoruz. Bazen kızım der, oğlum der, yavrucağızım der. Espriyi bir ders anlatma şekli vardır, çok severim o yüzden hocayı. Ders dışında sohbetlerimiz oluyor bazen yanına çağırıyor. Rehber gibi konuşuyoruz. Öğretmenlerle sohbet etmek en azından rahatlatıyor, mutlu ediyor (Elif/ML).

Beni o kavgalardan uzak tutan oydu. O kavgalardan uzak durmasaydım derslerimin iyi olacağını düşünemiyordum gerçekten. İdare ile aramı o iyi tuttu. Bir ikinci ablam daha oldu. İyi hissediyordum kendimi, korunaklı hissediyordum, bi okulda herkes olmazdı öyle. Bir öğretmen öğrenci olur ama okulda abla kardeş ilişkisi olmazdı, abla kardeş gibi yaklaştı bana, hep öyle oldu. Kendimi çok ayrı hissettim o zaman, arkadaşlarımdan çok bağımsız hissettim. Artık akraba olduğumuzu düşünmeye başlamışlardı. Çok yakınsınız diyorlardı. Sözümdü, sayısal ne kadar anlayabilirim? Ya da sözelci, sayısal derslerine ne kadar bakar, bakmaz ama ben kimyayı çok seviyordum. Kimyayı sevdiiren Betül hocaydı (Zeynep/ML).

Mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim gören katılımcıların daha çok matematik dersi ya da sayısal derslere ilgisiz oldukları ancak öğretmenlerin katılımcılara arkadaş gibi yaklaşım gösteren davranışları ve hitap ediş şekilleri nedeniyle bu dersleri sevmeye başladıkları söylenebilir. Öğrenci-öğretmen arasında abi/abla/kardeş ya da baba/oğul gibi bir etkileşim söz konusu olduğundan öğretmenlerin bu yaklaşımının katılımcıların benliğini oluşturduğu/geliştirdiği ve benliklerine değer kattığı düşünülmektedir.

4.2.2.2.2. *Dersler yoğun ve zor / yat kalk okula git gel*

Fen lisesi ve mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde, derslerin nasıl işlendiği ve öğretmenlerle olan iletişimin nasıl olduğuna dair bazı farklılıkların olduğu söylenebilir. Fen lisesi okul türünde öğrenim gören katılımcılar, derslerde yüksek puan almakta zorlandıklarını şu şekilde belirtmişlerdir:

Ortaokuldan liseye geçerken biraz kaygılıydım, acaba ortamımız nasıl olacak, arkadaşlarımız falan diye. Dersler biraz korkutuyordu. Çünkü liseye geçmeden önce lisede derslerde belli bi puanın üstüne çıkmanın zor olduğunu, ortaokuldaki gibi kolay olmayacağını sürekli söylüyorlardı. Öyle de oldu. Yazılılar, performans notları bunların çok zor olduğunu söylediler. Ortaokula göre daha düşük olacağını notlarımızın söylemişlerdi (Mustafa/FL).

Mustafa'nın ifadesini destekleyen diğer katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Bir de bizim okulda not problemi var çok eskiden yani çok düşük alıyorduk 9-10. sınıflardayken. Zor soruluyordu yani daha iyi olması için (Fatma/FL).

Sınav dönemlerinde hep yüksek notlar bekliyorlar. Hep yüksek not olmaz (Mehmet/FL).

Ali hoca vardı matematikte. Adam cidden olimpiyat sorusu soruyodu yani bize yazılıda. Ondan sonra çalışıyorum çalışıyorum, ben hayatımda çalışmadığım kadar ders çalıştım geçen sene matematik için. Ona rağmen yazılıya girdim, bi baktım 60 almışım. Neyse geçer not falan seviyorum, kendimi motive ediyorum, sonraki yazılıya girdim, 30 aldım bu sefer (Ayşe/FL).

Fen lisesinde öğrenim gören katılımcılar, ders saatinde konuların ve ödevlerin yoğun olduğunu ve zorlandıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

Mesela matematikçi bir ödev veriyor. Biyoloji öğretmeni bir ödev veriyor. Biz hangi birini yapalım hocam diyoruz, yapmanız gerek diyorlar. Yetişmeyeceğini söylüyoruz diğer hocalarında verdiğini, sıkıştırdıklarını söylüyoruz. Yetiştirmemiz gerektiğini söylüyorlar. Özellikle bu sene fizik konuları çok fazla oluğu için baya zorlanıyorduk yetiştirmekte (Mustafa/FL).

Hele 9. sınıfın o biyolojisi yani, o biyoloji cidden iyi bi notla geçen insan her şeyi yapar. Giriş olsun derse ilk ünite kitabın yarısından fazla. Baya zordu. Bu senenin gündemi fizikti. 11. sınıf fiziği baya şeydi, yoğun geçti bu sene. Çünkü mesela hocamız bi derste ünitenin yarısını bitiriyo, sonraki güne çalışma kitaplarımızdakini de bitirip ona götürmemizi istiyo sürekli. Biz o gün başka hiç bi ders çalışmıyoruz, oturuyoruz ve sürekli fizik çözüyoruz sürekli ve yetişmiyo da çoğu zaman. Sınıfın tamamı böyle. Bu sefer de, bugün de çalışmadık matematiğe. Bugün acaba hoca hangi üniteyi bitirecek? Ondan sonra dedim acaba okulun gerçek yüzünü mü görüyoruz acaba, yeni mi görmeye başladık ya da sınav yaklaştı diye mi böyle oldu diye düşündüm (Ayşe/FL).

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında derslerin hızlıca anlatılıp geçildiğini, proje yapılmadığı takdirde derslerin sıradan olduğunu belirten düşünceler şu şekildedir:

O giden grupta (proje yapan grup) olmasaydım o zaman şu şekilde diyebilirim yat kalk okula git gel, yat kalk okula git gel. Yani sıradan bir hayat olurdu. Gidiyoruz ders dinliyoruz eve geliyoruz. Bu sıkıcı bir hayat ama bu şekilde yarışmalar, projeler hem okuma, öğrenme isteğini çoğaltıyor hem de daha iyi imkânlar sunuyor bize. İstekli olmayanlar aynı şekilde derse gidip geliyor o şekilde söylüyüm (Ahmet/ML).

Proje yapan grup içinde olmasaydım onlar gibi olmak isterdim yani. Onların arasına katılmak isterdim. O grupta olmasaydım o zaman sürekli telefonla geçirdi. Çünkü bi projeye uğraşmadığım için yapacak bi şey yok yani. Onun için derse yoğunlaşmışım. Yani telefonla uğraşmışım (Yusuf/ML).

Başka hocalarınkini anlamıyoruz, çünkü onlar hızlıca anlatıp geçiyor (Elif/ML).

Katılımcı ifadelerine göre, söz konusu lise türünde yarışma ve projelerin bireyin öğrenme isteğini artırdığı söylenebilir. Öğrenme isteğine sahip olan bireyde bilgi daha anlamlı hale gelebilir. Bu bağlamda, eğitim kurumlarında farklı aktivitelerle işlenen derslerde öğrenilen bilginin günlük hayata aktarılmasının daha kolay olacağı düşünülebilir. Böylece eğitim ve öğretimin sıradan olmayıp hayatı öğrenmenin bir ön hazırlığı rolüne bürüneceği söylenebilir.

4.2.2.2.3. Teneffüs ve öğle araları sohbet ve kavga / test çözümü olur

Her iki okul türünde de genel olarak teneffüs ve öğle aralarında sohbet edilse de fen lisesi okul türünde ders çalışma, mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde ise kavga olayları bakımından farklılıklar söz konusudur. Konuya ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Öğle arasında, bizim okulun yemekhanesi var, yığılma oluyo. Yarım saat sonra falan gidiyoruz biz kalabalık olmasın diye. İşte o zamana kadar da test falan çözüyoruz, bazıları da işte telefonda geziniyo, öyle. Akıllı tahtadan bişeylere bakıyoruz. Eğitim Bilişim Ağı'na giriyoruz ya da gündem, işte ne olmuş ne bitmiş, o tarz şeyler (Ayşe/FL).

Teneffüslerde dışarı çıkmıyoruz genelde sınıfta oturuyoruz. Muhabbet ediyoruz, ders çalışıyoruz (Mehmet/FL).

Teneffüslerde genelde bu sene daha çok soru çözdük önceki senelerde falan koridora çıkıyorduk nefes alıyorduk (Fatma/FL).

Teneffüslerde birbirimizle konuşuyoruz. Havadan sudan ne denk gelirse (Emine/FL).

Teneffüsler arada bir iyi geçiyordu. Yine aynı şekilde kavgalı geçiyordu okulda. 9. sınıfların üzerine yürüyen öğrenciler çok. Kavga etmek için 9. Sınıf öğrencileri dövelim bari rahatlayalım, yüksek sınıfları dövemiyoruz onları dövelim diyorlar. Öğle arası kızlarla hep kampüse gideriz yemek yemek için. Yol boyunca sohbet ederiz zaten (Elif/ML).

Hani sürekli kavga olan bir okul (Zeynep/ML).

Fen lisesi okul türünde öğrenim gören katılımcıların teneffüs ve öğle aralarında genelde ders çalıştıkları; mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim gören katılımcıların ise sık sık yaşanan kavga olaylarını gözlemledikleri söylenebilir.

4.2.2.3. Deneyimler

Fen lisesi ve mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim gören katılımcılar, okulda ya da okul ile bağlantılı *olumlu ya da olumsuz deneyimler* yaşamışlar ve bu deneyimleri sayesinde bazı tecrübeler kazanmışlardır.

4.2.2.3.1. Olumlu deneyimler

Mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim gören katılımcılar, okudukları okul türü bağlamında staj yapmanın iş hayatına atılma konusunda olumlu katkıları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

2 gün okul, 3 gün staj şeklinde yapıyorduk. Yine orda kendi işimi, yazılım alanında işleri yapıyordum. Stajda işyerini gördüm, nasıl çalışıldığını nasıl işlerin yürüdüğünü hem de bir şirket olduğu için şirket politikasının nasıl yürüdüğünü anladım o şekilde bana yararları oldu (Ahmet/ML).

Staj görüyorum ben. Bilgi işlem bölümündeydim ben. Vatandaşla nasıl konuşulacağını öğrendim. Yani bi devlet memuruyla nasıl konuşacağını. Yüksek mevkilerdekine nasıl bi dilekçe yazılır, nasıl bi muhatap olunur. Senin yapamadığım işi başkası yapıyor, onun yapamadığı işi sen yapabiliyorsun. Yani yardımlaşma çok yani bi iş ortamında. Biz insan kaynakları departmanında ilgilendiğim için diğer insanların işte maaşlarını hesaplama, izin günlerini hesaplama, yani bunları öğrendim. Hangi dosyanın nasıl cevaplanacağını, gelen evraklarını bunun gibi şeyleri, kullandıkları programlar nasıl, devletin programları nasıl, bunları görmek avantajım oldu yani (Yusuf/ML).

Yukarıdaki ifadelerle göre, söz konusu okul türünde staj yapmanın uygulamalı bir eğitim olması sebebiyle katılımcıların gerçek hayatın içinde kendilerinin de var olduğunun farkına vardığı söylenebilir. Bu bağlamda, katılımcıların söz konusu uygulama ile iş hayatına başladıklarında ciddi anlamda etkilenecekleri hataları yapmalarının önüne geçebildikleri düşünülebilir.

Konuyla ilgili diğer katılımcı ifadeleri şöyledir:

Stajımı muhabirlik bölümünde yapmak istiyordum. Yani muhabirlik de kamera nasıl tutulur, nasıl fotoğraf çekilir, haber nasıl verilir, haber metni nasıl hazırlanır, başlık nasıl koyulur, resimler nasıl ayarlanır onları öğrendim (Elif/ML).

Stajda araziye gidiyoduk, panellerle alakalı kurulum yapıyoduk. Bana çok fazla katkısı oldu bölüm dersleriyle alakalı. Bölüm derslerine ilgi duymaya başladım. Babamın arkadaşı vardı tekstil fabrikası vardı, onun orda kalite kontrolçülük yaptım. Geçen yaz çalışmıştım. Hayatın zorluklarını öğrenmek için, bu paranın kolay kazanılmadığını gerçekten biliyorum. Ashnda bi nevi de üniversite için, yani üniversitede parayı nasıl kontrol edeceğim, hayatımı nasıl şekillendirecem onu anlamak için çalıştım yani. Ben karar verdim çalışmaya bi nevi, babam istersen git, bi gör dedi sadece öylelikle oldu yani. Benim çalışma arzumu yani derste çok etkiliyor açıkçası. Hani daha fazla çalışmam gerektiğini öğrendim. Kesinlikle ileriye düşünmeme katkı sağladı. Dediğim gibi her ne kadar da tanıdığım insan olsa da o bana ne kadar tolerans gösterse de yarın bir gün başka biri bana tolerans göstermeyebilir, yani şunu yapar mısın demek var, şunu yap demek var. Arasında uçurum var gerçekten bu da insanın ister istemez onurunu gururunu kırar, bi şekilde zedeler yani hayatını (Zeynep/ML).

Yukarıdaki ifadelere göre, katılımcılar staj yaparak işlerin nasıl yürüdüğünü, iş yeri elemanları arasındaki etkileşimi, para kazanmanın zorluğunu, okudukları bölümle alakalı yaptıkların işin püf noktalarını deneyimlemişlerdir. Bu durumun, mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim gören katılımcıların kendi ayakları üzerinde durabilme becerisi kazanmalarını sağladığı düşünülebilir. Ayrıca katılımcıların okudukları bölümü ne kadar yapabildiklerini ya da gelecek planlarına dair rota belirleyebilme konularında bir fikir edindikleri söylenebilir.

Fen lisesi okul türünde öğrenim gören katılımcılardan sadece bir katılımcı dışında diğerleri bir iş deneyimi yaşamamıştır. Katılımcı, iş deneyimi yaşamasının kendisine olan olumlu katkılarını şu şekilde ifade etmiştir:

Fen lisesini kazandığım yılın yaz tatilinde, bide geçen yılın yaz tatilinde çalışmışım. Mesela ben kitapçıda çalıştım. Yazarlar hakkında bazı düşüncelerim oldu benim, yazarları öğrendim. İşe girmemi babam istedi, babamda tecrübelerine dayanarak tabii oğlumda böyle bir şey olsun, tecrübe edinsin demek istedi. Bende girdim. O mesela eve yorgun gelmek bile hoş bi duygu yani. Çalışınca yani tabii gelir de elde ediyosun. Babam gelirini elde et, istediğin şeyi yap. Mesela benden para isteme diyordu. Para istemek gibi bi strese kapılma diyordu. Git kendin çalış, parayı kazan istediğini yap, diyodu mesela. Öncelikle ben mesela insanlarla çok konuşamazdım. Apaçık söyliyim bunu. Oraya gidince ister istemez insanlarla konuşman gerekiyor. Onu bi öğretti bana ilk başta, babamın da birinci hedeflerinden biride buydu. Ben insanlarla çok konuşmayı da sevmem yani arkadaşım olmadığı sürece. Ben bu özelliğimin farkındaydım tabii. Bide orda gelen müşteriyle düzgün konuşmayı, doğru kelimeleri kullanmayı öğretti bana (Mehmet/FL).

Mehmet, mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim gören katılımcılara benzer olarak para kazanmanın nasıl olduğunu deneyimlemiştir. Ayrıca tanımadığı insanlarla konuşabilme yeteneğine sahip olmuştur. Bir işte çalışma tecrübesi edindiği bu süreçte fen lisesini kazandığını öğrendiği anı şu şekilde belirtmiştir:

İşe gidince Sinan abi ne oldu dedi, sınav açıklandı dedim, kazanmışım abi dedim. Aferin dedi, sonra yine çalışmaya devam ettim. Üç dört yıl sonra yine karşılaştık büyük ihtimalle aklıma kitabevi gelir. Sonra liseyi kazanma anım gelir (Mehmet/FL).

Yukarıdaki ifadeden anlaşılacağı üzere katılımcı, etkileşim sonucunda iş yeri sahibine bir anlam yüklemiştir. Bu anlam; fen lisesini kazandığını öğrendiği andır. Bu bağlamda iş yeri sahibini her gördüğünde, bu olayı hatırlamasıyla iş yeri sahibi sembol konumuna geçmiştir. Eğer ilerleyen zamanlarda bu katılımcı, farklı bir etkileşim sonucunda

iş yeri sahibine başka bir anlam yüklerse, sembolik etkileşim bağlamında önceki anlam kalıcılığını yitirerek yüklenen anlamın değişeceği düşünülebilir.

Mehmet'in olumlu bir deneyimle yaşadığı sembolik etkileşim, *olumsuz deneyimle* de yaşanabilir. Bunu destekleyen bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

9.sınıfa ilk başlayacağım gün işte annem uyanmadı, baygın bi şekildeydi. Dokundum annem kıpırdamıyordu. Elim ayağım birbirine girdi. Ablam da staj görüyordu o zamanlarda ve evde bir tek ben vardım. Uyanmadığını fark ettim, direkt ambulans falan çağırdım. Okulun ilk günü işte böyle kötü geçti. Uyuya kaldığım zaman annem uyandırmayınca bir tedirgin oluyo insan. Aynı olayı yaşayacakmış gibi bir his geliyor insana. Hala hissediyor insan, unutamaz ki o kadar acıyı. Ama benim aklım hala orada, bir yere gitsem telefonla arayıp soruyorum. (Eylül/ML).

İşte bi gün ben otobüse bindim. Evet, 9. sınıftaydım. Ondan sonra bi telefonda müzik dinliyorum, yüksek sesteydi. Okula gidiyodum. Ondan sonra ben kulaklıkla müzik dinlenirken yaşlı bi amca bana sesleniyo, bi şey demek istiyo ya da. Ondan sonra kulaklık olduğu için de böyle duymuyorum ve hani etrafımdakiler de şey saniyo, beni yanlış anlıyolar hani böyle hor görüyomuşum gibi saniyolar ama o an öyle değil. O günden beridir de otobüste hiç müzik dinlemedim. Dikkatli oluyodum. Biri bana bi şey dedi mi diye bakıyodum sürekli milletin gözüne. Hala bu olayı hatırlarım. Keşke müzik dinlemeseydim, pişmanlık hissediyorum (Ayşe/FL).

Ayşe'nin, *beni yanlış anlıyolar hani böyle hor görüyomuşum gibi saniyolar* (Ayşe/FL) ifadesiyle Cooley'in "ayna benlik" kavramı kapsamında kendini nesne konumunda görerek otobüsteki yolcuların düşünce ve eylemlerini nasıl algıladığını/değerlendirdiğini ifade ettiği söylenebilir.

Konuya ilişkin diğer katılımcı ifadesi şöyledir:

Tenis oynuyordum o zaman, bisiklet sürüyordum, teniste ilerlemeyi düşündüm, Antalya'da turnuvalarda birinci oldum. Daha fazla yerlerde turnuvaya katılmak istedim ama olmadı. Bisiklet kazası geçirdim o zaman. Kolumda platin takılıydı ve o yüzden devam edemedim. Spor lisesine gidebilirdim mesela bunu ilerletmek için ama yapamadım. Yok, hayır (bisiklet) sürmüyorum, çünkü hala korkularım var tekrar düşmek gibi, artık hani sıcak bakmıyorum bisiklete. Süremem olayı çok fazla oldu. Kardeşlerim mesela sürüyo onlar için korkuyorum acaba bi şey olacak mı diye. Onları görünce (kaza anım gözümün önüne) gelir. Onlarda da olmaması için dua ederim tabii ki de. (Zeynep/ML).

Sabah okula giderken annenin uyandırma davranışı, otobüste kulaklıkla müzik dinleme ve bisiklet sürme davranışı sembol konumundadır. Bu semboller, katılımcılara yaşanan olumsuz olayları (beyin kanaması, hor görülüyor zannedilmesi ve bisiklet kazası) hatırlatmaktadır. Bu bağlamda katılımcılar, yaşadıkları bu olaylara yükledikleri anlam çerçevesinde hareket etmişlerdir. Söz konusu olaylar, katılımcılarda bir daha otobüste müzik

dinleyememe, evden uzaktayken sürekli telefonla arayıp sorma ve bir daha bisiklet sürememe ve spor lisesine gidememe davranışlarına sebebiyet vermiştir.

4.2.3. İster Meslek Lisesinde, İster Fen Lisesinde Oku

Katılımcılar, bireyin davranışları ve kişilik özelliklerinin, öğrenim görülen okul türü doğrultusunda oluşan çevresinden değil, özellikle bireyin kendisinin kötü çevre ortamına girip girmeme konusundaki iradesi çerçevesinde oluştuğunu düşünmektedirler.

Konuya ilişkin bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Ben istedikten sonra her şey olur. Yani insanda bitiyor her şey. Hangi okula gidersen git, arkadaş çevreni iyi kurmadıktan sonra her şeyi kaparsın. Yani ister fen lisesinde oku, ister meslek lisesinde oku. Yani sen kendini yönlendirmediikten sonra her şey olur. Nereye gitsem bi kötü alışkanlığı var. Her okulun vardır. İster öğretmeni olsun. İster öğrencisi olsun. Her yerden bi çatlak çıkıyor aslında (Yusuf/ML).

Ben Allah'a şükür, kendin düzgün olduktan sonra çevrem bozuk olsa bile kendini düzeltebiliyosun. Kimseye uymadıktan sonra güzel gidiyor. Sen kendin hangi adımı atarsan, bir adım atarsan kötüye, daha çok kötü olursun. Kendini tutabileceksin ki iyi insanlarla olursan hiçbir şey kötü değil sana (Eylül/ML).

Yusuf ve Eylül'ün düşüncelerine paralel diğer katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Her yerde, yani mesela kötü olabilecek insan her yerde olabilir, fen lisesi falan olmuyo. Bence fen lisesi öğrencileri normal herhangi bir okulun öğrencilerinden farksız. Bilmiyorum ya her tip insan her yerde oluyor. Yani mesela egoist insan, sen mesela ortaokuldayken de var, buraya geliyosun farklı bi okulda, seçme bi okulda diyim artık, orda da var aynı insan (Ayşe/FL).

Fen lisesinde öğrenci olmanın çok bi farkı yok bence yani bir Anadolu lisesiyle fen lisesinin farkı yok. Sadece insanların beklentileri oluyor (Mustafa/FL).

Yukarıdaki ifadeler bağlamında katılımcılar, her çeşit karakterde bireyin her ortaöğretim okul türünde bulunabileceğini ve fen lisesi okul türü öğrencilerinin diğer lise türleri öğrencilerinden çok da farklı olmadığını düşünmektedirler.

Fen lisesi ile mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim gören katılımcılar, öğrenim gördükleri okul türünü yaşadıkları deneyimler perspektifinde; aile, çevre, öğretmenler ve toplum ise lise okul türü bakımından değerlendirmektedir. Bu

çerçevede, *ister meslek lisesinde, ister fen lisesinde oku* teması ve bu temaya ait alt temalar ve kodlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15: “İster meslek lisesinde, ister fen lisesinde oku” temasına ait alt temalar ve kodlar

İSTER MESLEK LİSESİNDE, İSTER FEN LİSESİNDE OKU	
Alt temalar	Kodlar
Aile ve çevre	Helal olsun! Fen lisesi iyi bir okul, öğrencileri inektir. Meslek lisesi işlevsiz bir okul, öğrencileri kavgacıdır. Vay be! Meslek lisesi düzelmiş.
Öğretmenler	Fen lisesi öğrencisini yarış atı gibi görüyorlar. Meslek lisesi öğrencileri bir şey bilmez, düzelmez.
Toplum	Fen lisesi öğrencileri robotturlar. Meslek lisesinin adı çıkmış, öğrencileri de bir şey yapamaz.
Öğrenciler	Fen lisesi başarılı ve kariyer odaklıdır. Meslek lisesi hayatta 1-0 öndedir. Asıl yaşanılacak yer meslek lisesidir.

4.2.3.1. Aile ve çevre

Bu alt temada, katılımcıların kendine en yakın çevresi olan aile, akrabalar ve arkadaşlarının öğrenim gördükleri okul türünü nasıl anlamlandırdıkları irdelenmiştir.

4.2.3.1.1. Helal olsun! Fen lisesi iyi bir okul, öğrencileri inektir

Katılımcıların aile ve çevresi, fen lisesini iyi bir okul, öğrencilerini ise zararsız, masum ve uysal olarak görmektedirler. Konuya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Fen lisesini kazanınca aradılar beni. Helal olsun, güzel bi lise kazanmışsın tebrik ederim. Mesela bunlar, o lisenin iyi bi lise olduğunu gösteriyo, çünkü aramışlar beni helal olsun demişler yani. Buraya bir çocuğun gitmesi aile bakımından da hoş karşılanır. Babam, oğlum sen git diyordu, güzel bi lise diyordu (Mehmet/FL).

Babam, işte fen lisesi öğrencisi yapmaz, işte fen lisesine giden bi çocuk iyidir gibi bi düşüncesi var. Okuldan zarar gelebileceğini düşünmüyo yani yanlış bi karar alcaklarını düşünmüyo. Davranış olarak işte mesela uysal falan bekliyo öğrencileri, uysal olduklarını falan düşünüyo, öyle. (Akrabalarım) işte şey düşünüyolar, fen lisesine gider. İşte doktor olur, bize bakar, öyle (Ayşe/FL).

Fen lisesindekileri zararsız, masum görüyorlar. Belli bir puanla alındıkları için. Herhalde statü kazandırıyor, bilmiyorum (Mustafa/FL).

Akraba olarak sanırım beni takdir ediyorlardır diye düşünüyorum. Bizim ailede genelde okumak önemliymiş gibi sanki. O yüzden iyi bir okula gidince herhalde takdir ediyorlardır (Emine/FL).

Yukarıdaki ifadeler bağlamında katılımcılar, aile ve çevresinin öğrenim gördükleri okul türünü takdir ve tebrik etmelerini yorumlayarak kendileri de fen lisesi okul türünün iyi bir okul olduğu sonucuna varmışlardır. Fen lisesi okul türünde öğrenim görmeyen bireylerin, söz konusu lise türünün iyi olduğu yönündeki düşüncelerini belirten katılımcı ifadesi şu şekildedir:

Fen lisesinde olanların fen lisesini çok büyütmediğini görüyorum. Fen lisesinde olmayanlara fen lisesindeyiz dediğimiz zaman ayrı bir tepki veriyorlar. Şaşırıyorlar. Aaa! Nasıl fen lisesi falan filan. Puanı düşük bi okuldaki öğrenci mesela anlık bir tepki veriyorlar. Ooo! Fen lisesi mi falan diyorlar. Çok bir şey olmuyo ya. Zeki olarak görüyorlardır (Mustafa/FL).

Mustafa'nın ifadesine göre fen lisesinde öğrenim görmeyenler fen lisesinde öğrenim gören öğrencileri üst düzeyde görerek söz konusu ortaöğretim okul türüne gitmenin zor olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu durumu, *genelde çok tanımayanlar iyi olduğunu düşünüyordur muhtemelen. Yani vay be nasıl gitmiş diye düşünüyorlar. Aslında o kadar zor bir olay değil. Çevrem genelde dediğim gibi beğeniyorlar bu okulda okumamı. Çoğu insanın gitmek istediği bir okul genel olarak (Fatma/FL)* ifadesi destekler niteliktedir.

Katılımcılar, aile ve çevresinin fen lisesi öğrencilerini çok ders çalıştıkları yönünde değerlendirdiğini ise şu şekilde belirtmişlerdir:

Yani inek diyorlar falan filan, ben alınmıyorum zaten üzerime alınmam da. Akrabalarım, diğer liselere göre daha üst düzey olduğunu düşünüyorlardır, yani ders başarısı açısından. Kötü bi şey düşündüklerini sanmıyorum (Mustafa/FL).

Bazen mesela sen fen lisesinde olunca saldın mı, çalışmıyor musun burayı kazandın diye böyle şeyler oluyor (Emine/FL).

Akrabalarım, çevrem işte şey düşünüyorlar, inek öğrenci falan. Büyükler iyi karşılıyo, ya küçük kuzenlerim falan işte nasıl insanlar, nasıl sohbet edebiliyorsunuz, hepsi ders çalışmıyo mu, dersten kafanızı kaldırmıyorsunuz gibi düşünüyorlar (Ayşe/FL).

Yukarıdaki ifadelere göre, fen lisesini diğer ortaöğretim okul türlerinden ayıran bir özelliği de fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin fazla ders çalışmasıdır. Bu nedenle,

söz konusu lise türündeki öğrenciler “inek” olarak etiketlenmiştir. Katılımcıların çevresi, *çalışmıyor musun ya da dersten kafanı kaldırmıyorsunuz* sözlerini söyleyerek katılımcıları kalıp bir yargının içine kattığı ve katılımcıların çevresinin onlar üzerinde kontrol sağlamaya çalıştıkları söylenebilir. Ancak *yani inek diyorlar falan filan, ben alınmıyorum zaten üzerime alınmam da (Mustafa/FL)* ifadesi, Mustafa'nın kişiliğinden kaynaklı söz konusu etiketlemeyi kabul etmediğini göstermektedir.

4.2.3.1.2. Meslek lisesi işlevsiz ve kötü bir okul, öğrencileri kavgacıdır

Bazı katılımcılar, aile ve çevresinin mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünü işlevsiz olarak değerlendirdiğini ve söz konusu lise türünde öğrenim gören öğrencilerin başarısız olacakları yönündeki olumsuz düşüncelerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Onlar herhalde meslek lisesi okullarını işlevsiz zannediyorlardı, hiç bi şey yapmayan şekilde. Hiç bi şey yapmayan nasıl söyliyim çalışmayan, bir işi başaramayan olabiliirdi heralde (Ahmet/ML).

Mesela benim burada bir arkadaşım var, akşam derslerine giriyordu. Ailesi meslek lisesine gidiyorsa hiçbir şey olamazsın diyordu. Meslek lisesi olarak benim hakkımda; gidiyor, bir şeye beceremez, boşu boşuna okuyor şu an, okumasın daha iyi, evde otursa daha iyi, böyleler yani (Elif/ML).

Herkes kötü bakıyor. İşte kız meslek olduğu için. Kötü bakıyorlar, ortam olarak kötü diyorlar, işte orası daha tehlikeli falan diyorlar. Yani okulu bırakırsın, kaçarsın okuldan, hani öyle arkadaşlar oluyor ya okul bırakıp kaçanlar. Öyle çevren olur dediler. O okuldan bi şey olunmaz. O okulun çevresi kötü, kendinde bozulursun dediler. Ailem çevrem herkes şaşırıyor. Yani bozulmadın, okul çok kötüydü niye değişmedin, huyun değişmedi diyerek çok düşünüyorlar. Bozulma derken yani erkek ortamlarına girersin, madde bağımlısı olursun diyorlar. Hani sigaraya da başlarsın ben sigara kullanmadığım için ailem onun için korkuyordu. Hani ben ailemle de bunu kanıtladım. Hiçbir madde kullanmadım, okulumu da Allah'a şükür sağ salim bitirdim. Bunları duyunca hiçbir şey hissetmedim yani kimsenin benim hayatıma karışmasını istemiyorum. Çünkü ben yaşayacağım için duymazlıktan gelmeyi tercih ediyorum (Eylül/ML).

Yukarıdaki ifadeler bağlamında katılımcıların yakınları, mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünü okuyanların kötü alışkanlıklar kazanmalarından kaynaklı olumsuz davranış değişikliği yaşayacaklarını düşünmektedirler. Katılımcıların çevresi bu durumu, söz konusu okul türünün kötü çevreye sahip olmasına bağlamaktadırlar. Eylül, yapılan olumsuz eleştirileri kulak ardı ederek yaşayacağı hayat ile bu eleştirileri yapanlar arasına bir

sınır koymuştur. Böylece katılımcı, hayatının kontrolünü kendi ellerine almıştır. Söz konusu lise türünün kötü çevreye sahip olmasının yanında öğrencilerinin kavgacı olduğu yönündeki diğer katılımcıların görüşleri şöyledir:

Dışardan meslek lisesine çok kötü bakılıyor yani. Çok kötü yüzle bakılıyor. Ya kötü alışkanlıkları var diyorlar, sigara kullanıyor, kavgacı diyor (Yusuf/ML).

Annemlerin bakış açısı işte onlara göre biraz farklı. Kavgacı oldukları için işte annem de okulda kavga etmeyeceksin, onu yapmayacaksın, bunu yapmayacaksın. Meslek lisesine giden öğrencilere kötü öğrenciler diyorlar. Çevremden ve akrabalarımın çok olumsuz şeyler duydum. İşte mesela okuldaki öğrencilerin alayı psikopat. Psikopat derken yani mesela kavga etmeyi çok sever, işte durduk yere kavga eder, gözüne kimi kestirse onu dövmek ister öyle (Elif/ML).

Önce ben kavga olaylarını yaşadığımda olumsuz etkileri çok vardı. Hani sürekli kavga olan bir okul, bu okulda nereye kadar gelebileceksin diye çok dediler. Erkek kız ayrımı gibi görüyorduk. Sen bu bölümü okuyosun ama ilerisi nasıl olur. Genelde de erkekler yapar diye düşündüler. Okulumuzda elektrik elektronik bölümü de var. O bölüm hep erkek. Bayanların da yapamayacağı bi şey yok, erkeklerin olduğu bir sınıf olduğu için garip gözle bakıyorlardı (Zeynep/ML).

Mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde bulunan bölümler, katılımcı yakınları tarafından cinsiyet ayrımı yapılarak değerlendirilmiştir. Bu durumu *yarışmaya katılmayan öğrenciler aslında onlarda bizimle birlikte yarışmaya katılma isteği artıyor. Sadece ben kız öğrencileri görmüyorum (Ahmet/ML) ve o zamanlar yarışmaya kızlar fazla seçilmiyordu. Bunu bende sordum. Bunu tam aslında bilmiyorum. Nedense ya erkekler denk geldi. Kızların tam olarak bu işe yatkınlığı olmadığı için öyle denk gelmiştir. Bu benim kendi düşüncem ve duyum da vardı, söylüyorlardı. Herkes açısından da öyleydi (Zeynep/ML)* ifadeleri desteklemektedir.

Katılımcıların çevresi, mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünü işlevsiz, kötü çevreye sahip ve kavga olan bir ortam olarak görmenin yanında söz konusu lise türünde öğrenim görenlere zekâ ve bilgi bakımından da yukarıdan bakmaktadırlar.

Şöyle söylüyüm, dışardan baktıklarında meslek lisesini dışlıyorlar insanlar. Yani çok fazla oluyor bu, yani bi ortama girdiğinizde isterseniz fen lisesiyle oturup konuştuğunuzda şöyle ya, bunlar meslek lisesi öğrencisi diyorlar. Onlar daha çok işte üst seviyeden bakıyor. Biraz daha böyle meslek lisesinden üstün görüyorlar kendilerini. Yani biz daha zekiyiz daha çalışkanız gibi bakıyorlar (Yusuf/ML).

Onlar sağlık okulundalar. Kendileri yüksekte olunca yüksek görüyorlar (Eylül/ML).

Sosyal bilimler lisesine giden arkadaşlarımla konuşmuyorum. Arada bir otobüste görüyorum o kadar. İşte kendini fazla bilgili görmeye başladı, bize yukarıdan bakmaya başladı. Arada ben selam veriyordum selam dahi vermiyorlardı, gözünü devirip geçiyorlardı. Konuşmuyorduk fazla, kendini çok fazla bilgili biri sanıyor, ben meslek lisesine gittiğim için (Elif/ML).

Yukarıdaki ifadelere göre söz konusu lise türü, diğer lise türlerinde öğrenim görenler tarafından hor görülerek dışlanmaktadır. Bu durumu, fen lisesinde öğrenim gören bir katılımcının *aynı şekilde fen lisesindeki bir öğrenci diğer okullardaki öğrencileri küçümsüyor (Fatma/FL)* ifadesi desteklemektedir. Söz konusu okul türünde öğrenim gören katılımcıların diğer ortaöğretim okul türlerinde öğrenim gören arkadaşları ile arasında geçen diyaloglarda küçük görme durumu açıkça görülmektedir.

Benim fen lisesinde arkadaşım var. Şu anda aramız bozuk biraz. Ya bizi aşağıladığı için aslında. Ya sen meslek lisesi öğrencisisin dedi. Sen dedi, zeki değilsin çalışkan değilsin, dedi ama ben şu an okul birincisiyim, o değil fen lisesinde. Ya kalbimi kırdı aslında. Yani arkadaşız sonuçta. Sekiz sene birlikte arkadaşlığımız vardı. Bunu mahvetti yani. Ben yanlış tanıdım o arkadaşımı. Yani bakış açısı değişmediği sürece bi insanın, ben o insanla görüşmek istemem (Yusuf/ML).

Mesela meslek lisesine giden arkadaşım hala görüşüyorum. Onlar şimdi şakasına sen zekisin, senin derslerin iyidir gibi muhabbet ettikleri oluyor. O muhabbet biraz oluyor sonra ben arkadaşlarımı susturuyorum. Böyle demeleri şahsen beni rahatsız ediyor. Çünkü onlar benden az çalıştı, benden zeki olanlarda var. Onlar az çalıştı, kötü liselere gitti. Kötü demeyim de onlar daha düşük liselere gitti. Bunu demeleri beni rahatsız ediyor. Yüz ifadem düşüyor. Tamam, hadi boş verin, geçelim diyorum. Başka bir konu açıyorum o konudan devam ediyoruz. Onlar benim rahatsız olduğumu biliyorlar. Şu öğretmenle şöyle yaptık diye böyle bir anımız oluyor diye. Yani onların okulundakiler kötü, serseri gibi, bu konuda açılıyor zaten bazen. Meslek lisesindeki arkadaşım hala görüşmeyi çok isterim, benim için çok kaliteli bir insan. (Mehmet/FL).

Katılımcılar, zeki ve çalışkan olup olmamak konusunda farklı lise türlerinde okumaktan kaynaklı arkadaşlık ilişkilerinde olumsuzluk yaşamıştır. Yusuf'un fen lisesindeki arkadaşının lise türü ve eğitim düzeyi farkından mesleki ve teknik lise türüne olumsuz bakış açısı, onun arkadaşıyla iletişim kurma isteğinin kaybolmasına neden olmuş ve Yusuf bu tarz düşünceye sahip insanlardan kendini izole etmiştir. Mehmet ise, söz konusu farklılıklardan hissettiği rahatsızlığını, jest ve mimikleriyle arkadaşına yansıtmış ve bu farklılıkları konuşmak istemediğini başka konular açarak ve onları susturarak göstermiştir. Her iki katılımcının, farklı okul türlerinde olan arkadaşlarıyla olan diyalogları birbirine

paralel olsa da bu iletişimlerini kendi dünyalarında farklı şekilde anlamlandırmışlardır. Yusuf arkadaşlığını bitirmiş, Mehmet ise arkadaşlığını devam ettirmiştir.

4.2.3.1.3. Vay be! Meslek lisesi düzelmiş

Katılımcılar, aile ve çevrelerinin yukarıda bahsedilen olumsuz düşüncelerinin değiştiğini şu şekilde belirtmişlerdir:

Eskiden biraz daha şeylerdi tabii orda ki öğrencileri abuk sabuk olarak düşünürlerdi. Çok öğrenmeye dayalı değil ahlaksızlık yapan öğrenciler zannederlerdi. Yani dersten kaçan sınavları umursamayan o şekilde. Çok dile getirmediler aslında bir iki kere o şekilde söylediler ama zaten benimle birlikte düşünceleri yıkıldı. Zaten şimdiki başarılarımı görünce iyi ki gitmiş diyorlar. Meslek lisesini tavsiye ederim tabii ki. Tavsiye ettiğim de oldu arkadaşlarıma. Çünkü benimle birlikte okulu tanıdılar. Hatta bana imrendiler. Keşke bende bu okula gelseydim şeklinde (Ahmet/ML).

Ya ben bu okula geldikten sonra bazı arkadaşlarım dedi ki vay be dedi, meslek lisesi de düzelmiş yani, dedi. Keşke bizde geleydik diyeni gördüm yani. Ya burada ki ortamı tanıdılar. Benim anlatış biçimime göre ve bazı arkadaşlarımı ben getirdim buraya. Tanıştırdım yani, bu kişi bu projeyi yaptı, bu kişi bu projeyi. Vay be! Vay be! Böylelikle meslek lisesine kötü bakış açılarını kırdık, yani artık iyi bakıyorlar (Yusuf/ML).

Onlar yine de beni, benim okuduğum bölümü takdir ediyor teyzem. İşte çok güzel bölüm seçmiş diyor en azından diyor, o bölüme ait bir üniversite okuyabilir diyor. Annem de inşallah okursa dedi. Okucam da yani (Elif/ML).

Ama tabii bu okuldan mühendisler çok fazla oluştu. Sonra bizim yaptığımız projeler ailemin gözünde de olumlu etkiler yarattı. Olumsuz bakmıyolar (Zeynep/ML).

Mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde yapılan projeler ve bu okula devam edenlere ilişkin gözlemler, bu okullara gidenlerin okulları hakkındaki görüşleri doğrultusunda katılımcıların yakınları, söz konusu kurumlara olumlu bakmaya başlamışlardır. Katılımcıların çevresiyle iletişim kurma biçimleri ve öğrenim gördükleri okul türünü tanıtmaya yöntemleri, yakınlarının ön yargısını ortadan kaldırarak onları söz konusu lise türünde öğrenim görmeye özendirmiştir.

4.2.3.2. Öğretmenler

Öğretmenler, fen lisesi ve mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünü, söz konusu okul türünde öğrenim gören öğrencileri davranış, beceri, tutum ve eğitim niteliği bakımından birbirinden farklı değerlendirmişlerdir.

4.2.3.2.1. Fen lisesi öğrencisini yarış atı gibi görüyorlar.

Katılımcılar, fen lisesi okul türünde eğitimcilerin öğrencilerden yoğun bir çalışma temposu beklentisinde olduklarını şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Sürekli soru çözmesi gereken makine gibi görüyorlar bence ders konusunda da çok sıkıştırıyorlar ödevler veriyorlar. Sınavda daha başarılı olalım, sınav soru tipini görmüş olalım diye sınava yönelik olduğu için çok soru çözdürüyorlar (Mustafa/FL).

Fen lisesine gelip çalışmayan olunca, çalışmayan olacaksa başka okula gidin burda boşuna yer kaplamayın diyorlar. Sizden sonra gelen kişiler gelsin belki onlar sizden daha başarılı olacaklar diyorlar (Emine/FL).

Yukarıdaki ifadelere göre katılımcılar, öğretmenlerinin söz konusu lise türünde eski ve yeni öğrencilerle karşılaştırma yaptıklarını ve kendilerinden sıkı bir çalışma düzeninde ilerlemelerini beklediklerini düşünmektedirler. Diğer yandan, fen lisesi okul türünde görev yapan öğretmenler, her sene bir önceki dönemde öğrenim gören öğrencileri yüksek not konusunda da birbirleriyle kıyaslamışlardır. Bu durumu destekleyen katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Çalışmadığımızı düşünüyorlar, sürekli eskiler daha iyiydi falan diyorlar. Mesela şey oluyomuş, bi çocuğa o soruyu bi tek anlatmada anlıyomuş. Ya da mesela benim o 30 alarak girdiğim sınavda onlar 100-90 almış hani. En düşük not 90 olmuş. Sonuç olarak hani sen bi şey gibisin yarış atı gibi görüyorlar ama sen bireysin yani, kötü bi şey. Bunaltıcıydı yani, üzücüydü cidden (Ayşe/FL).

Ben mesela eski öğrencilerinden bahsettiklerinde şuraya gitti, işte bu kadar çalışıyordu veya bu kadar şey yapıyordu dediğinde ben de daha bir motivasyon oluşuyor. Bazı öğretmenler de mesela şöyle bir yol izliyor. İşte siz böyle çalışırsanız hiçbir yere gidemezsiniz daha çok çalışmamız lazım gibi şeyler söylüyorlar. O çoğu kişiyi olumsuz etkiliyor diye düşünüyorum ama ben yani olumlu etkilemesini istediklerini düşündükleri için beni pek etkilemiyor. Olumlu etkiliyor mu bilmiyorum ama olumsuz etkilemiyor. Çoğu kişide daha çok olumsuz etkilediği görülüyor yani. Bundan dolayı mutsuz oluyo, sonra sinirli oluyo (Fatma/FL).

Öğretmenler, fen lisesi okul türünde öğrenim gören öğrencileri birbirleriyle olumsuz yönde karşılaştırmıştır. Söz konusu karşılaştırma, *bunaltıcıydı yani, üzücüydü cidden (Ayşe/FL)* şeklinde Ayşe'nin benliğine yansıyan duygu olumsuz olurken; *ben de daha bir motivasyon oluşuyor (Fatma/FL)* şeklinde Fatma'nın benliğinde olumlu bir etki yaratmıştır. Bu bağlamda, aynı okul türünde öğrenim gören ve aynı kıyaslamaya maruz kalan her iki öğrenci de yaşadığı bu deneyimi, kendi dünyasında birbirlerinden çok farklı bir biçimde yorumlamıştır. Ancak Ayşe, alt sınıftaki öğrencilerin üst sınıflara geçtikçe kıyaslanmanın kendileri açısından olumlu olduğunu şu şekilde söylemiştir:

Dediler işte bu dönem, biraz daha ilgili derslere falan. İyiydi bizim için. Gene bi kıyaslama var ama bu sefer kıyaslanan sen yani, kıyaslandığında yerilen sen değilsin, bu iyi bi şey (Ayşe/FL).

Ayşe'nin ifadesi bağlamında, fen lisesi okul türünde kıyaslama çarkının sürekli döndüğü ve bireyin bulunduğu sınıfa göre yapılan kıyaslanmanın kendilerinde olumlu ya da olumsuz bir duygu oluşturduğu söylenebilir.

4.2.3.2.2. Meslek lisesi öğrencileri bir şey bilmez, düzelmez.

Mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde görev yapan öğretmenlerin bu kurumda öğrenim gören öğrencilerin bir şey yapamayacaklarını belirten katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Öğretmenler meslek lisesine pek iyi bakmıyor yani. Normalde biz mesela 8 Mart Dünya Kadınlar Günü için bir tiyatro hazırlıyorduk. İşte bize diyor ki siz iki gün okula geliyorsunuz. Bi şey yapamazsınız. Çünkü siz mesleksiniz zaten diyorlar. Bi şey bilmezsiniz siz. İşte her meslek lisesi öğrencisi böyle. Başka da bir şey bilmezsiniz siz diyor hoca (Zeynep/ML).

Katılımcılar, söz konusu okul türünde görev yapan okul yöneticilerinin bu okulda okuyan öğrencilerin düzelmeyeceği yönündeki düşüncesini şu şekilde belirtmiştir:

12. Sınıfsak biz bu okulu düzgün bir şekilde bırakıp gitmek istiyoruz dedik. İşte siz yine düzgün bırakmak istiyorsunuz ama bu okul düzgün olmayacak dedi hoca da. Toparlandık ama siz gittikten sonra bu okul geri toparlanmayacak dedi (Elif/ML).

Mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri, öğrencilerine “bir şey yapamazsınız, bir şey bilmezsiniz, siz düzelmezsiniz” şeklindeki düşüncelerini sürekli söyledikleri takdirde, öğrenciler bu durumu içselleştirebilir ve özgüvenleri zedelenebilir. Söz konusu okul türünde öğrenim gören öğrencilerin zihnine “ben yapamam, ben düzelmem” düşüncesi yerleştiğinden, öğrenciler yapabilirken yapamamaya, düzelebilirken daha da kötüye doğru gitmeye başlayabilirler. Ayrıca öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde ya da mezun olduktan sonra hayatının her döneminde ve alanında girişken olma, verimli ve üretken olma davranışları körelebilir. Diğer yandan öğretmen ve yöneticilerin olumsuz düşünceleri, öğrencilerin kendilerini kanıtlamak adına hırsla dönüşerek onların başarı yolunda ilerlemelerine olumlu bir katkı da sağlayabilir. Bu bağlamda, öğrencinin hangi pozisyonda ilerleyeceğini kendi karakterinin belirleyeceği söylenebilir. Elif, sahip olduğu kişisel özelliği doğrultusunda öğretmenin olumsuz düşüncelerine karşı başarı hırslarını şu şekilde belirtmiştir.

İşte biz 8 Mart günü için dışarıda bir program düzenledik, video haber falan. Bende spiker oldum işte. Bizim iş yerindeki abileri, kamerayı, mikrofonu ayarlattırdım ben. Ben video kamera ile gezdim, abim spiker olarak gezdi. İşte bir onu yapacağız. Bir de 18 Mart için bir Çanakkale zaferi için bir tiyatro hazırladık. Öğretmenimiz en azından bizi öyle görünce ayakta alkışladı. Ben mikrofonu aldım. Aramızda yapamayacağımızı iddia eden bir hocamız vardı. Ondan sonra dedim, işte şu an bize inanmayan hocamız, bizi ayakta alkışladı. En azından alkışlaması bize yetti zaten dedik. Bize aşağılaması gerekmiyordu zaten. Şimdi derslere girdiğimizde hiçbir şey diyemiyor (Elif/ML).

Söz konusu okul türünde öğretmenler, öğrencilerini bir beceriyi yapıp yapamama konusunda olduğu gibi aynı okul türü içerisinde mesleki ve teknik öğretim olarak ya da diğer okul türleri ile kıyaslama yapmaktadır. Konuya ilişkin katılımcı görüşü şu şekildedir:

Bir ara beni de aşağıladı. O da çok zoruma gitti benim, ağlama derecesine geldim. Hepiniz zaten aynıyız, dedi. Meslek lisesi değil mi, diyor. Teknik olsanız siz böyle davranır mısınız bana, diyor. Aynı şekilde davranırım dedim (Elif/ML).

Öğretmenlerimiz şöyle çok örnek verdiler. Fen lisesi öğrencisi çok soru çözer ama meslek lisesi öğrencisi onun ne kadarını çözebilir diye söylüyorlardı. Onlar teneffüste çalışırsa meslek lisesi öğrencisi teneffüste gezer. Öyle çok fazla şey duydum (Zeynep/ML).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, öğretmenler mesleki ve teknik ortaöğretim okul türü ile diğer okul türlerini soru çözüme ve ders çalışma bakımından sürekli karşılaştırma yapmaktadırlar. Diğer yandan, öğretmenlerin karşılaştırma yapmak yerine söz konusu okul türüne ve öğrencilerine olumlu baktığı yönündeki düşüncelerini katılımcı şu şekilde belirtmiştir:

Yani iyi yani güzel yönden bakıyorlar çünkü onlar da meslek öğretmeni oldukları için bi çoğu yani biz eğiticez diyor, bu çocukların geleceği bizim elimizde. Onlar etkiliyor. Ama bu okula iyi ki gelmişim diyen hocalarımı gördüm ben yani. Sizi tanımışım, çok iyi oldu falan diyen öğretmenim. Yani öğretmenin olumsuzluğuyla hiç karşılaşmadım. Keşke gelmeseydim diyeni hiç duymadım ben bu zamana kadar (Yusuf/ML).

Hocalarımın bakış açısı çok iyi aslında hani dersi dinlesen hocalarla anlaşmayı da iyi bilirsin. Dersi de anlarsın (Eylül/ML).

Yukarıdaki ifadelere göre öğretmenler, öğrencilerin geleceğini düşünerek sorumluluk duygusu çerçevesinde söz konusu lise türüne ve öğrencilerine karşı olumlu bir düşünceye sahiptirler.

4.2.3.3. Toplum

Toplum, fen lisesi ve mesleki ve teknik ortaöğretim okul türlerini ve bu okul türlerinde öğrenim gören öğrencileri ders çalışma, sosyal hayat ve davranış bakımından birbirinden farklı değerlendirmektedirler.

4.2.3.3.1. Fen lisesi öğrencileri robotturlar

Toplumun fen lisesi okul türünde öğrenim gören öğrencilerin sosyal ilişkilerinin zayıf olduğu ve ders dışında farklı becerilerle ilgilenmedikleri yönündeki düşüncelerini katılımcılar şu şekilde belirtmişlerdir:

Tuhaf tiplerin oraya gittiklerini düşünüyorlar. Mesela ben durakta biriyle karşılaşıyorum. İşte sohbet ediyoruz falan, sen nerde okuyosun, n'apıyorsun falan. Fen lisesi diyorum. Aa hiç belli değil falan diyo. Ne bekliyodun ki yani. Ya şey santıyo herkes böyle sürekli ders çalışıyorlar, dersten kafasını kaldırmıyo, anlayışsız, sosyal şeysi ilişkileri sıfır falan diye düşünüyorlar, konuşmayı bilmez falan. Öyle bişey bekliyorlar. Yani şey böyle birileri var heralde okulda, böyle bi izlenim nasıl verdik bilmiyorum ama saçma geliyo böyle düşünmeleri. Toplumun düşündüğü

gibi değil. Mesela bizim Defne var. Kız böyle girdiği her denemede Türkiye birincisi oluyo ama oturup bi konuşabiliyoruz mesela dizi hakkında, bi çizgi film hakkında oturup konuşuyoruz saçma ya da şey olmuyo. Ego falan da yok kızda böyle baya samimi bi insan. Dersleri de çok iyi böyle. (Ayşe/FL).

Toplum genelde fen lisesinde insanların sadece ders çalıştığını, robot gibi olduklarını düşünüyor. Ama bence öyle değil. Yani tamam ders biraz daha ön planda ama hiç kimse robot gibi değil yani. Çok ders çalışarak gelmişler buraya, o yüzden robot gibi olduğumuzu düşünüyorlardır. Robot derken sadece derse odaklanan, arkadaşları olmayan sosyal hayatı olmayan biri olduğumuzu sanıyorlar. Bence bizde ikisi de yeteri kadar var. Sosyaliz, aynı zamanda derse de çalışıyoruz. Mesela enstrüman çalmayı bilenler de var, resim yapmayı sevenler de var. Yani aslında sadece ders çalışmıyoruz. Başka alanlara ilgimiz de var. Toplumun böyle düşünmesi biraz hoşuma gitmiyor açıkçası (Emine/FL).

İşte fen lisesi öğrencisi inek olur, sosyal hayatı olmaz, sadece ders çalışır, böyle bir düşünce var insanlarda (Fatma/FL).

Katılımcılar, toplumun fen lisesi okul türünde öğrenim gören öğrencilerin sosyal olduklarını ve sadece ders çalıştıklarını düşüncelerinden rahatsızlık duymakta hatta katılımcıların bu düşünceyi kabul etmedikleri açık ve net görülmektedir. *Yani şey böyle birileri var heralde okulda, böyle bi izlenim nasıl verdik bilmiyorum ama saçma geliyo böyle düşünceleri* (Ayşe/FL) ifadesine göre, Goffman söylemiyle söz konusu okul türü öğrencilerinin “yaydığı izlenim” sürekli ders çalıştıklarından dolayı sosyalleşememe durumudur. Bu çerçevede, toplumun söylediği tarzda öğrencilerin olma ihtimali dikkate alınsa da katılımcılar, ders çalışmak dışında resim, müzik, film gibi sosyal etkinliklerle de ilgilendiklerini söylemişlerdir. Ayrıca katılımcılar, toplumun fen lisesinde öğrenim gören öğrencileri çalışkan ve başarılı olduğu yönündeki düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Toplumda şöyle bi şey var, önyargı var, herkeste vardır zaten bu. Fen lisesindeki çocuk daha başarılı zannediyorlar. Ama bence bi şey yapmadığı sürece o çocuk başarılı değildir. Yani bi fikir bi şey uygulamadığı sürece, sadece soruyu çözmek önemli değildir. O sorunun arkasını da bulmak önemlidir. Kendine bi metot geliştirmek önemlidir bence (Ahmet/ML).

Fen lisesinden genelde derece bekleniyor zaten, ülkenin geleceği sizsiniz. Başarılı olma konusunda falan herkes başarı bekliyor (Mustafa/FL).

Sanırsam Türkiye öğrencilerinin yüzde beşi, yüzde yedisi, yüzde onu fen lisesine gidebiliyor. Demek ki yüzde onluk bi dilime girdiyse bi insan, ya zekidir ya da çalışkandır. Bence bu toplumca da bilinir. O yüzden fen lisesi toplumda daha düzgün insanların olduğu bir lise olarak görülür (Mehmet/FL).

Katılımcı ifadelerine göre, toplum tarafından fen lisesi okul türünde öğrenim gören öğrencilerin zeki ve başarılı olarak bilindiği ve bu sebepten ötürü Türkiye'nin geleceği

olduğu düşünölmektedir. Ancak mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim gören katılımcılardan biri olan Ahmet, fen lisesi okul türü öğrencilerinin çalıştığı dersi yeni yöntemlerle geliştirdiği ya da yeni yöntemler ürettiği takdirde başarılı olabileceğini düşündüğünden Ahmet'in kısmen toplumun bu düşüncesini onaylamadığı söylenebilir.

4.2.3.3.2. Meslek lisesinin adı çıkmış, öğrencileri de bir şey yapamaz

Katılımcılar, mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim gören öğrencilerin toplum tarafından olumlu davranış sergilemeyen, hiçbir şey yapıp beceremeyen kötü öğrenciler olarak nitelendirildiğini şu şekilde belirtmişlerdir:

Hani birisi gitse şimdi diyecek ki hala orayı kötü biliyorlar. Çünkü adı çıkmış okulun. Hani o yüzden aileler biraz tedirgin oluyor, evlatlarının zarar gelmesini istemiyorlar. Adı çıkmış derken erkek ortamı çok. Hani kız meslekte kız olduğu halde. Sevgilisi diyeyim, sevgilisi ile kaçıyorlar okuldan. Hani erkeklerle kapının önünde buluştukları oluyor. Erkeklere camdan laf attıkları oluyor. O yüzden adı çıkmış. Nasıl diyeyim size bir erkek ile orada burada hocanın yanında hiç durmadan laf atanlar da var, hiç terbiye bilmeyen saygısız olanlar da var. Bu yüzden benim kızım oraya giderse böyle böyle olur falan diyorlar (Eylül/ML).

Hiç kimse olumlu düşünmüyor aslında. Çünkü meslek lisesi öğrencileri hiçbir şey yapamaz sanıyorlar. Dışarıdan bazı kişiler meslek lisesi hakkında olur diyorlar bazıları ise olmaz. Çünkü dışarıda çok fazla serseri gibi geziyo diyorlar. Yani kopuk derler (Elif/ML).

Toplum kötü yönlü bakıyor ya. Kavgacı bakıyor, bu öğrencilerle anlaşılmaz, yaşanmaz gibi bakıyorlar. Ya bazı insanlar şöyle bakıyor. Bu insan başaramaz gibi yani. Bunu bana hiç söylemediler hiç karşılaşmadım ama anlıyorum yani öyle şeyler olduğunda aslında (Yusuf/ML).

Toplum, mesleki ve teknik lise türünde öğrenim gören katılımcılarla ilgili olumsuz düşüncelerini söylememesine rağmen Yusuf, Goffman söylemiyle insanların “yaydığı izlenim” türündeki davranış türünü yorumlamıştır. Yusuf bu yoruma göre, toplumun söz konusu okul türünde öğrenim gören öğrencilerle anlaşamayacağı ve onların başarılı olamayacağı düşüncesi içerisinde olduğu sonucuna varmıştır. Toplumun benzer düşüncelerde olduğunu ve Eylül, Elif ve Yusuf'un görüşlerini destekleyen diğer katılımcı görüşleri ise şu şekildedir:

Şu anda toplum önceden aslında sadece aynı şekilde çalışmayan, bi iş yapmayan öğrencileri kötü şeklinde düşünüyorlardı ama şu korona ile birlikte meslek liselerinin daha da önemli olduğunu anladılar. Üretkenlik açısından anladılar (Ahmet/ML).

Bence olumsuz düşünüyordu çünkü Anadolu liseleri ön plandaydı o zaman. Bende öyle düşünüyordum aslında. Meslek liselerini şöyle biliyordum. Meslek lisesinde sadece o seçtiğin bölümü okursun diye biliyordum. Bazı kişilerde böyle duydum. Olumsuzdu. Önce şöyle meslek lisesi değil de Anadolu lisesini tercih ettirdiler çocuklarına, sonra meslek liselerine talep çok fazla arttı. Çünkü topluma katkısı çok fazla. Yapılan projelerle alakalı, durum projesi bizim okulda başlatıldı ilk önce, o yüzden olumlu baktılar (Zeynep/ML).

Katılımcılara göre toplum, yapılan projeler ve pandemi sürecinde üretilen ürünler (dezenfektan, siperlik, solunum cihazı) bakımından mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünün öneminin farkına varmaktadır. Böylece toplumun söz konusu lise türüne olumlu bakmaya başladığı söylenebilir.

4.2.3.4. Öğrenciler

Fen lisesi ve mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim gören katılımcılar, eğitim-öğretim süresi içerisinde yaşadıkları deneyimler ve yaptıkları gözlemler doğrultusunda kendi ortaöğretim okul türü ile ilgili değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

4.2.3.4.1. Fen lisesi başarılı ve kariyer odaklıdır.

Katılımcılar, fen lisesi okul türü ortamının güzel olduğunu, öğrencilerinin ise gelecek planlarına yoğunlaştıklarını şu şekilde belirtmişlerdir:

Bizim okuldakiler daha başarılı, kariyer falan odaklı olduğu için. Çünkü bence fen lisesinde olmanın tek yararı ortamı, yani daha nezih bir ortamı var. Daha çok temiz ve ders odaklı insanlar oluyor. Kötü alışkanlıkları olmayan ve kavgacı olmayan insanlar. Fen lisesinde öğrenci kalitesi farkı vardır. Ders başarısı ve daha sessiz, sakin, zararsız. Ya hep düşünürüm zaten iyi ki fen lisesindeyim başka okullarda olsam naparım diye (Mustafa/FL).

Fen lisesi Türkiye’de biraz üst bi lise. Ben onlara (arkadaşlarıma) fen lisesine gelmeyin diyorum. Cidden gerek yok ya. Fen lisesine gelince böyle üstünde ister istemez bi stres oluyo. İyi bir üniversite kazanabilecek miyim diye. Bu da insanı yoruyor (Mehmet/FL).

Yukarıdaki ifadeleri, *fen lisesi öğrencileri, normal insan yani herkesin olduğu kadar. Sadece biraz daha çalışıyorlar diyim (Ayşe/FL)* ifadesi destekler niteliktedir. Ayrıca fen lisesi okul türünde öğrenim gören katılımcıların, gelecek planlarını gerçekleştirip gerçekleştirmeme konusunun kendilerinde ruhsal bir gerilim oluştuğu söylenebilir.

4.2.3.4.2. Meslek lisesi hayatta 1-0 öndedir

Mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim gören katılımcılar, söz konusu lise türünün avantajlı yönlerine değinmişlerdir.

Hani elinden bir meslek alacaksın, bir yere atanacaksın diye bir umut oluyor içinde. Güzel bir duygu (Eylül/ML).

Meslek lisesinde okuyan öğrenciler aslında hep iyi yerlere gidiyorlar (Elif/ML).

Yani hayatın sürekli içindesin. İş yönünden, ortamların yönünden yani. Okulunda bi bölüm yani bi meslek ediniyorsun ve bu meslek üzerine yoğunlaşıyorsun, gidiyorsun. (Yusuf/ML).

Eylül, Elif ve Yusuf öğrenim gördükleri mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde bir meslek edinerek iyi yerlere gelebileceklerini düşünmektedirler. Yusuf ve Ahmet bu düşüncelere paralel olarak fen lisesi ve mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünü şu şekilde kıyaslamıştır:

Hem meslek lisesi mesela bizim Karaman'da fen lisemiz var ama proje üretmediği sürece fen lisesi fen lisesi değildir bence. Çünkü projeye dayalı bir şey yapmadığında yani elle tutulur gözle görülür bi şey yapmadığında hiçbir şekilde doğru düzgün öğrenemez mesela. Herkes bi fen lisesindeki bi adamın büyük işler yapacağına inanırlar ama meslek lisesinde ki bi öğrencide yapabilir çünkü bu büyük şirketleri kuran adamlar bile üniversiteyi okumayan insanlar diyebiliriz. Üniversiteyi bırakıp bu şirketleri kurmuşlar sonra yükselmişler sonra devam etmişler (Ahmet/ML).

Ben şu an hem ders çalışıyorum hem iş hayatımı sürdürüyordum. Yani hayatta ben şu an 1-0 öndeyim. Çünkü bi fen lisesi öğrencisi şu an sürekli ders görüyor. Bi alana çalışmıyor. Ben burada bi yerlerde staj görerek kendimi geliştirmişim. Yani nasıl çalışılır, nasıl edilir? Bi iş nasıl kurulur, öğrenmiş durumdayım şu anda. İşte burdan ben çarşıya gittiğimde bir sürü mesleğimin üzerinde tanıdığım insan var mesela ama bi fen lisesi çıktığında yok. Tanımıyor insanları. Yani ben halktan biri gibi geziyorum (Yusuf/ML).

Ahmet ve Yusuf, iki okul türünü karşılaştırırken; fen lisesi öğrencilerinin sürekli ders çalıştığını ve bu sebeple asosyal olduklarını, mesleki ve teknik lise türü öğrencilerinin ise toplum ile bütünleşerek sosyalleştiklerini, projelerle ilerleyebileceklerini ve okudukları bölüm üzerine staj yapmanın onların hayatta önde olmalarını sağladığını düşünmektedirler.

4.2.3.4.3. Asıl yaşanılacak yer meslek lisesidir

Katılımcılar, mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünü üretilip geliştiren bir okul türü olarak görmektedirler. Konuya ilişkin katılımcı görüşü şu şekildedir:

Meslek liseleri diğer liselerden daha önemlidir. Çünkü meslek liseleri bi şey üreten insanlardır, geliştirir ama diğer liselerde şu şekilde hizmet sektörü ve akademi şeklinde ilerler. Meslek lisesi öğrencisi olmanın anlamı, kendini daha çok ifade edebiliyorsun. Çünkü atölyeler var, yapacağın alanlar var. Şu dönemlerde siperlikler, solunum cihazları gibi şeyler üretiyorlardı zaten şimdi de bazı yazılımlar hem de o yazılımların nasıl yapıldığını da öğreniyor. Robotlar, robotların nasıl yapıldığını bu robotların nasıl şuradan şuraya yürüdüğünü öğreniyorlar. Bunu da ilerde napaırlar, bu robotu büyük bir robota, insansız bi robota çevirebilirler (Ahmet/ML).

İçeri girip baktıklarında görüyorlar ki çok iyi insanlar var. Fen lisesine kafa tutacak tanıdığım insanlar var meslek lisesinde. Yani bi fen lisesinde bi robot üzerine çalışmıyorlar, yani bilgisayar bölümü olmadığı sürece bi fen normal bi sözel, sayısal üzerine gittikleri için, meslek lisesinde sürekli işin içindesin yani. İster istemez bilgisayar dersinde bilgisayar öğreniyorsun, söküyorsun, takıyorsun. İşte yarışmalar oluyor, robotlarla ilgileniyorsun. Böyle şeyler benim için avantajlı oldu yani. Asıl yaşanılacak yer meslek lisesi bana göre (Yusuf/ML).

Katılımcılar, mesleki ve teknik okul türünde yaparak ve yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiğini düşünmektedirler. Katılımcılara göre söz konusu öğrenme; bilgisayar yazılımı, bilgisayarın teknik anlamda içeriği, robot üretimi, Türkiye'deki salgın sürecinde ise solunum cihazı ve siperlik üretimi üzerine uygulamalı olarak gerçekleşmektedir. Ayrıca katılımcılar, mesleki ve teknik lise türünde bu üretimleri geliştirebilecekleri bir ortama sahip olduklarını ve bu ortamda bilgi ve becerileri doğrultusunda ilgi duydukları alanlarla ilgili çalışmalar yaparak kendi benliklerini yansıtabildiklerini düşünmektedirler. Bu bağlamda mesleki ve teknik okul türü, öğrencilerin benliğini keşfetmesine olanak tanıyan ve onların gizil becerilerini ortaya çıkaran bir kurum olarak düşünülebilir. Bu noktada katılımcılar, mesleki ve teknik lise türünde uygulamalı bir eğitim, fen lisesi okul türünde ise teorik (akademik, sözel, sayısal) bir eğitim gerçekleştiğini ifade ederek iki okul türü arasında bir kıyaslama yapmışlardır. Bu kıyaslama, mesleki ve teknik lise türünde yapılan projeler kapsamında yarışmalarda derece alınmasında da kendini göstermektedir. Konuya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Bazı arkadaşlarım benden daha yüksek puan aldığı için diğer liselere gitti ama şimdi ben onlardan kat kat daha iyiyim, yarışmalara gidiyorum. Birincilik, üçüncülük getiriyorum. TÜBİTAK liseler arasında projeler yarışmalarıydı. Karaman'da bütün lise türleri girebiliyordu yarışmaya ama herhalde bize anlattıklarına göre yaklaşık elli yıl boyunca Karaman'dan hiç giden olmamış. Diğer okullara giden arkadaşlarım hiçbir şekilde Avrupa'ya gidemezken ben bu okul sayesinde Avrupa'ya gitme imkânı buldum. Çek Cumhuriyeti'ne gittik 15 gün. Oradan hem Viyana'ya gittik hem Almanya'ya gittik. Üç tane ülke görmüş olduk. Ama diğer okullara giden arkadaşlarım, hem kuzenlerim diğer okullara gittiler ama hiç bi şekilde böyle bi şey yaşamadılar (Ahmet/ML).

Bi kere yurtdışına öğrenci götüren tek meslek lisesiyiz Karaman’da. Fen lisesine gidiyorsunuz. Soruyorsunuz, yok. Yani yaşıyorum ben burada, ben okuyorum. Ya işte projelere katılıyoruz TÜBİTAK projelerine. 10. sınıfta uluslararası MEB robot yarışmasına katıldım ben. Milli İHA, yani drone pilotuyum ben şu anda. Sivas’taydı. O gün biraz heyecanlıydı, çünkü 4000 kişi yarıştı. Yani ayrı ayrı bölümlerde, bizim alanımızda 145 kişi vardı. Ben 19. oldum. Güzel bi şey yani ilk defa katılıyorum ve ilk 20 ilk 50 böyle şeyler çok iyi yani. Yani sonuncu olmak da var. Yarışmayla Karaman’da daha iyi tanınır hale geldim yani. (Yusuf/ML).

İster meslek lisesinde, ister fen lisesinde oku temasında, katılımcıların ifadelerine genel olarak bakıldığında aile, çevre, öğretmen, öğrenci ve toplumun ortaöğretim okul türlerine bakış açısı Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16: Aile, çevre, öğretmen, öğrenci ve toplumun ortaöğretim okul türlerine bakış açısı

	Fen lisesi	Mesleki ve teknik ortaöğretim
Aile ve çevre	Diğer liselere göre üst düzey ve iyi bir okul, yanlış karar almayan, dersten kafasını kaldırmayan, masum, zararsız, uysal ve “inek” öğrenciler.	İşlevsiz ve yukarıdan bakılan bir okul, dersten kaçan, sınavları umursamayan, bir şey başaramayan, kavgacı, serseri, psikopat ve kötü alışkanlıklara sahip kötü öğrenciler. Boşu boşuna okuyor, okumasın daha iyi, evde otursa daha iyi, bozulursun.
Öğretmenler	Çok soru çözen anlamında “soru çözme makinesi”, yarış atı, eski öğrencilerle kıyaslama.	Bir şey bilmeyen, yapamayan ve düzelmeyecek öğrenciler, fen lisesi ve teknik meslek lisesi ile kıyaslama, aşağılama
Toplum	Anlayışsız, sürekli ders çalışan, arkadaşları olmayan, ders dışı etkinliklerle ilgilenmeyen, ülkenin geleceği, derece beklenen, asosyal anlamında “robot” ve çok ders çalışan anlamında “inek” öğrenciler.	Okulun adı çıkmış, çalışmayan, bir şey yapamayan, başaramayan, kavgacı ve anlaşılamayan kötü öğrenciler
Öğrenciler	Türkiye’de üst bir lise ve öğrenci kalitesi olan, başarılı, kariyer odaklı, kötü alışkanlıkları bulunmayan, kavgacı olmayan, sessiz, sakin, zararsız öğrenciler.	Hayatın içinde olan, meslek sahibi olunan, stajla kendini geliştiren, halktan biri, proje üreten, hayatta 1-0 önde olan, bir şey üreten ve geliştiren, kendini ifade ettiği asıl yaşanılacak yer, TÜBİTAK projeleriyle yurt dışına öğrenci götüren ve fen lisesine kafa tutacak öğrencilerin olduğu bir kurum.

Tablo 16’ya göre aile, çevre, öğretmen, öğrenci ve toplumun mesleki ve teknik lise türü ve diğer ortaöğretim okul türleri ile bir karşılaştırma yapmaları dikkat çekmektedir.

Bu durumun sebebi olarak mesleki ve teknik lise türünde öğrenim gören öğrencilere aile, çevre, öğretmenler ve toplumun çoğunlukla olumsuz bakış açısı gösterilebilir. Bu bağlamda, mesleki ve teknik lise türünde öğrenim gören katılımcıların olumsuz düşüncelerden dolayı kendi benliklerini ve becerilerini kanıtlama/gösterme ihtiyacı içerisinde oldukları söylenebilir. Ayrıca söz konusu lise türünde öğrenim gören katılımcıların insanlar tarafından yokmuş gibi davranılmasından kaynaklı yaptıkları projeler, kazandıkları uluslararası TÜBİTAK yarışmaları ve ürettikleri ürünler aracılığıyla bu dünyada var olduklarını, bir işe yaradıklarını somut olarak gösterme çabası içerisinde oldukları düşünülebilir.

4.2.4. Okuduğun Okul Değil de Hayallerin Daha Önemli

Öğrenim görülen ortaöğretim okul türü ve ortaöğretim okul türünde alınan eğitim, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin çevresiyle etkileşimi sonucunda gerçekleşen deneyimler onların gelecek planlarını nasıl etkilemektedir? Bu sorunun cevabına bulabilmek adına *okuduğun okul değil de hayallerin daha önemli* teması ve bu temaya ait alt temalar ve kodlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17: “Okuduğun okul değil de hayallerin daha önemli” temasına ait alt temalar ve kodlar

OKUDUĞUN OKUL DEĞİL DE HAYALLERİN DAHA ÖNEMLİ	
Alt temalar	Kodlar
Ölene kadar o mesleği yapacağız.	Gelecekle ilgili bir planım var. Hemen işe başlayıp başlamayacağım konusunda tedirgin oluyorum. Çocuklar istediği mesleği yapsın demiyorlar.
Başarının tesadüf olduğuna hiçbir zaman inanmam.	Ona inat daha hırslı olurum. Bir şey istediğinde yapabilirsin, başarabilirsin.

4.2.4.1. Ölene kadar o mesleği yapacağız

Bir bireyin ilgi duyduğu ve benliğine uygun bir meslek sahibi olması o bireyin o meslekte istekli çalışmasını sağlayacaktır. Birey, yaptığı meslekte isteyerek çalıştığından daha verimli olacaktır. Bu bağlamda, bireyin öğrenim gördüğü ortaöğretim okul türünün ve çevresinin onların gelecekte yapmak istedikleri meslekleri seçme konusunda verecekleri kararları etkilediği düşünülmektedir. Bu etkiler, söz konusu temanın alt temalarında incelenmiştir.

4.2.4.1.1. Gelecekle ilgili bir planım var

Fen lisesi ve mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünün her ikisinde de öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğu bilgisayar teknolojisi ile ilgilenmekte ve bu yönde gelecekle ilgili planlar yapmaktadır. Konuya ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

İlk başta bir şirket kurmak istiyordum. Aslında Türkiye için değil global bir şekilde. Uzay yazılımı yapmak istiyordum ben. Roketler mesela. Elon Musk'la birlikte uzaya ilgim başladı. Onun bu mücadeleci yapısı hem de sürekli bi şeyler geliştirme çabası beni cezbediyor o yüzden uzay (Ahmet/ML).

Yani benim küçüklük hayalim asker olmaktı. 2016 senesinde işte liseye geçiş sınavında ben askeri liseyi kazanmıştım ama bu darbeden dolayı gidemedim. Ondan sonraki zamanlarda devletin açıklamasında milli savunma üniversitesini açtılar. Ben yeniden hazırlanmaya başladım. Yani deniyecem şansımı, olursa olur olmazsa olmaz, kaderde ne varsa. Ya ben kendi yazılım şirketimi kurmak istiyordum. Yani kendi işimin patronu olmak istiyordum. Milli teknoloji üzerine çalışmak isterim (Yusuf/ML).

Gelecekle ilgili planlarım az çok var, daha hepsi belirlenmedi ama şu anda hedefim bilgisayarla haşır neşir olduğumdan cidden yazılım mühendisliği istiyordum veya bilgisayar mühendisliği. Önceden ne olacağımı bilmiyordum, bir hedefim yoktu ama babamın mühendis ol demesi, beni mühendisliğe daha sıcak bakmamı sağladı. Böylelikle yazılım mühendisliğini seçtim yani (Mehmet/FL).

Şey, işin aslında astronot olmak istiyordum ama o baya uç bi şey. Bi fen alanında da uzman olabilirim diye düşünüyordum yeterince çalışırsam. Biyoloji olabilir. Ondan sonra pilot da olabilirim ama işte boyum yüzünden olmuyo. Pilotluk boy sınırında değilim ben. 1.63'ümüş boy sınırı pilotluk için ve benim boyum 1.58. Baya benim için üzücü bi şeydi. Çünkü hep bunu istiyordum, hani kendimi başka bi meslekte düşünemiyordum hiç, öyle. İmkânsız oldu artık benim için. Çaresizlik oldu baya. Kendi işimi geliştirmek üzerine bi şeyler yapmak isterim, yazılım ya da bilgisayar mühendisliği (Ayşe/FL).

Yukarıdaki ifadelerle göre Ahmet ve Yusuf bilgisayar yazılımı üzerine kendilerine ait bir şirket kurmak istemektedirler. Bu katılımcıların düşüncesini *Gelecekle*

ilgili bir planım var. Kendime ait bir iş kurup en azından onunla ilgilenmek. Normalde ben muhabir olarak çalışmayı ve ofis açmayı çok isterdim (Elif/ML) ifadesi destekler niteliktedir. Bu noktada, mesleki ve teknik lise türünde öğrenim gören katılımcıların kendilerine ait bir ofis kurma düşüncesinde oldukları söylenebilir.

Ayşe, astronot olma kriterlerinde fiziksel şartların uymamasından dolayı hüsrana uğrayarak astronot olma hayalinin gerçekleşmesinin uzak olduğunu düşünmektedir. Ayşe'nin hayalini gerçekleştirmenin zor olduğu düşüncesine *ya bi tane hayalim var da aslında, ütöpik geliyor biraz. Türk Alman üniversitesi var ya orda okuyup mühendislik bitirmek ve Almanya da çalışmak (Mustafa/FL)* ifadesi paraleldir. Mustafa, hayalinin ulaşılmasının neden zor olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

Ben emekliliğim için çalışmak istemiyorum. Yaşadığım hayat o anda güzel olsun. Mesela 15-20 yıl çalışsam yurtdışında, Türkiye'ye gelip 4-5 tane ev alabiliyorum. Bunların kiralalarıyla Avrupa'dan gelecek olan emekli maaşıyla falan, yani çalışmadan da gezebilirim. İstedğim gibi eğlenebilirim. Bunlar biraz ütöpik de, olsun belki gerçekleşir (Mustafa/FL).

Katılımcılar hangi okul türünde olursa olsun genel olarak ilgi ve becerileri doğrultusunda benlikleriyle uyumlu bir mesleği yapmak istemektedirler. Bu noktada katılımcılar, ne istediklerini ve ne yapabilecekleri konusunda kendilerini tanımakta ve bu doğrultuda gelecekle ilgili planlarının rotasını belirlemektedir.

4.2.4.1.2. Çocuklar istediği mesleği yapsın demiyorlar

Katılımcıların ailelerinin *çocuklar istediği mesleği yapsın demiyor* olması, katılımcıların hayalindeki meslek ile ailelerinin bu konudaki düşüncelerinin birbirine paralel olmadığının göstergelerinden biri olduğu düşünülebilir. Konuya ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Demiyorlar ki çocuklar istediği mesleği yapsın. Sıkılarak değil de eğlenerek. Ama bizim aileler eski kafa olduğu için genellikle benim çocuğum sağlıkçı olsun, iyi yerlere gitmesini istiyorlar. Avukat olsun yok polis olsun sağlıkçı olsun falan daha üstün görüyor. Hiçbir şey dinlemiyorum, karşıyım ailemlere de. Hangi okulda okuduğum değil de hayallerin daha önemli. Allah nasip ederse fotoğrafçı yani robot çizimci olmak istiyorum polislerin yanında. Savaşacağım onu

olmayı düşünüyorum şu an. Çok çizim yapıyorum. Bi insanı görmeden çizebilmeyi istiyorum (Eylül/ML).

Tek istediğim şey muhabirlik ama ailem istemiyor, sağlık istiyor. Ben normalde iğneden korkan bir insanım. Çünkü hastaneyi de sevmem. Durmadan haberlerde şunu görüyorlar; birkaç tane muhabir yakalanıyor, hapse giriyormuş benim de gireceğimi bu sanıyorlar. Girmeyeceğim halde. Ailemin sağlık istemesinin sebebi annemin küçükken hayali oymuş. Annem okumadığı için, okutmadıkları için. Hani benim de onu olmamı istiyormuş. Aileme karşı bana karışmayın dedim. Diyorum ya sağlığı da seçmek istemiyorum ben. Annem yine her şeyde de olmaz diyor. Gitmeyeceksin, onu seçmeyeceksin. Ben seni diyor cezaevine sokduramam diyor. Bu beni daha çok sinirlendiriyor. Olmak istediğim bir şeyi bana olmak için izin vermiyorlar. Abim pek bir şey düşünmüyor bu konu hakkında. Ablam, annem, babam o şekilde düşünüyor. Babam da diyor ki; orayı zaten seçersen seni göndermem, diyor. Tekrar seni üniversite sınavına sokarım, başka yer seç diye zorlarım seni, diyor. Ben kendi bildiğimi okuyacağım. Ya işte izin verilerse inşallah muhabir olacağım. İzin vermezlerse onların sözünü dinlemek zorunda kalırım artık (Elif/ML).

Elif ve Eylül meslek seçiminde aileleri ile aynı düşünceye sahip değillerdir. Bu durumu her iki katılımcı da kendi dünyalarında farklı yorumlamaktadır. Eylül hayalindeki mesleği yapmak için ailesine karşı gelerek mücadele etmekte, Elif ise hayalindeki meslek konusunda ailesiyle uzlaşma sağlayamadığı durumda ailesinin isteklerine göre hareket etme zorunluluğu hissetmektedir. Bu bağlamda, insanlar benzer deneyimler yaşasa da bireylerin kişilik yapılarından dolayı birbirinden farklı tepkide bulunabildiği söylenebilir. Meslek seçiminde ailesiyle aynı fikirde olma noktasında uzlaşmayan diğer katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

O zamanlar güneş enerjisinin çok fazla yatırımı vardı geleceğin mesleği diyorlardı, hala öyle yani. Ailem bu bölümde ilerlememi istediler. Türkçe ya da edebiyat öğretmenliği istiyorum. Lisede bu derslerle çok fazla artım oldu, hocalarım bu yönde ilerlememi çok fazla istedi. Bende gerçekten bu yönde ilerlemek istedim. Öğretmenliği seviyorum hep yanımda arkadaşlarımdan çok öğretmenlerim oldu. Bende bir öğrencinin elinden tutmak isterim. Kendim gibi bir öğrenciyi tatmak isterim yani, onunla arkadaş olmak isterim. Onun ne ihtiyacı varsa karşılamak isterim yani (Zeynep/ML).

Şey diyolar işte ben mühendis olcam falan dediğim zaman, işte doktor ol ya napcan, işte mesleğin hazır mühendis olup da napcan her yer mühendis falan. Yani şimdi, doktorluk iyi bi iş, sorumluluk gerektiren bi şey ama sonuç olarak istemediğim işi yapamam yani bi yerden sonra bıkarım. İşte napıcan uzaya çıkıp zaten. Bi de onlar göreve gidince 8-10 yıl gelmiyo ya, işte bizi de göremiceksin, kardeşini de göremiceksin zaten bi şey olmaz falan, öyle. Zaten astronot olmamı da istemezlerdi yani. İşte yan yana hep beraber olalım istiyolar, öyle. Anneme kalsa bu kadar kasmama gerek yok, işte öğretmen olayım. Ondan sonra yeter falan diye düşünüyö ama bende de öğretmenlik yapacak sabır yok (Ayşe/FL).

Annemler okumayıp napıcaksın, mecbur okucaksın falan en azından doktor, mühendis ne olursan artık falan diyorlar. Mesela doktorları görüyoruz geceleri gündüzleri yok. Genelde nöbette oluyorlar, telefon geliyor gidiyorlar. Ailem ilk başta doktor olmamı istemişlerdi ama ben kabul etmedim bana göre değil, kan falan, hem de yoğun çok yoğun. Şimdide doktor muhabbeti geçtiğinde yapamazsın değil de sana göre değil falan diyorlar (Mustafa/FL).

Önceden öğretmen olmak isterdim ama şu anda öğretmen olmak istemiyorum. Çünkü sabır gerektiriyor bende de pek sabır olmadığını düşünüyorum. Annem genelde üniversitede öğretmen olmamı istiyor. Bazen eczacı olmamı da istiyorlar ama bilmiyorum bana cazip gelmiyor. Zaten bi şeyleri iyi öğretemiyorum. Meslek olarak 2 saniyede bir fikrim değişiyor. Mesela doktor olmak istiyorum bazen ama doktor olunca sanki çok çalışıyoruz ya sanki bıkmışım gibi geliyor. Ya da mesela ekonomi alanında bir şey olabilir. (Emine/FL).

Yukarıdaki ifadelere bakıldığı zaman, ister fen lisesi olsun ister mesleki ve teknik ortaöğretim okul türü olsun, katılımcılar gelecekte yapacakları mesleği seçerken aileleriyle ortak bir noktada buluşmamaktadır. Katılımcıların çoğunun aileleri, çocuklarının öğrenim gördüğü okul türünü arka plana atarak onlardan sağlık sektöründe, mühendislik ve eğitim alanında ilerlemelerini istemektedir. Ancak katılımcılar, meslek olarak ne yapıp ne yapamayacaklarının da farkındadırlar. Bu çerçevede, katılımcıların meslek seçiminde zorlandıkları söylenebilir. *Arada bir kendi geleceğimi düşünmeye başlıyorum. Öyle çok düşününce patlayacak gibi oluyorum. Mesela 25 yaşında bir karar vereceğiz, bir meslek edineceğiz, sonra ölene kadar o mesleği yapcaz. Ne kadar mesleği seversem seveyim bi süre sonra sıkılırmışım gibi geliyor. Yani şöyle bir şansım olsa hayatımın on yılında bir meslek sonra başka bir meslek yapıyorum. Ama yok (Emine/FL)* ifadesinde, katılımcının her mesleği bir süre yapabilme imkânına sahip olma isteği, meslek seçiminde karar vermenin ne kadar zor olduğu düşüncesini desteklemektedir.

4.2.4.1.3. Hemen işe başlayıp başlamayacağım konusunda tedirgin oluyorum

Katılımcıların gelecekte yapacakları mesleğe karar verirken iş bulabilme konusunda sıkıntı olmayacak mesleklere yönelme noktasında aileleriyle hemfikir olduğu söylenebilir. Diğer yandan, her iki okul türünde öğrenim gören katılımcıların bu durumu düşünceleri, onların lise döneminde sorumluluk duygularının geliştiğini ve yetişkin olma yolunda ilerlemiş olduklarını göstermektedir. Konuya ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Bakıyorum işte günümüzde garanti yani tamamen sıkıntısız iş bulabileceğim meslekleri, işte doktorluk var mühendislik var, sayısal olduğum için. Sonra mühendis olmaya karar verdim. Babam dedi işte güzel olur ama iyi bi üniversite kazanman gerekiyo işinin garanti olabilmesi açısından. Çünkü şey oluyo günümüzde üniversite bitirip böyle diplomayla işsiz kalmak falan, o kadar emek veriyosun, baya kötü bi durum. Puanı yüksek olan bi yer iyi bir üniversitedir demek istedi babam. Üniversiteden mezun olunca hemen işe başlayıp başlamayacağım konusunda tedirgin oluyorum. İyi bi yer kazanmam gerekiyo. Yani mesela ders çalışırken kendini iyi bi yere gelmek için değil de para kazanmak için çaresizlikten çalışıyomuşsun gibi hissediyosun. Bunaltıyo insanı biraz yani, omzuna yük biniyo, geleceğin yüklerini cidden hissediyosun yani kendinde (Ayşe/FL).

Geleceğe hiç ümitli bakmıyorum aslında da. Çünkü okuyan insanların halini görüyorum çoğu açıkta kalıyor. Okumamış bir esnaf çok çalışan bir ustadan daha çok para kazanıyor mesela. Bu şekilde olunca insanın içine biraz karamsarlık düşüyor. Bu karamsarlıkla bi şey de yapamıyorum aslında. Ailem okumazsan napıcaksın peki diyorlar. Haklılar çünkü elimizde iş kuracak bi sermaye, bi malzeme de yok. Ama böyle olunca insanın hevesi de olmuyor. Okuyunca iyi bir yere geleceğinin garantisi yok hani çok çalışınca falan. Bizim okulda okul birincisi bi çocuk var çok ders çalışıyor. Ama en sonunda ne olabilir doktor olabilir, mühendis olabilir. Zaten doktor olmazsam mühendislik. Başka yolu yok. (Ailem) inşallah kazanırsın, eğer mühendis olmak istiyorsan iyi bir üniversiteye gitmen lazım diyorlar. İyi bi üniversitenin sıralaması iyi olması lazım. Türkiye genelinde başarısı iyi olması lâzım. Bazı iyi üniversitelerde daha 2. 3. sınıfta iş teklifleri falan geliyormuş duyduğum kadarıyla, o tarz olması lazım (Mustafa/FL).

Abim mühendislik gelir bakımından çok gelir getirmesini çok zor, o yüzden tıp oku diyor ama şu an bilmiyorum ya. Ailem (ÖSYM sonuçlarında) benden ilk 20.000 bekliyordur yani. Bunu dile getirmediler ama babam mesela şey diyor şakasına mı diyor gerçeğine mi diyor bilmiyorum ama senden ODTÜ mühendislik istiyorum diyor. Cidden ilk 1500, 2000, 3000 falan, cidden çok zor. Hedefim ilk 17.000'e girmek (Mehmet/FL).

Fen lisesi okul türünde öğrenim gören katılımcılar, mühendis olmak istemekle beraber bu meslekte iş garantisi sağlayabilmek adına yükseköğretim sınavında yüksek puana sahip bir üniversiteden mezun olmayı düşünmektedirler. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumunda öğrenim görenler ise iş bulma konusundaki sıkıntının söz konusu okul türünde mezun oldukları alan doğrultusunda meslek sahibi olarak giderilebileceğini düşünmektedir. Konuya ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Üniversite falan okumadığın zaman senin eline bir diploma veriyorlar gidip kendi mesleğini kurabiliyorsun. Ama düz lisede okuduğun zaman sadece mezun olmuş gözükyorsun. Teknikte okuduğunuz zaman elinde bir şeyler oluyo, belgeler oluyo (Eylül/ML).

Zaten şimdi 2 yıllık diyorlar muhabirliğin süresini. En azından iki yıllık okuyup geri geleceksin. Kendi mesleğim elimde olacak en azından yanımda iki üç arkadaş gelirlerse (Elif/ML).

Eylül ve Elif'in düşüncelerini, *Ya üniversiteyi kazanmasam bile meslek lisesinde bi meslek ediniyosun yani liseyi bitirdikten sonra (Yusuf/ML)* ifadesi desteklemektedir. Bu bağlamda katılımcılar, iş bulabilme olanağını söz konusu okul türünde öğrenim gördükleri

bölümlerle ilgili ofis açma/şirket kurma düşüncesinde bulabilmektedirler. Aynı ortaöğretim okul türünde öğrenim gören Ahmet ve Yusuf'un düşünceleri, diğer katılımcılara benzer düşüncelere sahip olduğundan bu durumu destekler niteliktedir. Ayrıca katılımcıların sıkıntısız ve garanti iş bulabilme endişesi içerisinde olduğu düşünülebilir.

5.2.4.2. *Başarının tesadüf olduğuna hiçbir zaman inanmam*

Başarı nasıl elde edilir? Başarılı olmanın standartları var mıdır? Bulunulan ortam, etkileşim içerisinde olunan çevre, öğrenim görülen ortaöğretim okul türü, ailenin eğitim düzeyi ve sosyoekonomik durumu başarılı olmaya nasıl etki etmektedir? Bu soruların muhtemel cevapları *başarının tesadüf olduğuna hiçbir zaman inanmam* alt temasına ait *ona inat daha hırslı olurum* ve *bir şey istediğinde yapabilirsin, başarabilirsin* kodlarında irdelenmiştir.

4.2.4.2.1. *Ona inat daha hırslı olurum*

Bazı insanlar, yapılan olumlu düşünceler sonucunda motive olarak başarıyı elde ederken; bazı insanlar ise olumsuz düşünceler neticesinde başarılı olmaya aşırı bir istek duyarlar. Katılımcılar, çevresinin öğrenim görülen okul türüne bakış açısından kaynaklı daha hırslı olduklarını şu şekilde belirtmişlerdir:

Hani diyorlar ya birincisinde benden olmadı. İkincisini daha hırslı olup kazanmaya hedeflerim. Bir şeylerden vazgeçmem daha hırslı olurum. Ona inat daha hırslı olurum. Mesleğimi yaptıktan sonra akrabalarım arkadaşlarıma göstermek değil de utanmalarını isterdim. Çünkü hani kendileri yüksekteyiz diye hava atıyorlar ya onlar da belki atanamayacaklar sağlıklı olarak. Hani beni görüp o okuldan bu mu oldun yani sen demesini isterdim. Hani okulu küçük görüyorlar ya. Öyle olmasını isterdim (Eylül/ML).

Akrabalarımın pek benden bir beklentisi yok. Olamam sanıyorlar ama olduğumda da görecekler. En azından arkamdan söyledikleri tüm laflara rağmen söyledikleri lafları geri çekerler. Geri çekecekler de. Onların en azından benim çalıştığımı, çalışıp da bir şeye başardığımı, en azından kendime ait bir ofisimin olduğunu görecekler yani. Sonuçta illa ki gelecekler benim yanıma. Bir şey danışmak için. Meslek lisesi öğrencisi olarak başarmak çok iyi olur aslında çok iyi olur (Elif/ML).

Yukarıdaki ifadelere göre katılımcılar, çevrelerinin mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünü küçük görmeleri ve bu okul türünde öğrenim gören öğrencilerin başarılı olamayacağı konusunda olumsuz düşünceleri onlarda hırsla dönüşmektedir. Bu noktada katılımcılar, başarının standartlarını çevreye ya da topluma göre belirlemiştir. Bu bağlamda katılımcıların, söz konusu lise türünde öğrenim gören öğrencilerin başarı normlarını belirleyen çevre tarafından kabul görme eğiliminde oldukları söylenebilir. Bu durum, fen lisesi okul türünde daha farklıdır. Fen lisesi okul türünde öğrenim gören katılımcılar, başarı standartlarını öğretmenlerine ve arkadaşlarına göre belirlemektedir. Konuya ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Hoca gelmiş şey yapıyo sürekli hani çalışmıyorsunuz falan önceden böyle değildi, işte bu kadar kolay sorsam herkes 100 alırdı falan diyo. Sinirlendirdi beni, iyice çalışmaya başladım bu sefer. Adamın dediği seviyeye gelebilmek için. Ama gelemedim. Şeydi, hani demiştim ya TEOG'da yaptıklarımın karşılığını aldım diye. Bazen de yaptıklarımın karşılığını alamıyomuşum demek ki. Biraz şeydi yani, moral bozucuydu. Dönem iyi olunca sen de iyi olmak zorundasın. Sen de iyiye oynamak zorundasın, daha çok iyi (Ayşe/FL).

Yani mesela bu okuldan daha iyisine gitmek bilmiyorum benim için çok iyi bi hedef değil. Çünkü daha iyisine gittikçe o okuldaki ortamda başarı seviyesi artıyor. Ve rekabet çok zor oluyor, çok geride kalıyorsun (Mustafa/FL).

(Pandemi sürecinde uzaktan eğitim kapsamında) arkadaşlarımdan uzak kalmak şöyle etkiledi, mesela deneme yapamamak sıralama görememek, sürekli o dinç kalmak olmadı yani. Ortaokulda iyi öğrencilerin arasındaydım ama lisede herkes iyidir ve seviyem diğerlerine göre düşük oluyordu. Her zaman iyi olmaya alıştığım için daha iyi olmak istiyordum sürekli olarak. O biraz baskı hissettiriyor kendi kendimde (Fatma/FL).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere katılımcılar, öğrenim gördükleri fen lisesi okul türünde sınavlarda yüksek not alma konusunda ya da diğer arkadaşlarıyla deneme sıralamalarında rekabet etmektedir. Bu rekabet, katılımcılarda hırsla dönüşmekte; bu hırs ise onlarda ruhsal gerilime ve baskıya yol açmaktadır. Başarılı olanlar grubuna dâhil olmak isteyen katılımcılar, yardımlaşarak birlikte ilerlemek yerine daha iyi olmak için paylaşmadan bireysel ilerlemeyi seçmektedirler. Bu durumun sebebi olarak katılımcıların başarı normlarını, öğretmenlerinin değerlendirmelerine ve arkadaşlarının başarı seviyelerine göre belirlemeleri olduğu söylenebilir.

4.2.4.2.2. Bir şey istediğinde yapabilirsin, başarabilirsin

Katılımcılar, başarıya çabaladığında, zaman ayırdığında, motive olduğunda ve başarı olmak istediği durumu gerçekleştirmeye istekli olduğunda ulaşılabileceğini şu şekilde belirtmişlerdir:

Başarılı olmak için çabalamam lazım. Çabaladıktan sonra, bir şey kafana koyduğun zaman bir kere olmadı of deyip çekileceğime bir daha savaşıram (Eylül/ML).

Başarmak için her şeyden önce öğrenme isteği olması lazım. Fazlasıyla bende var diyebilirim. Genelde her zaman kendimi motive ettiğim için her zaman oluyor (Ahmet/ML).

Hayallerimi, çalışırsam yaparım. Emeklerinin karşılığı, hiç bi zaman tesadüf olduğuna inanmam başarımın. Ne gerekiyorsa yapıcaksın, fazlasını yapıcaksın hatta. Ders çalışıcan (Ayşe/FL).

Benim için başarmak sınavdır. Çünkü başka bir şey benim kariyerimi etkilemez. Yani hedeflerimi, isteklerimi gerçekleştirmek yani bi şeye heves ederim, onu yapabilecek imkânım varsa başarmışım demektir (Mustafa/FL).

Fen lisesi okul türünde öğrenim gören katılımcılar başarıyı, ders çalışmak ve sınav doğrultusunda kariyer yapmak olarak görmektedir. Mesleki ve teknik lise türünde öğrenim gören katılımcılar ise başarıyı mücadele etmek ve öğrenmeye isteklilik olarak nitelendirmektedir. Diğer yandan söz konusu lise türünde, istenildiği takdirde başarılı olunabileceğini bazı katılımcılar şu şekilde belirtmişlerdir:

Yarışmayla Karaman'da daha iyi tanınır hale geldim yani. Ailem yönünden de bir etkinliğe katılmam çok iyiydi yani. Oğlumuz bi şey yapıyo işte kardeşimiz katıldı gurur duyduk falan yani. Ya başarabiliyorum dedim yani. İstedikten sonra her şey olur artık yani bunu kanaat getirmiştım. Lise hayatımda bi yere gelemeyeceğimi düşünüyodum yani. Öyle bi psikoloji vardı benim üzerimde ama arkadaşlarımı tanıdıkça, öğretmenlerimi tanıdıkça benden olurmuş diyorum ya artık yani. Ben bi şeyler yapabiliyomuşum. Kendi özgüvenimi kazandım aslında. Şöyle söyliyim hocalarım bana sen başarabilirsin dediler. Gerçekten bunu yap, şunu yap, yani yapamazsın edemezsin demediler hiçbir zaman (Yusuf/ML).

Babamın cezaevinden çıkması beni olumlu etkiledi. Yakın arkadaşlarım bunun farkındaydı ve arkadaşlarım baban geldi sen eskisi gibi olacaksın falan diyorlardı. Hocam çok daha fazla farkındaydı. Hocaların, daha çok ders çalıştın, bi şeylerin farkına vardın diyorlardı. Hocalarım, sen yaptın, bi şeyleri gerçekten istiyodun, bunu başardın diyolar. Bunu duymak çok güzel bir duygu. Demek ki ben bi şeyleri isteyince yapabiliyorum sözünü kendine söylüyorsun yani. Bi şey istediğinde yapabilirsin, başarabilirsin. Önce onu istemek lazım (Zeynep/ML).

Yukarıdaki ifadelerle göre katılımcılar, isteyince başarılı olduklarını ve aile, arkadaşlar ve öğretmenlerinin kendilerine yapabileceklerini ve başarabileceklerini söylemeleriyle özgüvenlerinin geliştiğini düşünmektedirler. Zeynep, babası cezaevindeyken

ders çalışmaya zaman ayıramamaktadır. Zeynep babasının cezaevinden çıkmasının derslerine olumlu yansımalarını ise başarı olarak görmektedir. Elif, durumsal unsurlardan dolayı Zeynep gibi ders çalışmaya zaman ayıramamakta olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

Rahatsızlığımı söyledim aileme. Anne yeter artık. Ben derse mi çalışacağım çocuğa mı bakacağım dedim. Bakıver ne olacak diyordu annem de. Anne siz varsınız neden ben bakacağım diyordum. Al yani senin torunun al bak. Tamam, yeğenim de ben çocuğa bakmak zorunda değilim benim derslerim var. Derse çalışmak zorundayım ben bi yandan da. Annem tamam o zaman çocuğu bırak git, derslerine çalış falan diyordu. Aradan 2-3 dakika geçiyordu, tekrar çocuğu üstüme atıyordu annem. İşte uyumuyor, durmuyor; bak şu çocuğa diyordu annem. Ben de bakıyorum çocuğa. Dersi yarım bırakıp tekrar çocuk bakıyordum. Sinirlendiriyordu beni bu durum (Elif/ML).

Yukarıdaki ifadeler bağlamında, yaşanan aile ortamının kişinin başarılı olup olmama noktasında ne kadar etkili olduğu açık ve net görülmektedir. Mesleki ve teknik lise türünde öğrenim görenlerin ailelerinin başarıya etkisinin genelde olumsuz olduğu söylenebilir. Fen lisesi okul türünde bu durum daha farklıdır. Fen lisesi okul türünde öğrenim görenlerin ailelerinin başarıya etkisinin genelde olumlu olduğunu bir katılımcı şu şekilde belirtmiştir:

Çalışmanın bana çok katkısı olduğunu anladım. Mental olarak ablalarım beni çok hazırladı. Ablalarım bana güveniyorlardı, senin gideceğine inanıyoruz biz, diyorlardı. Şu sözden çok keyif alıyordum. Ben sana güveniyorum sen yaparsın sözü beni cidden motive ediyordu ve ben yapabileceğimi düşünüyordum (Mehmet/FL).

Katılımcılar, ders çalışma ve başarı stratejisini kariyer, sınav ya da sosyal etkinlik olarak görmektedirler. Ayrıca ders çalışma ve başarı stratejisinin, katılımcıların gelecekte yaşayacakları çevreyi belirleyecek bir unsur olarak nitelendirdiği *başarılı olmak istiyorum çünkü. Sonuçta ders çalışmamız bile çevremizi belirliyor. Nerede yaşayacağımızı nasıl bir hayat yaşayacağımızı belirliyor. Bilgili bir çevrem olur. Sonra kültürlü bir çevrede olmak istiyorum sanırım (Emine/FL)* ifadesinden anlaşılabilir. Bu bağlamda, her iki lise türünde öğrenim gören katılımcıların ailelerinin Bourdieu'nün sınıfsal farklılıklardan oluşturduğu üç gruptan farklı tabakada olmasından dolayı katılımcılara aktarılan kültürel sermaye de farklıdır. Bütün aileler, kendi tabakasına özgü oluşan habitusu bağlamında

kültürel sermayelerini aktararak çocuklarını yetiştirmektedirler. Ailelerden alınan kültürel sermaye aracılığıyla katılımcıların yaşam tarzları, tutumları, beğenileri, hayata bakış açıları, ders çalışma stratejileri, gelecek planları, başarı normlarını belirleme standartları oluşmaktadır. Sayılan bütün bu nitelikler, sosyal çevrelerinde ve öğrenim gördükleri okul türünün her kademesinde devlet okulu ya da özel okul bağlamında yeniden üretilmektedir. Ayrıca katılımcılar, kardeşlerinin öğrenim gördüğü ortaöğretim okul türünde eğitim aldığından Bourdieu'nün sınıfsal farklılıklardan oluşturduğu üst-alt-orta tabaka üretimi devam etmektedir. Söz konusu sınıfsal farklılıklardan dolayı öğrenim görülecek ortaöğretim kurumu ve meslek seçiminde, fen lisesi okul türünde öğrenim gören katılımcılar ve aileleri birbirine benzer düşüncelere sahip olmaktadır. Mesleki ve teknik lise türünde öğrenim gören katılımcılar ve aileleri arasında ise söz konusu seçim sürecinde çoğunlukla uzlaşma sağlanamamaktadır. Özetle bir bireyin yetiştiği aile ortamı, etkileşimde bulunduğu sosyal çevre ve öğrenim gördüğü ortaöğretim okul türü, kişinin benliğine şekil vermekte ve Bourdieu'nün oluşturduğu alt-üst-orta tabakaya ait habitusu nesilden nesile aktarılarak yeniden üretim çarkı sürekli dönmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Bulgular ve sonuçlar, araştırmanın kuramsal çerçevesi kapsamında tartışılmış ve elde edilen sonuçlardan yola çıkarak ilerleyen zamanlarda yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında katılımcıların aile ortamı, ailelerinin ekonomik ve eğitim düzeyi ile kardeşlerinin öğrenim gördüğü ortaöğretim okul türü, ortaöğretime geçiş sınavına hazırlık ve ortaöğretim okul türünü seçim süreci, ortaöğretim okul türü ortamı ile ilgili konularda benzer ve farklılıkların olduğu durumlar tespit edilmiştir. Ayrıca okul türüne aile, çevre, öğretmen ve toplumun bakış açısı ve katılımcıların meslek seçimi ile ilgili konularda ortak noktada bulunduğu bazı durumlar olsa da çoğunlukla ciddi anlamda farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Belirtilen bu konuların, katılımcıların yaşadıkları deneyimleri yorumlama biçimlerine etki ettiği düşünülmekte ve gelecekle ilgili alacakları kararların zeminini oluşturduğu öngörülmektedir.

Bu çalışmada katılımcılardan elde edilen verilere göre, fen lisesi okul türünde öğrenim gören katılımcıların ailelerinin eğitim ve sosyoekonomik düzeyi Bourdieu'nün sınıfsal farklılıklardan oluşturduğu üç gruptan orta tabakada; mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim gören katılımcıların ailelerinin eğitim ve sosyoekonomik düzeyi ise alt tabakadadır. ERG raporuna göre, fen lisesi öğrencilerin % 51'i, meslek lisesi öğrencilerin % 8'i gelir düzeyi yüksek ailelerden gelmektedir (ERG, 2014: 31). Bursa Sanayicileri ve

İşadamları Derneğinin (2015) yaptığı araştırmada, meslek lisesi öğrencilerin yaklaşık beşte biri yüksek sosyoekonomik düzeye, kalanların ise orta ve alt sosyoekonomik düzeye sahip olduğu bulgusu bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Ayrıca mesleki ve teknik lise türünde öğrenim gören öğrencilerinin ailelerinin eğitim ya da gelir düzeyinin düşük olduğuna benzer bulgulara Akkaya, Özçatalbaş ve Arabacı (2013), Emirgil (2008), Kalkan (2014), Kam ve Atakök (2016), Kayaalp (2002), Özcan (2010), Sağdıç (2005), Tek (2006) ve Temur (2005) çalışmalarında yer vermiştir. 2011-2019 yılları arasında, diğer lise türlerinde öğrenim gören bir öğrencinin düşük gelirli bir aileden gelme olasılığı, fen lisesindeki bir öğrencinin düşük gelirli bir aileden gelme olasılığının ortalama 2 katıdır. 2011-2019 yılları arasında, fen lisesindeki bir öğrencinin anne eğitim düzeyinin yüksek olma ihtimali, diğer lise türlerinde öğrenim gören bir öğrencinin anne eğitim düzeyinin yüksek olma ihtimalinin ortalama 4.2 katı; baba eğitim düzeyinin yüksek olma ihtimali ise 3.4 katıdır (Suna, Gür, Gelbal ve Özer, 2020: 7). Diğer yandan, Polat'ın (2009: 67) 2006 PISA verilerinden derlediği fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyi ilkökul % 2.9, ortaokul % 2.9, lise % 20.0, üniversite % 68.6; meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyi ise ilkökul altı % 2.5, ilkökul % 40.3, ortaokul % 26.3, lise % 23.5, üniversite % 3.6 oranındadır. Belirtilen alan yazında yapılan çalışmalar bağlamında, fen lisesi okul türünde öğrenim gören öğrencilerin sosyoekonomik ve eğitim düzeyinin yüksek; mesleki ve teknik lise türünde öğrenim gören öğrencilerin sosyoekonomik ve eğitim düzeyinin düşük olduğu bulgusu bu çalışmanın bulgusu ile paraleldir.

Aileler, bulunduğu tabaka doğrultusunda sahip olduğu mevcut habitusu çerçevesinde çocuklarını yetiştirmektedirler. Bu çalışmada, her iki okul türünde öğrenim gören katılımcıların çoğunluğunun, kardeşleriyle aynı ortaöğretim okul türlerinde öğrenim

gördüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, sınıfsal farklılığın ve aktarılan kültürel sermayenin üretiminin gerçekleştiği söylenebilir. Bu noktada Bourdieu'ya göre okul, fırsat eşitliğini sağlayan bir kurum olmaktan daha çok toplumsal eşitsizlik üretiminin gerçekleştiği bir kurumdur (Jourdain ve Naulin, 2016: 51). Böylece ekonomik sermaye kapsamında oluşan kültürel sermaye, toplumdaki sınıfsal tabakalaşmanın eğitim yoluyla üretilen mekanizmasını işleten itici güç olmaktadır (Aktay, 2016: 477).

Katılımcılar, ortaöğretime geçiş sınavına hazırlık sürecinde birbirinden farklı deneyimlere sahiptir. Söz konusu süreçte, fen lisesi okul türünde öğrenim gören katılımcılar, ders çalışma eyleminde bulunmuş ve katılımcıların aileleri de çocuklarını ders çalışmaya teşvik etmiştir. Bu durumun nedeni olarak, ailelerin eğitim ve gelir düzeyinin yüksek olmasından kaynaklı yüksek kültürel sermayeye sahip olmasıyla bilinçli olarak akademik başarıyı sağlamada donanımlı oldukları söylenebilir. Mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim gören katılımcıların çoğunluğu arkadaş çevresinden ya da ergenlik döneminin vermiş olduğu gelişimden dolayı ortaöğretime geçiş sınavına hazırlık sürecinde ders çalış(a)madıkları dikkat çekmektedir. Kişi, ortak eylemde bulunduğu bireyin tavrını aldığından (Mead, 2017: 209), ders çalışmayan arkadaşlara sahip olan bireyin kendisi de ders çalışmak istemeyebilir. Söz konusu okul türünde öğrenim gören katılımcıların çoğunluğunun TEOG sınavına özel bir hazırlık yapmadan girdiği bulgusunu Vuranok, Özcan ve Çelebi (2017: 188) tarafından yapılan araştırma desteklemektedir. Bu durumun nedeni olarak, söz konusu katılımcıların ailelerinin eğitim ve gelir düzeyinin düşük olmasından kaynaklı düşük kültürel sermayeye sahip olmasıyla akademik başarıyı sağlamada bilinç ve donanımdan yoksun oldukları söylenebilir. Lisansüstü düzeydeki eğitime sahip anne ve babanın çocuklarının MSP, eğitim düzeyi ilkököl olan anne ve babanın çocuklarından 120 puan daha fazla olması (SETA, 2020: 3) bu durumu desteklemektedir.

Aynı zamanda iki ortaöğretim okul türü arasındaki kültürel sermaye farklılıkları ve bu farklılıkların çocuklarının akademik başarısına yansıdığına dair benzer bulgulara Atmaca (2019) tarafından yapılan araştırmada yer verilmiştir. Bu bağlamda, ortaöğretime geçiş sınavı, sınıfsal farklılığın üretimini uygulama noktası olarak görülebilir. Bu durumda sınav, rasyonel ayıklama düzeneği olarak (Bourdieu, 2015: 38) düşünüldüğünde, yüksek ve düşük kültürel sermayeye sahip olanlar kendi tabakasına yakın olan ortaöğretim okul türüne sınav aracılığıyla ayrışarak yerleşmektedirler. Bu durumda, gelir, eğitim ve kültürel sermayesi yüksek olanların fen lisesine; gelir, eğitim ve kültürel sermayesi düşük olanların mesleki ve teknik lise türüne yerleştiği söylenebilir.

Bourdieu, genellikle meslek lisesinin düşük statülü okullar, genel liseler ile sınavla öğrenci kabul eden liselerin seçkin okullar olarak nitelendirilmesini ve bu okullar arasındaki eşitsizliği ele almıştır. O'na göre, etki gücü ya da diploma kalitesi farkına dönüşen eğitim kalitesi farkıdır (Aktay, 2016: 484). Bu nedenle bütün ailelerin, çocuklarının merkezi sınav puanıyla öğrenci kabul eden ortaöğretim okul türünde öğrenim görmelerini istemeleri ve söz konusu okulları iyi okul olarak düşünmeleri bakımından ortak bir noktada buluştukları söylenebilir. Özellikle fen lisesi okul türünde öğrenim gören katılımcılar, aile ve öğretmenlerinin bu beklentisini karşılayıp karşılayamama ve söz konusu sınavda başarılı olup olamama konusunda ruhsal gerilim yaşamışlardır. Bunun nedeni olarak, bireyin davranışlarını kontrol eden, düşüncelerini belirleyen bir topluluğun olması (Mead, 1934:155) ve genelleştirilmiş ötekiler arasından bilhassa kendisi için önemli olan bireylerin (önemli ötekilerin) baskısına boyun eğmesi (Ruth ve Wolf, 2012) gösterilebilir. Bu bağlamda kişinin gideceği lise, bu lisede seçeceği alan, tercih ettiği üniversite ve yapacağı meslek, toplum (genelleştirilmiş öteki) tarafından yönlendirilmektedir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim gören katılımcılar içerisinde düşük ders çalışma motivasyonuna sahip olanlar, fen lisesi okul türünü tercih etmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, meslek sahibi olmak için mesleki ve teknik ortaöğretim okul türüne yönelmişlerdir. Bu duruma benzer bulgulara alan yazında yapılan çalışmalarda yer verilmiştir (Gökşen, Yüksek, Alnaçık ve Zenginobuz, 2011; Kam ve Atakök, 2016; Kalkan, 2014; Kılıç ve Yücel, 2010; Özcan, 2010; Sağdıç, 2005; Tarım, 2000; Tek, 2006; Temur, 2005). Ancak Bülbül (2014), öğrencilerin meslek liseleri okul türüne yönelik düşüncelerinde meslek öğretene okul algısının düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Söz konusu bulgunun bu çalışmanın bulgusuyla çeliştiği düşünülebilir. Diğer yandan katılımcılar, kendi istekleri doğrultusunda söz konusu lise türünü tercih ettiğini ifade etmişlerdir. Kam ve Atakök (2016) mesleki ve teknik ortaöğretim okullarının tercih nedenlerini belirlemeye yönelik çalışmasında, öğrenciler tarafından söz konusu lise türünün cinsiyetlerine ve yeteneklerine uygun olduğu düşüncesiyle, yükseköğretime sınavsız geçiş hakkı verilmesinden kaynaklı, kısa yoldan hayata atılabilmek için ve bu çalışmanın bulgusuna paralel olarak kendi istekleri doğrultusunda tercih edildiğini saptamıştır. Aynı şekilde Özcan (2010) çalışmasında, öğrencilerin yükseköğretimde kendi bölümlerini tercih yaptıklarında Öğrenci Seçme Sınavı'na ek puan verilmesi, eşişlerine duyulan ilgi ve yeteneğinin olması ve bu çalışmanın bulgusunu destekleyen kendi istekleri ile mesleki ve teknik lise türünü tercih ettiği bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca Aydın (2008), Erbaş (2007), Sağdıç (2005) ve Tek (2006)'in meslek lisesi öğrencilerin söz konusu okul türünü kendileri ya da ailelerinin istekleri üzerine seçtiklerini tespit ettiği çalışmaları da bu araştırmanın bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Her iki okul türünde öğrenim gören katılımcılar, ilgi ve becerileri doğrultusunda öğrenim gördükleri lise türünde eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Diğer yandan

katılımcılar, ortaöğretim döneminde arkadaş çevrelerinin genişlediğini, zihinsel ve davranış bakımından olgunlaşarak bakış açılarının geliştiğini, karakterlerinin şekil aldığını ve lise derslerinin akademik anlamda daha zor olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, katılımcılar söz konusu düşüncelerinden dolayı ortaöğretim kademesini dönüm noktası olarak görmektedirler.

Fen ve mesleki ve teknik lise türünde dersler, teneffüsler ve öğle araları sürecinin nasıl geçtiği ile ilgili benzerlik ve farklılıklar mevcuttur. Fen lisesi okul türünde, derslerde yüksek puan almak zor, konular ve ödevler yoğun olurken; mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında ise, dersler hızlıca anlatılıp geçilmektedir. Fen lisesi okul türünde, teneffüs ve öğle aralarında genelde ders çalışıldığı; mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde ise sık sık yaşanan kavga olaylarına şahit olduğu katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Fen lisesi okul türünde öğrenim gören katılımcılar, sınavlara ek puan veren ya da ödevlere anlayış gösteren öğretmenleri sevdiğini ve onların derslerine ilgi duyduklarını belirtmişlerdir. Mesleki ve teknik okul türünde öğrenim gören katılımcılar ise, öğretmenlerinin kendilerine arkadaşça davranışları ve hitap ediş şekilleri nedeniyle o öğretmenleri ve derslerini sevmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. İnsanların, başkaları tarafından kabul görmeye, bir gruba ait olmaya, ait olduğu grupla dayanışma halinde bulunmaya ihtiyaç duymaları (Maslow, 1968) nedeniyle, söz konusu katılımcıların özellikle ergenlik döneminin yaşandığı ortaöğretim kademesinde öğretmenleri tarafından kabul görmeye ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Katılımcılar, söz konusu okul türlerinde ilk derslerin uykulu geçtiğini, genel derslerin ise proje ve deneylerle işlenerek daha etkili bir eğitim olabileceği yönünde benzer düşüncelerini belirtmişlerdir. Ancak mesleki ve teknik lise türünde öğrenim gören katılımcılar, sosyal medya bağımlılığı, staj ve ailevi nedenlerden kaynaklı derslerde gün

boyunca uyuduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun sebebi olarak, ailelerin düşük sosyoekonomik ve eğitim düzeyine sahip olmalarından kaynaklı çocuklarını kontrol etmek için yeterli zamana ve bilince sahip olmamaları gösterilebilir.

Her iki okul türünde öğrenim gören katılımcıların ortak noktası, okulun ilk günü tanışma aşamasında fiziksel ya da arkadaş adaylarıyla iletişim kurmada girişken ol(ma)ma bakımından Cooley'in "ayna benlik" söylemiyle kendilerini nesne konumunda değerlendirmeleridir. Diğer yandan, katılımcılar arkadaşlarının davranış ve konuşmalarını gözlemleyerek Goffman söylemiyle onların "verdiği ve yaydığı izlenim" durumunu dikkate almışlardır. Söz konusu okul türlerinde, eğitim-öğretim yılının ilk günü farklı deneyimler yaşanmıştır. Fen lisesi okul türünde öğrenim gören katılımcılar, okulun ilk günü direkt derse başlamış, teneffüste ise dersle ilgili bilgileri deftere aktarmışlardır. Mesleki ve teknik okul türünde öğrenim gören katılımcılar ise, okulun ilk günü kavga olaylarına tanıklık etmiş ya da kavga eyleminde bulunmuş; bulunduğu şubede sınıf tekrarı yapanlarla karşılaşmış ya da sınıf tekrarını kendisi deneyimlemiştir. ERG (2019) raporuna göre, Türkiye'de sınıf tekrarı 2016'da % 7.6, 2017'de % 7.0 oranlarıyla mesleki ve teknik okul türünde görülmekte ve bu oran azalmaktadır. Türkiye'de ortaöğretimde sınıf bazında sınıf tekrarı 2014'de % 17.06, 2018'de 10.36 oranında en çok 9. sınıfta görülmekte ve bu oran azalmaktadır (MEB, 2019c). Diğer yandan, katılımcıların söz konusu okul türünde okuyan kardeş ya da arkadaşları, 9. sınıfta arkadaş etkisinden, olumsuz okul ortamından ve kötü alışkanlıklardan kaynaklı okuldan erken ayrılma durumunu yaşamıştır. Alan yazında liseyi terk eden ya da liseye devam eden öğrencilerle yapılan çalışmalarda, kötü alışkanlıkların okuldan erken ayrılmaya sebebiyet verdiği ya da okulu terk etme riskini artıran unsurlar olduğu bulgusu bu çalışmanın bulgusunu desteklemektedir (Chavez, Edwards ve Oetting, 1989; Epstein ve Tamir, 1984; Rosenthal, 1998; Townsend, Flisher ve King, 2007; Orpinas, Lacy, Nahapetyan, Dube ve

Song, 2015; Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011). Alan yazında yapılan çalışmalarda, ortaöğretim öğrencilerinin okuldan erken ayrılmasına neden olan etmenlerden biri olarak bu çalışmada olduğu gibi arkadaş/akran etkisi olduğu tespit edilmiştir (Behhan ve Dalgıç, 2012; Boyacı ve Öz, 2018; Gözübüyük Tamer, 2014; Yorğun, 2014). Ayrıca Güngör (2019) ve Taş ve diğ. (2013) olumsuz arkadaş çevresinin okul terkinin sebeplerinden biri olarak saptadığı meslek liseleri ile yaptığı çalışma bu çalışmanın bulgusuna paraleldir. Okul terki 2008-2009 eğitim-öğretim yılında en fazla meslek liselerinde görülmüştür (Şimşek, 2011: 28). Diğer yandan, ortaöğretim kurumlarında okul terki 2009'da % 17.30, 2010'da % 22.26, 2011'de 28.21 oranlarında 9. sınıfta görülmüş olup (MEB, 2013b), alan yazında yapılan diğer çalışmalar bu çalışmanın okul terkinin en çok 9. sınıfta yaşandığı bulgusunu desteklemektedir (Belfield ve Levin, 2007; Cauley ve Jovanovich, 2006; Doren ve Murray, 2014; Franklin ve Trouard, 2016; Goux ve diğ., 2014; Hertzog ve Morgan, 1999; Neild, Stoner-Eby ve Furstenberg, 2008; Reimer ve Smink 2005; Rumberger, 1995; Rumberger ve Ah Lim, 2008; Stearns ve Glennie, 2006; Şimşek, 2011; Witte ve Rogge, 2013; Yorğun, 2014).

Aile, çevre, öğretmenler, toplum ve katılımcıların kendi deneyimlerinden yola çıkarak fen ve mesleki teknik ortaöğretim okul türü hakkında sahip olduğu düşünceleri ciddi anlamda farklılık göstermektedir. Aile ve çevre, fen lisesini diğer liselere göre üst düzey ve iyi bir okul, öğrencilerini ise yanlış karar almayan, dersten kafasını kaldırmayan, masum, zararsız, uysal ve “inek” öğrenciler olarak değerlendirirken; mesleki ve teknik lise türünü işlevsiz, yukarıdan bakılan, boşuna öğrenim görülen bir okul, öğrencilerini ise dersten kaçan, sınavları umursamayan, bir şey başaramayan, kavgacı, serseri, psikopat ve kötü alışkanlıklara sahip kötü öğrenciler olarak değerlendirmiştir. Öğretmenler, fen lisesi öğrencilerini birbiriyle kıyaslama yapmakla beraber onları “soru çözme makinesi” ve “yarış

atı” olarak nitelendirirken; mesleki ve teknik lise türü öğrencilerini fen lisesi ve teknik meslek lisesi ile kıyaslamının yanı sıra bir şey bilmeyen, yapamayan ve düzelmeyecek öğrenciler olarak nitelendirmiştir. Toplum, fen lisesi öğrencilerini ülkenin geleceği olarak nitelendirmekle beraber sınavlarda derece yapan, sürekli ders çalışan, arkadaşları olmayan, ders dışı etkinliklerle ilgilenmeyen, anlayışsız, asosyal, “robot” ve “inek” öğrenciler olarak değerlendirirken; mesleki ve teknik lise türü öğrencilerini çalışmayan, bir şey yapamayan, başaramayan, kavgacı ve anlaşılamayan kötü öğrenciler olarak değerlendirmiştir. Fen lisesinde öğrenim gören katılımcılar, deneyimleri bağlamında söz konusu okul türünü kaliteli, başarılı, kariyer odaklı, kötü alışkanlıkları bulunmayan, kavgacı olmayan, sessiz, sakin, zararsız öğrencilere sahip üst düzey bir lise olarak değerlendirmişlerdir. Mesleki ve teknik lise türünde öğrenim gören katılımcılar ise deneyimleri bağlamında söz konusu okul türünü, kendilerini ifade edebildikleri bir ortamda meslek öğrenen, TÜBİTAK projeleriyle yurt dışına öğrenci götüren ve fen lisesi öğrencileri ile rekabete girebilecek öğrencilere sahip bir kurum, öğrencilerini ise proje üreten, hayatta 1-0 önde olan halktan biri olarak değerlendirmişlerdir. Aynı zamanda katılımcılar, staj yaparak kendilerini geliştirdiklerini düşünmektedirler. Schaap, Van der Schaaf ve de Bruijn (2011) meslek lisesi son sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin staj yaparak somut deneyimler kazandığını tespit etmiştir. Mulnerey, Turner, Wyatt, Harris ve Gibson (2002) ise Avustralya’da 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin iş yerinde (staj) öğrenmesine küçük işletmelerin rolünü incelediği çalışmasında, öğrencilerin stajda olumlu deneyimler elde ettikleri ve takım çalışmasını benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Aydın (2008), meslek lisesi öğrencilerinin staj etkinliklerinin önemli olduğu ve iş hayatına alışma noktasında kendilerine katkı sağlayacağı yönünde düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu çalışmalar, bu araştırmanın öğrencilerin stajla kendini geliştirdikleri bulgusunu desteklemektedir.

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda söz konusu ortaöğretim okul türleri aile, çevre, öğretmenler, toplum ve katılımcılar tarafından davranış, beceri, tutum ve eğitim niteliği açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin çoğunlukla iki ortaöğretim okul türünde öğrenim gören katılımcıların damgalanmasıyla yapılması dikkat çekmektedir. Damgalamanın sahip olunan nitelikler ile toplumdaki kabul edilmiş değerlerin birbiriyle uzlaşmadığı zamanda oluşması (Goffman, 1963: 4-5), söz konusu lise türlerinde öğrenim gören katılımcıların sahip olduğu özellikler ile etkileşimde buldukları grubun değerlerinin uyuşmadığını göstermektedir. Bu bağlamda fen lisesi okul türünde öğrenim gören öğrenciler, genel anlamda çok ders çalışan ve bu nedenle sosyal hayatı olmayan bireyler olarak görülmekte ve bu durum öğrencilerin “robot, yarış atı, soru çözme makinesi ve inek” kelimeleriyle damgalanmasıyla gösterilmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim okul türü ise, genel anlamda kavgacı, işlevsiz, bir şey başaramayan, kötü alışkanlıklara sahip şekilde damgalanmış öğrenciler bulundurması açısından hor görülerek dışlanmaktadır. Bunun nedeni, Goffman’ın damga sınıflandırması bağlamında damganın, ekonomik, sosyal ve politik ilişki doğrultusunda tamamen farklılıkların tanımlanmasına, kalıp yargının ortaya çıkmasına, dışlanma ve ayrımcılığa sebep olmasıdır (Link ve Phelan, 2001: 367). Bu damgalamalar, söz konusu lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin sahip olması gereken niteliklerin toplum tarafından benimsenmiş değerler doğrultusunda olması gerektiğine işaret etmektedir. Bu yüzden Goffman, grupların damgalanmasını, toplumun grupların davranışlarını denetim altına alma yöntemlerinden biri olduğu savını ileri sürer (Giddens, 2012: 311). Bu çerçevede toplumun, gerektiği kadar ders çalışan, sosyal olan, kavga etmeyen, kötü alışkanlıkları olmayan ve faydası dokunan bireylerin var olmasını sağlayabilme kontrolüne sahip olduğu düşünülebilir.

Fen lisesi okul türü, derece beklenen ve ülkenin geleceği görülen öğrencilere sahip olması açısından ortaöğretim kurumları arasında merkezde konumlandırılan bir lise türü olarak düşünülebilir. Mesleki ve teknik ortaöğretim okul türü ise, Goffman söylemiyle sahne arkasında katılımcıların deneyimleri doğrultusunda olumlu yorumlanırken; sahne önünde “işlevsiz bir okul ve kötü öğrenciler” olarak etiketlenmektedir. Bu bağlamda söz konusu lise türünün ortaöğretim kurumları arasında kenarda konumlandırıldığı düşünülebilir. Ancak katılımcılar, söz konusu etiketlenmeleri kabul etmediklerini belirtmişlerdir. Çünkü etiketlenen bireyler, güçsüz ve pasif olmadığından kendisine yüklenen her etiketi onaylamazlar. Bu bağlamda, bireylerin otonom kişilikleri görmezden gelinmemelidir (Bordua, 1970). Ayrıca katılımcılar, Türkiye’deki salgın sürecinde, solunum cihazı ve siperlik üretimini gerçekleştiren ve TÜBİTAK projelerinde başarılar kazanan bir ortaöğretim okul türü olarak aile, öğretmen ve toplum ön yargısını kırdığını ve artık söz konusu okul türüne olumlu bakmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda sembolik etkileşim gerçekleşerek nesneye yüklenen anlam yorumlanmakta ve bu anlam değişime uğramaktadır (Blumer, 1969a: 2-5). Bu sebeple solunum cihazı, siperlik üretimi ve proje yarışmaları, toplumun adı geçen lise türüne yüklediği olumsuz anlamı olumlu olarak değiştiren semboller olarak nitelendirilebilir. Ayrıca mesleki ve teknik lise türünde öğrenim gören katılımcıların, başarabildiklerini ve yapabildiklerini kanıtlama hissiyatı içerisinde kabul görme ihtiyaçlarını karşılayabildikleri söylenebilir.

Her iki okul türünde öğrenim gören katılımcılar, kendi ortaöğretim okul türleri dışındaki lise türlerinde öğrenim gören arkadaşlarıyla zeki ve çalışkan olup olmama, küçük görme gibi hususlarda sorun yaşamışlardır. Bu yüzden katılımcılar, lise öncesi güçlü bağlara sahip olan arkadaşlık ilişkilerinin lise döneminde selamlaşmaktan ibaret olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, diğer lise türlerinin kendilerini zeki ve çalışkan ol(ma)ma ya da

küçük görme tutumuna karşı arkadaşlarına mesafe koyarak Mead söylemiyle “ben” olarak benliği tepki vermiştir. Bu bağlamda, katılımcıların arkadaş çevresinin kendi ortaöğretim okul türü içerisinde öğrenim görenlerden oluşması “beni” benliklerinin bir ürünüdür.

Fen lisesi ve mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğu bilgisayar teknolojisine ilgi duymakta ve bu doğrultuda geleceğe dair planlar yapmaktadır. Ancak katılımcıların çoğunun aileleri, çocuklarının sağlık sektöründe ve eğitim alanında uzmanlaşmalarını istemektedir. Bu noktada aile ve katılımcılar, meslek seçiminde uzlaşma sağlayamamaktadır. Fen lisesi okul türünde öğrenim gören katılımcılar, mühendis ve doktor olmak istemektedirler. 2011-2019 yılları arasında fen lisesinden mezun olanlar en çok tıp ve mühendislik yükseköğretim programını tercih etmişlerdir (Suna ve diğ., 2020: 13). Diğer yandan aile ve katılımcılar, meslek seçimine karar verirken iş bulabilme konusunda sıkıntı olmayacak mesleklere yönelme noktasında benzer düşüncelere sahiptirler. Fen lisesinde öğrenim gören katılımcılar, bu mesleklerde iş garantisine sahip olmak için yükseköğretim sınavında yüksek puana sahip bir üniversiteden mezun olmayı düşünmektedirler. Mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim görenler ise, iş garantisi sağlayabilmek için öğrenim gördükleri bölümlerle ilgili ofis açmayı/şirket kurmayı düşünmektedirler. Alan yazında, Akkaya (2006), Aydın (2008), Bülbül (2014), Göçen (2007), Sağdıç (2005) ve Tek (2006) yaptıkları çalışmalarda meslek lisesi öğrencilerinin öğrenim gördükleri alanlarda çalışmak istedikleri bulgusu, bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Bu bağlamda katılımcılar, kolay iş bulabilmek için söz konusu ortaöğretim okul türünden mezun olmayı istemektedirler. Alan yazında Akkaya (2006), Akkaya, Özçatalbaş ve Arabacı (2013), Kam ve Atakök (2016), Özcan (2010) İstanbul, Ankara ve Konya illerinde meslek lisesi okul türünde öğrenim gören öğrencilerle yaptıkları çalışmalarda bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde öğrencilerin

kolay iş bulabilmek için meslek lisesini tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca alan yazında öğrencilerin meslek liselerinin kendilerine iş bulma imkânı sağlayacağını düşündüklerini saptayan başka çalışmalar da mevcuttur (Aksoy, 1995; Bülbül, 2014; Erbaş, 2007; Gamboa, Paixão ve Neves de Jesus, 2013; Özdemir, 2012; Sağdıç, 2005; Temur, 2005). Bu bağlamda her iki lise türünde öğrenim gören katılımcıların hayallerindeki meslekle sıkıntısız iş bulabilecekleri meslekler arasında kaldığı düşünülebilir.

Söz konusu okul türlerinde öğrenim gören katılımcıların karar verdikleri mesleği yapabilmesi, onların başarıya ulaştıklarının göstergelerinden biri olduğu söylenebilir. Katılımcılar çabaladıklarında, zaman ayırdıklarında, istekli olduklarında başarılı olabileceklerini belirtmişlerdir. Ancak iki okul türünün başarı ideolojisinin, birbirinden farklılık gösterdiği katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Fen lisesi okul türünde öğrenim gören katılımcılar başarıyı, ders çalışmak ve sınav bağlamında kariyer yapmak olarak görürken; mesleki ve teknik lise türünde öğrenim gören katılımcılar ise başarıyı mücadele etmek ve öğrenmeye isteklilik olarak görmektedir. Diğer yandan fen lisesi okul türünde öğrenim gören katılımcılar, başarı standartlarını öğretmenlerine ve arkadaşlarına göre belirlerken; mesleki ve teknik lise türünde öğrenim gören katılımcılar çevreye ve topluma göre belirlemiştir. Fen lisesinde akademik anlamda rekabet mevcutken; mesleki ve teknik lise türünde ise, katılımcıların kendini topluma kanıtlama isteği doğrultusunda oluşan hırs duygusu mevcuttur. Bunun nedeni olarak, toplumun mesleki ve teknik lise türünü küçük görmesi ve öğrencilerinin başarılı olamayacağı düşüncesine sahip olması gösterilebilir.

Fen lisesi ve mesleki ve teknik lise türlerinin, yükseköğretime yerleşme oranları arasında belirgin bir fark vardır. Fen liselerinin yükseköğretime yerleşme oranları: 2015 yılında % 60.56; 2016 yılında % 56.11; 2017 yılında % 54.85; 2018 yılında % 52.81; 2019 yılında ise % 50.92'dir. Meslek liselerinin yükseköğretime yerleşme oranları ise, 2015

yılında % 46.70; 2016 yılında % 34.55; 2017 yılında % 41.34; 2018 yılında % 28.25; 2019 yılında ise % 26.20'dir (SETA, 2019). Bu oranlara göre, fen lisesinin yükseköğretime yerleşmedeki akademik başarısı mesleki ve teknik lisedeki akademik başarıdan daha fazladır. Bunun nedeni, fen lisesinde öğrenim gören katılımcıların ailelerinin sahip olduğu yüksek kültürel sermaye bağlamında; mesleki ve teknik lise türünde öğrenim gören katılımcı ailelerinin ise sahip olduğu düşük kültürel sermaye bağlamında çocuklarına başarı stratejilerini aktarabilmeleridir.

5.2. Öneriler

Mevcut araştırma kapsamında ilerleyen zamanlarda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Bu çalışmada, Karaman ilinde bulunan fen lisesi ve mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim görmeyen kişinin hayatına nasıl yansıdığı irdelenmiştir. Benzer çalışma Türkiye'de diğer illerde de yapılarak bu çalışmanın bulgularını destekleyip desteklemediği incelenebilir.

2. Bu çalışma, merkezi sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarından fen lisesi; ortaöğretim kayıt alanı içindeki okullara tercihe bağlı olarak öğrenci kabul eden kurumlardan ise mesleki ve teknik ortaöğretim okul türü kapsamında yapılmıştır. Başka çalışmalarda, MSP ile ya isteğe bağlı öğrenci kabul eden diğer ortaöğretim kurumları ile benzer bir çalışma yapılabilir. Böylece bu araştırmayla benzer bulgulara ulaşıp ulaşılmadığı incelenebilir.

3. Bu araştırmanın çalışma grubu sadece öğrencilerden oluşmuştur. Farklı araştırmalarda çalışma grubuna öğretmen, yönetici ve velilere de yer verilerek öğrenim görülen ortaöğretim türlerinin gündelik hayata yansımalarına farklı perspektiften bakılabilir.

4. Başka çalışmalarda ortaöğretim okul türüne aile, çevre, öğretmen ve toplumun bakış açısının ve ortaöğretim okul türünde öğrenim gören öğrencilere yapılan damgalama, dışlanma, yabancılaşma ve etiketlenmenin öğrencilerde oluşturduğu duygular ve tahribat incelenebilir.

5. Mesleki ve teknik ortaöğretim okul türüne genel anlamda olumsuz düşüncelerin yerini olumlu düşüncelerin alabilmesi için öğretmen, yönetici ve veli işbirliği yapılabilir. Bu paydaşlar, söz konusu okulların niteliğini arttıracak ortak çalışmalar yapabilirler.

6. Fen lisesi ve mesleki ve teknik ortaöğretim okul türünde öğrenim gören öğrenciler arasındaki önemli farklılıklardan biri de akademik başarıdır. Bu farklılığın minimal düzeye indirgenebilmesi için mesleki ve teknik lise türünde öğrenim gören çocuklara sahip velilere seminerler/kurslar verilebilir. Bu etkinliklerle veliler, çocuklarına hangi başarı stratejilerini aktarabileceklerini öğrenerek ve bu konuda ailenin ne kadar önemli olduğunu kavrayarak bilinçlenebilirler.

KAYNAKÇA

- Ada, S., ve Çetin, M. Ö. (2006). *Eğitim ve öğretim ortamında disiplin nedir?*. Ankara: Nobel.
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (2001). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. Ankara: Nobel.
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 129-142.
- Akkaya, E. (2006). *Endüstri Meslek Liselerine Öğrenci Yönelimi ve Eğitim Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri*. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akkaya, E., Özçatalbaş, Y., ve Arabacı, U. (2013). Endüstri meslek liselerine öğrenci yönelimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 127-145.
- Aksoy, H., H. (1995) *Endüstriyel teknik ortaöğretim mezunlarının eğitim-istihdam ilişkileri*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aktay, Y. (2016). Pierre Bourdieu ve bir Maxwell cini olarak okul. Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı ve Ümit Tatlıcan (Ed.), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* içinde (ss. 473-499). İstanbul: İletişim.
- Akyüz, Y. (2006). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2006*. Ankara: Pegem.
- Atılğan, M. (1998). *Üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarının karşılaştırılması*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Atmaca, T. (2019). *Eğitimde toplumsal eşitsizliğin kültürel sermayenin aktarımıyla yeniden üretilmesi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Aşlamacı, İ. (2014). *Pakistan medreselerine bir model olarak imam-hatip okulları*. İstanbul: Dem.
- Aydın, E. (2008). *Meslek lisesi öğrencilerinin okullarından beklediği geleceğe yönelik yararlar ve bu yararların gerçekleşme düzeyleri*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Aydın Sevim, B. (2013). Kişisel gelişim kitaplarındaki başarı ideolojisi: Mümin Sekman örneği. *Electronic Turkish Studies*, 8(3), 17-35.
- Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası*. Ankara: Pegem A.
- Aysal, N. (2011). Başlangıcından günümüze Türkiye Cumhuriyeti Tarihi. Temuçin Faik Ertan (Ed.), *Atatürk dönemi Türk devrimi içinde* (ss. 189-218). Ankara: Siyasal.
- Baert, P. ve Siliva F. C. (1998). *Social theory in the twentieth century and beyond*. (2. Edition). Polity Prss, Us.
- Barbour, R. S. ve Schostak, J. (2005). Interviewing and focus groups (41-49). *In Somekh, B. and Lewin, C. (Eds.), Research methods in social sciences*. London: Sage.
- Bartollas, C. (2003). *Juvenile delinquency*. (6. Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K. G., Catalano, R. F. ve Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 568-582.
- Baumeister, R. F. ve Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 491-529.

- Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., ve Twenge, J. M. (2005). Social exclusion impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 589-604.
- Becker, H. (1967). *Social problems: A modern approach*. j.wiley and sons comp. NewYork.
- Becker, H. (1991). *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press.
- Behhan, G. ve Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130.
- Belfield, C. R., ve Levin, H. M. (Eds.). (2007). *The price we pay: Economic and social consequences of inadequate education*. Brookings Institution Press.
- Benzies, K. M. ve Allen, M. N. (2000). Symbolic interactionism as a theoretical perspective for multiple method research. *Journal of Advanced Nursing*, 33(4), 541-547.
- Bilgin, N. (2007). *Kimlik inşası*. İzmir: Aşina Kitaplar.
- Berry, D. (1974). *Central ideas in sociology*. London: Constable.
- Blumer, H. (1969a). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. New Jersey: Prentice Hall.
- Blumer, H. (1969b). Sociological implications of the thought of George Herbert Mead. Wallace Walier (Ed.), *Sociological Theory* içinde (ss. 334-344). Chicago: Aldine Publishing Company.
- Blumer, H. (2004). *George Herbert Mead and human conduct*. Altamira press.
- Bordua, D. (1970). Recent trends: Deviant Behaviour and Social Control. C. Bersani (Ed.), *Crime and Delinquency*, London: Macmillan.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociology in question*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Pratik nedenler*. (Çev. Hülya Tufan), İstanbul: Kesit.

- Bourdieu, P. (2015). *Ayrım, beğeni yargısının toplumsal eleştirisi*. (Çev. Derya Fırat Şannan ve Ayşe Günce Berkkurt), Ankara: Heretik.
- Box, S. (1971). *Deviance, reality and society*. New York: Rinehart ve Winston.
- Boyacı, A., ve Öz, Y. (2018). Dropout in Secondary Education and Social Capital: A Qualitative Study. *Journal of Economy Culture and Society*, (58), 67-89.
- Brown, C.H. (1981). *Understanding society: An introduction to sociological theory*. London: Jolin Murray Ltd.
- Budak, Ö. (2015). *Türkiye'de kapitalist yöneticiler sınıfı*. İstanbul: Ayrıntı.
- BUSİAD. (2015). *Meslek lisesi öğrencileri eğilimler araştırması sonuç raporu V.01*. İstanbul: Infakto Research Workshop.
- Buyruk, M. (2009). *Ailenin sosyoekonomik yapısının meslek lisesi öğrencilerinin gelecek beklentisine etkileri (İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi İnönü Anadolu Teknik, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi örneği)*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bülbül, T. (2014). *Meslek lisesi öğrencilerinin okullarına ve mesleki eğitime yönelik görüşleri*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carr, E. H. (2002). *Tarih nedir?*. (Çev. M. G. Gürtürk), İstanbul: İletişim.
- Cauley, K. M. ve Jovanovich, D. (2006). Developing an effective transition program for students entering middle school or high school. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(1), 15-25.

- Chavez, E. L., Edwards, R ve Oetting, E. R. (1989) Mexican American and White American School Dropouts' Drug Use, Health Status, and Involvement In Violence. *Public Health Reports*. 104(6), 594-604.
- Chiles, J. (1986). *The encyclopedia of psychoactive drugs teenage depression and suicide chelsea house publishers*. New York.
- Cicioğlu, H. (2010). Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu 07-09 Aralık 2005. M. A. Parlak (Ed.), *Türkiye Cumhuriyetinde ortaöğretimin gelişimi içinde* (ss. 137-172). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and social order*. New York.
- Coser, L. (2008): *Sosyolojik düşüncenin ustaları: Tarihsel ve toplumsal bağlamlarında fikirler*. (Çev: Himmet Hülü, Serhat Toker ve İbrahim Mazman), Ankara: De ki.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London, Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches*. (2. edition). London: Sage Publications.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Publications.
- Crossley, N. (2011). *Towards relational sociology*. London: Routledge.
- Cullen, B. (2000). *Evaluating integrated responses to educational disadvantage*. Dublin: Combat Poverty Agency.
- Çimen, M. (2019). *Fen lisesi öğrencilerinin beden eğitimi derslerine ilişkin tutumlarının araştırılması (Malatya ili Örneği)*. Erciyes Üniversitesi Spor Bilimler Fakültesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Çopuroğlu, Y. C., ve Mengi, A. (2014). Toplumsal dışlanma ve otizm. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 607-626.
- Dayıoğlu, M. (2010). *Anadolu otelcilik ve turizm meslek lisesi stajyer oğrencilerinin yeterliliği konusunda işveren görüşleri (Edremit körfezi rneği)*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- De Botton, A. (2005). *Statü endişesi*. (Çev. Ahu Sıla Bayer), İstanbul: Sel.
- DeKalb, J. (1999). Student Truancy, ERIC Digest, Number 125. April 1999. Erişim: <http://www.ericdigests.org/1999-4/truancy.htm>
- Demirel, . (2001). *Eğitim sözlüğü*. (1. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Dever, A. (2014). Sosyolojik bir teori olarak dramaturjik tezinin futbola uygulanması. *Uluslararası Sosyal Araştırmaları Dergisi*, 7(32), 372-381.
- Diñç, E., Dere, İ. ve Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397-423.
- Doğruer, G. (2007). *Ortaöğretimde sınıf içi iletişimde rol oynayan oğretmen davranışları*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Dolu, O. (2012). *Suç teorileri*. Ankara: Seçkin.
- Dolu, O. (2012a). *Kriminoloji*. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Doren, B. ve Murray, C. (2014). Salient predictors of school dropout among secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29(4), 150–159.
- Dönmez, C. (2005). Atatürk ve Cumhuriyet döneminde ortaöğretim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 255-268.

- Durak, M. (2003). *Fen lisesi öğrencilerinin orta öğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavında aldıkları puanlar ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Elliott, A. ve Turner, B. S. (2017). *Çağdaş sosyoloji kuramlarından portreler*. (Çev. B. Özkul), İstanbul: İletişim.
- Emirgil, B. F. (2008). *Emek piyasası perspektifinden mesleki eğitime bakış: Meslek lisesi öğrencilerinin piyasa algısı üzerine bir araştırma (Bursa örneği)*. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Epstein, L. ve Tamir, A. (1984). Health-related behavior of adolescents: Change over time. *Journal of Adolescent Health Care*, 5(2), 91-95.
- Erbaş, M. (2007). *Endüstri meslek lisesi ve genel lise öğrencilerinin bireysel ve sosyal değişkenler ve algılar bakımından karşılaştırılması*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ERG (Eğitimde Reform Girişimi). (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz*. İstanbul: ERG.
- ERG (2015). *Eğitim izleme raporu 2014-2015*. Erişim: http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_E%C4%B0R_2014-15.pdf
- ERG (2018). *Eğitim izleme raporu 2017-2018. Öğrenciler ve eğitime erişim*. Erişim: <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2017-18-2/>
- ERG (2019). *Eğitim izleme raporu 2019. Öğrenciler ve eğitime erişim*. Erişim: <https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2010/01/%C3%96grenciler-ve-Egitime-Erisim.pdf>

- Erikson, K. T. (1962). Notes on the sociology of deviance. *Social Problems*, 9(4), 307-314.
- Ergun, D. (1995). *Sosyoloji ve eğitim, Türkiye’de eğitimin niteliği nedir, nasıl olmalıdır?*. (2. Baskı). Ankara: İlke.
- Ergül, C. (2017). *Meslek liselerinde başarısızlık kaynaklı okul terkinin incelenmesi*. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Fer, S. (2010). Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları sempozyumu 07-09 Aralık 2005. M. A. Parlak (Ed.), *1923 yılından günümüze Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları üzerine bir inceleme* içinde (ss. 97-136). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- Featherstone, M. (2013). *Postmodernizm ve tüketim kültürü*. (Çev. Mehmet Küçük), İstanbul: Ayrıntı.
- Filipe, Carreira da Silva (2007). *G. H. Mead: A critical introduction*. Polity Press, UK.
- Fraenkel, A., Wallen, N.E. ve Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8. edition). New York: Mc. Graw Hill.
- Franklin, B. J., ve Trouard, S. B. (2016). Comparing dropout predictors for two state-level panels using Grade 6 and Grade 8 data. *The Journal of Educational Research*, 109(6), 631-639.
- Gamboa, V., Paixão, M. P. ve de Jesus, S. N. (2013). Internship quality predicts career exploration of high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 78-87.
- Genç, R. (1998). *Türkiye’yi laikleştiren yasalar*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. (Çev. C. Güzel). Ankara: Kırmızı.

- Gillespie, A. (2005). G.H. Mead theorist of the social act. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Wiley Blackwell Publishing, 35(1) 19-39.
- Goffmann, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual*. New York: Doubleday/Anchor.
- Goffman, E. (1971). *Relations in public: Microstudies of the public order*. Lond on: Ailen Lane.
- Goffman, E. (2014). *Günlük hayatta benliğin sunumu*. (Çev. B. Cezar), İstanbul: Metis.
- Goodwin, G. A. ve Scimecca, J. A. (2015). *Klasik sosyolojik teori*. (Çev. E. Aykut, B. Binay, U. Binici, M. Ç. Dağdelen ve diğ.). Ü. Tatlıcan (Yay. haz.). İstanbul: Say.
- Gordon, D., R. Levitas, C. Pantazis ve diğ. (2000). *Poverty and Social Exclusion in Britain* York: Joseph Rowntree Foundation.
- Gove, W. R. (1975b) Labelling and mental illness: A critique. W. R. Gove (Ed.), *The labelling of deviance: Evaluating a perspective* içinde (ss. 35-81). United State of America: Sage Publication.
- Göçen, A. (2007). *Meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin işletmelerde gördüğü temel beceri eğitiminin etkililiğine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gökşen, F., Yüksekler, D., Almaçık, A. ve Zenginobuz, Ü. (2011). *Merkezi kız teknik ve meslek liseleri kapsamlı değerlendirme notu*. İstanbul: Koç Üniversitesi Sosyal Politika Merkezi.
- Güngör, G. (2019). *Mesleki ve teknik ortaöğretimde okul terkinin nedenleri ve çözüm önerileri: Bütüncül bir program önerisi*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

- Hekimler, O. (2012). Yoksulluk mu yoksunluk mu? Sosyal dışlanma üzerine bir değerlendirme. *Tekirdağ S.M.M.M Odası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 1-28.
- Goux, D., Gurgand, M. ve Maurin, E. (2014). Adjusting your dreams? High school plans and dropout behaviour. *The Economic Journal*, 1-60.
- Göbekçin, T. (2015). *Sosyoloji kitabı*. İstanbul: Alfa.
- Göksu, T. ve Karakaya, M. (2009). Polisin sapma davranışlarının etiketleme kuramı açısından değerlendirilmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 11 (4), 27-43.
- Gökulu, G. (2019). Sembolik etkileşimci teorinin gündelik yaşam sosyolojisine katkıları. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(80), 173-190.
- Gözübüyük Tamer, M. (2014). Trabzon ili genel liselerde okulu terk nedenlerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 16-37.
- Güler, Ç. (2017). *Ortaöğretim başarısını etkileyen faktörlerin karar ağacı ile sınıflandırılması*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Güloğlu, F. (2019). *Sosyal bilimler ve fen lisesi öğrencilerinin çoklu zeka ve öğrenme stillerinin biyoloji başarı ve tutumuna etkisi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gündüz-Mutluer, F. (2000). *Toplumsal sapma: fonksiyonalist ve sembolik etkileşimci yaklaşımlar*. Ankara: Zirve.
- Güngör, G. (2019). *Mesleki ve teknik ortaöğretimde okul terkinin nedenleri ve çözüm önerileri: Bütüncül bir program önerisi*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

- Gür, S. B., Çelik, Z. ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi, eşitlik mi? *Seta Analiz Dergisi*, 69, 4-26. Erişim: http://file.setav.org/Files/Pdf/20130802120003_ortaogretim_analiz2.pdf
- Gürler, A. ve Demirli, C. (2017). Ergenlerde sosyal dışlanma ve benlik saygısı arasındaki ilişki. *SOBİDER Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 941-951.
- Güven, İ. (2015). *Türk eğitim tarihi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Hertzog, C. J. ve Morgan, P. L. (1999). Making the transition from middle level to high school. *High School Magazine*, 6(4), 26-30.
- Hoban, D. (2019). *Yoksulluk ve sosyal dışlanmanın boyutları: İstanbul -Küçükçekmece örneği*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ichheiser, G. (1943). Ideology of success and the dilemma of education. *Ethics*, 53(2), 137-141.
- Ingholt, L., Sørensen, B. B., Andersen, S., Zinckernagel, L., Friis-Holmberg, T., Frank, V. A., ... ve Rod, M. H. (2015). How can we strengthen students’ social relations in order to reduce school dropout? An intervention development study within four Danish vocational schools. *BMC Public Health*, 15(1), 1-13.
- İçli, G. T. (2007). *Kriminoloji*. Ankara: Seçkin.
- İpek, Y. (2016). *Fen lisesi öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ilişkin tutumları ve değer algıları (Diyarbakır ili örneği)*. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- İnceoğlu, S. (2015). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavının matematik öğretmenleri ve sekizinci sınıf öğrencileri tarafından değerlendirilmesi*. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Joas, H. (2005). Mead, George Herbert, *The shorter routledge encyclopedia of philosophy*, Edward Craig (Ed.), Routledge Taylor and Francis Group, London and New York.
- Jourdain, A. ve Naulin, S. (2016). *Pierre Bourdieu'nün kuramı ve sosyolojik kullanımları* (Çev. Öykü Elitez), İstanbul: İletişim.
- Kalkan, Ö. K. (2013). Meslek liselerini tercih etmede etkili olduğu düşünülen faktörlerin ikili karşılaştırmalar yöntemiyle ölçeklenmesi. *Mesleki bilimler dergisi* (MBD), 3(1), 129-146.
- Kam, M. ve Atakök, G. (2016). Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarının tercih nedenleri. International Conference on Engeneering Technology and Applied Sciences Afyon Kocatepe University.
- Kapucu, S. (2015). *Liselerde serbest kıyafet uygulamasına ilişkin öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin görüşleri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karahan, O. (2012). *Fen lisesi öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olma durumlarının incelenmesi*. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kartal, A. (2018). *Fen lisesinde okuyan öğrenciler ile ailelerinin sosyo kültürel yapılarının incelenmesi*. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kayaalp, D. (2002). *Educational attainment of working students: Evidence from İskitler industry and vocational high school in Ankara / Çalışan öğrencilerin eğitim profili: Ankara İskitler Endüstri Meslek Lisesi'nden örnek bir çalışma*. Orta

Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kitamura, H., ve Satō, S. (2009). Keitai mēru e no emoji fuyo ga joshi daigakusei no inshō keisei ni ataeru kōka. *Kanjō shinri-gaku kenkyū*, 17(2), 148-156.

Kenneth Baugh, Jr. (1990). *The methodology of Herbert Blumer: Critical Interpretation and Repair*. Cambridge University Press.

Kılıç, A. ve Yücel, E. (2010). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okullarına İlişkin Görüşleri ve Mühendislik Tercihleri. *Turkey's Vision 2023 Conference Series International Engineering Education Conference*, Antalya, Türkiye, 215-219.

Kızılçelik, S. ve Y. Erjem (1992). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Konya: Göksu.

Klein, D.M. ve White J.M. (1996). *Family theories: An introduction*. Thousands Oaks: Sage Publications.

Knutsson, J. (1977). *Labeling theory: A critical examination* (Rapor No.3). Sweden: The National Swedish Council for Crime Prevention.

Kocaman, A. (2009). *Ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumunun öğrencinin okul başarısına etkisi (İnönü EML örneği)*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Koçak Turhanoglu, F. A. (2010). *Sembolik etkileşimcilik*. S. Suğur (Ed.), *Sosyoloji tarihi*, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.

Koçer, H. A. (1975) *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişmesi (1773-1923)*. (2. Baskı). İstanbul: MEB.

Kuhn, M. ve McPartland T. S. (1978). An empirical investigation of self-attitudes. By Manis and Meltzer (Ed.), *Symbolic interaction: A reader in social psychology*. (3. Edition). Boston: Allyn and Bacon.

- Küçükarslan, E. (2019). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul terkinde rol oynayan faktörler ve önleme stratejilerine ilişkin yönetici öğretmen ve öğrenci görüşleri: AB ülkeleri ile karşılaştırılması*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Lannegrand-Willems, L., Cosnefroy, O., ve Lecigne, A. (2012). Prediction of various degrees of vocational secondary school absenteeism: Importance of the organization of the educational system. *School psychology international*, 33(3), 294-307.
- LaRossa, R. ve Reitzes, D. C. (1993). Continuity and change in middle class fatherhood, 1925-1939: The culture-conduct connection. *Journal of Marriage and Family*, 55(2), 455.
- Lemert, E. (2012). Primary and secondary deviation. J. E. Jacoby, T. A Severance ve A. S. Bruce (Ed.), *Classics of criminology* içinde (ss. 351-353). Long Grove IL: Waveland Press.
- Lincoln, Y.S. ve Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Link, B. G., ve Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual review of Sociology*, 27(1), 363-385.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (Çev. Osman Akınhay ve Derya Kömürcü), Ankara: Bilim ve Sanat.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mead, G. H. (1934a). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Mead, G. H. (1934b). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Charles W. Morris (Ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1972). *Mind, self and society*. C. W. Morris (Ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1936). *The movements of thought in the 19th century*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (2004). *Sosyal ben*. (Çev. A. Doğan.), H. S. Thayer (Ed.), *Felsefî metinler: Pragmatizm içinde* (ss. 348-354). İstanbul: Üniversite Kitabevi.
- Mead, G. H. (2017). *Zihin, benlik ve toplum*. (Çev. Y. Erdem), Ankara: Heretik.
- MEB. (1990). *Millî eğitim bakanlığı Anadolu öğretmen liseleri yönetmeliği*. Erişim: <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20723.pdf>
- MEB (2007). 64 soruda ortaöğretime geçiş sistemi. Erişim: <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2007/64sorudaoges/oges64soru.pdf>
- MEB. (2008). *2008 OKS tercih ve yerleştirme e-kılavuzu*. Erişim: https://www.memurlar.net/common/news/documents/114127/2008_tercih.pdf
- MEB. (2009). *Seviye belirleme sınavı e-başvuru kılavuzu*. Erişim: https://www.memurlar.net/common/news/documents/133080/2009-sbs_kilavuz.pdf
- MEB. (2010). *Eğitimi araştırma ve geliştirme dairesi başkanlığı. Seviye belirleme sınavının değerlendirilmesi*, Ankara. Erişim: https://www.meb.gov.tr/earged/earged/sbs_deger.pdf
- MEB. (2012). *12 yıl zorunlu eğitim sorular-cevaplar*. Erişim: http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf

MEB. (2013a). *2013-2014 eğitim-öğretim yılı ortaöğretime geçiş ortak sınavları e-kılavuzu*.
Erişim:http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2013/kilavuz/2013_OGES_Klvz.pdf

MEB. (2013b). Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu. Erişim:
<http://www.meb.gov.tr/earged/unicef/S%C4%B1n%C4%B1f%20Tekrar%C4%B1,%20Okul%20Terki%20Politika%20Raporu.pdf>

MEB. (2014). *Türkiye mesleki ve teknik eğitim strateji belgesi ve eylem planı 2014-2018*.
Ankara.

MEB. (2018a). *Geçmişten günümüze millî eğitim şûraları*. Erişim:
<https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitimsralari/icerik/328>

MEB. (2018b). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav başvuru ve uygulama kılavuzu*. Erişim:
https://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2018/MERKEZI_SINAV_BASVURU_VE_UYGULAMA_KILAVUZU.pdf

MEB. (2018c). *Ortaöğretime geçiş tercih ve yerleştirme kılavuzu*. Erişim:
https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/29113510_2018_YILI_TERCİH_VE_YERLEŞTİRME_KILAVUZU.pdf

MEB. (2019a). Ortaöğretim kurumları yönetmeliği.

MEB. (2019b). Strateji Geliştirme Başkanlığı. Resmi İstatistikler. Erişim:
<https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>

MEB. (2019c). Strateji Geliştirme Başkanlığı. 2018 yılı idari faaliyet raporu. Erişim:
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/01175437_MilliyEgitimBakanliYY2018YYIYYdareFaaliyetRaporuYayYn2.pdf

MEB. (2019d). 2019 Merkezi sınav analizleri.

Erişim:https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24094730_2019_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf

Meltzer, B. N. (1978). Mead's social psychology. By. Manis and Meltzer (Ed.), *Symbolic Interaction: A reader in social psychology*. (3. Edition). Boston: Allyn and Bacon.

Meltzer, B. N., Petras J. ve Reynolds L. W. (1975). *Symbolic interaction: Genesis, varieties and criticism*. Boston: Routledge and Kegan Paul.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel.

Mertens, D. M. (1982). *Vocational education and the high school dropout*. The National Center for Research in Vocational Education The Ohio State University.

Mcelhinney, J.H., Kunkel, C. R. ve Lucas, A. L. (1970). *Evidences of school related alienation in elementary school pupils*, Paper presented at American Educational Research Association 54th Annual Meeting, March 2-6.

Miller, D. L. (1973). George Herbert Mead: Biographical notes. Walter Robert Corti (Ed.), *The philosophy of George Herbert Mead* içinde (ss. 17-42). Amriswiller Bücherei, Switzerland.

Millar, L.D., Brenda, B. ve May, J.V. (2000). *Sociology of the family investigating family issues*. Baston: Allyn and Bacon.

Mulnerey J., Turner, P., Wyatt, F., Harris, R., Gibson, T. (2002.) The role of small enterprise in school students' workplace learning., *National Centre for Vocational Education Research (NCVER)*, Australia.

- Nash, R. (1990). Bourdieu on education and social and cultural reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431-447.
- Neild, R. C., Stoner-Eby, S. ve Furstenberg, F. (2008). Connecting entrance and departure: The transition to ninth grade and high school dropout. *Education and Urban Society*, 40(5), 543-569.
- OKS e-Başvuru Kılavuzu, MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Erişim: http://oges.meb.gov.tr/oks/oks_kilavuz.htm
- Orpinas, P., Lacy, B., Nahapetyan, L., Dube, S. R. ve Song, X. (2015). Cigarette smoking trajectories from sixth to twelfth grade: associated substance use and high school dropout. *Nicotine ve Tobacco Research*, 18(2), 156-162.
- Öğütte, V. S. ve Çeğin G. (2013). E. O. Wright'ın mikro kavramları ile P. Bourdieu'nün kavramsal repertuarı arasındaki sentezin empirik analizde yaratacağı imkânlar. *Praksis Dergisi*, 32, 65-89.
- Önen, E. (2003). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınav başarısı ve lise 1. sınıftaki akademik başarıya ilişkin bir yordama geçerliği çalışması: Fen lisesi örneği*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Örücü, E. ve Kaplan, E. (2001). Kamu ve özel sektör çalışanlarında devamsızlık sorunu. *Yönetim ve Ekonomi*, 7(1), 93-111.
- Özcan, M. (2010). *Anadolu meslek lisesi öğrencilerinin okudukları okulu seçme nedenleri ve gelecek beklentileri*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Özer, A., Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 302-317.
- Özdemir, Y. (2012). *Emek gücünün yeniden üretim sürecinin ekonomi politik analizi: Endüstri meslek liselerine ilişkin bir örnek olay çalışması*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Öztürk, Z. (2019). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin okula yabancılaşmaya yönelik görüşleri ve mesleki eğitime yönelik tutumlar*. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Peace, R. (2001). Social exclusion: A concept in need of definition?. *Social Policy Journal of New Zealand*, 16, 17-36.
- Polat, S. (2009). *Türkiye'de eğitim politikalarının fırsat eşitsizliği üzerindeki etkileri*. Devlet Planlama Teşkilatı.
- Reimer, M. ve Smink, J. (2005). *Information About the School Dropout Issue: Selected Facts and Statistics*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center/Network.
- Ritzer, G. (2008). *Modern sosyoloji kuramları* (Çev. H. Hülür), Ankara: Deki.
- Rosenthal, B. S. (1998). Non-School Correlates Of Dropout: an Integrative Review of The Literature. *Children and Youth Services Review*, 20(5), 413-433.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools, *American Education Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Rumberger, R. W. ve Ah Lim, S. (2008). Policy Brief 15: Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research. Santa Barbara, CA: UC Linguistic Minority Research Institute.

- Ruth A. W. ve Wolf, A. (2012). *Çağdaş sosyoloji kuramları: Klasik geleneğin genişletilmesi*. İstanbul: Doğu-Batı.
- Sağdıç, M. (2005) *Öğrencilerin, meslek lisesi tercihini etkileyen etmenler ve umut düzeyleri*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sakınç, S. (2013) *Öğrenci devamsızlığı nedenleri, sonuçları ve çözüm önerileri*. T.C. Kalkınma Bakanlığı Zafer Kalkınma Ajansı teknik destek programı, Ankara.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Schaap, H., Van der Schaaf, M. F. ve de Bruijn, E. (2011). Development of students' personal professional theories in senior secondary vocational education. *Evaluation and Research in Education*, 24(2), 81-103.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American sociological review*, 24(6), 783-790.
- Selvitopu, A. ve Kavurgacı, Ş. (2019). Frankfurt okulu bağlamında Eleştirel Teori ve eğitim. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 99-108.
- Serpe, R. ve Stryker, S. (2011). The symbolic interactionist perspective and identity theory. Seth Schwartz, Koen Luyckx, Vivian Vignoles (Ed.), *Handbook of identity theory and research* içinde (ss. 225-248). Springer, NY.
- SETA (2019). 2019 YKS yerleştirme sonuçları üzerine bir değerlendirme. Erişim: <https://setav.org/assets/uploads/2019/08/P246.pdf>

- SETA (2020). 2020 LGS sonuçlarına ilişkin değerlendirme. Erişim: <https://setav.org/assets/uploads/2020/07/P291.pdf>
- Simmel, G. (2009). *Bireysellik ve kültür*. (Çev. Tuncay Birkan), İstanbul: Metis.
- Shoemaker, D. J. (2010). *Theories of delinquency* (6. Edition). New York, Oxford: Oxford University Press.
- Slattery, M. (1991), *Key ideas in sociology*. Nelson Thornes Ltd. First Edition. (Çev: Ümit Tatlıcan), Bursa: Sentez.
- Sönmez, A. (2019). *Mesleki ve teknik ortaöğretim okulu öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi (Kastamonu ili örneği)*. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Stearns, E. ve Glennie, E. J. (2006). When and why dropouts leave high school. *Youth and Society*, 38(1), 29-57.
- Stoll P. (1990). Absent pupils who are officially present. *Education Today*, 40, 22-25.
- Stryker, S. (1959). Symbolic interaction as an approach to family research. *Marriage and Family Living*, 21(2), 111-119.
- Suh, S. P. (2001). *Korean American adolescents perceptions of contributors to school dropout* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://library.villanova.edu>
- Suna, H. E., Gür, B. S., Gelbal, S., ve Özer, M. (2020). Fen lisesi öğrencilerinin sosyoekonomik arkaplanı ve yükseköğretime geçişteki tercihleri. *Yükseköğretim Dergisi*, doi:10.2399/yod.20.734921.
- Şad, S. N., ve Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76.
- Şahin, M. M. ve Ünal A. Z. (2010). *Sosyal sermaye, kuram, uygulama, eleştiri*. (1. Baskı).

- Şahin, E. Ş. (2018). *Bilim ve sanat merkezlerine giden ve gitmeyen 10-14 yaş grubu çocuklarda sosyal dışlanma ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Şentürk, İ. (2010). Pierre Bourdieu'nün neoliberalizm eleştirisi bağlamında eğitim yönetimini yeniden düşünmek. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 73-98.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri araştırmaları dergisi*, 1(2), 27-47.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T., ve Çelik, A. (2001). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. (2.Baskı). Ankara: Nobel.
- Şimşek, H. , Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Tarım, H. (2000). *Balıkesir ilindeki endüstri meslek lisesi öğrencilerinin okul ve sanayi eğitimlerinin değerlendirilmesi*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,
- Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V. ve Demirkaya, Y. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1551-1566.
- Tek, D. A. (2006). *Sanayi toplumu sonrası Türkiye de mesleki eğitim ve kız meslek liseleri (Adapazarı kız meslek lisesi örneği)*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Temur, S. (2005). *Ankara ili Altındağ ilçesindeki endüstri meslek liseleri öğrencilerinin toplumsal yaşam ve yükseköğretime ilişkin görüş ve beklentilerinin eğitimde*

eşitlik açısından değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Tezcan, M. (1997). *Gençlik sosyolojisi ve antropolojisi araştırmaları.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 178.

Tezcan, M. (1983). Eğitimde yabancılaşma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 245-254.

Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Thayer, H. S. (1973). *The meaning and action a critical history of american pragmatism.* Bobs-Merrill: Indianapolis.

Thio, A. (1996). *Sociology*, New York: Harper Collins Publishers.

Toth, P. ve Rudas, I.J. (2012). The examination of the learning variables of students at secondary vocational schools. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research*, 3, 68-81.

Townsend, L., Flisher, A. J. ve King, G. (2007). A Systematic Review of the Relationship between High School Dropout and Substance Use. *Clinical Child and Family Psychology Review*.10(4), 295-317.

Turner, J., Beeghley L. ve Powers C. H. (2010). *Sosyolojik teorinin oluşumu.* (Çev: Ümit Tatlıcan), Ankara: Sentez.

TÜBİTAK. (2016). 47. Ortaöğretim öğrencileri araştırma projeleri yarışması. Erişim: http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/proje_ilan_2016_v4.pdf

Türk, A. (2019). *Okul terkinin eşiğinde geleceği düşünmek: Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin gelecek emelleri.* Kacaeli Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Ulusoy, D. (2006). Gençlerin sapmış davranışlara yönelmelerinde etiketlenmenin etkisi: Lise son sınıf gençliği örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 21-31.
- Ünal, S., Coştu, B., ve Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye'de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183-202.
- Vuranok, T. T., Özcan, M. ve Çelebi, N. (2017). Mesleki ve Genel Lise Öğrencilerinin Sosyo-ekonomik Statüsü (İstanbul Avrupa Yakası Örneği). Emine Babaoğlan, Erkan Kırıl, Adem Çilek, Ferah Güçlü Yılmaz (Ed.), *Eğitime farklı bakış içinde* (ss. 177-188). Ankara: Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği (EYUDER).
- Vurucu, F. (2010). *Meslek lisesi öğrencilerinin meslek seçimi yeterliliği ve meslek seçimini etkileyen faktörler*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Wang, M. T., ve Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737.
- Weininger, E. B. (2017). *Bourdieu'nün sınıf analizinin esasları*. (Çev. Gökçen Ertuğrul), *Sınıf Analizine Yaklaşımlar* (Ed. Erik Olin Wright). İstanbul: Nota Bene.
- Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 425-452.
- Witte, K. ve Rogge, N. (2013). Dropout from secondary education: all's well that begins well. *European journal of education*, 48(1), 131-149.
- Yamak, Ç. (2019). *Fen lisesi öğrencilerinin biyoloji dersine karşı tutum ve özyeterliklerinin incelenmesi (Trabzon ili örneği)*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Yavuz, M., Gülmez, D. ve Özkara, T. C. (2016). Fen lisesi öğrencilerinin akademik başarıları ile ilgili deneyimlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1655-1672.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yikebali, M. (2018). *Sembolik etkileşimcilik ve çağdaş sosyal teori: Topluma yeni bakışlar*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Yorğun, A. (2014). *Lise öğrencilerinde okul terki riskinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Yüçetürk, O. K. (2018). *Lise öğrencilerinde sosyal dışlanmanın akran ilişkileri ve mükemmeliyetçilik ile ilişkisi*. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.



EKLER

Ek-1. Görüşme Formu

Merkez ve Kenar Bağlamında Lise Öğrencisi Olmak (Fenomenolojik Bir Yaklaşım)

1. Cinsiyetiniz? Kız () Erkek ()
 2. Sınıf (.....)
 3. Okul dışında bir işte çalışıyor musunuz? (.....)
 4. Yaşınız? (.....)
 5. Anne mesleği (.....)
 6. Baba mesleği (.....)
-
1. Biraz kendinizden bahsedebilir misiniz? (İlkokul ve ortaokul hayatınız nasıldı?)
 2. Bu okula gelme sürecinden biraz bahseder misiniz? (Sınav süreci, bu okulu nasıl tercih ettiniz, kimle ve nasıl karar verdiniz, anlatır mısınız?)
 3. Okuldaki ilk gününüzü anlatabilir misiniz? Neler yaşadınız?
 4. En sevdiğiniz öğretmeniniz kimdir? Neden? Öğretmeninizin en sevdiğiniz yönü nedir? Anlatır mısınız?
 5. Aileniz devam ettiğiniz lise ile ilgili ne düşünüyor? (Akraba ve çevreniz)
 6. Sizce toplum, devam ettiğiniz lise hakkında ne düşünüyor? Anlatır mısınız?
 7. Öğretmenlerinizin size bakışı nasıl? Biraz bahseder misiniz? Olumlu olumsuz sonuçları neler? Sizi nasıl etkiliyor?
 8. Lise dönemine başladıktan sonra arkadaş çevrenizde ne gibi değişimler oldu? Başka okulları kazanan arkadaşlarınızla hala görüşüyor musunuz? Ne hissediyorsunuz, anlatır mısınız?
 9. Sıradan bir günde bir lise öğrencisi olarak neler yaptığınızı anlatır mısınız? Okuldaki gündelik hayatınızdan bahseder misiniz? Dersler? Teneffüsler? Öğle araları?
 10. Sizce, lise öğrencisi olmak nasıl bir duygudur? Biraz bahseder misiniz? Neler yaşıyorsunuz?
 11. Gelecekle ilgili planlarınız var mı? Biraz bahseder misiniz?
 12. Genel olarak düşündüğünüzde, lise öğrencisi olmanın anlamı nedir?
 13. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?
 14. Bu görüşmenin bir çalışmada kullanılıp yayınlanmasına izin verir misiniz? (kişisel bilgiler gizli tutulacak)

EK-2. Katılımcı İzin Formu

Sayın Katılımcı,

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans öğrencisiyim. “*Merkez ve Kenar Bağlamında Lise Öğrencisi Olmak (Fenomenolojik Bir Yaklaşım)*” adlı tez konumuyla ilgili sizinle görüşme yapmak istiyorum. Yapılan görüşmelerden sağlıklı veriler elde etmek için görüşmeleri ses kayıt cihazına almam gerekmektedir. Bu nedenle yapacağımız görüşmenin ses kaydına alınması hususunda sizden izin talep etmekteyim. Çalışma kapsamında gerçek isimler değiştirilecek ve elde edilen veriler kesinlikle başka bir amaç için kullanılmayacaktır.

İlgi ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Şenay KAVURGACI
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi
.../.../.....

İzin veriyorum

Ad-Soyad

İmza

EK-3. Araştırma İzni Onayı

KMÜ Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 03.11.2020-8816



T.C.
KARAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99371540-44-E.15768730
Konu :Araştırma İzni

30.10.2020

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelge.
b)19.10.2020 tarihli ve 23202 sayılı yazımız.
c) Valilik Makamının 26.10.2020 tarihli ve 15581435 sayılı Oluru.

İlgi (b) yazımızla; Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 180455203 numaralı öğrencisi Şenay KAVURGACI "Merkez ve Kenar Bağlamında Lise Öğrencisi Olmak (Fenomenolojik Bir Yaklaşım)" konulu anket çalışması kapsamında Müdürlüğümüze bağlı tüm resmi liselerde öğrenim gören öğrencilere yönelik çalışma yapmak istemektedir. Bu bağlamda,

Müdürlüğümüze bağlı tüm resmi liselerde öğrenim gören öğrencilere yönelik ilgi (b) yazıda adı geçen öğrencinin anket yapma çalışma talebi Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür.

Bu kapsamda, anket çalışmasının Valilik Makamının ilgi (c) onayında belirtilen şartlar doğrultusunda yapılması ve sonuç raporlarının Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Mehmet ÇALIŞKAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- İlgi (c) Valilik Oluru (1 sayfa)
- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (45 sayfa)

Adres : Hamidiye Mahallesi Fevziyapaşa Caddesi No:18,
70100 Karaman/Merkez

Elektronik Ağ : www.karaman.meb.gov.tr
e-posta : strateji70@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : A.GÖRGÜ / Memur
Tel : (0 338) 280 70 30
Faks : (0 338) 280 70 99

Ek-4. Bulgulara İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlara Ait Veriler

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Lise dönüm noktasıdır.	Sınav, sınav, sınav	Çok fazla ders çalış(ma)dım. Korkuya kapıl(ma)dım.
	İyi okula gitsin, iyi mesleği yapsın. İlerde nasıl bir insan olacağın lisede oluşuyor.	Sağlık olsun, üzülecek bir şey yok. Fen lisesini bekliyor ve istiyordum. Lisede bakış açın değişir. Lisede olgunlaşırsın. Lise dersleri daha zor.
Acaba ortamımız nasıl olacak?	Okulu ilk defa göreceğim.	Direkt arkadaş edindim. İlk gün derse başlandı / kavga çıktı. Çift dikişli öğrenciler var.
	Dersler, teneffüsler, öğle araları	Dersler uykulu ve sıkıcı geçiyor. Dersler yoğun ve zor / dersler yat kalk okula git gel. Teneffüs ve öğle aralarında sohbet ve kavga / test çözümü
İster fen lisesinde, ister meslek lisesinde oku.	Deneyimler	Olumlu deneyimler Olumsuz deneyimler
	Aile ve çevre	Helal olsun! Fen lisesi iyi bir okul, öğrencileri inehtir. Meslek lisesi işlevsiz bir okul, öğrencileri kavgacıdır. Vay be! Meslek lisesi düzelmiş.
	Öğretmenler	Fen lisesi öğrencisini yarış atı gibi görüyorlar. Meslek lisesi öğrencileri bir şey bilmez, düzelmez.
	Toplum	Fen lisesi öğrencileri robotturlar. Meslek lisesinin adı çıkmış, öğrencileri de bir şey yapamaz.
Okuduğun okul değil de hayallerin daha önemli.	Öğrenciler	Fen lisesi başarılı ve kariyer odaklıdır. Meslek lisesi hayatta 1-0 öndedir. Asıl yaşanılacak yer meslek lisesidir.
	Ölene kadar o mesleği yapacağız. Bir şey istediğinde yapabilirsin, başarabilirsin.	Gelecekle ilgili bir planım var. Hemen işe başlayıp başlamayacağım konusunda tedirgin oluyorum. Çocuklar istediği mesleği yapsın demiyorlar. Ona inat daha hırslı olurum. Bir şey istediğinde yapabilirsin, başarabilirsin.