

**MESLEKİ ve TEKNİK ANADOLU LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL
HAREKETLİLİĞİNE İLİŞKİN PROFİLLERİ: ESKİŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ**

Doktora Tezi

Çağdaş Ümit YAZGAN

Eskişehir, 2017

**MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL
HAREKETLİLİĞİNE İLİŞKİN PROFİLLERİ: ESKİŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ**

Çağdaş Ümit YAZGAN

DOKTORATEZİ

**SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI
Danışman: Prof. Dr. Nadir SUĞUR**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Haziran,2017**

Bu Tez Çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1402E034 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir

**MESLEKİ ve TEKNİK ANADOLU LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL
HAREKETLİLİĞİNE İLİŞKİN PROFİLLERİ: ESKİŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ**

Çağdaş Ümit YAZGAN

DOKTORATEZİ

**SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI
Danışman: Prof. Dr. Nadir SUĞUR**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Haziran,2017**

Bu Tez Çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1402E034 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Çağdaş Ümit YAZGAN'ın "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Hareketliliğine İlişkin Profilleri: Eskişehir ili Örneği" başlıklı tezi 02 Haziran 2017 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca **Sosyoloji** Anabilim Dalında, **Doktora** tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr.Nadir SUĞUR
Üye : Prof.Dr.Veyssel BOZKURT
Üye : Prof.Dr.Nilay ÇABUK KAYA
Üye : Doç.Dr.Adnan BOYACI
Üye : Doç.Dr.Emre GÖKALP




Prof.Dr.Kemal YILDIRIM
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL HAREKETLİLİĞİNE İLİŞKİN PROFİLLERİ: ESKİŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ

Çağdaş Ümit YAZGAN

Sosyoloji Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Haziran,2017

Danışman: Prof. Dr. Nadir SUĞUR

Araştırmanın amacı, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin sosyal hareketlilik beklentileri ile mesleki ve teknik ortaöğretim süreci arasındaki ilişkileri Eskişehir örneğinde incelemektir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Veriler, Eskişehir’de 7 mesleki ve teknik Anadolu lisesinden 12. sınıf öğrencisi 797 kişiden anket, 8 öğrenci, 8 mezun, 9 öğretmen olmak üzere 25 kişiden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Nitel ve nicel araştırma verileri, eş zamanlı toplanmış ve analiz edilmiş, iki veri grubuna da eşit düzeyde ağırlık verilmiştir.

Sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikleri bakımından kısıtlı imkânlarla sahip ailelerden gelen öğrencilerin meslek liselerine, kısa zamanda meslek ve gelir elde etme beklentisiyle yöneldikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, mesleki becerilere dayalı sermaye biçimine yatkınlık geliştirme, akademik becerilere dayalı sermaye biçimine mesafe koyma eğilimlerinin güçlü olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin, meslek liselerini tavsiye etme eğilimlerinin zayıf ancak fırsat verildiğinde tekrar tercih etme eğilimlerinin güçlü olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, kısa sürede çalışma hayatına atılmayı kolaylaştırma ve iş gücü piyasasında tercih edilmeyi sağlama olasılığı bakımından meslek liselerini bir sığınak olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin, çalışma koşulları rahat, prestij ve gelir düzeyi yüksek işler kazandırma ve yüksek öğretime geçişi kolaylaştırma olasılığı bakımından meslek liselerini bir tuzak olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Sığınak ve tuzak şeklinde betimlediğimiz algı formlarının iç içe geçtiği, kesiştiği ve birbirini dışlamadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin sosyal hareketlilik beklentilerinin yatay yönde, sınırlı düzeyde olduğu ve

bu beklentilerin şekillenmesinde mesleki eğitimin, tek başına olmasa da etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin beklentileri ile mevcut toplumsal koşullarının da önemli düzeyde örtüştüğü tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, mesleki ve teknik eğitim, eğitim sosyolojisi, sosyoloji, sosyal hareketlilik, toplumsal tabakalaşma.

ABSTRACT
**SOCIAL MOBILITY PROFILES OF VOCATIONAL AND TECHNICAL
ANATOLIAN HIGH SCHOOL STUDENTS: ESKİŞEHİR PROVINCE
EXAMPLE**

Çağdaş Ümit YAZGAN

Department of Sociology
Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, June, 2017

Adviser: Prof. Dr. Nadir SUĞUR

The aim of the research is to examine the relationship between social mobility expectancies of students in vocational and technical secondary education institutions and the vocational and technical secondary education process in the example of Eskişehir. Both quantitative and qualitative methods were used in the study. The data were collected by survey of 797, 12th grade vocational and technical Anatolian high school students from 7 schools in Eskişehir and with 25 semi-structured interviews of 8 students, 8 graduates and 16 teachers. Qualitative and quantitative research data were collected and analyzed simultaneously, and two data groups were equally weighted.

It reveals that students from families with low socioeconomic and sociocultural profiles tended to prefer vocational high schools so as to get into the work life as early as possible. It has been found that students who have a strong tendency to capitalize on their professional skills, distance themselves from capitalizing on academic skills. Although it is evident that the tendency of students to recommend vocational high schools is rather low, but they still have a high preference if they were given another opportunity. This study shows that the students perceive the vocational high schools as a shelter in terms of the possibility of facilitating a work life in a short period of time and thus making them favorite in the labor market. It is found that students perceive vocational high schools as a trap in terms of finding a job with comfortable working conditions, high prestige and income levels and getting access to higher education. It

has been found that the forms of perception that described as shelter and trap are both intertwined and do not mutually exclude each other. Social mobility expectations of students are horizontal, limited and vocational education, even though it is not the only factor in shaping the expectations. It has been found that the expectations of the students and the existing social conditions also significantly overlap.

Key Words: Education, vocational and technical education, sociology of education, sociology, social mobility, social stratification.

ÖNSÖZ

Araştırma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Kapsamında 1402E034 no.lu proje olarak desteklenmiştir. Destek sağlayan proje birimine ve Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'ne teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında sağladığı destek, rehberlik, hoşgörü ve kritik diyebileceğim yönlendirmeleri için danışmanım ve sayın hocam Prof. Dr. Nadir Suğur'a çok teşekkür ederim. Tez izleme komitesinde yer alan, bölüm başkanımız hocam sayın Doç. Dr. Emre Gökalp'e ilgi ve desteğinden dolayı teşekkür ederim. Tez izleme komitesinde yer alan hocam sayın Doç. Dr. Adnan Boyacı'ya değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim. Tez savunma sürecinde önemli katkılar sunan sayın Prof. Dr. Veysel Bozkurt ve sayın Prof. Dr. Nilay Çabuk Kaya'ya teşekkür ederim. Doktora eğitimim boyunca ilgisini ve desteğini esirgemeyen sayın hocam Prof. Dr. Kurtuluş Kayalı'ya çok teşekkür ederim.

Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümünün değerli hocalarına ve araştırma görevlisi arkadaşlarıma desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Saha araştırmasının yürütülmesi sürecinde her türlü kolaylığı sağlayan başta Kerim Erzincanlı, Selamet Küçükkör, Kadir Yalçın olmak üzere araştırma kapsamında yer alan liselerin idarecilerine, görüşmeler için vakit ayıran öğretmen, öğrenci ve mezunlara, anket uygulamasına fırsat sağlayan öğretmenlere, anketleri titizlik, heyecan ve keyifle dolduran meslek lisesi öğrencilerine teşekkür ederim.

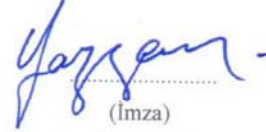
Çalışmanın veri toplama aşamasında benimle birlikte çalışan sosyoloji bölümü öğrencilerine teşekkür ederim.

Kardeşim ve meslektaşım olarak çok değerli katkılar sağlayan Eda Özge Yazgan'a, anneme, babama ve çalışma boyunca gösterdiği sabır ve anlayıştan dolayı eşime çok teşekkür ederim.

02/06/2017

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.


(İmza)

Çağdaş Ümit YAZGAN

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR DİZİNİ	xi
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	1
1.2. Araştırmanın Önemi.....	3
1.3. Araştırmanın Sayıltıları	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Tanımlar	5
2. ALANYAZIN	7
2.1. Türkiye’de Tarihi Süreçte Mesleki ve Teknik Eğitimin Tarihsel Temelleri . 7	
2.1.1. Osmanlı toplumunda eğitimin genel görünümü ve mesleki eğitimin gelişimi	7
2.1.1.1. Anadolu’da mesleki eğitimin enformel temelleri	13
2.1.1.1.1. Ahi Birlikleri	14
2.1.1.1.2. Lonca ve gedik teşkilatı	17
2.1.1.2. Mesleki eğitimde kurumsallaşmaya yönelik ilk adımlar	20
2.1.2. Cumhuriyet döneminde mesleki ve teknik eğitim	30
2.1.2.1. 1923-1940 arası dönem	31
2.1.2.2. 1940-1980 arası dönem	35
2.1.2.3. 1980 sonrası mesleki ve teknik eğitim	39
2.2. Farklı Sosyolojik Yaklaşımlar Çerçevesinde Eğitim ve Mesleki Eğitim	45
2.2.1. Eğitimi Bütünleştirici Bir Süreç Olarak Ele Alan Yaklaşımlar	48
2.2.1.1. İşlevselci yaklaşım	48
2.2.1.1.1. Emile Durkheim: farklılaşan çevreler ve eğitim	54
2.2.1.1.2. Talcott Parsons: sosyalleştirme ve seçme	57
2.2.1.1.3. Kingsley Davis and Wilbert Moore: Tabakalaşan eğitimin işlevselliği	59
2.2.1.2. Meritokrasi: eğitimde meşruiyetin keskin kılıcı	61
2.2.1.3. Beşeri sermaye yaklaşımı: bir yatırım aracı olarak eğitim.....	64
2.2.2. Eğitimi Ayırıştırıcı Bir Süreç Olarak Ele Yaklaşımlar	71
2.2.2.1. Çatışmacı yaklaşım	72
2.2.2.2. Yeniden üretim yaklaşımları ve eğitim	77
2.2.2.2.1. Louis Althusser: devletin ideolojik aygıtı olarak eğitim ve yeniden üretim	78
2.2.2.2.2. Samuel Bowles ve Herbert Gintis: kapitalizm ve eğitim.....	80
2.2.2.2.3. Pierre Bourdieu: eğitim ve yeniden üretim ilişkileri	83

2.2.2.3. Randal Collins: diploma toplumu	90
2.2.2.4. Eğitimde direnç teorileri ve yeniden üretim	94
3. YÖNTEM	99
3.1. Araştırma Modeli	99
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem	100
3.3. Veri Toplama Araçları	103
3.4. Verilerin Toplanması	104
3.5. Verilerin Analizi.....	105
4. BULGULAR ve YORUM	107
4.1.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin ve Öğrenci Ailelerinin Genel Özellikleri	107
4.2. Öğrencilerin Meslek Lisesine Geçiş Süreci Ve Tercih Nedenleri.....	121
4.3. Yatkinlık ve Mesafe Koyma Eğilimleri Çerçevesinde Derslere Yönelik Tutumlar.....	144
4.3.1. Ataraksia ve illüsiyo ikileminde derslere yönelik tutumlar	154
4.3.2. Derslere yönelik ilgiyi farklılaştıran bazı yapısal nitelikler	165
4.3.3. Meslek derslerinin işlevselliği: Kendini çalışan gibi hissetme eğilimi, çalışma kurallarını ve iş disiplinini öğrenme	168
4.3.4. Staj uygulamalarına yönelik görüşler.....	172
4.4. Meslek Liselerinin Toplumsal İmajına Yönelik Görüşler ve Yeniden Tercih Etme Eğilimi.....	178
4.4.1. Bir statü grubu olarak meslek lisesi öğrencileri	179
4.4.2. Tavsiye edilmese de yeniden tercih edilebilecek bir kurum olarak meslek lisesi	187
4.5. Meslek Liselerine Yönelik Avantaj-Dezavantaj Algısı: Tuzak ve Sığınak İkilemi	191
4.5.1. Bir gerilim kaynağı olarak yükseköğretime geçiş beklentileri: tuzak algısı	200
4.5.2. Çalışma hayatına yönelik beklentiler: sığınak algısı	210
4.6. Meslek Lisesi Öğrencilerin Zenginlik-Yoksulluk Algıları	220
4.6.1. Zengin ve yoksul kime denir?	222
4.6.2. Zenginliğin ve yoksulluğun nedenleri	235
5. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	243
KAYNAKÇA	263
EKLER	280-295

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri	108
Tablo 2. Öğrencilerin Anne ve Baba Eğitim Durumu	110
Tablo 3. Öğrencilerin Babalarının ve Annelerini Mesleki Konumu	111
Tablo 4. Öğrencilerin Oturdukları Evin Durumu	112
Tablo 5. Öğrencilerin Kendilerini Hangi Sınıfsal Konumda Gördükleri	113
Tablo 6. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir ve Öğrencilerin Haftalık Harçlık Düzeyleri.....	113
Tablo 7. Öğrencilerin Bir İşte Çalışma Durumu	114
Tablo 8. Öğrencilerin Çeşitli Eşya ve Olanaklara Sahiplik Durumu	115
Tablo 9. Öğrencilerin İnternet Kullanım Amaçları	116
Tablo 10. Öğrencilerin En Çok Dinlediği Müzik Türü	116
Tablo 11. Öğrencilerin Gündelik Hayatta Vazgeçemediği Alışkanlıkları	117
Tablo 12. Katılımcıların Liseye Başlamadan Önce Meslek Liseleri Hakkında Bilgiye Sahip Olma Düzeyleri	123
Tablo 13. Öğrencilerin Liseden Önce Aldıkları Ek Eğitim	124
Tablo 14. Öğrencilerin Meslek Lisesine Yönelmesinde Etkili Olan Kişilikler.....	126
Tablo 15. Katılımcıların Kültür ve Meslek Derslerine İlişkin Görüşleri	149
Tablo 16. Meslek Derslerinin Daha Fazla Olmasını İsteme İle Üniversiteye Gitmek İstememe Arasındaki İlişki	150
Tablo 17. Öğrencilerin Devam Ettikleri Program Türü ile Meslek Derslerinin Daha Fazla olmasını İsteyip İstememe İlişkisi	151
Tablo 18. Öğrencilerin Devam Ettikleri Program Türü ile Üniversiteye Gitmek İstememe İlişkisi.....	152
Tablo 19. En çok ve En az İlgi Duyulan Dersler	152
Tablo 20. Katılımcıların Meslek Derslerinin İş Hayatına Hazırlamada Yeterli Olma Düzeyine Yönelik Görüşleri	169
Tablo 21. Program Türü ile Meslek Derslerinin İş hayatına Hazırlama Düzeyine Yönelik Görüşler Arasındaki İlişki	169
Tablo 22. Katılımcıların Okulun Çalışma Kurallarını, İş Disiplinini Öğretmen Düzeyine ve Öğrencilerin Kendini Çalışan Gibi Hissetmeye Yönelik Görüşleri .	170
Tablo 23. Katılımcıların meslek liselerinin ve alanlarının toplumdaki saygınlığına yönelik görüşleri	180
Tablo 24. Katılımcıların meslek liselerini çevresindekilere tavsiye etme eğilimleri	187
Tablo 25. Program türü değişkeni çerçevesinde katılımcıların meslek liselerini çevresindekilere tavsiye etme eğilimleri	187
Tablo 26. Katılımcıların fırsat verildiğinde tekrar aynı alanı ve meslek lisesini tercih etme eğilimleri 1980 sonrası mesleki ve teknik eğitim.....	189
Tablo 27. Katılımcıların çeşitli ölçütler bakımından meslek liselerini Anadolu liseleri ile karşılaştırması	197
Tablo 28. Katılımcıların liseden sonra ne yapmayı istedikleri	200
Tablo 29. Katılımcıların mezun oldukları alanda çalışmaya yönelik görüşleri ...	212
Tablo 30. Katılımcıların meslek lisesi mezunlarını kolay ve hızlı iş bulma açısından diğer lise mezunları ile karşılaştırması	212
Tablo 31. Katılımcıların mezun oldukları alanda çalışmayı isteme durumları ...	215

Tablo 32. Katılımcıların liseden sonra çalışmayı düşündükleri işler	217
Tablo 33. Katılımcıların gelir beklentileri ile öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyleri.....	219
Tablo 34. Zenginlik ve yoksulluğun nedenleri 1	235
Tablo 35. Zenginlik ve yoksulluğun nedenleri 2	237

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1. Sanayi mekteplerinin 1923 yılında, illere, meslek alanlarına dağılımı ve öğrenci, öğretmen ve personel sayıları.....	33
Çizelge 2. Cumhuriyet'in Kuruluşundan 1950'li Yıllara Kadar Mesleki Eğitim Öğrenci Sayıları ve Nüfusa oranları	36
Çizelge 3. 2005-2013 Arası Mesleki ve Teknik Ortaöğretim ve Genel Orta öğretimde Niceliksel Veriler	42
Çizelge 4. 1998-2005 Arası Farklı Okul Türlerinin Üniversite Kazanma Oranları	43
Çizelge 5. TÜİK, Kazanç Yapısı Araştırması	67

KISALTMALAR DİZİNİ

CNC:	Computer Numerical Control (bilgisayar sayımlı yönetim)
EARGED:	Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
KPSS:	Kamu Personeli Seçme Sınavı
LYS:	Lisans Yerleştirme Sınavı
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
METARGEM:	Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi
OECD:	Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖSS:	Öğrenci Seçme Sınavı
ÖSYM:	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PISA:	Programme for International Student Assessment
TÜİK:	Türkiye İstatistik Kurumu
YGS:	Yükseköğretime Geçiş Sınavı

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve araştırmada sık kullanılan kavramların kısa tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Mesleki ve teknik ortaöğretim süreci, mesleki ve teknik ortaöğretime devam eden öğrencilerin sosyal hareketliliğe yönelik görüşlerini nasıl etkilemektedir? sorusu, araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Bu temel problem, beş alt bileşenden hareket edilerek ele alınacaktır:

- i) Öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenlerine yönelik göstergeler,
- ii) Öğrencilerin meslek liselerine geçiş sürecinde rol oynayan faktörler,
- iii) Öğrencilerin mesleki eğitim sürecinde farklılaşan müfredata yönelik tutumları,
- iv) Öğrencilerin yükseköğretime geçiş ve çalışma hayatına ilişkin beklentileri,
- v) Öğrencilerin zenginlik ve yoksulluk algıları.

Araştırmanın amacı mesleki ve teknik ortaöğretim süreci ile meslek lisesi öğrencilerinin sosyal hareketliliğe yönelik görüşleri arasındaki ilişkileri Eskişehir örneğinde incelemektir. Araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenleri, meslek lisesine geçiş süreçleri, eğitim deneyimleri, gelecek beklentileri, zenginlik-yoksulluk algıları çerçevesinde öğrencilerin sosyal hareketliliğe yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu çerçevede bir dizi alt problem oluşturulmuştur:

- i) Meslek lisesi öğrencilerinin sosyoekonomik kökenlerine yönelik göstergeler birbirine yakınlık göstermekte midir?
- ii) Meslek lisesi öğrencilerinin meslek lisesini tercih etmesinde kimler etkili olmuştur?
- iii) Meslek lisesi öğrencilerinin mesleki ortaöğretime geçiş sürecinde rol oynayan temel faktörler nelerdir?
- iv) Meslek lisesi öğrencilerinin ortak derslere (kültür derslerine) yönelik görüşleri arasında fark var mıdır?

- v) Meslek lisesi öğrencilerinin alan/dal derslerine (meslek derslerine) yönelik görüşleri arasında fark var mıdır?
- vi) Meslek lisesi öğrencilerinin alan dal dersleri ve staj uygulamalarının iş hayatına hazırlama düzeyine yönelik görüşleri nelerdir?
- vii) Meslek lisesi öğrencilerin, meslek liselerinin yükseköğretime geçiş konusundaki etkililiğine yönelik görüşleri nelerdir?
- viii) Meslek lisesi öğrencilerinin meslek lisesinin toplumsal imajına yönelik görüşleri nelerdir?
- ix) Meslek lisesi öğrencilerinin meslek lisesini tavsiye etmeye yönelik görüşleri nelerdir?
- x) Meslek lisesi öğrencilerine göre sosyal hareketlilik ile ilişkili değişkenler çerçevesinde meslek lisesi ve Anadolu lisesii hangi ölçütler bakımından ayırtılmaktadırlar?
- xi) Meslek lisesi öğrencilerinin yükseköğretime geçiş beklentisi ne düzeydedir?
- xii) Meslek lisesi öğrencilerinin gelecekte çalışmayı düşündüğü meslek ve elde etmeyi hedeflediği gelir düzeyine yönelik görüşleri nelerdir?
- xiii) Meslek lisesi öğrencilerinin zenginlik olgusuna yönelik görüşleri nelerdir?
- xiv) Meslek lisesi öğrencilerinin yoksulluk olgusuna yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmada; meslek lisesi öğrencilerinin sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenlerine yönelik göstergelerinin ortak bir toplumsal tabakaya mensubiyeti içerip içermediği ortaya konmaya çalışılacaktır. Meslek lisesine geçiş sürecinde rol oynayan faktörlerin öğrencilerin toplumsal konumlarıyla ilişkilendirilip ilişkilendirilmeyeceği tartışılacaktır. Meslek lisesine geçiş sürecinde rol oynayan faktörler, ne tür bir gelecek tasarımıyla şekillenmiş olabileceği ele alınacaktır. Meslek lisesi müfredatının sunduğu akademik ve mesleki beceriye dayalı sermaye biçimlerine ilgi ve mesafe düzeyi üzerinden öğrencilerin lise sonrasında çalışma hayatına geçiş ve lisesi sonrasında yükseköğretime geçiş beklentileri, olasılıkları tartışılacaktır. Meslek liselerinin teorik ve pratik düzeyde sunduğu mesleki becerilere dayalı sermaye biçiminin çalışma hayatına geçiş için yeterliliğine yönelik öğrenci görüşleri üzerinden öğrencilerin çalışma hayatına geçişte kendini hazır hissetme düzeyi ortaya konmaya çalışılacaktır. Öğrencilerin yükseköğretime geçiş beklentileri ve bu beklentilerin, öğrencilerin meslek lisesinden yükseköğretime geçişte etkililiğine yönelik algıları ile ilişkilendirilecektir. Öğrencilerin mesleki eğitim sürecine yönelik deneyimleri ile yükseköğretime geçiş beklentilerinin

örtüşüp örtüşmediği irdelenecektir. Öğrencilerin gelecekte çalışmayı düşündüğü iş ve elde etmeyi hedeflediği gelir düzeyi ile ailelerinin toplumsal konumları arasındaki yakınlık veya mesafe değerlendirilecektir. Öğrencilerin çalışmayı düşündüğü iş ve ulaşmayı hedeflediği gelir düzeyi ile mesleki ve teknik ortaöğretimin sunduğu mesleki becerilere dayalı sermaye biçimi arasındaki bağlantılar tartışılacaktır. Öğrencilerin zenginlik ve yoksulluğa yükledikleri anlamlar ile mevcut konumları ve beklentileri ilişkilendirilecektir. Öğrencilerin zenginlik ve yoksulluğun nedenlerine yönelik görüşleri ile sosyal hareketliliğe yönelik beklentileri ve umutları arasında ilişki kurulacaktır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Gündelik hayatta toplumsal sorunların neredeyse tamamının merkezinde eğitim olgusunun yer aldığı konusunda derin bir uzlaşa söz konusudur. Bu bağlamda “eğitim şart” gibi sloganik bir ifadenin Türkiye’de neredeyse her bireyin zihninde sağlam biçimde yer ettiğini söyleyebiliriz. Eğitim toplumsal sorunlarla sıklıkla ilişkilendirilen bir olgudur. Söylem düzeyinde, toplumsal sorunların neredeyse tek kaynağı ve çözümü olarak tanımlanabilen eğitim olgusunu sosyolojik düzeyde ele alan araştırmaların sayısının düşüklüğü ise dikkat çekmektedir.

Türkiye’de eğitim sosyolojisi ile ilgili çalışmalar, niceliksel bakımdan hem Batı’da yürütülen eğitim sosyolojisi ile ilgili araştırmalarla hem de Türkiye’de sosyolojinin diğer alanlarında yürütülen araştırmalarla kıyaslandığında oldukça azdır. Eğitim bilimleri alanında yapılan tüm çalışmaların eğitim odaklı çalışmalar olduğu yadsınamaz. Ancak bu çalışmalar okul ya da sınıfın duvarları ile sınırlı olabilmektedir. Eğitim süreçlerini okulu, okul duvarlarının dışındaki sosyal, kültürel, ekonomik süreçlerle bütünlüklü biçimde ilişkilendiren ve çok boyutlu ele alan çalışmalar oldukça az sayıdadır. Mesleki ve teknik ortaöğretim sürecini, öğrencilerin sosyal hareketliliğe yönelik görüşleri ile ilişkilendiren bu araştırmanın eğitim sosyolojisi alanında hissedilen boşluğu doldurmaya bir katkı yapacağı düşünülmektedir.

İkinci olarak mesleki ve teknik orta öğretimin yaygın biçimde niceliksel oranlar, kalkınma, memleket meselesi, rekabet gibi temalarla ilişkilendirilmektedir. Özellikle tematik düzeyde odak noktası mesleki eğitim olan resmi ya da sivil organizasyonlarda mesleki eğitim oranının yükseltilmesi gerektiği meselesi öncelikli olabilmektedir.

Çoğunlukla makro düzeyde, toplumsal sisteme katkıları çerçevesinde ele alınan mesleki eğitim, bu sürecin odağında olan ve temel aktörleri sayabileceğimiz öğrencilerin durumundan bağımsız olarak ele alınabilmektedir. Kalkınma, küreselleşme, rekabet, ekonomik büyüme gibi olgularla ilişkilendirilen mesleki eğitimin, mesleki eğitim alan öğrencilerin gözünde ne anlama geldiği?, öğrencilerin bu okullardan ne bekledikleri? konusu göz ardı edilebilmektedir. Toplumun adeta 'medet' umduğu bu kurumlardan öğrencilerin ne beklediği konusu göz ardı edilebilmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretimin geliştirilmesine yönelik çalışmalar ya da politikalar oluşturulurken mesleki ve teknik ortaöğretimin ana figürleri olan öğrencilerin beklentileri, sorunları hesaba katılmayabilmektedir. Bu araştırma, dışarıdan değil içeriden yani mesleki ve teknik ortaöğretimin temel unsuru olan öğrencilerin bakış açısını bilimsel düzeyde tartışarak ele alması bakımından önem taşımaktadır.

Üçüncüsü, araştırma da mesleki eğitimi mümkün olduğu ölçüde çok boyutlu ve karşılıklı etkileşim ya da ilişkiler içerisinde olan faktörleri bütünlüklü olarak ele almaya çalışmıştır. İşlevlerin ve sorunların iç içe geçtiği ve birbirinden ayıramayacağı göz önünde bulundurulmuştur. Sığınak ve tuzak olarak nitelendirebileceğimiz temalar bir arada ele alınmıştır. Bu bakımdan bu araştırma çok boyutlu ve bütünlüklü bir bakış açısını esas alması bakımından önem taşımaktadır.

1.3. Araştırmanın Sayıltıları

Bu araştırmanın temel sayıltısı, eğitim süreçlerinin okul dışındaki toplumsal bağlamdan bağımsız ele alınamayacağıdır. Öğrencilerin eğitim tercihleri, eğitim deneyimleri, eğitimden beklentileri, eğitimlerine bağlı biçimde kurguladıkları gelecek beklentileri, zenginlik ve yoksulluk algıları gibi konular büyük ölçüde öğrencilerin içinde buldukları toplumsal koşullardan etkilenmektedir. Belirtilen temalar, toplumsal koşullardan izole edilerek ele alınması mümkün değildir.

Araştırmada ebeveynlerin eğitim düzeyleri, meslekleri, ortalama gelir düzeyleri, oturdukları mahalle gibi değişkenler, sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenlere yönelik statüyü temsil eden değişkenler olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın diğer sayıltısı, mesleki ve teknik eğitime yönelik çalışmalarda genellemeler yapmanın oldukça zor olmasıdır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına yönelen öğrenciler toplumsal konumları itibarıyla yakınlık gösterse de bu

kurumlar oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu bakımdan mesleki ve teknik ortaöğretime yönelik bilimsel düzeyde genellenebilir yargılar geliştirmek oldukça zordur. Mesleki ve teknik ortaöğretim, yapısal nitelikleri ve bu kurumlara yönelen öğrencilerin deneyimleri, beklentileri, kazanımları farklılaşabilmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada sosyal hareketlilik olgusu, öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik statüsü, tercih süreçlerinde öne çıkan eğilimler, eğitim deneyimleri, gelecek beklentileri zenginlik yoksulluk gibi toplumsal konulara yönelik değerlendirmeler çerçevesinde ele alınmıştır. Sosyal hareketlilik olgusunun somut biçimde ele alınması uzun zaman alabilecek, oldukça maliyetli ve zorlayıcı bir boyutsal araştırma ile aynı örneklemin eğitim sonrası hayatını da düzenli biçimde incelemeyi gerektirmektedir. Bu bakımdan bu araştırma sosyal hareketlilik olgusunu deneyimler, beklentiler, görüşler, umutlar gibi soyut değerler ve beyanlar çerçevesinde dolaylı olarak ele almakta olup kesitsel niteliktedir. Araştırma kesitsel nitelikte olduğu için sonuçlar üzerinde çalışılan gruba genellenebilir.

Araştırma, hem nitel hem de nicel boyuta sahip olması ve her ne kadar öğrencileri merkeze alsın da mezun ve öğretmen gibi farklı araştırma birimlerini içeriyor olması araştırmanın çok boyutlu ve bütünlüklü bakış açısını güçlendirmektedir. Ancak araştırmada işveren ve ebeveyn görüşlerinin doğrudan ele alınamaması araştırmanın bir sınırlılığıdır.

Araştırmanın nicel boyutunda mesleki ve teknik Anadolu liselerinin sadece 12. sınıfında eğitim gören öğrencilerinin görüşleri ve değerlendirmeleri esas alınmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna, tecrübelerinin daha fazla olgunlaştığı ve gelecek planlarının daha fazla somutlaştığı düşünülen 12. sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Bu bakımdan araştırmanın problemi, meslek liselerinin sadece 12. sınıfında eğitim gören öğrencilerinin görüş ve değerlendirmelerinin sınırlılığı çerçevesinde ele alınmıştır.

1.6. Tanımlar

Mesleki ve teknik eğitim: Mesleki eğitim, belir bir iş için gerekli olan bilgi, beceri ve yetkinliğin kazandırmayı amaçlayan az ya da çok organize edilmiş yada yapılandırılmış faaliyetleri kapsar (Moran and Rumble, 2004: 4). Bu çerçevede mesleki ve teknik eğitim genel anlamda “bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan belirli

bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme süreci (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001: 3)” olarak tanımlanabilir.

Moodie mesleki ve teknik eğitimi, epistemolojik, teleolojik, hiyerarşik ve pragmatik şeklinde dört başlık altında ele almaktadır. Epistemolojik düzeyde, mesleki ve teknik eğitimi bilme ve öğrenme boyutları çerçevesinde ele almaktadır. Bilme düzeyinde mesleki eğitimin teoriden çok pratik boyutu öne çıkmaktadır. Öğrenme düzeyinde ise mesleki ve teknik eğitimin genel eğitimden metot bakımından ayrışması öne çıkmaktadır. Teleolojik düzeyde mesleki ve teknik eğitim, mesleki ve teknik eğitim hizmet ettiği amaç çerçevesinde tanımlanmaktadır. Mesleki eğitimin bireyin içsel amaçlarına mı hizmet eden araç olduğu dışsal amaçlar tarafından mı şekillendiği tartışması bu başlık çerçevesinde ele alınabilir. Hiyerarşik düzeyde mesleki eğitim meslek, eğitim ve bilişsel bakımdan ele alınabilir. Teknisyen, mühendis gibi mesleki sınıflandırmalar, ortöğretim ve yükseköğretim gibi eğitim kademeleri, taklit, problem çözme, alışkanlığa dönüştürme gibi bilişsel düzeyler çerçevede mesleki eğitimi hiyerarşik biçimde ele almak mümkündür. Son olarak pragmatik düzeyde, mesleki eğitimin soyut ya da kurumsal bir amaç çerçevesinde değil de piyasa kültürünün ürünü olduğuna vurgu yapılır. Bu çerçevede dönemden döneme değişen ve koşullara uyum gösteren pragmatik doğası öne çıkarılır (Moodie, 2006: 249-258). Bu bakımdan mesleki ve teknik eğitimin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Sosyal Hareketlilik:

Sosyal hareketlilik konusu ve kavramı oldukça kapsamlı ve karmaşıktır. Sosyal hareketliliği çok dar kapsamlı bir kavram olarak görüp tanımlayanlar olduğu gibi, çok geniş anlamda tanımlayanlar da bulunmaktadır (Ünal, 2011: 39). Hareketliliğin kapsamı içerisine meslek, mekan, coğrafya, siyaset gibi farklı boyutları yerleştirmek mümkündür. Fichter (2004: 180) hareketliliği sosyal ve fiziki hareketlilik olarak ayırmaktadır. Sosyal hareketlilik bir kişi veya grubun sosyal statüsündeki değişikliklere işarete etmektedir. Fichter’e göre fiziki hareketlilik ise göç olgusunu içermektedir.

Sorokin’e göre toplumsal hareketlilik herhangi bir bireysel veya toplumsal nesnenin veya değerinin bir toplumsal konumdan ötekine geçişidir (Akt. Kemerlioğlu, 1996: 144). “Kişinin toplumsal hareketliliği ya o kişinin yaşam süresi içindeki kazanımlarını karşılaştırarak ya da evvelki nesilleri ile arasındaki farka bakılarak ölçülmeye çalışılır. Toplumsal hareketliliğin kişinin kendi yaşam süresi içinde olan

hareketliliği nesil içi, önceki nesillere kıyasla hareketliliği ise nesiller arası hareketlilik olarak adlandırılır (Kalaycıoğlu, 2010: 256).” Hareketlilik yönü bakımından dikey ve yatay toplumsal hareketlilik olarak ayrılır. Kişilerin ve grupların bir tabakadan ötekine geçişi dikey hareketlilik olarak adlandırılır. Bu geçiş yükselme biçiminde de olabilir inme biçiminde de olabilir. Birey ve grupların tabaka değiştirmeden konumlar arası geçişleri yatay toplumsal hareketlilik olarak nitelendirilir. Sosyal hareketliliğin bir başka özelliği ise nesnel ve öznel boyutlar arasındaki ayrımdır. Nesnel yöndeki hareketliliğe gelirdeki artış ya da azalış örnek gösterilebilir. Öznel yöndeki değişme kişinin ve toplumsal çevrenin sosyal hareketlilik konusundaki duyguları düşünceleri, tutum ve değerlendirmeleriyle ilgilidir (Kemerlioğlu, 1996: 146). Bu araştırmada mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerinin sosyal hareketliliğe yönelik görüşleri ele alınacaktır. Bu bakımdan sosyal hareketliliğin öznel boyutuna odaklanılacaktır.

2. ALANYAZIN

2.1. Türkiye’de Tarihi Süreçte Mesleki ve Teknik Eğitimin Tarihsel Temelleri

2.1.1. Osmanlı toplumunda eğitimin genel görünümü ve mesleki eğitimin gelişimi

Osmanlı İmparatorluğu’nda eğitim sistemi, niteliği bakımından, kuruluşundan yıkılışına kadar, aynı özelliklere sahip olmamıştır. Dolayısıyla İmparatorlukta eğitimi, 18. yüzyıl öncesi ve sonrası biçiminde ele almamız yerinde olacaktır. 18. yüzyıl öncesi eğitim sistemini ve kurumlarını, geleneksel-modern şeklindeki ayrım çerçevesinde geleneksel şekilde nitelendirebiliriz. 18. yüzyıl öncesinde öne çıkan başlıca geleneksel eğitim kurumları sıbyan mektepleri, medreseler ve saray mektepleridir.

Durkheim (1956: 67), eğitim sisteminde farklılaşmanın kaçınılmazlığına işaret etmektedir. Ona göre toplum içindeki farklı çevreler için farklı eğitim türleri mevcuttur. Mesela geçmişte Roma’da Patrisyenler ile Pleblerin, Hindistan’da Brahmanlar ile Sudraların eğitimleri birbirinden farklıdır. Benzer biçimde Ortaçağ’da asilzadeler ile serflerin eğitimi de birbirinden ayrılmaktadır. Tam olarak karşılamasa da, Durkheim’in vurguladığı türden bir eğitimsel ayrışma Osmanlı toplumunda da mevcuttur. Osmanlı İmparatorluğu’nda yönetici elitler ile reaya farklı okullarda eğitim görmektedir.

Toplu halde saray mektepleri olarak da adlandırılan Enderun, Şehzadegan mektebi, Acemioğlanlar mektebi, Babialı mektebi gibi kurumlar, yönetici elitlere yöneliktir. Buna karşılık, sıbyan mektepleri ve medreseler ise halk katmanına yönelik okullardır. Sıbyan mekteplerini bitirerek medrese eğitimini tamamlayanlar din, eğitim, yargı ile ilgili kurumlarda çeşitli konular elde edebilmektedir. Nitekim medreseler aracılığıyla bir ölçüde sosyal hareketlilik sağlanabilmektedir. Medrese eğitimi, devlette görev alabilmenin önünü açmaktadır. Saray mektepleri ve saray mektepleri aracılığıyla elde edilen konular ise sadece belli bir kesime açıktır. Saray mekteplerinde yürütülen eğitim, askeri ve idari konularda yoğunlaşmaktadır. Bu eğitimin amacı imparatorluğun yönetim kademelerine eleman yetiştirmektir. Saray mektepleri, elitlerin çocukları ve devşirmelere, askeri ve idari beceriler kazandırarak merkezi gücü yeniden üretmektedir.

18. yüzyıl öncesinde geleneksel eğitim sisteminin geneli için ileri sürülebilecek nitelik, dinselliktir. Saray mekteplerinde, beceri kazandırmaya yönelik uygulamaların ağırlık kazandığı dünyevi etkinlikler öne çıksa da müfredat büyük oranda dini değerlerle

şekillenmektedir. Benzer bir durum sıbyan mektepleri için de geçerlidir. Bir sonraki eğitim basamağı olan medreseler de dini bilgileri derinleştirmek amaçlanmaktadır.

Şerif Mardin (2007), toplumun değerlerini koruma ve aktarma işini üstlenen kesimin (literati) Osmanlı İmparatorluğu'nda üç kaynağı olduğunu ileri sürmektedir. Saray ve okullarında yetişenler, medreselerde yetişenler ile tekkede yetişenlerin dünya görüşleri arasında farklar olsa da bu üç grubu birleştiren dini öğeler, yani İslami inançlar örüntüsüdür. Bu kurumlarda yetişenler, içinde yaşadığı toplumun kültürünün özünü devam ettirmekten sorumludurlar ve bu kurumlar çok yavaş değişirler. Benzer biçimde Andreas Kazamias (1966: 38), mekteplerin İslam'ın ruhunu sürdürme ve toplumu bu yönde kaynaştırma yoluyla manevi bir altyapı inşa ettiğini vurgulamaktadır. Medreselerin mezunlarını, toplumun değerlerini aktaran referans grupları olarak görmektedir.

Sıbyan mektepleri, kısmen günümüz ilköğretim kurumlarına karşılık gelen klasik eğitim kurumlarıdır. 4-6 yaşlarında kız ve erkek öğrencilerin birlikte ders alabildiği sıbyan mekteplerinde eğitim parasızdır. Bazı yerler de sadece kız öğrencilerin gidebildiği sıbyan mekteplerinin de olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte sıbyan mektepleri, kız öğrencilerin eğitim alabildikleri yegâne kurumlardır. Varlıklı kişiler, üst düzey yöneticiler veya vakıflar tarafından cami ya da medreselerin yakınında bir oda halinde yaptırılan sıbyan mektepleri için “mekteb-i sıbyan”, “dar-üs sıbyan”, “mualimhane”, “mektebhane”, “darülilim”, darüttalim”, “taş mektep” gibi farklı isimler de kullanılmıştır (Unat, 1964: 6, Tekeli, 1999: 7; Somel, 2010: 39; İhsanoğlu, 1998: 231-232; Başgöz ve Wilson, 1968:15, Kazamias,1966: 31).

Sıbyan mekteplerinde öğretmenlik belirli bir eğitimden geçmekle elde edilmektedir. Fatih Sultan Mehmet, sıbyan okullarında öğretmenlik yapacak olanlar için medreselere özel dersler ekletmiş ve bu dersleri öğretmenlik için koşul haline getirmiştir. Dil, edebiyat, pedagoji, mantık, muhasebe, kelim, matematik, geometri derslerini almak sıbyan mekteplerinde öğretmen olmanın koşuludur. Zamanla medreseden diploma almak sıbyan mekteplerinde öğretmen olmanın yolunu açmıştır. Cami imamı, müezzin olmak ya da yalnızca Subha-i Sıbyan ve Tuhfe-i Vehbi gibi bazı metinleri okuyabilme kriterleri hocalık için yeterli görülmüştür (Koçer, 1974: 7).

Han, hamam, zeytinlik, tarla gibi gelir kaynaklarının bağışlandığı sıbyan mekteplerinin giderleri, vakıflarca karşılanmaktaydı. Okulların ihtiyaçlarının karşılanmasında hali vakti yerinde olan öğrencilerin ailelerinden alınan yardımlar da söz

konusu olabilmekteydi. Sıbyan mekteplerinde öğrencilerin kıyafet, gıda ihtiyaçları giderilmekte, gezi gibi etkinlikler de gerçekleştirilmekteydi. (Başgöz ve Wilson, 1968: 15).

Sıbyan mekteplerin ana amacı, Arapça olan Kuran-ı Kerim'i öğretebilmektir. Bu bakımdan eğitim dili Arapça olarak kabul edilmişse de içeriğin aktarılmasında kullanılan dil Türkçeydi (Unat, 1964: 8). Sıbyan mekteplerinin amaçları ve izlemeleri gereken metotlarla ilgili İbni Haldun ve İbn-i Arabi arasındaki tartışmalar dikkat çekicidir. İbni Haldun, ilköğretimde doğrudan Kuran'ın öğretilmesini önermektedir. Buna karşılık İbn-i Arabi elifbadan yola çıkan, yani parçadan bütüne giden, anlamaya dayalı bir eğitim yaklaşımını önermektedir (Ergin, 1977: 83-84). Bunlar arasında İbn-i Haldun'un önerdiği yaklaşım benimsenmiştir. Sıbyan mekteplerinde öğrencilere Kuran okuma, namaz sureleri, yazı yazma (kaligrafi) ile ilgili bilgiler ve din pratikleri aktarılmıştır. (Tekeli, 1999: 7).

Medreseler: Anadolu Selçuklu Devleti etkisiyle açılan medreselerde eğitim değerler etrafında şekillenmekteyse de medreseler, kısmen pozitif bilimlere de açıktır (Cicioğlu, 1982: 8). Medreselerin değişik kademelerden oluşan farklılaşmış yapısı, medrese eğitimi alanların statülerini de hiyerarşik biçimde farklılaştırmaktadır. Medrese müderrisi "muciz" in verdiği "icazetname" ile toplumda üstlenilecek görevler ve bu görevlerin düzeyleri belirlenmektedir. Aynı zamanda icazetname, alınan dersleri belirten bir belge özelliği taşımaktaydı. İcazeti, matlab defterine yazılan mezun, "mülazemet" (bekleme süresi) devresinden sonra verilen görevi yerine getirmekteydi. Orta ve alt kademe medrese öğrencileri "softa", üst kademe medrese öğrencileri danışman unvanı almaktaydı. Medreselerin öğretim kadrosu, "müderris" (16. yy'dan önce molla denilmekteydi) ve onun yardımcısı "muid"den oluşmaktaydı (Tekeli ve İlkin, 1999: 17).

Medreselerin kademeleri Kanuni döneminde 10'a kadar yükselen medreseler farklı ölçütlere göre sınıflandırılabilir. İlhan Tekeli (1999: 15), hariç medreselerinin temel hazırlık bilgilerini verdiğini ve bilimsel çalışmaları takip edebilecek düzeyde Arapça öğretmeyi amaçladığını belirtmektedir. Dâhil medreselerinin ise üst düzeyde ilim öğreten kurumlar olduğunu belirtmektedir.

Hasan Cicioğlu (1982: 9), medreseleri; "genel", "tetinme" ve "ihtisas" olmak üzere üçe ayırmaktadır. İlk ve orta düzeydeki medreseler, genel medreseler

kategorisinde yer almaktadır. Genel medreseler, kadı, müftü, müderris yetiştirmektedir. Yüksek düzeyde uzmanlık bilgisi genel medreselerde aktarılmaktadır. “Tetinme” medreseleri (musilei sahn) ise öğrencileri “ihtisas” medreselerine (sahn medreseleri: Sahn-ı Seman ve Sahn-ı Süleymaniye) hazırlayan ara eğitim kurumlarıdır. İhtisas Medreseleri ise üst düzey eğitim veren medreseler olup, üç gruba ayrılmaktadır. Darü’l-hadis, Peygamberin fikirlerini, fiillerini, sözlerini, Darü’l-kurra Kuran’ı okutmak, öğretmek ve ezberletmek üzere, Darü’l-tıp ise tıp öğretmek için tasarlanmıştır.

Birer yatılı eğitim kurumu olan medreselerde eğitim parasızdı. Öğrencilerin barınma, giyim, gıda ihtiyaçları karşılanmakta ve öğrencilere cep harçlığı da verilmekteydi. Vakıflar tarafından kurulan medreselerin ihtiyaçları da vakıflarca giderilmekteydi. Bu bakımdan medreseler, vakıflara bağlı kurumlar olarak nitelendirilebilir. Müderrislerin maaşları, öğrencilerin giderleri, medreselerin bakımı vakıflar tarafından karşılanmaktaydı. Medreseler, Fatih Sultan Mehmet ve Kanuni Sultan Süleyman zamanında en yüksek noktaya ulaşmışlardı. Kanuni devrinde medreselere tıp ve riyaziye şubeleri eklenmiştir. Medreselerin en yüksek kademesi “Sahn-ı Seman” ve “Sahn-ı Süleymaniye” medreseleridir. 1824 yılında sadece İstanbul’daki medrese sayısı 350’yi bulmuştur. 17. yüzyılda İmparatorluğun genelinde görülmeye başlayan gerileme, medreseleri olumsuz biçimde etkilemiştir (Başgöz ve Wilson, 1968: 22-23).

Dönemin genel veçhesine uygun olarak medreselerde de sıbyan mekteplerine benzer biçimde dine dayalı eğitim hâkimdi. Osmanlı toplumunun klasik döneminde dine dayalı eğitimin bir tercih olmadığı, dönemin genel yapısının bir yansıması olduğunu gözden uzak tutulmamalıdır. Dinin, sanayi öncesi toplumlarda, toplumsal alanların, ilişkilerin veya kurumların neredeyse tamamına hâkim olması bilindiği üzere Ortaçağ Avrupa’sının da temel karakteristiği idi. Durkheim’in “mekanik dayanışmalı toplum”, “organik dayanışmalı toplum” ayrımı, Comte’un “metafizik aşama”, “pozitivist aşama” ayrımı, Weber’in “Protestan ahlakı”, Tönnies’in “cemaat”, “cemiyyet” ayrımı gibi birçok klasik sosyoloji yaklaşımında da görüleceği üzere sanayi öncesi toplumlarda, toplumsal alanlar, ilişkiler veya kurumlar üzerinde en etkili unsur inanca yönelik değerlerdir. İnanca dayalı değerlerin sanayi öncesi geleneksel toplumlardaki etkili konumu Osmanlı toplumunda eğitim kurumları için de geçerli olmuştur.

Saray Mektepleri: Osmanlı İmparatorluğu’nda, saray mektepleri, eğitimde ayrışmanın öne çıktığı yapılardı. Bu kurumlar, Osmanlı İmparatorluğu’nda eğitimin

seçkin yönünü büyük ölçüde açığa çıkarmaktadır. Toplum, yönetenler ve yönetilenler olarak iki tabaka halinde varlık kazanmakta olup bu mektepler sadece yönetenlere hastır.

Yönetenler sınıfına iki şekilde geçiş yapılmaktadır. Birincisinde babadan oğula devreden bir geçiş söz konusuydu. İkinci yol ise devşirme sisteminden geçmektedir. Bu iki yolla yöneticiler tabakasına dâhil olanların eğitim ve sosyalleşme süreçleri farklılaşmaktadır. Devşirme ile köken itibarıyla Müslüman olmayan çocuklar (acemi oğlanlar) sosyalleşme ve eğitim süreçlerinde, ideolojik bir dönüşüme tabi tutulmaktadır. Bununla birlikte askeri hünerler elde edebilmekte hatta askeri hiyerarşinin üst basamaklarına kadar ulaşabilmekteydiler. Bu süreçte Osmanlı toplumunun askeri bürokrasisi ve merkezi ordusu özetle idari yapısı yeniden üretilmekteydi (Tekeli, 1999: 6). Devşirme yoluyla Türk ailelerin yanında Türkleşen ve Müslümanlaşan acemioğlanlar, kara ordusu niteliğindeki Yeniçerilerin kaynağını oluşturmaktadır. Acemi oğlanlar, İstanbul ve Gelibolu'da askeri hünerlerini geliştirmeye yönelik eğitim alarak Yeniçeri Ocağı'na uzanan bir eğitim ve sosyalleşme sürecinden geçmektedirler.

Enderun, İmparatorluğun yüksek idari ve askeri memuriyetleri için eleman yetiştiren bir kurumdur. Enderun kurumlarında yetişen içoğlanlarının eğitim ve sosyalleşme süreçleri acemi oğlanların eğitim süreçleri ile iç içe geçmiştir. İç oğlanlar ile acemi oğlanlar Edirne, İskender Paşa, Galatasaray ve İskender Çelebi Saraylarında beraber eğitim almakta ve sosyalleşmektedirler. Enderun kurumlarına eleman seçimleri titizlikle yapılmaktadır. Seçim işlemine padişah da katılmaktadır. Belirtilen saraylarda eğitim gören acemi ve iç oğlanlar “büyük” ve “küçük” odalara alınır oradan “seferli”, “kiler”, “hazine” ve “has” odalarına tayin edilebilirlerdi. Büyük ve küçük odada yeterli beceriyi elde edemeyenler sipahi ve silahtar bölüklerine çıkarılırdı. Enderun içerisinde seçme ve ayırma süreklilik göstermektedir. Enderun içerisinde içoğlanlarının tamamının “has oda” denilen en üst basamağa ulaşması mümkün değildi. “Has oda”nın mevcudu 40 kişiydi. Padişaha en yakın görevliler “has oda”da yer almaktaydı. “Has oda”da yer alanlar üst düzey idari görevlere tayin edilebilmekteydi. Kuran, tecvid, yazı, Türkçe, Arapça Farsça gibi derslerin yanında atlama, koşu, ok çekme, güreş gibi eğitim hizmetleri sunan Enderun kurumu hem zihinsel hem de bedensel gelişime özen gösteren bir kurumdur (Koçer, 1974: 15-20, Unat, 1964: 10-14).

Şehzadegan mektepleri doğrudan padişah çocuklarını eğitmeye yönelik eğitim kurumlarıdır. Kanuni devrine kadar padişah çocukları lala adında eğitilmiş ve tecrübeli

şahsiyetlerin nezaretinde eğitim görmekteydiler. Şehzadegan mekteplerinde ise sorumlu eğitimci Darüssaade ağasıdır. Tahsil düzeyi sıbyan mektebinin tahsil düzeyiyle eşdeğerdir. Bu mektepler karma eğitim kurumlarıdır (Ergin, 1977:6).

Osman Nuri Ergin (1977), yönetenlere yönelik eğitim kurumları içerisinde ele alabileceğimiz eğitim kurumlarını ayrıntılı olarak sınıflandırmıştır. Saray mekteplerini şehzadegan, Enderun, meşkhane; Askeri mektepleri Acemi oğlanlar mektebi, mehterhane, cambazhane; askeri sanat mekteplerini tophane, kılıçhane, tüfenkhane ve humbarahane; memur mekteplerini Babıali mektebi, bab-ı defterdari mektebi, bab-ı fetva mektebi, bab-ı seraskeri mektebi olarak sınıflandırmıştır.

Osmanlı klasik dönemi eğitim kurumlarını genel olarak ele aldığımızda, herkese açık olan sıbyan mektepleri ve medreseler aracılığıyla toplumun sahip olduğu değerler korunmakta, yeniden üretilerek aktarılmaktadır. Yönetenlere yönelik eğitim kurumlarında da her ne kadar değerlerin korunması ve aktarılması söz konusu olsa da bu kurumlarda verilen eğitimin dünyevi diyebileceğimiz pratiklerle daha ilişkilidir. Askeri becerilerin geliştirilmesi, ordu teçhizatının sağlanması, güzel sanatlar eğitimi, bürokratik hünerler ve mesleklerin aktarılması gibi belirli işlerle ilişkili eğitimin elitlere ve devşirmelere sunulduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca klasik dönem Osmanlı toplumunda eğitim kurumlarında sunulan eğitim hizmetlerinin doğrudan ve sadece belirli bir meslek kazandırma amacı taşımadığını dolayısıyla uzmanlaşmaya yönelik bir eğitimin tam olarak mevcut olmadığını belirtmek gerekir.

2.1.1.1. Anadolu'da mesleki eğitimin enformel temelleri

Enformel eğitim, aile arkadaşlık, iş vb. okul dışı alanlarda, belirli bir plana bağlı kalınmadan, yaşam içerisinde kendiliğinden gerçekleşen eğitim türüdür. Enformel eğitimin formel (örgün) ve non formel (yaygın) eğitimden ayrılan yönü, okul gibi sınırlı bir mekâna ve müfredat gibi belirli bir programa bağlı kalınmadan yaşam içerisinde kendiliğinden gerçekleşmesidir. Enformel eğitimde öğrenme, deneme-yanılma, gözlem ve taklit gibi yollarla ortaya çıkar. Bu çerçevede, Anadolu'da, Selçuklular ve Osmanlı İmparatorluğu'nun ilk dönemlerinde enformel anlamda (gayri resmi) mesleki eğitimin izlerine esnaf ve sanatkâr topluluklarında rastlanmaktadır. Cengiz Han'ın tarih sahnesinde yarattığı göç baskısından dolayı Anadolu'ya taşınan esnaf ve sanatkârların

teşkilatlanmasında gözlenen usta çırak etkileşimine tesir eden Ahilik anlayışı, Anadolu’da mesleki eğitimin enformel kökeni olarak ele alınabilir.

2.1.1.1.1.Ahi birlikleri

Tarım dışı üretimle uğraşanların örgütlendiği ahi birlikleri, sosyal bilimcilerin üzerinde yeterince durmadığı bir konudur. Sebahattin Güllülü (1977: 13-15), tarihi süreçte Anadolu’nun toplum yapısına odaklanan çalışmaların tarım dışı üretim etkinliklerine yeterince yönelmediklerini ileri sürmektedir. Osmanlı toplum yapısında belirleyiciliği üretimle dolayısıyla alt yapı ile sınırlandıran bakış açısı, 1960’lı yıllarda, Osmanlı toplum yapısının Asya Tipi Üretim Tarzı (ATÜT) ile açıklanıp açıklanmayacağı üzerine yoğun tartışmalar başlatmıştır (Kayalı, 2005: 180-183). Osmanlı tarım düzenine odaklanan bu tartışmalar, tarım dışı üretimi hesaba katmaması bakımından bütünlüklü değildir. Öte yandan bu noktada, ahi birliklerinde ahlaki anlayışı, dayanışmayı, ritüelleri, bağlılık duygusunu öne çıkarıp bu oluşumların siyasal ve iktisadi boyutuna değinmeyen çalışmalar da tek boyutlu çalışmalar olarak nitelendirilebilir.

Tarihi, ideolojik ve sosyo-ekonomik öğeleri barındıran ahi birlikleri, Roma ve Bizans toplumları, Orta Asya Türk toplumu ve İslamiyet gibi üç farklı kaynaktan beslenmiştir. Ahilikte üç kaynağın etkileri, Anadolu toplumunun sosyo-ekonomik şartlarıyla yoğrulmuştur. Bu bakımdan Ahilik, Selçuklu ve Osmanlı Anadolu’suna özgü bir sentez olarak karşımıza çıkmaktadır. (Güllülü,1977: 16).

Ahilik, Selçuklu ve Osmanlı İmparatorluğu’nun ilk dönemlerinde el işleri ya da sanata dayalı meslekler ve ticari faaliyetler etrafında birleşerek, üyelerini sosyal, ekonomik, ahlaki, kültürel ve mesleki bakımdan etkilemiştir. Birliklere giriş ve birlik içerisindeki etkinlikler, belirli kurallar çerçevesinde düzenlenmektedir. Ahi birlikleri imalat ya da ticarete dayalı meslekleri organize eden bir örgütlenme biçimidir. “Herkesin istediği mesleği, istediği yerde ve istediği şekilde yapmasına imkân” verilmemektedir (Tabakoğlu, 1986: 409).

Ahilik esasına dayalı mesleki eğitim süreci, sadece iş veya meslek odaklı değildir. Örgütlenmeye dâhil olanlar; dinden ahlaka, terbiyeden temizlik ve yemek yeme usullerine kadar birçok konuda kontrol atında tutulmaktadır. Bu bakımdan, ahilik

esasına dayalı eğitimin, sosyal yaşamı etrafıca organize eden bütüncül bir karaktere sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Güllülü (1977: 18-24), işlevselci yaklaşım çerçevesinde, ahi birliklerinin başlangıçta farklılaşmamış birçok fonksiyonu (ahlaki, dini, siyasi ve sosyo-ekonomik) yerine getirdiğini ancak değişen ihtiyaçlarla birliklerin zamanla bazı fonksiyonlarını kaybettiğini belirtmektedir.

Ahilik esasına dayalı eğitimde, dedikodu, iftira, ihtiras, bencillik, gibi tutum ve davranışlar dizginlenmeye çalışılmıştır (Ekinci, 1989: 37; Güllülü, 1977: 94-100). Bu anlamda, Ahilik esasında dayalı mesleki eğitim belirli bir işin gerektirdiği uzmanlık bilgisi ile sınırlı değildir, diyebiliriz.

Ahilik birliklerine girenlerin eğitim süreçleri, iş başında eğitim ve iş dışında eğitim olarak iki temel üzerinden değerlendirilmektedir. İş başında eğitim usta-çırak etkileşimine dayalı olarak çalışma sırasında gerçekleşmektedir. İş dışında eğitim ise zaviye denilen sosyal ve kültürel etkinliklerin gerçekleştirildiği mekânlarda gerçekleşmektedir. Zaviyelerde konuk ağırlama, sanatsal ve dinsel etkinlikler, tasavvuf, dil, din eğitimi gibi faaliyetler yürütülmektedir. Ahilikte eğitimin kaynaklarından bir diğeri de ahiliğin yönetmeliği olarak da nitelenen fütüvvetnamelerdir. Bunlar, ahilerin tutum ve davranışlarına bir ölçüde şekil veren kurallar bütünüdür. “Ahilik adabı yani belli davranış ve ahlak kuralları olan fütüvvet” (İnalcık, 2009: 40) “kaynağını göçebe örf âdetiyle karışmış İslami değerlerden almaktadır (Güllülü, 1985:80).”

Ahilik teşkilatlanmasında gözlemlenen mesleki eğitimin bir başka boyutu, hiyerarşi meselesidir. Yamak-çırak-kalfa-usta (Çağatay, 1997: 91, İnalcık, 2009: 40) basamaklarından oluşan hiyerarşide her aşama, mesleki olgunlaşma bakımından farklı bir düzeye işaret etmektedir. Alt kademede belirli bir süre çalışmadan ve eğitim almadan üst kademeye geçiş mümkün değildir. Sabri Ülgener (2006:110), kademeler arasındaki farkı, “aynı yol üstünde yaşa ve tecrübeye göre tertiplenmiş birer merhale farkından ibaret” görmektedir. Ülgener, kademeler arası ilişkileri, patriarkal aile üyelerinin ilişkilerine benzetmektedir. İlişkiler “sıkı bir hürmet ve tesanüt disiplini” üzerine kurulmuştur. Neşet Çağatay da (1997: 91) kademeler arası ilişkilerin birbirine “baba-evlat ilişkisi gibi candan bağlarla” bağlandığını belirtmektedir.

“Ahi birlikleri aşağıdan yukarıya doğru bütün kademeleri birbirine bağlanmış, dışa karşı son derece kapalı, disiplinli bir topluluk olduğundan; bu topluluk içinde gelişen sanat da bu kapalı topluluğa özgü bir sır olarak gelişmektedir. Bu sır kuşaktan

kuşağa titizlikle aktarılmaktadır... Belli bir süre bir ustaya bağlı olarak çalışmak, sanatın sırlarını bu yoldan öğrenmek ahlaki bir zorunluluktur (Güllülü, 1977: 108).”

Neşet Çağatay (1997: 90), gençlerin meslek kuruluşlarına “aylak kalmaktan ve türlü kötü akımların etkisinden kurtarmak” amacıyla yerleştirildiğini ileri sürmektedir. On yaşından küçük olmak şartıyla, ailenin işe devam taahhüdüyle, ücretsiz, boğaz tokluğuna, iki yıl müddetle, yamaklık sıfatıyla teşkilata giriş yapılırdı. Bir törenle çıraklığa geçen genç artık bir ücret almaya başlar. Ahi ahlakının gerektirdiği niteliklere sahip olduğunu onaylayan iki çırağın şahitliği bu süreçte gerekli görülmektedir. Çıraklığın müddeti ise yaklaşık üç yıldır. Esnafa özgü kıyafetlerin ilk kez giyildiği kalfalığa geçişte de törenler düzenlenir. Törenlerin dini yönü ağır basmaktadır. Peştamal kuşatması ve büyüklere saygı anlamında el öpme ritüeli göze çarpmaktadır. Kalfalığın müddeti ise üç yıldır. Üç yıl boyunca şikâyet edilmeyerek, diğer kalfalarla iyi geçinen, çıraklarını titizlikle yetiştirerek bir işyerini yöneteceği düşünülen kalfa, ilkbaharda törenlerle ustalığa yükseltilir. Artık kalfalık peştemali, yerini ustalık peştemaline bırakacaktır (Duman, 2002: 62-63). Ustalık peştamalinin kuşanarak enformel düzeyde teorik ve pratik eğitimini tamamlayan kişi artık dükkân açabilecek ve eğitim verecek konuma gelmiştir.

Spencer (akt. Turner, 2013: 55-59), askeri toplumlar örneğinde betimlediği, gücün merkezileşmesinin eşitsizliğin oluşumuna özellikle kaynaklık ettiğini ileri sürerek eşitsizliğin seremonik süreçler üzerine etkisine değinmiştir. Merkezileşmenin artması eşitsizliği arttıracaktır. Bu durumda semboller ve seremoniler aracılığıyla statü farklılıkları belirginleşecektir. Statü farklılıklarının belirginleşmesi ile birlikte statüleri temsil eden farklı objeler ve unvanların da belirginleşeceğini ve farklı statülerdeki insanlar arasındaki etkileşimlerde klişeleşmiş saygı ve riayet kalıpları ve standartlaşmış hitap biçimleri oluşacaktır. Statü farklarının belirgin olduğu ahi birlikleri ile Spencer’in resmettiği seremonik kurumların bir ölçüde örtüşmesi dikkat çekicidir.

Gabriel Baer, (1963), esnaf örgütlenmelerine yönelik araştırmalarda aslında bir bulanıklığın varlığından söz eder. Çünkü ona göre fütüvvet kitaplarında geçen soyut ve teorik hiyerarşi ile gerçeklik arasında bir kopukluk vardır. Aslında kademeler arası katı bir hiyerarşinin olmadığını vurgulamaktadır. Mertebe sayısının zaman ve mekâna göre dalgalanmalar gösterdiğini belirtmektedir. Yine geçişlerde bir imtihanın uygulanmasını da esneklik olarak betimlemektedir

Esnaf ve sanatkâr topluluğu kendi içerisinde zümrelere ayrılmıştır. Tüketime hazır hale getirilen bir malın üretim aşamalarının her bir bölümü farklı zümrenin sorumluluğunda idi. Örneğin balık tutucular ile balık tuzlayıcılar dahi birbirinden ayrılan mesleki zümrelerdir (Demirtaş, 2010: 48-49). “Canlı hayvan ticaretini yapan celepler, kesimi yapan kasaplar, ham deriyi işleyen debbağlar, işlenmiş deriyi satan tacirler, nihai mamul olarak ayakkabı yapanlar, birbirinden bağımsız birimler halinde örgütlenmekle kalmaz, ayrıca her aşamadaki farklı mallar da ayrı örgütlenmeye sahne olurdu. Sığır ve koyun kasapları birbirinden ayrıldığı gibi nihai tüketim malı olarak ayakkabı imalatında çizme, pabuç, mest, terlik vb. yapanlar da farklı örgütler içinde birbirinden ayrılmakla kalmaz, ayrıca bu ayakkabıların çeşitli dini zümrelere göre değişen renk veya şekillerini imal edenler de birbirinden ayrı birimler halinde örgütlenirdi (Genç, 1986: 114).” Esnaf ve sanatkârların spesifik birimler halinde farklılaşması, mesleklerin sınırlarını netleştirirse de imalatı ve ticareti hantallaştırıyordu. Niceliksel açıdan yeterli sayıya ulaşan esnaf grubu, seçim yoluyla kendi işleyişini denetleyen bir önder olarak kethüdasını seçmektedir. Esnaf ile kethüda arasındaki iletişim rolünü ise yiğitbaşı üstlenmekteydi.

Ahmet Kal’a (2003) ahiliğin, loncalaşma ve gedik uygulaması ile ilişkisinde dikkatli analizler yapılması gerektiğini öne sürmektedir. Bu çerçevede önceleri ahileşen esnafın daha sonra loncalaşığı ve gedik uygulamasına geçildiği tezinin kusurlu olduğunu belirtmektedir. Ahiliğin Osmanlılar için esnaf teşkilatı oluşturmada ilk devirlerden itibaren faydalanılan bir model olduğunu ileri sürmektedir. Bu açıdan ahi teşkilatı modeli esnaf teşkilatı üzerinde hemen her devirde etkili olmuştur. Örgütlenmeler ve uygulamalar arasında net sınırlar çekmek mümkün değildir.

2.1.1.1.2. Lonca ve gedik teşkilatı

Ahi teşkilatlanmasının Osmanlı İmparatorluğu’ndaki esnaf ve sanatkârlar üzerindeki etkisi ve esnaf yapılanmalarındaki değişimi kesin biçimde değerlendirmek mümkün değildir. Araştırmalarda çoğunlukla, XV. yüzyılın ikinci yarısından itibaren loncaların öne çıkmaya başladığı vurgulanmaktadır. Genel eğilim, esnaf ve sanatkârların, değişen şartlarla, ahilerin buluşma yeri olan tekke ve zaviyeleri zamanla terk etmeye başladığı yönündedir. Bu kanıya göre ahiler zamanla, iktidarın denetimine ve gözetimine daha açık haldeki loncalarda bir araya gelmeye başlamıştır.

Osman Nuri Ergin (akt. Turan, 1992: 31) ahilikten loncalara geçiş sebeplerini iki nedenle açıklamaktadır. Birincisi merasimlerin zor ve derin bir kültüre bağlı oluşudur. İkin­isi ise esnafın içinde Müslümanların yanında gayri Mslimlerinde bulunmasıdır. Ahilikten loncalara geçişle birlikte merasimlerin dini ve ruhani özelliği ortadan kalkmaya başlamıştır. “Loncalar görece daha seküler yapıya sahiptirler” (Cihan ve Doğan, 2007: 41). Esnaf ve sanatkârların loncalara ye olması şarttır ve loncalar üyelerinin haklarını korumakla mükellefti. “Loncaların hem usta ıracak ilişkisi içinde eğitimi düzenleyici, hem de üretimi denetleyici işlevleri” (Tekeli, 1983: 651) devam etmektedir.

Loncaların en önemli fonksiyonu iktisadi hayatın gündelik faaliyetlerini, mümkün olduğu kadar az ihtilaf doğuracak şekilde sosyal dayanışma ve ahenk içerişinde düzenlemektir. Toplumunu ve ekonomiyi düzen içinde tutmaya ait devlet görevinin bir bölümü, zümre-içi küçük örgütlere devredilmekteydi. Bu yolla devlet, güvenlik ve düzeni sağlamak üzere, son derece pahalı ve muhtemelen etkinliği daha zayıf olan muazzam bir bürokrasiyi icraya koymak külfetinden kurtulmuş oluyordu (Genç, 1986 121-122).

Ahmet Kal’a’ya göre tekke veya zaviyelerden loncalara geçiş basit bir mekân değişikliği değildir. Bu değişiklik esnaf teşkilatının kurumsallaşmasını tasvir etmektedir. Loncalar, esnaf ve sanatkrın ihtiyaç duyduğu mal ve hizmetlerin toplandığı, dağıtımının yapıldığı esnaf birliği ile ilgili toplantıların yapıldığı yerdir. Aslında bu yerler 17. yüzyıldan önce de mevcuttur ancak bu yerlere 17. yüzyılın ortalarından itibaren lonca denmeye başlanmıştır. Gedik ise esnaf ve sanatkrın mal ve hizmet üretebilme, alma, satma hakları ile ilgili devletçe verilmiş senete kayıtlı imtiyazlardır. Gedik devlet tarafından ticaretle uğraşmak için verilen yetkidir. Bu çerçevede loncaları ve gedik uygulamasına geçişle, ahiliğin esnaf üzerindeki etkisinin tam olarak yok olduğu söylenemez. Loncaların ve gedik sistemini, esnaf teşkilatının eksik kalan yönlerini tamamlayan uygulamalar olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır (Kal’a, 2003: 247-251). Ahi birlikleri olarak tanımlanan esnaf ve sanatkârların zamanla loncaları ve gedik usulünün yürürlüğe girmesi bu yapılanmaların tamamen dönüştüğü veya ortadan kalktığı anlamına gelmemektedir. Sadece mesleki örgütlenmenin zaman içinde değişen koşullara göre şekillenmesi söz konusudur.

Sabri lgener, esnaf yapılanmasının ahlaki boyutları ile ilgili çeşitli çıkarımlarda bulunmaktadır. Bu ıkarımlar Anadolu’da Tanzimatla başlayan yenileşme hareketlerine

kadar geçen süreçte enformel bir eğitim türü olan mesleki eğitimden geçerek, belirli bir mesleği icra edenlerin tutum ve davranışlarını aydınlatmada, özel bir öneme sahiptir. Ülgener, el işçiliğinin “vasat ve itidal” ölçüsüne en yakın geçinme tarzı olduğunu belirtmektedir. El işçiliği, büyük riskler ve kaybetme tehlikesinde uzak kararlı ve sebatlı bir kazanç vaat etmektedir. Esnaf ve sanatkârlarda beliren ahlak anlayışı durgun ve atıl bir hayat tarzına işaret etmektedir. Fütüvetnamelerde geçen “hırs kapısını bağlayıp kanaat ve rıza kapısını açmak” ifadesi bu yapılanmanın statikliğini ispatlar niteliktedir. Yine iş saatlerinde fazla çalışmak “yaran payına sarkmak” gibi kirli ve zararlı rekabet anlamına gelmektedir. Esnaf ahlakı kapalıdır çünkü iş ve meslek değiştirme esnekliği yoktur. Sanat erbabı ayrı ayrı iş kollarına ayrılmıştır. Kişi ve sanat organik bir bütün olarak kaynaşmış durumdadır. Sanatkâr babadan veya ustadan kalma sanat içinde gözlerini hayata açar ve aynı sanatla gözlerini hayata kapar. Daha önce de bahsedildiği gibi bir kademedan bir başka kademeye geçişte oldukça zordur. Kademeler arasında alttan üste doğru oldukça katı bir bağlılık ve teslimiyet söz konusudur. Bu anlamda otorite ve hiyerarşi esnaf ahlakının vazgeçilmez şartlarındandır. Hiyerarşide yükselme dışı kapalı bir sır perdesini açmakla mümkündür. Sanat ve marifet hiçbir zaman akıl ve zekâyı kullanarak öğrenilmez, rasyonel usuller kifayetsizdir. Sanatı ve marifeti saklayan ustanın önünde, hizmet kemeri kuşanmadan sanat ve marifet elde edilemez. Yine fütüvetnamelerdeki “okumakla yazmakla olmaz ta ustaddan görmeyince!” ifadesi bu durumu çok iyi tasvir etmektedir. Usta çırak ilişkisi pasif ve uysal bir alt tabaka ruhiyatı doğurmaktadır. Esnaf yapılanmasında, gelecek için tasalanma yerilmekte, her gün elde edilecek kısmet ise alinyazısına iliştilmekte, müsterih ve kanaatkâr bir hayat anlayışı içselleştirilmektedir (Ülgener, 2006: 94-123).

Osmanlı imalat sektörü, hatırı sayılır ölçüde makineleşmemekle birlikte sanayi devrimi çağında ayakta kalma mücadelesi vermekteydi. 1700-1922 döneminde loncaların imalat alanındaki önemi çok büyük ölçüde geriledi. Daha önce nasıl bir öneme sahip olmuş olurlarsa olsunlar, loncaların Osmanlı imalatçılığının organize edici birimi olarak taşıdığı önem azaldı (Quateret, 2005: 201-206).

Tanzimatın liberal politikaları içerisinde sınai üretimde faaliyet gösteren esnaf örgütleri artan ithalat ile rekabet edebilecek düzeyde maliyetlerini düşüremediği ve yeni tüketim alışkanlıklarına cevap vermediği için hızla gerilemeye başlamıştır. Özellikle 1838 Türk-İngiliz Ticaret Antlaşması ile yabancıların perakende ticaretine girmeleri esnafı hayli zor bir sürece sokmuştur (Genç, 1986: 124).

Dışarıdan daha çok ham madde almak ve dışarıya mümkün olduğu kadar mamul madde satmak olarak özetleyebileceğimiz merkantilist politikalar, Batı sanayisini çeşitli pazarlara dolayısıyla Anadolu'ya da yöneltmiştir. Osmanlı devleti engelleyici tedbirler yerine yabancı tüccarlara kapitülasyon adı altında imtiyazlar tanımıştır. Bu imtiyazlar ahi birliklerinin çözülüşünü hazırlamıştır. Osmanlı kendisinden yalnızca ham madde talep edilen geniş bir pazara dönüşmüştür. Yerli sanayi bir yandan hammadde sıkıntısı çekmekte bir yandan imal ettiği mamule alıcı bulamamaktadır. Müteşebbis-sermayedar sınıfın oluşumu ile köyden şehre ve dolayısıyla sanat hayatına göcedenler ve ordudan sanat hayatına katılanlar da lonca sistemini olumsuz etkilemiştir. Sermayedar sınıfı hammadde fiyatları ile oynamakta ve esnafı kendisine bağımlı kılmaktadır. Satışta en yüksek kar anlayışı gelişmekte, maliyet asgariye indirilmeye çalışılmaktadır, mümkün olduğu kadar pahalıya satışlar gündeme gelmektedir. Aynı zamanda sermayeci sınıflar, usta ve kalfalara karşı köyden kente göç edenleri ucuz emek depoları şeklinde kullanmıştır. Birçok karlı iş sahası sermayeci yeniçeri-köylü ortaklığına kaptırılmıştır (Güllülü, 1977: 162-173).

İmparatorluğun genelinde görülen gerilemeye paralel biçimde esnaf ve sanatkârların kurumsallaşan düzenlerinde de bozulmalar başlamıştı. Ticaret yollarının değişmesi, ithalatın ihracatın önüne geçişi, toprak sistemindeki bozulmalar gibi genel nedenler, esnaf toplululuğuna uygulanan sıkı narh politikaları, askeri zümrelere esnaflık hakkının tanınması, yöneticilerin belirlenmesinde seçim usulünün yerine atama usulünün geçmesi gibi kurumla ilgili nedenler esnaf topluluklarının örgütlenmelerinde dolayısıyla usta-çırak etkileşimine dayanan mesleki eğitimde yıpranmalara yol açmıştır.

Çöküşü engelleyebilmek ve değişen koşullara ayak uydurabilmek adına bazı girişimlerde bulunulmuştur. 1879'da İstanbul Ticaret Odası açılmıştır, 1909'da bir talimatname çıkarılmıştır, 1910'da Ticaret ve Sanayi Odalarına yönelik bir nizamname çıkarılmıştır. Sonuçta 1913'te gedik usulü tamamen kaldırılmıştır (Tabakoğlu, 1986, 426). Tekke ve zaviyelerin kapanması ile ilgili (1925) kanun bu birliklerin son kalıntılarını da silip süpürmüştür (Ekinci, 1989: 56)

2.1.1.2. Mesleki eğitimde kurumsallaşmaya yönelik ilk adımlar

Çöküş dönemi olarak da adlandırılan ve Tanzimat öncesinde başlayan dönemde İmparatorluğun savaşlarda uğradığı büyük yenilgiler, askeri kurumların yetersizliği ile

ilişkilendirilmiştir. “Osmanlı modernleşmesi ‘varolma’ mücadelesinin bir sonucu olarak, askeri alanda başlamıştır (Alkan, 2005: 75).” Eğitim alanında da askeri eğitimde düzenlemelere gidilmiştir. Tanzimatla birlikte yenileşme hareketleri tüm alanlara sızmaya başlamıştır. “Gerek sosyal-ekonomik ve kültürel gerekse devletin idari yapısı, eğitim kurumlarındaki değişme ve farklılaşma gözönüne alındığında Osmanlı eğitim sistemini iki dönem içerisinde ele almak mümkündür. Tanzimat, her yönüyle bir ‘turning point’ yani dönüm noktası, geleneksel-klasik olanla modern-seküler olan arasında kırılma devri olarak kabul edilebilir... 1839 yılında başlayan Tanzimat döneminden itibaren geleneksel-klasik Osmanlı eğitim sitemindeki kurumların, bu sistemin savunucusu ilmiye mensuplarının genel sistem içindeki rol ve fonksiyonlarında hızlı bir daralma gelişti (Cihan, 2007: 14-15). . “Tanzimat döneminin eğitim açısından başlıca özelliği, o güne dek dinsel otoritelerin tekelindeki eğitimin, devlet yönetimine ve denetimine alınması yönündeki cesaretli adımdır (Alkan, 2005: 79).” Bu dönemde, geleneksel kurumlar zayıflasa da var olmaya devam etmiştir. Batılılaşma hareketleri, eğitim alanını da etkisi altına almıştır. Batılı tarzda eğitim kurumları kurulmuş, eğitim görece yaygınlaştırılmış, kız çocukları eğitim sistemine eskisine oranla daha fazla katılmaya başlamış, imparatorluk dışındaki ülkelere öğrenciler gönderilmiştir. Eğitimin genelinde gözlemlenen bu hareketlilik ve dönüşüm, mesleki ve teknik eğitim alanına da sıçramıştır. Mühendislik, ziraat, ebelik, eczacılık, müzecilik, telgrafçılık, kondüktörlük gibi çeşitli mesleklere eleman yetiştirmek amacıyla bu isimlerle okullar kurulmaya başlanmıştır. Ancak araştırmamızda teknik ve endüstri meslek liselerine bağlı endüstri meslek liselerine odaklanılmıştır. Günümüz endüstri meslek liselerinin temeli kabul edilen Islahhaneler, Tanzimat döneminde başlayan yenileşme hareketlerinin ürünü olarak görülmüş ve mercek altına alınmıştır.

Mesleki ve teknik eğitimde kurumlaşma çabaları her ne kadar Tanzimat’la başlayan yenileşme hareketleriyle güçlense de Osmanlı İmparatorluğu’nda bu alanda yeniliklerin başlangıcı, 1734’te Humbaracı Ahmet Paşa tarafından kurulan Humbarahanei Mühendishane ile başlatılabilir. Osman Nuri Ergin Humbarahanelerin açılışının daha sonraki yenileşme çabalarından ayrıldığını belirtmektedir. Çünkü Humbarahanelerde Batı dili ve kültürünün etkisinin olmadığını iddia eder. Bu anlamda bu girişimin iptidai nitelikte olduğunu belirtir (Ergin, 1977: 56). Belirttiğimiz gibi Tanzimat öncesinde zayıflamanın askeri güçle ilişkilendirilmesi yeniliklerin veya değişimin de bu alanla sınırlı kalması sonucunu doğurmuştur. Eğitim alanında

değişiklikler ve yenilikler, Tanzimat arifesinde askeri alanla bağlantılı olarak hayata geçirilmiştir. Bu çerçevede, 1773 yılında Mühendishane-i Bahri-i Hümayun (askeri deniz okulu), kara topçu ve istihkâm subayı ve mühendisi yetiştirmek amacıyla 1793 yılında Mühendishane-i Berri-i Hümayun açılmıştır (Duman, 2002: 65).

Hasan Ali Koçer (1974: 48), Tanzimat arifesinde, mesleki ve teknik anlamda askeri eğitim veren kara ve deniz mühendis okullarına ek olarak Tıphane-i Amire ve Cerrahhane-i Mamure (1826), Mekteb-i Ulum-u Harbiye (1834) ve Müzika-i Humayun (1834) adlı eğitim kurumlarının da hayata geçtiğini belirtmektedir. Ayrıca yenileşme hareketi ile birlikte askeri alanda eğitim kurumları oluşturma girişimlerinde bulunan İmparatorluğun bu okullarda okuyacak öğrencilerin yeterli alt yapıya sahip olmalarını sağlayabilmek kaygısıyla 1838’de rüştiyeleri açması bu bağlamda ele alınabilecek bir gelişmedir

Tanzimatla başlayan yenileşme hareketleri eğitim sisteminde büyük dönüşümlere yol açmıştır. Bu dönemde eğitim alanında uzmanlaşmayı teşvik edecek girişimlerde bulunulmuştur. Eğitim kurumlarının her basamağında uzman yetiştirmeye yönelik yenilik girişimleri çok sayıda okul türünün ortaya çıkmasına sebep olmuştur. 1842’de Ebe Mektebi, 1845’te Dar-ül Fünuni Osmani, 1846’da Askeri Baytar Mektebi, 1847’de Ziraat Mektebi, 1847’de Dar-ül Muallimin, 1872’de Orman ve Maden Mektebi, 1859’da Mekteb-i Mülkiye, 1860’da Telgraf Mektebi, 1862’de 1863’te Sanayi Mektebi, 1864’te Lisan Mektebi, 1866’da Mekteb-i Tıbbiyeli Mülkiye, 1879’da Eczacı Mektebi, 1870’de Kaptan ve Çarkçı Mektebi, 1870’de Dar-ül Mallimat, 1870’de Kız Sanayi Mektepleri, 1874’de Müze Mektebi, 1876’da Fenn-i Resim ve Mimari Mektebi, 1879’da Sanayi ve Nefise Mektebi, 1882’de Ticaret Mektebi, 1884’te Hendese-i Mülkiye Mektebi, 1887’de Numune Bağı ve Aşı Ameliyat Mektebi, 1889’da Polis Dershanesi, 1892’de Aşı Memurları Mektebi, 1898 ‘de Askeri Tababet Mektebi ve Serriyatı, 1898’de Çoban Mektebi, 1909’da Polis Memurları Mektebi ve Dışçı Mektebi, 1911’de Kondüktör Mektebi, Kadastro Memurları Mektebi ve Çırac Mektepleri, 1915’te açılan Tabib Muavinliği Mektebi ve Şimendifer Memurları Mektebi gibi eğitim kurumları bu çerçevede değerlendirilebilir (Ergin, 1977: 511-709). Belirtilen eğitim kurumları meslek olgusu ile ilişkilidir. Belirli bir alanda uzmanlaşmış bilgi ve deneyim kazandıran bu okullar aslında birer mesleki eğitim kurumlarıdır. Ancak bu araştırmanın odağındaki endüstri meslek liseleri belirtilen okullar içerisinde işleyişi bakımından, daha çok Sanayi Mektepleri ile ilişkilidir.

Faik Reşit Unat, Tanzimat'ın ilanı ile Cumhuriyet'in ilanı arasında açılan mesleki ve teknik öğretim kurumlarını 6 grupta ele almıştır: mühendis ve mimar okulları, erkek teknik öğretim kurumları, kız teknik öğretim kurumları, ticaret okulları, memur okulları, ziraat ve orman okulları.

Sadık Rifat Paşa, "İdare-i Hükümetin Kavaidi Esasiyesi" adlı risalesinde Avrupa'daki teknik ve mesleki okullar hakkında bilgi vererek devletin gelişimi için mesleki ve teknik okulların açılması gerekliliğini vurgulamıştır. Ayrıca mesleki eğitimin genel eğitimin bir parçası olması gerektiğini vurgulayarak, mesleki eğitimin çıraklık eğitimi kapsamında çıkarılması gerektiğini belirtmiştir. Sadık Rifat Paşa'nın önerileri, mesleki ve teknik eğitimin (endüstri meslek liselerine yakın) formelleşmesi yolunda ortaya atılan ilk fikirler olması bakımından dikkat çekicidir (Unat, 1964: 77, Semiz ve Kuş, 2004: 277).

1848'de yeni kurulan fabrikalara teknik eleman yetiştirmek amacıyla "Zeytinburnu Sanayi Mektebi" açılmıştır (Unat, 1964: 78-79). Ancak bu girişim sonuçsuz kalmıştır. Okul hizmete geçmeden kapanmıştır (Ergin, 1977: 627-628).

Günümüzde mesleki ve teknik eğitimin gerçekleştiği orta öğretim kurumlarının temelini ilk olarak Mithat Paşa tarafından Niş'te kurulduğu fikri uzlaşılan bir meseledir. Bu okullar İslahhane adı altında 1863'te¹ açılmıştır.

İlk İslahhanenin ardından 1864 yılında Rusçuk ve Sofya'da ıslahhaneler kurulmuştur. Daha sonra ise (1868-1870 arasında) Bosna, İşkodra, Edirne, İzmir, Bursa, Kastamonu, Trabzon Erzurum ve Diyarbakır'da ıslahhaneler açılmıştır (Akyüz, 2011: 172). "1865 yılında Rusçuk'ta açılan kız ıslahhanesi de Mithat Paşa'nın öncülüğünde kurulmuştur" (Uyanık, 2004: 71). Yine Mithat Paşa tarafından 1868 yılında "İslahhanelere dair Nizamname" bir nizamname hazırlanır (Semiz ve Kuş, 2004: 280).

"İslahhanelere dair Nizamname" mesleki ve teknik eğitimin ortaöğretim basamağının temelleri olan ıslahhanelerin yapısı ve işleyişi hakkında önemli bilgiler

¹ Bu kurumların açılış tarihi farklı kaynaklarda farklı zamanlara tekabül etmektedir. Osman Ergin, Türk Maarif Tarihi adlı eserinde 1860 yılında, Reşat Özalp 1980 yılında yayımlanan "Mesleki ve Teknik Öğretim için Diyorlar ki" adlı röportajda 1861 yılında kurulduğunu belirtmektedir. Faik Reşit Unat ise 1962 yılında yayınlanan "Niş İslahhanesinin Kuruluş Tarihini Aydınlatan Bir Belge" adlı yazısında, vilayetlerin idaresi ile ilgili bir nizamnameyi esas alarak İlk İslahhanenin 1863'te açıldığını ileri sürmektedir. Bunlar arasında Unat'ın belirttiği 1863 tarihi belgelere ve çıkarsamalara dayalı olması bakımından güvenilir görünmektedir.

İslahhane adı altında kurulan okullara bu ismin verilmesini Reşat Özalp (1980:16-17) Mithat Paşa'nın tefeül etmesine (rastgele açılan bir kitabın sayfasında yazılanları uğurlu sayarak ders çıkarma) bağlamaktadır. Buna göre Mithat Paşa Kuran-ı Kerimden tefeül ederek karşılaştığı "kulıslah" kelimesinden yola çıkarak, açacağı eğitim kurumlarına İslahhane ismini vermiştir.

sunmaktadır. Nizamname, ıslahhanelere kabul koşulları, bu kurumlarda yürütülen eğitimin doğası, ödül ve cezalar gibi birçok konuyu aydınlatmaktadır. Ortaya çıkan genel tablonun günümüzde teknik ve mesleki eğitim kurumlarının genel görünümüyle tamamen örtüşmesini beklemek olanaksızdır. Ancak ıslahhanelere yönlendirilmek istenen kesim ile günümüzde ortaöğretim düzeyinde endüstri meslek liselerine yönelen kesimin benzer özelliklere sahip olması da gözden kaçmamalıdır. Günümüzde çoğunlukla, endüstri meslek liselerinde kısıtlı ekonomik olanaklara sahip ailelerden gelen öğrenciler eğitim görmektedir. Endüstri meslek lisesi öğrencileri denilince yoksul ailelerden gelen öğrenciler akla gelmektedir. Araştırmalarda kısıtlı sosyal, kültürel, ekonomik göstergelerin cisimleştiği okul türlerinin meslek liseleri olduğu görülmektedir. Bu noktada meslek liselerinin temeli olduğu düşünülen ıslahhanelere giriş koşulunun yoksulluk olması düşündürücüdür. Bu çerçevede ıslahhaneler makûs bir talihin tarihi başlangıcı olarak kabul edilebilir.

Mithat Paşa'nın "Islahhanelere dair Nizamname"sinin ilk bölümündeki maddelerde, ıslahhanelere kaydı yapılacak öğrencilerde aranan özellikler yer almaktadır:

"Birinci madde: Islahhaneye alınacak çocuklar yerli ve yabancı ve İslam ve Hristiyan her ne olur ise müsavaten kabul olunup fakat sinn ve san'atlarınca şurut-u atiyenin bulunması elzemdir. Şurut-umezkurenin birincisi alınacak çocuk on iki on üç yaşından yukarı olmamaktır. İkincisi babası ve anası olmayıp öksüz ve yetim olmak veyahut bunların yalnız birisi olsa da amelmande ve fakir ve zaruret ashabından olması cihetiyle çocuğunu idareye muktedir olamamak hususudur. Üçüncüsü ıslahhanece müddet-i muayyenesi gelmeksizin çocuğun ihracı hakkında veli ve akrabası tarafından bir güna istida vuku bulur ise havale-i sem' itibar olunmamak ve bu makule istida üzerine çıkarılacak olur ise ıslahhanede buldukları müddetde vuku bulan me'kulat ve elbise ve ihtiyacat-ı sairelerinin masarifi veli ve akrabaları tarafından ödenilmek üzere sened ve kefile rabt edilmektir. İşte bu şerait-i salise mevcut olmadıkça ıslahhane hiçbir çocuk kabul olunmayacaktır.

Üçüncü madde: Alel-ıtlak onüç yaşından aşağı olan çocuklardan irtikab-ı töhmet ve cinayetle kanunen bir sene ve daha ziyade hapsi lazım gelen etfal dahi hükümetin emr-i resmiyesiyle ıslahhaneye konulup müddet-i tevkifatda kırkdördüncü maddede muharre şurut üzere hakkında muamele olunacaktır. (Uyanık, 2004: 71)."

"Islahhaneler öncelikle açıldıkları vilayetin yerleşim birimlerindeki 5-13 yaşları arasındaki kimsesizleri, maddi ve fiziki olanaktan yoksun ailelerin çocuklarını himayesine almaktaydı. Dilencilik yapan veya serseriliğe heves eden çocuklar ile fakir aile çocuklarından işsiz olanlar yine kurumun öncelik verdiği öğrenci profilini oluşturuyorlardı. Bunların yanısıra 5-13 yaşları arasında bir yıl ve üzerinde hapis cezası alıp, genel hapishanelere konulması uygun görülmeyen çocuklar da ıslahhanelere kabul edilmekteydi (Koç, 2007:125)". Islahhanelere kabul edilecek öğrencilerin dezavantajlı

konumda olması bir koşuldur. Maddelerde yer alan kayıt koşullarının bu okullara yönelik algıların şekillenmesinde etkili olduğunu ileri sürebiliriz. Yargımızı bir adım daha ileri götürerek mesleki ve teknik eğitim veren bu kurumlara yönelik kuruluşundan kaynaklanan olumsuz imajının zamanla kalıcı hale geldiğini de söyleyebiliriz.

Yusuf Ekici “Ahilik ve Meslek Eğitimi” adlı çalışmasında Mithat Paşa’nın İslahhaneler adı altında açtığı kurumların, mesleki eğitim veren kurumların temeli olarak sayılmasının, mesleki eğitimin gelişimini olumsuz yönde etkilediğini şu şekilde belirtmektedir:

“Mithat Paşa tarafından kurulan bu okullar, bugün kalifiye teknik eleman yetiştiren kurumlarımızın temeli olarak kabul edilmektedir. Ancak ihtiyatla karşılanması gereken bu görüş, ülkemizde mesleki ve teknik eğitimin gelişmesini olumsuz yönde etkilemiştir. Mithat paşa meslek okulu değil, ıslahhane açmıştır. Ancak daha sonra meslek okullarının ünlü bir kişi tarafından kurulduğunu söyleyerek halkın mesleki eğitime karşı ilgi göstermesini isteyenler bu kurumlara meslek okulu demişlerdir (Ekinci, 1989: 57).”

Yusuf Ekici’nin Mithat Paşa’nın İslahhane adı altında açtığı kurumları mesleki eğitimin temeli olduğu görüşünü kuşkulu bulması ve bu kurumları sadece ıslahevi olarak nitelenmesi, okulların genel görüntüsü ile uyuşmayan bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Nizamnamenin birinci kısmında yer alan öğretilen sanatlar, okutulacak dersler ve bazı diğer maddeler, ıslahhaneleri sadece suça karışmış çocukların rehabilite edildiği yerler yani ıslahhaneler olarak değerlendirmeyi zorlaştırmaktadır. Nizamnamede yer alan müfredat ve sanat kolları hakkındaki hükümler bu konuda daha aydınlatıcı olacaktır:

Sekizinci madde: ... Yeni alınan çocuk birdenbire mevcut şakirdanın yanına konmayıp hamamda atahir edildikten sonra tahsis olunan odada eski elbisesi çıkarılarak mücedded elbise verilir ve bir hafta kadar okuyup yazmakta ve san’atda istidat ve kabiliyeti bi’t-tecrübe ne okuması ve nasıl san’ata sülük etmesi lazım gelir ise o yola sevk ve tayin kılınacaktır. ...

Onuncu madde: İslahhanelerde şimdilik cari olan sanayi terzilik ve kunduracılık ve debbağlık ve matba-i vilayetde müretteplik ve çuka ve bez dokumak ve iplik yapmak gibi ameliyattan ibaret olduğundan çocuklar sabahları derslerini okuyup bitirdikten sonra çavuşları veya çavuş vekilleri marifetleriyle mensup oldukları san’atlarına sevk olunarak akşamları saat on buçuk veya on bire kadar orada işlettirilir ve çan vurulduğu gibi cümlesi tatil ettirilir (Uyanık 2004: 72).

Nizamnamede belirtilenler, ıslahhanelerin günümüz endüstri meslek liselerinin yapısı ile benzerlikler gösterdiğini kanıtlar niteliktedir. Müfredatta, bir tarafta döneme özgü dil ve din ağırlıklı kültür dersleri yer alırken, öte tarafta çeşitli alt birimlere ayrılmış mesleki eğitim gerçekleştirilmektedir. Ayrıca nizamnamede günümüz endüstri meslek liselerinin atölye ve staj uygulamalarına benzer pratik eğitim etkinliklerinin ustaların gözetiminde gerçekleştirildiği de belirtilmektedir. Eğitim etkinliklerinin belirli

bir mekânda, bir programa bağlı kalınarak, öğretmenler ve ustalar rehberliğinde ilk defa gerçekleşmesi, bu okulların haklı biçimde meslek liselerinin temeli olduğu fikrini güçlendirmektedir.

Nizamnamelerde yer alan eğitim süreçlerinde yer alan ödül-cezaya dayalı disiplin anlayışı dikkat çekicidir. Ercan Uyanık (2004, 62) ıslahhanelerdeki disiplin süreçlerini Foucault'un görüşleriyle ilişkilendirmiştir. Disiplin nizamnamelerde yer alan ceza türleri ile sağlanmaktadır. Islahhaneler bu çerçevede 18. Yüzyılın sonunda dönüşüme uğrayarak ortaya çıkan ve bir gözetim ve denetim mekanizması işlevi gören "yarı cezasal nitelikte"ki bir dizi kurumu anımsatmaktadır. 18.yüzyılın sonunda ortaya çıkan "yardımcı ceza denetimi" olarak nitelenmeye başlayan merciler toplumdaki başıboş kesimlerin mekânsal dağılımına müdahale etmektedir. "Bu tür kurumlar nihayetinde mikro iktidar odaklarıydı. Başka bir ifadeyle ıslahhaneler, sistemin dışına itilmiş arızalı bireyleri sistem karşıtı harekete girmeden hemen orada yani taşrada sistem içinde eritme/kaynaştırma/prototipleştirmeyi hedef alan kurumlar olarak görülebilir (Uyanık, 2004: 62)." Bu çerçevede, mesleki teknik eğitimin ilk örnekleri kabul edilen ıslahhanelerde yer alan cezaya ilişkin ifadeler dikkat çekmekte, dönemin ve kurumun pedagojik niteliklerine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

"Nizamnamede işlenen suçun durumuna göre çocuklara verilecek cezaların üç çeşit olduğundan söz edilmiştir. Birincisi ıslahhane hapisanesinde belirli bir süre hapsedilmek, ikincisi riyazat cezası yani ekmek hariç herhangi bir yiyecek verilmeyerek cezalandırmak, üçüncüsü de belirlenmiş olan süreyle ıslahhane dışına çıkarılmamaktır (Ferlibaş, 2013: 590)."

Otuz dördüncü madde: ... Yoklama alınır iken çocuklar birbirlerine lakırdı söylemek ve gürültü etmek misullu hareketlerde bulunmayacaklardır. Ve yoklamada gürültü be şematet edenler tenbih olunduğu halde söz dinlemeyenler icabına göre hapis ve riyazet cezalarıyla te'dib kılınırlar.

Otuz beşinci madde: ... Ders okumakta ve yazı yazmaktan imtina eden yani okuyup yazmasını istemeyen çocuklar iktizasına göre hapis ve riyazet cezalarıyla te'dib kılınırlar.

Otuz altıncı madde: ... Ders mahallinde gürültü eden hocaların emrini dinlemeyen çocuklar kabahatlerinin derecesine göre hapis ve riyazet ile mücazat olunurlar.

Otuz sekizinci madde: ... çubuk ve sigara içen çocuk görüldüğü halde ilk defasında iki gün ve ikinci defasında dört gün riyazet cezasına düşer olacak ve üçüncü defasında bir gün ve dördüncü defasında iki gün ve beşinci defasında üç gün hapis edilecektir. Ve tekrar ettikçe bu vecihle cezası artacaktır. Bir çocuk diğerine söver ise sövülen derhal çavuşa veya çavuş vekiline ve onlar dahi zabıta müdürüne ya muavine haber verip ol çocuğun haber verip.... İlk defasında iki gün ve sabikalı ise dört gün riyazet cezasına uğrayacaktır. Ve sabikalı olsun olmasın bir hafta ıslahhanede taşra salıverilmeyecektir.

Kırk ikinci madde: Bir çocuk diğer bir çocuğun uyurken elini ve ayağını bağlamak veyahut yatağına dikmek veyahut yanından geçerken ayağını çelip düşürmek ve elinden yazısını alıp yıtmak ve işlediği işi ve yazıyı mahsus bozmak misullu hareketde bulunur velhasıl az ve çok bir zarar etmiş olur ise bir günlük riyazet cezası hüküm olunacaktır. Ve riyazet cezası hükmolunmuş yani yemeği kesilmiş olan çocuklara yemek veren olur ise onun dahi kezalik bir günlük yemeği kat' olunacaktır.(Uyanık, 2004: 76-80)

Mesleki ve teknik eğitimin ilk örneği konumunda olan “İslahhanelere Dair Nizamname”de cezaya ilişkin maddelerin yanı sıra uyku saatlerinden uyanma saatlerine, kıyafetlerinden temizlik işlemlerine kadar birçok şeyin belirli kurallara bağlandığı görülmektedir. İslahhanelerdeki öğrencilerin toplumsal yaşamdan da izole edilmesine yönelik uygulamalara da rastlanmaktadır. Nizamnamenin 39. Maddesi bu durumun açık bir örneğidir:

“Çocukların gerek akşam üzeri ıslahhaneden çıktıklarında ve gerek akrabaları hanelerine salıverildiklerinde gidip gelirken gayet edeb üzere hareket etmek ve mahalle çocuklarıyla karışmamak lazım olduğundan uslu gidip gelmeyen ve mahalle çocuklarıyla karışmak onlarla oyun oynamak gibi hareketlerde bulunan veya ruhsatdan ziyade geç kalan şakirdan bir hafta on beş gün ve bir ay iki aya ve icabına göre daha ziyade müddet ıslahhane kapısından taşra salıverilmeyecektir (Uyanık, 2004: 79).”

Yönetenlerin bu düzeyde otorite ve yetki ile öğrencileri toplumsal yaşamdan izole edecek güç ile donatılması Erving Goffman'ın (1961) ‘total kurumlar’ını akla getirmektedir. Bu doğrultuda, mesleki ve teknik eğitimin temeli olan ıslahhanelerin özellikleri ile Goffman'ın ‘total kurumlar’ olarak kuramsallaştırdığı mekânlar ve bu mekânlar üzerinde gelişen ilişkilerin benzerliği dikkat çekmektedir. İslahhanelerde Goffman'ın kuramsallaştırdığı total kurumlara benzer bir kontrol söz konusudur. İslahhanelerde total kurumlarda betimlendiği gibi günlük yaşamın neredeyse tüm aşamaları kurallara bağlanmakta ve idare tarafından kurum içi ilişkiler sıkı biçimde kontrol altında tutulmaktadır. Total kurum içindeki yaşam ile dış dünya arasındaki yaşam arasındaki ilişkiler kısıtlanmaktadır. Kurum içinde beklenen davranışlar kurallaştırılarak hiyerarşik biçimde tepeden dayatılmaktadır Birbirini takip edecek davranışlar önceden belirlenerek planlanmaktadır. Gündelik yaşam her yönü neredeyse tamamen ortak bir halde yaşanmaktadır.

Bauman ise Goffman'ın “total kurumlar”ını, insan hayatının kılı kırk yaran düzenlemelere konu olan “zoraki cemaatler” olarak betimlemektedir. İhtiyaçlar, örgüt tarafından belirlenmekte ve karşılanmaktadır. İzin verilen ve verilmeyen eylemler örgütsel kurallara bağlanmaktadır. Kurum sakinleri, sürekli gözetim altındadır. Kurallardan sapma anında tespit edilir ve cezalandırılır (Bauman, 2010: 99).

Islahhanelerde de kıyafet, eğlence biçimleri, temizlik, ders çalışma gibi birçok konu ayrıntılı bir şekilde düzenlemelere tabi tutulmaktadır. Birçok davranış, kurallara bağlanarak şekillendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca Islahhanelerde sürekli bir gözetim söz konusudur.

Islahhaneleri sadece eğitim ile ilgili bir mesele olarak değerlendirmek, ıslahhanelerin genel görünümünü aydınlatmada yetersiz kalacaktır. Islahhanelere Müslüman çocukların yanı sıra Müslüman olmayanların da yerleştirilmesi ve bu iki kesimin değerlerine hassasiyet gösterilmesi ıslahhanelerin ideolojik fonksiyonuna işaret etmektedir. Bu bakımdan ıslahhaneler, din, millet, cemaat, mezhep farklılıklarını dayanışma duygusu içerisinde eritmeye çalışan Osmanlıcılık ideolojisinin de somutlaştığı kurumlar olarak değerlendirilebilir. Islahhanelerde üretilen malların ordunun ihtiyacına hizmet etmesi ıslahhanelerin askeri kurumların ihtiyacını giderme fonksiyonunu gündeme getirmektedir. Islahhanelerin sanayileşmeye katkıları bakımından da fonksiyonel olduğu gözden kaçmamalıdır. Sanayi devrimi ile başlayan sanayileşmenin şekil verdiği üretim düzeni bütün toplumları etkisi altına almıştır. Bu etki karşısında Osmanlı Devleti de bazı girişimlerde bulunmuştur. İşte ıslahhaneler de bu sanayileşme çabalarında önemli bir köşe taşı olarak değerlendirilebilir. Vakıf, imarethane gibi kurumların zayıflayarak ortadan kalkmaya başlaması, devletin sosyal devlet olma yolunda yeni uygulamalar yürürlüğe koymasını gündeme getirmiştir. Bu anlamda, ıslahhanelerin devletin sosyal yardım uygulamalarına katkıda bulunan bir kurum olarak fonksiyonelliği de ortaya çıkmaktadır (Koç, 2006:114-125; Şişman, 2008: 31-32, Kurt, 2013. 155; Somel 2010: 93-94).

18. yüzyılın sonlarına doğru Osmanlı İmparatorluğunda eğitim alanında değişikliklerin yoğun biçimde yaşandığı II. Abdulhamid dönemi özel bir önem taşımaktadır. Tanzimat'la başlayan eğitimde reform hareketleri adeta II. Abdulhamid devrinde zirveye ulaşmıştır. 33 yıl süren dönemde rüşdiyelerin sayısı 250'den 600'e, idadiler 5'ten 104'e, darulmualliminler 4'ten 32'ye, iptidai okullar 200'de yaklaşık 4.000-5.000'e yükselmiştir (Kodaman, 1991:164). "II. Abdulhamid dönemi, her düzey okul sayısında ve okullaşma oranında (cemaat ve yabancı okullar da dâhil) en çok artışın meydana geldiği dönemdir. Bir yandan geleneksel eğitim yapan sıbyan okulları, modern eğitim yapan iptidailere çevrilmiş ve yanı sıra yeni iptidai okulları açılmıştır. İkinci olarak idadi düzeyi eğitime büyük önem verilmiş ve sivil idadiler asıl bu dönemde açılmaya başlanmıştır. Bu dönem bir anlamda idadiler çağıdır. Üçüncü olarak,

Hukuk, Güzel sanatlar, Ziraat, Ticaret, Orman, Maden, Baytar... gibi yüksekokullar kurulmuş, Mülkiye Mektebi yeniden yapılanmıştır. Bu okullar II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet'in yönetici eliti için de bir kaynak olacaktır. II. Abdulhamid dönemi ulema ve medresenin sistem dışına itildiği yıllardır." (Alkan, 2005: 80)

II. Abdulhamit devrinde mesleki eğitim ile ilgili dikkat çeken bir diğer önemli gelişme ise Sait Paşa Layihası'dır. Sait Paşa mesleki eğitim veren okulların alt alanlarının çoğaltılmasını ve mesleki ve teknik öğretim okullarının milli eğitim sistemi içinde yer almasını önermiştir. Ayrıca Sait Paşa layihasında mesleki ve teknik öğretim okulu mezunlarının mezuniyet sonrasında başka okullara alınmaması önerisi de yer almaktadır. Her ne kadar Sait Paşa'nın önerileri hayata geçirilememiş olsa da fikirleri, girişimleri, mesleki ve teknik eğitime yönelik ilgisi dikkat çekicidir (Özalp, 1980:12-13).

II. Abdulhamid devrinde İslahhanelerin nicelik ve nitelik açısından yetersiz olduğu kabul edilmiş ve çeşitli düzenlemeler yoluna gidilmiştir. Bayram Kodaman, 1876'dan önce vilayetlerde açılan ıslahhanelerin "Mekteb-i Sanayi" olarak yeniden açılarak (1885), düzenlendiğini ve yeni binalara kavuşturulduğunu belirtmektedir. Devrin sonlarına doğru (II. Meşrutiyet'e kadar) bütün Sanayi Mekteplerinde yaklaşık 2500 civarında öğrenci mevcuttur. Tanzimat döneminde açılan ıslahhanelerin II. Abdulhamid devrinde Osmanlılık ideolojisine hizmet eden kurumlar olarak kuruluş gerekçeleri ve amaçlarında değişikliğe gidilmiştir. Sanayi Mektepleri artık Türk ve Müslüman unsurlara hizmet veren kurumlara dönüştürülmüştür. Bu kurumlarda artık yabancı dille eğitime izin verilmeyecek sadece Osmanlıca ile ders verilecektir. Bu yolla ticaret ve sanayide gayri Müslimler ile rekabet edileceği ve yerli sanayinin gelişeceği düşünülmüştür (Kodaman, 1980: 289-290).

1885 yılında "Mekteb-i Sanayi" adını alan ıslahhanelerde 1903 tarihli salnameye göre; İstanbul, Edirne İzmir, Adana, Bağdat, Halep, Hüdavendigâr, Selanik, Şam, Kastamonu, Kosova, Manastır, Trablusgarb, ve Yemen'de toplam 1406 öğrenci eğitim görmektedir (Uyanık, 2004: 69). 1912 Mart'ına kadar gelirleri kişisel yardımlar, piyango gibi düzensiz kaynaklar tarafından sağlanıyorken, artık bu kurumların masrafları vilayet özel idarelerince karşılanmaya başlanmıştır (Akyüz, 2011: 276).

7 Haziran 1914'te Erzurum milletvekili Ohannes Varteks Efendi'nin meclis tutanaklarına yansıyan konuşması o dönem mesleki ve teknik eğitime yönelen öğrenci profili hakkında çok önemli ipuçları vermektedir:

“... Şimdi Beyefendi diyorlar ki, evladı fukara sanat öğrensin, çocuklarının da fikrinden geçiyor. Bir fakir çocuğun zekâsı, istidadı var. O gitsin, sanat öğrensin. Dün de bazıları diyorlardı ki, yalnız fukara evladı sanat öğrensin, zengin işi memuriyettir. Birisi hakim, öbürü mahkûm. Efendiler, biz fukara, zengin aramıyoruz, mektebe giden çocuklarda istidat arıyoruz. Milletin parasıyla yaşayan çocuğun istidadı olmalı, ister zengin olsun, ister fakir olsun, onun için fukaraya yalnız sanatı, zenginlere de memuriyeti hasretmek, bu da bir silk teşkil eder zannedirim. ...”(Tbmm.gov.tr).

Bu metin eğitim eşitsizlik ilişkisinin okul türlerine dayalı olduğu düşüncesinin sadece günümüz için geçerli olmadığını göstermektedir. 20. Yüzyılın başlarında Anadolu’da mesleki ve teknik eğitimin sadece dezavantajlı kesime yönelik olarak dizayn edildiği gerçeği ve sorunu meclis gündemine taşınacak kadar netleşmiştir. Erzurum milletvekili Varteks Efendi’nin sözleri, o dönemde eğitimin okul türlerine bağlı olarak eşitsizliği yeniden ürettiğinin bir kanıtıdır. Gelecekte öğrencilerin elde edeceği mesleklerin, sosyo-ekonomik profillerine göre daha küçük yaşlardan itibaren tayin edilmesine itiraz etmektedir. Buna karşılık, eğitim ve okul türlerine öğrencilerin yeteneklerine göre yerleştirilmesini önermektedir.

Özetleyecek olursak, mesleki ve teknik eğitim, Tanzimatla başlayan yenileşme hareketlerine bağlı olarak kurumsallaşmaya başlamıştır. Mesleki ve teknik eğitim Osmanlı İmparatorluğu’nda ilk defa Mithat paşa tarafından “İslahane” adı altında kurulmuş ve geliştirilmiştir. İslahanelerde, eğitim alabilme yoksul, suçlu, öksüz, yetim olmak gibi şartlara bağlanmıştır. Haliyle daha başlangıcında bu kurumlar dezavantajlı kesimlere hitap eden kurumlar olarak algılanmıştır. Bu çerçevede, günümüzde Milli Eğitim raporlarına dahi yansıyan bu imajın yeni olmadığını söyleyebiliriz. Tanzimat-Cumhuriyet arasında mesleki teknik ortaöğretimin kurumsallaşmaya başlamıştır.

2.1.2.Cumhuriyet döneminde mesleki ve teknik eğitim

İmparatorluğun kalıntıları üzerine inşa edilen yeni düzenin temelleri, Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte atılmaya başlamıştır. Bu süreçte toplumsal kurumlarda köklü değişikliklere gidilmiştir. Laik ve ulusal temele dayalı bir devlet ve vatandaşlık anlayışının hayata geçirilmesi projesinde, eğitim kurumu başlıca aktörlerden biri olmuştur. Tanzimat döneminden itibaren Batılılaşma idealine yönelik hedeflere ulaşmada eğitim kurumları araçsal bir öneme sahip olmuştur. Cumhuriyet’in ilanı, eğitimin araçsallığını güçlendirmiştir. Tanzimat’ın ilanı ile başlayan modernleşme süreci Cumhuriyet’in ilanı ile hız kazanmıştır. Eğitim kurumları, modernleşme projesinin önemli dayanak noktası olarak işlevsellik kazanmıştır.

“Cumhuriyet tarihi boyunca eğitim, çağı yakalama ve modernleşme hedeflerini gerçekleştirme aracı olarak her zaman ağırlıklı bir yer tutmuştur (Güllüpnar, 2015: 190)”. Cumhuriyet öncesi eğitim sistemi karmaşık ve parçalı bir yapıya sahiptir. Eğitim tek elden yani doğrudan iktidar tarafından tam olarak kontrol altına alınmış durumda değildir. Cumhuriyet öncesinde eğitim kurumunun otonom bir yapıya sahip olduğunu öne sürebiliriz. Cumhuriyet’in ilanının ardından yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat eğitimin otonom yapısını sarsmış, eğitimi doğrudan iktidarın denetimi altına almıştır. Mesleki ve teknik eğitim ise Tevhid-i Tedrisat’ın birleştiriciliğinden bir süre muaf tutulmuştur.

Cumhuriyetin ilk yıllarından 1940’lı yıllara kadar mesleki ve teknik eğitim kurumsallaşma yolunda çeşitli problemlerle karşı karşıya gelmiştir. 1940’lı yıllardan itibaren mesleki ve teknik eğitim sistemi, kuruluşunu tamamlamış, kurumsallaşmış bir düzene kavuşmuştur. Bu çerçevede Cevat Alkan’ın (Alkan, 1999:226) sınıflamasına bağlı kalarak Türkiye’de 1923- 1940 arasını kuruluş dönemi, olarak kabul edebiliriz.

2.1.2.1. 1923-1940 arası dönem

Cumhuriyet devrinde mesleki ve teknik eğitim kurumları da diğer birçok kurum gibi İmparatorluktan devralınarak reformize edilmeye çalışılmıştır. Cumhuriyet’in ilk yıllarında eğitim, yeni düzenin ideolojisine uygun vatandaş tipi yetiştirmekle meşgul olmuştur. İkinci Dünya Savaşı’nın sona erdiği yıllara kadar eğitimin ideolojik bakımdan yurttaş yetiştirme misyonu devam etmiştir. 1940’lı yılların ortalarından itibaren eğitim emek piyasası ile ilişkilendirilmeye başlamıştır. Kalkınmayı sağlayacak nitelikli işgücününün eğitim aracılığıyla yaratılacağı görüşü artık kendini hissettirmeye başlamıştır. Bu durum mesleki ve teknik eğitimdeki gelişmeleri de etkilemeye başlamıştır. 1940’lı yıllar mesleki ve teknik eğitimde canlanmanın yaşandığı dönem olmuştur.

İmparatorluktan Cumhuriyet’e Bursa, İstanbul, İzmir, Kastamonu, Diyarbakır, Edirne Konya, Ankara ve Aydın Erkek Sanat Okulları devredilmiştir (Uzel, 1952: 50). 1926’da Aksaray, Ankara, Aydın, Bolu, Bursa Diyarbakır, Gümüşhane, Edirne İstanbul, İzmir, Kastamonu, Konya, Urfa’da Erkek Sanat Mektepleri vardır. 1927’de İstanbul’da iki kız meslek okulu ve Samsun, Trabzon, İzmir, Ankara ve Adana’da toplam 6 ticaret okulu vardır. 1923’te “Sanayi Mektebi”, “Sanatlar Mektebi” adını almıştır. 1927’de Kız Sanat Okullarına Kız Enstitüsü adı verilmiş, 1927-1928 öğretim yılında Akşam Kız

Sanat Okulları açılmıştır (Alkan, 1999: 233). 1927'ye kadar meslek ve sanat okulları açma, yürütme işi il ve belediye idarelerinin sorumluluğundadır. 1927'de çıkan kanunla masrafları yine bu idarelerce karşılanmak üzere, bu okulların programını hazırlama, araç-gereç temini, öğretmen yetiştirme ve istihdamı görevi Milli Eğitim Bakanlığı'na verildi. 1933 yılında Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 1931 yılından itibaren "Mıntıka Sanat Mektebi", 1935 yılında her yönüyle Milli Eğitime bağlanmış ve adı ise "Bölge Sanat Okulu" olarak değiştirilmiştir.

Çizelge 1. Sanayi mekteplerinin 1923 yılında, illere, meslek alanlarına dağılımı ve öğrenci, öğretmen ve personel sayıları (Alkan, 2000: 318-319)

Okullar	Meslekler																	Öğretmen	Personel
	Demir tornacı	Tesviyeci	Demirci	Marangoz	Ağaç Tornacı	Modelci	Dokumacı	Terzi	Dökmeci	Kunduracı	Frezeci	Elektrikçi	Örmeci	Makinist	Taşçı	Mürettip	Toplam		
Edirne Sanayi Mektebi	10	19	12	16	-	-	-	-	9	-	-	-	-	15	-	-	81	16	18
İzmir Sanayi Mektebi ²	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	214	24	40
İstanbul Sanayi Mektebi	5	82	13	57	-	12	-	-	12	-	3	20	3	-	-	-	207	35	35
Adana Sanayi Mektebi	-	12	6	19	6	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	2	49	10	8
Ankara Sanayi Mektebi	-	15	7	30	-	-	-	24	2	30	-	-	-	-	-	-	108	16	12
Bursa Sanayi Mektebi	13	35	11	17	2	2	5	-	7	-	-	-	-	-	-	-	92	13	17
Sivas Sanayi Mektebi	-	-	28	26	-	-	-	11	-	20	-	-	-	-	3	-	85	12	14
Kastamonu Sanayi Mektebi	-	-	9	13	-	-	-	9	-	16	-	-	-	2	-	-	50	15	11
Konya Sanayi Mektebi	11	22	19	21	-	-	-	-	12	-	-	-	-	-	-	-	90	16	17
Bolu ³ Sanayi Mektebi	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	39	185	105	199	11	14	5	44	46	66	3	30	3	17	3	2	976	157	172

² Cetvellerde mesleklere göre öğrenci sayısına yer verilmemiş sadece toplam gösterilmiştir.

³ Bolu Sanayi Mektebi hakkında bilgi yoktur.

Cumhuriyet'in ilanından sonra genelde eğitim, özelde mesleki ve teknik eğitim alanında ortaya çıkan bir diğer gelişme de yurtdışından uzmanların getirilmesidir. Mesleki ve teknik öğretime ilişkin raporlarından faydalanılan uzmanlar: Dewey, Kühne ve Buyse'dir. Bu uzmanlardan özellikle Buyse teknik öğretim ile ilgili ayrıntılı bir rapor sunar. Raporda halka yönelik meslek kursları, vasıflı işçi yetiştirmeye yönelik eğitim ile mühendislik ve teknik eğitimi olmak üzere mesleki ve teknik eğitim üç düzeyde ele alınmıştır (Doğan, 2010: 393-395). Batı ülkelerinden getirilen uzmanların mesleki ve teknik eğitimin kurumsallaşmasına katkısının yanında bir de öğretmen gereksinimini karşılamak amacıyla Batı ülkelerine Cumhuriyetin ilk yıllarında öğrenciler de gönderilmiştir. "1927 yılından 1939 yılına kadar çeşitli meslek öğretmenliklerinde öğrenim görmek üzere Çekoslovakya, İsviçre ve İtalya'ya 133 erkek ve kadın öğretmen adayı gönderilmiştir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001: 62)."

Bu dönemde mesleki ve teknik eğitim ile ilgili dolaylı da olsa bir diğer gelişme İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun "İçtimai Mektep" adlı eserindeki fikirlerin etkisidir. Baltacıoğlu, bu eserinde, "meslek adamı yetiştirmede eğitim ortamı ve işin gerçek koşullara uygun olması gerektiğine dikkati çekmektedir. Eğitim yaşantılarının gerçek yaşam koşullarına uygun olmaması durumunda eğitimin etkili olamayacağını belirtmektedir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001: 61)."

Necdet Sakaoglu (2003: 219) Cumhuriyetin ilk yıllarında mesleki ve teknik öğretim ile ilgili okullara daha çok yoksul aile çocuklarının, yetim ve öksüzlerin, kısa yoldan bir meslek sahibi olmak için başvurduklarını belirtmektedir. Bu okullar o günkü koşullar çerçevesinde maliyeti en yüksek düzeyde olan okullardı. Maliyetin yüksekliğinden dolayı bu okullar 1935'te döner sermaye örgütüne kavuşturulmuştur. Sakaoglu'nun tespiti mesleki eğitimin ilk örneği olan ıslahhaneleri akla getirmektedir. Mesleki ve teknik eğitim veren kurumlar bu anlamda Cumhuriyete sadece bina olarak değil aynı zamanda dezavantajlı öğrencilere hizmet eden kurumlar olma özelliğini kaybetmeden taşınmıştır.

2.1.2.2. 1940-1980 arası dönem

1940'lı yılların başından 1950'li yılların ortalarına kadar Türkiye'de eğitim tarihinde gözlemlenen bir diğer gelişme de köy enstitüleridir. "1940'ların başında Köy Enstitüleri hem kırsal alana eğitim götürmek hem de eğitim yoluyla köyü ekonomik ve toplumsal olarak canlandırmak amacıyla kuruldu (Gök, 1999: 5)." Sanayileşmeyi yeterince yakalayamamış, köy nüfusu kent nüfusundan daha yüksek olan Türkiye, köy enstitüleri aracılığıyla kırsal sorunlara çözüm bulmayı ve yeni rejimin ideolojik unsurlarını dolaylı biçimde aktarmayı amaçlamaktadır. Köy enstitülerinde "iş odaklı" eğitim faaliyetleri sürdürülmüştür. Köy enstitülerinde sağlıktan müziğe, ev ekonomisinden ziraate, demircilikten nalbantlığa kadar birçok alanda teori ve pratiğin iç içe geçtiği etkinlikler yürütülmüştür. Bu bakımdan köy enstitüleri tam olarak mesleki ve teknik eğitim kapsamında ele alınamazsa bile becerileri geliştiren uygulamaları dikkat çekicidir.

11.03.1940 tarihinde ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik öğretim kurumları, birinci devreleri üç, ikinci devreleri iki yıl olmak üzere beş yıllık mesleki eğitim okulları olarak yeniden düzenlenmiştir. 1941 yılında "Mesleki ve Teknik Genel Müdürlüğü" nün yerine "Mesleki ve Teknik Eğitim Müsteşarlığı" kurulmuştur. 1942'de "Erkek Sanat Enstitüsü", adını alan endüstri meslek liselerinin 1948 yılında birinci devrelerine "Orta Sanat Okulu" ikinci devrelerine "Sanat Enstitüsü" adı verilmiştir. 1959-1960 öğretim yılından itibaren "Erkek Sanat Ortaokulları" "klasik ortaokula dönüştürülmüştür. "Erkek Sanat Enstitüleri" ise 1974-1975 öğretim yılından itibaren "Endüstri Meslek Lisesi" adını almıştır. (Cicioğlu, 1982: 267-268).

Yahya Akyüz "Orta Sanat Okulları'nın "Genel Orta Okullara" dönüştürülmesinin altında yatan nedenleri şu şekilde sıralamaktadır:

- a) Orta Sanat okullarına, ilkokulu bitirip 12 yaşında giren öğrenciler 44 saat ders ve atölye çalışmaları yapmakta, sağlıkları ve beden gelişimleri bundan olumsuz yönde etkilenmektedir
- b) Bir çocuk, ilkokulu bitirdiği zaman, henüz kendine uygun mesleği isabetle seçecek bir yaşta ve gelişmede değildir.
- c) İlkokulda kazanılan bilgi ve beceriler de bir meslek ve sanat öğrenimi için yeterli değildir.
- d) Mesleki Eğitim pahalı olduğundan genel ortaokullardan öğrenci alınması bu sistemi daha ekonomik hale getirebilir" (Akyüz, 2011:371).

Yahya Akyüz (2011: 371-372), ortaokul düzeyinde mesleki ve teknik eğitimin doğuracağı sakıncaları belirttikten sonra daha sonraki yıllarda bu sorunun tekrar ortaya

çıkıldığını vurgulamaktadır. 1987-1988 öğretim yılında 21 endüstri meslek lisesi bünyesinde, deneme mahiyetinde, gerçekçi olarak meslek seçebilmek gerekçesiyle daha az sayıda meslek dersleri veren ortaokul düzeyinde okulların tekrar açıldığını belirtmektedir. 1997-1998 yılında sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamasının yürürlüğe girmesiyle meslek liselerinin ortaokul kısımları kapanmıştır.

Çizelge. 2. Cumhuriyet'in Kuruluşundan 1950'li Yıllara Kadar Mesleki Eğitim Öğrenci Sayıları ve Nüfusa oranları (Uzel, 1952: 10):

Öğretim Yılı	Toplam nüfusa oran
1924-1925	0,64
1930-1931	0,62
1940-1941	1,1
1945-1946	2,86
1946-1947	3,2
1947-1948	3,06
1948-1949	2,7
1949-1950	2,7
1950-1951	2,48
1951-1952	2,30
1952-1953	2,19

1941'de Mesleki ve Teknik Eğitim Müsteşarlığı'na atanan Rüştü Uzel'in Türkiye'de mesleki ve teknik eğitime katkıları oldukça fazladır. 1950 yılında emekli olan, Rüştü Uzel, mesleki ve teknik eğitimin ülke genelinde yaygınlaşması, mesleki ve teknik eğitim için modern binaların inşa edilmesi, atölye ve laboratuvarların modern cihazlarla donatılması gibi birçok önemli gelişmeye öncülük etmiştir. Mesleki ve teknik eğitimdeki durgunluk ve amatörülüğün ortadan kalkmasını sağlayan Rüştü Uzel'in girişimleri, Cumhuriyet dönemindeki köklü gelişmelerin başlangıç noktası olarak kabul edilebilir (Turan, 1992: 128-130). Rüştü Uzel, Bu alanda yirmi yıllık özel kalkınma ve programlarını oluşturan ve uygulamaya koyan eğitimcidir. Cumhuriyet dönemine kadar yerel bir hizmet sayılan mesleki ve teknik öğretimin önce devlet teşkilatı içine alınmasına daha sonra bu kurumlara bilimsel ve modern bir yön verilmesini sağlamıştır. Rüştü Uzel Mesleki ve teknik öğretim kurumlarını modernleştirmeye çalışmıştır. Yaptığı işler, idareciden, kuruculuk vasfıyla örtüştürülebilir (Özalp, 1987: 577).

1938-1946 arasında Milli Eğitim Bakanlığı yapan Hasan Ali Yücel ise “ülkenin endüstriyel ve ekonomik kalkınmasının büyük ölçüde mesleki ve teknik eğitimde yetiştirilmiş nitelikli insan gücüne bağlı olduğu görüşünü” benimsemiştir. Cevat Alkan 1923 ve 1940 arası süreci mesleki ve teknik eğitimin “kuruluş” dönemi olarak kabul ederken 1940-1950 arasındaki zaman sürecini “yaygınlaşma” dönemi olarak kabul etmektedir (Alkan, 1999: 227).

Milli Eğitim Şuraları, mesleki ve teknik eğitimin tarihi süreçte izlerini süreceğimiz önemli metinler sunmaktadır. 1939 ve 1943 yıllarında toplanan Milli Eğitim Şuralarında mesleki ve teknik eğitime yeterli ağırlık verilmemiştir. Daha çok uluslaşma bağlamında vatandaş yetiştirme sorununa yer verilmiştir. İkinci Şura’da ise mesleki ve teknik okullar için ayrı bir metin hazırlanması kararlaştırılmıştır. 1946 ve 1957’de toplanan üçüncü ve altıncı şuralar tamamen mesleki teknik eğitim ve halk eğitimle ilgili konulara ayrılmıştır. Altıncı Şura’da mesleki ve teknik eğitimin cinsiyetçi doğasının kurumsallaşmış kanıtlarına rastlanmaktadır. Islahhanelerden itibaren kız ve erkek şeklinde ayrılan mesleki ve teknik eğitim kurumları ile ilgili olarak altıncı şurada dikkat çekici tanımlamalar yer almaktadır. Kız teknik öğretimin bir amacı bu şuraya göre “ev kadınlığı eğitimi” vermektir (Özdemir, 2011: 98-105). 1957 VI. Milli Eğitim Şurası sanat enstitülerinin sanat liselerine dönüştürülmesi, orta sanat okullarındaki atölye çalışmalarının hafifletilmesi, kültür derslerine ağırlık verilmesi gibi konuları gündeme alarak konuyu ayrıntılı bir şekilde mercek altına almaya başlanmıştır.

Kalkınma Planları da Şuralar gibi mesleki ve teknik eğitimin izlerinin sürüleceği metinler olarak ele alınabilir. 1. Beş Yıllık Kalkınma planında işlevselci eğitim anlayışına benzer biçimde, eğitim sistemini, bireylerin kabiliyetlerine göre statü dağılımını sağlayan bir mekanizma olarak ele alınmıştır. Aynı zamanda, eğitimin bireyler arasında fark gözetmeksizin sunulduğu vurgulanmakta ve eğitimin herkese açık olması ile sosyal adalet ve fırsat eşitliği arasında ilişkiler kurulmuştur (DPT, 1963: 442). Çatışmacı anlayış, eğitimin herkese eşit ölçüde açık olmasının, bir yanılısama olarak değerlendirilmektedir. Bu çerçevede aile, kültür, ekonomik durum, yaşanan bölge, cinsiyet gibi bazı değişkenlerin de eğitimden yararlanmada etkili olduğu söylenebilir. 2. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968: 169), mesleki ve teknik eğitimin uygulamaya yönelik olması, eğitim-sanayi işbirliğinin kurulması, uygulamaların stajyerlik biçiminde sanayi kuruluşlarında yapılması, mezuniyet sonrasına yönelik programlarla ilgili konulara değinmiştir.

Konumuz açısından Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, diğer kalkınma planları arasında en dikkat çekenidir. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda mesleki ve teknik eğitime yönelen öğrenci profili hakkında sorun niteliğinde açıklamalar yer almaktadır:

“Mesleki ve teknik okullarda terk oranları ile bu okullara yapılan kayıtlardaki lise veya dengi okullardan tasdiknameli öğrencilerin çokluğu nitelik ve verimlilik açısından göze çarpan iki önemli nokta olarak belirmektedir. Sanat enstitüsü, ticaret lisesi ve kız enstitülerine yapılan ilk kayıtların önemli bir kısmının lise veya dengi okullardan tasdiknameli öğrencilerden oluşması, toplumda bu okulların genel liselerde başarılı olmayan öğrencilerin devam ettikleri düşük seviyeli okullar oldukları kanısını desteklemekte ve yaratmaktadır. Bu durum mesleki ve teknik eğitimin cazip hale gelmesini ve ağırlık kazanmasını olumsuz yönden etkilemektedir. Mesleki ve teknik okullarda, özellikle verimlilik açısından önemli bir sorun terklerdir... Bu durum bu okullardaki verimliliği büyük ölçüde etkilemektedir. Ayrıca terklerin çokluğu nedeniyle bu öğrencilere ayrılan kaynakların çokluğu nedeniyle bu öğrencilere ayrılan kaynakların büyük ölçüde israfına yol açmaktadır. Böylece hem kaynaklar israf edilmekte hem de nitelikli insan gücü açıklamalarını kapatmak için yapılan çabalar önemli ölçüde başarısızlığa uğramaktadır. (DPT, 1972: 757).

Bu ifadeler, mesleki ve teknik eğitime yönelen öğrenciler hakkında bazı ipuçları sunmaktadır. İfadeler, okulların düşük seviyeli okullar olarak algılanması sorununun resmi beyanı olarak ele alınmalıdır. Üçüncü Kalkınma Planı'nda mesleki ve teknik öğretim kurumlarının olumsuz imajının altında yatan nedenler ile ilgili bazı bilgiler yer almaktadır. Örneğin, Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında okul terklerinin çok oluşu veya başka okullardan ilişkisi kesilenlerin bu okullara yönelmesinin, bu okullara ilişkin negatif değerlendirmelerin bir nedeni olduğu belirtilmektedir. Üçüncü planda, mesleki ve teknik eğitim kurumlarına yönelik olumsuz imajın ekonomizm temelinde ele alındığı görülmektedir. Kalkınma planında, mesleki ve teknik orta öğretim kurumlarına yönelik olumsuz imajı ve bu kurumların verimsizliği, öğrencilerin eğitim süreçleri bağlamında değil de maliyet perspektifinden ele alınmıştır.

1980 öncesinde mesleki ve teknik eğitimle ilgili bir diğer mesele de din eğitimi veren okulların 1971'de mesleki eğitim kapsamına alınmasıdır. 1924'te 29 ilde 29 adet açılan İmam Hatip Mektepleri, öğrencisizlik gerekçesiyle 1930 yılında kapatılmıştır. 1948 yılında 10'ar aylık kurslar düzenleyen İmam Hatip Kursları açılmıştır. 1951'de ise ilk önce yedi ilde birer adet İmam Hatip Okulu açılmıştır. Daha sonraki yıllarda İmam Hatip Okullarının sayısı artmaya başlamıştır. 1981 yılında İmam Hatip okullarının sayısı 374'e yükselmiş, öğrenci sayısı da yaklaşık 210 bini bulmuştur. 1971 yılında İmam Hatip Okulları, ortaokula dayalı ve dört yıl süreli bir mesleki eğitim kurumu haline getirilmiştir. Üç yıllık kısmı İmam Hatip Ortaokulu, dört yıllık kısmı İmam Hatip Lisesi olarak adlandırılmıştır (Cicioğlu, 1982: 288-299).

2.1.2.3. 1980 sonrası mesleki ve teknik eğitim

1980’li yıllar Dünya’da ve Türkiye’de yoğun değişmelerin yaşandığı yıllar olmuştur. Özellikle özelleştirme politikaları, neoliberal uygulamalar, çalışma piyasasında büyük değişimlere neden olmuştur. Bu anlamda bu çalışmada Türkiye’de Cumhuriyet sonrası mesleki ve teknik eğitimin gelişiminde 1980 yılı önemli bir kırılma noktası olarak ele alınmıştır.

1980’li yıllar özelleştirme politikalarının yükselişe geçtiği kamuya ayrılan kaynakların ise kısıtlanmaya başladığı dönemdir. Bu dönemde, üretim ve çalışma koşullarında esnekleşmeye, sendikal haklarda gerilemeye kaynaklık eden neoliberal politikalar gündeme gelmiştir. Diğer bütün kurumlar gibi eğitim kurumu da bu süreçten etkilenmiştir. Kamuya ayrılan kaynakların kısıtlanması ve özelleştirme politikalarının yükselişi eğitim sisteminde de özelleştirmeye yönelik uygulamaları gündeme taşımıştır.

1980’li yıllarda mesleki ve teknik eğitim kurumları, emek piyasasındaki değişmeler bağlamında ele alınabilir. 1980’li yıllarda etkisini göstermeye başlayan ve gittikçe belirginleşen neoliberal politikalar çalışma koşullarında oldukça etkili dönüşümlere yol açmıştır. Çalışma şartları değişmeye başlamış, çalışma süreleri, güvenceler esnekleşerek çalışma hayatında belirsizlikler hâkim olmaya başlamıştır. Bu atmosfer, kol gücüne dayalı işlere belirli düzeyde nitelik kazandıran mesleki ve teknik eğitim kurumlarını etkisi altına almıştır. Mesleki ve teknik öğretim kurumlarına yönelen bu kesimi artık mezuniyet sonrası belirsizliklerin ve risklerin hâkim olduğu bir emek piyasası beklemektedir.

1970lerin sonu ile 1980’li yıllardan itibaren mesleki eğitim ve iş dünyası arasındaki ilişkilere daha fazla odaklanılmaya başlanmıştır. Mesleki eğitimin iş dünyasına entegre edilmesi için bir takım projeler üretilmiştir. Bu çerçevede 1975 yılında OSANOR (Yoğunlaştırılmış Eğitim Uygulamaları ve Okul Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi) adlı proje ile iş dünyası ve mesleki eğitimi yakınlaştıracak girişimlerde bulunulmuştur. Öğrencilerin gerçek üretim koşullarına katılımına yönelik adımlar atılmıştır. Yine 1983’te uygulanmaya başlayan METGE (Mesleki ve Teknik Eğitimin Geliştirme) projesi ile mesleki eğitimde yerel ihtiyaçların göz önünde bulundurulması, çevrenin eğitim sürecine katılması, uygulanan teknolojinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. 1986 yılında kabul edilen bir yasa ile iş kazaları, meslek hastalıkları ve hastalık sigorta primleri devlet tarafından ödenmeye başlanmıştır. Ayrıca bu yasada (3308 Sayılı

Çıraklık ve Mesleki ve Teknik Eğitim Yasası) işletmelerin öğrencilere beceri eğitimi vermesine yönelik teşviklere yer verilmiş, 50'den fazla işçi çalıştıran işletmelere işçi sayılarının % 5'i ile % 10'u kadar öğrenciye beceri eğitimi zorunluluğu getirilmiştir. Benzer biçimde, 2000 yılında uygulanmaya başlayan MEGEP (Mesleki ve Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi) de iş dünyası ile mesleki ve teknik eğitim kurumları arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesine yönelik bir reform girişimidir.

Mesleki ve teknik eğitim için 1990'lı yıllar genel anlamda 1980'li yılların devamı niteliğindedir. Yedinci Kalkınma Planı'nda (1995: 27) bilgi, doğrudan mesleğe yönelik beceri ve teknikler, değişen şartlara uyum gösterme kabiliyetleri çerçevesinde ele alınmıştır. Yedinci Plan ayrıca işyeri-okul bütünlüğünde dayalı ve uzmanlık kazandıran mesleki eğitim sisteminin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Mesleki eğitim kurumları, işgücüne nitelik kazandırma ve bu işgücünü emek piyasasına uyumlu hale getirme işlevine ağırlık verilmiştir.

1990'lı yıllarda meslek liseleri ile ilgili gündeme gelen bir diğer mesele ise katsayı meselesidir. Katsayı uygulaması ile birlikte 1998 yılından itibaren üniversiteye geçiş sürecinde orta öğretimde, eğitim alınan alanın dışında tercih yapan öğrencilerin üniversiteyi kazanmaları neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Ayrıca eğitim alınan lisedeki öğrencilerin üniversite sınavlarında gösterdikleri başarı ortalamasının üniversite puanına etki etmesi, başarı oranı yüksek liselere yönelişi güçlendirmiştir. Katsayı denilen bu düzenleme meslek liseleri için büyük bir probleme dönüşmüştür. "Katsayı yoluyla üretilmesi hedeflenen eşitsizlikler, bu yolla meslek liselerine giden öğrencilerin ömür boyu eğitim haklarından mahrum bırakılması ve tabaklaşma sistemi içindeki hareket kabiliyetinin iyice kısıtlanmasına" (Aktay, 2005: 34) yol açmıştır. Meslek liselerinde eğitim alan öğrencilerin üniversitede istedikleri alanda eğitim alabilmeleri güçleşmiştir. Ancak 2010 yılındaki katsayı düzenlemeleri ile üniversiteye geçişte orta öğretim başarı puanı ve okulun üniversite sınavında gösterdiği başarı ortalamasının etkisi oldukça zayıflamıştır. Bütün bunlarla birlikte katsayı uygulamasından ortaya çıkan problemler rejim sorununa dönüşmüş, problem birçok siyasi parti, siyasetçi, akademisyen ve medya kuruluşlarının başlıca gündemi olmuştur. Ancak bu problem ortadan kalktıktan sonra mesleki ve teknik eğitim kurumları ile ilgili yapısal diyebileceğimiz köklü sorunlar tozlu raflara kaldırılmıştır.

Mesleki ve teknik ortaöğretimde 2000'li yıllarda dikkat çeken bir diğer gelişme modüler eğitim uygulamalarıdır. 1999'da önerilen modüler düzenlemeler, 2006-2007

öğretim yılında Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim kurumlarında uygulamaya konulmuştur. Modüler düzenlemeler ile meslek ve teknik eğitim sisteminin esnek bir dokuya kavuşturulması hedeflenmiştir. Modüler düzenlemeler ile teknolojik gelişmeler, yerel ve bölgesel nitelikler, okulun fiziki donanımı, öğretmen sayısı, öğrencilerin ilgileri, yetenekleri ve eğilimlerine göre oluşturulabilen veya değiştirilebilen programlar oluşturulabilmektedir. Modüler düzenlemeler aracılığıyla içeriğin değişen koşullarla uyumlu hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Eğitim süreçleri, modüler uygulamalarla çok boyutlu ve etkileşimli hale gelmektedir.

Mesleki ve teknik eğitimdeki niceliksel veriler gündeme geldiğinde değinilen temel konulardan birisi de mesleki eğitimin genel eğitime oranıdır. Aslında işlevselci yaklaşım ve beşeri sermaye kuramı temelinde yükselen bu bakış açısına göre toplum sürekli işgücüne ihtiyaç duymaktadır. Eğitim, toplumun ihtiyaç duyduğu işgücüne nitelik kazandırmaktadır. Nitelikli hale gelen işgücü işbölümünün gerektirdiği dağılımı sağlayarak toplumu kalkındırmaktadır. Ara eleman ihtiyacını karşılayan mesleki ve teknik eğitim kurumları da bu bakımdan önem kazanmaktadır. Bu anlamda mesleki ve teknik eğitimin temel sorunu mesleki ve teknik eğitim sürecinden geçen nitelikli iş gücü açığıdır. İşgücü piyasasının işleyiş biçimine veya çalışma hayatına ilişkin problemleri çözüme ulaştırmadan ya da işgücünü nitelikli hale getirecek eğitim sisteminin niteliklerine odaklanılmadan özellikle eğitimin niceliksel boyutuna odaklanan bu bakış açısına göre mesleki ve teknik eğitimin öğrenci oranları hayati öneme sahiptir. Aslında bu anlamda Cumhuriyet'in ilk yılları dışında mesleki ve teknik eğitim bünyesinde yer alan öğrenci oranları azımsanamayacak oranda olmuştur. Bu oran günümüzde ise artık neredeyse % 50'lere ulaşmıştır. Bu anlamda mesleki ve teknik eğitimde sorun, niceliksel çokluk ile ilgili ise çözülmüş gibi görünmektedir. Aslında sorunun niceliksel olmadığı apaçıktır. Sorun mesleki ve teknik eğitimin işleyişi ve mesleki ve teknik eğitim sonrası çalışma hayatı ile ilgilidir.

2005-2013 arasında mesleki ve teknik ortaöğretim ile genel orta öğretim bünyesindeki öğrenci öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları ve okul sayıları ise şu şekildedir:

Çizelge. 3. 2005-2013 Arası Mesleki ve Teknik Ortaöğretim ve Genel Ortaöğretimde Niceliksel Veriler (MEB, 2013)

YILLAR	Mesleki ve teknik ortaöğretim ÖĞRENCİ		Mesleki ve teknik ortaöğretim ÖĞRETMEN		Mesleki ve teknik ortaöğretim OKUL SAYISI	Genel Ortaöğretim ÖĞRENCİ		Genel Ortaöğretim ÖĞRETMEN		Genel Ortaöğretim OKUL SAYISI
	ERKEK	KIZ	ERKEK	KADIN		ERKEK	KIZ	ERKEK	KADIN	
2005-2006	732282	40355	50554	32182	4029	1855741	1402513	108195	77122	7435
2006-2007	760771	483728	51149	33127	4244	1917189	1469528	110187	77478	7934
2007-2008	744631	520239	51027	33744	4450	1789238	1456084	111958	79083	8280
2008-2009	893697	671567	53229	35695	4622	2079941	1757223	115030	81683	8678
2009-2010	1034443	785005	56259	38707	4846	2302541	1937598	120174	86688	9135
2010-2011	1177725	894762	61053	43274	5179	2586171	2162439	128093	94612	9281
2011-2012	1151197	939023	65599	47499	5501	2526428	2229858	134153	101661	9672
2012-2013	1241481	102810	76202	59300	6204	2643414	2352209	141899	112996	10418

Sınavlar genel anlamda, öğrencileri ve okul türlerini ayırtmada etkili olan mekanizmalardır. Üniversiteye giriş istatistikleri incelendiğinde okul türlerinin nasıl ayrıştığı çok daha kolay biçimde anlaşılacaktır. Örneğin, Anadolu Liseleri ve Fen Liselerinin üniversiteye yerleştirme oranları % 50 - % 60'larda iken bu oran, endüstri meslek liselerinde % 20'lere kadar inmektedir. Lisans düzeyinde programlara yerleştirme oranları ele alındığında okul türlerine dayalı akademik başarıdaki farklılaşma daha da netleşmektedir. Örneğin, 2003-2004 öğretim yılında, Fen Liselerinde lisans düzeyinde programa yerleşen öğrenci oranı % 66,29, Anadolu Liselerinde % 47,02, Özel Liselerde % 26,11, normal liselerde %8,2 iken bu oran Teknik Liselerde %7,3, Endüstri Meslek Liselerinde ise sadece 2,72'dir. Oranlar okul türleri ekseninde akademik başarının ne düzeyde farklılaştığını açıkça göstermektedir. Bu konuda 2002 yılında meslek liseleri mezunlarına tanınan ön lisans programlarına sınavsız geçiş hakkına da değinmek gerekmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olanlar bitirdikleri alanın devamı niteliğindeki ön lisans açık ya da örgün programlarına sınavsız olarak başvuru yoluyla başvuranlar, okul türleri, bitirme yılları, mesleki ve teknik eğitim bölgeleri, mesleki ve teknik eğitim ortaöğretim başarı puanları, tercihleri ve sınavsız geçiş için ayrılan kontenjanlar çerçevesinde

yerleşebilmektedirler. Bu çerçevede 2001 yılında endüstri meslek lisesi mezunlarının ön lisans düzeyindeki programlara yerleşme oranları % 10,2 iken bu oran sınavsız geçiş hakkının tanındığı 2002 yılında % 27,8 yükselmiştir. Bu oran 2011 yılında % 38,9'a yükselmiştir. Sınavsız geçiş uygulaması meslek lisesi öğrencilerinin yükseköğretime geçişini kolaylaştırırsa da bazı araştırmalarda⁴ bu uygulamanın mesleki ve teknik ortaöğretim sürecinde gözlemlenen sorunların yükseköğretime taşınmasına yol açtığı belirtilmektedir. Bu araştırmalarda sınavsız geçiş uygulaması ile akademik başarısı düşük düzeyde olan öğrencilerin meslek yüksekokullarına doğrudan geçmesinin Meslek Yüksekokullarında eğitim kalitesini düşürdüğü belirtilmektedir Alkan, Suiçmez, Aydınkal, ve Şahin, 2014: 136-137; Ceylan ve Erbir, 2015: 101). Ayrıca Meslek Yüksekokullarına yoğun geçişin eleman, altyapı, mekân ve donanım ile ilgili çeşitli sorunlar oluşturduğu vurgulanmaktadır (Alkan vd. 2014: 136-137). Aşağıdaki tablo, 1998-2005 kesitinde okul türlerinin üniversiteye girişte nasıl farklılaştığını göstermektedir.

Çizelge 4. 1998- 2005 Arası Farklı Okul Türlerinin Üniversite Kazanma Oranları (Milli Eğitim Sayısal Veriler 1999; 2000; 2001-2002; 2002-2003; 2003-2004; 2004-2005)

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004		
	- 1999	- 2000	- 2001	- 2002	- 2003	- 2004		- 2005	
	Toplam	Toplam	Toplam	Toplam	Toplam	Toplam	Lisans	Toplam	Lisans
Lise	31,2	30,3	28	28,2	21,8	21,9	8,20	21,4	7,25
Özel Lise	45,4	48,6	49	46,4	39,8	38,4	26,11	35,6	22,98
Anadolu Lisesi	59,8	60,7	64	59	49,1	50,5	47,02	49,2	43,45
Fen Lisesi	55,1	69,2	76	72,4	69,7	67,3	66,29	64,8	63,1
Askeri Lise	31,2	33,9	52	33,8	28,3	27,5	14,50	29,0	17,81
Açıköğretim Lisesi	35,6	36,8	32	30,4	29,4	32,4	3,48	32,3	2,58
Öğretmen Lisesi	48,2	51,2	57	54,7	50	55	48,46	55,5	49,46
İmam Hatip Lisesi	37,1	24,1	30	34,5	49,2	26,9	2,89	36,2	2,87
Ticaret Meslek Lisesi	26,7	27,8	27	27,8	50,3	47,9	0,89	45,1	0,73
Sağlık Meslek Lisesi	29,8	33,2	32	34,4	54,5	44,9	1,62	50,4	5,754
Teknik Lise	40,0	35,7	37	40,5	42,7	42,8	7,30	37,4	5,58
Kız Meslek Lisesi	20,9	23,5	30	30,7	28,4	31,2	3,35	26,9	2,78
Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	36,2	33,6	32	33,5	59	51,6	13,52	51,3	8,96
Endüstri Meslek Lisesi	22,3	22,1	21	22,3	32,3	41,5	2,72	35,2	1,8

⁴ Bu araştırmalarda sınavsız geçiş uygulaması ile akademik başarısı düşük düzeyde olan öğrencilerin meslek yüksekokullarına doğrudan geçmesinin Meslek Yüksek Okullarında eğitim kalitesini düşürdüğü belirtilmektedir. Ayrıca Meslek Yüksek okullarına yoğun geçişin eleman, altyapı, mekan ve donanım ile ilgili çeşitli sorunlar oluşturduğu vurgulanmaktadır (Alkan, Suiçmez, Aydınkal, ve Şahin, 2014: 136-137).

Üniversiteye giriş sınavları öncesinde okuduğu okul türlerindeki farklılaşmanın da gelişi güzel olmadığına dikkat çekmek gerekmektedir. Öğrencilerin Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Asker Liseleri, Sağlık Liseleri, Teknik Liseler ya da Endüstri Meslek Liselerine girişleri de belirli sınavlara bağlı olarak gerçekleşmektedir. Benzer farklılaşmaları ortaöğretimden önce de gözlemleyebiliriz. Genel anlamda sınavlarla ayrılan okul türlerine girişlerde sınavlar dışında bazı başka etkenler de rol oynayabilmektedir. Özel okullara giriş öğrencinin ailesinin ekonomik düzeyi ile ilişkili olabilmektedir. Ayrıca adrese dayalı kayıt sistemi de öğrencilerin okudukları okulları mekânsal bakımdan dolaylı biçimde ayırtmaktadır. Yerleşim yerlerinde her ne kadar da homojenlik yakalanamasa da sosyal, kültürel ve ekonomik göstergelerde belirli bir düzeyde yakınlık söz konusu olabilmektedir. Bu anlamda mahalli sınırlarla birbirinden ayrılan yerleşim yerlerindeki okullara adrese dayalı kayıt yaptıran öğrencilerin profilleri, diğer yerleşim yerlerindeki okulların öğrenci profillerinden ayrışabilmektedir.

Okul türlerindeki farklılaşmalar ile ilgili bir diğer mesele ise mesleki ve teknik eğitim sisteminin heterojen yapısıdır. Mesleki ve teknik eğitim sisteminde de eğitim sisteminin geneline hakim olan farklılaşma göze çarpmaktadır. 2012 yılı itibarıyla mesleki ve teknik eğitim veren okul türleri yediye ayrılmaktadır. Bunlar: Teknik ve Endüstri Meslek Liseleri, Kız Teknik ve Meslek Liseleri, Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri, Ticaret Meslek Liseleri, Sağlık Meslek Liseleri, Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri ve Çok Programlı Liselerdir. Bu türlere bağlı ise birbirinden farklı 24 okul türü yer almaktadır. Bu okul türlerinde verilen eğitimde kendi içinde farklı alanlara ve dallara ayrılmaktadır. Bu araştırmada Teknik ve Endüstri Meslek Liselerine bağlı Endüstri Meslek Liseleri ele alınacaktır. Teknik ve Endüstri Meslek Liseleri bünyesinde Endüstri Meslek Liseleri dışında, Anadolu Meslek Lisesi, Anadolu Teknik Lisesi, Teknik Lise, Denizcilik Meslek Lisesi, Denizcilik Anadolu Meslek Lisesi, Tarım Meslek Lisesi, Tarım Anadolu Meslek Lisesi ve Tapu Kadastro Meslek Lisesi yer almaktadır. Belirtilen okul türleri isimlerinden de anlaşılacağı üzere müfredat, işleyiş, amaçlar bakımından farklılaşmaktadır. Farklılaşmalar yatay olduğu gibi dikey olarak yani hiyerarşik biçimde de olabilmektedir. Örneğin belirtilen meslek liselerinden Anadolu ile nitelenen liselere giriş için sınavlara katılmak ve bu sınavlardan belirli puanlar almak gerekmektedir. Bu liselerde eğitim alan öğrencilerin üniversiteye yerleşme oranları diğerlerinden farklılaşmaktadır. Benzer biçimde, Teknik Liseler de

Endüstri Meslek Liselerinden farklılaşmaktadır. Endüstri Meslek Liselerinin ilk yılından sonra belirli bir başarı düzeyini yakalamış öğrenciler eğitimlerini teknik lisede devam ettirme hakkı elde etmiş olmaktadır. Teknik liselerde staj uygulamaları yaz aylarında gerçekleştirilmekte iken endüstri meslek liselerinde staj uygulamaları ders döneminde yayılmış haldedir. Bu durumda teknik lisede okuyan öğrencilerin mesleği öğrenmeye odaklanma düzeyleri yükselebilmekte ve meslek dışı derslere yoğunlaşma şansları endüstri meslek liselerine oranla fazla olabilmektedir. Mesleki ve teknik eğitim sürecinde mesleki alanlar dışındaki derslere odaklanabilme imkânları daha yüksek olan Teknik Lise mezunları üniversiteye yerleşmede daha fazla başarı gösterebilmektedir.

Mesleki ve teknik eğitim bünyesinde yer alan okullar arasında öğrenci sayısının en yüksek olduğu okul türünün endüstri meslek liseleri olması araştırmanın konusunu ve örneklemini seçerken bu okul türünde karar kılmada etkili olmuştur. Daha önce bahsedilen farklılaşma eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda genellemelere ulaşmanın zorluğu ve imkânsızlığı hakkında bilgi vermektedir. Bu anlamda endüstri meslek liseleri ile ilgili yapacağımız bu araştırma mesleki ve teknik eğitimin tamamına genellenemez. Ancak bu araştırmanın, mesleki ve teknik eğitim bünyesindeki okul türlerinden içerisinde en fazla öğrenci barındıran endüstri meslek liseleri hakkında genel bir farkındalık yaratacağı şüphesizdir. Çalışma, endüstri meslek lisesi öğrencileri ve mezunlarını, eğitim sosyolojisi literatüründe ki sosyal hareketlilik ve yeniden üretim tartışmaları ışığında ele almayı amaçlamaktadır.

2.2. Farklı sosyolojik yaklaşımlar çerçevesinde eğitim ve mesleki eğitim

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarını bütünleştirici ve ayrıştırıcı yaklaşımlar çerçevesinde ele almak mümkündür. Eğitimi bütünleştirici bir süreç olarak ele alan yaklaşımlar çerçevesinde, mesleki ve teknik ortaöğretim, öğrencilere belli alanlarda ve dallarda bilgi ve beceriler kazandırmakta ve öğrencileri işgücü piyasasına hazırlamaktadır. Dolayısıyla mesleki eğitim süreci, istihdamı hem kolaylaştırabilmekte hem de hızlandırabilmektedir. Mesleki eğitim süreci, birey düzeyindeki katkılarının yanı sıra toplum düzeyinde işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu işgücünün nitelikli hale gelmesine katkıda bulunmaktadır. Bu bakımdan, hem bireysel ve toplumsal düzeyde ikili işlev kazanmaktadır. Mesleki eğitim süreci belirtilen çift yönlü işlevsellik aracılığıyla toplumsal bütünleşmeye katkı sağlamaktadır. Eğitimi bütünleştirici bir süreç

olarak ele yaklaşımların bakış açısında göre eğitim öğrencilere eşit düzeyde kapasite ve yetenek geliştirme imkânı sağlamaktadır. Öğrenciler, işgücü piyasasındaki farklılaşmalara, eğitim aracılığıyla hazırlanmakta, yetenek, çaba ve başarıları ölçüsünde piyasa içerisinde farklı konumlara yerleşmektedirler. Özetle öğrenciler yetenek, çaba ve başarı temelinde eğitim aracılığıyla seçilmekte, derecelendirilmekte ve toplumsal konumlara hazırlanmaktadır. Eğitim ile piyasa ve toplum arasında dengeli, işlevsel bir ilişki kurulmaktadır. Bu bakımdan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları öğrencileri, belirli bir meslek temelinde eğiterek, onlara donanım kazandırmakta, istihdam sağlamakla dolayısıyla onların belirli düzeyde bir gelir elde edebilmelerini kolaylaştırabilmektedir.

Eğitimi eşitsizlikler ya da sosyal dışlanma açısından ele alan teorik yaklaşımlar çerçevesinde, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarını, toplumsal eşitsizlikleri bir kuşaktan diğerine aktaran ve dolayısıyla eşitsizlikleri yeniden üretmeye katkı sağlayan bir araç olarak değerlendirmek de mümkündür. Eğitimi ayrıştırıcı bir süreç olarak ele alan yaklaşımlar çerçevesinde, mesleki ve teknik ortaöğretimin diğer orta öğretim kurumlarından hedef, yöntem, içerik, süreç, sonuçlar, öğrenci profili gibi unsurlar bakımından farklılaşması özel bir önem taşımaktadır. Eğitimi ayrıştırıcı bir süreç olarak ele alan yaklaşımlar, eğitimdeki ayrışmaların sınıfsallığına ve alt sınıftan gelen öğrencilerin belirli eğitim süreçlerine yerleştirildiğine yönelik baskın bir vurgu vardır. Orta öğretimin, mesleki eğitim-akademik eğitim (genel eğitim) biçiminde ayrılması sınıfsal eşitsizlikleri güçlendirebilmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretime yönelen öğrenciler, toplumsal kökenleri (sosyoekonomik ve sosyokültürel göstergeler bakımında) itibariyle birtakım ortak özelliklere sahip olabilmektedir. Düşük gelirli ve eğitim düzeyi görece daha düşük ailelerden gelen öğrenciler, mesleki ve teknik ortaöğretime daha fazla yönelebilmektedir. Toplumsal kökenlerin de etkisiyle mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına akademik başarı düzeyi görece düşük öğrencilerin daha fazla yönelebilmektedir. Bu yönelişi ilk bakışta sadece toplumsal kökenlerle ilişkilendirmek yetersiz olabilir. Eğitim sisteminin seçme ve derecelendirmeye yönelik yapısal nitelikleri, akademik başarı düzeyi görece düşük olan öğrencilerin mesleki ve teknik ortaöğretime doğrudan yönlendirebilmektedir. Akademik beceriler bakımından kısıtlı bir müfredat sunan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları, görece akademik başarı düzeyi düşük öğrencilerin ileri düzeydeki eğitim kademelerine geçiş olasılığını zayıflatabilmektedir.

Mesleki ve teknik ortaöğretimin sürecinin belirli alanlara ve dallara yönelik bilgi, beceri ve deneyim kazandırarak çalışma hayatına hazırlama işlevi başlı başına tercih sebebine dönüşebilmektedir. Çalışma hayatına hazırlama işlevi çerçevesinde şekillenen tercihler, ortaöğretim sonrasında işgücü piyasasına yönelme eğilimini anlamlı hale getirebilmektedir. Sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenleri itibariyle görece dezavantajlı ve ortaöğretime geçiş sürecine kadar deneyimlenen eğitim sürecinde akademik başarı bakımından yetersiz görülen öğrenciler için yükseköğretime geçiş fikri önemini korusa dahi çalışma hayatına atılma eğilimi güçlenebilmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının, çalışma hayatına atılmayı kolaylaştıracak temel becerileri, ortaöğretim sürecinde kazandırma kabiliyeti bu bağlamda öğrenciler ve ebeveynler için anlamlı hale gelebilmektedir.

Mesleki ve teknik ortaöğretimde kazandırılan becerilerin, üst politika belgelerinde “ara ya da yarı vasıflı” işgücü ihtiyacını karşılamaya yönelik beceriler şeklinde nitelendirildiğini belirtmek gerekir. Bu nitelendirme gelir, güvence ve prestij bakımından görece düşük statülü mesleklere gönderme yapmaktadır. Mesleki eğitim süreci işgücü piyasasında yöneticilik, liderlik gibi konumlardan ziyade işletmelerde ara eleman yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bakımdan mesleki ve teknik ortaöğretim bir yandan yükseköğretime diğer yandan çalışma hayatında etkin konumlara geçiş ihtimalini zayıflatabilmektedir. Sosyoekonomik ve sosyokültürel göstergeler bakımından kısıtlı imkânlarla sahip ailelerden gelen öğrencilerin, eğitim sonrası yaşantılarında görece avantajlı konumlara erişebilme ihtimali zayıflayabilmektedir. Bu bakımdan eğitimi ayrıştırıcı bir süreç olarak ele alan yaklaşımların temel iddiası güç kazanabilmektedir. Genelde eğitim özelde mesleki ve teknik ortaöğretim süreci, bazı dezavantajları ortadan kaldırma konusunda yetersiz kalabilmekte ve eşitsizliklerin yeniden üretimine katkı sağlayabilmektedir.

Teorik yaklaşımların ayrıntılı biçimde ele alındığı bu bölümde teorik yaklaşımlar iki ana başlık altında toplanacaktır. Eğitimi bütünleştirici süreç olarak ele alan yaklaşımlar kendi içerisinde, işlevselcilik, meritokratik toplum tezi ve beşeri sermaye şeklinde üç başlık altında ele alınacaktır. İşlevselciliğin belli başlı temsilcilerinin (Durkheim, Parsons, Davis ve Moore) eğitim ile ilgili görüşleri işlevselciliğin alt başlıklarına dönüştürülecektir. Eğitimi ayrıştırıcı bir süreç olarak ele alan yaklaşımlar ise ekonomik ve kültürel yeniden üretim teorileri, direnç teorisi, credential toplum (diploma toplumu) şeklinde alt başlıklar halinde ayrıntılandırılacaktır.

2.2.1. Eğitimi bütünleştirici bir süreç olarak ele alan yaklaşımlar çerçevesinde mesleki eğitim

2.2.1.1. İşlevselci yaklaşım

İşlevselci yaklaşım, II. Dünya Savaşı'ndan sonra uzun süre sosyolojik çözümlenmelere hâkim olmuştur (Richter, 2007: 112). Yaklaşım kökensele anlamda, Auguste Comte, Herbert Spencer, Emile Durkheim, Vilfredo Pareto gibi klasik sosyologların fikirlerine dayanmaktadır (Wallace ve Wolf, 2013: 44). İşlevselcilik, derin köklerinin yanı sıra sosyoloji, biyoloji, dilbilim, arkeoloji, antropoloji gibi farklı disiplinlerden beslenmekte ve farklı disiplinler tarafından benimsenebilmektedir.

Özellikle Pareto, Durkheim ve Weber'in görüşlerinden etkilenecek (Callinicos, 2007: 352; Berberoğlu, 2009: 113; Waters, 2008: 25) bu görüşleri sentezleyen Parsons'un inşa ettiği ve Merton'un geliştirdiği işlevselcilik, 20. yüzyılın ortalarında sosyolojide hâkim anlayışa dönüşmüştür. İşlevselci yaklaşım, kurumları karşıladıkları ihtiyaçlar çerçevesinde analiz etmektedir. Bu bağlamda, işlevselci yaklaşım, eğitim kurumlarını toplumda karşıladığı ihtiyaçlar ve katkıları çerçevesinde analiz etmektedir. İşlevselci yaklaşıma göre eğitim kurumları; bireysel gelişim, demokratik kültürün yayılması, hoşgörünün yaygınlaşması, teknolojiye katkı, siyasete katılım, ekonominin ihtiyaç duyduğu işgücünün yetiştirilmesi, mesleki becerilerin edinilmesi, toplumsal hareketlilik, sosyalleşme, yenilikçi bireylerin yetiştirilmesi, dilin gelişimi, toplumun idealleştirdiği vatandaş tipinin yetiştirilmesi gibi birçok katkı sağlamaktadır. İşlevselci yaklaşıma göre toplum:

“Bir yönüyle yerleşik değer yargısı ve norm sisteminin nitelikleri içinde biçimlenen, birbirleriyle işlevsel ve organik bağıntı içinde karşılıklı etki-tepki ilişkisi içinde bulunan kurumların oluşturduğu bir toplumsal sistem; diğer bir yönüyle de toplumsal ilişkiler ağı içinde karşılıklı dayanışma içinde birbirine bağlanmış kişi ve grupların oluşturduğu karmaşık bir yapıdır” (Oskay, 1983: 18).

Toplumunu oluşturan parçalar, dengeyi sağlamaya, yeniden düzenlemeye ve bir bütün halinde sistemi iyileştirmeye eğilimlidir. Parçalar işlevsel olarak karşılıklı ilişkiler halinde, uyumlu bir işleyiş içerisinde ve birbirlerine bağımlı durumdadır. Bu anlamda, toplumunu oluşturan parçalar birbirlerini karşılıklı olarak, sürekli etkilemektedir. (Abrahamson, 1990: 3-4; Van den Berghe 1963: 696; Sadovnik, 2011: 3; Turner, 2014:

357; Wallace ve Wolf, 2013: 44-45). İşlevselci yaklaşım, eğitim kurumlarının rolünü hem açıklamaya hem de meşrulaştırmaya yönelmektedir (Tan,1990: 557). İşlevselci yaklaşım eğitim sistemini, toplumun diğer alt sistemleri ile karşılıklı ilişkileri ve toplumun bütününe sağladığı katkıları düzeyinde ele almaktadır. Bu yaklaşıma göre, eğitim kurumu, diğer kurumlarla (aile, siyaset, ekonomik sistemler, sağlık, din) ilişkili halde, toplumun düzenli ve uyumlu işleyişine katkı sağlamaktadır (Ballantine and Spade, 2008: 8). Eğitim kurumları ekonomi, siyaset, aile, kültür gibi diğer kurumlardan bağımsız halde analiz edilemez. İşlevselci yaklaşım, eğitimi diğer kurumlarla bağlantılı halde değerlendirmektedir.

Orta öğretim düzeyinde mesleki ve teknik eğitim, işlevselci yaklaşım temelinde, siyaset, aile ve özellikle ekonomi kurumu ile ilişkilendirilebilir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları, işlevselci yaklaşım bağlamında, ekonominin ihtiyaç duyduğu işgücüne nitelik kazandırma ve toplumun kalkınmasına katkı sağlaması bakımından özel bir anlam taşımaktadır. Bu kurumlar aracılığıyla mesleki beceriler ve bilgi kazandırma süreci, işgücünün önemli bir bölümünün nitelikli hale getirilmesi sürecidir. Mesleki beceriler kazanan ve becerilerini diploma ile belgeleyen öğrenciler, yükseköğretime devam edebilme olasılıkları zayıflasa bile ortaöğretim sonrası yaşantılarında işgücü piyasasına giriş yapabilme olasılıkları güçlenmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları öğrencileri vasıfsız işçi olmaktan kurtararak istihdam olasılığını arttırmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin ortaöğretim sonrası yaşantılarında temel mesleki beceriler aracılığıyla gelir elde edebilmelerine aracılık edebilmektedir. Ayrıca mesleki ve teknik ortaöğretim toplumun farklılaşan mesleki yapısının ya da işbölümüne dayalı piyasanın ihtiyaç duyduğu elemanları yetiştirerek toplumun kalkınmasına olanak sağlamaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında temel düzeyde beceri ve bilgi kazandırılan alanlara göz attığımızda mesleki ve teknik ortaöğretimin toplumsal bütünleşmeye katkısı daha anlaşılır hale gelebilir. Örneğin biyomedikal cihaz teknolojileri, motorlu araç teknolojileri, elektrik elektronik teknolojisi, inşaat teknolojisi, metal teknolojisi, raylı sistemler teknolojisi, matbaa teknolojisi gibi birçok sektörün ihtiyaç duyduğu işgücüne, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları aracılığıyla temel düzeyde donanım kazandırılmaktadır. Gündelik hayatta, elektrikçi, teknik servis uzmanı, kalıpcı, dökümcü, tornacı, kaynakçı, kaportacı, tesisatçı, çatıcı gibi ifadelerle tanımladığımız meslekleri icra edenlerin önemli bir çoğunluğu mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları aracılığıyla yetiştirilmektedir.

Toplumun önemli ölçüde ihtiyacını karşılayan bu meslekleri icra edebilecek elemanların modern dönemde geleneksel yöntemlerle yetiştirilmesi neredeyse imkânsızdır. İnşaat sektöründen, sanayi, sektörüne, hizmet sektörüne kadar birçok alanın ihtiyaç duyduğu işgücüne mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları aracılığıyla sistematik biçimde nitelik kazandırılmaktadır. Bu bakımdan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları, işlevselciliğin temel tezleri ile örtüşen biçimde birçok kurumla çok sıkı bağlantılar kurmaktadır. Bu bağlamda mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları bireyler, kurumlar ve toplum arasındaki karşılıklı ilişkilerin istikrarına, dengesine dolayısıyla toplumun bütünleşmesine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır.

Sosyolojide işlevselcilik, birçok yazarı ve ekolü içinde barındırsa da bir dizi ortak ve merkezi ilkeyi benimser. İşlevselci yaklaşım sosyal pratikleri, gömülü olduğu sosyal sistemin dengesine ve uyumuna yaptığı katkılara gönderme yaparak ele alır. İşlevselci yaklaşım, işlevsel gereklilik kavramını odağına lamaktadır. Bu gereklilikler, bir toplumun hayatta kalması için yerine getirmesi gereken şartları ya da toplumun karşılamaya eğilimli olduğu ihtiyaçları ifade etmektedir (Baert, 1998: 37). İşlevselci yaklaşıma göre eğitim kurumları, yer aldıkları sosyal sistemin dengesine ve uyumuna yaptığı katkılar ölçüsünde değerlidir. Eğitim kurumları, sadece sınıf içi etkileşimler (öğrenci-öğrenci ya da öğretmen-öğrenci) veya öğrenme süreçlerinden ibaret değildir. İşlevselci yaklaşım, makro düzeyde kapsayıcı açıklamalara sunmaya meyillidir. Bu doğrultuda, genelde eğitim kurumları özelde mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları, genel tabloya yani toplumun bütününe yaptığı katkılar çerçevesinde özel bir önem taşımaktadır.

İşlevselci yaklaşımın temel iddiaları ile endüstriyel toplumların gelişim süreci arasında mantıklı bir bağ kurulabilir. İşlevselci yaklaşıma göre eğitim kurumları bir yandan normları, inançları, değerleri kısacası kültürü aktarmakta, diğer yandan endüstriyel toplumların tabakalaşma piramidindeki pozisyonların dağıtılmasına aracılık etmektedir (Bulle, 2008: 205). Eğitim kurumları, ekonominin ve çalışma hayatının ihtiyaç duyduğu işgücü için gerekli olan bilgi ve becerileri öğrencilere aktarmaktadır. Modern toplumlarda, görevler veya meslekler az ya da çok belirli bir bilgi ya da beceri düzeyi ile ilişkilendirilmektedir. Bir anlamda, meslekler ile eğitim kurumları arasında bir bağlantı vardır.

Günümüz toplumlarında bireylerin mesleklere yöneltmesi ve toplumun yetenek havuzunun değerlendirilmesi işlevini eğitim kurumları üstlenmektedir. Ekonomik

gereksinimlerin zorunlu kıldığı nitelikte ve nicelikte insan gücünün yetiştirilmesi, eğitimin işlevleri arasındadır. Ekonomin ve teknolojinin öngördüğü bilgi, beceri, tutum ve davranışlara, zihinsel yapılara sahip insan gücünün eğitilmesi sorumluluğu eğitim kurumlarına yüklenmiştir (Aydın, 2014: 79-80). Modern toplumlarda uzmanlaşmış işgücüne duyulan ihtiyaç, eğitim kurumlarının önemini gündeme getirmektedir. İşgücüne nitelik kazandırarak, uzmanlaşmaya katkı sağlayan eğitim kurumları, işbölümündeki farklılaşmalara paralel biçimde farklılaşmaktadır. Genel anlamda, eğitim kurumları yaygın ve örgün eğitim kurumları olarak ayrılmaktadır. Örgün eğitim kurumları da ilk, orta ya da yükseköğretim basamaklarına ayrılmaktadır. Bu basamakların her biri özellikle ortaöğretim sürecinden itibaren kendi içerisinde farklılaşabilmekte ve farklı işlevleri yerine getirebilmektedir. Örneğin; orta öğretim düzeyinde eğitim genel eğitim-mesleki eğitim şeklinde ayrılmakta ve her biri kendi içerisinde de ayrılarak farklılaşan amaçlara hizmet edebilmektedir. Yükseköğretim; yüksekokullara ve fakültelere, bunların her biri de kendi içerisinde çeşitli bölümlere ayrılmaktadır. Bu ayrımlar ve farklılaşmalar, toplumsal düzeyde birbirinden farklı meslekler, görevler ve uzmanlıklarla ilişkili pozisyonlara karşılık gelebilmektedir. Bu genel tablo içerisinde, işlevselci bakış açısıyla ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim kurumlarının kendine özgü işlevlere sahip olduğu ve bu türden bir eğitimin işgücü piyasasının belirli pozisyonları ile ilişkili olduğu ileri sürülebilir. İşlevselci yaklaşıma göre eğitim sistemi her ne kadar ayrışmalara, farklılaşmalara sahne olsa da son kertede, sistemin uyumlu biçimde işleyişine ve bütünleşmesine katkı sağlamaktadır.

Modern toplumda eğitim kurumları ile uzmanlaşma, rasyonalite, verimlilik ve yetenek gibi kavramlar arasında sıkı bağlantılar kurulmaktadır. Ekonomik gelişme rasyonaliteye dayandırılarak, mesleki pozisyonlar ile eğitim arasındaki ilişkiye özel bir önem verilmektedir. Eğitim kurumları, ekonomik gelişmeyi ve toplumsal gelişmeyi destekleyen yeni bilgiler üretmektedir. Eğitim bireyleri uzmanlık gerektiren becerilerle donatmakta dolayısıyla bireylere belirli alanlarda derinlik kazandırarak uzmanlaştırabilmektedir. Eğitimin yaygınlaşması, modern toplumun giderek artan ihtiyaçlarına karşılık vermektedir. Beceriler, geleneksel dönemde iş başında elde edilmekteyken, günümüzde uzmanlaşmış eğitim kurumlarında elde edilmektedir. Mesleki beceriler, sürekli değiştiği ve hızlıca eskitildiği için yeni becerilerin ve uzmanlıkların elde edilmesinde, bireyler kapsamlı eğitim kurumlarına ihtiyaç

duymaktadırlar. Bireyler normal eğitim süresinden sonra da donanımlarını yenilemek ve arttırmak bir anlamda becerilerini revize edebilmek için çeşitli eğitim (yetişkin eğitimi veya yaşam boyu eğitim gibi) programlarına yönelebilmektedirler (Hurn, 2016: 45-46). Ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim kurumları da öğrencilere belirli alanlarda, belli düzeyde (temel düzeyde) bilgi ve becerileri aktarmayı hedeflemektedir. Dolayısıyla orta öğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim kurumları, sınırlı da olsa öğrencilerin spesifik bir alanda uzmanlaşmalarına katkı sağlamaktadır. Üstelik mesleki eğitimin beceri ve bilgi kazandırdığı alanlarda sürekli değişimler yaşanmaktadır. Geleneksel usullerle bu değişimi ve dönüşümü yakalayabilmek oldukça güçtür. Bu anlamda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları aracılığıyla öğrenciler, sistemli biçimde ve değişime ayak uydurabilecek biçimde verimli hale getirilmektedirler. Mesleki ve teknik eğitim aracılığıyla piyasaların ihtiyaç duyduğu işgücü, önemli ölçüde niceliksel ve niteliksel bakımdan hazır hale getirilmekte dolayısıyla ekonomik ve toplumsal gelişmeye katkı sağlanmaktadır.

İşlevselci yaklaşım modern toplumu, farklılıkların benimsendiği, sosyal adaleti içeren, demokratik bir toplum olarak tasvir etmektedir. İşlevselci yaklaşım, günümüz toplumlarındaki aksaklıkları ve eşitsizlikleri yadsımayan ancak ilerlemenin gerçekleştiğine inanan bir tür politik liberalizme tekabül etmektedir. Eğitim düzeyinin artışı ilerlemenin özünü teşkil etmektedir. Eğitimli vatandaşların bilgili vatandaşlar olarak demagoglar tarafından manipüle edilme ihtimallerinin daha zayıf olduğu ve eğitimli vatandaşların politik karar alma süreçlerine daha fazla katıldıkları düşünülmektedir. Eğitim, sivil özgürlükleri destekleyerek arttırarak, hoşgörüsüzlük ve önyargıları azaltabilmektedir. Eğitim, adalet ve özgürlüğe yönelmiş toplumun temel koruyucusu konumundadır. Daha fazla eğitimle toplum daha fazla iyileşecektir. Toplum sadece ekonomik gelişme ve maddi zenginlik temelinde değil, sosyal adaletin tahsisi temelinde de ele alınmaktadır (Hurn, 2016: 46).

İşlevselciler, eğitimin yaygınlaşmasının arkasında yatan gücü, modern toplumun ekonomik ve sosyal dokusuna uygun beceriler ve tutumları şekillendirme ihtiyacı ile açıklamaktadırlar. İşlevselciler için okullar, hem toplumsal, hem de bireysel düzeyde olumlu işlevler taşımaktadır. Toplumsal düzeyde, endüstriyel kent demokrasisinde ihtiyaç duyulan beceriler ve yetenekler temin edilmektedir. Bireysel düzeyde ise eğitim aracılığıyla, öğrenciler mesleklere hazırlanmakta dolayısıyla iç içe geçmiş haldeki servet, güç ve prestijin dağılımı iyileştirilmektedir (Feinberg and Soltis, 1985: 43).

İşlevselci yaklaşım çerçevesinde mesleki eğitimi özellikle anlamlı kılan eğitimin toplumsal konumlara uygun roller için bireyleri seçmesi ve sınıflandırması işlevidir. (Ansalone, 2009: 21). İşlevselci yaklaşım eğitim ile gelecekteki statü arasında yakın bir ilişki kurar. Bu ilişkiyi rasyonel bir uyum süreci olarak nitelendirir. Bilişsel beceriler, eğitim ve meslekler arasındaki bağlantıya vurgu yapar (Hurn, 2016: 52-55).

Modern toplumda aileler, çocuklarının işgücü piyasasına hazırlanması sürecinde gerekli sosyalleşme ihtiyaçlarına artık karşılık veremezler. Böyle bir yapıda aileler, sosyalleşme işlevinin birçoğunu eğitim sistemine devretmiş durumdadır. İşlevselci yaklaşıma göre eğitim sistemi, toplumun sosyal, politik ve ekonomik işleyişine süreklilik kazandırmaktadır. Okullar, heterojen haldeki kültürel grupları ortak değerlere sahip, üretken ve bilgili vatandaşlara dönüştürebilmektedir. Eğitim sistemi, toplumun bütünleşmesine, dengeli ve düzgün biçimde işlemesine katkı sağlamaktadır. İşlevselci yaklaşıma göre okul, öğretim işlevinden daha fazlasına sahiptir. Örneğin; okullar aracılığıyla moral değerler de aktarılmaktadır. Eğitimin moral işlevi ile çocuklara ve gençlere toplumun değerleri ve normları aktarılmaktadır. Normlar ve değerler, okullarda ve sınıflarda günlük aktiviteler aracılığıyla sunulmaktadır. Okul öncesi eğitimde dahi çocuklara, otoritenin beklentileri ile uyumlu olma ve ötekilerinin haklarına saygı gibi değerler öğretilmektedir. Okul öncesi öğretmenleri, öğrencilere daha sonraki eğitim basamakları için ön hazırlık niteliğinde uyumlu olmayı öğretmekte dolayısıyla düzene hazırlamaktadırlar (Kammeyer, Ritzer and Yetman, 1990: 415).

Ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim kurumlarındaki eğitim sürecini, işlevselci bakış açısının vurguladığı eğitimin moral işlevleri ile de ilişkilendirebiliriz. Bu süreç sadece spesifik bir alanda geliştirilen mesleki becerilerle sınırlandırılmaz. Eğitim sürecinde bir takım normlar ve değerler de aktarılmaktadır. Bu değerler genel düzeyde toplumun ortak değerleri olarak tasvir edilebilmektedir. Ancak geniş ölçekli toplumsal değerler dışında bir takım spesifik değerler de okullar aracılığıyla aktarılabilir. Örneğin stajyerlik sürecinde öğrenciler bilfiil çalışma yaşantısına katılmaktadırlar. Bu süreçte, öğrenciler, mesleki becerilerin deneyimlenmesinin yanı sıra çalışma yaşamına has norm ve değerleri de içselleştirmeye başlamaktadırlar. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında mekan ikiye ayrılmaktadır. Mesleki becerilerin kazandırıldığı atölyeleri, sadece mesleki becerilerin kazandırıldığı mekânlar olarak ele almak mümkün değildir. Atölyeler adeta işletmelerin prototipi konumundadır. İşyeri ortamında geçerli kuralların birçoğu atölyelerde de

geçerlidir. Atölyelerdeki materyaller, atölyede giyilen formalar, davranış biçimleri çalışma hayatına yönelik değerleri içselleştirmede kolaylık sağlamaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında öğretmenler de kendi içerisinde ayrılmaktadır: kültür dersi öğretmenleri ve meslek dersi öğretmenleri. Meslek dersi öğretmenlerinin öğretme yöntemleri, öğrenciye yaklaşım tarzları, bu derslerdeki süreç klasik öğretmenlerin benimsediği davranış ve tutumlardan biraz farklıdır. Bir yönüyle daha esnek bir yönüyle daha disiplinli olan meslek derslerinde öğretmenler, mesleki becerilere dayalı sermaye biçimini aktarırken o mesleğe has davranışları, kuralları ve değerleri de aktarabilmektedir.

İşlevselci yaklaşıma göre okulların ve diğer eğitimin katmanlarının temel rolü, ekonomi ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda öğrencileri bir dizi ortak değerler çerçevesinde sosyalleştirmektir. Hill ve Cole (2001: 145-146) İşlevselci yaklaşımda eğitimin iki temel işlevinin olduğunu belirtmektedir. Bunlar: sosyalleştirme ve rol tahsisidir. Eğitim kurumları aracılığıyla öğrenciler, topluma uyum sağlayacak biçimde sosyalleştirilmektedir. Eğitim sürecinde sosyalleşen öğrenciler toplumsal konumların gerektirdiği rollere hazırlanmaktadır.

Bu noktada statü veya rollerin tamamen eğitime göre dağıtıldığını ileri sürmenin hatalı olacağını belirtmek gerekir. Eğitim ile mesleki konumlar arasında sıkı bir bağ olsa da modern toplumda konumların tamamen eğitime kurumları aracılığıyla dağıtıldığını söylemek hatalı olabilir. Eğitim aracılığıyla rol tahsisinde temel vurgu, beceriye dayalı mesleki rollerin kazandırılması kapasitesidir.

2.2.1.1.1. Emile Durkheim: farklılaşan çevreler ve eğitim

Emile Durkheim, eğitime ilişkin işlevselci bakışın ilk halkası konumundadır. Sosyolojiyi etkili bir disiplin olarak kabul ettirmeden önce Durkheim, Paris Sorbone’de pedagoji profesörü unvanıyla, eğitim çalışmalarında sosyolojik yaklaşımın kullanılmasını öneren ilk kişi olma niteliğine sahiptir. Sosyoloji disiplini Fransa’ya eğitimin bir parçası olarak yerleşmiştir (Ballantine and Hammack, 2012: 11). Fikirleri, özellikle, 1950’lerin egemen paradigması olan işlevselciliğin ana kaynaklarından bir konumundadır (Moore, 2004: 122). Durkheim, işbölümü halinde uyumlu biçimde birbirine bağlı olduğunu düşündüğü kurumlar ile toplum arasındaki ilişkilere odaklanmaktadır. Geleneksel toplumdan, modern topluma geçişte yaşanan sorunlara

odaklanarak çözülmeyi engelleyecek uyum ve dayanışma olgularını öne çıkarmıştır. 1800'lü yılların sonlarında, eğitimi, yetişkin kuşakların genç kuşakları topluma hazırlaması olarak tanımlamış ve okullarda disiplin, eğitim-farklılaşma ilişkisi gibi önemini hala koruyan konulara değinmiştir.

Durkheim'e göre eğitimin işlevleri şöyle özetlenebilir (Tezcan, 2013:19):

1. Bireylerin yetenek ve potansiyellerini onların kendi çıkarları için değil de toplumun çıkarları doğrultusunda geliştirmek,
2. Bireyleri içinde buldukları özel çevreye hazırlamak,
3. Toplumun ihtiyaçlarını karşılayarak, toplumu korumak ve geliştirmektir.

Emile Durkheim'e (1950: 48-49) göre toplum ancak üyelerinin birlikteliği ve dayanışması ile var olabilir. Bu anlamda eğitim, toplum hayatının ortak yönlerini çocuğa aktararak birlikteliği ve dayanışmayı sağlar. Toplumda yoğun biçimde işbölümünün gelişmesi, eğitimin ortak fikirleri aktarması niteliğinin yanı sıra mesleki becerileri kazandırması niteliğini de gündeme getirir. Durkheim, eğitimi yetişkin kuşakların henüz yetişmemiş kuşaklar üzerinde yaptığı etki olarak tanımlamaktadır. Ona göre çocuğun eğitimi, iki çevrenin beklentileri üzerinde gelişmektedir. Eğitim bir yandan, genel olarak politik toplumun beklentilerini ve belli biçimde çocuğun gireceği özel çevrenin beklentilerini güdülemektedir. Özetle; Durkheim'e (1950: 48-49) göre eğitim, çocukta;

- 1) toplumun üyelerinin her birinde bulunması gereken zihni ve bedeni durumu,
- 2) kapalı sınıf, aile, meslek gibi sosyal toplulukları oluşturan üyelerden, üye oldukları grupların talep ettiği zihni ve bedensel gelişimleri motive etmektedir.

Durkheim için eğitim, bireyler için bireysel düzeyde kendilerine (yetenek ve kapasite gelişimi) sağlayacağı faydalar bakımından önem arz etmez. Eğitimin öncelikli amacı, bireylerin kapasite ve yeteneklerini toplumun ihtiyaçları doğrultusunda geliştirmektir. Eğitim aracılığıyla, bireyler, içine doğdukları özel muhite hazırlanmaktadır. Bütün bunlara rağmen eğitimin bütün formları, bütün çocukların ulaşabilecekleri temel değerleri içermektedir (Blackledge, 1993: 13). Eğitim, bir anlamda çocukları, çocukların temel varoluş koşulları ile topluma hazırlamaktadır. Durkheim'in eğitim için geliştirdiği "çocuğu özel bir ortam için belli bir şekilde güdüleme" şeklindeki önermesi sosyal hareketlilik bakımından deterministik bir nitelik taşısa da bu önerme, işlevsel görüşün seçim ve tahsis kavramlarının kökeni sayılabilir. (King, 1983: 17).

Durkheim'in eğitim konusundaki görüşleri ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında eğitim gören öğrenciler arasında ilişki kurmak mümkündür. Durkheim'in öğrencilerin içine doğdukları özel koşullara uygun eğitim almaları fikri, oldukça önem taşımaktadır. Bu fikir doğrultusunda, orta öğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerin eğitim tercihleri ile kısıtlı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel imkânları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ileri sürülebilir. Bu kurumlardaki öğrenciler, görece dezavantajlı konumları doğrultusunda eğitim süreçlerine katılmaktadırlar. Orta öğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim kurumlarına yönelen öğrenciler, sosyal konumları itibarıyla, bu kurumların vaat ettiği kısa yoldan işgücü piyasasına katılma işlevinden hareket ederek mesleki eğitimi tercih edebilmektedirler. Bu öğrencilerin içinde bulunduğu toplumsal koşullar, orta öğretim düzeyindeki diğer alternatifleri ortadan kaldırmaktadır. Bir anlamda, öğrencilerin geldikleri çevrenin sosyal, kültürel ve ekonomik imkânları mesleki ve teknik eğitim sürecinin daha öncelikli kılınmasına zemin hazırlayabilmektedir. Kısıtlı kaynaklara sahip öğrenciler için çalıma hayatına geçişi hızlandıran mesleki eğitim daha anlamlı olabilmektedir. Öğrenciler içinde buldukları özel koşullar ile uyumlu eğitim tercihlerinde bulunmaktadır. Toplumdaki farklılaşmalara benzer biçimde eğitimde de farklılaşmaların var olabileceğini ileri sürmektedir. Toplumdaki farklılaşmalara paralel biçimde bireyleri çevreleyen farklılaşmış özel sosyal koşullar, bu koşullarla örtüşen farklılaşmış eğitim süreçlerine yönelmeyi gerekli kılmaktadır. Bu yaklaşım, eğitime katılım çerçevesinde yatay ve dikey farklılaşmaları meşru kılmaktadır.

Durkheim için eğitim, çocukların sosyalleşmesinde önemli bir role sahiptir. Eğitim, bölünmüş bireyler yığını bir araya getiren ortak değerler anlayışını yaymaktadır. Ortak değerler, dini ve ahlaki inançları ve öz disiplin duygusunu içermektedir. Eğitim, toplumun işleyişine katkıda bulunan sosyal kuralların içselleştirilmesini sağlamaktadır. Bireyselleşmenin yayılışının, toplumsal dayanışmayı tehdit edebileceğini belirterek bu hususta eğitimin özel bir anlam kazanarak karşılıklı sorumluluğu ve kolektif faydayı öğrettiğini öne sürmektedir. Okul ona göre minyatürize edilmiş bir toplum olarak otoriteye saygıyı ve disiplini yerleştirmektedir (Giddens, 2013: 871).

2.2.1.1.2. Talcott Parsons: sosyalleştirme ve seçme

Modern işlevselci teorinin temsilcisi kabul edilen Talcott Parsons, okulun genç insanları, demokratik bir toplumun rollerine hazırlamak gibi önemli bir görevi ya da işlevi icra ettiğini belirtir (Ballantine and Spade, 2008: 10). Talcot Parsons'a göre, okul sosyal bir sistem olarak iki temel işleve sahiptir: sosyalleşme ve seçme. Sosyalleşme, öğrencilerin gelecekteki rollerini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan uyum ve kapasiteleri içselleştirmeleri ile ilgilidir. Parsons'a göre bir okul sınıfı bir sosyalleşme ajanıdır. Okul, bireylerin kişiliklerini, motivasyonel ve teknik bakımdan yeterli hale getirerek, yetişkin rolleri için eğitir. Sosyalleşme, bireylerin gelecekteki icra edecekleri rol performanslarının ön koşulu olan uyum ve kapasitelerin geliştirilmesidir. Uyum iki yönlüdür. Değerlere uyum ve spesifik anlamda elde edilecek rol performansına uyum. Bunlar mesleğinde güvenilir bir şekilde çalışan sağlam vatandaş üretimine katkıda bulunur. Kapasite de iki yönlüdür. İlk olarak kapasite, bireylerin rollerine ilişkin yetenek ve beceriye yöneliktir. İkincisi kapasite, bireyler arası davranışlarda bireyden beklenen rol sorumluluğu ile ilişkilidir. Bu bakımdan doktorluk sadece tıbbın temel beceri kalıpları ile ilgili değildir. Doktorluk mesleği becerilerin yanı sıra sorumluluk sahibi olarak davranmayı gerektirir (Parsons, 1959: 297-318).

Talcott Parsons, eğitimi yoğun biçimde, öğrencilerin gelecek yaşantıları ile ilişkilendirir. Eğitim, sosyalleşme işlevi ile öğrencilerin gelecekte üstlenecekleri rolleri içselleştirmelerini sağlar. Parsons'un bakış açısıyla, orta öğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim kurumlarına yönelen öğrencilerin eğitim süreçleri, tercih ettikleri alanın gerektirdiği rollere uyumunu ve bu rollerle ilgili kapasitelerini arttırmaya yöneliktir. Öğrenciler, mesleki eğitim aracılığıyla donanım, bilgi ve beceri kazanarak, işini doğru dürüst yapan vatandaşlara dönüşür. Aynı zamanda eğitim aracılığıyla öğrenciler, mesleklerinin gerektirdiği sosyal ilişkileri ve sorumluluk duygusunu da kazanırlar. Bu çerçevede, orta öğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim kurumlarına yönelen öğrenciler, eğitim sonrası meslek yaşantıları için gerekli olacak donanımı, bilgiyi ve becerileri, mesleki eğitim sürecinde elde ederler. Aynı zamanda gelecekte bireylerden beklenen rol sorumluluğu da bu süreçte içselleştirilebilmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim sürecinde, Parsons'un görüşleri ile örtüşen biçimde bir taraftan mesleki kapasite geliştirilmekte diğer taraftan eğitim sonrası yaşantılara uyum için gerekli sosyalleşme sağlanmaktadır.

Parsons'a göre okul seçme işlevi ile öğrencilere, yetişkin toplumun rol yapısındaki insan kaynaklarının tahsis etmektedir. Okul, insan gücünü tahsis eden bir araç konumundadır. Amerikan toplumu bireyin eğitim düzeyi ile statü düzeyi arasındaki ilişkinin gittikçe yükseldiği bir toplumdur. Eğitim, bireyin yerleştiği mesleki statü ile yakından ilişkilidir. Eğitim süreci, gelecekte elde edilecek mesleki statünün belirleyicisi olarak gelecekte yükseköğretime katılacak ve katılmayacak üyeler arasındaki sınırı çizer. Okul, yükseköğretime geçecekleri ve geçemeyecekleri ayırır. Çeşitli idare biçimlerinde ve okul sistemlerinde bu ayırıştırma farklı yollarla yapılmaktadır. Ancak Boston, geneli temsil eden iyi bir örnektir. Öğrencilerin ilk ve ortaöğretimdeki okul performansları, öğrencilerin seçiminde önemli bir kriter olabilmektedir. Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik statüsü, öğrencilerin cinsiyeti ve yaşı gibi faktörler performans farklılıklarını göreceli biçimde etkilemektedir. Fakat bu farklılıklar, sosyal statünün kurumsallaşmış teyidi olarak ele alınamaz. Okul, öğrencinin biyolojik olmayan temeller üzerinden kurumsallaşmış statü farklılığını deneyimlediği ilk sosyalleşme ajanıdır. Dahası burada söz konusu olan atfedilmiş statü değil, başarılı statüdür. Okulda bir aktör olarak öğretmenin verdiği görev ve sorumlulukların yerine getirilmesine bağlı biçimde öğrenci performansları dolayısıyla gelecekte elde edilecek statüler farklılaşmaktadır (Parsons, 1959: 297-318). Parsons eğitim sistemini bireylerin toplumdaki müstakbel rollerine seçilmelerinin önemli bir mekanizması olarak görür (Aktay, 2002: 13).

Okul, başarı temelinde, sosyal rollerin dağıtımını düzenleyen bir kurumdur. Ancak başarı kriteri sadece bireysel başarı faktörleri ile ilgili değildir, o aynı zamanda sosyal bakımdan devralınmış faktörleri de (atfedilen (faktörler) içermektedir. Parsons eğitim sürecine odaklanarak öğrencilerin eğitim sürecinde formel anlamda eşit pozisyonlarda olduklarını vurgular. Aynı zamanda okulda, öğrencilerden farklı olmayan eşit nitelikteki görev ve sorumlulukları gerçekleştirmeleri beklenir. Öğrenciler eşit biçimde sistematik performans değerlendirmesine tabi tutulur. Öğretmen başarının evrensel standartlarına odaklanmış durumdadır (Bulle, 2008: 103). Parsons'un analizinde okul; öğrencileri, yüksek düzeydeki meslek sisteminin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, başarı motivasyonu ve zekâ vasfına göre sosyalleştirmektedir (King, 1983: 20). Parsons'un ilgisinin merkezinde, eğitimin, aslında öğrenciye bireysel başarıyı telkin etmesi yer almaktadır. Bu nitelik, endüstriyel toplumun işleyişi için önemli bir niteliktir. Bu nitelik aile aracılığıyla öğrenilemez. Aile içinde çocuğun statüsü

isnata dayanır. Okulda ise bunun tersine statü başarılar olarak elde edilmektedir. Öğrenciler testler veya sınavlar aracılığıyla evrensel standartlara göre değerlendirilmektedir. Eğitimin ana fonksiyonu, çocukları, ailenin kısmi standartlarından, modern toplumda geçerli olan evrensel standartlara taşımasıdır. Parsons'a göre okullar, statülerin ırk, sınıf, cinsiyet temelinden çok, yeteneğe göre elde edildiği meritokratik esasa göre işlemektedir (Giddens, 2013: 871).

Parsons'un eğitimin seçme işlevi ile ilgili görüşleri, ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim kurumlarına yönelen öğrenciler kapsamında ele alındığında tartışmalı bir manzara ortaya çıkabilir. Parsons, statülerdeki farklılaşmaları eğitim performansları ile ilişkilendirmektedir. Sosyal statülerdeki farklılaşmalar, eğitim süreçlerinde, öğrencilerin çaba ve başarı farklılaşmalarından ya da sıralamalarından kaynaklanmaktadır. Bu bakımdan, ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim öğrencileri ile ilgili çeşitli araştırmalarda öne çıkan, sınavlardaki başarısızlık ve ortaöğretim sonrası eğitim basamaklarına devam edememe, prestiji, geliri ve güvencesi düşük işlerde istihdam edilme gibi sonuçlar, bu kurumlara yönelen öğrencilerin performansları ile ilişkilidir. Bu bakış açısına göre meslek liselerine yönelen öğrencilerin ortak özelliği, eğitim süreçlerindeki yetersizlikleridir. Eğitim kurumları, okul öncesinden başlayarak, başarılıları başarısızlardan ayırmakta, haliyle başarısız öğrenciler, ortaöğretim düzeyinde mesleki ve teknik eğitim kurumlarına yönelmektedirler. Bu öğrencilerin yükseköğretime yerleşme oranları ortaöğretim düzeyindeki diğer eğitim kurumlarına oranla düşük kalmaktadır. Araştırmalar, bu öğrencilerin ortak özelliklerinin sadece akademik başarı düzeyi bakımından zayıf olmaları ile sınırlı olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin ailelerinin sosyal, kültürel ve ekonomik göstergeler (gelir, eğitim düzeyi, meslek gibi) bakımından da birbirine yakın olduğu belirtilmektedir.

2.2.1.1.3. Kingsley Davis and Wilbert Moore: Tabakalaşan eğitimin işlevselliği

Kingsley Davis ve Wilbert Moore sınıfsız ya da tabakalaşmamış toplumun olamayacağını belirterek her sosyal sistem için tabakalaşmanın evrensel bir gereklilik, zorunluluk olduğunu ileri sürerler. Tabakalaşma sistemi, bazı konumların daha önemli olduğunu anlamına gelir ve önemli konumları yüksek prestijle ilişkilendirilir. Bireyleri, farklı konumlara yerleştirebilmek için bir motivasyon sistemi gereklidir. Daha fazla

öneme sahip, doldurulması zor konumlar için daha fazla ödül ve prestij sağlanması, motivasyonu arttırabilmektedir. Motivasyonu sağlayan ödül sistemi, her ne kadar işlevsel önemi olan konumları cazip hale getirirse de pratikte her pozisyon, herkesin elde edebileceği nitelikte değildir. Hem işlevsel bakımdan diğerlerinden daha önemli bir konum, hem de kaynakların kıtlığıyla ilişkili olarak doldurulması güç bir pozisyon söz konusudur (Davis ve Moore, 1944: 242-245).

Konumların işlevsel önemi ve nitelikli personelin kısıtlılığında kaynaklanan konumları elde etme gücü, tabakalaşmış yapı içerisindeki konumların derecelenmesine yol açmaktadır. Buradan hareketle, Davis ve Moore (1944: 243) eğitimin bazı konumları elde etmede anahtar rolü oynadığını belirtmektedirler. Toplumda işlevsel önemi yüksek olan konumlar, iki farklı kişisel nitelikte ilintilidir: yüksek düzeyde eğitim ve doğuştan sahip olunan doğal yetenek. Bazı konumlar, sınırlı olarak karşılaşılan yani nadir rastlanan doğal yetenekleri gerektirir. Yine de yetenekli insan çok sayıda bulunabilir yani tek başına yetenek yeterli olmayabilir. Yetenekle birleşen yüksek düzeyde eğitim, toplumda işlevsel önemi olan konumlara ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Ancak bu tip konumların gerektirdiği yüksek düzeyde eğitim süreci, oldukça uzun sürmekle birlikte, pahalı ve eleyicidir. Örneğin tıp eğitimi, insanların çoğunda bulunan zihinsel kapasitenin yanı sıra oldukça masraflı, zahmetli, zorlayıcı ve yorucudur. Doktorluk mesleğinin gerektirdiği, eğitim sürecine fedakârca tahammül, bu mesleğin yeterince ödüllendirilmesi ile sağlanır. Aksi halde bu sürece katlanacak insan bulmak neredeyse imkânsız hale gelir.

Maliyetli, zorlayıcı ve uzun zaman alan eleyici bir eğitim sürecinden geçenlerin ve yeteneklilerin erişebildiği, yüksek düzeyli konumlar, prestij, gelir ve yeteri kadar boş zamana sahip olma gibi ödüllerle çekici hale getirilmelidir. Yüksek düzeyde önem atfedilen konumlar ve bu konumlara ulaşmayı çekici hale getiren bir ödül sistemi elzemdir. “Farklılaştırıcı ödüller gereklidir. Çünkü bazı meslekler, toplumların devamı için diğerlerinden daha önemlidir. İnsanlar önemli mesleklere girmeleri yönünde teşvik edilmelidir (Waters, 2008: 501).” Farklılaştırıcı ve farklılaştırıcı ödüller aracılığıyla konumlar anlam kazanmakta ve çekici hale gelmektedir.

Mesleki ve teknik eğitim ortaöğretim kurumlarına yönelen öğrencilerin eğitim sistemi içerisindeki konumları, gerekse eğitim sonrası yaşantılarındaki konumları, Kingsley Davis ve Wilbert Moore'nin işlevsel tabakalaşma yaklaşımı çerçevesinde ele alınabilir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları, belli alanlarda temel düzeyde

mesleki beceri, bilgi ve donanım kazandırmaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına geçişte Davis ve Moore'nin üst düzey konumlar için gerekli gördüğü nadir düzeyde rastlanılan yetenekler aranmamaktadır. Yine ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim kurumları, üst düzey konumlar için gerekli olan yoğun, pahalı, zihinsel bakımdan zahmetli ve yorucu bir eğitim süreci içermemektedir. Dolayısıyla bu yaklaşım çerçevesinde mesleki ve teknik eğitim ortaöğretim kurumlarının vaat ettiği konumlar tabakalaşma piramidinin altlarında yer alması oldukça doğaldır. Yine Davis ve Moore muğlak biçimde konumların işlevsel önemine değinmektedirler. Onlara göre işlevsel önemi yüksek olan konumlar, büyük ödüllerin teşvikiyle, pahalı, zor, yorucu bir eğitim ile kaynaşmış nadir yeteneklere tahsis edilmektedir. Bu görüşten hareketle, onlara göre işlevsel önemi düşük olan konumların, pahalı, zor ve uzun bir eğitim sürecinden geçilmeden elde edilebileceğini dolayısıyla böylesi konumların düşük düzeyde ödüllere müstahak olduğu ileri sürülebilir. İşlevsel önemi düşük olan konumları vaat eden, sıradan yeteneklere açık olan, kolay, ucuz ve zahmetsiz eğitim süreçlerinin, işgücü piyasasında ödülleri düşük olacaktır.

Davis ve Moore'nin işlevselci yaklaşım çerçevesinde geliştirdikleri görüşler ilk bakışta, tabakalaşmış toplum yapısını ve eğitim sistemini açıklamayı ve yorumlamayı kolaylaştırır da tartışmaya açıktır. Özellikle, konumların işlevsel önemine yönelik düşünceleri oldukça muğlaktır. Hangi konumun, hangi konumdan daha önemli olduğu tartışmaya açıktır. Yetenek ve zekânın eğitimsel başarıdaki yeri tam olarak netleşmemiştir. Bu bakımdan önemli konumlar için gerekli gördüğü ender yetenekler konusu da tartışmaya açıktır. Eğitim ile meslek arasında çok katı bir bağ kurulmaktadır. Daha sonra ele alınacak credential toplum başlığında eğitim ile meslek arasında kurulan katı bağlantıların eleştirileceği görülecektir. Bütün bunlarla birlikte konumların kuşaklar arasında tevarüs edilebileceğine yönelik vurgu da yoktur.

2.2.1.2. Meritokrasi: eğitimde meşruiyetin keskin kılıcı

İşlevselci yaklaşıma göre eğitim, modern toplumlarda, modern öncesi toplumlara oranla hayati işlevlere sahiptir. Statü elde etmenin en yaygın vasıtası olarak eğitim görüldüğünden eğitimle hareketlilik arasında bir ilişkinin varolması beklenen bir neticedir (Korkmaz, 2005: 80). Eğitim, yüksek statülü konumları elde etmeye güdülenmiş yetenekli insanları rasyonel ve etkili biçimde seçmekte ve derecelendirmektedir. İşlevsel yaklaşıma göre modern toplum meritokratiktir, yani

liyakata dayalıdır. Meritokratik toplumda, miras alınan statü ve ayrıcalıklardan çok yetenek, çaba, başarı itibar görmektedir (Hurn, 2016: 43). Eğitim kurumları aracılığıyla öğrencilere, bir takım bilgi ve beceriler aktarılmakta ve bu süreçte öğrenciler yeterliliklerine göre derecelendirilmektedir (Coleman, 1998: 113). Okul bireyleri yetenek, çaba ve başarı temelinde seçmekte ve sınıflandırmaktadır. İşlevselciler, eğitim aracılığıyla, bireylerin seçilmesi ve çeşitli konumlara yerleştirilmesi sürecinde, aile arka planı, ırk, cinsiyet, bölge, gelir, sosyal pozisyon gibi ölçütleri hesaba dâhil etmemektedir (Fenberg and Soltis, 1985: 43). Meritokratik bir toplumda, herkes başarmak için eşit şansa sahiptir. Kapitalist toplumlarda ya da sosyal hareketliliğe açık olmakla karakterize edilen liberal çoğulcu demokrasilerde meritokrasinin varlığına yönelik derin bir inanç mevcuttur (Hill and Cole, 2001: 145-146). II. Dünya Savaşından bu yana modern toplumlar, fırsat eşitliğinin arttığı yönündeki inancı, nepotizmin (kayırmacılık) önüne geçme, din, ırk ve cinsiyet temelinde ortaya çıkan ayrımcılıkları ortadan kaldırmaya yönelik yasalarla güçlendirmeye çalışmaktadır.

İşlevselci yaklaşımın mantığıyla örtüşen meritokratik toplum tezine göre sanayi toplumu, sanayi öncesi toplumdaki mükâfatların dağılımı bakımından farklılaşmaktadır. Modern toplumda mükâfatlar başarı, çaba, yetenek gibi (achieved) bireysel performans doğrultusunda dağılmaktadır. Sanayi öncesi, geleneksel toplumlarda ise mükâfatlar; ırk, din, cinsiyet gibi doğuştan gelen özelliklere göre dağılmaktaydı. Doğuştan sahip olunan nitelikler, ayrıcalıkları elde etme ya da ayrıcalıklardan mahrum olmayı belirlemektedir (Torun, 2009: 91-95). Özetle geleneksel toplumlarda, atfedilen (ascribed) nitelikler belirleyiciyken modern toplumlarda atıftan ziyade başarı öne çıkmaktadır. Eğitim kurumları bu çerçevede, meritokratik toplum tezi çerçevesinde oldukça önem kazanmaktadır. Eğitim kurumları, düzenin eleyici mekanizması olarak görülmekte olup başarı temelinde işlemektedir. Eğitim, bireyleri, başarı, çaba ve yeteneklerine göre ayırıştırabilme işlevine sahiptir. Eğitim sürecinde hem elde edilebilen hem de geliştirilebilen yetenek, çaba ve başarı aracılığıyla toplumdaki konumlara erişebilme olasılığı güç kazanabilmektedir. Yüksek statülü konumlar liyakat temelinde, başarıya dayanarak elde edildiğinden dolayı herkese açıktır. Eğitimin yaygınlaşması, eğitime erişimi kolaylaştıracak ve fırsat eşitliğini arttıracaktır. Bu bakımdan, eğitime erişimin yaygınlaşması, bireylerin hangi toplumsal konumdan gelirse gelsin eğitim aracılığıyla her konuma yükselmesi ihtimalini arttıracaktır. Eğitim sürecinde başarı düzeyi

yüksek öğrencilerin servet, güç ve prestij bakımından yüksek konumlara ulaşması kolaylaşabilmektedir.

Mesleki ve teknik eğitim ortaöğretim kurumlarına yönelen öğrencilerin yetenek, çaba ve başarı temelinde ortak özellikler sergilemesi, meritokratik toplum tezi çerçevesinde tartışılabilir. Akademik başarı düzeyi görece düşük öğrencileri ya da daha sonraki eğitim basamaklarına geçiş yapmakta zorlanan ve böyle bir geçişi planlamayan öğrencileri bünyesinde toplaması bakımından mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları, meritokratik toplum teziyle sorunsuz ve uyumlu bir biçimde yorumlanabilir. Bu tezin ileri sürdüğü argümanlar çerçevesinde tasarlanan tabloya göre eğitim kurumları yetenek, çaba ve başarı sahibi öğrencileri seçerek sınıflandırmaktadır. Akademik başarı düzeyi görece düşük öğrenciler mesleki ve teknik ortaöğretime daha fazla yönelmektedirler. Akademik başarı düzeyi daha yüksek öğrenciler ise akademik düzeyde eğitim veren orta öğretim kurumlarına (fen liseleri, Anadolu liseleri gibi) yönelmektedirler. Akademik düzeyde eğitim veren kurumları tercih eden öğrencilerin daha sonraki eğitim basamaklarına geçiş oranları daha yüksek olmakla birlikte prestij, gelir ve güvence bakımından daha yüksek konumlara erişebilme ihtimalleri artmaktadır.

Meritokrasi görüşü, özünde ahlaki bir argümandır. Ahlakiliğin yanı sıra, meritokratik iddianın altında, statülerin dağılımında, atıftan ziyade başarının rol oynamasına yönelik bir kanı yatmaktadır. Teori, modern toplumda, modern öncesi topluma göre daha yüksek oranda beceri sahibi insana ihtiyaç olduğunun altını çizmektedir. ABD'deki profesyonellerin oranı 1900'lerden bu yana on kat artmıştır. Yüksek düzeyde talep edilen ve yüksek mükâfat vadeden mesleklerde en yetenekli bireyler istihdam edilmektedir. Toplumun ve ekonominin sağlıklı biçimde işleyişi, en çok talep edilen mesleklere en yetenekli bireylerin yerleştirilmesine bağlıdır. Meritokratik toplumun yükselişi düşüncesi, bu bakımdan sadece ahlaki bir meşruiyeti içermemekte aynı zamanda daha rasyonel ve verimli bir topluma da vurgu yapmaktadır (Hurn, 2016: 45).

İşlevselci yaklaşımla uyumluluk gösteren meritokratik toplum tezinin, görünürdeki ahlakiliği yada adilliği, rasyonalite ve verimliliğe yönelik vurgusuna rağmen çeşitli eleştirilerle karşı karşıya gelmiştir. Özellikle; doğal yetenekten ziyade mirasla edinilen zenginliğe dayalı eşitsizlikleri maskeleyen bir gerekçelendirme eleştirilerin temel kaynağı olmuştur (Turner, 2014: 359). Öğrencilerin başarılı ya da başarısız olarak derecelendirilmelerinin arkasında, öğrencilerin entelektüel becerileri mi

yoksa sınıf, cinsiyet gibi atfedilen özellikleri mi yer almaktadır? sorusunun cevabını meritokratik yaklaşım tam olarak verememektedir. (Bilton vd., 2009: 265). Öğrencilerin başarı düzeyleri ile öğrenci ailelerinin sosyal, kültürel ve ekonomik konumları arasındaki ilişkiye odaklanmaması bakımından işlevselci yaklaşım ve meritokratik toplum tezi eleştirilere yoğun eleştirilere maruz kalmaktadır. Daha genel bir ifadeyle, eğitim sisteminin bireyleri yetenek, çaba ve başarı temelinde derecelendirmesi veya sınıflandırmasının, mevcut tabakalaşma düzeni ile ilişkisinin kurulmaması bakımından bu yaklaşımlar sorgulanabilmektedir.

İşlevselci yaklaşımın denge, uyum ve bütünleşmeyi temel sorunsal haline getirmesi, toplumsal değişimin özüne inememe eleştirisini de beraberinde getirmiştir (Smith, 1988: 2). Sistemin parçaları arasındaki karşılıklı bağımlılığa, uyuma ve parçaların sürekli olarak kendilerini yeniden düzenlemesine yapılan yoğun vurgu, işlevselciliğin tarihi, değişimi ve çatışmayı dışlayan muhafazakâr bir girişim olarak değerlendirilmesine yol açmıştır. Değerlere, normlara, uyuma, uzlaşmaya ve bütünleşmeye odaklanan işlevselci yaklaşım, maddi temeller etrafında şekillenen ayrımlara ve çatışmalara odaklanan çatışmacı yaklaşımdan tarafından yoğun eleştirilere uğratılmıştır. “İlkinde karşılanması gereken ihtiyaçlar, ikincisinde çözüme kavuşturulması gereken sınıf çatışmalarına vurgu vardır (Özdemir, 2001:82).” İşlevselci yaklaşımın öncüleri sayılabilecek, Durkheim, Parsons, Davis ve Moore’un görüşleri ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ilişkilendirildikten sonra işlevselciliğin genişbir eleştirisi sayılabilecek çatışmacı yaklaşım ve eğitim başlığında işlevselci yaklaşımın eleştirisine devam edilecektir.

2.2.1.3.Beşeri sermaye yaklaşımı: bir yatırım aracı olarak eğitim

Yirminci yüzyıl boyunca eğitim ile ekonomi arasındaki ilişkiye büyük önem verilmiştir. Eğitim ile ekonominin bağlantısının teorize edilmesinde beşeri sermaye yaklaşımının özel bir yeri vardır. 1960’larda geliştirilen beşeri sermaye yaklaşımı çerçevesinde eğitim tüketimden çok yatırım olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, eğitim aracılığıyla ekonomik üretkenliğin ve işgücünün verimliliğinin arttırılabileceğini iddia etmektedir. Bir sermaye biçimi olarak eğitime yapılan yatırımın, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ekonomik bakımdan kullanışlı olabileceği vurgulanmaktadır (Moore, 2004: 35).

Eğitim, ekonomi ilişkisini Adam Smith, Malthus, Ricardo gibi iktisatçılar ele almış olsa da Theodore Schultz ve Gary Becker'in görüşleri, neo-klasik iktisat kuramı içerisinde bu ilişkiyi kuramsal düzeye olgunlaştırmıştır. Schultz, beşeri sermayeyi geliştiren faaliyetleri beşe ayırmıştır: sağlık hizmetleri ve tesisleri, hizmet içi eğitim, örgün eğitim, bireyin kendi kendisini geliştirme süreci ve g. Schultz, bireyi ve toplumu ayrı birimler halinde değerlendirmekte, eğitimin bireysel ve toplumsal getirilerini birbirinden ayırmaktadır. Eğitim bir yandan bireyi kazançlı hale getirirken diğer yandan topluma katkı sunmaktadır (Aksoy vd., 2011: 68-72). Gary Becker (1993: 11), insan etkinliklerinin birçoğunun bireyin gelecekteki iyi olma halini etkileyeceğini belirtir. Bireyin, beşeri sermayeye yapacağı yatırım gelecekte kazanacağı gelir ya da tüketim düzeyini etkiler. Eğitim, mesleki eğitim, sağlıklı yaşam, g gibi unsurlar bu yatırımın formlarını oluşturur. Bu unsurların her biri gelir ya da tüketim düzeyine etkileri farklılaşmaktadır. Yatırımlar gelecekte kazanç olarak geri dönüş yapar. Yatırımlar geliri ya da psişik geliri yani tüketim düzeyini yükseltir.

İşlevselci yaklaşımla önemli ölçüde örtüşecek biçimde ekonomistler, beşeri sermaye diye bilinen önemli bir yaklaşım ve araştırma gövdesi geliştirerek, eğitimi bir yatırım olarak ele almışlardır. Eğitim, bireyin beşeri sermayesini, bilgisini ya da uzmanlığını arttırması bakımından gelecekte artan bir kazançla sonuçlanacak yatırım olarak görülür. Bu sade ama güçlü yaklaşım çerçevesinde, ekonomistler bireyin okul ya da yükseköğretime katılım kararlarını, fayda ve maliyet değerlendirme süreci ile şekillenen tüketim davranışı ile eşdeğer görürler. Eğitim yatırımı, daha yüksek prestijli ya da daha iyi ücret vaat eden bir işin elde edilmesi ile ilişkilendirilir. Bedeller ya da maliyet sadece güncel eğitim masraflarını içermez, aynı zamanda maliyet hesaplanırken bireyin eğitimi tercih ederek çalışma yaşamına girmeyip feragat ettiği gelirler de hesaba katılır. Bu yaklaşıma göre bireyler, maliyeti ve faydayı hesaba katma biçimlerine göre farklılaşmaktadırlar. Öğrencilerin ya da bedeli ödeyen ailelerin davranışları, tahmine dayalı modellerle şablonlaştırılmaktadır (Hurn, 2016: 48).

Eğitimin yatırım olarak ele alınması, eğitimin iktisadi bir mal ya da hizmet şeklinde tasarlandığını göstermektedir. İktisadi mallar ya da hizmetler, ikiye ayrılmaktadır. Kullanıldığı anda tüketiciyi tatmin eden tüketim malları ve uzun dönemde üretim faaliyetlerine katılan yatırım veya sermaye malları. Eğitim bu bakımdan hizmet niteliğinde iktisadi bir mal olarak ikinci sınıfa dâhil edilmektedir (Serin, 1979: 58).

Eğitimi sürdürme ya da eğitime yönelik tercihlerde mezuniyet sonrası istihdam olanakları ve ücret beklentileri önemli olabilmektedir. Bununla birlikte eğitimin bireye maliyeti de önemli bir etkidir. Öğrenciler, ğrenim harcı, ders araç gereçleri gibi öğrenim maliyetlerine katlanmaktadır. Benzer biçimde yurttaki kalma, konut kiralama, barınma, beslenme, giyim, ulaşım gibi maliyetlere katlanmak zorunda kalınabilir. Kıt bir kaynak olan zamanı farklı ya da esnek biçimde değerlendirmekten yoksun olanlar öğrenciler fırsat maliyeti ile karşı karşıyadırlar. Birey zamanını eğitime ayırdığında bir işte çalışmak ve gelir elde etmek fırsatını kaçırabilir (Tural, 2002: 70)

İnsan sermayesi yaklaşımına göre eğitime yatırım yapacak olan kitle bir tür maliyet-fayda analizi yapmaktadır. Bir başka deyimle eğitim tercihleri yatırıma yönelik bir tüketim pratiği olarak ele alınmaktadır. Eğitime yapılacak yatırım, gelecekte elde edilecek konumla ve kazançla ilişkilendirilmektedir. Aynı zamanda eğitime yapılacak yatırım çeşitli maliyet ya da masrafları da hesaplamayı gerektirir. İşgücü piyasasının heterojen yapısı da eğitime yapılan yatırımlarla yakından ilişkilidir. Bu yaklaşım, eğitim yönelik tercihler yapan bireylerin rasyonel bir düşünme sürecinden geçtiklerini varsayar. Bireyler, eğitime yatırım sürecinde fayda-maliyet analizi yapmakta ve bu bağlamda oldukça rasyonel davranan aktörler olarak ele alınmaktadır.

TÜİK 2014 Kazanç Yapısı Araştırması verilerine göre bir meslek lisesi mezununun yıllık ortalama brüt creti 28 143 TL, genel lise mezununun 21 222 TL, yüksekokul ve üstü mezunlarının 51 403 TL'dir. TÜİK (2016) verilerine göre meslek lisesi mezunlarının işgücüne katılma oranları % 65,7, genel lise mezunlarının işgücüne katılma oranları % 52,5, ykseğretim mezunlarının işgücüne katılım oranı ise % 79,6'dır. Meslek liselerini verilen oranlar çerçevesinde doğrudan değerlendirdiğimizde, meslek liselerinin genel liselere oranla daha avantajlı olduğunu söyleyebiliriz. Meslek liselerinin beşeri sermaye yaklaşımı çerçevesinde ileri sürülen iddialarla örtüşen biçimde mezuniyet sonrası kazanç sağlama kapasitesine sahip olduğu söylenebilir. Meslek lisesi mezunları, genel lise mezunlarına oranla işgücü piyasasına yerleşme olasılığı daha yüksektir. İşgücü piyasasına yerleşen bir meslek lisesi mezunu, ykseğretime devam etmeyerek işgücü piyasasına yerleşen bir genel lise mezunundan yılda yaklaşık 7000 TL daha fazla kazanç elde etmektedir. Oranlar, meslek lisesi mezunlarının ykseğretime yerleşmeyen genel lise mezunlarına oranla kazanç ve istihdam olasılığı bakımından daha avantajlı olduklarını göstermektedir. Ancak meslek

lisesinin yükseköğretime devam etmeyen genel lise mezunları karşısında elde ettiği avantajı yükseköğretim mezunları karşısında kaybetmektedir.

Çizelge 5: TÜİK, Kazanç Yapısı Araştırması, 2014

	Yıllık ortalama brüt ücret			Cinsiyete dayalı ücret farkı
	Toplam	Erkek	Kadın	
Lise	21 222	21 758	19760	9,1
Meslek lisesi	28 143	29 561	22843	19,5
Yüksekokul ve üstü	51 403	55633	45 483	17,8

İnsan sermayesi yaklaşımı, gelirlerdeki farklılıkları ve eşitsizlikleri de beşeri sermayenin çeşitliliği ile açıklamaktadır. Alt gelir grubundaki bireylerin kazançlarının düşüklüğü ile beşeri sermaye yatırımları arasında bir ilişki kurulmaktadır. Buna göre, az gelir, yetersiz beşeri sermaye demektir. Eğitim etkinliklerini, iktisadın teorize ettiği rasyonel insan tipinin gelirini arttırma girişimine endeksleyen, bilgi ve becerilerin aktarılması bakımından eğitimi teknik sürece indirgeyen “beşeri sermaye” yaklaşımı, 1980 sonrası yaygınlaşan neoliberal politikalar içerisinde de yer bulmuştur. Yaklaşımın ürettiği anlayış ile mesleki eğitim kurumları, işsizliği ve yoksulluğu önlemede stratejik öneme sahiptir. Yaklaşım, kurumların aslında doğrudan istihdam sağlama özelliği bulunmasa da, mesleki eğitim kurumlarının iş bulma ve gelir sağlamanın yolunu açacağı düşüncesini beslemekte ve yaymaktadır (Aksoy vd., 2011: 68-72).

İnsan sermayesi yaklaşımına göre bireyin üretkenliğini arttıran her türlü etkinlik beşeri sermaye olarak düşünülebilir. Sağlıklı yaşam, eğitim, göç beşeri sermayeni geliştirmeye yönelik etkinlikler kapsamındadır. Yaklaşım, emek piyasasının heterojen olduğunu varsayar. Bireylerin eğitim, sağlık, göç gibi etkinlikler aracılığıyla yatırım yapmaları, bu yatırımı yapmayanlardan farklılaşmalarına yol açmaktadır. Dolayısıyla nitelik farklılıkları oluşmakta, bu farklılıklar da verimliliği etkilemektedir. İşverenler, beşeri sermaye sınırlı olanlara düşük ücret, yüksek olanlara ise yüksek ücret ödemektedir. Bu anlamda, bireyin eğitim ile ilgili alacağı kararlar önem kazanmaktadır. Bireylerin eğitim kararları ise çeşitli etkenlere bağlı olmaktadır. Mezuniyet sonrası istihdam olanakları, ücrete ilişkin beklentiler, eğitim sürecinin maliyeti, bireyin eğitimi ile ilgili yapacağı yatırımları etkilemektedir. Eğitimin getirilerinin, maliyetinden yüksek olması bireyin yatırım kararı almasında etkili olabilmektedir (Tural, 2002: 68-70).

İnsan sermayesi yaklaşımı, okulların ve iş organizasyonlarının bireylere açık fırsatlar sunarak yetenek, eğitim, öğretim ile işlev kazandırdığını ileri sürer. Fiziksel sermaye gibi beşeri sermaye de eğitim ve öğretime yatırım yapılarak artabilir. Ücretlendirme ya da mükâfatın temeli bireyin üretkenliğidir. Bireylerin üretkenliği ise kendilerine yatırım yaparak elde ettikleri yeteneklerle belirlenir. Yaklaşım, iş dünyasının, kusursuz bir piyasa gibi işlediğini var sayar. İş dünyası, bireylerin kariyerlerine kısıtlamalar getirmemektedir. Bireyler yaklaşımın ana aktörlerdir. Kendilerine ne kadar yatırım yapıp yapmayacaklarına onlar karar verirler. Bireylerin gelişimi için gerekli olan becerileri elde etmede fedakârlık ve çaba önünde herhangi bir bariyer yoktur. Fırsatlar, önceden belirlenmez, kendisine yatırım yapmış yetenek sahibi bireylere fırsatlar açıktır. Gelişim için yapısal bariyer yoktur (Rosenbaum, 1986: 144).

İnsan sermayesi kavramının en dikkat çekici yönü insanı sermayeleştirmesidir. Sermayeleştirme ile birlikte eğitim, bireysel bir olgu olarak, bireyin gelecekte elde edeceği kazanç dolayımından tanımlanmaktadır. Eğitime, kazancı arttıran bir olgu olarak baktığımız andan itibaren, daha doğrusu ekonomi alanına indirgediğimiz andan itibaren eğitim ile ilgili tüm değişkenleri iktisadın teknik terimleriyle analiz etmek kaçınılmaz hale gelmektedir (Ercan, 1998: 24).

İnsan sermayesi yaklaşımı temelinde mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarını ele alacak olursak, bu kurumlara yönelen öğrenciler belli düzeyde bir sermaye edinerek işgücü piyasasında belli konumları elde etmektedirler. Mesleki ve teknik ortaöğretime yönelen öğrencilerin gelecekte işgücü piyasasında dezavantajlı konuma düşmeleri aynı bakış açısı çerçevesinden ele almak mümkündür. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında mezun olanlar arasında, ortaöğretim sonrasında yükseköğretime devam eden öğrenci oranı oldukça düşük düzeydedir. İnsan sermayesi eğitim düzeyinin artmasıyla gelirin ya da kazancın artacağını iddia etmektedir. Daha önce paylaştığımız TÜİK verileri de bu iddiayı doğrulamaktadır. Yükseköğretim mezunlarının yıllık kazançlarının ortalaması, mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının yıllık kazançlarının ortalamasından daha yüksektir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına yönelen öğrencilerin gelecek yaşantılarında prestij, gelir ve güvence bakımından düşük düzeyli konumlara yerleşmesi onların beşeri sermayenin hacmi ile ilişkilendirilebilir. Bu kurumlara yönelen öğrencilerin eğitim ile ilgili aldığı kararlar, geleceklerinin şekillenmesini, gelecekte kısıtlı avantajlara sahip olmasını doğrudan etkilemektedir. Çünkü mesleki eğitime

yönelenlerin yükseköğretime geçiş oranları incelendiğinde bu oranın oldukça düşük kaldığı görülmektedir. İnsan sermayesi yaklaşımı bağlamında daha fazla eğitim, daha fazla sermaye olarak nitelendirilmektedir. Bu yaklaşıma göre daha fazla eğitim, daha fazla maliyet olarak da nitelendirilmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretime geçiş, ortaöğretimden sonra iş gücü piyasasına yerleşme beklentisini daha fazla içermektedir. Bu beklentiler de, yükseköğretime geçiş olasılığını zayıflatabilmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretime yönelen öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, beklentileri ve mesleki ve teknik ortaöğretimin yapısal nitelikleri bu okullarda yükseköğretime geçişten ziyade çalışma hayatına hazırlamayı öncelikli hale getirebilmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretimin yapısı ve işleyişi bu bakımdan bir yandan avantaj diğer yandan dezavantaj içermektedir. Ortaöğretim sonrasında çalışma hayatına geçiş olasılığını güçlendirme bakımından avantaj, yükseköğretime geçiş olasılığını zayıflatma bakımından dezavantaj içermektedir. İnsan sermayesi yaklaşımına göre mesleki ve teknik ortaöğretim, yükseköğretime geçiş sürecinin ve yükseköğretim sürecinin oluşturacağı maliyetleri ortadan kaldırma bakımından dezavantaj gibi görünse de dolaylı bir avantaj içerdiği ileri sürülebilir. Bu bakımdan mesleki ve teknik ortaöğretim, işlevsel olsa bile kısıtlı düzeyde işlevsel bir sermaye sunmaktadır.

İnsan sermayesi yaklaşımı, eğitim tercihlerini rasyonel tercihler olarak nitelendirmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim, ortaöğretim sonrasında iş hayatına geçişi kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla yükseköğretime geçiş ve yükseköğretim sürecinde ortaya çıkan masrafları ortadan kaldırmaktadır. Öğrenci yükseköğretime geçiş yapmak yerine mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına yerleşerek işgücü piyasasına geçiş sürecini hızlandırabilmektedirler. Ancak işgücü piyasasına geçişte kestirme diyebileceğimiz bu yol ya da mantık, beşeri sermaye yaklaşımı çerçevesinde düşük sermaye hacmi ile ilişkilendirilmekte ve düşük kazançlara yol açabilmektedir. Bu dezavantaj aynı zamanda yükseköğretime geçiş ve yükseköğretim sürecinin yaratacağı masrafları ortadan kaldırma avantajı ile iç içe geçmiş durumdadır. Öğrencilerin mesleki ve teknik ortaöğretime yönelme sürecini, beşeri sermaye yaklaşımı çerçevesinde öğrencilerin rasyonel düzeyde fayda ve maliyet analizi yaptıkları bir süreç olarak değerlendirmek mümkündür.

İnsan sermayesi yaklaşımını buraya kadar ağırlıklı olarak birey düzeyinde ele alındı. Bu boyutun yanı sıra bireyler için geçerli olanın, toplumun tümü için de geçerli olacağını belirtmek gerekir. Eğitime daha fazla yatırım yapmak dolayısıyla toplamda

mevcut olan beşeri sermaye stoğunu da arttırmaktadır. Bu artış uzun vadede ekonomik büyümeyi bütünüyle etkilemektedir. İnsan sermayesi yaklaşımı çerçevesinde eğitime yönelik sosyal harcamalar ile ekonomik büyüme oranları arasındaki karşılıklı ilişkiler sıklıkla gündeme getirilir (Hurn, 2016: 54).

İktisat literatüründe beşeri sermaye yaklaşımı bağlamında, işlevselci yaklaşımda olduğu gibi mesleki ve teknik eğitim kurumları özel bir önem kazanmaktadır. Mesleki teknik eğitim kurumları, beşeri sermaye çerçevesinde, işgücüne nitelik kazandıran kurumlar olarak ele alınabilir. Bu kurumlara yönelerek öğrenciler, bir anlamda eğitime yatırım yapmakta ve belli düzeyde nitelik kazanmaktadırlar. Devletler düzeyinde mesleki ve teknik eğitim kurumları, işgücünü nitelikli ve verimli hale getirmektedir. Türkiye’de kalkınma planları, eğitim şuraları ve yönetmelikler mesleki ve teknik eğitim ortaöğretim kurumlarının ülke kalkınmasına katkı sağlayacak önemli araçlar olduğunu vurgulamaktadır. Resmi belgelerde bu kurumların hem bireyin niteliklerini ve istihdamını hem de toplumun topyekûn kalkınmasını sağlayan kurumlar olarak araçsal bir mantıkla ele aldığı görülmektedir.

Türkiye’de de mesleki ve teknik ortaöğretim ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkilere gerek akademik araştırmalarda gerek üst politika belgelerinde sıklıkla vurgu yapılır. Mesleki ve teknik ortaöğretim ile ilgili metinlerin veya söylemlerin önemli çoğunluğunda bu okullar “rekabet”, “kalkınma”, “ilerleme” ve “küreselleşen dünya ile uyum” gibi makro işlevlerle sıkı biçimde ilişkilendirilebilmektedir.

İnsan sermayesi yaklaşımını benimseyenlere göre işverenler, eğitilmiş çalışanların, işletmelerin karını arttırdığını düşünmektedirler. Verimliliğin artışı, çalışanların eğitim aracılığıyla elde ettiği beceri, yetenek ya da beşeri sermaye ile açıklanmaktadır. İnsan sermayesi kuramcılarının birçoğu, bireyler için kabul ettikleri görüşlerin toplumun bütünü için de geçerli olduğunu ileri sürerler. Toplumsal bir karar olarak eğitime daha fazla yatırım, beşeri sermaye niteliğini arttıracaktır. Bu rasyonel bir karardır, çünkü verimlilik totalde artacak ve nihayetinde ekonomik gelişme sağlanacaktır. İnsan sermayesi teorisyenlerine göre işverenler karlarını mümkün olduğunca artırmaya çalışan rasyonel aktörlerdir. Ancak belirli bir iş için yüksek nitelikli çalışanlarla işini yürüten işveren, kendisi ile rekabet eden ve daha eğitimsiz, ucuz işgücü ile çalışan diğer işverenler karşısında zayıf düşecektir. İşverenlerin bu yaklaşım çerçevesinde hareket edip etmediği bu açıdan tartışmalıdır. Örneğin işverenler,

üniversite mezunu ile aynı verimliliğe sahip lise mezunlarını tercih edebilmektedirler (Hurn, 2016: 48- 49).

İnsan sermayesi yaklaşımı, kapitalist ülkelerde, uzun süre eğitim ve çalışma yaşamı arasındaki bağlantıları etkilemiştir. Yaklaşım, eğitimin özelleştirilmesine de zemin hazırlayan ideolojik arka plan oluşturmaktadır. Yaklaşımı benimseyenler, eğitim süreci içerisindeki bireylerin sosyal, kültürel, ekonomik kökenlerini göz ardı ederek, eğitim sürecindeki niceliksel ve niteliksel farklılıkları, eğitim sonrası hayatın açıklayıcısı olarak görmektedirler. Yaklaşımın göre eğitim, herkes için eşit bir yarışa başlama şansı vermektedir (Kaya Bahçe ve Bahçe, 2012: 178).

İnsan sermayesi yaklaşımı, öğrencileri eğitime yatırım yapma noktasında rasyonel kararlar alabilen aktörler olarak ele almaktadır. Yaklaşım bu bakımdan eleştirilebilir. Eğitime erişim çerçevesinde toplum içerisinde her öğrencinin eşit imkânlar sahip olduğu tartışmalıdır. Örneğin; köy, kasaba, kent ve metropolde yaşayan öğrencilerin eğitime erişim ve eğitime yatırım yapma bağlamında eşit seçeneklere sahip olmadığını söyleyebiliriz. Benzer biçimde, sosyo-ekonomik imkânlar çerçevesinde farklı sınıflardan gelen öğrencilerin de birbirine benzer maliyet-fayda analizi yapması söz konusu olamaz.

2.2.2. Eğitimi Ayrıştırıcı Bir Süreç Olarak Ele Yaklaşımlar Çerçevesinde Eğitim Ve Mesleki Eğitim

İkinci Dünya Savaşı'ndan 1970'lere kadar eğitim sosyal hareketlilik ilişkilerinde baskın yorumu işlevselci kuram şekillendirmekteydi. İyimser ve liberal bir yaklaşımla eğitimin meritokratik düzeyde yetenek, başarı ve çaba temelinde fırsat eşitliği sunduğu iddiası bu süreçte güçlenmiştir. Bu iddiaya göre o dönemde eğitim imkânlarında istikrarlı bir genişleme yaşanmaktaydı. Yetenekli ve alt sınıftan gelen bireyler eğitim yoluyla sosyal hareketlilik şansı elde edebilmekteydi. Bu gelişme sadece insani değildi aynı zamanda işlevsel ve rasyonel bir gelişmeyi temsil ediyordu. Okulların, önemli konular için öğrencileri yetenek ve başarı düzeyine göre seçtiği görüşü hâkimdi. Ancak 1970'lerden itibaren eğitimin bütünleştirici ve işlevsel boyutunu öne çıkaran yoruma karşı radikal ve kötümser diyebileceğimiz farklı bir yaklaşım meydana okumaya başladı (Hurn, 2016: 37). 1970'lerden itibaren okulların seçme ve değerlendirme işleminin, liyakatten çok eşitsizliği güçlendirmeye hizmet ettiği görüşü güçlenmeye

başlamıştır. Eğitimin başarı, zekâ, yeteneğe dayalıymış gibi görünen seçme ve derecelendirme işleminin aslında sınıfsal bir ayrıştırmayı gizleyen bir illüzyon olduğu fikri yükselmekteydi.

1950'lerde ve 1960'larda eğitim hizmetlerinin artışı ile eğitim sosyolojisi ile ilgili araştırmaların çoğalması paralel biçimde ilerlemiştir. Çoğunlukla eğitimdeki genişleme fırsat eşitliği ile ilişkilendirilmekteyken 1970'lerden sonra birçok yazar eğitimi analiz ederken çatışmacı yaklaşımın bakış açısını tercih etmeye yönelmiştir. İki görüş eğitim, ekonomi ve sosyal eşitlik ile ilgili benzer verileri kullanmaktadır. Ancak yorumlar radikal düzeyde farklıdır (Bilton, 265). Bu çerçevede eğitim ile ilgili analiz ve yorumlarda çatışmacı yaklaşım önemli ölçüde esas alınmaya başlamıştır. Bu bölümde eğitim ile eşitsizlikler arasındaki ilişkiyi öne çıkaran yani eğitimin ayrıştırmacı yönünü vurgulayan çatışmacı yaklaşım, yeniden üretim yaklaşımları gibi temel yaklaşımlar ele alınarak, mesleki ve teknik ortaöğretimin yapısı ve işleyişi bu yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirilecektir.

2.2.2.1.Çatışmacı yaklaşım

Çatışmacı yaklaşıma göre toplum; kendine özgü çıkarlara ve amaçlara sahip, birbirine karşıt gruplardan oluşmaktadır. Çatışmacı yaklaşımın odağında, bu karşıt grupların ilişkileri ve örgütlenme biçimleri yer almaktadır. Çatışmacı yaklaşıma göre toplumsal işleyiş bazı grupların lehine iken bazı grupların da aleyhinedir. Toplumda kaynakların dağılımı, güç ilişkilerine göre belirlenmektedir. Çatışmacı yaklaşımda, güç ilişkilerinin zorlayıcılığı ve eşitsiz biçimde bölünmesi üzerinde durulmaktadır. Değerler ve normların, bütünleşme ve uyumdan ziyade egemen grupların amaçlarına hizmet ettiğinin altı çizilmektedir.

Çatışmacı yaklaşımın temel ilkelerinin kökenleri, Karl Marx ve Max Weber'in görüşlerine dayanmaktadır. İki sosyolog da toplumsal konumların, konum sahiplerine az ya da çok güç kattığı konusunda uzlaşmaktadırlar (Wallace ve Wolf, 2013: 110). Marx'a göre kaynakların ekonomik temelde, eşitsiz dağılımı egemen ve tabi kesimler arasında çıkar çatışmasına yol açmaktadır. Weber'e göre sınıf, statü ve partiye üyelik ekseninde; servet, güç ve prestijin dağılımındaki uçurumun artması, otoritenin meşruiyetini sarsmaya dolayısıyla çatışmaya yol açabilir. Yine Weber, toplumsal hareketlilik oranlarındaki düşüklüğün de sistem içerisinde direnç ve tepkilere yol

açacağını ileri sürmektedir. Marx, çatışmaya neden olan eşitsizlikleri ekonomik temeller üzerinden ele almaktayken; Weber, eşitsizliği sınıf, statü ve partiye üyelik olmak üzere birkaç boyutta ele almaktadır (Turner, 1991: 11-13).

Çatışmacı yaklaşıma göre toplum, organik bir bütün değil bir süreçtir. Toplumu salt organik bir bütün olarak ele almak toplumun dinamizmini değerlendirmeyi zorlaştırır. Dinamizmin temelinde çatışma yatmaktadır. Çatışma ve çelişki, toplumsal birim ve ögeler arasında kol gezmekte olup sürekli ve kaçınılmaz görülmektedir. Toplumda yer alan birey ve gruplar farklı değerler, çıkarlar ve özlemlere sahiptir. Toplumsal bütünleşme, toplumu oluşturan parçalar arasındaki dengenin, uyumun veya uzlaşmanın ürünü değildir. Bütünleşme, gruplar arasındaki çatışmaların dengelenmesiyle ortaya çıkmaktadır. Bu denge, çatışan çıkarlar arasındaki zorlamaya dayalı bir uzlaşmaya gönderme yapmaktadır (Kongar, 2004: 185-187). Çatışma, patolojik bir hal değildir. Toplumun ilerlemesine katkıda bulunan doğal bir niteliklidir. Sorunların çözümüne doğru bir yöneliştir. Sorunların çözümü, değişimle mümkün hale gelmektedir.

Çatışmacılar, toplumda eğitim sisteminin yoksullara dikey sosyal hareketlilik için fırsat eşitliği sağladığı fikrini eleştirmektedir. Okullar, alt sınıf üyelerinin konumlarını muhafaza etmek ve ayrıcalıklı sınıfların üyelerini rekabetten korumak için organize edilmiştir. Günümüzde eğitim sürecinde öğrencilerin birçoğu, ailelerine yardım etmek için okullarını terk edebilmektedir. Pahalı özel okullar, üst sınıftan gelen öğrenciler için üstün bir eğitim sağlarken, devlet okullarına yeterince finans ve personel tahsis edilmemekte ve bu okullardaki olumsuz koşullar güçlenmektedir. Toplumun en altındaki kesim, ayrılmış eğitim sistemi aracılığıyla ezilmektedir. Çatışmacı yaklaşımda, güçlünün lehine işleyen bir eğitim sisteminin varlığına yönelik yoğun vurgu vardır. Çatışmacı yaklaşımı benimseyen eğitim araştırmalarında okul, belli bir kesimin diğer kesimler üzerinde kültürel baskı kurmasını sağlayan güçlü bir sosyalleşme aracı olarak görülmektedir (Coleman, 1998: 114-115).

Çatışmacı yaklaşımı benimseyenler, okulların öğrencileri geldikleri sosyal sınıf temelinde derecelendirdiklerini ileri sürmektedirler. Çatışmacılar, eğitim sisteminin, yoksul çocukları, orta sınıf profesyonel mesleklere sınırlı da olsa taşıdıklarını kabul etseler bile okulların üst sınıfların çocuklarına sağladıkları eğitimsel fırsatları, yoksulların, çocuklarına sağlayamadığını vurgularlar. Eğitim sisteminin bu eşitsizlikleri ortadan kaldırmadığını hatta kalıcı hale getirdiğini iddia ederler. Okullar, onlara göre eşitsizlikleri korumakta ve kuşaktan kuşağa aktarmaktadır.

Okullar, eğitimsel ayrımlar içerisindeki öğrencilerin sınıfsal farklılıklarını güçlendirmektedir. Eğitimsel ayrımlar, öğrencilerin çeşitli test skorları ve öteki kriterler temelinde yerleştirildikleri özel müfredat gruplarıdır. Ayrışma eğitimin ilk aşamalarından itibaren başlamaktadır. Son dönemde yapılan çalışmalarda, eğitimsel ayrımların düşük yetenekli öğrenciler için verimli olup olmayacağı iyiden iyiye tartışma konusu olmaya başlamıştır. Eğitimsel ayrımlar, daha yoksul ailelerden gelen öğrencilerin dezavantajlarını ortadan kaldırmamakta hatta güçlendirmektedir. Amerika'da ilköğretimin %60'ı ortaöğretimin ise %80'i birtakım ayrıştırıcı formlar kullanmaktadır (Schaefer, 2008: 222).

Çatışmacı yaklaşımın eğitimsel ayrımlar üzerine görüşlerinden hareket ederek, Türkiye'de temel eğitimden ortaöğretime geçiş için uygulanan sınavları değerlendirilebiliriz. Geçmişte OKS (Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı), SBS (Seviye Belirleme Sınavı), günümüzde TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) gibi sınavlar aracılığıyla öğrenciler temel eğitimden ortaöğretime geçiş sürecinde seçilerek ve sınıflandırılmaktadır. OKS, SBS ve TEOG taban puanları, okul türleri bazında incelendiğinde, okul türlerinin hiyerarşik biçimde ayrışması sonucu ile karşılaşmaktayız. Bu puanlar görünürde, öğrencileri daha erken yaşlarda başarı temelinde ayrıştırarak farklı okullara yerleştirmektedir. Öğrenciler, eğitim sistemi içerisinde erken yaşlarda, sınavlar aracılığıyla çeşitli ayrımlara tabi tutulmaktadır. Eğitimsel ayrımlar eğitim sonrası hayatta elde edile(meye)cek konumların düzeyini belirleyebilmektedir. Sınavların öğrencileri başarı temelinde seçerek ayırması sonuçlarına rıza göstermeyi de beraberinde getirmektedir. Ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim kurumlarına yönelen öğrencilerin sadece eğitimsel başarılarından dolayı ortaklık gösterseydi çatışmacı yaklaşımın eğitim sistemi hakkında geliştirdikleri eleştiriler deyim yerindeyse boşa çıkabilirdi. Ancak yapılan araştırmalar, ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim kurumlarına yönelen öğrencilerin ortak özelliklerinin sadece akademik başarısızlıkları ile sınırlı olmadığını göstermektedir. Bu okul türlerine yönelen öğrencilerin, sınıfsal bakımdan da ortak özellikler taşıdığı görülmektedir.

OECD 2013 verilerinde, Türkiye'de sınavla öğrenci alan ve en yüksek kalitede eğitim verdiği kabul edilen okul türlerinden fen liselerindeki öğrencilerin % 51'inin, Anadolu liselerindeki öğrencilerin % 42'sinin sosyoekonomik düzeyi en yüksek ailelerden geldiği, meslek liselerinde ise bu oranın % 8 olduğu vurgulanmaktadır. Bu

tablo, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında daha çok dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin eğitim gördüğünü açık biçimde göstermektedir (ERG, 2014: 31). Türkiye OECD (2009) ülkeleri arasında düşük sosyoekonomik kökenin öğrenci başarısına en güçlü etki ettiği üçüncü ülkedir (Çelik, 2014:265). Eğitim kurumları öğrencileri toplumsal kökenleri bağlamında seçmekte ve derecelendirmektedir.

Çatışmacı yaklaşım, eğitim sisteminde başarı farklılıklarını, başarı ve yetenek düzeylerinden ziyade toplumdaki sınıf yapılarıyla açıklamaktadır. Öğrencilerin eğitim süreçleri, farklı deneyimlere sahne olabilmektedir. Örneğin öğrenci başarısını, öğretmen beklentileri etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin, kısıtlı dil ya da konuşma becerilerine sahip, görünümleri, giyimleri veya tutumları itibarıyla orta sınıfın gerisinde kalan yoksul öğrencilerden beklentileri farklılaşabilmektedir. Bunun yanı sıra okulların farklılaşan finansmanı da öğrencilerin başarılarını etkileyen etkenler içerisinde tartışılmaktadır. Dezavantajlı ve yoksul öğrenciler, öğrenme ve başarı düzeyi düşük gruplara yerleştirilmektedir. Gruplar birbirinden farklı müfredatlar ile eğitilmektedir. Üst sınıf öğrencilerin karar verebilme ve yaratıcı vasıfları müfredat aracılığıyla zihinsel bakımdan güçlendirilmekteyken altsınıftan gelen öğrenciler, daha az zorlayıcı bir müfredat ile yavaşlatılmakta ve dolaylı olarak eğitimden dışlanabilmektedir (Ballantine and Spade, 2008: 14).

Ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim kurumları, finansın yüksek olduğu okul türleri arasındadır. Finansın yüksekliği mesleki ve teknik eğitim süreci ile ilişkilidir. Eğitim sürecinin akademik olmaktan ziyade mesleki ve teknik nitelikler taşıması kaynak aktarımının artışına dolayısıyla pahalılığa⁵ yol açmaktadır. Fakat maliyetlerin yüksekliği ile bu okullarda okuyan öğrencilerin elde edeceği eğitimsel sonuçlar doğrudan ilişkilendirilemez. Maliyetin artışı, eğitimsel niteliklerin artışı olarak nitelendirilemez.

Çatışmacı yaklaşımın müfredat ile ilgili görüşleri noktasında ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim kurumlarındaki müfredatın yapısı ve müfredatın uygulanışı özel bir önem kazanabilir. Şöyle ki, müfredat ortak dersler ve alan/dal dersleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Ortak dersler içerisinde Türk Edebiyatı, matematik, fizik, kimya biyoloji, felsefe, tarih coğrafya vb. dersler yer alırken; alan/dal dersleri içerisinde ise öğrencinin yöneldiği alan ile ilgili inşaat teknolojisi alanı örneğinde,

⁵ Genel liselerdeki maliyetle karşılaştırıldığında erkek teknik öğretim 3.25, kız teknik öğretim 5.85, ticaret ve turizm öğretimi 2.11 ve din öğretimi 2.02 kat daha pahalıdır (Şimşek, 1999: 96).

çimento deneyleri, zemin deneyleri, betonarme kalıplar, çatı yalıtımı ve kaplama gibi spesifik dersler yer almaktadır. Alan/dal dersleri işletmelerde, usta öğreticiler gözetiminde uygulamalı, işletmenin şartları uygunsa meslek öğretmenleri gözetiminde teorik düzeyde yürütülmektedir. Mesleki teknik ortaöğretim kurumlarında öğrenciler belirtilen genel derslerden çok alan/dal derslerine daha fazla ilgi duyabilmektedir. Müfredat, meslek dersleri ve kültür dersleri olarak, öğretmenler de kültürcüler ve meslekçiler olarak ikiye ayrılmaktadır. Ortaöğretime geçişte düşük başarı düzeyine ve ortaöğretimden sonra çalışma hayatına geçiş gibi bir hedefe sahip olan öğrencilerin meslek derslerine ağırlık verme ihtimali artabilmektedir.

İşlevselci yaklaşımın bakış açısıyla, eğitimdeki ayrışmalar, karmaşık ve farklılaşmış işbölümünün gereksinim duyduğu işgücünün rasyonel bir şekilde sınıflandırılması olarak ele alınabilir. Çatışmacı yaklaşım ise eğitimdeki ayrışmaları, toplumdaki ayrışmalar ile (sınıf, cinsiyet, ırk gibi) ilişkilendirmektedir. Çatışmacı yaklaşımın bakış açısıyla mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları bir eşitsizlik meselesi olarak tartışılmaya oldukça yatkındır. Elitler ya da üst sınıf mensupları çocuklarını küçük yaşlardan itibaren sosyal, kültürel ve ekonomik anlamda yoğun biçimde destekleyerek, eğitim kurumlarının sosyal hareketlilik kazandırma özelliğinden yüksek düzeyde faydalanabilmektedir. Alt sınıf mensubu, yoksul aileler ise çocuklarını sosyal kültürel ve ekonomik anlamda yeteri kadar destekleyememektedirler. Alt sınıftan gelen öğrenciler, eğitimsel ayrımlar içerisinde, benzer niteliklere sahip öğrencilerle birlikte, yetersiz akademik başarı düzeyi ve işgücü piyasasına doğrudan girebilme isteğinden dolayı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına daha fazla yönelebilmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları içerisinde öğrenciler, akademik nitelikteki müfredata fazla ilgi duymamakta mesleki derslere yönelmektedir. Bu yöneliş, ortaöğretim sonrası eğitim basamaklarına devam edememe sonucunu doğurmaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına yönelen öğrenciler, ortaöğretim sonrası yaşantılarında daha çok, belli bir alanda edindikleri mesleki ve teknik beceriler, ustalık belgesi, işyeri açma ruhsatı ve ortaöğretim diploması aracılığıyla işgücü piyasasına yönelebilmektedir. Çatışmacı yaklaşımın bakış açısıyla, mesleki ve teknik eğitim, toplumsal kökene yönelik mevcut dezavantajları ortadan kaldıramama, sosyal hareketlilik sağlayamama gibi konularla ilişkilendirilebilir.

Eğitimi bütünleştirici yaklaşımlar eğitimin sosyal hareketlilik imkanını, birey ve toplum açısından avantajlı yönlerini, öne çıkarırken çatışmacı yaklaşım eğitimi

eşitsizliklerle ilişkilendirerek ayrıştırıcı ve dezavantajlı yönlerini öne çıkarmaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretim de bu bağlamda eşitsizliklerle ilişkilendirilmekte ve eşitsizliklerin yeniden üretilmesine katkı sağlayan bir mekanizma olarak tasvir edilebilir.

2.2.2.2.Yeniden Üretim Yaklaşımları ve Eğitim

1960'ların sonları ve 1970'li yıllarda liberal reformcular, eğitimden, sosyal hareketlilik, bireysel gelişim ve giderek artan düzeyde politik ve ekonomik eşitlik sağlamasını beklerlerken; eğitimde yeniden üretim yaklaşımını benimseyenler, bu beklentilere karşıt biçimde, eğitimin sosyal eşitsizlikleri azaltmaktansa güçlendirdiğini öne sürmüşlerdir. Durkheim ve Weber'e göndermeler yapsalar da özellikle Marx'ın çalışmalarından etkilenen yeniden üretim teorisyenleri, sosyal sınıf yapılarının bir kuşaktan bir kuşağa nasıl aktarıldığı konusuna odaklanmışlardır. Eğitimin, işçi sınıfına has meslekleri, işçi sınıfı çocuklarına aktardığını, ayrıcalıklı ailelerden gelen öğrencilere ise prestij ve güç içeren konular sağlamada etkili olduğunu ileri sürmektedirler (Swartz, 2002: 551).

Yeniden üretim teorisyenleri (Althusser ve Bourdieu gibi) sosyal yapıları ve eğitimi, güçlü biçimde etkileyen yapılara öncelik verirler. Okulların öğrencileri, toplum yapısına uygun biçimde sosyalleştirmesi, çeşitli roller tahsis etmesi yönündeki analizleri aslında işlevselcilerin analizleri ile örtüşmektedir. Bu ironik uzlaşmaya rağmen yeniden üretim teorisyenleri okulun bu işlevlerini ideolojik hegemonyaya bağlamaktadır. İktidar ya da hegemonya, okulları yapının kültürel, ekonomik ve ideolojik olarak yeniden üretilmesine katkı sağlayan araçlar olarak değerlendirmektedir. Yeniden üretim teorisyenleri bu süreci eleştirel düzeyde ele almaktadırlar (Hill and Cole, 2001: 148).

Yeniden üretim yaklaşımları, okulların, egemen çıkarların lehine nasıl işlev kazandığına eğilmektedir. Liberal ve yapısal işlevselci yaklaşımların aksine, okulların değerden arındırılmış bir içerik ve nesnel yöntemleri teşvik eden demokratik kurumlar olmadığını savunurlar. Tahakküm ve siyaset ilişkileri üzerinden, sermayenin çıkarları ve okullar arasında var olduğunu düşündükleri bağlantıları açığa çıkarmaya yönelirler. Okulların, mevcut üretim ilişkilerinin sürdürülebilmesi için mevcut sosyal ilişkileri ürettiklerini ispat etmeye çalışırlar (Giroux, 2014: 107).

Yeniden üretim yaklaşımını benimseyenlerin fikirleri toplumsal yapıyı ve işleyişi eşitsizlikler çerçevesinde ele almaları bakımından önemli ölçüde benzerlik göstermektedir. Bu benzerliklere rağmen toplumsal yapıyı ele alırken kullandıkları kavramsal araçlar değişebilmektedir. Alt başlıklarda yeniden üretim fikrini benimseyen belli başlı düşünürlerin yeniden üretim yaklaşımına ilişkin fikirlerine yer verilecektir.

2.2.2.2.1.Louis Althusser: Devletin İdeolojik Aygıtı Olarak Eğitim ve Yeniden Üretim

Louis Althusser, yeniden üretim bağlamında eğitim, kapitalist sistem ve işgücünün oluşumu arasındaki ilişkileri merkeze almaktadır. Althusser, eğitim sisteminin, işçilere bir yandan üretim sürecinde gerekli olan becerileri ve mesleki yeterlilikleri; diğer yandan disiplin, saygı, davranış gibi değerleri ve normları kazandırdığını ileri sürmektedir. Ekonomik yapıyla özel ilişkileri olan okullarda öğrencilere benimsetilen davranışlar saygı ve rızaya yöneliktir. Öğrencilere işbölümüne ve sınıf tahakkümüne dayalı düzenin kurallarına saygı ve rıza duygusu kazandırılmaktadır (Giroux, 2014. 110-11).

Louis Althusser'e göre insanlar, bir yandan üretime katılarak üretimi sağlamak, diğer yandan üretim koşullarını yeniden üretmek zorundadırlar. Aksi halde toplumsal formasyon, varlığını sürdüremez. Üretimin nihai koşulu, üretim koşullarının yeniden üretimidir. Bu bağlamda, emek gücünün yeniden üretimi sadece işletmeler kapsamında ele alınamaz. Emek gücünün yeniden üretimi, işletmenin sınırlarını aşarak gerçekleşmektedir (Althusser, 1994: 20).

Okullar, bireylere hayatta paylarına düşecek mesleklere yönelik bilgi ve beceri kazandırır. İşçiler, teknisyenler ya da daha yüksek pozisyonlu meslekler için farklı eğitim türleri mevcuttur. Okullarda, bilgi ve becerilerin yanı sıra işbölümü içerisindeki konumların gerekli kıldığı terbiye, görgü kuralları öğretilmektedir. Okullarda, öğretilen sivil ve mesleki vicdan, ahlak kuralları işbölümüne (toplumsal-teknik düzeyde), dolayısıyla sınıf egemenliğinin yerleştiği düzenin kurallarına saygıyı telkin eder. Okullar, çalışma hayatının gerektirdiği iletişimin sağlanması için düzgün konuşma, yazma gibi genel becerileri de öğretir. Okulların öğrettiği (kilise, ordu gibi başka devlet aygıtları da) beceriler, yönetici ideolojiye boyun eğmeyi, ideolojinin devamlılığını sağlamayı içerir (Althusser, 1994: 22-23). Bu bakımdan eğitim kurumları da bir

anlamda mevcut eşitsizliklerin yeniden üretimine katkı yapan temel bir araç görünümündedir.

Louis Althusser'e göre eğitim kapitalist üretimin şekillendirdiği işbölümünün etkisi altındadır. Eğitim, işbölümündeki ayrışmalara paralel biçimde ayrışmaktadır. Sınıfsal ayrımları da temsil edebilen meslekler, farklı eğitimsel ayrımlar çerçevesinde kazanılmaktadır. Okullar, bir yandan işçi ya da teknisyen diğer yandan idareci, yönetici yetiştirmektedir. Bu bağlamda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının kapitalist üretim ilişkileri içerisinde işçi konumunda olan mesleklere eleman yetiştirdikleri ileri sürülebilir. Louis Althusser, ideolojik bir aygıt olarak eğitimi şu şekilde tasvir etmektedir:

Oysa bu konserde, ezgisine kulak verilmese bile, bir DİA açıkça egemen rolü oynar; öylesine patırtısızdır ki! Okul. Tüm toplumsal sınıfların çocuklarını ana-okulundan başlayarak alır ve ana-okulundan başlayarak, yeni veya eski yöntemlerle yıllar boyunca çocuğun etkilere en açık olduğu çağda aile DİA'sı ve öğretimsel DİA arasında sıkışmış olduğu yıllar boyunca, egemen ideolojiyle kaplanmış becerileri ya da katkısız egemen ideolojiyi tekrarlaya tekrarlaya çocukların kafasına yerleştirir. On altıncı yıla doğru bir yerde, dev bir çocuk kitlesi üretimin içine düşer: bunlar işçiler ve küçük köylülerdir. Öğrenim görebilecek gençliğin bir başka bölümü yoluna devam eder: ve zar zor kısa bir yol daha aldıktan sonra bir kıyıya yıkılır kalır ve küçük orta devlet memurları, teknisyenler, beyaz yakalı işçiler, her türlü küçük-burjuvazi tabakaları oluşturur. Son bir bölümü zirveye ulaşır, aydınlara özgü yarı-işsizliğe düşmek ya da kolektif emekçinin aydınları dışında sömürü görevlileri (kapitalistler, işletmeciler, baskı görevlileri (askerler, polisler, siyaset adamları, yöneticiler vb.) ve profesyonel ideologlar (çoğu inanmış laik kimseler olan her türlü papaz) sağlamak üzere (Althusser, 1994: 44).

Althusser'in eğitim ile ilgili görüşlerinden hareket ederek, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına yönelen öğrencilerin konumlarını yorumlamak mümkündür. Althusser'in tabiriyle "on altıncı yılında üretimin içine düşen dev bir çocuk kitlesi", mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına yönelerek daha sonraki eğitim başmaklarına geçemeyen öğrencilerin konumlarıyla örtüşmektedir. Althusser, eğitim sisteminin bünyesine katılanların tamamının aynı noktaya ulaşamadığını belirtmektedir. Yükseköğretime geçiş istatistikleri, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerinin çok azının ortaöğretim sonrasında lisans düzeyinde eğitim kurumlarına devam ettiklerini göstermektedir. Kısıtlı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel imkânlara sahip olan bu öğrenciler, Althusser'in görüşleri ile örtüşen biçimde, orta öğretim sonrasında çoğunlukla işgücü piyasasına yönelebilmektedirler.

2.2.2.2.2. Samuel Bowles ve Herbert Gintis: Kapitalizm ve Eğitim

Samuel Bowles ve Herbert Gintis, okulları kapitalist düzen ile ilişkilendirerek analiz etmektedirler. Kapitalist düzen içerisindeki sınıfsal eşitsizliklerin mevcut eğitim sistemine de yansıdığını, dolayısıyla eğitim sistemindeki eşitsizliklerin kapitalist sisteme dayandığını öne sürmektedirler. Kapitalist sistemde, güç ilişkilerinin eşitsiz biçimde dağıldığını ve okulların eşit olmayan güç dağılımını yeniden ürettiğini belirtmektedirler. İşlevselci yaklaşımın da savunduğu okulların seçme ve tahsis etme rollerini kabul etmekle birlikte, eğitimin bu rollerinin fırsat eşitliği, meritokrasi ve demokrasi ile ilişkili olmadığını ve eğitimin bu rollerinin aslında hiyerarşilerin üretilmesi ile ilişkili olduğunu öne sürmektedirler.

Samuel Bowles ve Herbert Gintis'in yayınlamış olduğu "Kapitalist Amerika'da Eğitim" (1976) eseri eğitimde çatışmacı yaklaşıma yönelik çalışmaların artmasında etkili olmuştur. Onlara göre kapitalizm, işçi sınıfı kökenli öğrencileri okullar aracılığıyla kapitalist ekonominin belli sektörlerine yerleştirmektedir (Hill and Cole, 2001: 148). Bowles ve Gintis eğitimin, ekonomik ve sosyal kurumlarla ilişkilendirilerek anlaşılabilirliğini iddia ederler. Onlara göre Amerika'da eğitim sistemi, kapitalist sistemi yeniden üreterek kalıcı hale getirmekte, mevcut sosyal ve ekonomik düzeni güçlendirmektedir. Eğitim sistemi ve devlet politikası, kapitalist ekonominin çatısı altındaki sosyal problemleri düzenlemede etkisiz kalmaktadır. Kapitalist sistemin ideolojisi ve iş ilişkileri, teknokratik-meritokratik yaklaşımla tasarlanmaktadır. Teknokratik ve meritokratik tezlerin aksine onlara göre ekonomik eşitsizlikler ve mesleklere giriş; yetenek, nitelik, mesleki deneyim ve zekâdan çok aslında sınıf, ırk ve cinsiyet ilişkilerine dayanmaktadır (Blackledge, 1993: 135-137). Bowles ve Gintis'e göre 20. yüzyılda Amerikan eğitim tarihi, kapitalist sistemdeki hiyerarşik işbölümünü yansıtan sosyal ilişkileri meşrulaştırmaktadır (Bulle, 2008: 211). Kapitalist sistemde, planlanma, yürütme, karar alma süreçlerine katılımın altı çizilmektedir. Ancak kapitalist üretimde çalışanlar işe yabancılaştırılmış haldedir ve iş ile ilgili karar alma süreçlerine katılamamaktadırlar. Bu durum, sınıf temelli üretim ilişkilerini içeren modern teknolojinin sonucudur (Blackledge, 1993: 135-137).

Bowles ve Gintis'e göre (1999: 14):

- 1) Amerikan okulları, eşitlikçi bir yapının değil, kapitalist işverenlerin disipline edilmiş ve beceri sahibi emek gücüne olan gereksinimini karşılamak ve toplumsal denetimi oluşturmak için kurulmuştur;

- 2) İyi eğitilmiş emeğin ekonomik önemi artarken, eğitim sistemindeki eşitsizlikler, mevcut sınıfsal yapıyı bir kuşaktan diğerine aktarmada önem kazanmıştır;
- 3) Amerikan okul sistemi sınıf eşitsizliklerini giderek yaygınlaştırmıştır;
- 4) Okul kurulları ile ilgili karar verme organları, okul sistemindeki eşitsizliklere yönelik yeterli bir açıklama sağlayamamaktadır. Eğitimdeki eşitsizlikler, kapitalizme dayalı toplumsal yapının bir parçası olarak görülmekte ve kapitalizm var oldukça bu eşitsizliklerin süreceği belirtilmektedir

Bowles ve Gintis, okulların toplumda güç ve sınıf farklılıklarını yaratma ve eşitsizlikleri yeniden üretme fonksiyonuna değinmiştir. Okullar seçme ve tahsis işlemiyle, toplumdaki hiyerarşilerin devamlılığına katkı sağlamakta ve kapitalizmi yeniden üretmektedir. Öğrencilerin konumu liyakat söylemiyle meşrulaştırılmaktadır. Okulun yapısı, egemen kapitalist grubun standartları ve ihtiyaçlarına dayandırılmaktadır. Okul, egemen kapitalist gruba hizmet etmektedir. Okul, üst sınıftan gelen öğrencileri başarmaya sevk ederken ötekilerinin şevkini kırmakta ve yanlış bir bilinç yaratmaktadır (Ballantine and Spade, 2008: 14). Bowles ve Gintis'in okulların kapitalist toplum içerisindeki iki işlevi ile ilgili görüşlerini Giroux şu şekilde özetler:

İlk temel işlev, sermaye birikimi için gerekli olan işgücünün yeniden üretilmesidir. Bu, okullarda yeterli iş performansı için gerekli teknik ve bilişsel becerilere sahip sınıf ve cinsiyet özelliklerine sahip öğrenciler arasında, ayrımsal seçim ve eğitim unsurları üzerinden sağlanmaktadır. İkinci temel işlev, işgücünün kara dönüştürülmesini kolaylaştıran kurumlar ve sosyal ilişkilerin sürdürülmesi için elzem bilinç, donanım ve değerlerin yeniden üretilmesini gerektirir (Giroux, 2014: 114).

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarını, Bowles ve Gintis'in görüşlerinden hareket ederek ele alacak olursak, bu kurumlarda yetişen öğrenciler, ortaöğretim sonrası eğitim basamaklarına devam edemeyen ve ortaöğretim sonrasında işgücü piyasasına yönelen bireyler olarak eğitim sonrası yaşantılarında hiyerarşinin alt ya da ortaya yakın kısımlarında konumlanmaktadır. Akademik eleme süreçlerinde elenen ya da şevki kırılan öğrenciler olarak mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının mezunları, eğitim sonrasında üretim süreci için artı ürün yaratan bir kitle olarak ele alınabilir.

Bowles Gintis'e göre okullar aracılığıyla güçlendirilen zihinsel gelişim, bireyin bu zihinsel gelişim aracılığıyla ulaşacağı ekonomik başarıyı açıklamanın sadece bir boyutudur. Okullar, modern organizasyonların hiyerarşik yapısından şikâyet etmeyecek biçimde, bireyi çalışma hayatının kurallarına hazırlamakta ve sosyalleştirmektedir. Aynı zamanda, eşit olmayan eğitim fırsatları aracılığıyla, ailelerin ekonomik statüleri,

çocuklara aktarılmaktadır. Yüksek statülü ailelerin ekonomik avantajları, seçkin okullar aracılığıyla yüksek statülü ailelerin çocuklarına aktarılmaktadır.

Bowles ve Gintis'e göre profesyonel ve yönetici azınlığın dışında kalan kesim sıradan işlerde çalışmaktadır. İnsanların çoğu ne iş yapacakları? ya da o işi nasıl yapacakları? konusundaki kararlara katılamamaktadır. Eğitim sistemi, kapitalist toplumda üretimin örgütlenmesindeki zihniyeti yansıtır. Müfredatın küçük parçalara bölünmesi iş süreçlerindeki parçalanmaya denk düşmektedir. İş süreçleri üzerinde çalışanların kontrol sahibi olamaması, okulda öğrencilerin neyi nasıl öğrenecekleri konusundaki güçsüzlüğü ve kontrolsüzlüğüne karşılık gelmektedir. Dolayısıyla, kapitalist toplumda işin doğası ile eğitimin doğası arasında karşılıklılık vardır. Doyurucu olmayan işlerde çalışma zarureti, eğitimin öğrenme aşkına değil de, sadece belli notlar alıp geçme zarurietine karşılık gelmektedir. Okullar, farklı çocuklara farklı şeyler kazandırmaktadır. Kızlar, erkekler, siyahlar, beyazlar, işçi çocukları, zengin çocukları eğitim süreçlerinde farklı davranışlar kazanır. İşçi sınıfı çocukları için eğitim süreçlerinde kurallara itaat, uyum, bağlılık öne çıkar. Seçkin okullarında ise liderlik vasıfları öne çıkarılır. Eğitim sürecinde, dolaylı biçimde, eşitsiz konumlara rıza gösterilmesi öğretilmektedir (Bilton vd., 2008: 266-267).

Bowles ve Gintis, eğitim süreçleri ile kapitalist düzen içerisindeki üretim ilişkileri arasında bir mütakabiliyet ilişkisi kurmaktadır. Farklı müfredatlar, farklı iş süreçlerine karşılık gelmektedir. Eğitimdeki ayrışmalar, kapitalist düzendeki iş bölümünün izdüşümü olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, ortaöğretim düzeyindeki akademik eğitim-mesleki eğitimin ayrışması bu yaklaşımla yorumlanabilir. Toplumda zihinsel emek gerektiren işler, akademik eğitim ayrımını akla getirmekte, benzer şekilde kol emeği gerektiren işler ise mesleki eğitimi akla getirmektedir. Küçük bir grubu temsil eden profesyonel ve yönetici azınlıktan gelen öğrenciler, eğitim sistemi aracılığıyla akademik eğitim süreçlerini takip ederek işbölümündeki ayrıcalıklarını korumaktadırlar. Ayrıcalıklı küçük bir kesim, seçkin eğitim kurumları aracılığıyla ayrıcalıklarını devam ettirme şansını yakalayabilmektedir. Küçük azınlığın dışında kalan kesim, eğitim sonrası çalışma hayatında karşılaşacağı durumlara benzer durumları, daha eğitim sürecinde iken yaşamaktadır. Bu kesim, gelecek yaşantısında çalışma hayatında kontrol sahibi olamama durumu ile katılıma imkân tanımayan okullarda karşılaşmaktadır. Eğitim, bireyleri geleceğin olgun işçileri olarak yüzleşecekleri güçsüzlüğün çeşitli derecelerini kabul etmeye sevk etmektedir. Bowles ve Gintis bu anlamda, makro

düzyeyde, kapitalist düzen içerisindeki cinsiyet, ırk ve sınıf eşitsizliklerinin okullarda da yaşatıldığını ve eşitsizliklerin okullar aracılığıyla yeniden üretildiğini ileri sürmektedirler.

2.2.2.2.3. Pierre Bourdieu: Eğitim ve Yeniden Üretim İlişkileri

Çatışma teorilerinin bir diğer versiyonu ise 1960'larda Fransa ve İngiltere'de ortaya çıkan ve "yeni eğitim sosyolojisi" olarak da gönderme yapılan yaklaşımdır. Toplumun ekonomik yapısına vurgu yapma eğiliminde olan Marksistlerden farklı olarak sosyal ve kültürel yeniden üretim teorisyenleri, elitlerin sosyal ve kültürel çıkarlarının da eğitim sürecine yansıdığını ileri sürerler. Kültürel alanı da yeniden üretim sürecine dâhil eden, Pierre Bourdieu, kültürel sermayenin aileler ve okullar aracılığıyla nasıl aktarıldığını inceler. Kültürel sermaye kavramı, eşitsizliklerin aktarımını anlatmada kullanılan önemli bir kavramdır. Bu kavram aracılığıyla, bireylerin ve grupların kültürel karakteristikleri sınıf pozisyonu ve statülerinin göstergeleri olarak kabul edilebilmektedir. Okullar, öğrencilerin yaşam şanslarını arttıran ya da yaşam şanslarına ket vuran spesifik kimlikler aktarabilmektedir. Elit bir okuldan mezun olan bir öğrencinin eğitimsel ve sosyal avantajları, kamu okulundan mezun olan öğrenciye göre daha yüksektir (Sadovnik, 2011: 8).

Pierre Bourdieu okul kurumunun, kültürel sermayenin dağılımına ve toplumsal uzamın yeniden üretilmesine katkıda bulunması sürecinde karmaşık mekanizmalara değinmiştir. Kültürel sermayenin dağılımı; aile stratejileri ile okul kurumunun özgül mantığı arasındaki bağıntı aracılığıyla yeniden üretilmektedir. Aileler, toplumsal varlığını, tüm güçleriyle ve ayrıcalıklarıyla yeniden üretme eğilimindedir. Bu eğilim, çeşitli yeniden üretme stratejilerinin oluşumuna kaynaklık eder. Doğurganlık, evlilik, veraset stratejileri, ekonomik stratejiler ve eğitim stratejilerinin kökeninde ailelerin varlıklarını devam ettirme eğilimleri yatmaktadır. Eğitime yapılan yatırım, ailelerin sermaye hacimleri ile ilişkilidir. Kültürel sermayeye verilen önem ve kültürel sermaye hacminin ekonomik sermayeye oranla büyüklüğü, eğitime yapılan yatırımı arttırmaktadır (Bourdieu, 2006: 35).Kültürün eğitim aracılığıyla yeniden üretimi toplumun sistem halinde yeniden üretilmesinde anahtar bir rol oynamaktadır. Bourdieu, eğitimin modern toplumdaki işlevinin iktidar ilişkilerini, ayrıcalıkları ve eşitsizlikleri yeniden üretmekten ibaret olduğunu ileri sürmüştür. Eğitim özü itibarıyla keyfi aolan ve

görünüşte olmasa da fiilen iktidara dayalı olan kültürel şemayı sürdürmektedir. Bu şema özü bakımından keyfidir, çünkü normalde bir alt kültürün diğerinden daha objektif, iyi ya da kötü olduğuna karar verecek bir ölçüt yoktur (Aktay, 2002: 16).

Eğitime yapılan yatırım, öğrencilerin ailelerinin iç içe geçmiş ekonomik, sosyal ve kültürel arka planları ile yakından ilişkilidir. Ekonomik, sosyal ve kültürel boyutlar birbirinden bağımsız olarak düşünülemez. Bu çerçevede mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına yönelen öğrencilerin eğitim yatırımları, öğrenci ailelerinin ekonomik, sosyal ve kültürel profilleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. Araştırmalar, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına yönelen öğrencilerin ailelerinin kısıtlı ekonomik, sosyal ve kültürel sermayeye sahip olduklarını göstermektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ailelerinin eğitim durumları, mesleki konumları, gelirleri, ikamet alanları vb. yakınlık göstermektedir.

Bourdieu okul aracılığıyla yeniden üretimi, fizikçi Maxwell'in, ikinci termodinamik yasasının etkisinin nasıl askıya alındığını anlatmak için kullandığı "Maxwell'in Cini" analojisiyle açıklamaya çalışır. Az ya da çok sıcak, yani az hareketli ve çok hareketli taneciklerin arasında bir cinin olduğunu varsayar. Bu cin, tanecikleri ayrıştırmaktadır. Bu cin taneciklerden hızlı olanlarını ısısı artan bir kaba, yavaş olanlarını ısısı azalan bir kaba yerleştirmektedir. Okulun da bu cine benzer bir işleve sahip olduğunu ileri sürer. Okul ayıklama işlemi ile eşit olmayan kültürel sermayeye sahip öğrenciler arasındaki farklılıkları korur. Bourdieu, yetenek farklılıklarının da kültürel sermaye ile oluşan toplumsal farklılıklardan ayrılamayacağını ileri sürer. Okul üst düzey soylu sınıf ile alt düzey soylu sınıf ve alt düzey soylu sınıf ile soylu olmayan sınıf arasındaki toplumsal sınırları koruyan bir mekanizmadır. Okulun geliştirdiği ayırım adeta bir kutsama işlemidir. Kutsal olan ile kutsal olmayanın yani dindışı olanın ayrıldığı büyü işlemi gibidir (Bourdieu, 2006: 35-36). "Okulların farklı kültürel kökenlere ait insanları birbirinden ayırmayırma konusunda izlediği ince yollar vardır. Bourdieu bu yolun herşeyden önce okullarda verilen eğitimin hâkim kültürün ideolojisini ve kültürel kodlarını içermesiyle açıldığına dikkat çeker. Eğitim, hâkim kültürün kodlarını içermekte ve bu kodları alt sınıflardan gelen öğrencilerin çözmesi genellikle çok kolay olmamaktadır (Aktay, 2007: 481-482)".

Bourdieu, yetenek farklılıklarını aileden tevarüs eden niteliklere (ekonomik, kültürel, sosyal sermaye) bağlamaktadır. Okul, bu farklılıkları korumakta ve yeniden

üretmektedir. Bu bağlamda, aynı okul ya da sınıf içindeki başarı farklılıkları, yetenek ve zekâdan çok öğrencilerin geldikleri sınıfsal konumlarla ilişkilendirilebilir. Bu bakış açısı ile okulları sosyal, kültürel ve ekonomik farklılıkları birbirinden ayıran mekanizmalar olarak ele almak mümkündür. Bourdieu'ya göre okullar, kültürel sermayenin çeşitli biçimlerini sadece üretmekle kalmaz aynı zamanda, bu sermaye biçimlerinin aktarımı ve biriktirilmesi bakımından temel koşulları sağlar. Daha da önemlisi okullar, simgesel iktidarı yansıtan hâkim sınıflandırma biçimlerini telkin etmektedir.

Okul, ayrıcalık ve iktidar eşitsizliklerini, farkına vardırımsızın ve direnişle karşılaşmadan, kuşaklar arasında nasıl sürdürüldüğü? sorunsalının ipuçlarını içeren bir alandır. Bu sorunun cevabını bulmak için, eğitim vasıfları, seçilme mekanizmaları ve bilişsel kategoriler gibi kültürel olanakların eşitsizlikleri devam ettirmede nasıl kullanıldıklarını aydınlatmak gerekmektedir. Modern toplumlarda, toplumsal eşitsizliklerin aktarılmasında aile, kilise ya da şirkete oranla eğitim sistemi daha fazla pay sahibi olmaya başlamıştır (Swartz, 2011: 265).

Pierre Bourdieu'nun Çıkar, Sermaye, Habitus ve Alan Kavramları Çerçevesinde Mesleki Eğitimin Yapısı ve İşleyişi

Pierre Bourdieu'yu, Marksizmden uzaklaştıran kavramlardan biri çıkardır. Bourdieu, çıkar kavramını sadece maddi amaçlar çerçevesinde tanımlamamaktadır. Çıkar kavramını geliştirirken, maddi amaçların yanı sıra gayri maddi amaçları da içine alacak şekilde genişletmiştir. Bourdieu tüm eylemlerin çıkara dayalı olduğunu iddia etmektedir. Çıkar kavramını belli bir toplumsal formasyonda kıt ve peşinden koşulmaya değer olarak sunulan bütün mallar için geçerli kılmaktadır. Pratikler maddi ya da simgesel karı azamiletmeye yöneliktir. Pratiklerin çıkara yönelik olduğunu vurgulamak üzere eylemi strateji olarak nitelendirmektedir. Strateji aktörlerin avantaj elde etmeye çalıştıklarını vurgu yapar. Bourdieu'ya göre strateji, akılcı aktör kuramında olduğu gibi eylemi araçsal ve hesaplı şekilde hareket etmeyi içermez. Eylemler ona göre örtük ve düşünüm öncesi farkındalık düzeyinde gerçekleşir. Bireysel çıkarlar aktörün toplumsal hiyerarşi içerisindeki konumuyla tanımlanır. Çıkarlar aktörün somutlaşmış yatkınlıkları olup farkına varılamayacak düzeyde içselleştirilmiştir. Çıkar bu bağlamda araçsal hesaplama dayalı bir eylem değildir. Evrensel temel bir çıkardan ziyade çıkarlardan söz konusudur. Değerli kaynaklara yönelik kurumsallaşmış ne kadar

çatışma arenasını varsa o kadar sayıda çıkar olabilir. Ona göre çıkar eylemi önemli görülen sonuçlara yönlendiren şeydir. Her eylemin bir varlık sebebi vardır (Swartz, 2011: 98-107).

Bourdieu'nun çıkar kavramını eğitim çalışmaları için oldukça kullanışlı görmektedir. Eğitime yönelik tercihler, beklentiler, eğitim sürecindeki davranışlar ve eğilimler çıkar kavramı ile ilişkilendirilebilir. Modern eğitim sistemi oldukça karmaşık ve farklılaşmış bir yapıya sahiptir. Eğitim süreci öğrencileri seçerek derecelendirme özelliğine sahip olsa da bireyin içinde bulunduğu toplumsal koşulların şekillendirdiği çıkarlar bu süreçte etkili olabilmektedir. Öğrenciler içinde yer aldıkları toplumsal formasyon çerçevesinde eğitime yönelik tercihler ve beklentiler geliştirebilmektedir. Eğitim sürecinde öğrencilerin davranış ve eğilimleri çıkarları doğrultusunda şekillenebilmektedir.

Ortaöğretim sürecini çıkarlar çerçevesinde ele alınabilir. Ortaöğretim kendi içerisinde genel ve mesleki ortaöğretim şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Bu kurumlar belirli çıkarları ve işlevleri temsil etmektedir. Genel ortaöğretim daha çok yükseköğretime yönelik çıkarlara hizmet etmekteyken mesleki ve teknik ortaöğretim, orta öğretim sonrasında istihdam beklentisine yönelik çıkarlara hizmet etmektedir. Öğrenciler geldikleri toplumsal formasyon çerçevesinde mesleki ve teknik ortaöğretimin iş hayatına kısa yoldan geçiş sağlama işlevini çıkar olarak benimseyebilmektedir. Öğrencilerin ortaöğretime geçiş sürecinde benzer çıkarları benimsememeleri, sahip oldukları toplumsal koşullarla ilişkilendirilebilir. Yükseköğretimden ziyade çalışma hayatına atılmayı öncelikli hale getiren öğrencilerin benimsedikleri çıkarlar toplumsal koşulları ile ilgili olabilmektedir. Ancak bu süreç araçsal hesaplamalara dayanmamaktadır. Çıkarlar aktörün somutlaşmış yatkinliklerine dönüşmüştür ve farkına varılamayacak biçimde içselleştirilmiştir. Bu bağlamda yalnızca yükseköğretime geçiş beklentisi amacıyla Anadolu lisesine yönelme eğilimi tüm öğrenciler için geçerli olmamaktadır. Farklı toplumsal koşullara sahip öğrencilerin somutlaşmış yatkinlikleri bu tür hedefi içselleştirmesini engelleyebilmektedir. Örneğin; ortaöğretim sürecine kadar deneyimlenen eğitim sürecinde yeterli akademik başarı düzeyini yeteri kadar yakalayamayan bir öğrenci için yükseköğretime geçiş beklentisi ortadan kalkabilmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken temel husus tercihlerin, eğilimlerin hesaplı ve rasyonel biçimde değil de kendiliğinden oluşmasıdır.

Bourdieu'nun sosyolojisinde eğitime ilişkin çalışmalarda oldukça kullanışlı olabileceğini düşündüğümüz bir diğer kavram habitustur. Bourdieu, habitus kavramını tercihlerin tercih edilmemiş ilkesi olarak tanımlamaktadır. Habitus, düzenli davranışların yani davranışların düzenliliğinin nesnel temelidir. Pratikler habitus sayesinde öngörülebilir (Bourdieu, 2013: 48, 121).

Habitus, sosyalleşme sürecinde az çok bilinçsiz bir şekilde içselleştirilmiş ve benimsenmiş olan idrak, değerlendirme ve eylem şablonlarından oluşur. Habitus, bireylerin toplumsal dünyayı algıladığı zihinsel yapıları içerir. Habituslar bireylerin yaşam koşulları çerçevesinde farklılaşır. Benzer toplumsal konumlar kısmen benzer habitusları meydana getirir (Jourdain ve Naulin: 2016:42-43).

Habitus kavramı yapı ve eğilim şeklinde iki asli unsura işaret eder. Habitus dışsal yapıların içselleştirildiği ilk sosyalleşme deneyimlerinin ürünüdür. Sosyalleşme yoluyla tabakalaşmış toplumda neyin olanaklı neyin olanaksız olduğunu gösteren içselleştirilmiş yatkınlıklar gelişir. Habitus bir bakıma içselleştirilmiş ve yatkınlığa çevrilmiş zorunluluktur. Zorunluluktan doğan bir erdemdir. Ürünü olduğu koşullara tekabül eden tercihleri, zorunluluğu durmaksızın erdeme dönüştürür (Bourdieu, 21011: 137-150).

Çıkar kavramı gibi habitus kavramı da eğitim çalışmalarında oldukça kullanışlı bir araç olarak analizleri derinleştirebilir. Özellikle eğitime yönelik tercihler, eğitim sürecindeki davranışlar ve eğilimler, eğitimden beklentiler habitus kavramı ile ele alınabilir. Habitus kavramı, öğrencilerin başarı düzeylerini sadece öğrencilerin zekâ düzeyi ya da eğitim kurumları çerçevesinde ele almanın olanaksızlığına işaret etmektedir. Bireyin erken yaşlardan itibaren sosyalleşme süreçleri çerçevesinde oluşan algı, davranış ve değerlendirme şablonları birey için neyin olanaklı neyin olanaksız olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda tercih gibi görülen tercihlerin dahi tercih edilmemiş olduğuna vurgu yapmaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretime yönelme davranışı her ne kadar bazı gerekçelere dayandırılan bir tercih gibi sunulsa da içselleştirilmiş yatkınlıkların sonucu olabilmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim, orta öğretim sonrasında çalışma hayatına geçişe yönelik beceriler vaat etmektedir. Genel ortaöğretim ise ortaöğretim sonrası çalışma hayatına yönelik bir sermaye biçimini doğrudan sunmamaktadır. Genel ortaöğretim, çalışma hayatına yönelik pratik becerilerden ziyade yükseköğretime geçiş olasılığını arttıran zihinsel beceriler kazandırmaktadır. Habitus bireyin yer aldığı toplumsal koşullar ekseninde şekillenmektedir. Bu bakımdan ortaöğretimin sunduğu beceri ya da sermaye biçimleri

toplumsal koşulların etkili olduğu bireyin habitusu dolayısıyla çekici ya da itici hale gelebilmektedir. Öğrenciler için sadece yükseköğretime geçiş olasılığının güçlendiren ve bu olasılığın gerçekleşmemesi halinde alternatif bir sermaye biçimi sunmayan bir eğitim formu makul bir tercih olmayabilmektedir. Habitus neyin olanaklı neyin olanaksız olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda öğrenciler habitusu aracılığıyla, genel ortaöğretimin yükseköğretime geçiş yapamama halinde lise sonrasında alternatif bir sermaye biçimi sunamamasını olanaksızlıkla ilişkilendirilebilmektedirler. Bununla birlikte öğrencilerin ortaöğretime kadar sosyalleşme süreçlerinde içselleştirdikleri yatkınlıkları ve eğilimleri sadece akademik başarıya dayalı sermaye biçimine uyarlanmayı zorlaştırabilmektedir. Aileden tevarüs eden özelliklerle sıkı bağları olan akademik başarı düzeyinin düşüklüğü, mesleki becerilere dayalı sermaye biçimini cazip kılabilir.

Bourdieu'nun Marksizmden uzaklaştıran bir diğer kavram ise sermayedir. Bourdieu'ya göre sermaye sadece maddi bir forma sahip değildir. Bireyler ve gruplar konumlarını korumak ve yükseltmek için maddi ve maddi olmayan çeşitli sermaye kaynaklarını kullanırlar. Kaynakların mücadele nesnesine dönüşmesi bu kaynaklara sermaye formu kazandırır. Bu formlar aynı zamanda iktidar biçimleridir. Bu iktidar biçimleri bireyler ve gruplar arasında eşitsiz biçimde dağılmıştır. Bourdieu genellikle dört sermaye biçiminden söz eder: ekonomik (para ve mülk), kültürel (eğitim de dahil olmak üzere kültürel mallar), sosyal (tanışıklıklar ve ilişki ağları) ve simgesel (meşruluk) sermaye. Kültürel sermaye kavramı, sözel beceri, genel kültürel farkındalık, estetik tercihler, okul sistemi hakkında bilgi, eğitim gibi olanakları kapsar (Swartz, 2011: 110-111). İktisadi ya da ekonomik sermaye bireyin ekonomik kaynaklarının bütününe işaret eder. Ekonomik sermaye sahibi olmak, diğer sermaye türlerine ulaşmayı kolaylaştırır. Sosyal sermaye birbiriyle tanışma tanışıklığa dayalı ilişkiler ağına bağlı mevcut ve potansiyel kaynaklar bütünü olarak tanımlanır. Simgesel sermaye toplumsal tanınırlık ve prestij kavramlarına atıfta bulunur (Jourdain ve Naulin, 2016: 106-107). Sermaye biçimleri ekonomik, kültürel, sosyal ve simgesel sermaye ile sınırlı değildir; sadece birkaçını sayacak olursak aile din, ahlak ve devlet sermayesi de vardır (Swartz, 2011: 115).

Sermaye kavramı ve sermaye formları eğitim çalışmalarına rahatlıkla uyarlanabilir. Sermayenin konumları korumaya ve yükseltmeye yarayan kaynaklar olma özelliği konumuz açısından özel bir öneme sahiptir. Bireyler, konumlarını korumak ve

yükseltmek için çeşitli sermaye biçimi kullanmaktadırlar. Bu bağlamda eğitime yönelik tercihler ya da eğitimden beklentiler öğrencilerin sahip oldukları sermaye hacmiyle ilişkilendirilebilir. Kültürel sermayenin yoğunluğu, eğitime yönelik tercihleri derinden etkileyebilmektedir. Ortaöğretim öncesinde yeteri kadar biriktirilemeyen kültürel sermaye sadece akademik başarıya dayalı eğitim formlarına yönelmeyi olanaksız kılabilir. Seçmeye dayalı ortaöğretim sistemi ile sadece akademik başarıya dayalı sermaye biçimini merkezine alan liselere yerleşebilmek için başarıya dayalı ölçütleri şart koşulmaktadır. Bu bağlamda genel ortaöğretime yerleşmek mesleki ve teknik ortaöğretime yerleşmekten daha güç olabilmektedir. Sınavların düşük başarılı öğrenciler olarak kodladığı öğrenciler meslek liselerine yönelmek durumunda kalabilmektedir. Bourdieu başarının toplumsal koşullar tarafından şekillendiğini ileri sürmektedir. Bu bakımdan başarı düzeyi düşük öğrenciler, düşük statü göstergelerine sahip öğrenciler olarak değerlendirilebilir. Başarı aile aracılığıyla aktarılan sermaye biçimleri ile de oldukça ilişkilidir. Düşük sermaye hacmine sahip ailelerden gelen öğrencilerinin sermaye hacimlerinin düşük olması muhtemeldir. Okullar farklı sermaye hacimlerine sahip öğrencileri eşitlemektense sermayeye dayalı farklılaşmaları korumaktadır. Bu çerçevede mesleki ve teknik ortaöğretim ayrışmasını sermayeye dayalı farklılaşmaları koruyan ve yeniden üreten bir mekanizma olarak değerlendirmek mümkündür. Ekonomik kaynaklara işaret eden ekonomik sermayenin düşük olduğu ailelerden gelen öğrencilerin seçme ya da elemekten ziyade bilinçli şekilde mesleki ve teknik ortaöğretime yönelmesi de muhtemeldir. Ortaöğretim sonrasında yükseköğretime geçiş yapamama riski ya da yükseköğretimin ortaya çıkaracağı maliyet ekonomik sermayesi düşük ailelerden gelen öğrenciler için genel ortaöğretime bir risk alanı olarak görmeye yol açabilmektedir. Bu bakımdan mesleki ve teknik ortaöğretim daha rasyonel ve makul bir tercih olarak görülebilmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretimin sunduğu beceriler ekonomik destekten yoksun bir öğrencinin hayata tutunabilmesi için bir fırsat olarak algılanabilmektedir.

Bu araştırmada Bourdieu'nun sermaye kavramı çerçevesinde mesleki ve teknik ortaöğretimin öğrencilere, iki türlü sermaye biçimi sunduğunu varsaydık. Birincisi mesleki becerilere dayalı sermaye biçimi, ikincisi akademik başarıya dayalı sermaye biçimi. Anacak mesleki ve teknik ortaöğretim alanının ağırlık merkezinin mesleki becerilere dayalı sermaye biçimi olduğu kabul edildi. Mesleki ve teknik ortaöğretimde müfredat ağırlıklı olarak mesleki becerileri dayalı sermayeyi öne çıkarmaktadır. Ayrıca

mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının genel ortaöğretim mezunlarına oranla yükseköğretime geçiş olasılığının azalmasını da meslek liselerinde akademik başarıya dayalı sermaye biçiminden ziyade mesleki becerilere dayalı sermaye biçiminin öne çıkarıldığının dolaylı bir sonucu olarak görmek mümkündür.

Bourdieu'ya göre alan, çıkarların bağlantılı olduğu habitusun işlev gördüğü toplumsal ortamın yapısını belirler. Alan, habitusu kullanışlı hale getiren temel metaforlardan biridir. Alanlar malların, hizmetlerin, statülerin dolaşıma girdiği arenalardır. Alanların temel özelliklerinden biri özgül sermaye tipleri ya da sermaye bileşimleri tarafından düzenlenmiş olmasıdır. Alanlar, belli bir sermaye türünün belirli bir şekilde dağıtıldığı yapılardır (Swartz, 2011: 167). Bir alanın özerkleşmesi kendine has amacının tanımlanmasından geçer. Bir alana dâhil olan bireyler, bu alanın hedefine uygun bir şekilde harekete etmekte ve bu alana özel olan sermayeyi elde etmek veya elde tutmak için mücadele etmektedirler (Jourdain ve Naulin, 2016: 122). Mesleki ve teknik ortaöğretimi bir alan olarak kabul edecek olursak, mesleki ve teknik ortaöğretimi kendine özgü hale getiren sermaye biçiminin mesleki becerilere dayalı sermaye biçimi olduğunu ileri sürebiliriz. Mesleki ve teknik ortaöğretimi genel ortaöğretimden ayıran ve bu alanın ağırlık merkezini oluşturan sermaye mesleki becerilere dayalı sermayedir.

2.2.2.3. Randal Collins ve diploma toplumu

Weber de Marx gibi toplumların egemen ve tabi gruplar arasındaki güç ilişkileriyle yapılandığı kanısındadır. Ancak Weber, Marx'tan farklı olarak sınıf farklılıklarının tek başına, tabakalaşmayı kaçınılmaz ve adil gösteren inanç sistemlerini ve karmaşık hiyerarşi formlarını açıklayamayacağına inanıyordu. Weber, sınıf pozisyonu kadar statünün de önemli olduğunu gündeme getirmiştir. Statü önemlidir çünkü insanların sosyalleştikleri ve tüketime dâhil oldukları gruplarla tanımlanabilmesini kolaylaştırabilmektedir. Weberyen yaklaşım, sosyolojik araştırma geleneğine yeni bir yüz kazandırmıştır. Bu geleneği benimseyen araştırmacılar, okul organizasyonlarını ve eğitim süreçlerini statü yarışı ya da organizasyonel kısıtlılıklar açısından analiz etme eğilimindedirler (Sadovnik, 2011: 7).

Max Weber, öğretim kurumlarının, çağdaş bürokraside uzmanlık eğitimi veren ve özel sınav sistemleri üreten bir yapı olarak vazgeçilmez görüldüğünü belirtmektedir. Aslında uzmanlık sınavlarının bürokratikleşme için ne vazgeçilmez ne de koşul

olduğunu ileri sürmektedir. Bu sınavlar ve sınavlar sonucunda elde edilen belgeler hakkında şunları ifade etmektedir:

Kapitalizmin bürokratizasyonu, uzmanlık eğitimi görmüş teknisyenlere, yazıcılara vb. olan talebiyle, bu tür sınavları tüm dünyaya yaymaktadır. Bu gelişmeyi hızlandıran en önemli etken, bu tür sınavlarda kazanılan öğrenim sertifikalarının toplumdaki saygınlığıdır. Ekonomik yarara dönüştükçe bu belgelerin önemi artmaktadır. ... Üniversite, işletmecilik ve mühendislik diplomalarının gelişmesi ve her alanda öğrenim diplomalarının yaratılması için koparılan gürültü, devlet dairelerinde ve özel sektör bürolarında ayrıcalıklı bir kesimin oluşmasına yol açmaktadır. Bu tür belgeler, evlenme yoluyla ileri gelen ailelere girmeye, şeref yasalarına bağlı çevrelere kabul edilmeye, iş karşılığı değil nezih kazanç sağlamaya, ilerleme güvencesi ve yaşlılık sigortası elde etmeye ve hepsinden önemlisi sosyal ve ekonomik bakımdan avantajlı görev ve makamları tekel altında tutmaya yardımcı olur (Weber, 213-214).

Weber'in bu görüşlerinden etkilenen Collins, modern toplumda teknoloji ya da bilime özel bir önem verildiğinden söz etmektedir. Ona göre bazıları için teknoloji ve bilim, kahraman; bazıları içinse haindir. Teknoloji toplumundan önce bireyler veraset aracılığıyla ödüllendirilmekteydi. Düzenin, artık başarı ile şekillendiği iddiasını Collins, kötü bir masal olarak niteler. Yapının bilgi, yetenek, başarı, çaba, eğitim sahibi insanlar tarafından yönetildiği ve şekillendirildiği yönündeki teknokratik söylem ona göre inandırıcı değildir. Teknokrasi söyleminde, teknolojik değişimin ekonomik verimlilik ve iş organizasyonlarına etkisine vurgu yapılmaktadır. Teknokratik söylemde bir diğer vurgu ise insan yaşamında eğitimin öneminin artmasıdır. Sosyal hareketliliğe odaklanan tabakalaşma çalışmalarında eğitimin önemli bir belirleyici olduğu üzerinde durulmuştur. Teknokrasi varlığı üzerine geliştirilen en güçlü argüman, eğitimin meritokratik seçim için bir araç olarak nitelendirilmesidir. Eğitim ile teknoloji arasındaki ilişkiyi özetleyen önermeler şu şekilde sıralanabilir (Collins, 1979: 1-30).

1. Endüstriyel toplumda okulun karşıladığı meslek gereksinimleri teknolojik değişime bağlı olarak sürekli artmaktadır. Bu durum iki süreci içerir.
 - a. Düşük beceri isteyen meslekler azalmaktadır. Yüksek beceri isteyen meslekler ise artmaktadır.
 - b. Değişmeyen mesleklerin gerektirdiği beceriler artmaktadır.
2. Formel eğitim, yüksek düzeyde beceri gerektiren mesleklerin ihtiyaç duyduğu genel kapasiteleri ve özel becerileri öğretmektedir.
3. Artan eğitimsel gereksinimler için okuldaki eğitim sürecinin uzaması gerekmektedir.

Weberyan düşünceden beslenen Randall Collins, eğitim ile statü gruplarının mücadelesini ilişkilendirmektedir. Eğitim ile ilgili diploma ya da sertifika gibi

belgelerin ya da kimliklerin (credentials) başarı göstergesi olmaktan çok esasen statü göstergesi olduğunu ileri sürer. Credentializmin yükselişi daha fazla uzmanlaşma anlamına gelmez. Credentializmin yükselişi, egemen grup üyelerinin kendileri ve çocukları için daha fazla avantaj sağlayacak mesleki ve sosyal yapıyı güvence altına alması anlamına gelmektedir (Sadovnik, 2011: 7).

Collins, yüksek düzeyde eğitim sahibi insanların düşük düzeyde eğitim sahibi olan insanlardan daha verimli olduğunun ve mesleki becerilerin okulda mı yoksa başka yerlerde mi öğrenileceğinin tartışmalı olduğu kanaatindedir. Eğitimin mesleki verimlilikle ilişkili olmadığını hatta çoğu zaman üretkenlik karşıtı olabileceğini ileri sürmektedir. Özellikle mesleki eğitimin okuldaki eğitimden çok iş deneyimiyle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Okul içerisindeki derecelendirme sisteminin mesleki başarı ile ilişkilendirilemeyeceğini vurgulamaktadır. Örneğin iş performansını tahmin etmek için geliştirilen akademik bilgiyi ölçen objektif testlerin spesifik mekanik görevlerin beklediği iş performanslarıyla ilişkisiz olduğunu belirtmektedir. Eğitimle ilgili belgelerin veya kariyerlerin aslında teknoloji ile ilgili olmadığı kültürel sosyalleşme ile ilgili olduğunu öne sürmektedir. Eğitim kariyerlerinin ve eğitim ile ilgili belgelerin, kültürel grupların üyelerinin konumlarını korumada işlevsel olduğunu düşünmektedir (Collins, 1979: 1-30).

Collins, toplumu, daha çok istenilen mesleklere girişi belirleyen, gereksiz eğitim diplomalarının yaygınlaştığı credential toplum olarak tanımlıyor. Collins çoğu insanın mutabık kaldığı diplomanın iş performansı için gerekli niteliklerle ilişkili olduğu fikrini reddetmektedir. Diploma ya da belge uygulaması irrasyoneldir çünkü bireylerin çoğu meslekler için oldukça yeterli performans sergileyebilecekleri halde, bu belgelerin eksikliğinden dolayı mesleklere giriş yapamamakta adeta dışlanmaktadır. Ona göre bu uygulamalar akıldışıdır belgeleri ya da diplomaları elde etmek için eğitim kurumlarında, gereksiz biçimde, oldukça uzun zaman harcanmaktadır (Hurn, 2016: 62).

Daha çok talep edilen, yüksek düzeyde prestij, gelir ve güvence vaat eden meslekler uzun, pahalı ve zahmetli bir eğitim süreci ve bu sürecin sonunda elde edilebilecek çeşitli diplomalar gerektirmektedir. Bu türden eğitime sosyal, kültürel ve ekonomik bakımından avantajlı ailelerden gelenlerin erişme ihtimali daha yüksektir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına yönelen öğrenciler ise bu okul türünü tercih ederek çoğunlukla daha başlangıçta yükseköğretime geçiş ihtimalini zayıflatarak, kısa yoldan işgücü piyasasına girmeyi öncelikli görebilmektedirler. Collins'in, mesleklerin

gerektirdiği becerilerin eğitim süreci ile ilişkisiz olduğu yönündeki görüşü, mesleki ve teknik ortaöğretim süreci örneği üzerinden yorumlanabilir. Şöyle ki mesleki ve teknik ortaöğretim sürecinde mesleğe ilişkin becerilerin önemli bir oranının okul dışı uygulamalar aracılığıyla, iş başında öğrenildiği görüşü kabul edildiği takdirde Collins'in eğitim ile meslek ilişkisizliği de kabul edilmiş olacaktır. Bunun dışında; Collins'in avantajlı kesimlerden gelen öğrencilerin gelir, güvence ve prestijli meslekler için uzun, pahalı ve zahmetli eğitim süreçlerinden geçtiği yönündeki görüşü de mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına yönelen öğrencilerin durumlarını açıklamada faydalı olabilir. Çünkü dezavantajlı kesimlerden gelen öğrenciler daha çok mesleki ve teknik eğitime yönelmekte iken ayrıcalıklı kesimlerden gelen öğrenciler ise seçkin eğitim kurumlarına ve daha sonrasında yükseköğretim kurumlarına yönelmektedirler. Bu anlamda, eğitim süreci ya da eğitim ile ilgili belgeler, aslında sosyal sınıfların konumlarını korumaya yarayan araçlara dönüşebilmektedir.

Collins modern dünyada eğitimsel niteliklerin, sosyal ve ekonomik bakımdan avantajlı konumların kısıtlılığına vurgu yapmaktadır. Eğitim ile ilgili sertifikalar mükâfat ve prestiji yüksek mesleklere girişi sınırlandırmayı kolaylaştıran bir araç olarak kullanılabilir (Blackledge, 1993: 325). Eğitim yaygınlaşmakta ve standartlarını yükseltmektedir. Eğitimsel yeterlilikler, mesleki yerleşmenin temel gereği haline gelmektedir. Bu durum emek piyasasında diploma enflasyonuna yol açmaktadır. Artan sayıda insan, belirli düzeyde yeterlilik elde ettikçe yeterliliklerin emek piyasasındaki değeri düşecektir. Aynı işin zaman geçtikçe daha fazla yeterlilik gerektirdiği iddia edilecektir. Collins'e göre bu durum teknik gereksinimlerin artması ile değil statülerin korunma kaygısı ile ilişkilidir. Eğitimin uzayıp giden bir sarmala dönüşmesinin, sosyal fırsatların artması ile ilişkisi yoktur. Aslında, eğitimsel yeterliliklerin emek piyasasında bir değeri yoktur (Bilton vd., 2008: 290).

Collins, eğitimsel yeterlilikler ile işgücü piyasasındaki konumların gerektirdiği nitelikler arasında bir ilişkinin gerçeklikte var olmadığını ileri sürmektedir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarını, eğitimin yaygınlaşması ve diploma enflasyonu gibi temalar üzerinden ele aldığımızda, Collins'in görüşleri ile uyum gösteren bir tablo ortaya çıkabilir. Uzayan eğitim süreçleri, eğitim ile ilgili belgelerin farklılaşarak çoğalması, eğitimin işgücü piyasası için bir eleme aracına dönüşmesi, eğitim kariyeri kısa sürenleri olumsuz yönde etkileyebilir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında, yükseköğretime geçiş, dolayısıyla sonraki eğitim

basamaklarına devam etme oranının düşük düzeylerde kalması bakımından, diploma enflasyonuna ayak uyduramamaktadır. Eğitim düzeyi yüksek olanların artışı, (yükseköğretim mezunu), işgücü piyasasında daha yüksek eğitim düzeyine (lisansüstü mezunu), bunun yanında yabancı dil yeterliliğine ve farklı sertifikalara sahip insanları emek piyasasında daha avantajlı hale getirecektir. Bu durumda, eğitimsel yeterliliği düşük düzeyde kalan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına yönelenlerin konumları, iş gücü piyasasında dezavantajlı hale gelebilmektedir.

2.2.2.4. Eğitimde direnç teorileri ve yeniden üretim

Çatışmacı yaklaşım, toplumu güç ilişkileri çerçevesinde şekillenen bir çatışma alanı olarak tasvir etmektedir. Okulları, bu güç ilişkilerinden ve çatışan çıkarılardan bağımsız biçimde, kendi içerisinde bir güç alanı olarak kabul etmek, çatışmacı yaklaşımın bakışıyla maskeleyici bir tutuma yol açar. Okullar çatışmacı yaklaşımın bakışıyla, öğrencileri, okul dışındaki sosyal, kültürel ve ekonomik etkilerden sıyrarak şekillendirecek bir güce sahip değildir. Okulların gücüne yönelik aşırı vurgu, toplumdaki gerçek güç ilişkilerini maskelemekten başka bir şey değildir. Benzer bir şekilde okulların öğrencileri yetenek, zekâ ya da başarı temelinde sıraladığı, seçtiği, ayırdığı yönündeki düşünüş de yanıltıcı olabilmektedir. Okulların gücüne ve başarıya yönelik bu vurgu, çatışmacı bakış açısıyla, okul dışında var olan güç ilişkilerini gözden uzak tutan ve hesaba katmayan bir açıklama olarak nitelendirilebilir. Bu noktada, yeniden üretim yaklaşımını benimseyenlerin, okulların aslında mevcut güç ilişkilerini bir kuşaktan bir kuşağa aktardığı yönündeki vurguları da determinist bir açıklama olarak nitelendirilebilir.

Failliğin, direncin ve protestonun eğitim sürecindeki potansiyel formları bağlamında, eğitim sürecinde eleştirel reaksiyonlar ortaya çıkabilmesi ihtimali, yeniden üretim teorilerinin eleştirisini gündeme getirmiştir. 1980'lerin ilk yıllarında yeniden üretim teması, onu savunanlar arasında eleştiriye tabi tutulmuş, bu eleştiriler temanın itibarını sarsmıştır. Eleştiriler Bowles, Gintis ve Bourdieu'nun ilk dönem çalışmalarının aşırı biçimde yapısal, mekanik belirlenimci olduğunun altını çizerek, direnç, çelişki ve ihtilaflarla yeteri kadar ilgilenmedikleri yönünde gelişmiştir. İşçi sınıfı gençliği, okulun seçme ve sınıflandırma faaliyetlerinin pasif kurbanları olarak betimlenmiştir (Swartz, 2002: 554).

Bowles ve Gintis'in; kapitalist düzende, okulların, yeniden üretimi kaçınılmaz hale getirdiği görüşü, aslında işlevselci yaklaşımın ana hatlarıyla örtüşmektedir. Bu yaklaşım, işlevselcilikte olduğu gibi insanların değiştirme ve dönüştürme kapasitesini, bireylerin faillliğini görme bakımından eksiklikler taşımaktadır. Oysa Henry Giroux, Peter McLaren, Paula Allman ve Richard Hatcher gibi çok sayıda yazar, öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal değişimi tahrik edebilme ve kapitalizmin yeniden üretimine direnç gösterebilme potansiyellerinin ve rollerinin altını çizmektedirler (Hill and Cole, 2001: 149).

Direnç teorisyenleri, yeniden üretim teorisyenlerinin eğitime yönelik açıklamalarını belirlenimci bulmakta ve eleştirmektedirler. Öğrencileri, okul ya da öğretmenler tarafından iletilen hegemonik mesajların pasif içselleştiricileri olarak ele almayı hatalı bulmaktadırlar. Okullar, kapitalist sınıfın ihtiyaç duyduğu işçileri her zaman üretemeyebilir. Direnç teorisyenleri okulları, politik mücadelenin yerleştiği bir çatışma zemini olarak görürler. Direnç teorisyenlerine göre yeniden üretim süreci, okul içerisinde çeşitli yollarla sekteye uğrar. Öğrenciler, eğitim sürecinde aktif varlıklardır. Onlar kendi dünya görüşlerini sınıfa taşırlar. Aileleri, akran grupları ve toplulukları aracılığıyla kazandıkları kültür ve dünya görüşleri, eğitimcilerin öğretmeye çalıştığı hegemonik bakış tarafından tuhaf karşılanır (Pincus, 2002: 589).

Direnç teorisyenleri, öğretmen ve öğrencileri eğitim sürecindeki pasif katılımcılar olarak görmeyerek yeniden üretim teorilerinin ötesine geçmişlerdir. Öğrenciler, toplumun belirlediği roller içinde sosyalleşmeye direnç gösterebilirler. Öğretmenler de benzer biçimde yeniden üretim sürecinin biçtiği rolleri kabul etmeyebilirler (Ballantine and Spade, 2008: 16).

Paul Willis (1977) *Learnig to Labour* adlı eserinde İngiltere'de sanayi bölgesinde her sınıftan erkek öğrencinin devam ettiği bir okulda eğitim süreçlerine odaklanmıştır. Özellikle işçi sınıfından gelen erkek öğrencilerin öğretmenlere ve eğitim sürecine karşı sergiledikleri direnç davranışlarını incelemiştir. Öğrencileri iki gruba ayırmıştır: Uyumlular ile direnç gösterenler. Öğrenciler ile öğretmenler arasında çıkar temelinde yükselebilecek bir anlaşmaya dikkat çekmektedir. Uyumlu öğrenciler saygı ve uyum karşılığında öğretmenlerden düzenli bilgi akışı elde etmekte hatta eğitim sonrası iş yaşantısında referans mektubu alabilmektedir. Direnç gösteren öğrenciler ise böyle bir anlaşmaya yanaşmamaktadırlar. Öğretmenlere ve eğitim sürecine yönelik olumsuz davranışlar sergilemekte ve direnç göstermektedirler. Bu öğrenciler geleceğe yönelik

olumsuz kanaatler taşımaktadırlar. Kendilerini zor ve düşük ücretli mesleklerin beklediğini düşünmektedirler. Yeterli donanım elde edemeyen bu öğrenciler düşük prestijli ve kötü işlerde çalışmaya hapsolmaktadırlar. Aslında bu durum öğrencilerin bir tercihi gibi durmaktadır.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına yönelen öğrencilerin geleceğe yönelik kanaatleri önem taşımaktadır. Willis'in ileri sürdüğü gibi geleceğe yönelik olumsuz kanaatler taşıyanların direnç davranışları göstereceği konusu ise tartışmalıdır. Bu okul türüne yönelen öğrenciler, aslında müfredatın tamamına yönelik ilgisiz ya da olumsuz tutumlar sergilememektedir. Araştırmalarda, mesleki derslere yönelik yeterli ilgi ve olumlu tutumlar sergilendiğinin altını çizilirken aynı davranış ve tutumların kültür dersleri için geçerli olmadığı belirtilmektedir. Mesleki ve teknik eğitim aracılığıyla elde edilebilecek düşük prestijli ya da cazip olmayan meslek, işgücü piyasasında konum elde etmede işlevselleşerek, yaşama tutunma şansını arttırabilir. Bu anlamda Willis'in tasvir ettiği direnç fikrinin mesleki ve teknik eğitim kurumları için tartışmalı olduğunu söyleyebiliriz.

Willis'in (1977) çalışmasında, işçi sınıfı kökenli öğrencilerin aileleri, akran grupları ve işçi sınıfı yaşamı içerisine yerleşmiş değerler ekseninde hareket ettiklerini gözlemlemiştir. Onlara göre okullarda yürütülen uygulamalar kendi kültürleri ile ilişkisi olmayan burjuva kültürünü yansıtmaktadır. Öğrenciler ise kendi yaşamlarına yerleşmiş değerlerle hareket ederek okula karşı aktif bir direniş sergilemektedirler. Okulun, okul görevlilerinin, müfredatın önemseydiği ve benimsetmeye çalıştığı entelektüel ve toplumsal mesajları, kendi hayatları için zayıf, pasif ve gereksiz gören öğrenciler okulda muhalif bir kültür yaratmaktadır. Bu kültür, zihinsel emek yerine daha erkeksi görülen beden emeğini önemsemektedir. Muhalif kültür, işçi sınıfından gelen öğrencileri, alternatif meslek olanaklarından mahrum etmektedir. İşçi sınıfından gelen öğrenciler, kendi sınıflarının sınırlarını netleştirmekte ve pozisyonlarını güçlendirmektedirler. Bir başka deyişle işçi sınıfından gelen öğrenciler, kendilerini kendi yarattıkları kültür içerisinde hapsetmektedirler. Karşı geldikleri kültürden kurtarabilecek formülleri üretememektedirler. Bu haliyle okul, aslında emek eksenli mesleki tabakalaşmayı zahmetsizce yeniden üretmektedir.

Willis'in okulda benimsetilmeye çalışılan değerler ile ilgili görüşleri, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları örneğinde eleştirilebilir. Okullarda, işçi sınıfından gelen öğrencilere oldukça farklı bir kültürün benimsetilmeye çalışıldığı görüşü, mesleki ve

teknik ortaöğretim kurumlarındaki eğitim süreçleri ile tam olarak örtüşmemektedir. Bu okullarda, staj eğitimi, öğrencinin eğitim sonrası muhtemel çalışma yaşantısının çok da uzak değildir. Aynı zamanda, bu kurumlara yönelen öğrencileri, işçi sınıftan gelen öğrenciler olarak nitelersek, bu kurumlarda da işçi sınıfına özgü işlerle ilgili eğitimlerin verildiğini kolaylıkla söyleyebiliriz. Bu anlamda Willis'in, dezavantajlı konuma sahip ailelerden gelen öğrencilerin kültürleri ile eğitim kurumlarının benimsetmeye çalıştığı kültür arasındaki uçurumdan kaynaklanan direncin, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları üzerinden ele almak yanıltıcı olabilir.

Jean Anyon (1981), New Jersey'de ikisi işçi sınıfı, üçü orta ve üst sınıf ailelerden öğrencilerin eğitim gördüğü beş okulda araştırma yapmıştır. Okulların kullandıkları materyaller ve müfredatların standart olmasına rağmen bunların kullanımında farklılıklar olduğunu gözlemlemiştir. Orta ve üst sınıf öğrencilerinin gittiği seçkin okullarda öğrencilere zenginliği ve soyluluğu doğallaştıran, rasyonalize eden kültürel sermaye aktarılmaktadır. Öğrencilere, üst düzey mesleklerin gerektirdiği yaratıcılık, bağımsızlık gibi nitelikler kazandırılmakta ve öğrencilerin eğitim süreçlerine aktif katılımı sağlanmaktadır. Özellikle kontrol etme fikri aşılacaktır. İşçi sınıftan öğrencilerin yöneldiği okullarda ise müfredat, toplumdaki eşitsiz işbölümünün sürdürülmesi gerektiği fikrine dayalı biçimde yürütülmektedir. Öğrencilere işçi sınıfının tarihi (çatışma ve muhalefet eksenli) hakkında bilgiler sunulmamakta, unutturma ve toplumsal hafızasızlık stratejisi yürütülmektedir. Ayrıca müfredat, mekanik biçimde davranmalarını sağlayacak şekilde kullanılmaktadır. Öğretmenler için öncelikli olan kontroldür. İşçi sınıftan gelen öğrencilerin akıl ve duyguları önemsenmemektedir. Direnç davranışı her okulda görülebilecek bir olgu olduğu halde işçi sınıftan öğrencilerin gittiği okullardaki öğretmen-öğrenci etkileşiminin baskın yönünü oluşturması bakımından daha yaygındır. Öğretmene karşı öğrenci direnişleri aktif ya da pasif olabilmektedir. Pasif direnç sorulan sorulara cevap vermeme, hevesizlik şeklinde görülebilmektedir. Aktif direnç ise kapı ve pencerelere zarar verme, yakma gibi vandalist tutumlar, defter kitap getirmeme, dersi sabote etme, öğretmenin sözünü kesme şeklinde tezahür edebilmektedir. İktidar gruplarının bilgisini işçi sınıfına empoze etmeye çalışan sınıf temelli müfredata karşı gösterilen bir direnç gibi değerlendirilebilir. Bu bakımdan işçi sınıftan öğrencilerin direnişi büyük toplumdaki çatışmaların ve gerilimlerin okullarda yeniden üretilmesi olarak okunabilir.

Jean Anyon'un görüşleri, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında müfredatın işlenişi ile ilişkilendirilebilir. Özellikle aktif direniş ve pasif direniş olarak tanımladığı davranışların kökeninde yer aldığını düşündüğü empozeye karşı çıkma hissi tartışılabilir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına yönelen öğrenci az çok tahmin ettiği bir eğitim sürecine, nedenlerin etkisinden kaynaklanabilecek bir tercihle yönelmektedir. Bu bağlamda, tercihin amacına uygun biçimde elde edilmesi hedeflenen becerilen kazanılması sürecinde direnç davranışının ortaya çıkacağı tartışmalıdır. Ancak eğitim sonrası yaşantısına katkısının olmayacağı düşünülen kültür derslerine yönelik olumsuz ve ilgisiz davranışların yaygınlığı araştırmalarda sıklıkla vurgulanmaktadır. Kültür derslerine yönelik ilgisiz ve olumsuz tutumlarını, öğrencilerin sınıf temelli bir direnç davranışı olarak nitelendirmek tartışmaya açıktır. Kültür derslerine yönelik sergilenebilecek pasif direniş davranışları, ortaöğretim sonrasında işgücü piyasasına yönelmeyi hedefleyen öğrenciler için kültür derslerinin zaman kaybı olarak nitelendirilebileceği ihtimali ve öğrencilerin kültür derslerinin gelecek yaşantılarında işine yaramayacağı kanaatinde olması ile de ilişkilendirilebilir.

3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, meslek lisesi öğrencilerinin sosyokültürel ve sosyoekonomik kökenleri, mesleki eğitime geçiş süreçleri, mesleki eğitim deneyimleri, gelecek beklentileri, zenginlik ve yoksulluk algıları çerçevesinden sosyal hareketlilik algıları ele alınacaktır. Meslek lisesi öğrencilerinin sosyokültürel ve sosyoekonomik kökenleri, mesleki eğitime geçiş süreçleri, mesleki eğitim deneyimleri, gelecek beklentileri, zenginlik ve yoksulluk algıları eğitimi bütünleştirici bir süreç olarak ele alan yaklaşımlar ve eğitimi ayrıştırıcı bir süreç olarak ele alan yaklaşımlar çerçevesinde tartışılacaktır.

Yöntem, araştırmanın konusu ve araştırmanın temel sorularından uzaklaşmadan etkin bir araç olarak kullanılmaya çalışılmıştır. Yöntem, araştırmanın konusu ve araştırmanın temel soruları çerçevesinde değer kazanmıştır. Araştırmada bu çerçevede nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmada iki farklı yöntemi birleştirmenin temel nedenleri, “iki yaklaşımın güçlü yanlarından faydalanmak, zayıf yönlerini telafi etmek” (Punch, 2005: 231) ve araştırmanın genellenebilirliğini güçlendirmektir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004: 21).

Araştırma problemine ilişkin istatistiksel düzenlilikleri ortaya çıkararak kapsayıcı bir betimlemeye ulaşmak için nicel araştırmaya başvurulmuştur. İçerden bakış ve duruma ilişkin katılımcı tanımlamalarını ortaya koyabilmek için nitel araştırmaya başvurulmuştur. Araştırmada desen olarak nitel ve nicel araştırma verileri, eş zamanlı olarak toplanıp analiz edilmiş ve her iki veri grubuna da eşit düzeyde ağırlık verilmeye çalışılmıştır.

Bourdieu, sosyal bilim araştırmalarında katılımcıların sadece özne algılarına başvurmanın yeterli olmayacağını belirtir. Sosyal bilimcinin ilk görevi pratiğin istatistiksel düzenliliklerini inşa etmekle başlar. Bu bakımdan istatistiksel düzenlilikler, öznel bilginin sınırlılıklarını bertaraf etmekte kullanışlı olabilir. Ancak istatistiksel düzenliliklerin sosyal bilimci tarafından inşa edildiğinin altını çizer. Bu düzenlilikler eylemde bulunan aktörler tarafından çoğu zaman algılanamaz. Sonuçta istatistiksel düzenlilikleri inşa eden, sürdüren ve nihayet değiştiren de bireylerin eylemleridir. Sosyal bilimcinin

düzenlilikleri inşa ederek saptadığı gerçeklik aynı zamanda bir algı nesnesi olduğu için aktörlerin algılarının da açıklama çerçevesi içine dâhil edilmesi gerekir. Bu demektir ki, sosyal bilim araştırmaları, nicel verilerin yanı sıra nitel göstergeleri de içermelidir (Swartz, 2011: 84-88). Bu bağlamda araştırmada, öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenlerine yönelik göstergelerde, mesleki ve teknik eğitime geçiş sürecinde, mesleki eğitim deneyimleri ve zenginlik-yoksulluk algılarında istatistiki düzenliliklere yönelik nicel veriler anket tekniği aracılığıyla elde edilmeye çalışılmıştır. Aynı zaman dilimi içerisinde belirtilen temalarda öğrencilerin mezunların ve öğretmenlerin içerden bakışlarını ve duruma ilişkin tanımlamalarını ortaya koyarak anlamak, yorumlamak ve tartışmak için nitel verilere yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ulaşılmaya çalışılmıştır.

Neuman, nitel-nicel araştırmaları ve veri tarzlarını birlikte kullanan çalışmaları daha bütünlüklü ve kapsamlı olmaktadır (Neuman, 2010: 222). Bu yolla bir şeye farklı bakış açılarından ya da görüş noktalarından bakarak, onun gerçek pozisyonu üzerinde saptama elde edilir. Nitel ve nicel araştırma verilerini bir arada kullanmak yani göstergeleri çeşitlendirmek ölçüme güveni arttırmaktadır. Farklı tekniklerden benzer ölçümler elde etmek tek ya da benzer teknikler kullanılmasından daha fazla geçerlik sağlamaktadır (Kuş, 2003: 38).

3.2.Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

2013 yılında araştırmanın evrenine ve örneklemine karar verilirken mesleki ve teknik ortaöğretim yedi başlık altında toplanmaktaydı. Aynı zamanda mesleki ve teknik ortaöğretim bu yedi başlık altında 22 okul türüne ayrılmaktaydı. Araştırmanın konusu ve sahası bu 7 tür içinden sadece “teknik ve endüstri meslek liseleri” üzerinden tasarlanmıştır.

2014’te Mesleki Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyet gösteren 22 okul türünün öğrenim süreleri ile yetkilerinde herhangi bir değişiklik yapılmaksızın, “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi” ile “Çok programlı Anadolu Lisesi” adı altında yeniden yapılandırıldı. Öğrenim süreleri, yetkiler, müfredat gibi niteliklerde herhangi bir değişme olmadığı için araştırma sürecinin başında karar kılınan okullarda araştırma yürütüldü. Bu çerçevede araştırmada 2013 yılında Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı liselerden “teknik ve endüstri meslek liseleri” başlığı altında yer alan ancak günümüzde “mesleki ve teknik Anadolu liseleri” olarak isimlendirilen liseler

araştırmanın kapsamına alındı. Bütün bunlarla birlikte 2011 yılına kadar mesleki eğitim kendi içerisinde, “Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü”, “Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü”, “Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü”, “Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı ve Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Dairesi Başkanlığı” şeklinde 5 kurum aracılığıyla yürütülmekteydi. 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile “Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü” kurularak bu tarihten itibaren mesleki eğitim tek çatı altına toplanmıştır. 2011’deki ayrışmaya bağlı biçimde Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı liselerden 2011’den önce “Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü ”ne bağlı olarak eğitim yürüten ve 2011’e kadar kız öğrencilerin çoğunlukta olduğu bu tarihten sonra da kız öğrencilerin çoğunlukla eğitim gördüğü liseler de araştırmanın kapsamına alınmamıştır. Bu bağlamda, şu anda araştırmanın yürütüldüğü okul türü ile aynı okul türü kapsamına giren fakat yapı ve içerik bakımından farklılaşan Şehit İlker Karter Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Ticaret Meslek Lisesi), Habip Edip Törehan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Kız Meslek Lisesi), Ali Güven Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi) Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Meslek Lisesi (Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü) Şehit Hasan Önal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Kız Meslek Lisesi), Odunpazarı Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Sağlık Meslek Lisesi), Ahi Evran Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Ticaret Meslek Lisesi), Gazi Yakup Satar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Kız Meslek Lisesi) araştırmanın evrenine dâhil edilmemiştir.

Araştırma kapsamına alınmayan bu okullar ya ticaret, sağlık, turizm gibi hizmet ağırlıklı spesifik alanlara odaklanan eğitim faaliyetleri yürütmekte ya da yakın bir zamana kadar sadece kız öğrencilerin eğitim gördüğü ve halihazırda kız öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullardır. Bu bakımdan araştırmanın evreni yürütülen eğitim faaliyetleri bakımından hizmet sektörünü kısmen içeren makine teknolojileri, inşaat teknolojileri, elektik-elektronik teknolojisi, motorlu araçlar teknolojileri, uçak bakım, bilişim teknolojileri, inşaat teknolojileri, biyomedikal cihaz teknolojileri gibi birbirinden farklı teknik alanların merkeze alındığı ve aynı okul içerisinde bu tip farklı alanlarda eş zamanlı eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü mesleki ve teknik Anadolu liselerini içermektedir.

Özetle, araştırmanın konusunun ve sahasının belirlendiği 2013 yılında, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı "teknik ve endüstri meslek lisesi" başlığı altında yer alan, günümüzde de yapının ve işleyişin değişmediği ve diğer mesleki ve teknik Anadolu liselerinden eğitim yürüttüğü alanlar bakımından farklılaşan 7 mesleki ve teknik Anadolu lisesi araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Belirtilen ölçütlere göre 2016-2017 öğretim yılında, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 7 mesleki ve teknik Anadolu lisesinde eğitim gören öğrenci sayısı, araştırma sürecinde okul idaresinden alınan veriler çerçevesinden 7974'tür. Bu araştırmanın nicel boyutundan belirtilen okulların sadece son sınıf öğrencilerinden veri toplanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın evreninin yaklaşık 2000 öğrenciden oluştuğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda örneklem Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 7 mesleki ve teknik Anadolu lisesinde eğitim gören 12. sınıf öğrencisi 797 öğrenciden oluşmaktadır.

- i) Devlet Malzeme Ofisi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde bilişim teknolojileri alanından 22 öğrenci, elektrik-elektronik teknolojisi alanından 38 öğrenci,
- ii) Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde bilişim teknolojileri alanından 28 öğrenci, elektrik-elektronik teknolojisi alanından 19 öğrenci, makine teknolojisi alanından 71 öğrenci. Motorlu araçlar teknolojisi alanından 24 öğrenci,
- iii) Sabiha Gökçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde uçak bakım alanından 63 öğrenci, bilişim teknolojileri alanından 39 öğrenci,
- iv) Şehit Murat Tuzsuz Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde bilişim teknolojileri alanından 67 öğrenci, biyomedikal cihaz teknolojileri alanından 51 öğrenci, elektrik-elektronik teknolojisi alanından 70 öğrenci,
- v) Turgut Reis Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde bilişim teknolojileri alanından 22 öğrenci, elektrik-elektronik teknolojisi alanından 30 öğrenci, makine teknolojisi alanından 40 öğrenci, motorlu araçlar teknolojisi alanından 28 öğrenci,
- vi) Türk Telekom Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde 22 bilişim teknolojileri alanından öğrenci, elektrik-elektronik teknolojisi alanından 31 öğrenci,

- vii) Yunus Emre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde makine teknolojisi alanından 55 öğrenci, elektrik-elektronik teknolojisi alanından 35 öğrenci, inşaat teknolojisi 42 alanından öğrenci araştırmaya katılmıştır.

12. sınıf öğrencilerinin eğitim süreci deneyimlerinin daha fazla olmasına bağlı olarak farkındalıklarının yüksek olması, ortaöğretim mezuniyetlerinin yakın olmasına bağlı olarak bir geçiş sürecinin tam eşliğinde olmaları, dolayısıyla gelecek beklentilerinin diğer sınıflara kıyasla daha fazla şekillenmiş olduğu varsayımları, nicel araştırmaya dâhil edilen örneklemin 12. sınıftan seçilmesinde etkili olmuştur. Zamanın ve maliyetin artması, eğitim sürecini aksatmamaya gösterilen özen belirtilen okullardaki tüm alanlara ulaşmayı güçleştirmiştir.

Araştırmanın nitel verileri ise 8 mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencisi, 8 mezun ve 9 öğretmen olmak üzere 25 kişiden elde edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada literatür taraması temelinde ve daha önce belirttiğimiz problem ve alt problemlere uygun biçimde anket ve görüşme formu oluşturulmuştur

Anket formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, öğrencilerin demografik bilgilerini, ebeveynlerin sosyoekonomik ve sosyokültürel özelliklerini, öğrencilerin gündelik hayat pratiklerinin ana hatlarını ortaya çıkarmayı hedefleyen sorulardan oluşmaktadır. Anketin ikinci bölüm iki grup altında toplanabilir. İkinci bölümün ilk grubunda yer alan sorular, öğrencilerin meslek lisesine geçiş sürecinde rol oynayan kişilikleri ve temel faktörleri belirlemeye çalışmaktadır. İkinci bölümün ikinci grubunda yer alan sorular ise öğrencilerin mesleki eğitim deneyimlerini ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Bu bölümde öğrencilerin kültür dersleri ve meslek dersleri şeklinde ayrılan müfredata yaklaşımlarını, meslek derslerinin ve staj sürecine yönelik değerlendirmelerini ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Bu bölümde, meslek liselerini ve anadolu liselerini sosyal hareketlilikle ilişkili kriterler çerçevesinde ayrıştırmaya yönelik sorular da yer almaktadır. Anketin üçüncü bölümünü de kendi içerisinde ikiye ayırmak mümkündür. Anketin üçüncü bölümünün ilk soru grubu öğrencilerin liseden sonra ne yapmayı düşündüklerini, üniversite geçiş ile ilgili görüşlerini gelecekte yapmayı düşündükleri işlerin neler olduklarını, gelecekte kazanmayı hedefledikleri ortalama gelirin hangi düzeyde olduğunu ortaya koymaya çalışmaktadır. Anketin üçüncü

bölümünün ikinci soru grubu ise öğrencilerin zenginlik ve yoksulluk algılarını ölçmeye çalışmaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formları öğrenci, mezun ve öğretmen olmak üzere üç farklı formdan oluşmaktadır. Her gruba yöneltilen sorular birbiri ile ilişkili olsa da birbirinden farklılaşmaktadır. Görüşme formları iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formlarının ilk bölümünde mesleki eğitime geçiş ve mesleki eğitim sürecine yönelik sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formlarının ikinci bölümlerinde ise mesleki eğitim ile gelecek beklentileri, mesleki eğitimin öğrencilerin gelecek hayatlarında oynayabileceği rollere odaklanılmıştır.

Anket formuna son şekli verilmeden önce anlaşılabilirliğini ve kullanılabilirliğini arttırmak için 40 öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. Anlaşılması zor sorular ve tekrar niteliğindeki bazı sorular anket formundan çıkarılarak sadeleştirilmiştir. Anketin ön uygulama sürecinde özellikle anketin tamamlanma süresine odaklanılmıştır. Bununla birlikte bu süreçten sonra uzman görüş alınarak bazı beşli likert soruları üçlü likerte dönüştürülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının ham hali de süre ve anlaşılabilirlik açısından düzeltilmek üzere dört katılımcı ile görüşme yapılarak değerlendirilmiştir. Tekrar niteliğinde yanıtların sıklık gösterdiği sorularda elemeye gidilmiştir. Ön uygulama ve uzman görüşü alındıktan sonra anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlendikten sonra uygulama yapılmıştır. Araştırma konusunda, bilgilendirilen katılımcılardan yazılı bilgilendirilmiş onam alındı.

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2016 Aralık ve 2017 Ocak aylarında toplanmıştır. Araştırmada Anadolu Üniversitesi Etik Kurul'undan rapor alınması ve Eskişehir Valiliği ve Eskişehir İl Milli Eğitimi Müdürlüğü'nden araştırma izni alınması ile ilgili yasal izin sürecine yönelik işlemler 2016 yılının Ekim ayında başlatılmış olup bu süreç 2016 yılının Kasım ayında tamamlanmıştır. Belirlenen okullarda 12. sınıfların staj yapmadığı ve en yoğun düzeyde okulda oldukları günler tespit edilmiş olup her okula bu doğrultuda ortalama 3 defa gidilmiştir. Ancak Yunus Emre Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinin araştırma sürecine yönelik ayrıcalıklı bir katkısı olmuştur. Araştırma sürecinde okul idaresi tarafından araştırmanın sağlıklı yapılması için kullanılmayan ve masa sandalye gibi materyaller içeren bir odası tahsis edilmiştir. Bu bakımdan en fazla zaman geçirilen okul Yunus Emre Mesleki ve teknik Anadolu Lisesi olmuştur. Bu

okulda anket ve görüşme etkinliklerinin yanı sıra bir mesleki ve teknik Anadolu lisesinin yapısının son derece ayrıntılı bir şekilde gözlemlenmesi mümkün olmuştur. Yunus Emre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğretmenler odası, derslikler ve atölyeler gibi mekânsal konumlanışlar ve ayrışmalara ve teneffüs arası gibi zaman aralıklarına yönelik gözlemler için önemli fırsatlar sunulmuştur. Benzer biçimde Turgut Reis Anadolu Lisesi'nin idarecisi de okulun atölyeler yemekhane gibi mekânlarına yönelik ayrıntılı tanıtımlar yapmıştır.

Anket uygulamaları, her sınıf için bir ders saati süresince tamamlanması hedeflenmiştir. Mevcutları 9 ile 35 öğrenci arasında değişen sınıflarda bir ders saatinde bazı okullarda eşzamanlı biçimde bazı okullarda farklı ders saatlerinde anket uygulanmıştır. Anket uygulamaları 12 dakika ile 32 dakika arasında değişen sürelerde tamamlandığı gözlemlenmiştir. Anket uygulamasından önce kısa bir tanıtım yapılmış, anket uygulaması sırasında ortaya çıkabilecek soruları yanıtlayabilmek için sınıfta hazır bulunulmuştur. Bazı sınıflarda anketin uygulanacağı ders saatinde bir öğretmen de sınıfta bulunmuştur.

Belirlenen okullara 12. Sınıf öğrencilerinin en yoğun olduğu günlerde gidilerek anket uygulamasını kabul eden 896 öğrenciye anket dağıtılmıştır. Dağıtılan anketlerin tamamı geri verilmiştir. Ancak yetersiz ve yanıltıcı veri içeren anketler analize tabi tutulmamıştır. Yanıltıcı veri içeren anketler kontrol sorularından hareketle tespit edilmiştir. Bu çerçevede uygulanan anketlerin % 88,9'u analize tabi tutulmuştur. Görüşmeler de anket uygulamaları gibi 2016 Aralık ve 2017 Ocak aylarında gerçekleştirilmiştir. Nitel ve nicel araştırma eş zamanlı biçimde yürütülmüştür. Araştırma konusunda bilgilendirilen katılımcılardan yazılı bilgilendirilmiş onam alındı.

Verilerin Analizi

Uygulanan anketlerin analiz sürecinde SPSS 16 for Windows (Statistical Packages For Social Sciences) programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler kodlanarak, SPSS'te oluşturulan veri tabanına aktarılmıştır. Araştırmada veri setinin temel niceliksel özelliklerini anlamak ve özetlemek için betimleyici istatistik kullanılmıştır. Bu doğrultuda istatistiki düzenlilikleri ortaya koyabilmek amacıyla sıklıkla frekans dağılımı kullanılmıştır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek için çapraz tablolar çıkarılmıştır. Yüzdeler ve yüzdeler arası farkın anlamlılığını test etmede 't' testine başvurulmuştur. Ortaya çıkan bulgular büyük ölçüde anket formunun tasarımına

uygun biçimde sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler görüşmelerden elde edilen verilerle desteklenmiştir.

Görüşmelerden elde edilen nitel veriler deşifre edilmiştir. Bu veriler, betimleyici-yorumlayıcı analize tabi tutulmuştur. Bu çerçevede veriler yorumlanıp, üzerinde işlem yapılmadan çoğunlukla nicel verilerle kaynaştırılarak sunulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler arasında seçilenler yani indirgenenler önce sıraya konularak sonra yorumlanmıştır. Nicel veriler ve nitel veriler eşzamanlı biçimde analiz edilerek yorumlanmıştır. Nitel veriler çoğunlukla nicel verileri desteklemek üzere kullanılmış olup, duruma göre tek başına da sunulmuştur.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin ve öğrenci ailelerinin genel özellikleri

Sosyoekonomik statü ile eğitim süreci arasındaki ilişkiler, eğitim sosyolojisinin en temel ilgi alanlarından biridir. Temel yaklaşımların öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenlerinin eğitimle ilişkilendirilmesi konusundaki eğilimleri farklılaşmaktadır. Örneğin işlevselci yaklaşım eğitim sürecine “sosyal kökenlerden ziyade yetenek ve çaba” (Parsons, 1959; Hurn, 2016: 74) gibi unsurlar ile yaklaşırken eğitimi ayrıştırıcı süreç olarak ele alan yaklaşımlar, eğitim sürecini öğrencilerin sınıfsal konumlarıyla (Bourdieu ve Passeron, 2015; Willis, 1977; Bilton, 2008: 266, Anyon 1981) yoğun biçimde ilişkilendirir. Eğitimi bütünleştirici bir süreç olarak ele alan yaklaşımlarda sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenlerin eğitim sürecinde önemli yer tutmadığı okulların bu bakımdan herkese eşit düzeyde açık olduğu, öğrencilerin yetenekleri ve başarı düzeyleri çerçevesinde eğitim sürecine katıldıkları fikri öne çıkarılır. Eğitimi ayrıştırıcı bir süreç olarak ele alan yaklaşımlarda ise öğrencilerin eğitim sürecinde başarı, zekâ veya yetenek gibi unsurlar çerçevesinde seçilmesi ve derecelendirilmesinin bir yanılsama olduğu fikri öne çıkmaktadır. Eleştirel çalışmalarda, öğrencilerin eğitim sürecinde sergiledikleri çaba, başarı, zekâ ya da yetenek gibi niteliklerinin sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenlerinin etkisiyle şekillendiği teması hâkimdir.

Ailenin gelir düzeyi, ebeveynlerin meslekleri, eğitim düzeyleri, birliktelik durumları, göç hikâyeleri öğrencilerin eğitim sürecini etkileyebilmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin eğitim süreci ele alınırken öğrencileri sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenlerinden izole etmek (Crosnoe, 2004: 268) sosyolojik bakımdan hatalı değerlendirmelere kaynaklık edebilir. Ebeveynlerin eğitim ve gelir düzeyleri, meslekleri öğrencilerin kanaat ve davranış geliştirmelerinde etkili olabilmektedir. Ebeveynlerin sosyoekonomik ve sosyokültürel konumları, ebeveynlerin öğrencilerden beklentilerini etkileyebilmektedir. Ebeveyn öğrenci ilişkileri eğitim veya hayat beklentilerini şekillendirebilmektedir. Ebeveynler konumlarına bağlı biçimde ekonomik kaynaklar üretebilmekte ya da ekonomik kısıtlamalara gidebilmekte, eğitimsel başarı için rol model olabilmekte ya da olamayabilmekte, eğitimsel hedeflerin geliştirilmesine katkı sunabilmekte ya da öğrencilerin yüksek düzeyde hedefler geliştirmesine katkı

sağlamayabilmektedir. Belirtilen örüntülerin ortaya çıkarılması başlı başına bir araştırma konusu olma niteliğine sahiptir. Bu bakımdan bu araştırmada öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik ve sosyokültürel statülerinin ana hatlarını ortaya çıkarabilecek verilerin elde edilmesi hedeflenmiştir.

Öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenlerine yönelik göstergeler bakımından yakın özellikler taşıyıp taşımadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin ve öğrenci ailelerinin sosyoekonomik ve sosyokültürel konumları bakımında bir takım ortak özelliklere sahip olup olmadığının, araştırmanın ilerleyen bölümlerinde mesleki eğitime yönelme süreçlerini, mesleki eğitim deneyimlerini gelecek beklentilerini ve zenginlik yoksulluk algılarını teorik düzeyde tartışırken kolaylık sağlaması düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin demografik, sosyoekonomik ve sosyokültürel niteliklerinin ortaya çıkarılmasının, mesleki ve teknik ortaöğretime yönelen öğrencilerin sınıfsal profili genel bir fikir vereceği tahmin edilmektedir. Bu çerçevede, bu bölümde öğrencilerin, doğdukları şehir, ebeveynlerin doğdukları şehir, ebeveynlerin eğitim ve gelir düzeyi, ebeveynlerin meslekleri, öğrencilerin haftalık harçlıkları, daha önce bir işte çalışıp çalışmadıkları, gündelik hayatta vazgeçemedikleri alışkanlıkları, en çok dinledikleri müzik türleri gibi nitelikler ana hatlarıyla ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

	n	%
Cinsiyet		
Kız	131	16,4
Erkek	666	83,6
Doğduğunuz şehir		
Eskişehir	573	71,9
Diğer	224	28,1
Doğum Yeri		
Köy	89	11,8
Kasaba-İlçe merkezi	200	26,5
Kent	466	61,7
Baba Doğduğu şehir		
Eskişehir	431	54,1
Diğer	366	45,9
Anne Doğduğu şehir		
Eskişehir	484	60,7
Diğer	313	39,3

Ankete katılan öğrencilerin % 83,6'sını erkek , % 16,4'ü kız öğrencidir. Araştırmaya 131 kız, 666 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 794 öğrenci katılmıştır. Örneklemin cinsiyet dağılımı, mesleki ve teknik Anadolu liselerinde eğitim gören

öğrencilerin cinsiyet dağılımına yakınlık göstermektedir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde eğitim gören öğrencilerin büyük çoğunluğunu erkek öğrenciler oluşturmaktadır⁶. Bu bakımdan örneklemin cinsiyet dağılımı genel eğilimle örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 71,9'u, Eskişehir doğumludur. Katılımcıların %28,1'i ise Türkiye'nin diğer kentlerinde doğduklarını belirtmişlerdir. Doğum yeri oranı bakımından Eskişehir'den sonra % 3,5'lik oranla ilk sırayı Afyon almaktadır. Doğum yeri oranı bakımından Eskişehir ve Afyon'u sırasıyla Ankara, İstanbul, Konya, Ağrı, Samsun ve Bilecik takip etmektedir. Bu genel tablo, öğrencilerin sadece dörtte birinin göç vb. nedenlerden dolayı Eskişehir'de yaşadıkları fikrini güçlendirmektedir.

Öğrencilerin % 61,7'si kentlerde doğduğunu belirtirken, % 26,5'i kasaba ya da ilçe merkezinde doğduklarını, % 11,8'i ise köyde doğduklarını belirtmişlerdir. Oranlar, kent kökenli öğrencilerin oranının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin anne ve babaların doğdukları şehirlerin oranları, öğrencilerin doğdukları şehirlerin oranları ile karşılaştırıldığında örneklemin genel görünümü ile ilgili ulaştığımız ilk izlenim biraz değişmektedir. Çünkü öğrencilerin babalarının neredeyse yarısının Eskişehir dışındaki şehirlerde doğdukları görülmektedir. Öğrencilerden babasının doğum yerinin Eskişehir olduğunu belirten öğrencilerin oranı % 54,1 annesinin doğum yerinin Eskişehir olduğunu belirten öğrencilerin oranı ise % 60,7'dir. Bu tablo öğrencilerin babalarının doğum yeri temel alındığında neredeyse yarısının Eskişehirlili olmadığını göstermektedir. Babaların doğum yerlerini Eskişehir'den sonra sırasıyla % 7,1 ile Afyon, % 3,1 ile Bilecik, % 2,9 ile Ankara, % 2,5 ile Kütahya, % 2,2 ile Ağrı, % 1,8 ile Samsun, % 1,5 ile Erzurum, % 1,2 ile İstanbul, % 1 ile Mardin ve yine % 1 ile Trabzon takip etmektedir. “Annenizin doğduğu şehir” açık uçlu sorusuna verilen cevapların sıklığına bakıldığında sıralamanın çok fazla değişmediği görülmektedir. Bütün bunlarla birlikte “Doğduğunuz şehir”, “Babanızın doğduğu şehir” ve “Annenizin doğduğu şehir” biçimindeki açık uçlu sorulara sıklığı belirtilen kentler dâhil olmak üzere 52 farklı kentin anket forumuna yanıt olarak yazıldığı görülmektedir. Öğrencilerin anne baba durumu incelendiğinde anne ve babanın beraber yaşadığı öğrenci ailelerinin oranı %86,8'dir. Boşanmış ya da ayrı

⁶ MEB 2017 örgün öğrenci istatistiklerinde bu araştırmanın örneklemini oluşturan endüstri meslek liselerinde okuyan öğrencilerin %12,9'unun kız öğrencilerden oluştuğu tespit edilmiştir. Toplam 112 789 öğrencinin 99 856'sı erkek, 12 933'ü kız öğrenciden oluşmaktadır (MEB, 2017: 122).

yaşayan ailelerde yaşayan öğrencilerin oranı ise % 9'dur. Annesi veya babası vefat eden öğrencilerin oranı ise % 4,2'dir.

Tablo 2. Öğrencilerin Anne ve Baba Eğitim Durumu

	n	%
Anne Eğitim Durumu		
Okuma yazma bilmiyor	29	3,7
İlkokul terk	178	22,6
İlkokul	248	31,6
Ortaokul	192	24,4
Lise	119	15,1
Yükseköğretim	20	2,5
Toplam	786	100
Baba Eğitim Durumu		
Okuma yazma bilmiyor	3	0,4
İlkokul terk	136	17,6
İlkokul	162	21
Ortaokul	206	26,6
Lise	209	27
Yükseköğretim	57	7,4
Toplam	773	100

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu incelendiğinde öğrencilerin annelerinin % 3,7'sinin okuma yazma bilmediği, % 22,6'sının ilkokul terk düzeyinde olduğu, % 31,6'sının ilkokul mezunu, %24,4'ünün ortaokul mezunu, % 15,1'inin lise mezunu, % 2,5'inin ise yükseköğretim kurumlarından mezun olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu ile ilgili analizde ilkokul mezunu seçeneğinde yüksek düzeyde sıklıkla karşılaşılmaktadır. En düşük düzeydeki sıklık ise yükseköğretim seçeneğinde gözlenmektedir. Tablo genel olarak incelendiğinde öğrenci annelerinin % 82'4'ünün lise altı eğitim düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin babalarının eğitim durumu incelendiğinde öğrencilerin babalarının % 0,4'ünün okuma yazma bilmediği, % 17,6'sının ilkokul terk düzeyinde olduğu, % 21'inin ilkokul mezunu, % 26'6'sının ortaokul mezunu, % 27'sinin lise mezunu, % 7,4'ünün ise yükseköğretim kurumlarından mezun olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumu ile ilgili analizde lise mezunu seçeneğinde en yüksek düzeyde sıklıkla karşılaşılmaktadır. En düşük düzeydeki sıklık ise okuma yazma bilmiyor seçeneğinde gözlenmektedir.

Anne ve babalarının eğitim durumu genel olarak incelendiğinde öğrenci babalarının eğitim düzeylerinin % 65,6 oranında lisenin altında olduğu görülmektedir.

Bu oranlar, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyinin, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyinden daha yüksek olduğunu da göstermektedir. Bulgular, ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Meslek lisesinde okuyan öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeyinin düşüklüğü ile ilgili bulgular, meslek lisesi öğrencilerinin aile arka planına yönelik bulgular içeren diğer araştırmaların sonuçları ile örtüşmektedir (Tek, 2006: 47-48; Temur, 2005: 82-83; Kula, 2008: 60; Polat, 2008: 60; Şahin, 2009:60; Özdel, 2009: 50).

Tablo 3. Öğrencilerin Babalarının ve Annelerini Mesleki Konumu

	n	%
Baba Mesleği		
İşçi	443	60,6
Emekli	101	13,8
Memur	67	9,2
Çiftçi	61	8,3
Esnaf	32	4,4
Serbest meslek	23	3,1
İşsiz	4	0,5
Toplam	731	100
Anne Mesleği		
Ev kadını	615	80
İşçi	139	18,1
Memur	9	1,2
Emekli	6	0,8
Toplam	769	100

Öğrencilerin ebeveynlerinin meslek durumu incelendiğinde, öğrencilerin babalarının % 60,6'sının işçi, %13,8'inin emekli, % 9,2'sinin memur, % 8,3'ünün çiftçi, % 4,4'ünün esnaf, % 3,1'nin serbest meslek sahibi, % 0,5'inin işsiz olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin % 80'inin ev hanımı, % 18,1'inin işçi, % 1,2'sinin memur, % 0,8'inin emekli olduğu görülmektedir. Belirtilen bulgular veriler gruplandırılarak elde edilmiştir. Gruplandırılmamış veriler de önemli bilgiler içermektedir. Baba mesleğine ilişkin soruya doğrudan işçi cevabını vermeyenler ve baba mesleğini açık bir şekilde belirtenler arasında mesleki ve teknik ortaöğretimin alanlarına yakın meslekleri yazanların öne çıktığı görülmektedir. Örneğin; öğrencilerin % 8,6'sı (63 öğrenci) baba mesleğini inşaat işçisi olarak belirtmiştir. İnşaat işçiliği dışında, kaynakçı, tornacı, kaportacı, elektrikçi, dökümcü gibi meslek liselerindeki alanlara benzer meslekleri yazan öğrencilerin sayısı oldukça fazladır. Öğrencilerin anne

ve babalarının mesleklerini incelediğimizde, anne ve baba mesleğini memur olarak belirtenlerin oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin büyük çoğunluğunun ev kadını olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çoğunlukla annelerin ev kadını, babaların işçi olduğu aile yapılarından gelmektedirler. Araştırmanın anne ve baba mesleğine ilişkin bulguları, meslek lisesi öğrencilerinin profilini içeren diğer araştırmaların bulgularıyla önemli ölçüde örtüşmektedir. Meslek lisesi öğrencilerinin profilini içeren diğer araştırmalarda da ebeveyni memur ve emekli olan meslek lisesi öğrencilerinin oranının, ebeveyni işçi olan öğrencilerin oranı karşısında oldukça düşük kalmaktadır (Temur, 2005: 80-81; .Kula, 2008:59; Polat, 2008: 58; Özdel 2008: 55; Vurucu, 2010: 72-73; Bülbül, 2014; 46-47; Kayır, Karaca ve Şenyüz, 2004: 19-20)

Tablo 4. Öğrencilerin Oturdukları Evin Durumu

	n	%
Oturduğunuz evin durumu		
Kendimize ait	549	69,7
Kira	215	27,3
Lojman	9	1,1
Yakınımızın evi kira vermiyoruz	15	1,9
Toplam	788	100

Öğrencilerin oturduğu evin durumu (sahiplik bakımından) incelendiğinde öğrencilerin % 69,7'sinin ailelerinin kendine ait evlerinin olduğu görülmektedir. Aileleri kiralık dairede oturan öğrencilerin oranı % 27,3 iken, yakınlarının evinde kalarak kira ödemeyen ailelerin oranı ise % 1,9'dur. Aileleri lojmanlarda kalan öğrencilerin oranı ise % 1,1'dir. Oturulan evin durumu ile ilgili tablo genel olarak incelendiğinde öğrenci ailelerinin önemli bir çoğunluğunun ev sahibi olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin oturdukları mahalleler ile ilgili veriler öğrencilerin düşük gelirli ailelerin çoğunlukta olduğu mahallerden (Emek, Kuyubaşı mahalleleri gibi) geldiklerini göstermektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Kendilerini Hangi Sınıfsal Konumda Gördükleri

	n	%
Ailenizi maddi olarak hangi grupta görüyorsunuz		
Zengin	18	2,3
Ortanın üstü	74	9,3
Orta	596	75,1
Ortanın altı	78	9,8
Fakir	28	3,5
Toplam	794	100

“Ailenizi maddi olarak hangi grupta görüyorsunuz” sorusuna öğrencilerin %2,3’ü zengin, % 9,3’ü ortanın üstü, %75,1’i orta halli, %9,8’i ortanın altı, % 3,5’i ise fakir cevabını vermiştir. Öğrencilerin dörtte üçü diyebileceğimiz önemli bir çoğunluğunun, ailelerini orta halli olarak tanımladığı görülmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir ve Öğrencilerin Haftalık Harçlık Düzeyleri

	n	%
Haneye giren aylık ortalama gelir		
0-999tl	11	1,4
1000-1999tl	302	39,8
2000-2999tl	254	33,5
3000-3999tl	126	16,6
4000-4999tl	37	4,9
5000 ve üzeri	29	3,8
Toplam	797	100
Ortalama haftalık harçlık		
0-19tl	85	11,1
20-39 tl	267	34,9
40-59tl	252	32,9
60-79tl	91	11,9
80-99tl	21	2,7
100tl ve üzeri	50	6,5
Toplam	766	100

Öğrencilerin % 1,4'ünün ailelerinin aylık geliri 1,000 TL'nin altındadır. Öğrencilerin ailelerinin % 39,8'inin geliri 1,000 TL – 1,999 TL arası, % 33,5'inin 2,000 – 2,999 TL arası, % 16,6'sının 3,000 – 3,999 TL arası, % 4,9'unun 4,000 – 4,999, % 3,8'inin geliri ise 5,000 TL'nin üzerindedir. Haneye giren aylık gelir bakımından en çok yığılmanın gözlemlendiği gelir aralığı 1,000 TL - 1,999 TL'dir. Öğrencilerin mensup olduğu haneye giren aylık gelirin ortalaması ise 2,2559 TL'dir. Haneye giren aylık gelir ortalaması çerçevesinde öğrencilerin düşük gelirli ailelerden geldiklerini söyleyebiliriz. Öğrencilerin % 11,1'i 20 TL'nin altında harçlık, % 34,9'u 20-40 TL arası, % 32,9'u 40-60 TL arası, %11,9'u 60-80 TL arası, %2,7'si 80-100 TL % 6,5'i ise 100TL ve üzeri harçlık aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin haftalık harçlıklarına yönelik tabloyu incelediğimizde öğrencilerin çoğunluğunun 60 TL ve altı harçlık aldıklarını görmekteyiz.

Meslek lisesi öğrenci profilini içeren bazı araştırmalarda da meslek lisesinde okuyan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyinin düşüklüğüne vurgu yapılmaktadır (Kayır, Karaca, Şenyüz, 2004: 18; Temur, 2005: 78; Vurucu, 2010: 91, Arslan, 2014: 45; Buyruk, 2009: 62, Özdemir, 2012: 196, Şen vd., 2005: 41). Meslek lisesi öğrencilerinin gelir düzeyinin düşüklüğünü vurgulayan araştırmaların buğularıyla bu araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Öğrencilerin genellikle gelir düzeyi düşük ailelerden olduklarını söyleyebiliriz.

Tablo 7. Öğrencilerin Bir İşte Çalışma Durumu

	n	%
Staj dışında bir işte çalıştınız mı?		
Evet	535	67,5
Hayır	258	32,5
Toplam	793	100
Çalışma süresi		
0-1 yıl	403	75,9
1 yıldan fazla	128	24,1
Toplam	531	100

“Staj dışında bir işte çalıştınız mı?” sorusuna öğrencilerin % 67,5'i evet, % 32,5'i hayır yanıtını vermiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu staj dışında bazı işlerde çalışmıştır. Daha önce bir işte çalışmış öğrencilerin çalışma sürelerine bakıldığında ise

öğrencilerin % 75,9'unun 1 yıldan daha az çalıştığı % 24,1'inin ise 1 yıldan daha fazla çalıştığı görülmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin Çeşitli Eşya ve Olanaklara Sahiplik Durumu

	Evet Sahibim		Hayır sahip değilim	
	n	%	n	%
Akıllı Telefon	648	81,3	149	18,7
Facebook hesabı	638	80,1	159	19,9
Instagram Hesabı	637	79,9	160	20,1
Bilgisayar	578	72,5	219	27,5
Evde internet bağlantısı	530	66,5	267	33,5
Elektronik posta (e-mail)	416	52,2	381	47,8
Kendime ait oda	406	50,9	391	49,1
Kitaplık	353	44,3	44	55,7
Twitter hesabı	254	31,9	543	68,1
Tablet	212	26,6	585	73,4
Kredi kartı	74	9,3	723	90,7

Öğrenciler arasında kredi kartına sahip olanların oranı % 9,3, evde kendilerine ait bir odaya sahip olanların oranı % 50,9, akıllı telefona sahip olanların oranı % 81,3, bilgisayara sahip olanların oranı % 72,5, tablete sahip olanların oranı % 26,6'dır. Öğrenciler arasında elektronik postaya (e-mail) sahip olanların oranı % 52,2, Facebook hesabına sahip olanların oranı % 80,1, Twitter hesabına sahip olanların oranı % 31,9, Instagram hesabına sahip olanların oranı ise % 79,9 iken evde kitaplığa sahip olanların oranı % 44,3'tür. Sahiplik ile ilgili soruya verilen yanıtlarda, akıllı telefon, Facebook hesabı ve Instagram hesabına sahip olanların yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ailelerin gelir düzeylerinin düşüklüğüne rağmen akıllı telefon, bilgisayar veya internet bağlantısı sahipliğinin yüksek düzeyde olduğu göze çarpmaktadır. Evde kitaplığa sahip olan öğrencilerin oranı ise öğrencilerin yarısından daha azdır. Kitaplığa sahip olma oranının düşüklüğü, kültürel sermayeye yönelik önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Tablo 9. Öğrencilerin İnternet Kullanım Amaçları

	n	%
İnternet kullanım amacı		
Sosyal medya	358	47,5
Eğitim	106	14,1
Oyun	102	13,5
Film	77	10,2
Araştırma	47	6,2
Gezinme	32	4,2
Müzik	21	2,8
Flört	11	1,5
Toplam	754	100

Öğrencilerin internet kullanım amaçları incelendiğinde ilk sırayı % 47,5'lik oranla sosyal medya amaçlı kullanım almaktadır. Sosyal medya amaçlı kullanımı takiben % 14,1'lik oranla ödev ve eğitim amaçlı kullanım, % 13,5'lik oranla oyun amaçlı kullanım, % 10,2'lik oranla film izleme amaçlı kullanım, % 6,2'lik oranla araştırma amaçlı kullanım, % 4,2'lik oranla gezinti amaçlı kullanım ve %2,8'lik oranla müzik dinleme amaçlı kullanım yer almaktadır. Oranları incelediğimizde interneti eğitim ile ilişkili biçimde kullanan öğrencilerin oranının oldukça düşük kaldığı görülmektedir. İnternet, baskın biçimde sosyal medyaya erişim amacıyla kullanılmaktadır. Bayhan'ın (2011: 919) ve Kılıç'ın (2017: 109) lise çağı gençlik üzerinde yaptıkları farklı araştırmalarda da internetin en fazla sosyal medya ve takiben sırasıyla eğitim ve oyun amacıyla kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 10. Öğrencilerin En Çok Dinlediği Müzik Türü

	n	%
En çok dinlediğiniz müzik türü		
Pop	205	27,3
Rap	178	23,7
Arabesk	101	13,5
Yabancı	77	10,3
Halk	60	8
Her şey	58	7,7
Rock	40	5,3
Hiphop	13	1,7
Sanat	3	0,4
Diğer	15	2
Toplam	750	100

Öğrencilerin en çok dinlediği müzik türünde ilk sırayı % 27,3'lük oranla pop müziği almaktadır. En çok dinlenen müzik türü olarak pop müziğini sırasıyla % 23,7'lik oranla arabesk müzik, % 13,5'lik oranla rap müzik, % 10,3'lük oranla yabancı müzik takip etmektedir. Dinlenen müzik türleri öğrencilerin önemli ölçüde popüler kültürün etkisi altında kaldıklarını göstermektedir.

Tablo 11. Öğrencilerin Gündelik Hayatta Vazgeçemedikleri

	n	%
Hangilerinden vazgeçemezsiniz		
İnternet	561	70,38
Müzik	461	57,84
Sigara	280	35,13
Futbol	238	29,86
TV	197	24,71
Dini ibadetler	157	19,6
Alkol	131	16,43
Kafe	121	15,18
Sinema	103	12,92
Kitap	85	10,66
Ders çalışmak	69	8,65
AVM'ye gitmek	56	7,02
Tiyatro	21	2,63

“Hangilerinden vazgeçemezsiniz?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde ilk sırada % 70,38'lik oranla internet, ikinci sırada % 57,8'lik oranla müzik, üçüncü sırada ise %35,13'lük oranla sigara yer almaktadır. Bu oranları sırasıyla %29,86'lık oranla futbol, %24,71'lik oranla TV, % 19,6'lık oranla dini ibadetler, % 16,43'lük oranla alkol, % 15,18'lik oranla kafe, % 12,92'lik oranla sinema, % 10,66'lık oranla kitap, % 8,65'lik oranla ders çalışmak, % 7,02'lik oranla AVM'ye gitmek ve % 2,63'lük oranla tiyatro takip etmektedir. Bulgular, öğrencilerin gündelik hayat pratiklerine ilişkin önemli ipuçları içermektedir. Sırasıyla internet, müzik ve sigara meslek lisesi öğrencilerin gündelik hayatlarından vazgeçemediği üç temel faaliyete denk düşmektedir. Kitap okuma, ders çalışma gibi akademik başarı ya da kültürel sermayeyi olumlu yönde etkileyebilecek faaliyetler vazgeçilmeyenler sıralamasının alt

basamaklarında yer almaktadır. İnternet, müzik, sigara, alkol gibi alışkanlıklar ya da boş zaman etkinliklerinin kitap sinema, ders çalışma gibi etkinliklerin önüne geçmesi öğrencilerin kültürel sermayesine yönelik önemli ipuçları sunmaktadır.

Şen ve meslektaşlarının (2005: 61-63) yaptıkları araştırmanın bulgularıyla, araştırmamızın bulguları arasında ilişkiler kurulabilir. Şen ve arkadaşlarının araştırmasında alışkanlıklar bakımından ilk sırada müzik, ikinci sırada TV yer almaktadır. İnternet kullanımının o tarihte günümüzdeki kadar yaygın olmaması, araştırmada internet kullanımının alt sıralarda yer almasını açıklamaktadır. Belirtilen araştırmada kitap okumaya yönelik veriler veya sinemaya gitme alışkanlığı bu araştırmanın oranlarından daha yüksek görünmektedir. Bu farklılığın da internetin ve de sosyal medya kullanımının günümüzde yaygınlaşmasıyla ilişkili olduğu ileri sürülebilir. Bütün bunlarla birlikte Şen ve arkadaşlarının çalışmasında internet kullanım oranının en yüksek olduğu okul türünün meslek liseleri olduğunu da belirtmek gerekir. Ayrıca belirtilen araştırmada sigarayı vazgeçilmez bir alışkanlık olarak belirtenlerin oranı (%20), araştırmamızın bulguları (%35) ile örtüşmezse de belirtilen araştırmada sigarayı vazgeçilmez bir alışkanlık olarak belirten öğrencilerin oranının en yüksek olduğu okul türünün meslek lisesi olduğunu belirtmek gerekir. Yine belirtilen araştırmada kitap okumayı vazgeçilmez bir alışkanlık olarak belirtenlerin oranı, araştırmamızın sonuçlarından daha yüksek görünmektedir. Ancak belirtilen araştırmada, kitap okumayı vazgeçilmez bir alışkanlık olarak belirtenlerin oranının en düşük olduğu okul türünün meslek liseleri olduğunu belirtmek gerekir.

Öğrencilerin sosyoekonomik, sosyokültürel kökenlerine yönelik bulguları genel olarak değerlendirildiğimizde, öğrencilerin çoğunlukla eğitim ve gelir düzeyi düşük, çalışan yoksul ailelerden geldiklerini söyleyebiliriz. Meslek lisesine yönelen öğrenciler sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenlere yönelik göstergeler bakımından tam bir homojenlik göstermese de yakınlık göstermektedir. Araştırmada, meslek liselerine yönelen öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenlerinin yakınlık gösterdiği iddiası, özellikle ebeveynlerin eğitim düzeyi, meslekleri ve haneye giren aylık gelir değişkenlerine dayandırılmaktadır. Boşanmış ya da tek ebeveynli ailelere mensup öğrencilerin oranının yaklaşık % 15'i bulması, oturlan mahallelerin genellikle alt ve orta alt tabakaya mensup ailelerin yaşadıkları mahalleler olması, öğretmen, memur gibi mesleklere sahip ebeveynlerin oranının düşüklüğü ve gelir, prestij ve güvence bakımından düşük statülü mesleklere sahip ebeveynlerin oranının yüksekliği dikkat

çekicidir. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri, büyük oranda lisenin altındadır. Bulgular arasında öğrencilerin yaklaşık % 70'inin eğitim kapsamı içerisinde yer alan staj sürecinin dışında bir işte kısa ya da uzun süre çalışmış olması dikkat çekicidir. Öğrencilerin yüksek düzeyde erken yaşlarda iş hayatıyla tanışmış olması, ailelerin gelir düzeyinin düşüklüğü ile ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin bir genç olarak ihtiyaçlarını karşılama gereksinimleri ve bu gereksinimleri ailenin ekonomik desteği ile giderememeleri veya ailelerine ekonomik bakımdan destek olma düşüncesi içerisinde olmaları çalışma hayatına erken atılmalarının sebepleri arasında yer alabilir. Öğrencilerin kendilerini ait hissettikleri sosyal sınıf ise baskın biçimde (% 75) orta sınıftır.

Öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenlerine yönelik göstergelerin düşük düzeyde kaldığını belirtmiştik. Nicel veriler çerçevesinde, özellikle öğrencilerin ebeveynlerinin meslek, gelir ve eğitim düzeylerinin yakınlık gösterdiği sonucuna ulaşmıştık. Araştırmanın nitel verilerinde de bu durumu destekleyen önemli bulgularla karşılaşmıştır. Öğrencilerin demografik, sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenleri itibarıyla dezavantajlı olduklarını vurgulayan bazı ifadeler şu şekildedir:

Kültür seviyeleri aynı çocuklar, nasıl kültür seviyeleri, sosyoekonomik durumları aynı. Yani bizdeki gelen çocukların ortalaması **1000-1500 TL eve giren aylık gelir. Kenar mahalle çocuğu** dediğimiz, Esentepe, Şirintepe, Çamlıca, Emek, Yeşiltepe oralardan gelen çocuklar. Bize merkezden pek çocuk gelmez... Şimdi böyle de olunca çok söylemek istemiyorum ama aile terbiyesi almamış veyahut da ayrılmış ebeveyn çocukları mesela bizim şu anda 184 tane okulumuzda ayrılmış aile çocuğu var. Ayrılma aşamasında olan davası devam eden vesaire 100 tane öyle var. 300 tane çocuk problemlisi. Bunların ortak değeri bu. **Gelişleri de zaten kırsaldan gelmişler. Köyden gelmişler.** Geçiş aşaması, kuşak kaybı yaşamışlar, bunlar kayıp kuşakların çocukları... Kırsaldan gelen hani işte şey var kentlerin yerleşim yerinde birinci, ikinci üçüncü bölge şeklinde çemberler var kent çemberleri denilen. Bunlar üçüncü çemberden gelenler bize. Bu üçüncü çemberden gelenlerin zaten hani çok fazla ailevi ortamlarında da bir hedef yok. En kısa zamanda, maddi gelirleri çok düşük olduğundan dolayı bir an önce sektörde bir yere atılsın ki para kazansın, bizim sırtımızdan yükü düşsün. Bir boğaz eksilsin mantığıyla hareket ettiklerinden dolayı buraya geliyorlar. (Vahit- öğretmen)

Öğrencilerin **kesinlikle ekonomik durumları ciddi derecede belirli seviyenin altında.** Öğrencilerin ekonomik durumu gerçekten orta seviyesin baya altında. Zaten meslek lisesine öğrencinin yönlendirilmesinin sebebi de ailesindeki ortamı ya da yaşadığı ekonomik durumu görüp bir an önce çalışma hayatına atılmak istiyor öğrenci bazında hani çok üst ekonomik

duruma sahip olan ya da nasıl söyliyim ekonomik özgürlüğü çok iyi olan öğrenci sayımız çok azdır hatta yoktur diyebilirim yani (Sezai-Öğretmen)

“Genel anlamda **çoğunluğu gariban** hepsi yani yüzde yetmiş benim okulumda şeydir kötüdür yani hep te işte aileden başlıyoruz belki annenin babanın hani en azından şeyi de olabilir belki ama onların da eğitimleri pek yok” (Turgut-öğretmen)

“**Anadolu lisesine yerleşemeyip gelen öğrenciler** ailevi olarak dersek ortak olarak burda. Hep sorunlu **maddi sorunu olan ve anne baba ayrı boşanmış ve ailevi problemi olan çocuklar** çoğunlukta, şiddet olayları bu yüzden eğitimde başarısızlar. Bu yüzden burdaki çocukları aslında sayı düşürüp rehberlik ve pedagojik olarak eğitim verilmesi lazım. Sıkıntı buralarda yani yoksulluk çok etken. Çocuk dersaneye gidemiyor anne baba ilgilenmiyor. Anne baba ayrı ya da anne baba kendi haline düşmüş çocuk ortada kalmış ve çocuk biz hemen istiyoruz ki akademik başarı bekliyoruz mümkün değil. Nasıl diyim? ben size ailede huzur olmadığı sürece bu çocuktan başarı beklenilmez. Burda çok zeki çocuklarda geliyor elimize ama kaybolup gidiyor (Nurettin-öğretmen).

Bizim öğrencilere baktığımız zaman ailelerin hepsinde problem çıkıyor. Ya anne baba ayrı ya annenin ve ya babanın biri vefat etmiş ve ya işte sorunlar **psikolojik sorunları olanlar yoksulluk maddi sıkıntılar bu etkenlerin hepsinde yoğrulmuş bir öğrenci topluluğu** bize geliyor. Bir de yani şöyle baktığımız zaman bize gelen öğrencileri merkez yani bu alandaki merkezdeki öğrenci kapasitesi bize gelmiyor bize genellikle kenar semtten daha fazla geliyor. (Necati-öğretmen)

Görüşmelerde öğrenci ailelerinin eğitim ve gelir düzeyinin düşüklüğü, kırsal kökenli ailelerden gelen öğrencilerin oranının yüksekliği, öğrencilerin çoğunlukla kenar mahallerde ikamet ettikleri, parçalanmış ailelerden gelen öğrencilerin sayısının fazla olduğunun altı çizilmektedir. Görüşmelerde öğrencilerin demografik, sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenler bakımından ortak özellikler gösterdiklerini vurgulayanlar özellikle öğretmenler olmuştur. Öğrenciler ve mezunlar, ‘sizce meslek lisesinde okuyan öğrenciler ortak özelliklere sahip midir?’ sorusuna çoğunlukla başarı düzeyleri bakımından ortak özelliklere sahip olduğu yönünde cevaplar vermiştir. Öğrenciler ve mezunlar arasında meslek liselerinde okuyan öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenler bakımından dezavantajlı olduklarına yönelik ifadeler neredeyse hiç kullanılmamıştır.

Öğrencilerin gündelik hayatına ilişkin pratiklerini açığa çıkarmaya çalışan bazı sorular, öğrencilerin sosyokültürel profili ile ilgili önemli ipuçları sunmaktadır. Öğrencilerin gündelik hayatında en fazla meşgul oldukları etkinlik, internet

kullanımıdır. Öğrencilerin interneti kullanım amaçları arasında, sosyal medya amaçlı kullanım baskın biçimde öne çıkmaktadır. Sahip olunan araçlar arasında, akıllı telefonu da bu bağlamda (sosyal medya amaçlı kullanım) ele almak mümkündür. Kitaplık sahibi olan öğrencilerin oranının düşüklüğü sosyokültürel arka planın zayıflığına yönelik önemli bir bulgu olarak kabul edilebilir. Ders çalışma, kitap okuma, sinema veya tiyatro gibi faaliyetleri vazgeçilmez olarak onaylayan öğrencilerin oranının sigara, alkol, TV, futbol gibi alışkanlıkları onaylayan öğrencilerin oranının oldukça altında kalması, öğrencilerin sosyalleşme süreçleri ve kültürel sermaye düzeyleri hakkında önemli fikirler vermektedir. İnternet kullanımından sonra vazgeçilmeyenler arasında, ikinci sırayı müzik dinleme alışkanlığı almaktadır. En fazla dinlenen müzik türleri ise sırasıyla pop, arabesk ve rap müziktir. Pop müziğin ilk sırayı alması öğrencilerin önemli ölçüde popüler kültürün etkisi altında kaldığını göstermektedir. Bunlarla birlikte, bazı araştırmalarda da öne çıkan meslek lisesi öğrencilerinin sigara kullanma alışkanlığının yüksekliği bu araştırmada da öne çıkmaktadır.

4.2. Öğrencilerin meslek lisesine geçiş süreci ve tercih nedenleri

Eğitim sürecini bir fırsatlar ya da engeller labirenti olarak kabul edebiliriz. Eğitim labirenti içerisinde tutulan yol ve bu süreçte sergilenen performans sadece öğrencinin bireysel iradesi ya da eğilimleri ile ilişkilendirilemez. Öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenleri de labirent içerisinde tutulan yolu ve bu süreçte sergilenen performansı etkileyebilmektedir. Sosyoekonomik ve sosyokültürel avantajlar ya da dezavantajlar, eğitim rotalarını ve süreçlerini şekillendirebilmektedir. Eğitime yönelik tercihleri ve eğitim deneyimlerini sadece öğrencilerin iradesi veya kişisel eğilimleriyle açıklamak ve yorumlamak yanıltıcı ve eksik olabilir. Eğitime yönelik tercihlerdeki farklılaşmaları, öğrencilerin içinden geldikleri koşulları göz önünde bulundurarak değerlendirmek sosyolojik bakımdan daha aydınlatıcı olabilmektedir.

Birçok eğitim sisteminde ortaöğretim aşaması, akademik (genel) ve mesleki ortaöğretim şeklinde ayrılmaktadır. Akademik ya da genel ortaöğretim, öğrencileri yükseköğretime hazırlamada mesleki orta öğretim, öğrencileri işgücü piyasasına hızlı ve hazırlamada önemli ölçüde işlevsellik kanamaktadır (Shavit and Müller, 2000: 437). Mesleki ve teknik ortaöğretime geçiş sürecinde öğrencilerin içinden geldikleri sınıfsal

koşullar etkili olabilmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretimin sunduğu fırsatlar, alt gelir gruplarından gelen öğrenciler için avantaj olarak değerlendirilebilmektedir. Bu bakımdan ilköğretimden ortaöğretime geçişte öğrencilerin sınıfsal konumları temelinde şekillenen genel bir ayrışmanın var olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmalar da (ERG, 2009: 21-22) öğrencilerin ortaöğretime geçişte sınıfsal olarak ayrıştığı vurgulanmaktadır. Öğrencilerin sosyoekonomik konumu hangi ortaöğretim kurumuna yöneleceklerini belirleyebilmektedir. Sosyoekonomik bakımdan avantajlı öğrenciler genel liselere, dezavantajlı öğrenciler mesleki ve teknik ortaöğretime yönelebilmektedir (ERG, 2012: 22). Fen liseleri, Türkiye’de sınavla öğrenci alan ve en yüksek kalitede eğitim verdiği kabul edilen programlardır. Fen liselerindeki öğrencilerin % 51’inin, Anadolu liselerindeki öğrencilerin % 42’sinin sosyoekonomik düzeyi en yüksek ailelerden geldiği belirtilmektedir. Bu oran meslek liselerinde ise yalnızca % 8’dir (ERG, 2014: 31).

Oranlar, mesleki-genel ortaöğretim ayrışmasının sınıfsal temellerini açığa çıkarmaktadır. Bu tabloyla örtüşen biçimde, bu araştırmaya katılan öğrencilerin sosyoekonomik, sosyokültürel kökenlerine yönelik bulgular öğrencilerin eğitim, gelir düzeyi düşük ve çalışan yoksul olarak nitelendirebileceğimiz ailelerden geldiklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler, sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenler bakımından benzerlik göstermektedir. Alt gelir grubundan gelen öğrencilerin mesleki ve teknik ortaöğretime yerleşme olasılığı yükselmektedir. Bu olasılığı arttıran nedenler iki başlık altında ele alınabilir: birincisi öğrencilerin sınıfsal konumları ya da sosyoekonomik statü düzeyleri, ikincisi ise eğitim sisteminin yapısal nitelikleri. Öğrencilerin sosyoekonomik kökenleri, mesleki ve teknik ortaöğretimin sunduğu fırsatların bir avantaj olarak değerlendirilmesine yol açabilmektedir. Kısıtlı ekonomik kaynaklara sahip öğrenciler için mesleki ve teknik ortaöğretimin kısa sürede hayata atılmayı kolaylaştıran beceriler kazandırması cezbedici olabilmektedir. Eğitim sisteminin yapısal özellikleri çerçevesinde ise akademik başarı düzeyi düşük öğrenciler çeşitli eleme süreçlerinden geçerek ortaöğretim aşamasında kendilerini meslek liselerinde bulabilmektedirler. “1990’lı yıllarda sınavla öğrenci alanların oranı % 2 civarında iken bu oran 2010 yılında % 20’ye, 2012 yılında % 36’ya, 2013 yılında % 50’nin üzerine, 2014 yılında ise % 100’e yükselmiştir (Çelik, 2015: 276).” Günümüzde öğrenciler, başarı temelinde seçilip derecelendirilerek ortaöğretim düzeyindeki okullara

yerleştirilmektedir. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ise sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenlerinden etkilenebilmektedir. “OECD ülkeleri arasında Türkiye, düşük sosyoekonomik kökenin öğrenci başarısına en güçlü etki ettiği üçüncü ülkedir (Çelik, 2014: 76)”. Bu bakımdan alt gelir gruplarından gelen öğrencilerin akademik başarı düzeyleri düşebilmektedir. Ortaöğretime geçiş sürecinde akademik başarı düzeyi ile mesleki ve teknik ortaöğretimi tercih etme eğilimi arasında ters orantı söz konusudur. Eğitim sisteminin yapısal özellikleri (ortaöğretime geçişte seçicilik uygulaması) akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin genel ortaöğretime geçişini kolaylaştırmaktadır. Bu durum sadece Türkiye’ye özgü nitelikte değildir. “Gerek ülkemizde, gerekse OECD ve AB ülkelerinde, mesleki ve teknik eğitim kurumlarında önemli bir toplumsal statü sorunu ve itibar eksikliği gözlemleniyor. Genel (akademik) eğitim, mesleki ve teknik eğitimden daha çok itibar görüyor, öğrenciler ve/veya aileleri mesleki ve teknik eğitim kurumlarını son tercih olarak değerlendiriyorlar... Özellikle, ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitimin ‘düşük nitelikte işler’, ‘düşük kalitede eğitim’ ve ‘üniversite yolu kapalı’ (ERG, 2003: 26)” algılarıyla ilişkilendirilmesi, bu okullara akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin geçiş olasılığını zayıflatmaktadır. Bu genel manzara, hem sosyoekonomik koşulların hem de eğitim sisteminin yapısal niteliklerinin etkisiyle meslek liselerini, alt gelir grubundan gelen öğrenciler için zorunlu bir durak yerine dönüştürmektedir.

Tablo 12. *Katılımcıların Liseye Başlamadan Önce Meslek Liseleri Hakkında Bilgiye Sahip Olma Düzeyleri*

	n	%
Liseye başlamadan önce meslek liseleri hakkında bilgi sahibi miydiniz?		
Evet	181	23,5
Kısmen	400	52,0
Hayır	188	24,4
Toplam	769	100

“Liseye başlamadan önce meslek liseleri hakkında bilgi sahibi miydiniz?” sorusuna öğrencilerin % 23,5 ‘inin evet yanıtı, % 52’si kısmen yanıtını, % 24,4’ü ise hayır yanıtını vermiştir. Verilen cevaplar öğrencilerin meslek liselerine geçiş yapmadan önce meslek liseleri hakkında detaylı bilgilere sahip olmadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin sadece dörtte birine yakını meslek liseleri hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtmektedir. Ortaöğretim sürecine yönelik bilgi eksikliği öğrencilerin sınıfsal konumu ile ilişkilendirilebilir. Bazı araştırmalarda (Crosnoe, 2004: 268; Faley 2017: 9) ailelerin sınıfsal konumlarının öğrencilerin eğitim sistemine yönelik bilgiye sahiplik düzeyini etkilediğini vurgulamaktadır. Ailelerin sosyoekonomik ve sosyokültürel konumu ebeveyn-öğrenci ilişkilerini, öğrencilerin eğitim beklentilerini şekillendirebilmektedir. Ailelerin sınıfsal konuları, öğrencilerin eğitim labirentinde karşılaşılabileceği fırsatlar ve engeller hakkında bilgiye sahip olma düzeylerini etkilemektedir. Orta ve üst sınıflardan gelen öğrenciler eğitim süreci ve sistemi hakkında bilgi düzeyinde ailelerinden daha fazla destek alabilmekte ve belirsizliklere ve yeniliklere karşı daha hazırlıklı olabilmektedirler. Alt sınıflardan gelen öğrencilerin ebeveynleri ise bu konuda yeterli kaynaklara bilfiil sahip olamadıkları için çocuklarda eğitime yönelik beklenti oluşturma ya da eğitim sistemi hakkında bilgi aktarma konusunda yetersiz kalabilmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin eğitim sistemlerine eklenmelerinin sınıfsal bir boyutunun olabileceğini ileri sürebiliriz. Ailelerin sosyal kültürel ve ekonomik sermaye düzeylerinin farklılığı öğrencilerin eğitim sisteminin eklenme biçimlerini farklılaştırabilmektedir.

Tablo 13. Öğrencilerin Liseden Önce Aldıkları Ek Eğitim

	n	%
Liseden önce almış olduğunuz ek eğitim var mı?		
Özel ders aldım	45	5,7
Dershaneye gittim	271	34,3
Ücretsiz kurs aldım	70	8,8
Hiç ek eğitim almadım	405	51,2
Toplam	791	100

Üniversiteye giriş sınavına hazırlanma amacı çerçevesinde öğrencilere yöneltilen “Liseden önce almış olduğunuz ek eğitim var mı?” sorusuna öğrencilerin yarısından fazlası “Hiç ek eğitim almadım” seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin % 34’3’ü

“Dershaneye gittim” seçeneğini, % 8,8’i “Ücretsiz kurs aldım” seçeneğini, % 5,7’sinin ise “Özel ders aldım” seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin yarısından fazlası liseden önce ek eğitim almadıklarını belirtmiştir. Bu oran öğrencilerin sosyoekonomik kökenleri ile ilişkili olabilir. Ekonomik kaynakları kısıtlı olan ailelerden gelen öğrencilerin ücret gerektiren ek eğitime ulaşmaları güç olabilmektedir. Bu bakımdan sosyoekonomik kökenler ile ek eğitim alma durumu arasındaki uyum göze çarpmaktadır. Ailenin aylık geliri ile ek eğitim alma durumu arasında istatistiki bakımdan yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,005$). Buna göre ailelerinin aylık geliri 3,000 TL’nin üzerinde olan öğrencilerin % 55’i özel ders veya dershaneye gittiklerini belirtirken; ailelerinin aylık geliri 3,000 TL’nin altında olan öğrencilerin % 35,8’i özel ders veya dershaneye gittiklerini belirtmiştir. Bourdieu, kültür dünyasının özerkliğine rağmen ekonomiye tabi olduğunu vurgulamaktadır. Ekonomik sermaye diğer sermaye biçimlerinin kökeninde yatmaktadır. Ona göre her şey bir yana, kültürel sermaye biriktirmek için gereken zaman yatırımını, dolayısıyla kültürel sermaye yatırımını sağlayan ekonomik sermayedir. İktisadi yapılar kültür arenalarını baskın düzeyde şekillendirir. Bu bakımdan sermaye biçimleri birbirine çevrilebilir. Bu çevrilme işlemi ekonomik sermayenin diğer sermaye biçimlerine dönüştürülmesi daha kolaydır (Swartz, 2011: 118). Ekonomik sermayenin fazlalığı sosyal ve kültürel sermaye düzeyini etkileyebilmektedir. Kültürel sermayenin hem bir kaynağı hem formu olan eğitimin, ekonomik sermayeye sahiplik düzeyinden etkilendiğini ileri sürebiliriz. Eğitim sürecine eşlik eden ek eğitim alma durumunun, ekonomik sermayeye sahiplik düzeyinden etkilendiğini söyleyebiliriz. Araştırmanın bulguları da bu iddiayı desteklemektedir. Öğrencilerin ekonomik sermayesi düşük ailelerden gelmesi, ek eğitim alma düzeyini etkileyebilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin ek eğitim alma düzeyleri, kendi içerisinde de ailelerin sahip olduğu ekonomik sermaye düzeyine bağlı biçimde farklılaşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 57,4’ü, ailesinde meslek lisesi mezunu veya okuyan biri olduğunu belirtmiştir. Öğrenci ailelerinin çoğunluğunda daha önceden meslek lisesinden okuyanlar ya da mezun olanlar yer almaktadır. Katılımcılara yöneltilen “Ailenizde alanınızla ilgili işlerde çalışan var mı?” sorusuna öğrencilerin % 16,7’si var yanıtını vermiştir. Öğrenciler arasında ailesinde meslek lisesi mezunu olanların oranı % 57,4’dür. Öğrencilerin her ne kadar sadece dörtte biri meslek lisesi

hakkında detaylı bilgi sahibi olduklarını belirtmiş olsalar da % 52'si kısmen bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdi. Bu bağlamda bulgular çerçevesinde, aile çevresini meslek liseleri hakkında önemli bir bilgi kaynağı olarak kabul edebiliriz.

Tablo 14. Öğrencilerin Meslek Lisesine Yönelmesinde Etkili Olan Kişilikler

Meslek lisesine gitmenizde kimler etkili oldu?	n	%
Ben	421	52,8
Ailem	419	52,6
Arkadaşlarım	133	16,7
Rehber öğretmen	118	14,8
Akrabalarım	115	14,4
Ortaokul öğretmenlerim	69	8,7

Araştırmaya katılan öğrencilere “Meslek lisesine gitmenizde kimler etkili oldu?” sorusu yöneltildi. Katılımcıların% 52,6'sı kendisinin, % 52,8'i ailesinin, % 14,4'ü akrabalarının, % 16,7'si arkadaşlarının,%8,7'si ortaokul öğretmenin, % 14,8'i rehber öğretmenin meslek lisesi tercih etmelerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin yarısından fazlasın kendi isteğiyle meslek lisesine geçiş yaptıklarını belirtmektedir. Bu konuda dikkat çeken diğer bulgu ise meslek lisesine geçişte ailenin etkisidir. Öğrencilerin yarısından fazlası meslek lisesine geçişte ailelerinin etkili olduğunu belirtmektedir. Düşük bir oranda da olsa akrabaların ve arkadaşların etkisi göze çarpmaktadır. Oranlar, meslek lisesine geçişte içine doğulan sosyal ortamın etkisini ortaya koymaktadır. Öğrenciler okul hakkında net bir bilgi sahibi olmasa da öğrencilerin bir yakını, akrabası ya da arkadaşı mesleki eğitim sürecinden geçmiştir. Mesleki eğitim sürecinden geçen ebeveynlerin ya da büyüklerin çocuklarını ya da yakınlarını mesleki eğitimi tercih etme yönünde etkilediği düşünülmektedir. Bu ihtimalle birlikte büyük ölçüde koşulların şekillendirdiği bir geçiş sürecinin öğrenci tarafından iradi bir tercih gibi yansıtılması da söz konusu olabilmektedir. Genel ortaöğretime yönelik öğrencinin sınıfsal koşullarından dolayı akılcı hesaplamalara dayanmayan bir tercih olarak da nitelendirilebilir. Genel ortaöğretimin vaat ettiği yükseköğretime geçiş yapamama ihtimali halinde lise sonrasında vasıfsız çalışan aday olmak ve ailelerin destek sağlama imkânına sahip olmaması öğrencileri bir çıkmaza sokabilir. Bu çerçevede koşullar örtük biçimde öğrencilerin mesleki eğitime

yönelmelerini etkileyebilmektedir. Örtük biçimde öğrenciyi etkileyen koşullar, öğrenci tarafından bilinçli tercihler gibi sunulabilmektedir.

Öğrenciler, meslek lisesine geçişte etkileme kapasitesine sahip bireylerden oluşan sosyal bir ortamdan gelmektedir. Meslek lisesine geçiş sürecinde, öğrenciler üzerinde formel düzeydeki kurumsal kişiliklerin etkileri, enformel düzeydeki kişiliklerin etkilerinden daha zayıf kalmaktadır. Rehber öğretmenler ve ilköğretim sürecindeki diğer öğretmenler, ortaöğretime geçiş sürecinde verilen kararlar üzerinde ailelerden, akrabalarından, arkadaşlarından daha pasif bir etkiye sahip görünmektedir. Ortaöğretim sonrası hayatı köklü biçimde etkileyebilecek ortaöğretime geçiş sürecinde formel kaynakların etkisiz kalması dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin meslek lisesini tercih etme sürecine yönelik deneyimlerini anlamak ve yorumlamak için oluşturulan; “kısa sürede meslek sahibi olmak için meslek lisesini tercih ettim.” ifadesi için “doğru” ve çok “doğru” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 58,8’dir. “Yanlış” ve “çok yanlış” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 28,3, “fikrim yok” ifadesini işaretleyenlerin oranı ise % 12,8’dir. “Kısa sürede para kazanmak için meslek lisesini tercih ettim.” ifadesi için “doğru” ve çok “doğru” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 52,2, “yanlış” ve “çok yanlış” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 32,5, “fikrim yok” ifadesini işaretleyenlerin oranı ise % 15,5’tir.

Meslek lisesi öğrencileri ile ilgili yapılmış araştırmalar arasında, meslek lisesini tercih nedenlerine yönelik bulgular içeren araştırmalar ile araştırmamızın bulguları arasında bir uyumluluk söz konusudur. Bu araştırmalarda da meslek lisesini tercih nedenleri arasında: Daha kolay iş bulabilme düşüncesinin, bir meslek sahibi olma isteğinin, ekonomik beklentilerin, kısa zamanda hayata atılma düşüncesinin, yükseköğretime girememesi durumunda meslek sahibi olma düşüncesinin mesleki eğitime geçişte etkili faktörler olduğu vurgulanmaktadır (Özcan, 2010: 59; Arslan, 2014: 52-54; Temur, 2005: 89-90; Özdel, 2008: 61; Buyruk, 2009: 71).

.Mesleki eğitimi kuramsal düzeyde olumlayan yaklaşımlar, mesleki eğitimin yüksek prestijli mesleklere giriş ya da bir üst eğitim kademesine geçiş olasılığını zayıflatan bir mekanizma olarak değerlendirmekten çok akademik başarı bakımından zayıf öğrencilere sunduğu fırsatlar çerçevesinde ele almayı önemsemektedir.

Araştırmada, mesleki eğitime yönelen öğrencilerin yarısından fazlasının kısa sürede meslek sahibi olmak ya da kısa sürede gelir elde edebilmek amacıyla bu okul türüne yöneldiklerini görmekteyiz. Bu bulgular, öğrencilerin “işsizlikten kaçındıklarını ve nitelikli çalışan olma şanslarını arttırmaya çalıştıklarını” (Arum and Shavit, 1995: 188) göstermektedir. Mesleki eğitime kısa sürede meslek kazanmak ya da kısa sürede gelir elde edebilmek için yönelenlerin oranlarını göz önünde bulundurduğumuzda, mesleki eğitimi olumlayan yaklaşımların öne sürdüğü işsizlikten kaçınma ve belli düzeyde nitelik elde etme işlevini öğrencilerin büyük ölçüde öne çıkardığını görmekteyiz.

İşlevselci yaklaşımla örtüşen ve çoğunlukla iktisatçıların kullandığı beşeri sermaye yaklaşımı, eğitimi “bireyin insan sermayesini, bilgisini ya da uzmanlığını arttırmak yoluyla gelecekte artan bir kazançla sonuçlanacak bir yatırım” (Hurn, 2016: 53) olarak değerlendirmektedir. Eğitim aracılığıyla kısa sürede meslek ya da para kazanma düşüncesi, beşeri sermaye yaklaşımının eğitime yüklediği rol ile örtüşmektedir. İnsan sermayesi yaklaşımının eğitimi anlamlandırma biçimi ile öğrencileri mesleki eğitime yönlendiren faktörler arasındaki uyum bu bakımdan dikkat çekmektedir. Öğrencilerin % 50’si ile % 60’ı arasındaki bir kesimin üzerinde etkisini hissettiren kısa sürede meslek kazanma ya da gelir elde edebilme düşüncesi, eğitimi uzmanlığı arttıracak ve bir kazançla sonuçlanacak bir yatırım olarak değerlendirme fikri ile örtüşmektedir. Eğitimin meslek ve kazanç sağlama etkisinin mesleki ortaöğretim aracılığıyla hızlandırılabilceği düşünülmektedir. Mesleki ortaöğretime yönelen öğrenciler, daha hızlı ve daha kolay biçimde iş hayatına atılmayı hedeflemektedirler. Görüşmelerde, mesleki eğitimin iş hayatına hazırlama ve dolayısıyla kazanç sağlama etkisini göz önünde tutarak mesleki eğitimi tercih edenlerin ifadeleri şu şekildedir:

Meslek lisesini bitirip direk iş hayatına atılma amacıyla meslek lisesini tercih ettim. (Gülfidan-mezun)

İleride iş bulma imkânları daha çoktu... Babam hani sana bırakıyorum dedi, hangisini tercih ediyorsun dedi. Bende meslek lisesini tercih ettim. (Osman-mezun)

Düz liseye gitmek yerine mesleğim olsun diye meslek lisesini tercih ettim. (Erhan-mezun)

Daha rahat meslek sahibi olabilme daha erken zamanda maaş kazanabilmek ücret alır duruma gelmek.(İsmail-mezun)

Dayım da öğretmen. Elektrik elektronikte iyi para var dedi, aklıma da yattı öyle tercih yaptım. (Ahmet-öğrenci)

Mesleğim elimde olması için meslek lisesini istedim. Puanım Anadolu lisesine yetiyordu ama meslek için geldim buraya. (Selçuk-öğrenci)

Anadolu üniversitesine kıyasla elinde bir meslek oluyordu. İş bulma açısından daha avantajlıydı, ben bu yüzden meslek lisesini tercih ettim. (Sinan-öğrenci)

Görüşmelerden elde edilen veriler, mesleki eğitim sürecini olumlayan yaklaşımların iddialarına uygun biçimde tercih sürecinde, mesleki eğitimin istihdam edilme olasılığını yükseltme işlevini öne çıkarmaktadır. Akademik başarı düzeyinin zayıflığına yönelik farkındalık ile iç içe geçmiş olan iş edinme umudu, mesleki eğitime geçiş sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Görüşmelerde, mesleki eğitime geçişte “iş bulma olanağı” sağlama, “para kazanma”, “direk iş hayatına atılma”, “daha rahat meslek kazanma” gibi temaların daha fazla ağırlık kazandığı görülmektedir. Mesleki eğitimi destekleyen yaklaşımlarda öne çıkan önemli bir konu akademik bakımdan zayıf öğrencilerin ilgisini çekebilecek, ya da bu öğrencileri cezbedebilecek bir müfredatın yoksunluğunun öğrencilerin eğitim sürecinden ayrılma olasılığını doğurmasıdır (Arum and Shavit, 1995: 188). Görüşmelerde akademik eğitimin merkeze alındığı genel liselerin öğrenciler için çekici olmadığı anlaşılmaktadır. “Nasıl olsa bir şey okumayacaksın”, “ders çalışmayı seven biri değilim”, “üniversite okumak gerekiyordu” şeklindeki ifadeler, öğrencilerin akademik başarıya yönelik beklentilerinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu veriler, bu algılara sahip öğrencilerin mesleki eğitimin alternatifi olarak tamamen akademik eğitimin verildiği liselere devam etmesi halinde, mesleki eğitimi olumlayan yaklaşımların öne sürdüğü terk olasılığını akla getirmektedir. Görüşmelerde, kendisini akademik bakımdan zayıf olarak değerlendiren öğrenciler için mesleki eğitimin bir alternatif olarak tercih edildiğine yönelik ifadelerden bazıları şöyledir:

Düz liseler, hep ders çalışmaya önem veriyor. Ben pek çalışmayı seven bir insan değilim. Bir de ailemin ayrı olmasından dolayı üniversite okumayı düşünmedim. Ondan dolayı da meslek lisesini bitirip direk iş hayatına atılma amacıyla meslek lisesini tercih ettim. (Gülfidan-mezun)

İleride iş bulma imkânları daha çoktu. Düz liseye falan gitseydim yani üniversite okumak gerekiyordu illaki meslek sahibi olabilmek için bende meslek lisesini tercih ettim. Ailemin etkisi olmadı, benim kararına bıraktılar sadece bir tane düz liseye gitmiştik ben oraya başvuru yapacaktım, babamla beraber gittik başvuru yapmaya. Babam sana bırakıyorum dedi, hangisini tercih ediyorsun dedi. Bende meslek lisesini tercih ettim. (Osman-mezun)

İlkokulda daha doğrusu ortaokulda ders çalışmadım fazla, o yüzden düz liseye gitmek yerine mesleğim olsun diye meslek lisesini tercih ettim. Onun yanı sıra liseye ilk

başladığım sene biraz yine ders çalışmadım lise tekrarı yaptım. Tekrar yaptıktan sonra iyice aklım başıma geldi ondan sonra da daha çok çalışarak makine CNC bölümüne geçtim ve bitirdim. (Erhan-mezun)

“Sınavsız üniversite okuyabilmek için meslek lisesini tercih ettim.” ifadesi için “doğru” ve çok “doğru” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 39,3, “yanlış” ve “çok yanlış” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 40,7, “fikrim yok” ifadesini işaretleyenlerin oranı ise % 20’dir. “Üniversiteye gitmek istemediğim için meslek lisesini tercih ettim.” ifadesi için “doğru” ve çok “doğru” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 19, “yanlış” ve “çok yanlış” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 61,4, “fikrim yok” ifadesini işaretleyenlerin oranı ise % 15,7’dir. Sadece lise diploması almak için meslek lisesini tercih ettim.” ifadesi için “doğru” ve çok “doğru” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 22,9, “yanlış” ve “çok yanlış” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 59,5, “fikrim yok” ifadesini işaretleyenlerin oranı ise % 17,6’dır.

Öğrencilerin % 22,9’u sadece lise diploması almak için % 20’ye yakın bir bölümü üniversiteye gitmek istemediği için meslek lisesini tercih ettiğini belirtmektedir. Bu oranlar, düşük de olsa yükseköğretime yönelik beklentiye sahip olmayanları ifade etmektedir. % 20’lik bu kesimin, daha önce de belirttiğimiz gibi akademik başarı düzeyinin zayıflığına yönelik farkındalık duygusu ile iç içe geçmiş olan iş edinme isteği çerçevesinde mesleki eğitime yöneldiğini ileri sürebiliriz. Ortaöğretim öncesi eğitim deneyimleri çerçevesinde yükseköğretime geçişi hedeflemeyen bir öğrenci kitlesi için mesleki ve teknik ortaöğretim bir alternatif olabilmektedir. Yükseköğretime geçiş gibi bir hedef geliştirmeyen öğrenciler için mesleki ve teknik ortaöğretim, istihdam olasılığını arttırmaya yönelik bilgi, beceri, deneyim ve belge kazandırma işlevi ile cazibe alanına dönüşebilmektedir.

“Üniversiteye gitmek istemediğim için meslek lisesini tercih ettim” ifadesini onaylamayan öğrencilerin oranı ise yaklaşık % 65’tir. Bununla birlikte, herhangi bir teste maruz kalmadan yani “sınavsız geçiş uygulaması” ile ön lisans düzeyindeki yükseköğretim programlarına geçiş amacıyla meslek lisesine yöneldiğini belirten öğrencilerin oranı neredeyse % 40’tir. Bu oranlar aynı zamanda öğrencilerin önemli bir oranının yükseköğretime geçiş konusunda bir beklenti sahibi olduğunu göstermektedir.

Sınavsız geçiş uygulaması, mesleki ve teknik ortaöğretimin iş hayatına hazırlama işlevini göz önünde bulunduran aynı zamanda da yükseköğretime geçişi de hedefleyen

öğrenci kitlesinde, “dört yıllık olmasa da üniversiteye girebilirim” şeklinde bir düşüncenin gelişmesine yol açabilmektedir. Bu uygulama, mesleğe ve iş hayatına hazırlama amacına önemli ölçüde hizmet etmeye devam eden ve diploma değeri daha düşük olan ön lisans düzeyinde yükseköğretim programlarına geçişi garanti altına alan bir uygulamadır. Uygulama, üniversiteyi kazanamamanın yaratacağı hayal kırıklıklarını göreceli de olsa hafifletebilen bir mekanizma olarak da değerlendirilebilir.

Sınavsız geçiş uygulaması, hedeflenen bir amaca ulaşamamanın yaratacağı olumsuzlukları hafifletme yönünde değer kazanmaktadır. Diğer taraftan umut edilen ancak elde edilmesi zor bir hedef olarak tanımlanan yükseköğretime geçişi kolaylaştırma yönünde de değer kazanabilmekte ve bu doğrultuda başlı başına önem kazanabilmektedir. Bu uygulama, yükseköğretime geçişte zorlanabileceğini düşünen öğrenciler için önemli bir avantaj ya da mükâfat gibi görülmekte ve meslek liseleri için bir tercih nedeni olabilmektedir. Yükseköğretime geçiş konusunda yüksek beklentileri olmayan öğrenciler ile mesleki liselerine bir hak olarak tanınan sınavsız geçiş uygulaması aracılığıyla yükseköğretime geçebileceğini düşünen öğrencilerin mesleki ortaöğretimi genel ortaöğretimin bir alternatifi olarak gördüklerini de ileri sürmek mümkündür. Görüşmelerde, üniversite beklentisinin olmadığına ve sınavsız geçişin bir tercih nedeni olduğuna yönelik bazı ifadeler şu şekilde dile getirilmiştir:

İş bulma olanağı daha fazla olduğu için tercih ettim. Bir de üniversite konusunda geçiş yapabiliyorduk. Ama fakat şu an üniversite konusunda bi zorluk çıktı önümüze engel koyuldu. (Hamiyet-öğrenci)

Düz liseye falan gitseydim yani üniversite okumak gerekiyordu illaki meslek sahibi olabilmek için bende meslek lisesini tercih ettim... Okul hani düz liseye gitseydim ben ne yapardım bilmiyorum çünkü üniversite de sıkıntı, üniversite okumak istemiyorum o açıdan meslek lisesini yine tercih ederdim. (Osman-mezun)

Üniversite hiç düşünmedim yani, ilkokulu bitirdiğim andan itibaren üniversite okumak gibi bir hayalim olmadığı için hiç üniversite okumayı düşünmedim. Liseyi de zaten hani direk işe gireyim diye okudum. Meslek lisesinden mezun olanların direk iş bulabildiğini iş bulabildiğini az çok biliyordum çevremden. Üniversite okumayı hiç düşünmedim. (Gülfidan-mezun)

... Şimdi öğrencilerde öyle bir hedef yok tek boyutlu sadece meslek boyutunda geliyorlar ben üniversite kazanırım ve ya işte polis meslek yüksekokulunu kazanırım ve ya askerlik kazanırım gibi bir hedefleri yok. Bizden mezun olan mesela doktor olabiliyordu aynen şimdi üniversiteyi kazanan öğrenci sayısı üç ve dördü geçmiyor parmağı geçmiyor. (Necati-öğretmen)

... Meslek liselerine eskiden iki yıllık geçiş hakkı vardı bunlar için avantajdı ama bu sefer de nasıl olsa üniversiteye gidicem çalışmaya gerek yok mantığı da vardı. (Nurettin-öğretmen)

Meslek lisesi öğrencisi olarak sınavda bizim geçiş hakkımız vardı o da kalktı. O da gitti. Meslek liseleri gözden düşmüştü şimdi daha fazla gözden düştüğünü düşünüyorum. Her insan tamam üniversiteye gidemiyor, baraj konusu var geçemiyor. Ama o geçiş hakları bence iyiydi. Şimdi mezun oluyoruz üniversiteye gidemiyoruz... (Ahmet-öğrenci)

Görüşmelerden ve anketlerden meslek lisesine yönelme nedenleri ile ilgili bulgular; tercihlerde, mesleki eğitimin iş hayatına hazırlama etkisinin üniversiteye hazırlama etkisinden daha fazla önemsendiği izlenimini güçlendirmektedir. Mesleki eğitimin her iki etkiyi de bünyesinde barındırdığı, hem meslek kazanma hem de yükseköğretime geçiş yapma fırsatına aynı anda sahip olmanın bir avantaj olduğu fikrinin meslek liselerine geçişte geliştiğini söyleyebiliriz. Bir öğrenci, mesleki eğitim aracılığıyla hem bir meslek edinebileceğini hem de yükseköğretime geçiş yapılabileceğini şu şekilde ifade etmektedir:

Mesleğim elimde olması için meslek lisesini tercih ettim. Puanım Anadolu lisesine yetiyordu. Ama Anadolu Lisesi var şimdi bir de Anadolu Lisesi var. Gidip Kılıçoğlu'yla Beyhan Rıfat lisesini aynı kefeye koyamayız. Yüksek bir puanım olsaydı 400 civarında bir şey iyi bir meslek lisesini tercih ederim. Yani mesleğimin elimde olması için burayı tercih ettim. Orada olursam 12. Sınıfta kesinlikle bir üniversiteyi tutturmam lazım bu birincisi. Çok çalışmam lazım çok çabalamam lazım. Burada çalışıyoruz gene hazırlanıyoruz YGS'ye elimizden geldiğince. Buradan mezun olduğumuzda en azından buradan mezun olacağız. Hem üniversiteye hazırlanmış olacağız hem de elimizde bir mesleğimiz olacak. (Selçuk-Öğrenci)

Bu ifadeler, nicel verilerden elde edilen, “üniversiteye gitmek istemediğim için meslek lisesini tercih ettim” ifadesini yanlış ve çok yanlış bulanların oranı (% 65,4) ile birleştirildiğinde önem kazanmaktadır. Bu oran, aynı zamanda kısa zamanda meslek sahibi olmak (% 58,8) ve kısa zamanda para kazanmak (% 52,2) isteyen öğrencileri de büyük ölçüde kapsamaktadır. Bir başka deyişle oranlar, öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun çalışma hayatına atılarak, işgücü piyasasında konumlanabilmeyi sağlayacak bilgi, beceri ve belgeleri edinmeyi amaçladıklarını göstermektedir. Ancak oranlar, öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun bu amaçla birlikte yükseköğretime geçiş ile ilgili beklentilere de sahip olduğunu göstermektedir.

Genel ortaöğretim ile mesleki ve teknik ortaöğretimi müfredat yapısının şekillendirdiği amaçlar açısından karşılaştırdığımızda, ilk bakışta mesleki ortaöğretimin daha avantajlı olduğu fikri güç kazanabilmektedir. Genel orta öğretim, sadece akademik eğitime ağırlık vererek sadece yükseköğretime geçiş yapma amacına hizmet etmektedir. Dolayısıyla meslek liseleri ile karşılaştırdığımızda tek bir şey vaat etmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim ise hem yükseköğretime hazırlamayı hem de kısa zamanda iş hayatına atılmayı olanaklı kılan becerileri kazandırmayı vaat etmektedir. Dolayısıyla iki şey vaat etmektedir. Genel-mesleki eğitim ayrımına yönelik bu fark, birçok ebeveyni ve öğrenciyi mesleki eğitimden yana tercih koymaya sevk edebilmektedir. Sunduğu vaatlerin çokluğundan hareket ederek mesleki eğitime yönelme, vaatlerin hiçbirine tam olarak ulaşamama sonucunu hesap etmemekten kaynaklanan güçlüklerle yol açabilmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim, sunduğu vaatlerin çoklu yapısı ile, “evdeki hesap, çarşıya uymaz” atasözünün ete kemiğe büründürdüğü olumsuz eğitimsel süreçleri yaşatma olasılığını da bünyesinde taşımaktadır.

Meslek liselerine devam eden öğrencilerin genel aile ve köken profili gözönünde bulundurulduğunda karşımıza çıkan tabloda genellikle alt veya orta sınıf ailelerin çocuklarının hem meslek sahibi olmak, hem de gerekirse üniversite şansını denemek için meslek liselerine yöneldiği gözlenmektedir (Aktay, 2002: 17). Mesleki ve teknik ortaöğretimin, hem işgücü piyasasına kısa yoldan ve kısa zamanda geçiş fırsatı, hem de yükseköğretim kapılarını açabilme fırsatı şeklindeki ikili vaat düzeneğine sahip olması sunduğu vaatlere kolayca ulaşılabilceği anlamına gelmemektedir. Bu ikili vaat düzeneğinin cazibesıyla mesleki eğitime yönelerek, iki amaca da ulaşmaya çalışan öğrencilerin çaba ya da performanslarını normalin üzerine çıkarmaları gerekmektedir. Aynı anda hem yükseköğretime geçişi (kültür dersleri kapsamında), hem de iş hayatına hazırlamayı hedefleyen müfredatın (meslek dersleri kapsamında) amaçlarına, içeriğine, kazanımlarına başarılı biçimde erişebilmek ve iki müfredat temelinde şekillenen iki farklı sürece uyum sağlayabilmek zorlukları ikiye katlayabilmektedir. Bu zorluklar, tercih aşamasında mesleki eğitimin daha mantıklı olduğu hesabını yapan öğrenci ve ebeveynleri, geçmişe yönelik bir sorgulamaya götürebilmektedir. Belirtilen ihtimaller, mesleki eğitimin sunduğu vaatlere ulaşmanın olanaksızlığını ima etmemekte sadece mesleki eğitimin avantajlı gibi görülen ikili yapısının bir takım zorlukları ya da güçlükleri beraberinde getirdiğini vurgulamaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretimin ikili vaat düzeneğiyle şekillenen yapısına ve işleyişine aynı düzeyde uyum sağlayarak

bu ikili sürecin üstesinden başarıyla gelebilmenin yarattığı zorluk, bazı hedefleri ikincilleştirmekten ya da devre dışı bırakmaktan yana tavırların gelişebilmesine yol açmaktadır. Tercihlerde de ağırlığını hissettiren, mesleki eğitimin mesleğe hazırlama etkisinin daha fazla öne çıkabilmektedir. İlk etapta yani özellikle tercih aşamasında mesleki eğitimin avantajmış gibi görünen ikili yapısının eğitim sürecinde yarattığı gerilim ve bu gerilimin kaynaklık ettiği sonuçları araştırmanın ilerleyen bölümlerinde veriler üzerinden ele alacağız.

Öğrencilerin meslek lisesini tercih etme sürecine yönelik deneyimlerini anlamak için oluşturulan, “alanıma yönelik ilgimden dolayı meslek lisesini tercih ettim.” ifadesi için “doğru” ve çok “doğru” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 45,8, “yanlış” ve “çok yanlış” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 36,9, “fikrim yok” ifadesini işaretleyenlerin oranı ise % 17,2’dir. Mesleki alana yönelik ilgiden dolayı öğrencilerin yarısına yakını meslek liselerini tercih ettikleri belirtmektedirler. Öğrencilerin % 17,6’sının doğrudan ailelerinde alanları ile ilgili işlerde çalışan mevcuttur. Bununla birlikte öğrencilerin toplumsal kökenleri ile ilgili göstergeleri analiz ederken öğrencilerin babalarının % 60’ının işçi olduklarını belirtmiştik. Bu oran içerisinde öğrencilerin babalarının önemli ölçüde sanayi, inşaat gibi sektörlerde çalıştıklarını belirtmiştik. Bu bağlamda, alana yönelik ilginin toplumsal kökenlerden etkilendiğini söyleyebiliriz. Ayrıca mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına yönelen öğrencilerin görece olarak akademik başarılarının genel ortaöğretime devam eden öğrencilerin akademik başarılarından düşük olması da somut beceri gerektiren alanlara yönelik ilgiyi arttırabilmektedir.

Öğrencilerin meslek lisesini tercih etme sürecine yönelik deneyimlerini anlamak için oluşturulan ifadelerden “Aile mesleğini devam ettirmek için meslek lisesini tercih ettim.” ifadesi için “doğru” ve çok “doğru” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 13,1, “yanlış” ve “çok yanlış” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 75,6, “fikrim yok” ifadesini işaretleyenlerin oranı ise % 11,3’tür.

“SBS ya da diploma notumdan dolayı meslek lisesini tercih ettim.” ifadesi için “doğru” ve çok “doğru” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 47,6, “yanlış” ve “çok yanlış” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 38,8, “fikrim yok” ifadesini işaretleyenlerin oranı ise % 13,6’dır.’

Türkiye’de 1955 yılı ortaöğretim sisteminin gelişimi açısından önemli bir yere sahiptir (Rutz ve Balkan, 2015:91, Gür, Çelik ve Coşkun 2013:5). 1955 yılı günümüzde Anadolu lisesi olarak adlandırılan, yabancı dilde eğitim veren liselerin kurulduğu

tarihtir. Bu tarihten itibaren ortaöğretime geçişte, seçicilik yaklaşımı ortaya çıkmış ve günümüze doğru etkisini aşamalı biçimde arttırmıştır. 2010'lu yıllarda ise ortaöğretime geçişte seçicilik yaklaşımı tamamen hâkim olmaya başlamıştır. Sınavla öğrencileri ortaöğretim kurumlarına yerleştirme şeklinde özetleyebileceğimiz seçicilik yaklaşımı çerçevesinde “1990'lı yıllarda sınavla öğrenci alan akademik liselerin oranı % 2 civarında iken bu oran 2010 yılında % 20'ye, 2012 yılında % 36'ya, 2013 yılında % 50'nin üzerine ve 2014 yılında % 100'e yükselmiştir (Çelik, 2015: 276)”. Bu sistem liseleri tamamen hiyerarşik bir yapı haline dönüştürmüştür. Liseler orta öğretime geçiş sınavları aracılığı ile derecelendirilmiş birimlere dönüştürülmüştür.

Türkiye'de eğitim sistemi içerisinde ortaöğretim düzeyinde aşırı hiyerarşik bir yapı mevcuttur. Ortaöğretim sistemini etkileyen en temel unsurlardan biri sınavlara dayalı geçiş sistemidir. Ortaöğretim sistemi, ortaöğretim ve yükseköğretim sınavlarının arasında sıkışmış durumdadır. Tüm öğrencileri sınavla ve puan üstünlüğüne göre liselere yerleştirmeye çalışan sınav sistemi, ortaöğretim üzerinde ciddi baskı oluşturmaktadır (Çelik, 2015: 293-294). Sınavlar aracılığıyla öğrenciler hiyerarşik biçimde sıralanmakta ve benzer başarı düzeyine sahip öğrenciler aynı okullarda eğitim görmektedirler. Bu durum okulların kaliteli okullar kalitesiz okullar şeklinde derecelendirilmesine yol açabilmektedir. Üniversiteye geçiş için avantajlı olduğu düşünülen genel liselere akademik başarı düzeyi yüksek öğrenciler daha fazla yönelmektedir. Sosyoekonomik koşulların da etkisiyle çalışma hayatına geçişi kolaylaştırdığı düşünülen mesleki ve teknik ortaöğretime, üniversiteye geçişi ikinci plana atan ya da ortaöğretime geçişte Anadolu lisesine geçiş yapabilecek skorları elde edemeyen öğrenciler yönelebilmektedir. Bir önceki bölümde diploma notu ya da SBS puanından dolayı meslek liselerine yerleş(tiril)en öğrencilerin oranının % 47,6 olduğunu belirtilmişti. Bu oran ortaöğretime geçişte akademik başarı düzeyinin ve sınavların ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Ortaöğretime sınav aracılığıyla geçiş sistemi, liseler arasında hiyerarşik düzeyde farklılaşmalara yol açabilmektedir. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki mesleki ve teknik ortaöğretime yönelen öğrencilerin başarı düzeyinin düşüklüğünü sadece sınava dayalı ortaöğretime geçiş sistemi ile açıklamak mümkün değildir. Sınava dayalı geçiş sisteminin yaygınlaşmadığı dönemlerde de mesleki ve teknik ortaöğretime yönelen öğrencilerin başarı düzeyinin düşüklüğü söz konusu olmuştur. Ancak sınava dayalı geçiş sistemi liseler arasındaki mevcut hiyerarşik yapıyı derinleştirmektedir. Akademik başarıya dayalı biçimde

öğrenciler, homojen gruplar halinde birbirinden ayrıştırılarak okullara dağıtılmaktadır. Bu sınıflandırmada piramidin altında mesleki ve teknik ortaöğretim kalmaktadır. Tercihe dayalı biçimde yönelme eğiliminin güçlü olduğu dönemlerde de başarıya ilişkin sorunların önemli ölçüde yaşandığı meslek liseleri bu uygulama ile birlikte başarıya dayalı sorunlardan çok daha derinden etkilenmeye başlamıştır. Çalışma hayatına geçişi öncelikli gören öğrencilerin uğrak yeri olan meslek liseleri, ortaöğretime geçişin tamamen sınava bağlanması ile birlikte bu amaca sahip olmayan düşük başarı düzeyine sahip öğrenciler için de zorunlu bir durak yerine dönüşmüştür.

2014 yılında ortaöğretime geçişi hâkimiyeti altına alan seçicilik yaklaşımı ile 14 yaşındaki öğrenciler, merkezi ortak sınavların belirlediği akademik performansın üstünlüğüne⁷ dayalı göstergeler kullanılarak liselere yerleştirilmeye başlamıştır. Öğrencilerin içsel yetenekleri, ilgi alanları, aile rızası, yakın mesafelerdeki okullarda eğitim görebilme isteği bu sistem aracılığıyla bir ölçüde devre dışı bırakılmıştır. Bir başka deyişle bu unsurlar artık puana dayalı tercihlere endekslenmiştir. Şöyle ki akademik eğitim almak isteyen bir öğrenci puanından dolayı meslek lisesinde eğitim görmek zorunda kalabilmektedir. 2013 yılında öğrencilerin % 50'si merkezi sistem aracılığıyla akademik liselere yerleştirilmiştir. “Akademik eğitim almak isteyen ve ancak puanı yetmeyen öğrenciler, zorunlu olarak mesleki eğitime yönlendirilmiştir (Çelik, 2015: 276).” 2014'teki uygulama ile tüm liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi öğrencilerin % 100'nün liselere sınav puanı ile yerleştirilmesini beraberinde getirmiştir. Okul türlerinin tamamının Anadolu lisesine dönüştürülmesi, liseye geçişte puan üstünlüğünü mutlak biçimde hâkim kılmıştır. Akademik, mesleki ya da çok programlı liselere geçişte talepler etkisiz hale gelmiş, puana dayalı tercihler önem kazanmıştır. Öğrencilerin istemediği, hedeflemediği bir okul türünde okuma ihtimali gündeme gelmeye başlamıştır. Bu bakımdan, çalışmamızda SBS ya da diploma notundan dolayı meslek lisesinde eğitim gördüklerini belirten öğrenci oranının (% 47,6), ortaöğretim sistemine geçiş sisteminin dönüşümüyle birlikte yorumlanması daha anlamlı olacaktır. Öğrencilerin yarıya yakını meslek lisesinde okumanın temel nedeni olarak, diploma notunu ya da ortaöğretime geçiş sisteminin dayanağı olan sınav puanının düşüklüğünü göstermektedir. Bu tablo, ortaöğretime geçiş sistemindeki

⁷ Ortaöğretime geçiş uygulaması, günümüzde 6 dersten 8. sınıf boyunca toplam 12 sınavdan alınan notların ağırlıklandırılması ile elde edilen puanın % 70'i okul başarı puanının %30'u alınarak ortaya çıkan yerleştirme puanı esas alınarak “ortak sınavlar” adı altında yürütülmektedir

değişimlerle birlikte yorumlandığında öğrencilerin önemli bir bölümünün mecburiyet ya da zorunlulukla ilişkilendirilebilecek bir nedenden dolayı meslek liselerinde eğitim gördüğü iddiasını güçlendirmektedir.

“Yakın arkadaşlarım bu okulda olduğu için meslek lisesini tercih ettim.” ifadesi için “doğru” ve çok “doğru” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 17,6, “yanlış” ve “çok yanlış” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 67,9, “fikrim yok” ifadesini işaretleyenlerin oranı ise % 14,5’tir. Arkadaşlık ya da akran ilişkileri, eğitim sürecinde önemli etkiye sahip olabilmektedir. Eğitim sürecinde okula uyum ya da uyumsuzluk, başarı ya da başarısızlık, boş zamanları değerlendirme biçimi gibi birçok konuyla yakından bağlantılı olan akran ilişkilerinin düşük düzeyde de olsa tercih sürecinde etkili olduğunu görmekteyiz.

Akran grubunun etkisi Bourdieu’nun sosyalleşme yoluyla içselleştirilen yakınlıkları içeren habitus kavramıyla da ilişkilendirmek mümkündür. Habitusun çocukluk döneminde bireyin geçmiş sosyalleşme deneyimleri çerçevesinde şekillendiğini söyleyebiliriz. Habitus, bireyin eylemlerinin yapısal sınırlarını çizme kapasitesine sahiptir (Swartz, 2011: 147). Öğrencilerin habitusunun şekillenmesinde önemli etkilere sahip olan akran grubu, eğitime yönelik karar alma sürecinde rol oynayabilmektedir.

Akran grubu gelecekte çok günlük ya da anlık ilgiler etrafında yoğunlaşabilir (Esgin, 2014: 94). Bu bakımdan eğitim sürecinin devamını ya da hayatın genelini önemli ölçüde etkileyen eğitime yönelik tercihler konusunda akran grubu etkisinin önemli sonuçlara yol açabileceğini ileri sürebiliriz. Akran grubunun etkisiyle geçici ya da günlük etkileşimlerden hareketle eğitimle ilgili kararlar alınması gelecek açısından hesaplanmayan sonuçlar üretebilir.

İşlevselci yaklaşıma göre eğitim, modern toplumlarda, modern öncesi toplumlara oranla daha işlevseldir. Eğitim, yüksek statülü pozisyonları elde etmeye güdülenmiş yetenekli insanları rasyonel ve etkili biçimde seçmekte ve derecelendirmektedir. İşlevsel yaklaşıma göre modern toplum, meritokratik niteliklere sahiptir. Meritokratik toplumda miras alınan statü ve ayrıcalıklardan çok yetenek, çaba, başarı itibar görmektedir (Hurn, 2016: 43). Eğitim kurumları aracılığıyla öğrencilere, bir takım bilgi ve beceriler aktarılmakta ve bu süreçte öğrenciler yeterliliklerine göre derecelendirilmektedir (Coleman, 1998: 113). Okul, bireyleri yetenek ve çabalarına göre seçmekte ve sınıflandırmaktadır. İşlevselciler, sınıflandırma sürecinde aile arka planı,

ırk, cinsiyet, bölge, gelir, sosyal pozisyon gibi ölçütlerin etkisiz olduğunu varsayarlar (Fenberg and Soltis, 1985: 43). Meritokratik bir toplumda, herkes başarmak için eşit şansa sahip olduğu meritokratik modele yönelik derin bir inanç mevcuttur (Hill and Cole, 2001: 145-146). Meritokratik toplum tezine göre sanayi toplumu, sanayi öncesi toplumdaki mükâfatların dağılımı bakımından farklılaşmaktadır. Sanayileşmiş modern toplumlarda mükâfatlar, bireylerin başarı, çaba, yetenek gibi sonradan kazandığı (achieved) nitelikler doğrultusunda dağılmaktadır. Sanayi öncesi, geleneksel toplumlarda ise mükâfatlar ırk, din, cinsiyet gibi doğuştan gelen özelliklere göre dağılmaktaydı. (Torun, 2009: 91-95). Modern toplumlarda atıftan ziyade başarı öne çıkmaktadır. Eğitim kurumları bu çerçevede, meritokratik toplum tezi çerçevesinde oldukça önem kazanmaktadır. Eğitim kurumları, eleyici bir mekanizma şeklinde başarı temelinde işlemektedir. Eğitim, bireyleri, başarı, çaba ve yeteneklerine göre ayırmaktadır. Eğitim sürecinde elde edilen ve geliştirilen yetenekler, toplumsal konumların kazanılmasını kolaylaştırmaktadır. Yüksek statülü konumlar, liyakat temelinde herkese açıktır. Bu süreçte eğitim önemli bir işleve sahiptir. Eğitimin yaygınlaşması, eğitime erişimi kolaylaştırıp ve fırsat eşitliğini arttıracaktır. Eğitim sürecinde, öğrenciler arasında başarılı olanlar seçilmekte olup bu öğrencilerin servet, güç ve prestij bakımından yüksek konumları elde edebilme olasılıkları artmaktadır.

Meslek lisesi öğrencilerinin yetenek, çaba ve başarı düzeyi bakımından bir takım ortak özellikler taşıması, meritokratik toplum tezi çerçevesinde tartışılabilir. Meslek liseleri akademik başarı düzeyi düşük öğrencileri ya da ortaöğretim sonrası eğitim basamaklarına geçiş yapmakta zorlanan öğrencileri bünyesinde toplaması açısından, meritokratik toplum teziyle ilişkilendirilebilir. Meritokratik toplum tezine göre eğitim kurumları yetenek, çaba ve başarı sahibi öğrencileri seçerek sınıflandırmaktadır. Yetenek çaba ve başarı düzeyi daha düşük olan öğrenciler meslek liselerine daha fazla yönelebilmektedirler. Yetenek, çaba, başarı düzeyi görece daha yüksek öğrenciler ise sadece akademik düzeyde eğitim veren orta öğretim kurumlarına (fen liseleri, Anadolu liseleri gibi) yönelebilmektedirler. Akademik düzeyde eğitim veren kurumları tercih eden öğrencilerin daha sonraki eğitim basamaklarına geçiş oranları daha yüksek olmakla birlikte prestij, gelir ve güvence bakımından daha yüksek konumlara erişebilme ihtimalleri artmaktadır. Bu araştırmada mesleki eğitime yönelme nedenlerini incelediğimizde, kısa zamanda meslek sahibi olma ve kısa zamanda gelir elde edebilme düşüncesinin ağırlık kazandığını görmekteyiz. Bu etkenlerle birlikte sınavsız üniversite

okuyabilme düşüncesi, üniversiteye yönelmeyi düşünmeme, sadece lise diploması alabilme fikri gibi etkenlerin düşük oranlarda da olsa meslek lisesine geçişte önem kazandığını görmekteyiz. Ayrıca öğrencilerin yarısına yakınının düşük puanlardan dolayı meslek liselerine yöneldikleri görülmektedir. Bu bağlamda, meritokratik toplum teziyle örtüştürülebilecek bir manzaranın varlığından söz edebilmek mümkündür. Akademik başarıya dayalı becerileri geliştirme kaygısının düşük düzeyde kaldığını ileri sürebiliriz. Öğrencilerin kısa sürede meslek ve gelir elde etme beklentileri yüksek düzeydedir. İşlevselci yaklaşımla iç içe geçmiş olan meritokratik anlayışa göre meslek liseleri öğrencilerinin, yüksek düzeylerde mükâfatlara erişme olasılıkları azalmaktadır. Bunun nedeni, meslek lisesi öğrencileri yetenek çaba ve başarı düzeyi bakımından kısıtlı niteliklere sahiptir. Ancak bu bakış açısı ilk bakışta mantıklı ve açıklayıcı gibi görünse de açıklayıcılığının yüzeysel olduğunu belirtmek gerekir.

İşlevselci yaklaşımla uyumluluk gösteren meritokratik toplum tezi, görünürdeki ahlakiliğe, rasyonaliteye ve verimliliğe yönelik vurgusuna rağmen çeşitli eleştirilerle karşı karşıya gelmiştir. Özellikle; doğal yetenekten ziyade mirasla edinen zenginliğe dayalı eşitsizlikleri maskeleyen bir gerekçelendirme olarak eleştirilmiştir (Turner, 2014: 359). Öğrencilerin başarılı ya da başarısız olarak derecelendirilmelerinin arkasında, öğrencilerin entelektüel becerileri mi yoksa sınıf, cinsiyet gibi atfedilen özellikleri mi yer almaktadır? (Bilton vd., 2009: 265). Öğrencilerin eğitimsel nitelikleri ile öğrenci ailelerinin sosyal, kültürel ve ekonomik konumları arasındaki ilişkilere yeterince odaklanmadığı için birçok eleştiriye maruz kalmıştır. Bu araştırmanın bulgularını da bu bakımdan sadece işlevselcilikle örtüşen meritokratik toplum teziyle ele almak yüzeyselliğe yol açabilir. Meritokratik toplum tezinin temel argümanlarına uygun biçimde, öğrencilerin akademik başarıya dayalı becerileri geliştirme eğilimlerinin veya beklentilerinin düşük düzeyde kaldığını söylemek mümkündür. Belirtilen özellikleri ile öğrenciler az çok homojen niteliklere sahiptir. Ancak öğrenciler sadece akademik beceriye dayalı başarıya yönelik beklentileri çerçevesinde ortak niteliklere sahip değildir. Öğrencilerin toplumsal kökenler bakımından da ortak nitelikler taşıması oldukça dikkat çekicidir. Öğrencilerin başarı düzeyleri bakımından ortak özelliklerine, toplumsal kökenlerinin heterojenliği eşlik etmiş olsaydı, işlevselcilikle örtüşen meritokratik yaklaşım tek başına kullanışlı olabilirdi. Ancak araştırma kapsamına giren öğrenciler sadece tercih süreçlerinde bir ölçüde açığa çıkan akademik başarı beklentilerinin düşüklüğü bakımından ortaklık göstermemektedir. Öğrenciler,

ebeveynlerinin gelir durumları, eğitim düzeyleri, meslekleri çerçevesinde şekillenen sosyoekonomik statü göstergeleri bakımından da ortak özelliklere sahiptir. Bu bakımdan öğrencilerin beklentilerin, eğilimlerini ve tercih süreçlerini sadece zeka, çaba, başarı düzeyi veya motivasyon eksikliğine bağlamak sınırlı ve yüzeysel açıklamalara kapı aralayabilir. Toplumsal kökenlere yönelik ortak özelliklerin, tercih sürecini etkileme olasılığını gözden kaçırmamak gerekmektedir.

İşlevselci yaklaşım okulu, işbölümünün ihtiyaç duyduğu işgücünü rasyonel ve liyakata dayalı biçimde seçen ve derecelendiren bir mekanizma olarak ele almaktadır. Çatışmacı yaklaşım ise eğitimdeki ayrışmaları, toplumdaki ayrışmalar ile (sınıf, cinsiyet, ırk gibi) ilişkilendirerek eşitsizlik sorunsalını öne çıkarmaktadır. Çatışmacı yaklaşımın bakış açısıyla mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları, eşitsizlik çerçevesinde tartışılmaya oldukça yatkındır. Orta ve üst sınıflardan gelen çocuklar küçük yaşlardan itibaren sosyal, kültürel ve ekonomik bakımdan ailelerinden yüksek düzeyde destek görmektedirler. Alt sınıftan ya da yoksul ailelerden gelen çocuklar ise sosyal, kültürel ve ekonomik bakımdan ailelerinden yeterli desteği alamamaktadır. Alınan destek bakımından ya da şartlar bakımından öğrenciler eşit değildir. Bu bakımdan eğitim sürecine yönelik beklentiler, eğilimler, tercihler farklılaşabilmektedir. Sosyal, kültürel ve ekonomik kaynaklar bakımından kısıtlı imkânlarla sahip ailelerden gelen öğrencilerin, yoğun destek alan öğrencilere oranla akademik başarı düzeyleri zayıflayabilmekte ve eğitimden beklentileri farklılaşabilmektedir. Bu bakımdan akademik becerilere dayalı başarıyı geliştirme eğilimi zayıflayabilmekte, işgücü piyasasına doğrudan girebilme isteği güçlenebilmektedir.

Eğitimi ayrıştırıcı bir süreç olarak ele alan yaklaşımlara göre eğitim, öğrencileri yetenek, çaba, başarı temelinden ziyade sınıfsal nitelikleri çerçevesinde ayrıştırarak mevcut eşitsizliklerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlamaktadır. Bu yaklaşımlar, eğitim sistemini ve okulları eşitsizliğin yeniden üretimine katkı sunan araçlar olarak ele almaktadır. Öğrenci kitlesinin büyük çoğunluğunun okullar aracılığıyla 16 yaşlarından itibaren piyasaya arz edildiği belirtilmektedir (Althusser, 1994: 44). Okullar ile eşit olmayan ekonomik ve toplumsal yapı bağlantılıdır. Öğrenciler sınıfsal arkaplan özellikleri çerçevesinde belli rollere hazırlanmaktadır (Bowles and Gintis, 1977). Çoğunlukla sınavlar aracılığıyla elde edilen ve farklılaşan, derecelenen belgeler, diplomalar ya da sertifikalar yeterlilikler ve yeteneklerden çok sınıfsal kapanmayı ve sosyal dışlamayı temsil etmektedir (Weber, 1987: 213-214; Collins, 1979: 1-30). Eğitim

imkânlarından yararlanma konusunda mevcut farklılıkların başlıca kaynağı sosyal sınıftır. Sosyal sınıf öğrencilerin eğitim kurumlarından yararlanma eşitsizliğine tesir etmektedir. Sosyal sınıf öğrencilerin belli istikametlere yönelterek yeteneklerinin gelişimini etki altına alabilmektedir (Bilgiseven-Kurtkan, 1987: 98-99). Eğitimi eşitsizlik ve sınıfsal arka planla yoğun biçimde ilişkilendiren ayrıştııcı yaklaşımlar kendi içerisinde farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmanın yanı sıra bu yaklaşımlar makro düzeyde söylemler içermekle birlikte mikro ya da mezo düzeydeki ilişkileri anlamada ve yorumlamada yetersiz kalabilmektedir. Bu bakımdan meslek lisesi öğrencilerinin meslek lisesine geçiş sürecini, bu yaklaşımlar içerisine dâhil edebileceğimiz Boudon ve Bourdieu'nun bazı görüşleri çerçevesinde ele almayı yerinde bulduk. Boudon ve Bourdieu'nun bazı görüşleri, eğitim ile ilgili tercihleri doğrudan anlamayı ve yorumlamayı kolaylaştırmakta ve bu bakımdan mikro ve mezo düzeydeki ilişkileri analiz etme imkânı sunabilmektedir.

Öğrencilerin meslek liselerine geçiş sürecini Boudon'un maliyet- fayda analizi ve Bourdieu'nun habitus kavramı ile ele almak mümkündür. Boudon, eğitim tabakalaşma ilişkisini analiz ederken sosyal sınıf farklılıklarına odaklanmaktadır. Öğrencilerin ait oldukları sosyal sınıfın veya toplumsal kökenin eğitim kariyerlerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Bu etkileri, birincil ve ikincil etkiler olarak ikiye ayırmaktadır. Birincil etkiler, öğrencilerin okuldaki performansını güçlendiren ya da zayıflatan kültürel, mali, psikolojik veya genetik olmak üzere sosyal arka planın bütüncül etkisine vurgu yapar (Kloosterman, Ruiters, Graaf and Kraaykamp, 2009: 378). Boudon'un teorisinde ikincil etkiler, öğrencilerin tercihlerindeki farklılaşmalarının bir başka boyutuna işaret etmektedir. "İkincil etkiler, farklı toplumsal düzeyler için eğitimin yarar ve maliyetinin ne olduğu ile ilgilidir (Doğan, 1996: 175) İkincil etkiler kapsamında öğrencilerin eğitim seçenekleri ile ilgili maliyet ve fayda hesapları geliştirdiklerinin altı çizilir. Eğitim seçenekleri ile ilgili maliyet-fayda hesapları sosyal sınıflara göre farklılaşmaktadır (Werfhorst, Sullivan and Cheung, 2003: 43-44). Eğitim tercihlerinde öğrencilerin geldikleri yere bakmak gereklidir. Doktor olmak isteyen doktor çocuğu ile 'işçi' olmak isteyen 'işçi' çocuğu arasında temelde istek düzeyi bakımından farklılık yoktur. Benzer biçimde bu öğrencilerin başarı potansiyelleri de farklılık göstermeyebilir. Farklılığın kaynağı hesaplanan maliyetlerden kaynaklanmaktadır. Uzatılmış eğitimin maliyetlerini karşılama kapasiteleri bakımından farklılaşan öğrenciler farklı tercihler geliştirirler (Moore, 2015: 168). Bu bağlamda

dezavantajlı konumda olan öğrenciler, eğitime yönelik tercihlerinde rasyonel biçimde kısıtlamalara gidebilirler. Orta ve üst sınıftan gelen öğrenciler ise tercih konusunda daha esnek olup ve seçenekleri çeşitlendirme şeklinde rasyonel eğilimler geliştirebilirler. Bu yaklaşım, öğrencileri aktif öznel olarak ele almaktadır.

Boudon'un görüşleri çerçevesinde, mesleki eğitime geçiş süreçlerini ele alacak olduğumuzda, kısa sürede meslek sahibi olmak ve kısa sürede para kazanmak için meslek lisesini tercih eden öğrencilerin rasyonel bir tercih eğilimi içerisinde oldukları ileri sürülebilir. Belirtilen seçeneklerde yoğunlaşma, öğrencilerin toplumsal kökenlerine yönelik farkındalık çerçevesinde maliyet-fayda hesapları yaptıkları şeklinde bir iddiayı destekleyebilir. Öğrencilerin meslek liselerinin vaat ettiği iş hayatına hazırlama olasılığına odaklanması dikkat çekmektedir. Meslek liseleri diğer ortaöğretim kurumlarından farklı bir yapıya ve işleyişe ve sahiptir. Bu yapı ve işleyiş, belli sonuçlar üreterek, ortaöğretim sonrası yaşam döngüsünü önemli düzeyde etkilemektedir. Meslek liseleri, yapısı ve işleyişi bakımından ortaöğretim sonrasında çalışma hayatına atılmayı kolaylaştırabilmektedir. Genel liseler ise ortaöğretim sonrası yükseköğretime geçiş koşuluyla işlev kazanabilmektedir. Meslek liselerinin sunduğu sermaye biçimi, ortaöğretim sonrasında doğrudan ekonomik sermayeye dönüştürülebilmektedir. Ancak genel liselerde sunulan sermaye biçimi bu özelliğe sahip değildir. Bu bağlamda, öğrenciler kısa zamanda gelir elde edebilmek şeklinde amaçlı ve rasyonel bir tutumla meslek liselerine yönelebilmektedirler. Ortaya çıkan tablo, neden diğer öğrencilerin benzer rasyonel veya amaçlı tutumlar sergilemediği sorusunu gündeme getirebilir. Bu noktada Boudon öğrencilerin tercihlerini geldikleri sosyal sınıfla ilişkilendirmektedir. Kısıtlı imkânlarla sahip öğrenciler daha az iddialı seçeneklere yönelerek karşılanamayacak maliyetleri içeren seçenekleri devre dışı bırakmaktadır.

Bourdieu da Boudon gibi toplumsal kökenlerin eğitim tercihlerini etkilediğini ileri sürmektedir. Ancak Bourdieu, "eğitime yönelik tercihlerin bilinçli ve akılcı hesaplardan ziyade yatkınlıklara dayandığını vurgular" (Swartz, 2011: 273). Bourdieu sosyolojisinde öne çıkan habitus kavramı, bu bağlamda önem kazanmaktadır. Bourdieu, akılcı gibi görünen tercihlerin aslında tercih edilmeyen özellikler içerdiğini ileri sürer. Habitus ona göre tercihlerin tercih edilmemiş ilkesidir. Davranışlarda gözlemlenen düzenliliğin nesnel temelidir. Benzer habituslarla donanmış failer benzer şartlarda, benzer şekillerde davranırlar. Habitus çocukluğun ilk döneminin şekil verici deneyimleri üzerinden ailenin ve sınıfın kolektif tarihinin ürünüdür. Farklı

sosyoekonomik koşullar farklılaşan idrak, değerlendirme ve eylem şemaları dayatır. (Bourdieu, 2013: 48-167). Geçmiş, şimdi ve gelecek habitusta kesişir. Habitus, toplumsallaşmış bedenin derinlerine yerleşmiş, tortulaşmıştır. Fail, habitus aracılığıyla hesaplayıcı akla başvurmaksızın harekete geçer. Davranışlar tam anlamıyla niyetli ve bilinçli şekilde nitelendirilemez. Öznel beklentiler, kendilerini nesnel olasılıklara göre ayarlama eğilimi gösterir (Bourdieu ve Wacquant, 2003: 29-31).

Bourdieu, tercihler konusunda habitus kavramına özel bir rol atfetmektedir. Bourdieu'nun habitus kavramıyla araştırmamızın bulgularını yorumlayacak olursak; rasyonel bir tercih gibi duran, kısa zamanda meslek ve para kazanma eğiliminin aslında hesap edilmiş, bilinçli ve niyetli bir eğilim olmadığını öne sürebiliriz. Bourdieu'nun görüşleri, bir anlamda Boudon'un görüşlerinden daha kapsamlı ve açıklayıcı özelliklere sahiptir. Boudon'dan hareket ettiğimizde öğrencilerin tamamen rasyonel, bilinçli, niyetli hesaplamalarıyla meslek liselerine yöneldiklerini kabul etmiş oluruz. Ancak öğrencilerin gerek eğitim tercihlerinde gerekse gündelik hesaplarında kılı kırk yaran hesaplamalarla hareket ettiklerini söyleyemeyiz. Tüm davranışlara ya da tercihlere tamamen akılcı hesaplamaların veya ön kestirimlerin hâkim olması mümkün görünmemektedir. Öğrencilerin kısa sürede meslek ya da para kazanma eğilimi, pürüzsüz bir fayda-maliyet analizinin eseri olmaktan çok sosyoekonomik koşulların dayattığı, içselleştirilmiş idrak, değerlendirme ve eylem şablonları ile daha ilişkili görünmektedir. Öğrenciler rasyonel hesaplamalardan ziyade, habitusun etkili olduğu örtük stratejilerle hareket ediyor gibi görünmektedir. Öğrenciler, planlar, hesaplar veya tasarılar yapmadan hedeflerini de tam olarak açıkça ortaya koymadan makul olmaya çalışmaktadırlar. Makul olmanın ölçütleri ise habitus aracılığıyla örtük biçimde şekillenmektedir. Görüşmelerden elde edilen veriler, öğrencilerin tercihlerinde kusursuz ve ölçülü hesaplar yapmadıkları yönündeki iddiayı daha fazla desteklemektedir. Tercihler konusunda ailenin ve arkadaşların etkisi, daha önce meslek liselerinde mezun olmuş veya hala okuyan akrabaların mevcudiyeti, mesleki alanlara duyulan ilgi düzeyi, sosyoekonomik koşullara yönelik göstergeler, akademik başarıya olan mesafe, ortaöğretime geçiş sürecinde genel liselere yerleşebilmek için gerekli olan puanların zayıflığı gibi nedenler, tercih gibi görünen mesleki eğitimin aslında tercih edilmeyen bir tercih olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, benzer sosyoekonomik ve sosyokültürel koşullar çerçevesinde içselleştirdikleri sosyalleşme süreçlerinde şekillenen idrak, değerlendirme ve eylem şablonlarına uyan örtük stratejiler geliştirmektedirler.

4.3. Yatkınlık ve Mesafe Koyma Eğilimleri Çerçevesinde Müfredat Yönelik Tutumlar

Ortaöğretimin mesleki ve teknik ortaöğretim şeklinde ikiye ayrılarak farklı biçimde organize olması, bu kurumların yapı ve işleyişlerini önemli ölçüde farklılaştırmaktadır. Nurettin Topçu (2016: 112), okulu meydana getiren unsurları “dört duvar” şeklinde ele almaktadır. Dört duvar: müfredat (ders), öğrenci, öğretmen ve bir öğretim yeri olarak okuldan oluşmaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretim bu dört unsur çerçevesinde genel ortaöğretimden önemli ölçüde farklılaşmaktadır.

Genel ortaöğretim kurmlarında öğrenci, müfredat, öğretmen ve okul akademik becerilere dayalı sermaye biçimi temelinde rol kazanmaktadır. Genel ortaöğretim kendi içerisinde sayısal, sözel ya da eşit ağırlık düzeyinde farklılaşan müfredat gruplarına ayrışsa da bu müfredat grupları, tek bir sermaye biçimini yani akademik başarıya dayalı sermaye biçimini ortak mekân içerisinde, ortak niteliklere sahip öğretmenler aracılığıyla benzer öğretim teknikleriyle kazandırmayı hedeflemektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretimde ise müfredat ikili bir yapıya sahiptir. Genel liselerde öğrenciler tek çatı altında eğitim görürlerken, meslek liselerinde öğrenciler iki farklı çatı altında eğitim görmektedirler. Mesleki ve teknik ortaöğretimde, akademik ve mesleki becerilere dayalı sermaye biçimi temelinde iki farklı müfredat türü farklı mekânlarda, farklı niteliklere sahip öğretmenler aracılığıyla, farklı öğretim teknikleriyle kazandırılmaya çalışılmaktadır. Müfredat temelinde hem öğretmenler, hem de mekân büyük ölçüde ayrılmaktadır. Bu iki farklı müfredat, farklı mekânlarda (atölyeler-ana bina) farklı personeller (kültürcüler-meslekçiler) aracılığıyla yürütülmektedir. Meslek liselerinin yapısı ve işleyişi bu bağlamda; ders, öğretmen ve mekân temelinde ayrılmaktadır.

Genel liselere devam eden öğrenciler, tek boyutlu bir eğitim sürecine maruz kalırken meslek lisesine devam eden öğrenciler, iki boyutlu eğitim sürecine maruz kalmaktadır. Bu parçalı yapının şekillendirdiği eğitim sürecinde genel anlamda öğrencilerden beklenen, bu ikiliklerin hâkim olduğu alanlara uyarlanabilmeleridir. Bu iki alan farklı içerikler, hedefler, kazanımlar ve öğretim tekniklerine dayandığı için öğrencilerin her iki alana da beklenen düzeyde uyarlanabilmeleri zorlaşmaktadır.

Mesleki ve teknik ortaöğretim sürecinde öğrenciler de kendi içerisinde ayrılmaktadır. Öğrenciler akademik başarı temelinde farklı program türlerine, alanlara ve dallara ayrılmaktadırlar. Akademik beceriye dayalı sermaye biçimine daha yatkın olan öğrenciler, Anadolu teknik programına yerleştirilirken; akademik beceriye dayalı sermaye biçimine mesafeli olan öğrenciler, Anadolu meslek programına yerleştirilmektedir. Bu bakımdan, mesleki ve teknik ortaöğretimin müfredat, öğretmen ve mekân boyutlarında gözlemlenen ikilikten öğrenciler muaf değildir. Öğrenciler, ikili müfredata (kültür dersleri-meslek dersleri), farklılaşan öğretmen grubuna (kültürcüler-meslekçiler), mekânsal tasarıma (ana bina - atölyeler) yönelik tutumlar bakımından ayrılabilmektedirler. Bu bölümde, ikiliklerin öne çıkardığı farklı sermaye biçimlerine (akademik-mesleki) yönelik yatkınlık geliştirme ve mesafe koyma eğilimleri kültür dersleri ve meslek dersleri ekseninde ele alınacaktır.

Mesleki ve teknik ortaöğretim sürecinde genel ortaöğretim sürecine oranla sınırlı düzeyde akademik eğitimin sunulduğuna yönelik birçok çalışma mevcuttur. Farklı eğitimsel ayrımlarda öğrenciler, farklı uygulamalara tabi tutulmaktadır (Van Fossen, Jones and Spade, 1987: 105). Farklı eğitimsel ayrımlar, farklı geleceklere yönelik hazırlık süreçleridir. Bu nedenle öğrencilere farklı yöntemlerle farklı şeyler öğretilmektedir (Van Houte, 2004: 357). Düşük nitelikli eğitimsel ayrımlara yerleşmek öğrencinin ayrılmayı ve düşük başarıyı içselleştirmesine yol açabilmektedir (Yogev and Ayalaon, 1991: 211). Düşük eğitimsel ayrımın temsili olarak mesleki eğitim, akademik eksenli başarının gelişmesini yavaşlatabilmektedir (Hallinen and Kubitschek, 1999: 4). Mesleki eğitim süreci ile akademik başarının gelişimi arasında genel anlamda negatif diyebileceğimiz bir ilişki vardır. Mesleki eğitim ayrımına yerleşmek akademik düzeyde eğitimsel beklentilerinin ve yönelimlerin zayıflamasına yol açabilmektedir (Kely and Price, 2009:814). Daha az akademik olan mesleki ortaöğretim içerisine yerleşen öğrenciler çifte dezavantajlı konumdadırlar. Hem düşük bir eğitimsel ayrım içerisindedirler, hem de düşük sosyoekonomik statü göstergelerine sahiptirler. Bu durum öğretmen beklentilerine negatif bir etki yapabilmekte, öğrencinin başarı düzeyini olumsuz biçimde etkileyebilmektedir (Van Houte, 2004: 380).

Yoksul gençlerin ortaöğretimden önce nitelikli eğitim alabilme olasılıklarının düşük olması meslek liselerine yönelmelerinde etkili olabilmektedir. Meslek lisesinin getirisinin daha yüksek olabileceği düşünülmektedir. Yoksul aileler uzun süren eğitim maliyetlerini karşılamakta zorlanabileceklerini düşündüklerinden çocuklarını meslek

liselerine yönlendirebilmektedir. Bu aileler, çocuklarının bir an önce belli bir alanda kalifiye olabilmesi ve çalışma hayatına atılmasını sağlamak için meslek liselerini öncelikli görebilmektedir. Meslek lisesine yönelen öğrenciler, iş piyasasında genel lise mezunlarına oranla avantajlı olduklarını düşünebilmektedirler (Aktaş, Yamanoglu, 2006: 22). Alt katmanlardan gelen öğrenciler, orta sınıftan gelen öğrencilere kıyasla düşük iddialı seçeneklere yönelebilmektedirler. Alt katmalardan gelerek mesleki ortaöğretime yerleşen öğrencilerin yükseköğretime geçiş olasılıkları zayıflayabilmektedir (Hatcher, 2006: 11; Berends, 1995: 342). Mesleki ve teknik eğitim rotası, yükseköğretime geçiş ve sonrasında elde edilebilecek yüksek statülü işlere de devam etme fırsatını zayıflatabilmektedir (Lewis, 1998:284). Akademik rota, yükseköğretime geçiş, dolayısıyla yüksek statülü ve prestijli mesleklere doğru ilerlemenin önünü açabilmektedir (Young,1993:213). Mesleki ve teknik ortaöğretim ise pratik nitelikleri öne çıkarmakta ve akademik orta öğretime göre daha “hafif kültürel sermaye” kazandırmaktadır (Jaeger, 2009: 1951).

PISA 2003 verilerinde, Türkiye’de matematik başarısı en düşük lise türü olarak meslek liseleri en son sırayı almaktadır (MEB, 2005). PISA 2006’da lise türleri arasında en düşük fen performansına sahip öğrencilerin meslek liselerine (aritmetik ortalama 402) ve çok programlı liselere (aritmetik ortalama 380) devam ettikleri belirtilmektedir (MEB, 2010a). PISA 2009’da okuma becerileri ortalama puanları bakımından en yüksek başarıyı fen liseleri (571 puan) ve Anadolu öğretmen liseleri (569) en düşük başarıyı ise çok programlı liseler (427 puan) ve meslek liseleri (423) göstermiştir (MEB, 2010b). PISA 2015’de matematik okuryazarlığı performansı bakımından okul türlerinin hiyerarşik sıralaması şöyledir: fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi, Çok programlı Anadolu lisesi, güzel sanatlar lisesi. Fen okuryazarlığı ve okuma becerilerinde ise mesleki ve teknik Anadolu liseleri bir basamak daha aşağı (MEB, 2016) inmektedir.

Çeşitli kaynaklardan toplanan veriler kullanılarak Türkiye’de sosyoekonomik durum ile akademik başarı arasındaki ilişkiye odaklanan bir analizde cinsiyet, bölge, sosyoekonomik durum ayrımında okullaşma oranları ve akademik başarı düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın ulaştığı başlıca sonuç, Türkiye’de akademik başarı ile sosyoekonomik düzey arasında güçlü bir ilişkinin var olduğudur. Ayrıca, Türkiye’de ortaöğretimde öğrenci performansını etkileyen en önemli belirleyicinin okul ya da program türü olduğu belirtilmektedir (ERG, 2014).

Bir önceki bölümde Türkiye’de tarihsel süreçte ortaöğretime geçiş sisteminin (Rutz ve Balkan, 2015:91, Gür, Çelik ve Coşkun 2013:5) dönüşümüyle ortaöğretim düzeyinde okul türüne dayalı başarı farklılıklarının katılaştıran bir hiyerarşik (Polat, 2014: 14; Çelik, 2015: 276-294) yapıya dönüştüğünü belirtilmişti. Ayrıca meslek lisesine geçişte rol oynayan faktörler çerçevesinde bu araştırmada öğrencilerin % 47,6’sının ortaöğretim diploma notu ya da SBS puanından dolayı meslek lisesine yerleşti(rildi)ğini belirterek meslek lisesinin bu bağlamda amaçlı bir uğrak yeri değil de mecburi bir durak yeri olabileceğini vurgulamıştık. Başarıya dayalı seçme ve sınıflandırma işlemini, sadece geçiş sürecine has bir problem olarak ele almak mümkün değildir. Düşük başarı düzeyi öğrencilerin eğitim sürecini köklü biçimde etkileyebilmektedir. İlköğretimden devralınan akademik başarı düzeyinin düşüklüğü, mesleki eğitim sürecinde akademik başarıya dayalı sermaye biçimini temsil eden kültür derslerine karşı mesafeli tutumların gelişmesine yol açabilmektedir.

Düşük bir eğitimsel ayrımı temsil eden mesleki ve teknik ortaöğretim sürecinde akademik başarıya dayalı sermaye biçiminin ya da akademik başarı düzeyinin yeterince gelişmediğini vurgulayan çalışmalar oldukça fazladır. Fakat bu çalışmalarda dikkat çeken temel özelliklerden biri her çalışmada farklı bir nedene, boyuta ya da sonuca odaklanılmış olunmasıdır. Bununla birlikte akademik başarı sermayesinin ya da düzeyinin düşüklüğüne yol açan faktörleri sınıflandırmayı kolaylaştırmak için bütünlüklü teorik modeller ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin; Kerckhof (1976), eğitimin tabakalaştırıcı yönlerini ortaya koyan yaklaşımları sistematik biçimde ele almaya çalışmıştır. Akademik başarı düzeyinin nasıl farklılaştığını anlamayı kolaylaştırmada da kullanışlı olabilecek teorik bir model inşa etmeye çalışmıştır. Ona göre eğitim tabakalaşma ilişkisine yönelik çalışmalarda sıklıkla iki farklı teorik yaklaşım kullanılmaktadır. Bunlar sosyalizasyon ve tahsis modelidir. Sosyalizasyon modelinin anahtar faktörü, sosyalizasyon sürecinde aile ve akran grubunu kapsayan önemli ötekilerin öğrencilerin eğitim hedeflerinin gelişimindeki rolüdür. Bu model, eğitim sürecine yönelik açıklamalarda okul dışındaki bireysel niteliklere sıklıkla vurgu yapmaktadır. Bu model, bireyin isteklerini, özlemlerini ve yeteneklerini sahip olduğu kaynaklarla ilişkilendirmektedir. Kaynaklar eğitime yatkınlığı belirlemektedir. Sosyalizasyon modeli, hem teorik hem de ampirik açıklamalara önemli katkılar sunmaktadır. Ancak madalyonun tahsis modeli olarak adlandırılan bir başka yüzü daha vardır. Model bireyden çok kurumlara odaklanmaktadır. Birey sosyal kurumlardan

güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Birey kurumların izin verdiği şeyleri elde etme imkânına sahiptir. Kurumların kısıtlayıcı ve teşvik edici yönleri vardır. Eğitim sisteminin seçici ölçütler çerçevesinde işleyişi çeşitli bariyerler ya da kısıtlamalar oluşturabilmektedir. Sosyalleşme ve tahsis modelleri ayrışmanın farklı boyutlarını aydınlatmaktadır. Bu modeller, birbirini dışlamamakta aksine tamamlamaktadır.

Sınıflarda aile, sınıf iklimi, okul örgüt kültürü, toplumun sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikleri gibi birçok değişken öğrencilerin davranışlarını etkileyebilmektedir. Çünkü öğrenciler toplumsallaşma sürecinde edilgen alıcılar değildir (Boyacı, 2009: 528).

Vesely (2012: 208-209) de eğitim ve yeniden üretim ilişkilerini analiz ederken bireyin içinde bulunduğu koşullar ile eğitim sistemini odağına alan yaklaşımları birbirinden ayırmaktadır. Bireyin koşullarını odağına alan yaklaşımları ayrıntılı bir şekilde sınıflamaktadır. Vesely, genetik faktörleri öne çıkaran yaklaşımları, aile ve yakın arkadaşları içeren sosyal kaynakları eğitim süreçleri ile ilişkilendiren sosyalleşme yaklaşımlarını, alt sosyal tabakalardan gelen öğrencilere okulların kazandıramadığı fakat okulların etkili biçimde kullandığı kültürel örüntüleri öne çıkaran yaklaşımları, alt sınıflardan gelen öğrencilerin eğitim süreçlerini etkileyen yetersiz ekonomik kaynakları öne çıkaran yaklaşımları birbirinden ayırmaktadır.

Çocuklar ya da öğrenciler içine doğdukları ailenin mensup olduğu toplumsal tabakanın kendine özgü nitelikleri çerçevesinde toplumsal değerleri, kuralları, yönelimleri, algılama ve düşünme biçimlerini, çeşitli alışkanlıkları, toplumsal davranış biçimlerini içselleştirirler. Aynı zamanda bu süreçte mensup olduğu toplumsal tabakaya ait olmayan nitelikler ile çocuk arasında bir sınır çizilmiş olur. Toplumsal konulardaki farklılaşmalar, eğitim-öğretim ilişkilerini de önemli ölçüde etkiler (Kemerlioğlu, Kızılcıkelik, Gündüz, 1996: 50-51). Bu bağlamda, eğitim sürecindeki eğilimler, beklentiler ve davranışları sadece okul ile ilgili değişkenler çerçevesinde ele almak yeterli olmayabilir. Öğrencinin toplumsal konumu ile ilgili koşullar ile okulla ilgili değişkenleri bütünlüklü olarak ele almak gerekmektedir. Eğitim deneyimlerini analiz ederken sadece okul içine odaklanmanın yetersiz kalacağı söylenebilir. Bu bakımdan eğitim deneyimlerini etkileşim halinde olan okul dışı ve okul içi faktörlerin birlikte şekillendirdiği varsayımından hareket edilecektir.

Bu bölümde, öğrencilerin eğitim deneyimleri, belirtilen yaklaşımların vurguladığı bütünlük çerçevesinde ele alınacaktır. Mesleki ve teknik ortaöğretimin

farklılaşan müfredat yapısına yönelik öğrenci görüşlerinin bütünlüklü biçimde değerlendirilecektir. Bulgular yorumlanırken ve tartışılırken okul içi ve okul dışı faktörlerin etkileşimi göz önünde bulundurulacaktır. Öğrencilerin toplumsal kökenleri (ailelerin sosyoekonomik statüsü), okulu tercih nedenleri gibi bireysel faktörler ile mesleki ve teknik eğitimin yapısı ve işleyişi bütünleştirilecektir. Bu bölümde alt başlıklara geçmeden öğrencilerin kültür dersleri ve meslek dersleri ayırımına ilişkin görüşleri, en çok ve en az ilgi duydukları derslerin neler olduğuna yönelik genel eğilimler ortaya çıkarılacaktır. Alt başlıklarda derslere yönelik farklılaşan tutumlar bazı teorik kavramlarla ilişkilendirilecek, meslek derslerinin yapısal düzeyde öncelikli kılan bazı nitelikler ele alınacak, meslek derslerinin iş hayatına hazırlamada ne kadar yeterli olduğu, çalışma hayatına ilişkin kuralların öğrenilme düzeyi, staj sürecine yönelik görüşler bağlamında öğrencilerin eğitim deneyimlerinin ana hatları ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

Tablo 15. *Katılımcıların Kültür ve Meslek Derslerine İlişkin Görüşleri*

	n	%
Kültür dersleri gereksizdir		
Çok doğru	149	18,8
Doğru	77	9,7
Fikrim yok	137	17,3
Yanlış	216	27,2
Çok yanlış	215	27,1
Kültür derslerinin daha fazla olmasını isterdim.		
Çok doğru	146	18,4
Doğru	111	14
Fikrim yok	185	23,3
Yanlış	151	19
Çok yanlış	201	25,3
Meslek derslerinin daha fazla olmasını isterdim.		
Çok doğru	190	24
Doğru	159	20,1
Fikrim yok	157	19,8
Yanlış	156	19,7
Çok yanlış	131	16,5

“Kültür dersleri gereksizdir.” ifadesine “doğru” ve “çok doğru” yanıtını verenlerin oranı %28,5 iken “yanlış” ve “çok yanlış” yanıtını verenlerin oranı %54,3’tür, “fikrim

yok” yanıtını verenlerin oranı ise % 17,3’tür. “Kültür derslerinin daha fazla olmasını isterdim.” ifadesine “doğru” ve “çok doğru” yanıtını verenlerin oranı %32,4 iken “yanlış” ve “çok yanlış” yanıtını verenlerin oranı %44,3’tür, “fikrim yok” yanıtını verenlerin oranı ise % 23,3’tür. “Meslek derslerinin daha fazla olmasını isterdim” ifadesine “doğru” ve “çok doğru” yanıtını verenlerin oranı %44,1 iken “yanlış” ve “çok yanlış” yanıtını verenlerin oranı % 29,7’dir, “fikrim yok” yanıtını verenlerin oranı ise % 19,8’dir.

Araştırmada, öğrencilerin akademik ve mesleki eğitime yönelik görüşlerdeki farklılaşma, kültür ve meslek dersleri ayrımı çerçevesinde ele alınmıştır. Kültür derslerini gereksiz görenlerin oranı % 28,5’tir ve öğrencilerin neredeyse üçte birine tekabül etmektedir. Kültür derslerinin daha fazla olmasını isteyen öğrencilerin oranı % 32,5’tir. Bu oran da daha yüksek olmakla birlikte benzer biçimde öğrencilerin yaklaşık üçte birine karşılık gelmektedir. Meslek derslerinin arttırılmasını isteyen öğrencilerin oranı ise % 44,1’dir. Kültür derslerini gereksiz görme ya da bu derslerin arttırılması konusunda ayrışan iki kesim üçte birlik dilimler içerisinde yer almaktadır. Buna karşın meslek derslerinin arttırılmasını öğrencilerin neredeyse yarısı istemektedir. Meslek derslerinin arttırılmasını onaylayanların oranındaki yükseklik dikkat çekicidir. Kültür derslerinin daha fazla olmasını onaylayan üçte birlik kesim, meslek liselerinde akademik düzeydeki müfredatın eksikliğini hisseden bir grup olarak değerlendirilebilir.

Tablo 16. Meslek Derslerinin Daha Fazla Olmasını İsteme İle Üniversiteye Gitmek İstememe Arasındaki İlişki

			Meslek derslerinin daha fazla olmasını istiyorum					Toplam
			Çok doğru	Doğru	Fikrim yok	Yanlış	Çok Yanlış	
Üniversiteye istemediğim için meslek gitmek	Çok doğru	N	37	9	13	10	15	84
		%	44	10,7	15,5	11,9	17,9	100
	Doğru	N	17	14	9	19	8	67
		%	25,4	20,9	13,4	28,4	11,9	100
	Fikrim yok	N	34	10	32	30	19	125
		%	27,2	8	25,6	24	15,2	100
	Yanlış	N	19	18	37	61	35	170
		%	11,2	10,6	21,8	35,9	20,6	100
	Çok yanlış	N	42	25	46	96	138	347
		%	12,1	7,2	13,3	27,7	39,8	100

Kültür derslerini gereksiz gören öğrenciler ile meslek liselerinde kültür derslerinin arttırılmasını isteyen öğrenciler ile farklı eğilimlere sahiptir. Bu bağlamda tercih

nedenlerine yeniden göz attığımızda üniversiteye gitmek istemediği için meslek lisesine yöneldiklerini belirtenlerin önemli bir oranı kültür derslerini gereksiz görmektedir. Benzer biçimde, üniversiteye gitmek istemediği için meslek lisesine yöneldiğini belirten öğrencilerin önemli bir oranı meslek derslerinin arttırılmasını istemektedir. Üniversiteye gitmek istemediği için meslek lisesini tercih etme ile meslek derslerinin fazla olmasını isteyip istememe arasında istatistiki düzeyde de anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Üniversiteye gitmek istemediğim için meslek lisesini tercih ettim ifadesini çok doğru bulanların % 44’ü meslek derslerinin daha fazla olmasını istemektedir. Bu oranlar, yükseköğretime geçiş yapmayı düşünmeyenlerin meslek derslerine yönelik ilgilerinin arttığını göstermektedir. Bir anlamda yükseköğretime geçiş yapmama düşüncesi, dolayısıyla akademik becerilere dayalı sermaye biçimine karşı geliştirilen mesafe meslek derslerine yönelik yatkınlığı arttırabilmektedir.

Tablo 17. Öğrencilerin Devam Ettikleri Program Türü ile Meslek Derslerinin Daha Fazla olmasını İsteyip İstememe İlişkisi

Meslek derslerinin daha fazla olmasını istiyorum		Anadolu Meslek	Anadolu Teknik
Çok doğru	n	80	110
	%	30,1	20,9
Doğru	n	52	107
	%	19,5	20,3
Fikrim yok	n	61	96
	%	22,9	18,2
Yanlış	n	43	113
	%	16,2	21,4
Çok yanlış	n	30	101
	%	11,3	19,2

Öğrencilerin devam ettikleri program türleri ile meslek derslerinin daha fazla olmasını isteyip istememe arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). “Meslek derslerinin daha fazla olmasını istiyorum” ifadesini Anadolu meslek programı öğrencilerinin % 49,6’sı onaylamıştır. Anadolu teknik program türündeki öğrencilerin % 41,2’si bu ifadeyi onaylamıştır. Anadolu meslek programı, meslek derslerinin daha yoğun olduğu bir müfredatla eğitim görmektedir. 9. sınıftaki akademik başarı düzeylerine göre öğrenciler, Anadolu teknik ve Anadolu meslek programlarına yerleştirilmektedirler. Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler, Anadolu Teknik programına yerleştirilmektedir. Bu bakımdan akademik başarı düzeyinin yüksek olması, yükseköğretim ile ilgili hedefleri öncelikli hale getirebilmektedir. Bu olasılık, yükseköğretime geçiş düşüncesini, iş hayatına hazırlanma düşüncesinden daha öncelikli

hale getirebilmektedir. Diğer taraftan Anadolu meslek program türünde eğitim gören öğrenciler için ise tam tersi bir durum söz konusu olabilmektedir. Akademik başarı bakımından daha düşük göstergelere sahip olan ve 10. sınıfta mesleki eğitim müfredatının daha yoğun olduğu bir eğitimsel ayırım içerisinde yerleştirilen öğrencilerin yükseköğretime geçiş beklentileri zayıflayabilmekte ve iş hayatına atılma ve mesleki donanımlarını artırma beklentileri güçlenebilmektedir.

Tablo 18. Öğrencilerin Devam Ettikleri Program Türü ile Üniversiteye Gitmek İstememe İlişkisi

Üniversiteye gitmek istemediğim için meslek lisesini tercih ettim.		Anadolu Meslek	Anadolu Teknik
Çok doğru	n	41	43
	%	15,4	8,1
Doğru	n	30	37
	%	11,3	7
Fikrim yok	n	46	79
	%	17,3	14,9
Yanlış	n	56	114
	%	21,1	21,5
Çok yanlış	n	93	257
	%	35	48,5

Program türleri ile öğrencilerin, üniversiteye gitmek istemediğim için meslek lisesini tercih edip etmeme arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Anadolu meslek programındaki öğrencilerin % 36,7 si üniversiteye gitmek istemediği için meslek lisesini tercih ettiğini belirtmiştir. Anadolu teknik programlarında ise bu oran sadece % 9,8'dir. Bu oranlar program türleri ile öğrencilerin eğilimleri arasında önemli bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Anadolu teknik programındaki öğrenciler için yükseköğretime geçiş hedefi daha öncelikli konumda olabilmektedir.

Tablo 19. En çok ve En az İlgi Duyulan Dersler

Dersler yönelik İlgi		En çok ilgi	En az ilgi
Meslek Dersleri	n	263	69
	%	34,2	9,8
Sözel kültür dersleri	n	239	238
	%	31	29,9
Sayısal kültür dersleri	n	164	353
	%	21,3	44,3
Toplam	n	770	797
	%	100	100

Mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerinin derslere yönelik ilgilerini belirlemek için öğrencilere doğrudan en çok ilgi duyduğu ve en az ilgi duyduğu dersler sorulmuştur. “En çok ilgi duyduğunuz dersler hangileridir?” sorusuna yanıt veren öğrencilerin % 34,2’si en çok ilgi duyduğu derslerin meslek dersleri olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin % 31’i en çok ilgi duyduğu derslerin sözel kültür dersleri olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin % 21,3’ü en çok ilgi duyduğu derslerin sayısal kültür dersleri olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin % 6,9’u en çok ilgi duyduğu derslerin beden eğitimi, müzik, resim dersleri olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin % 6,5’i hiçbir derse karşı ilgili olmadığını ya da boş derslere karşı ilgili olduğunu belirtmektedir. “En az ilgi duyduğunuz dersler hangileridir?” sorusuna yanıt veren öğrencilerin % 9,8’i en az ilgi duyduğu derslerin meslek dersleri olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin % 29,9’u en az ilgi duyduğu derslerin sözel kültür dersleri olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin % 44,3’ü en az ilgi duyduğu derslerin sayısal kültür dersleri olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin % 4,5’i en az ilgi duyduğu dersleri, hepsi şeklinde belirtmiştir.

Yükseköğretime geçiş sınavında başarılı olabilmenin anahtarı konumunda olan sayısal derslere yönelik ilginin azlığı, yükseköğretime geçiş düşüncesinin kapsamlı ve gerçekçi düzeyde kök salmadığı ile ilişkilendirilebilir. Ancak tekrar belirtmek gerekirse akademik başarıyı arttırmaya yönelik çabanın düşüklüğü, sadece mesleki ve teknik ortaöğretim sürecinin oluşturduğu bir sonuç olarak değerlendirilemez. Mesleki ve teknik ortaöğretim süreci, akademik başarıya yönelik ilgisizliğe alternatif farklı ilgi kaynakları üreterek akademik becerilere olan mesafeyi canlı tutsa bile bu ilgisizliğin kökleri öğrencilerin geniş zamana yayılan sosyalleşme süreçlerini de içerebilmektedir.

Kültür-meslek dersleri ayrımı temelinde, meslek lisesi öğrencilerinin meslek derslerine daha fazla ağırlık vermeleri konu ile ilgili diğer araştırmalarda da açıkça ortaya çıkmıştır (Özdemir, 2016: 89-99; Çavuşoğlu ve Savaş, 2016: 8-11; Dede, 2008: 96; Çelik, 2007: 46). Çalışmalarda, meslek lisesi öğrencilerinin kültür derslerinin saatlerinin arttırılmasını istemedikleri (Çelik, 2007: 46), meslek derslerini zevk alarak dinledikleri, kültür dersleri ve bu derslerin öğretmenlerine direnç gösterdikleri (Özdemir, 2016: 89-99) kültür derslerini dinlerken öğrencilerin meslek derslerine oranla daha çok sıkıldıkları (Dede, 2008: 48) belirtilmektedir. Bir araştırmada ise meslek liselerinde özellikle kültür dersleri öğretmenlerinin birçok alanda sıkıntı yaşadıklarının altı çizilmektedir. Kültür dersleri öğretmenlerinin en fazla öğrencilerin kültür derslerine yönelik ilgisizliklerinden ve bu derslerde sergiledikleri disiplinsizliklerden şikâyetçi

oldukları ortaya çıkmıştır. Meslek dersleri öğretmenlerinin okul içerisinde kendilerini daha önemli hissettiklerine yönelik tutumlar, kültür ve meslek dersleri öğretmenleri arasında iletişimsizlik ve yönetim düzeyinde meslek öğretmenlerinin daha fazla önemsendiği şeklinde bulgulara vurgu yapılmaktadır (Çavuşoğlu ve Savaş, 2016: 8-11).

4.3. 1. Ataraksia ve illüσιο ikileminde derslere yönelik tutumlar

Araştırmada, kültür derslerine yönelik ilginin meslek derslerine yönelik ilgiden daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Bu genel sonuç ile birlikte kültür derslerinin gereksiz olduğunu düşünen bir öğrenci kesimi (%28,5) mevcuttur. Ayrıca en çok ilgi duyulan dersler ve en az ilgi duyulan derslerin analizinde de meslek derslerinin en fazla ilgi duyulan dersler olduğu ortaya çıkmıştır. Görüşmeler, nicel verilere paralel biçimde meslek derslerine yönelik ilginin fazla olduğunu desteklemektedir. Görüşmelerde, meslek derslerine yönelik ilginin daha fazla olduğuna ilişkin bazı ifadeler şu şekildedir:

Yani öğrenciler sevmiyor kültür derslerini ki bence, meslek liselerinde öğrencilerin kültür derslerine göre yetiştirilmesi değil de... Ben çok araştırma yapıyorum mesela diğer ülkelere bakılarak **meslek üzerine eğitilmemiz daha doğru**. Yani kültür dersleri hiç almamız gerekiyor sadece mesleğimiz üzerine yetiştirilmeliyiz.” (Hamiyet-öğrenci)

Meslek dersleri, stajlar daha zevkli oluyor, işi öğretiyorlar. Kültür derslerinde tek sevdiğim ders İngilizce. (Ayhan-öğrenci)

Meslek derslerini öğrenciler daha çok seviyor. **Atölye istiyor herkes.** Çünkü çok ders olduğu için iyi bir puan alıp ortalama yükseltmeye çalışıyorlar... Kültür dersleri hocalarını görüyorsun yazı yazmaktan konuşamıyorsun... Valla hocam biz kültür derslerini dinlemek istemiyoruz açıkçası, yalan yok. İşte yatıyoruz. **Atölyede ise öğrenmek için daha çok şey oluyor...** Üniversiteye de hazırlanmıyor çoğu ya da öylesine hazırlanıyor. Ben de girmeyeceğim gibi. (Adnan- öğrenci)

Sadece Uygulamalı ve teorik meslek derslerimizde biz çok dikkatli oluyoruz. Çünkü hani **mesleği yapabilmemiz için asıl onları öğrenmemiz gerekiyor.** Liseyi bitirdikten sonra **üniversite okuma gibi bir planım olmadığı** için ben mesleği öğrenip iş hayatına atılmak için o dersleri daha iyi çalışmam gerekiyordu. Kültür derslerine hiçbir öğrenci dikkatli dinlemiyordu. Türkçe derslerinde dilekçe, mektup yazmayı öğreniyoruz. En basitinde bir devlet yerine gittiğimizde dilekçe yazmamız istendiğinde, dilekçe yazmayı öğrenmemiş olsak o dilekçeyi yazamayız. (Gülfidan-mezun).

Kültür dersleri, bizim öğrencilere biraz daha zor geliyor, **altyapı eksikliğinden** de kaynaklanıyor. O yüzden **atölyede mesela bir iş verildiği zaman onu seve seve yapıyor** çocuk çünkü bir el becerisine şeye dayanıyor bir yeteneğe dayanıyor.(Turgut-öğretmen)

Görüşmelerde öğrencilerin kültür derslerine yönelik ilgilerinin düşük düzeyde, meslek derslerine yönelik ilgilerinin yüksek düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Meslek derslerine yönelik yüksek düzeyde ilgi ve kültür derslerine yönelik mesafe sadece eğitim kurumlarının yapısı ve işleyişi ile ilişkilendirilemez. Pierre Bourdieu, bireyin nasıl davranacağına, değerlendireceğine, algılayacağına dair şablonları habitus kavramı ile açıklamaya çalışmaktadır. Habitus kavramı, öğrencilerin meslek derslerine yatkınlıklarını ve kültür derslerine mesafelerini izah etmede oldukça kullanışlı olabilir.

Bourdieu'ya göre habitus, bireylerin sosyalleşme süreçlerinde, az çok bilinçsiz biçimde içselleştirdikleri ve benimsedikleri, algı, değerlendirme ve davranış şablonlarından meydana gelir. Bourdieu, eylemleri habitus ile alanın karşılaşmasının ürünü olarak görür (Bourdieu, 2013: 166-167). Habitus kavramı bu anlamda bireysel etkinlik ile nesnel yapı arasında bağlantı kurmayı kolaylaştırabilmektedir.

Öğrencilerin davranışlarını; öğrencilerin habitusları ile bir alan olarak okulun nesnel yapısının karşılaşmasının ürünü olarak değerlendirebiliriz. Okulu başarı, davranış gibi konularda tek başına açıklayıcı veya belirleyici bir faktör olarak ele almak yanıltıcı olabilir. Habitus kavramı çerçevesinde ele alacak olursak meslek derslerine yönelik ilgi ve kültür derslerine yönelik mesafeyi sadece mesleki eğitim sürecinde şekillenen veya tamamen rasyonel tercihlere dayanan eğilim olarak değerlendirmek mümkün değildir. Öğrenciler, eğitim sürecinin sunduğu fırsatlara deneyimleri çerçevesinde tepkiler vermektedirler. Öğrenci tepkileri stratejik bir nitelik taşısa da doğaçlama halinde gelişebilmektedir. Öğrencilerin eğitim sürecindeki davranışları içselleştirilmiş deneyimlerinden veya yatkınlıklarından bağımsız düşünülemez. Öğrenciler, içselleştirdikleri deneyimler ve yatkınlıkları çerçevesinde okulun sunduğu fırsatları kendilerine uyarlamaktadırlar. Bu bağlamda, akademik becerilere dayalı bir sermaye biçimini temsil eden ve daha zorlayıcı olan kültür derslerine uyarlanmakta güçlük çekebilmektedirler.

Öğrencilerin yaklaşık yarısının ortaöğretime geçiş sınavları ya da diploma notlarından dolayı meslek lisesini tercih ettiğini belirtmiştik. Ortaöğretimde, sınavlar aracılığıyla öğrenciler, akademik başarı temelinde sınıflandırılarak okullara yerleştirilmektedirler (Gür, Çelik ve Coşkun: 2012: 8). Ortaöğretime geçiş sürecinde akademik başarı düzeyi daha yüksek öğrencilerin çoğunlukla genel ortaöğretim kurumlarına, akademik başarı düzeyi daha düşük öğrencilerin çoğunlukla mesleki ve

teknik ortaöğretim kurumlarına yönelmeleri, öğrencilerin akademik becerilere dayalı sermaye biçimi ile mesafesini kurumsal düzeyde tescil etmektedir. Meslek liseleri, eğitim sistemi tarafından düşük akademik başarı düzeyi bakımından ortak niteliklere sahip öğrencilerin yerleştirildiği bir alana konumundadır (Çelik, 2016: 21; Aksoy, 2013: 57). Meslek liselerini, daha çok ilköğretimde vasat başarıya sahip öğrenciler tercih etmektedirler. Meslek lisesi öğrencileri arasında ilköğretimde başarılı olanların oranı oldukça düşüktür (Kayır, Karaca ve Şenyüz: 2004: 149).

Son yıllarda ortaöğretime geçiş sisteminin tamamen başarı temelinde öğrencileri seçerek ayırması liseler arasındaki hiyerarşiyi katılaştırmıştır. Bu uygulamanın öncesinde de başarı düzeyinin düşüklüğünün problem olduğu ancak tercihe dayalı geçişlerin yoğun olduğu meslek liselerinde, bu uygulama, meslek lisesinde eğitim görmeyi düşünmeyenlerin de mesleki eğitime yönelmelerine yol açabilerek başarı sorununu derinleştirmiştir.

Görüşmelerde öğrencilerin mesleki ve teknik ortaöğretim sürecinden daha önce şekillenmeye başlayan ve mesleki ortaöğretimde şekillenmeye devam eden yatkınlıkları hakkında ipucu sayılabilecek verilere ulaşılmıştır. Öğrencilerin ortaöğretim öncesinde, akademik başarı bakımından parlak diyebileceğimiz bir eğitim geçmişinin olmaması, dezavantajlı toplumsal kökenlerden geliyor olmaları, ortaöğretimde kültür derslerine yönelik mesafeli tutumlarının bir nedeni olabilir. Kültür derslerine ilginin ya da akademik başarıyı artırma eğiliminin zayıf olması bu bakımdan ortaöğretim öncesine dayanabilmektedir. Öğretmenlerin* kültür derslerine yönelik ilgisizlik ile öğrencilerin geçmiş eğitim deneyimleri ve yatkınlıkları arasında nasıl bir bağlantının olduğuna yönelik ifadeleri oldukça dikkat çekicidir:

“Şimdi bu öğrenci meslek lisesine geldiği zaman **zaten kültür derslerinden korkarak geliyor** çünkü yapamayacağını **zaten ilköğretimde ortaokulda görmüş oluyor yani çok başarılı olmadığımı orda farkında** işte ordaki aileler ve ta işte öğretmenleri de sen bunda başarılı olamayabilirsin ama en azından meslek lisesine gittiğinde meslek öğrenirsin şeklinde geliyor. Buraya gelen öğrenci zaten meslek öğrenme maksatlı geldiği için **kültür**

* Eğitimsel ayrımlar, farklı bağlamsal faktörlerin (sosyoekonomik ve sosyokültürel ortamların) ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Öğretmenler bu bağlamsal faktörleri hesap ederek öğretim ortamını düzenleyebilmektedir. Öğrenciler ile ilgili imajlar (düşük sosyoekonomik statüye sahip öğrenci algısı gibi) bu bağlamsal faktörler çerçevesinde kurgulanmaktadır. Öğrencilerle karşılaşmadan dahi öğrencilerin akademik başarılarına yönelik önyargılar üretilebilmektedir. Bu önyargılar, öğrencilerin sahip olması gereken standartları belirlemede etkili olabilmektedir. Kendini gerçekleştiren kehanet kuramı olarak da ele alınan bu yaklaşım tarzı öğrencilerin akademik eğilimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu içeriğe bu başlığın sonunda “personel kültürü” kavramı çerçevesinde kısaca değinilecektir.

derslerine biraz uzak oluyor ve buraya geldiğinde de dediğim gibi kültür dersleri öğretmenleriyle de sıkıntılar yaşamaya başlıyorlar çünkü ağır bir müfredat var bu müfredatla içerisinden çıkamıyorlar belli kapasitede bu öğrenciler... Bize gelen öğrencilerimizin dört işlem becerisi bile zayıf yani dört işlemi yaptırıyoruz **okuma yazma bilmeyen öğrencilerimiz var** içlerinde şimdi bu öğrenciye tekrar baştan okuma yazma dört işlem veripte bu öğrenciyi belli bir noktaya getirmen ve ya kültür öğretmenlerinin belli bir noktaya getirmesi çok uzun bir süreç. Yani **tabandan temelde alamamış olan bir öğrenci başarısız oluyor**, aile yapısı da daha büyük etki. Şöyle söyliyim bizim öğrencilere baktığımız zaman aile hepsinde problemler çıkıyor ya anne baba ayrı ya annenin ve ya babanın biri vefat etmiş ve ya işte sorunlar psikolojik sorunları olanlar **yoksulluk maddi sıkıntılar** bu etkenlerin hepsinde yoğrulmuş bir öğrenci topluluğu bize geliyor.” (Necati-öğretmen)

“Öğrenciler zaten meslek lisesini tercih eden öğrenciler **zeka yönleri belirli aktiviteler yapmaya hani oturup ders çalışmaya değil de bir iş üzerinde çalışmaya açık olan öğrenciler** kültür derslerinde ciddi sıkıntılar çekiyorlar. Mesela atölyede kırk dakika boyunca bir öğrenciyi oturturmuyoruz belirli gruplara ayırıyor ve bir iş yapıyor öğrenciler ve hani bir işi yapıp bitirmesi gerekiyor ve aktifler bu aktifliği kazandırdığımız öğrencileri kırk dakika kültür dersinde oturturmak çok zor oluyor. Öğrenciler kültür derslerinde sorun yaşamaya başlıyorlar hem disiplin anlamında hem ders başarısı anlamında. Kültür dersi öğretmenlerine de bunu sorduğumuzda meslek lisesinde öğretmenlik yapmak istemezler gerçekten zorlanıyorlar.” (Sezai-öğretmen)

“İlkokuldan itibaren **çalışma alışkanlığının sorumluk duygusunun gelişmemiş olması** kitap okuma alışkanlığının gelişmemiş olması okul hayatının desteklenmemiş olmasından dolayı kültür dersleri bizim öğrencilere biraz daha zor geliyor altyapı eksikliğinden de kaynaklanıyor”(Şükrü-öğretmen)

“**Akademik olarak hepsi hemen hemen düşük seviyede** yani diğer okullara yerleşemiyor... Yatkınlarla öyle bireysel seçenler var ama **çoğu kader mahkûmu** düz Anadolu lisesine yerleşemeyip gelen öğrenciler ailevi olarak dersek ortak olarak burda. **Hep sorunlu maddi sorunu olan ve anne baba ayrı boşanmış ve ailevi problemi olan çocuklar çoğunlukta** şiddet olayları yaşıyorlar bu yüzden eğitimde başarısızlar. **Yani yoksulluk çok etken** çocuk dersaneye gidemiyor anne baba ilgilenmiyor anne baba ayrı anne baba kendi haline düşmüş çocuk ortada kalmış ve çocuk biz hemen istiyoruz ki akademik başarı bekliyoruz mümkün değil nasıl diyim ben size ailede huzur olmadığı *sürece bu çocuktan başarı beklenilmez. Burda çok zeki çocuklar da geliyor elimize ama kaybolup gidiyor.*” (Nurettin-öğretmen)

Öğretmenler, öğrencilerin ortaöğretim öncesinde yeterli akademik başarıya sahip olmadığını vurgulamaktadır. Bu yetersizliğin meslek liselerinde kapatılmadığını ileri sürmektedirler. Öğretmenlerde, ortaöğretim öncesine uzanan akademik başarının yetersizliği ile öğrencilerin toplumsal kökenlerini birleştirme eğilimi de dikkat

çekmektedir. Ailelerin ilgisizliği, yoksulluk, aile içi huzursuzlukların eğitim sürecine ve özellikle de kültür derslerine ilgisizliğin nedenleri arasında sıralanmaktadır.

Elemeye dayalı sınavların düşük akademik başarıya sahip öğrenciler olarak kodladığı meslek lisesi öğrencileri çok sıkı ve zorlayıcı bir akademik eğitime maruz kalmamaktadır. Mesleki eğitim, iş hayatına atılmayı amaçlayan öğrenciler için ilgi çekici ve motive edici öğrenme ortamları sunan bir eğitim formu olarak algılanabilmektedir. Akademik başarıya yönelik yatkınlıkların veya ilgi düzeyinin düşük olması meslek derslerini çekici hale getirebilmektedir. Meslek derslerinin pratiğe dönük ve somutlaşabilen etkinlikler içerebilmesi, mesleki becerilerin izleyerek kazanılmasının kolay olması öğrencinin meslek derslerini daha eğlenceli bulmasına yol açabilmektedir. Mesleki eğitim müfredatı, akademik başarısı düşük olan ve bu çerçevede geri çekilme eğilimi içerisinde olan öğrenciler için boş ve temiz bir sayfa özelliği taşıyabilmektedir. Mesleki eğitim, öğrencinin eğitimsel alandan çekilmesine yol açabilecek özellikleri ortadan kaldırarak ilgi çekici öğrenme ortamları sunabilmektedir. Bu ğrenme ortamları, ortaöğretim sonrası için mesleki sonuçlar üretebilme potansiyeline sahiptir (Kely and Price, 2009: 814). “Meslek dersleri, stajlar daha zevkli oluyor”, “meslek derslerini öğrenciler daha çok seviyor, atölye istiyor herkes”, “sadece uygulamalı ve teorik meslek derslerimizde biz çok dikkatli oluyoruz” gibi ifadeler meslek derslerinin öğrenciler için daha ilgi çekici ve motive edici niteliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Kültür derslerine yönelik düşük ilgi düzeyini ya da meslek derslerine yönelik yüksek ilgi düzeyini sadece geçmiş eğitim deneyimleri ile ilişkilendirmek eksik bir değerlendirme olabilir. Geçmişte deneyimlenen başarısız eğitim süreçleri, kültür derslerine yönelik ilgisizliği kısmen aıklaşa da meslek derslerine yönelik ilgiyi açıklamada yetersiz kalabilir. Tam bu noktada Bourdieu’nun sosyoloji anlayışında ne çıkan, çıkar ve strateji gibi kavramlar açıklayıcı ve kullanışlı olabilmektedir. Bourdieu, bireylerin yaptıklarını yapmalarında bir nedenin olduğunu vurgulamaktadır. Bourdieu simgesel amaçlara yönelen eylemler de dâhil tüm eylemlerin çıkara dayalı olduğunu iddia etmektedir. ıkar, belli bir toplumsal formasyonda kıt ve peşinden koşulmaya değer görülen bütün malları kapsamaktadır. Bourdieu, insan davranışının çıkara yönelik olduğunun altını çizmek için eylemden strateji diye söz eder. Strateji maddi ve simgesel karın azamileştirilmesidir (Swartz, 2011: 99-108). Yine Bourdieu, bireysel çıkarların

bireyin toplumsal hiyerarşi içindeki konumuyla tanımlandığını belirtir. Çıkarlar içselleştirilmiş yatkınlıklardan bağımsız düşünülemez. Bireyler, geçmiş deneyimleri aracılığıyla tam kavrayamadıkları bir engeller ve fırsatlar labirenti içerisinde hareket ederler (Swartz, 2011: 99-108).

Geçmiş deneyimlerin şekillendirdiği içselleştirilmiş yatkınlıklara daha az hitap eden kültür dersleri, oynanmaya daha az değer görülen bir alanın elementleri olabilmektedir. Çünkü yatkınlıklar neyin olanaklı neyin olanaksız olduğuna işaret eder. Öğrenciler geçmiş deneyimler sürecinde akademik başarıya dayalı sermayeyi arttıracak çıkarlar ve stratejiler geliştiremeyebilmektedirler. Çıkarları da kapsayan Bourdieu'nun oyun metaforunu da analize dâhil etmek mesleki eğitim sürecini ele almayı kolaylaştırabilir.

Bourdieu'ya göre toplumsal oyunlar, kendilerinin oyun olduğunu unutturan oyunlardır. İllüσιο oyuna yoğunlaşmak, oyun tarafından ele geçirilmek, oyunun çabalamaya değdiğini sanmak ya da oyunun oynanmaya değer olduğunu düşünmektir. Çıkar bu bağlamda illüσιο kavramının altına yerleştirilen bir şeydir. Oyunun yapılarına uygun olarak yapılanmış bir zihniyet ya da yatkınlık mevcutsa her şey apaçıktır. Oyunun oynanmaya değip değmediğini düşünmeden oynarsınız. Oyunda mevcut olan yapıları taşıyorsanız oyunu oynamak veya oyun içerisinde mücadele etmek gülünç ve boş gelebilir. Oyunu önemli ve ilginç kılan sahip olunan yapılandırılmış zihniyet veya yatkınlıklardır. Yapılandırılmış zihniyet ve yatkınlıklar bir oyunu oynanmaya değer kılar. Bourdieu'nun çıkar kavramı yerine de kullandığı illüσιο, fail ile oyun arasındaki büyümlü ilişkiyi ifade eder (Bourdieu, 2006: 138-139).

Mesleki eğitim sürecini bir oyun olarak tasarladığımızda, kültür derslerini ve meslek derslerini oyunun iki farklı yapısı olarak varsayabiliriz. Kültür dersleri, meslek lisesi öğrencileri için illüsiolu düşük bir yapıyı temsil etmektedir. Öğrenciler, kültür derslerinin yapısının gerektirdiği yapılanmış zihniyet ve yatkınlıklara daha az sahiptirler. Haliyle oyunun bu boyutu, oynanmaya daha az değer görülebilmektedir. Öğrenciler, kültür derslerinin şekillendirdiği hedeflere kendini daha az verebilmektedirler.

Bourdieu, çıkar nosyonunun karşıtı olarak kayıtsızlık nosyonunu koymaktadır. Değerlere ilişkin bir tercihsizlik, sarsılmazlık, etkilenmeme anlamına gelmektedir. Kayıtsızlık, oyunun motive etmemesidir (Bourdieu ve Wacquant, 2003: 104-105). Bourdieu, çıkar nosyonunun karşıtı olarak betimlediği kayıtsızlık halinin Stoacıların

“ataraksia” olarak adlandırdıkları ruh sakinliğini, bağlı olmamayı anlattığını belirtmektedir (Bourdieu2006: 140).

Çıkara yakın anlamlar içeren illüsiyo kavramının karşıtı olarak ataraksia, kendini oyuna vermeme veya oyuna kaptırmama halini betimlemektedir. Meslek lisesi öğrencilerinin önemli bir kısmının kültür derslerine yönelik görüşlerinin ataraksia kavramı ile örtüşüğünü ileri sürebiliriz. Saha araştırması sürecinde, anket uygulamaları sırasında, kültür dersleri öğretmenleri ile yapılan kısa sohbetlerde sıkça vurgulanan öğrencilerin motivasyonsuzluk ve kayıtsızlık hali Bourdieu’nun altını çizdiğı ataraksia kavramını akla getirmektedir. Görüşmelerde öğrencilerin kültür derslerine yönelik yaklaşımlarını özetleyen şu ifadeler de kültür derslerine kayıtsız kalma halini önemli ölçüde betimlemektedir:

Valla biz kültür derslerini dinlemek istemiyoruz açıkçası, yalan yok. İşte yatıyoruz... Üniversiteye de hazırlanmıyor çoğu ya da öylesine hazırlanıyor. Ben de girmeyeceğim gibi. (Adnan-öğrenci)

Üniversite okuma gibi bir planım olmadığı için ben mesleği öğrenip iş hayatına atılmak için o dersleri daha iyi çalışmam gerekiyordu. Kültür derslerine hiçbir öğrenci dikkatli dinlemiyordu” (Gülfidan-mezun)

Meslek lisesi öğrencilerinin derslere yönelik görüşlerini, eğitimi ayrıştırıcı bir süreç olarak ele alan Bourdieu’nun görüşleri çerçevesinde toparlamak mümkündür. Bourdieu’ya (Swartz, 2011: 275) göre işçi sınıfı gençleri yüksek başarı düzeyini hedeflemezler. Kültürel sermayesi fazla olmayanlar, okulda başarılı olmak konusunda sınırlı düzeyde fırsat içselleştirmişlerdir. Kendilerini bu şekilde sınırlandırmışlardır. Buna karşı üst ve orta sınıf gençlerin akademik başarı beklentileri daha yüksektir. Bu bakımdan bir “öz-seçilim” söz konusudur. Ona göre öğrencilerin nesnel olasılıkları ile öznel hedefleri arasında bir korelasyon mevcuttur. Hedefler olasılıklara göre belirlenmektedir. Bourdieu (Swartz, 2011: 275), eğitimdeki başarıyı ya da eğilimleri erken dönem sosyalleşmeyi içeren habitus kavramının yanında kültürel sermaye farklılıkları ile de açıklamaya çalışır. Ona göre kültür, diğer sermaye (sosyal, ekonomik, simgesel gibi) türlerine dönüştürülebilecek bir tür sermaye biçimi olarak ele alınabilir. Kültürel sermaye, toplumda eşitsiz biçimde dağılmıştır. Ona göre öğrencinin başarısı ya da eğitim sürecindeki eğilimleri ile ebeveynlerinin kültürel geçmişi ve öğrencilerin erken dönem sosyalleşme süreçleri arasında güçlü bağlar vardır. Ebeveynler, kültürel miraslarını çocuklarına aktarırlar.

Erken dönem sosyalleşme deneyimleri ve aktarılan kültürel sermaye, okulda aktarılanları deşifre edebilme becerisini etkilemektedir. Okulun zihne kazıma işlevi, okulun aktarmak istediği mesaj ile bu mesajı deşifre edebilme becerisi arasındaki eşleşme ile mümkün olabilmektedir (Bourdieu, 2015: 136). Öğrencilerin pedagojik mesajları deşifre edebilme becerileri, öğrencilerin habitusu ve kültürel sermaye düzeyleri ile yakından ilişkilidir. Bulguların ilk bölümünde öğrencilerin ebeveynlerinin sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeylerinin düşük göstergelerle temsil edildiği belirtilmişti. Bu göstergeler içerisinde öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyleri düşük seviyede olduğu vurgulanmıştı (Tablo.2). Eğitim düzeyi düşük ailelerden gelen öğrencilerin okulda aktarılan mesajları çözme becerileri, eğitim düzeyi yüksek ailelerden gelen öğrencilere oranla daha yetersiz kalabilmektedir. Eğitimin talep ettiği beceriler ile öğrencilerin sahip oldukları arasındaki mesafe, okulun verimliliğini etkileyebilmektedir. Benzer biçimde öğrenci ailelerinin ortalama aylık gelirleri (Tablo.6), ebeveynlerin meslekleri (Tablo. 3), öğrencilerin daha önce bir işte çalışma durumları (Tablo. 7) gibi değişkenler, öğrencilerin düşük gelirli ailelerden geldiklerini ortaya koymaktaydı. Ekonomik sermaye hacimleri düşük ailelerden gelen öğrenciler, mesleki eğitimin gelecek açısından daha avantajlı olabileceğini düşünebilmektedir. Meslek lisesi çalışma hayatına geçişi kolaylaştıran bir araç olarak görülebilmektedir. Meslek liselerinde ayrışan müfredat doğrultusunda kültür derslerine yönelik kayıtsızlık ya da meslek derslerine yönelik yatkınlık bu bakımdan anlam kazanmaktadır. Öğrencilerin toplumsal kökenleri ve bu kökenlerin şekillendirdiği hedefler ve beklentiler, kültür derslerine yönelik ilgisizliği ve kayıtsızlığı besleyebilmekte tam tersi biçimde meslek derslerine yönelik ilgiyi ve bağlılığı arttırabilmektedir. Kültür derslerinin birikimli biçimde gelişen zihinsel becerilere dayanması ve zorlayıcı olması kültür derslerine yönelik ilgisizliği destekleyebilmektedir. Meslek derslerinin pratiğe dayanması, izlenerek veya taklit edilerek öğrenilebilmesi pedagojik anlamda bu derslere yatkınlığı arttırabilmektedir. Meslek derslerine yönelik yatkınlık bu derslerin hedeflediği iş hayatına hazırlanma, iş kurallarını ve iş disiplinini öğrenebilmeyi kolaylaştırabilmektedir. Öğrencilerin habitusları ve sahip oldukları kültürel sermaye düzeyi, kültür derslerine uyarlanmayı zorlaştırırken, meslek derslerine yönelik yatkınlığı destekleyebilmektedir.

Meslek lisesi öğrencilerinin eğitim süreçlerinde farklılaşan alanlar içerisinde farklılaşan davranışlarını ve eğilimlerini Bourdieu sosyolojisinin anahtar kavramları ile

açıklarken, öğrenci davranışlarını tamamen hesaplı, bilinçli ve rasyonel davranışlar gibi ele almanın yanıltıcı olabileceğini belirtmek gerekir. Bourdieu, çıkar ya da stratejilerin ne tamamen bilinç dışı ne de tamamen bilinçli ve rasyonel olduğunu belirtmektedir (Bourdieu, 2013:108). Bourdieu stratejilerin örtük ve düşünümsel öncesi olduğunu belirtmektedir (Swartz, 2011: 104). Bu araştırmada da öğrencilerin tamamen hesaplı bilinçli ve rasyonel davranışlar sergilemedikleri, içselleştirilmiş yatkınlıkların etkili olduğu örtük bir farkındalıkla hareket ettikleri temel bir varsayım olarak kabul edilmiştir. Bir başka deyişle öğrencilerin; ‘akademik başarı düzeyim düşük olduğu için meslek lisesindeyim dolayısıyla kültür derslerinden tamamen kopmam gerekiyor’, ‘meslek dersleri liseden sonra çalışma hayatına hazırlamaktadır, çıkarlarıma çok uygun, tamamen bu derslere ağırlık vermeliyim’, ‘kültür dersleri çok az, dolayısıyla üniversiteyi kazanmam çok zor, öyleyse meslek derslerine tamamen ağırlık vermeliyim” şeklinde net, hesaplı ve rasyonel davranışlar ya da eğilimler içerisinde olmadıkları düşünülmektedir. Eğilimler, davranışlar gizil ya da örtük bir farkındalıkla düzenlilikler oluşturabilmektedir.

Bourdieu’ya göre değerli kaynaklarla ilgili kurumsallaşmış ne kadar arena varsa o kadar da çıkar vardır. Çıkar bu anlamda eylemi, arenada önemli görülen sonuçlara yönlendirir (Swartz, 200: 106). Mesleki ve teknik ortaöğretimi bir arena ya da alan olarak kabul edersek; meslek derslerinin, öğrencilerin çıkarları çerçevesinde önemli görülen sonuçlarla daha fazla ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin yaklaşık % 60’ının çalışma hayatına atılmayı kolaylaştırdığını düşündüğü için meslek liselerine yöneldiklerini hatırlatmak faydalı olabilir. Meslek liseleri, belli bir düzeyde beceri ve belge kazandırarak, çalışma hayatına atılma fırsatı vaat etmektedir. Meslek liselerinin çalışma hayatına atılmaya yönelik vaatlerini elde etmenin yolu daha çok meslek derslerinden geçmektedir. Mesleki becerilere dayalı sermaye biçimine yatkınlık, ortaöğretim sonrasında kısa zamanda iş bulabilme veya düzenli gelir elde edebilmenin önünü açabilmektedir. Bu bakımdan meslek dersleri ve bu derslerin sunduğu sermaye biçimi öğrenciler için daha çekici olabilmektedir. Kısıtlı düzeyde sunulan akademik becerilere dayalı sermaye biçimine yönelik mesafe de meslek derslerine yönelik ilginin artmasını sağlayabilmektedir. Öğrenciler meslek derslerini kendi çıkarları ile daha fazla ilişkilendirebilmektedirler. Bir görüşmede öne çıkan şu ifadeler, meslek lisesi öğrencilerinin çıkarları ile meslek dersleri arasındaki bağlantıyı somutlaştırmaktadır:

Kültür derslerinin öğretmenleri biraz daha yumuşak, hani öğrenirseniz öğrenirsiniz sizin yararınıza, **hani çok da önemli değil çünkü ileriki meslek hayatımızda**. Kültür derslerinde öğretmenler çok fazla üstelemiyor. Notu toplama diye bir şey var hoca kanat notu kullanarak geçirme yapıyor. Ama uygulama derslerini veren hocalarımız daha katı. Çünkü **işi orada öğreniyorsunuz. Ekmeğin piştiği yer atölyeler**. Örnek veriyorum meslek lisesinde mezun olduğunuz zaman size çoğunlukla **meslek öğretmenleri işi buluyor**. Onlar yönlendirdiği için de hani bunu ben eğitim istediğin gibi kullanabilirsin sıkıntı olmaz diyorlar. (Gülfidan mezun)

Meslek derslerinin sunduğu sermaye biçimi, öğrencilerin geçmiş sosyalleşme süreçleri ve toplumsal konumları çerçevesinde şekillenen çıkarları ile daha fazla örtüşebilmektedir. İş hayatına atılmaya yönelik işlevleri çerçevesinde meslek dersleri, öğrenciler için daha cazip görünebilmektedir. Bu noktada Bourdieu sosyolojisinde öne çıkan çıkar kavramı ile ilişkisi olan “alan” kavramının da kullanışlı olabileceğini belirtmek gerekir. Bourdieu’ya göre alan, çıkarların bağlantılı olduğu habitusun işlev gördüğü toplumsal ortamın yapısını belirler. Alan, habitusu işlevsel hale getiren kilit metaforlardan biridir. Alanlar malların, hizmetlerin, statülerin dolaşıma girdiği arenalardır. Alanların temel niteliklerinden biri özgül sermaye tipleri ya da sermaye bileşimleri tarafından düzenlenmiş olmasıdır. Alanlar, belli bir sermaye türünün belirli bir şekilde dağıtıldığı yapılardır (Swartz, 2011: 167). Ona göre bir alanın özerkleşmesi kendine has amacının tanımlanmasından geçer. Bir alana dâhil olan bireyler, bu alanın hedefine uygun bir şekilde hareket etmekte ve bu alana özel olan sermayeyi elde etmek veya elde tutmak için mücadele etmektedirler (Jourdain ve Naulin, 2016: 122).

Bourdieuocu perspektiften yola çıkarak meslek liselerini bir alan olarak kabul edersek, bu alanın ağırlık merkezinin ya da özgül sermayesinin akademik başarıya dayalı sermayeden çok, mesleki becerilere dayalı sermaye olduğunu ileri sürebiliriz. Bu alanda, mesleki becerilere dayalı sermaye biçiminin öğrencileri cezbedilme kapasitesi daha yüksek görünmektedir. Meslek dersleri, mesleki ve teknik ortaöğretim alanında öğrenci habitusunu işlevsel hale getiren başlıca mekanizmaya dönüşebilmektedir.

Bu alan, öğrencilere akademik başarıya dayalı sermaye biçimini kısıtlı düzeyde aktarmaktadır. Ancak bu kısıtlı aktarımın alternatifi olabilecek mesleki becerilere dayalı sermaye biçimini daha yoğunlaştırılmış olarak sunmaktadır. Akademik başarı düzeyini, geçmiş eğitim deneyimleri sürecinde yeterince geliştiremeyen ve ağırlık merkezinde

mesleki becerilere dayalı sermayenin yer aldığı bir alana yerleşen öğrencinin akademik başarıya dayalı sermaye biçimine yönelmesi daha az olasıdır.

Mesleki ve teknik ortaöğretimin alametifarikası ya da bu alanı özerk, kendine özgü ve farklı kılan esas sermaye biçimi, mesleki beceriye dayalı sermaye biçimidir. Bir alan olarak ağırlık merkezine sadece akademik başarıya dayalı sermaye biçimini yerleştiren ortaöğretim kurumları, genel liselerdir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında yapı ve işleyişin mesleki eğitimin lehine geliştiğini söyleyebiliriz. Bu kurumlarda yükseköğretime geçişin anahtarı konumunda olan akademik başarı sermayesi, hem niceliksel hem de niteliksel bakımdan kısıtlı düzeyde sunulabilmektedir. Sadece akademik başarıya dayalı sermaye biçimini ağırlık merkezine yerleştiren genel liselerin mevcudiyeti, iki sermaye biçimini birden bünyesinde barındıran meslek liselerini, akademik başarıya dayalı sermaye biçimini kazandırma kapasitesi bakımından genel liseler karşısında dezavantajlı kılabilmektedir. Ancak mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları, bünyesinde yer alan ve vaat ettiği mesleki becerilere dayalı sermaye biçimi ile genel ortaöğretim kurumları karşısında kendine özgü, özerk ve özel hale gelebilmektedir. Puanlar çerçevesinde, düşük akademik başarıya sahip ve çalışma hayatına atılma eğilimi taşıyan öğrencilerin yönlendirildiği meslek liselerinde akademik başarıya yönelik sermayeyi güçlendirerek yükseköğretime geçiş yapmak ortalamanın oldukça üzerinde performans gerektirmektedir. Bir yandan ortaöğretime geçiş sürecinde kurumsal olarak da tescillenen yetersiz akademik başarı düzeyini telafi edebilmenin, diğer yandan mesleki ve teknik ortaöğretimin yapısı ve işleyişinden kaynaklanan kısıtlı akademik imkânların yol açtığı açığı kapatabilmenin güçlüğü akademik başarıya dayalı sermayeye yönelik ilgiyi azaltabilmektedir.

Meslek lisesi öğrencilerinin akademik düzeydeki eğitim etkinliklerine yönelik mesafeli tutumlarının sadece ortaöğretim sürecinde şekillendiği söylenemez. Kültür derslerine yönelik mesafe uzun soluklu sosyalleşme sürecinde şekillenebilmektedir. Ortaöğretim aşamasında, akademik müfredata yönelik mesafenin varlığı ortaöğretim süreciyle sınırlı tutulamaz. Habitus kavramı ile öğrencilerin kültür derslerine yönelik olumsuz ya da kayıtsız tutumlarını ele alacak olursak; kültür derslerine yönelik mesafenin veya meslek derslerine yönelik yatkınlıkların çocuklukta ve ilköğretimde kazanılmaya başlayıp daha sonra da şekillenmeye devam eden algı, değerlendirme ve davranış şablonları ile ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Bu şablonların ortaöğretim

sürecinde de şekillenmeye devam ettiği ve hatta kurumsal düzeyde nasıl desteklendiği bir sonraki alt başlıkta ele alınacaktır.

4.3.2. Derslere yönelik ilgiyi farklılaştıran bazı yapısal nitelikler

Mesleki ve teknik ortaöğretimin yapısı ve işleyişinin de kültür derslerine mesafe koyma ve mesleki alana yüksek yakınlık gösterme eğilimini beslediğini ileri sürebiliriz. Bir başka deyişle meslek liselerindeki kurumsal düzenlemelerin öğrencilerin mevcut yakınlıklarını desteklemektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim alanında müfredatının niteliksel ve niceliksel özellikleri, mekânsal tasarım, bu alan içerisinde gelişen personel kültürü mesleki becerilere dayalı sermaye biçimini öncelikli kılabilmektedir. Görüşmelerde, kültür ve meslek derslerinin niceliksel dağılımından kaynağını alan sınıf geçme sistemine yönelik ifadeler, meslek derslerinin nasıl öncelikli kılındığına dair önemli ipuçları sunmaktadır:

Şimdi öğrenciler kültür derslerini önemsemiyorlar bunun bir sebebi de şu, şimdi **yönetmelikte öğrencinin not ortalamasıyla geçebiliyor** sınıfı öğrenci şimdi alan derslerindeki kredileri fazla olduğu için atıyorum alan dersinde ya da işletmelere gidiyorlar son sınıflarda endüstri kısımları şimdi o işletmeden ya da **alan derslerinden başarılı olduğu zaman öğrenci otomatikman not ortalaması elli ve üzerine çıkmış oluyor kültür derslerini de geçiyor** bir tek dil anlatım baraj dersi olduğu için dil anlatımı (Yunus-öğretmen)

“**Ağırlıklı not ortalaması sistemi uygulanmaya başladığı andan itibaren bizde kültür derslerine ilgi azaldı.** Çünkü **atölye uygulamalarında çocuk yüksek not aldığı anda akademik derslerde kültür derslerinde çoğundan çok rahat geçebiliyor** çocuklar bu da ister istemez neye sebebiyet verdi: bir burdaki **matematik kimya dersi önemsizmiş gibi bir şey ortaya çıkardı.** Bu da olumsuzlukları getirdi. Ama Anadolu teknik programları var onlar da fark etmiyor. Bu da okula disiplinsizlik olarak yansıyor okula. Akademik ders sadece üniversite ile ilgili değil ki bir makinacının bir inşaatçının matematik bilmemesi kadar kötü bir şey yok. Hiçbir şey yapmasa kaç tuğla kullanacağını hesaplamak zorunda. Şimdi bizde öyle öğrenciler var ki iddia ediyorum, çocuklara dört işlem yaptıracağsın 12. Sınıfta yok yapamıyorlar. Şimdi ben onu makinacı olarak yetiştirecem dört işlemi yapamıyor ki Dışli hesabı hiç yapamaz gibi.” (Vahit-öğretmen)

“Tabii **sınıfı geçmek için meslek dersleri daha önemli.**” (Adnan öğrenci)

“Fazla ders aldığımız için onlardan (meslek derslerinden) gelecek fazla not geçmemizi direk etkiliyor.” (Ahmet-öğrenci)

Araştırmada kültür-meslek dersleri ayrımı konusunda nitel verilerde gözlemlenen bir diğer olgu ise kültür derslerinin seyreltilerek veya yüzeysel biçimde aktarılmasıdır. Mesleki eğitim sürecine ilişkin çalışmalarda bu eğilimin mesleki ortaöğretimde gözlemlenen genel bir eğilim olduğu ileri sürülmektedir. Bu eğilim aslında hem bir sürece hem de bir sonuca işaret etmektedir. Kültür derslerinin amacının, içeriğinin yüzeysel veya seyreltilmiş sunumu, mesleki becerilere dayalı sermaye biçimini öncelikli hale getiren bir sürece işaret etmektedir. Aynı zamanda, kültür derslerinin yüzeysel veya seyreltilmiş sunumu, mesleki becerilere dayalı sermaye biçiminin meslek liselerinin ağırlık merkezinde yer almasının sonucu olarak da yorumlanabilir. Görüşmelerde akademik başarıya dayalı sermayeyi esas alan ancak yapı ve işleyiş bakımından ikincilleşen kültür derslerinin yüzeysel veya seyreltilmiş sunumuna yönelik ifadeler şu şekildedir:

“Öğretmenler de diyor zaten meslek dersleriniz var diye **ucundan veriyorlar** böyle. Görevleri kadar. **Üstüne çok düşmüyorlar**. Şöyle diyeyim, kültür dersi veren öğretmen diyor ki senin mesleğin var inşaat diyor. Üniversite okumasan da sana mesleğin lazım olacağı için daha çok onlara yöneltiyorlar. Kültür dersi biraz daha az veriliyor.” (Kemal öğrenci).

“Sayı olarak yeterli ama meslek liselerinde **kültür derslerine çok önem vermediklerinden hocalar da boşlayabiliyor**. Hocalar genelde üniversite kazanmak istemiyor öğrenciler die dünüyo, derslerde katılım olmuyo hatta derslerde uyuyabiliyorlar. Hocalar da artık alışmış. **Boş bırakıyorlar dersleri**. Belli bir süre dersten sonra boş bırakıyorlar öğrencileri.” (Sinan-öğrenci)

“Bence biz kültür derslerini yeterli seviyede görmüyoruz, Anadolu liselerine göre. Mesela Anadolu liseleri bizden daha detaylı görüyorlar **biz daha azaltılmış görüyoruz...** Ders sayısı daha az. Mesela bazı hocalar derse geliyor, oturuyor, gidiyor, çıkıyor. Onlar da bize anlatmak mı istemiyorlar? Hocalar **nasılsa bunlar bir meslek sahibi, bunların üniversite amaçları yok** diye düşünüyorlar, büyük ihtimal” (Ayhan-öğrenci).

“**Bu konuyu geçelim bu zaten size çıkmayacak, buna gerek duymayacaksınız**, hani bu derslerde o tarzda cümleleri duyabilirsiniz... Kültür derslerine hiçbir öğrenci dikkatli dinlemiyordu. Türkçe derslerinde dilekçe, mektup yazmayı öğreniyoruz. En basitinde Bir devlet yerine gittiğimizde dilekçe yazmamız istendiğinde, dilekçe yazmayı öğrenmemiş olsak o dilekçeyi yazamayız.” (Sevgi-mezun).

Van Houte (2004), ortaöğretimde farklı eğitimsel ayrımlarda farklı personel kültürlerinin hâkim olduğunu ileri sürmektedir. Personel kültürü öğretmenlerin, idarecilerin öğrenciler ve okul nitelikleri ile ilgili paylaştıkları bir dizi bilgi ve inançtan

meydana gelmektedir. Personel kültürü, öğrenci ile başarı arasında arabuluculuk rolü üstlenmektedir. Öğrenciler, okulda yükselen personel kültürü içerisinde sosyalleşirler. Daha düşük eğitimsel ayrımlarda (mesleki eğitim gibi) gelişen personel kültüründe akademik eğilimler veya yönlendirmeler zayıflar. Eğitimsel ayrımlar, farklı bağlamsal faktörlerin (sosyoekonomik ve sosyokültürel ortamların) ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Öğretmenler bu bağlamsal faktörleri hesaba katarak öğretim ortamını düzenlerler. Öğrenciler ile ilgili imajlar (düşük sosyoekonomik statüye sahip öğrenci algısı gibi) bu bağlamsal faktörler çerçevesinde kurgulanmaktadır. Öğrencilerle karşılaşmadan dahi öğrencilerin akademik başarı düzeyine yönelik önyargılar üretilebilir. Bu önyargılar, öğrencilerin sahip olması gereken standartları belirlemede etkili olabilmektedir. Öğretmenler, normatif bir referans grubuna dönüşmektedirler. Düşük eğitimsel ayrımlarda, öğretmenler, öğrencinin sahip olması gerekli görülen standartları aşağıya çekebilmektedir. Personel kültürünün inşa ettiği imaj, davranış pratiklerine de yansımaktadır. Bütün bunlarla birlikte öğrencinin sadece öğretmenler tarafından etkilendiğini ileri sürmek hatalı olabilir. Öğretmenlerle birlikte, ebeveynler ve akranlar da öğrenci çıktılarını etkileyen farklı kaynaklardır. Öğrenciler, sosyalleşme süreçlerinde ve ilişkilerinde bu farklı etki gruplarını harmanlamaya ve dengelemeye çalışmaktadırlar. Bu araştırmada, kültür dersleri öğretmenlerinin ders içeriklerini seyrelttikleri şeklinde genel bir tutumun ya da yerleşik bir personel kültürünün yaygınlığına yönelik bulgular göze çarpmaktadır. Ancak bu bulguların, tek başına meslek lisesi öğrencilerinin akademik başarı düzeyini açıklamaya yetmeyeceğini belirtmek gerekir.

Görüşmelerde öne çıkan ifadeler ile Van Houten'in (2004: 357) farklı eğitimsel ayrımlarda farklılaşan öğrenme ortamlarına yönelik tasviri ile önemli ölçüde örtüşmektedir. Farklı eğitimsel ayrımlar, farklı geleceklere yönelik hazırlık süreçleridir. Bu nedenle öğrenciler farklı şeyler öğrenirler. Öğrencilerin başarı temelinde gruplandırılarak farklı eğitimsel ayrımlara yerleştirilmesi, vasatın üzerindeki öğrenciler için olumlu sonuçlar üretse de vasatın altındaki öğrenciler için olumsuz sonuçlar üretebilmektedir. Yüksek eğitimsel ayrımlarda teorik ve akademik başarıyı esas alan konular önceliklidir. Zihinsel ya da bilişsel düzeyde daha zorlayıcı materyaller kullanılır. Üst eğitimsel ayrımlarda, problem çözme ve eleştirel düşünme yeteneğini geliştiren faaliyetler daha yoğun olmakla birlikte boş zamanlarda öğrencilerin ders çalışmasına yönelik beklenti yüksektir. Üst eğitimsel ayrımlarda sürekli akademik

başarıya ilişkin beklentilere vurgu yapılır. Öğretmenler üst eğitimsel ayrımlarda daha fazla verimli ve heveslidirler. Yetenek seviyeleri ile ilgili değerlendirmelere göre öğretmen davranışı farklılaşabilmektedir. Alt eğitimsel ayrımlarda ise teori ve akademik başarı daha geri plandadır. Pratik beceriler öncelikli hale getirilerek süreç eğlenceli kılınmaya çalışılır. Teorik düzeyde çalışmalar ezbere dayalı egzersizlerle yürütülür, materyaller daha az zorlayıcıdır. Üst eğitimsel ayrımlarda başarı odak noktası iken alt eğitimsel ayrımlarda davranışlar odak noktasıdır. Alt eğitimsel ayrımlarda hedef ve beklentilere yönelik aydınlatıcı talimatlar daha kısıtlıdır. Hedef ve beklentilere yönelik açıklayıcı talimatlar için harcanacak süre öğrenme ortamını disipline etmeye harcanmaktadır. Öğrencilerin yeteneklerine yönelik değerlendirmeler ve öğrencilerden alın(mayan)n geri bildirimler, öğretmenlerin verimliliğini ve hevesini zayıflatabilmektedir.

4.3.3. Meslek Derslerinin İşlevselliği: kendini çalışan gibi hissetme eğilimi, çalışma kurallarını ve iş disiplinini öğrenme

Mesleki beceriler, geleneksel dönemde iş başında elde edilmekteyken, günümüzde eğitim kurumları aracılığıyla elde edilmekte ve geliştirilmektedir. Eğitimi bütünlendirici bir süreç olarak ele alan yaklaşımlardan beşeri sermaye yaklaşımına göre eğitim; birey ve toplum için kazanca dönüştürülebilir yatırım niteliğindedir. (Hurn, 2016: 45-48). Mesleki ve teknik eğitim kurumları, öğrencilere belirli alanlarda temel düzeyde beceri kazandırarak yükseköğretime geçişi gerektirmeden çalışma hayatına hazırlayabilmektedir. İşlevselci yaklaşımda da eğitimin bilgi aktararak, yetenek geliştirerek mesleki beceriler ve yetişkin rolleri kazandırdığı (Kemerlioğlu, Kızılcılık, Gündüz, 1996: 7) fikrine vurgu sıkça yapılmaktadır. Bu çerçevede, mesleki ve teknik ortaöğretim sürecinin öğrencilere çeşitli beceriler ve donanım kazandırarak mesleki rollere hazırladığını ileri sürebiliriz. Eğitimi ayrıştırıcı süreç olarak ele yaklaşımlarda ise eğitimin nötr bir kurum olmadığı, öğrencileri geldikleri toplumsal konumları çerçevesinde şekillendirdiği fikri öne çıkmaktadır. Eğitim kurumları işçi sınıfından gelen öğrencileri geldikleri toplumsal koşullar çerçevesinde işçileştirmektedirken, ayrıcalıklı ailelerden gelen öğrencileri prestijli konumlara hazırlamaktadır (Swartz, 2002: 551). Bu çerçevede, mesleki ve teknik ortaöğretim sürecinin öğrencilere çeşitli beceriler ve donanım kazandırarak mesleki rollere hazırladığını ileri sürebiliriz. Bu

bölümde mesleki eğitimin çalışma hayatına ilişkin rolleri, kuralları ve disiplini ne düzeyde öğrettiği bulgular esas alınarak tartışılacaktır.

Tablo 20. *Katılımcıların Meslek Derslerinin İş Hayatına Hazırlamada Yeterli Olma Düzeyine Yönelik Görüşleri*

	N	%
Meslek dersleri, iş hayatına hazırlamada yeterlidir		
Çok doğru	185	23,2
Doğru	252	31,6
Fikrim yok	106	13,3
Yanlış	168	21,1
Çok yanlış	86	10,8

Araştırmada, meslek lisesi öğrencilerinin yarısından fazlasının (%54,8) “meslek dersleri iş hayatına hazırlamada yeterlidir” ifadesini onayladıkları görülmektedir. Bu tablo, mesleki ve teknik ortaöğretimin çalışma hayatına hazırlama işlevini üstlenen meslek derslerinin algısal düzeyde, önemli ölçüde işlerlik kazandığını göstermektedir. Öğrencilerin yarısından fazlası, mesleki eğitimin, eğitim ile çalışma hayatı arasında köprü kurduğunu onaylamaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu, mesleki eğitimi olumlayan yaklaşımların öncelikli gördüğü işlevlere uygun biçimde, meslek derslerinin iş hayatına hazırladığını düşünmektedir. Ancak mesleki eğitimin iş hayatına hazırlama işlevini ayırışan öğrenciler çerçevesinde ele almak daha ayrıntılı sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Tablo 21. *Program Türü ile Meslek Derslerinin İş hayatına Hazırlama Düzeyine Yönelik Görüşler Arasındaki İlişki*

Meslek dersleri iş hayatına hazırlamada yeterlidir.		Anadolu Meslek	Anadolu Teknik
Çok doğru	n	86	99
	%	32,2	18,7
Doğru	n	87	165
	%	32,6	13,1
Fikrim yok	n	37	69
	%	13,9	13
Yanlış	n	34	134
	%	12,7	25,3
Çok yanlış	n	23	63
	%	8,6	11,9

Öğrencilerin devam ettikleri program türü ile meslek derslerinin iş hayatına hazırlamada yeterlidir görüşünü onaylayıp onaylamaları arasında anlamlı bir farklılık

görülmektedir. Anadolu meslek programına devam eden öğrencilerin % 64’8’i, Anadolu teknik programına devam eden öğrencilerin ise sadece % 31,8’i meslek derslerinin iş hayatına hazırlamada yeterli görmektedir. Bu oranlar, meslek derslerine daha yoğun biçimde maruz kalanların meslek derslerinin hedefine ulaştığı konusunda olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Mesleki eğitim müfredatına daha az maruz kalan öğrenciler ise meslek derslerinin iş hayatına hazırlama işlevini yetersiz görmektedirler. Mesleki eğitimin, iş hayatına hazırlama işlevini daha çok önemseyen Anadolu meslek programı öğrencileri, meslek derslerinin kendine özgü hedefleri gerçekleştirdiğini daha fazla onaylamaktadırlar. Mesleki eğitimin yapısına ve işleyişinde daha fazla hâkim olan mesleki eğitimin yeterliliği konusunda, Anadolu teknik programı öğrencilerinin görüşleri Anadolu meslek programı öğrencilerine kıyasla olumsuz düzeydedir. Bu tablo, Anadolu meslek programı öğrencilerinin, ortaöğretim sonrasında mesleki ve teknik ortaöğretimin kazanımlarından daha fazla faydalanabilecekleri görüşünün güç kazandığını göstermektedir. Meslek derslerinin iş hayatına hazırlama işlevi bakımından tatmin olan bir kitlenin, iş hayatına atılma sürecinde daha fazla özgüvene ve motivasyona sahip olabileceği ileri sürülebilir.

Tablo 22. *Katılımcıların Okulun Çalışma Kurallarını, İş Disiplinini Öğretme Düzeyine ve Öğrencilerin Kendini Çalışan Gibi Hissetmeye Yönelik Görüşleri*

Okul, işyerindeki çalışma kurallarını ve iş disiplinini öğretir.		
	N	%
Çok doğru	230	29
Doğru	297	37,5
Fikrim yok	143	18,1
Yanlış	66	8,3
Çok yanlış	56	7,1
Okulda, kendimi işçi/çalışan gibi hissediyorum.		
Çok doğru	268	33,8
Doğru	158	19,9
Fikrim yok	132	16,6
Yanlış	155	19,5
Çok yanlış	81	10,2

“Okul, işyerindeki çalışma kurallarını ve iş disiplinini öğretir.” ifadesine “doğru” ve “çok doğru” yanıtı verenlerin oranı % 66,5 iken “yanlış” ve “çok yanlış” yanıtı verenlerin oranı % 15,4’tür, “fikrim yok” yanıtı verenlerin oranı ise % 18’1dir. “Okulda, kendimi işçi/çalışan gibi hissediyorum.” ifadesine “doğru” ve “çok doğru”

yanıtını verenlerin oranı % 53,7 iken “yanlış” ve “çok yanlış” yanıtını verenlerin oranı % 29,7’dir, “fikrim yok” yanıtını verenlerin oranı ise % 16,6’dır.

Milli Eğitim Temel Kanunu’nda genel amaçlar içerisinde üçüncü amaçta: “ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte *iş görme alışkanlığı* kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak... (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973: 5101)” şeklinde bir ifade yer almaktadır. Buradan hareketle okulun işyerindeki çalışma kurallarını ve iş disiplini öğretme işlevinin kanunca öngörülen açık bir işlev olduğunu söyleyebiliriz. Bu işlevin meslek liselerinde yerine getirilip getirilmediği konusunda öğrencilerin önemli ölçüde uzlaştıkları görülmektedir. Öğrencilerin % 66,5’i meslek liselerinin iş yerindeki çalışma kurallarını ve iş disiplini öğrettiğini düşünmektedir.

Meslek liselerinin yapısı önemli ölçüde, çalışma hayatına hazırlama, farklı alanlarda ve dallarda belirli düzeyde uzmanlık ve birlikte iş görme alışkanlığını kazandırma gibi işlevler çerçevesinde düzenlenmiştir. Çalışma hayatına hazırlama işlevi, mesleki eğitimin yapısının neredeyse tüm unsurlarına sirayet etmiştir. Meslek liselerinde fiziki yapı, öğretim materyalleri, müfredat, öğretmen niteliği gibi unsurlar önemli ölçüde, iş hayatına hazırlama, birlikte iş görme işlevine göre şekillenmektedir. Bu bakımdan, kanunun öngördüğü “birlikte iş görme alışkanlığı kazandırma” işlevi hayata geçirilmektedir. Bu süreçte, özellikle bazı alanlarda meslek liselerinin öğrencilere kendilerini işçi ya da çalışan gibi hissettirmesi de kaçınılmaz görünmektedir.

Çalışma kuralları ve iş disiplini konusunda okuldaki mesleki eğitimin öğretici olduğunu onaylayan öğrencilerin oranından düşük olsa da okulda kendini işçi ya da çalışan gibi hisseden öğrenciler, tüm öğrencilerin yarısından fazladır. Bu iki görüşün çelişmemesi okulun mesleğe ve iş hayatına hazırlama konusunda önemli ölçüde etkili olduğunu göstermektedir. Meslek liselerinin müfredat yapısı, mekânın atölyeler ve akademik eğitimin verildiği binalar olarak ayrışması, atölyelerin işletmelerin prototipi olması, atölye uygulamaları, staj uygulamaları, kültür derslerinin daha az olması gibi özellikler, eğitim sürecinde öğrencilerin kendini işçi gibi hissetme eğilimini güçlendirebilmektedir.

Okulun mesleğe ve iş hayatına hazırlama konusunda kanun tarafından da belirtilen açık işlevinin, beşeri sermaye yaklaşımının eğitime yönelik

değerlendirmeleriyle örtüştüğünü de belirtmek gerekir. İnsan sermayesi yaklaşımı, eğitimi bireyin sermayesini bilgisini ya da uzmanlığını arttırmak suretiyle kazançla sonuçlanacak bir yatırım olarak değerlendirmekteydi. Çalışma kurallarını, iş disiplini öğrenmeyi ve kendini bir çalışan ya da işçi gibi hissetmeyi onaylama, beşeri sermaye yaklaşımının eğitim kurumları için öngördüğü sermayeyi arttırma işlevi konusunda meslek liselerinin etkililiğini ortaya koymaktadır.

Okullar, eğitim sürecinde öğrencileri oldukça zor ve emek isteyen işleri yapmaya motive etme problemleri ile karşılaşmaktadır. Okullar, öğrencilerin iş olarak tanımladığı oldukça uzun süreli etkinliklere katılmasını bekler (Hurn, 2016: 254-255). Öğrencilerin, çalışma hayatına dair kuralları ve iş disiplini öğrendiklerine yönelik ifadeleri yüksek düzeyde onaylamaları ve öğrencilerde kendini işçi ya da çalışan gibi hissetme duygusunun gelişmesi, zor ve emek isteyen işlere öğrencilerin belli düzeyde adapte edildiğini göstermektedir. Araştırma verilerinden hareketle öğrencilerin okul aracılığıyla iş dünyasındaki kurallara veya iş disiplinine önemli ölçüde aşina olduklarını söyleyebiliriz.

Çalışma hayatına dair kuralların, iş disiplininin öğrenilmesi ve kendini işçi ya da çalışan gibi hissetme, mesleki eğitimi olumlayan yaklaşımların mesleki eğitim için öncelikli gördüğü işlevlerin bir anlamda yerine getirildiğini göstermektedir. Öğrencilerin çalışma hayatına alıştırmaları ve çalışma hayatının kurallarına aşina olmaları, iş becerilerinin de güçlendirildiğinin kanıtı olarak değerlendirilebilir. Mesleki eğitimin bu etkisi, mesleki eğitimi olumlayan yaklaşımların öne sürdüğü iş becerilerini güçlendirme ve bu yolla iş gücü piyasasında fırsatları arttırma (Claus, 1990: 7) işlevine katkı olarak değerlendirilebilir.

4.3.4. Staj uygulamalarına yönelik görüşleri

1986 yılında 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu ile özellikle Almanya’da uygulanan okul sanayi işbirliği sistemine yakın bir model Türkiye’de mesleki ve teknik ortaöğretime uyarlanmaya çalışılmıştır. İkili (dual) model denilebilecek bu uygulama ile meslek liseleri öğrencilerin eğitimlerinin teorik kısımlarını okulda alacakları ve uygulamalarını da işletmelerde yapabilecekleri düşünülen “işletmelerde beceri eğitimi”ne geçilmiştir. Bu model ile işyerlerinin işgücü beklentilerine daha uygun bir yetiştirme düzeni benimsenmiştir (Aksoy, 2017: 77). Daha önce 300 saat olan zorunlu

staj uygulaması 2014-2015 öğretim yılında 40 iş günü olmuştur. Bu alt başlıkta işletmelerde beceri eğitimine yani yaygın biçimde staj süreci olarak adlandırılan staj uygulamalarına yönelik görüşler ele alınacaktır.

“Staj süresi daha az olmalıdır.” ifadesine “doğru” ve “çok doğru” yanıtını verenlerin oranı % 39,8, “yanlış” ve “çok yanlış” yanıtını verenlerin oranı % 39,5, “fikrim yok” yanıtını verenlerin oranı ise % 13,3’tür. “Liseden sonra staj yaptığım yerde çalışmak istiyorum.” ifadesine “doğru” ve “çok doğru” yanıtını verenlerin oranı % 40,7, “yanlış” ve “çok yanlış” yanıtını verenlerin oranı % 29,7, “fikrim yok” yanıtını verenlerin oranı ise % 29,5’tir.

“Staj süresi daha az olmalıdır” düşüncesini doğru ve çok doğru bulanların oranı % 40’tır. Bu düşüncüyü yanlış bulanların oranı da aynı düzeydedir. Buradaki ayrışma mesleki eğitim sürecinin yoğunluğu ve kültür-meslek dersleri ayrışması temelinde yorumlanabilir. Mesleğe yönelik becerilerin pratikte anlam kazandığı, müfredatın aktardığı bilgilerin somut biçimde deneyimlenmesine ek olarak işletmelerdeki işleyişin gözlemlendiği ve deneyimlendiği süreç olarak staj sürecine yaklaşımlar konusunda öğrenciler iki kümeye ayrılmaktadır. İş hayatına daha kısa zamanda atılmak isteyen öğrenciler için staj uygulamaları cazip hale gelebilmektedir. Bir üst eğitim basamağına yönelme eğiliminde olan öğrencilerin staj uygulamalarına daha mesafeli olduklarını iddia edebiliriz.

Görüşmelerde staj sürecinin mesleki gelişime katkılarını vurgulayan olarak şu ifadeler öne çıkmaktadır.

“Okulda öğretilenler bilgiler kısıtlı. Ama iyi bir **staj yerine gidersen iyi bir eğitim görürsen ikisi birleşince hani tamamiyle mesleğine odaklı oluyorsun.**”(Selçuk öğrenci)

“Yani şimdi şey **derler teori olmadan pratik olmaz pratik olmadan teori olmaz ama teori her zaman pratiğe nazaran daha basittir** yani okulda öğretilen her şey insan kafasında şu şekilde kuruyor iş yerine gittiğinde böyle olacak hâlbuki iş yeri çok farklıdır havası farklıdır kültürü farklıdır insanları farklıdır bir kere olgun insanlarla şey yapıyorsunuz... Bence meslek liselerinin temel amacı bir insanı kültürel anlamda fabrikaya işin kültürüne uyum sağlamak amacıyla düzenlenen bir eğitim dalı meslek liseleri tamam illaki katkıları oldu mesela ben stajdayken adam Aydın Üniversitesi'nin makine mühendisliğinden geliyordu böyle ukala tavırlar falan ben lise stajındaydım birine sordum yani şunlardan hangisi torna makinesi göster dediğimde gösteremiyordu bilmiyordu ama bu adam makine mühendisiydi hâlbuki ben o makinenin ciğerlerini parçalayıp yağlamasını bakımını nasıl çalıştığını nasıl acil durumlarda kapatılacağını çok iyi biliyordum yani tabi ki öğretiyor yani teori anlamında. (Mustafa-mezun)

“Staj yaptığım yerde tek kızdım. Fabrikada bisküvi makineleri üretiliyordu. Atölyede birçok şey yaptık bir sürü çizim yaptık ama işyeri ile alakası yok. İşyerinde tamamen farklı şey öğreniyorsun. Ne kadar çok dikkat edersen o kadar çok yararına. Çünkü farklı bir yere girdiğinde **o senin tecrüben olacak.** (Gülfidan-mezun)

“Şimdi bizim amacımız çocuğun burada almış olduğu temel eğitimi işletmede üretim ortamında görmesiyle entegre edip çocuğun eksikliklerini tamamlamak. **Şimdi okullar her şeyi vermez.**”(Vahit-öğretmen)

“Alanlarımızın bazıları bu güncelliği yakalamak için bazı işletmelerle anlaşma sağladı bu anlaşma sonucunda öğrencilerimiz on ve on birinci sınıfta belirli günlerde gidip o işletmelerde staj yapıyorlar tabii bunun ücreti falan olmuyor ama öğrencilerde okulumuzda seve seve gönderiyor neden **öğrenciler iş öğrenmiş oluyorlar** hem de iyi işletmeler olduğu için hoşlarına gidiyor. Zaten son sınıfta da staja gidiyor öğrencilerimiz meslek lisesi öğrencilerimiz stajda da o belirtmiş olduğumuz işte iş yerlerindeki davranış şekilleri işe yaklaşım işte diğer konularda gelişmeleri sağlamaya çalışıyoruz son aşamada.” (Şükrü-öğretmen)

Saha gözlemlerini ve görüşmelerden elde edilen bulgularla birleştirerek değerlendirecek olursak, staj sürecine yönelik başlıca olumsuz düşünceleri şöyle sıralayabiliriz: okuldaki eğitim ile staj sürecindeki uygulamalar arasındaki uyumsuzluk, staj sürecinde mesleki uygulamaların dışında ‘angarya’ diyebileceğimiz işlerin öğrenciye yüklenmesi, staj sürecinin mesleki alana odaklanmayı arttırarak kültür derslerine yönelik ilgiyi azaltması, işletme sahiplerinin güvenlik kaygısıyla öğrencileri mesleki eğitim uygulamalarına tam olarak yönlendirememesi, işletmelerin staj yapan öğrencilerin eğitim sonrası istihdamı konusunda olumlu tavır sergilememeleri, üniversiteye hazırlanabilmek için zaman ve motivasyon ihtiyacını olumsuz yönde etkileme, staj uygulamalarında yapılan işlerin zorluğu. Staj sürecinin zorluğunu bir öğrenci şu şekilde anlatmaktadır:

“İşte hocam biz yazın staj gördük. **Ücret almadık, eşek gibi çalıştık.** Gerçi ben beş gün gittim sıkıntı yok... Stajdayken hocam makineye baktım hiçbir alakası yoktu yani. Onlar değişik yapıyor, kodları. Kodları ben söyledim, öyle bir şey yok diyorlar fabrikada.” (Adnan-öğrenci)

Program türüne göre staj uygulamalarının farklılaşması ve bu farklılaşmanın doğurduğu sonuçlara yönelik görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Şimdi biz ATL (Anadolu teknik programı) olduğumuz için yazın 20 gün yapıyoruz. Ücret almıyoruz. **Yalan yok kendi gördüğümle hiçbir şey öğrenmedim. Çünkü öğretmiyorlar.** İnsanların bir düzeni oturmuş şimdi sen gidince adam sana bir şeyler öğretmiyor. Sen gidince ayak işlerini, getir götür yapıyorsun. Hani tamam hiçbir şey öğrenmedim değil. Yeri geldi bir inşaatlara gittik o zaman gösterdiler. Öğreniyorsun

oradaki ortamı bir anlayabiliyorsun, o açıdan güzel. İş ortamını öğreniyorsun (Kemal-öğrenci)”

“Şimdi ATL’lerin hiçbir katkısı olduğunu düşünmüyorum. 20 günde ne öğrenebilirsin, onu da bilmiyorum. Çoğunun da naylon staj olduğunu düşünüyorum onu söylüyüm. Ben bir ayını yaptım bir ayını yapmadım onu da bu sene yapıcım. Yani ATL stajlarını çok gerekli görmüyorum... Yani şimdi endüstri mesleğin on ikinci sınıfta staj gördüğü zaman daha fazla bir iş hâkimiyeti var. Ama ATL’nin daha çok derslere yönelik bi hakimiyeti var. Üniversiteye gitme konusunda (Ahmet-öğrenci).”

“Bir şimdi öğrencilerimiz on ikinci sınıfta Anadolu teknik lisesi öğrencisi teorik dersleri tamamen okumakta Anadolu teknik lisesine devam ettiği için onuncu sınıfta yüz elli şey, on birinci sınıfta da yüz elli saat staj görmekte. Âmâ meslek lisesi öğrencisi on ikinci sınıfta tamamen haftada üç gün işletmeye gitmekte. Haftada üç gün işletmeye giden meslek lisesi öğrencisi endüstri meslek lisesinde ki haftada iki gün geldiği derslerde çabuk adaptasyon sağlamamakta. Sanayide biraz fazla ücret aldıkları için öğrenci kültür derslerini boşlamaktadır zayıflamaktadır.” (Turgut-öğretmen)

“Şöyle söylüyüm yaptıkları işler genelde aynı ama staj süreleri farklı olduğu için işi öğrenme kapasiteleri de farklı oluyor burda da meslek liseleri teknik liselere göre ciddi derecede avantajlı oluyorlar... Staj döneminin de etkisi olabilir staja gönderdiğimiz öğrenciler staj yerlerinde başarılılarsa kalın bizde devam edin diyebiliyorlar bence en büyük sorun öğrencilerin çok çabuk okuldan kopmaya meyilli olmaları (Sezai öğretmen).”

İşletmelerde, staj sürecindeki mesleki becerilere yönelik deneyimlerin arttırılmasından ziyade meslek dışındaki 'angarya' diyebileceğimiz işlerin yaptırılması ile ilgili ifadeler şu şekildedir:

“Bu süreç şimdi işveren olarak düşündüğün zaman yeni gelmiş bir kişiyi sana yeni gelmiş bir kişi ve ne gibi bir meziyetleri olduğunu bilmiyorsun o nedenle iş verilmiyordu biz,bize tamamen angarya işler veriliyordu nasıl diyeyim atölyenin sanayideki dükkanın silinip süpürülmesi temizlenmesi getir götür işlemleri.” (İsmail mezun)

“Ben mesela staja ilk başladığım gün işte hoş geldin hoş bulduk adın ne kaç yaşındasın sorularından sonra bana bu bildiğimiz çanak antenler vardı yerde duruyordu kuş pislemişti bana o çanak antenleri temizlememi söylediler” (Mustafa mezun)

“Şimdi çoğu işletmeler şunu yapıyor açıkçası getir götür işini yaptırıyorlar staj aşamasında yani işi öğretmekten ziyade taşıtacağı veya eşya yıktıracağı eşya götüreceği angarya işlerine kullanıyorlar çünkü güvenemiyorlar.” (Nurettin öğretmen)

Öğrencilerin can güvenliğini sağlamayı, iş kazalarından sakınmayı yasal yaptırımlardan ötürü merkeze alan işletmelerin öğrencilerin yeterince öğretici olmadığını vurgulayan bazı ifadeler ise şu şekildedir:

“Sanayici gerekli hassasiyeti daha öğrenci staj yaparken göstermemekte niye göstermemekte son zamanlardaki bu atölyelerdeki güvenlik tedbirleri neticesi de alınan

güvenlik işte iş kazalarına karşı ondan dolayı sanayici aman öğrenciye bir şey olmasın düşüncesi taşımakta... (Turgut-öğretmen)

“Tabiki son iş güvenliği yasasından sonra staj sürecinin olumlu yönlerinin bir kısmı azaldı staja gidip bir işyeri kültürü alacak öğrenci bazı şeylerden eksik kalmaya başladı şimdi staja gönderdiğimiz öğrencilere bazı işleri yaptırıyorlar haklı olarak iş yeri sahipleri çekiniyor bundan çünkü çok büyük yaptırımları var öğrencinin başına herhangi bir sıkıntı geldiğinde çok büyük yaptırımlarla karşılaşılıyorlar bildiğim kadarıyla bununla ilgili ciddi adli süreçler var şu andaki staj süreci bence olumsuz.” (Sezai-öğretmen)

İşletmelerdeki staj uygulamaları sürecinde çalışma hayatının olumsuzluklarına tanıklık eden öğrencilerin, mesleki eğitime yönelik algılarının değişmesi veya mesleki eğitime yabancılaşmalarını öne çıkaran ifadeler şu şekildedir:

“Öğrenci genelde kapasitesi yüksek olan öğrenci fabrikaya gittiğinde ve son sınıfta stajda fabrikaya gittiğinde alacağı maaşını öğrendiğinde mesleğini değil de üniversiteye yöneliyor sıkıntımız orda. Piyasanın iticiliği diyeyim ben size yani piyasa makul bir ücretle meslek lisesi öğrencisini iş alımı yapsa öğrencinin zannetmiyorum üniversiteye yöneleceğini yani öğrenci özellikle bizim son sınıflarda gidiyor görüyor çalışma ortamını bence üniversiteye gidersem rahat ederim mantığına giriyor.” (Celal öğretmen)

Öğrencilerin % 40,7’si staj yaptığı işletmelerde çalışmak istediğini onaylamaktadır. Staj yaptığı işletmede çalışmak istemediğini onaylamayanların oranı ise % 29,7’dir. Staj yaptığı işletmede çalışmak isteyenlerin oranı istemeyenlerden fazladır. Mesleki eğitim sürecinin önemli bir boyutu olan staj süreci, çalışma hayatına aşinalık kazandırmaktadır. Okuldaki eğitim sürecinde elde edilen bilgi ve beceriler staj sürecinde tam anlamıyla pratiğe dönüşebilmektedir. Öğrenciler, staj süreci aracılığıyla çalışma hayatının tüm yönlerine tanıklık etmekte ve çalışma hayatının karmaşık diyebileceğimiz işleyişine kontrollü ve sınırlı düzeyde girmektedirler. Çalışanlar arasındaki ilişkiler, işletmenin ticari boyutu, çalışan-müşteri ilişkileri, çalışma hayatının zorlukları, çalışma hayatının kuralları gibi birçok alanı öğrenci staj süreci aracılığıyla deneyimlemektedir. Staj sürecindeki deneyimler ve gözlemler, genel beklentiler öğrencilerde ‘burada çalışabilirim’ ya da ‘burada çalışamam’ yönünde bir algı geliştirebilmektedir. Bu çerçevede araştırmada öğrencilerin % 40’ı gibi staj yaptığı işletmede çalışmak istediğini onaylamaktadır. Sadece, staj yapılan yerdeki pratikler, tanıklıklar, gözlemlerden hareketle öğrencilerin kanaatlerinin oluştuğunu söylemek

mümkün değildir. Öğrencilerin genel anlamda geleceğe yönelik beklentileri de bu yönde kanaatlerin oluşumunu etkileyebilmektedir.

Çalışma hayatına dair kuralları ya da iş disiplini öğrenmek, staj uygulamaları aracılığıyla çalışma dünyasına kontrollü giriş yapmak istihdam edilmeyi kolaylaştırma çerçevesinde ortaöğretimden sonra vasıfsız bir çalışan adayı olmaktan kurtulmayı ifade edebilir. Bu bağlamda mesleki ve teknik ortaöğretim, eğitimi bütünleştirici bir süreç olarak ele alan yaklaşımların öne çıkardığı işlevselliklerle ilişkilendirilebilir.

Öğrencilerin çoğunluğunun çalışma hayatına yönelik kuralları ve iş disiplinini öğrendiklerini onaylamaları ve eğitim sürecinde kendilerini bir işçi ya da çalışan gibi hissetmeleri eğitimi eşitsizliklerle ilişkilendiren yaklaşımlar çerçevesinde daha farklı bir şekilde de yorumlanabilir. Meslek lisesi öğrencileri, bu bağlamda, Althusser'in (1994: 44) 16 yaşlarında üretimin içerisine yığılıp kalan kitle olarak nitelendirdiği ilişkilendirilebilir. Althusser ortaöğretimden sonra işçi ve köylü sınıfına mensup öğrencilerin eğitim aracılığıyla tabakalaşmanın üst konumlarına yükselemeyeceğini belirtir. Bir kısım öğrencinin ise beyaz yakalı işçiler olarak biraz daha yükseklere çıkabileceğini ileri sürer. Öğrencilerin çok azının eğitim aracılığıyla üst düzey konumlara yükselebileceğini belirtir. Bu çerçevede meslek lisesi öğrencilerinin kurallarını veya iş disiplinini öğrendiği mesleklerin daha çok mavi yakalı işlerle ilişkili olduğunu ileri sürebiliriz. Ayrıca meslek lisesi öğrencilerinin yükseköğretime geçişi kolaylaştıran müfredattan çok, çalışma hayatına atılmayı kolaylaştıran müfredatla daha uyumlu olduklarını söyleyebiliriz. Bu bağlamda meslek liseleri, ortaöğretim sonrasında daha çok mavi yakalı işlere atılmayı kolaylaştıran ve dolayısıyla işgücünü tabakalı yapısı ile örtüşen ve çalışma dünyasındaki eşitsizlikler bağlamında hareket eden bir araç olarak da tanımlanabilir. Bowles ve Gintis'te (Bilton, 2008: 266-267) okulların farklı müfredatlar aracılığıyla farklı çocuklara, farklı şeyler öğrettiğini ileri sürmektedir. Örneğin işçi sınıfından çocuklara kurallara, itaat, uyum, bağlılık gibi değerler öğretilirken, seçkin okullarda üst sınıftan gelen çocukların liderlik vasıfları pekiştirilmektedir. Eğitim süreci eşitsiz konumlara rıza gösterilmesini sağlamaktadır. Meslek lisesi öğrencilerinin çalışma hayatına yönelik kuralları öğrenmeleri, kendilerini eğitim sürecinde işçi ya da çalışan gibi hissetmeleri toplumun ihtiyaç duyduğu işgücüne itaatin, uyumluluğun, bağlılığın aktarılması olarak da değerlendirilebilir. Bu bağlamda meslek liselerini, düşük sosyoekonomik statü göstergelerine sahip ailelerden gelen öğrencilere işçileşmenin öğretildiği okullar olarak ele almak mümkündür.

4.4. Meslek liselerinin toplumsal imajına yönelik algılar ve meslek lisesini yeniden tercih etme eğilimi

Birçok toplumda olduğu gibi Türkiye’de de ortaöğretim, genel ve mesleki ortaöğretim şeklinde ikiye ayrılmaktadır. İlköğretimden orta öğretime geçiş sürecinde öğrenciler, başarı kriteri çerçevesinde farklı okul türlerine dağı(tı)lmaktadır. Öğrenciler, bu süreçte, başarı ve tercihleri çerçevesinde gruplandırılmaktadır. Akademik başarı düzeyi daha yüksek olan öğrenciler genel ortaöğretim kurumlarına yerleşmeyi tercih ederlerken, akademik başarı düzeyi düşük öğrenciler, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına yerleş(tiril)mektedir. Bu ayrışmaya bağlı olarak, eğitim süreçleri ve eğitimden beklentiler önemli düzeyde şekillenmektedir. Genel ortaöğretime yerleşenlerin yükseköğretime geçiş beklentileri ve olasılıkları yükselmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretimde ise yükseköğretime geçiş beklentileri ve olasılıkları daha düşük düzeyde kalabilmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretimde çalışma hayatına atılma beklentileri artabilmektedir. Eğitim kurumlarının başarı temelinde tabakalaşarak öğrencileri tabakalaştırması; okullara başarılı, başarısız, iyi, kötü, kaliteli, kalitesiz gibi etiketlerin iliştilmesine yol açabilmektedir. Araştırmanın bu bölümünde, meslek liselerine yönelik toplumsal algıların ne yönde geliştiğini, öğrencilerin görüşleri çerçevesinde değerlendirdik.

Türkiye’de mesleki ortaöğretime yönelik olumsuz algılarını yerleşik ve yaygın olduğunu ileri sürebiliriz. Mesleki eğitime yönelik algının sadece günümüzde ya da yakın dönemde ortaya çıktığını söylemek biraz güçtür. Mesleki ve teknik ortaöğretime yönelik olumsuz imajın yaygınlığını Cumhuriyet öncesine kadar götürebilmek mümkündür. Bu bölümde okulların ve öğrencilerin eşitsiz konumlanışının yol açabileceği saygınlık konusu tartışılacaktır. Bu çerçevede meslek liselerinin ve bu liselerde eğitim gören öğrencilerin toplumsal saygınlığı meslek liselerinde eğitim gören öğrencilerin görüşleri etrafında ele alınacaktır. Bölümde, öğrencilerin meslek liselerini tavsiye ve fırsat verildiğinde tekrar tercih etme eğilimleri de incelenecektir.

4.4.1. Bir statü grubu olarak meslek lisesi öğrencileri

Mahmut Tezcan (1972) Türkiye’de meslek liselerine yönelik olumsuz imajın yerleşikliğine vurgu yaparak, meslek liselerine yönelik olumsuz imajın nedenlerini çeşitli başlıklar altında ele almaktadır. Bu başlıklardan bazıları şunlardır: “fakir ve kabiliyetsiz çocuklara ait gelenek, yükseköğrenim olanağının bulunmayışı ya da çok sınırlı oluşu, mezunların sermaye bulamaması, mezunların istihdam edilememesi, meslek seçiminde geleneksel anlayış, ücret sorunu.” Mesleğe yönelik donanım kazanma ya da iş hayatına atılma isteğinin yükseköğretime geçişe yeğlenmesi toplumca olumsuz karşılanabilmektedir. Zihinsel becerilerin gelişimine ya da teknik anlamda akademik başarıya değil de ağırlıklı olarak el becerilerine odaklanan ortaöğretime yönelik algı toplumsal düzeyde negatif olabilmektedir. Tezcan, Türkiye’de meslek liselerine yönelik olumsuz imajın altında yatan genel mantığı bu doğrultuda şöyle özetlemektedir:

“Ülkemizde mesleki ve teknik öğretim, genel-klasik öğretime nazaran daima aşağı bir statüde kalmıştır. Bunun nedeni ise toplumumuzun elle yapılan, bedeni faaliyetleri gerektiren mesleklerin eskiden beri küçük görülmesidir. ‘Çiftçi zanaatkâr olacaksınız tahsile ihtiyacınız yoktur’ zihniyeti toplumumuzda öteden beri yerleşmiştir... Toplumumuzda yönetici sınıf içerisindeki kâtiplik, memurluk, öteden beri hem üst toplumsal tabakaların ve hem de köylünün benimsediği, özendiği bir değer haline almıştır. Memur tipinin yüksek bir değer olarak benimsenmesi onun bir takım özellikleri dolaysıyladır. Bu özellikleri masa başında çalışma, daha az yorulma, maiyetindekilere emretme, üst baş temizliği, kravatlı ve şık oluş, sürekli maaşlı ve emekli maaşının yani geleceğinin güvenlik altında oluşu biçiminde sıralayabiliriz. Kısacası memurluğun rahatlığı ve güvenliği kitleleri cezbedebilmektedir. (Tezcan, 1972: 189-190)”

“Üst ekonomik toplumsal sınıflar mesleki-teknik eğitimi seçmek bir tür alçalma anlamına gelebilmektedir (Doğan, 1996: 175).” Meslek liselerine yönelik “olumsuz imaj meslek liselerinin başarısız ya da niteliksiz öğrencilerin gittiği okullar olduğu yönündedir, elde edilen birçok bulgu böyle bir imaj olduğunu desteklemektedir” (EARGED,2006: 72). Kalkınma Bakanlığı’nın (2014) Mesleki Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Çalışma Grubu Raporu’nda mesleki eğitime yönelik kalıplaşmış olumsuz toplumsal algılar konusu ele alınmıştır. Raporda mesleki eğitime yönelik olumsuz algılar ile ilgili şu ifadeler yer verilmektedir: “Mesleki ve teknik eğitim ikincil bir eğitim olarak görülmekte, sosyal ve ekonomik değer daha çok genel ortaöğretim ve yükseköğretime atfedilmektedir. Bu algı, başarılı öğrencilerin mesleki eğitimi tercih etmesine de engel teşkil etmektedir.” Başka bir raporda da mesleki eğitime yönelik olumsuz toplumsal algılara yönelik şu ifadeler dikkat çekmektedir:

“Gerek ülkemizde gerekse OECD ve AB ülkelerinde, mesleki ve teknik eğitim kurumlarında önemli bir toplumsal statü sorunu ve itibar eksikliği gözlemleniyor. Genel (akademik) eğitim, mesleki ve teknik eğitimden daha çok itibar görüyor, öğrenciler ve/veya aileleri mesleki ve teknik eğitim kurumlarını son tercih olarak değerlendiriyorlar... Mesleki ve teknik eğitimin düşük statülü bir olgu olmaktan çıkarılması için cazibesi ve itibarının artırılması gerekiyor. Özellikle, ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitime ilişkin “düşük nitelikte işler”, “düşük kalitede eğitim” ve “üniversite yolu kapalı” algıları değiştirilmelidir” (ERG: 2012: 26).

Meslek lisesine yönelik olumsuz toplumsal değerlendirmelerin sadece günümüzle ya da yakın dönemle sınırlı olmadığını belirtmek gerekir. Araştırmanın teorik çerçevesinde mesleki ve teknik eğitime yönelik olumsuz değerlendirmelerin, Osmanlı toplumunda mesleki eğitimin ortaöğretim düzeyinde kurumsallaşmasına yönelik ilk adımlar atılırken başladığını belirtmiştik. Üstelik Osmanlı toplumunda mesleki eğitime yönelik olumsuz algılara yön veren kaynakların da o dönemden günümüze çok fazla değişmediğini söyleyebiliriz. Mesleki eğitimin ilk ve ortaöğretim düzeyinde kurumsallaşmaya başladığı ilk dönemlerde yoksul, suçlu, öksüz gibi dezavantajlı kesime yönelik kurumlar halinde inşa edilmesi (Uyanık, 2004: 71; Koç, 2007:125) bu kurumlara yönelik olumsuz algıların temel kaynağı olmaktadır. Günümüzde de çoğunlukla alt gelir grubundan gelen dezavantajlı kesimlerin yöneldiği kurumlar olması nedeniyle mesleki ve teknik ortaöğretim, olumsuz toplumsal algılara ve yargılara maruz kalabilmektedir. Bu bakımdan meslek liselerine yönelik kökleşmiş veya kalıplaşmış yargıların tarihsel bir boyutunun olması önem kazanmaktadır.

Tablo 23. *Katılımcıların meslek liselerinin ve meslek alanlarının toplumdaki saygınlığına yönelik görüşleri*

Meslek liselerinin toplumdaki yeri/saygınlığı sizce nasıldır?		
	n	%
Çok İyi	88	11,1
İyi	138	17,4
Orta	200	25,1
Kötü	202	25,5
Çok Kötü	164	20,7
Meslek alanının toplumdaki yeri/saygınlığı sizce nasıldır?		
	n	%
Çok İyi	235	29,7
İyi	253	32
Orta	190	24
Kötü	55	7
Çok kötü	58	7,3

“Meslek liselerinin toplumdaki yeri/saygınlığı sizce nasıldır?” sorusuna yanıt veren öğrencilerden “çok iyi” ve “iyi” seçeneklerini işaretleyenlerin oranı % 28,5, “kötü” ve “çok kötü” seçeneklerini işaretleyenlerin oranı % 46,2, “orta” seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise % 25,1’dir. “Meslek alanınızın toplumdaki yeri/saygınlığı sizce nasıldır?” sorusuna yanıt verenlerden “çok iyi” ve “iyi” seçeneklerini işaretleyenlerin oranı % 61,7, “kötü” ve “çok kötü” seçeneklerini işaretleyenlerin oranı % 14,3, “orta” seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise % 24’tür. Öğrencilerin önemli bir oranı meslek liselerinin toplumsal imajının düşük olduğunu belirtmektedir. Ancak meslek liselerinin toplumsal imajının düşük olduğuna yönelik baskın görüş, alanların toplumsal imajı konusunda, tersine dönmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, mesleki donanım elde ettikleri alanın kötü bir toplumsal imaja sahip olmadığını belirtmektedir.

Görüşmelerde de öğrenciler, meslek liselerinin toplumsal imajının olumsuz yönde geliştiğine yönelik görüşler beyan etmektedir. Görüşmelerde, meslek liselerine yönelik olumsuz algının kaynaklarına yönelik düşünceler farklılaşabilmektedir. Öğrencilerin olumsuz davranışları, düşük başarı düzeyi, sosyoekonomik ve sosyokültürel kökene yönelik önyargılar meslek liselerine yönelik olumsuz algıların öne çıkan kaynakları olarak nitelendirilmektedir. Meslek liselerine yönelik ön yargıların eğitim politikaları ve medya tarafından üretildiğini ve güçlendirildiğini öne sürenler de olmuştur.

Eğitimsel alanın başarı temelinde sınıflandırıcı etkisi, bazı eğitim kurumlarına yönelik toplumsal algının şekillenmesine yol açabilmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretime yerleşme puanları, genel ortaöğretime yerleşme puanlarından daha düşüktür. Meslek liseleri düşük puana sahip öğrencilerin yerleştiği bir okul türü görünümündedir. Ortaöğretime geçiş sisteminin ayrıştırıcı niteliği yükseköğretime geçişte de etkisini sürdürebilmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında eğitim görenlerin yükseköğretime geçiş oranları oldukça düşükdür. Toplumda, bu kurumlara ve bu kurumlarda eğitim gören öğrencilere yönelik ön yargıların bir diğer kaynağı da meslek lisesinden yükseköğretime geçiş oranlarının düşüklüğüdür. Eleme işlevini üstlenen sınavlar aracılığıyla öğrenciler sınıflandırılmaktadır. Bu sınavlar, öğrencileri başarılıdan başarısızla doğru derecelendirmektedir. Derecelendirme ve sınıflandırma işlemi eğitim kurumlarının duvarları ile sınırlı kalmamaktadır. Derecelendirmenin etkisi, eğitimsel alanı aşarak toplumun diğer alanlarına yayılmaktadır. Bu bakımdan sınavların müzmin başarısızlar olarak yaftaladığı meslek

lisesi öğrencilerinin toplumca da başarısız olarak etiketlenmesi kaçınılmaz görünmektedir. Görüşmelere, toplumda meslek liselerini başarısızlıkla ilişkilendirme eğilimine yönelik fikirler şu şekilde yansımıştır:

Meslek liselerini daha çok başarısız tembel öğrenciler olarak görüyorlar ama tabi ben de başarısız olduğum için oraya gittim ama sonuçta anlıyorsun pişman oluyorsun. Ben pişman oldum tekrar olsa ortaokula dönsem gitmezdim daha çok ders çalışıp Anadolu lisesine gitmeyi tercih ederdim ama şu anda meslek lisesi bitirdim iyi bir bölümü bitirirdim. (Erhan-mezun)

Meslek liselerinin imajı daha düşük. Genelde işçi olmayı tercih ediyorlar üniversite okumayı tercih etmiyorlar. Üniversite okursa toplumdaki imajı daha çok artar ama üniversite okumayı tercih etmiyorlar. Üniversiteyi kazananlar mühendis olur o sektörde patron olabilir. Ama diğer türlü çalışanlarla kıyaslama yapamam yani. (Sinan-öğrenci)

Daha çok milli eğitimin var biraz olumsuz yargısı. Geçen bakan da söyledi başarımızı düşüren meslek liseleri ama şimdi şöyle var burası zaten şu an eğitimin saç ayağının en altı, yani başarı akademik olarak haksızlık var tabi çünkü eşit şartlarda değiliz, çocuklarımız eşit değil aile, ekonomik durum ve akademikte başarıda diğer okullarla eşit değiliz. (Nurettin-öğretmen)

Meslek liselerine zayıf öğrencilerin puanı düşük öğrencilerin gittiği okullar olarak algısı yerleşti bu da 98 de ki katsayı mağduru olduktan sonra oldu. Yani birkaç yıldır bu katsayı olayı eşitlendi ama onun etkisi ile meslek liselerine iyi öğrenci gelmiyor artık. (Celal-öğretmen)

PISA sonuçlarını çok takip yakından ederim, PISA’da yirmi ikinciyken şimdi niye kırk altılara kırk yedilere geriledik yakında elliye düşeceğiz bunu sadece meslek liselerine bağlamak bence yanlış. Genel anlamda milli eğitimin politikalarına baktığımız zaman yanlışlıkları bulmak çok zor değil. Mesela ilkokulda ortaokulda öğrencilerin bırakılmaması, kolay şekilde okulu geçmeler, çok çaba harcamadan başarıya ulaşmalar, bunların hepsi hem iş dünyasına PISA sonuçlarının hepsine olumsuz etki yapıyor.” (Turgut -öğretmen)

Mesleki ve teknik ortaöğretime devam eden öğrenciler, hem düşük sosyoekonomik statü göstergeleri ile temsil edilmeleri hem de düşük eğitimsel ayrımlar içerisinde yer almaları bakımından çifte dezavantaja sahiptirler. Ortaöğretim düzeyinde farklı müfredat programlarına yerleştirilen öğrencilerin başarı ve toplumsal konum bakımından yakın özellikler taşıdığını ileri süren birçok çalışma mevcuttur (Vanhouste: 2004: 354; Vesely: 2012:207; Kerckhoff, 1976; Jaeger, 2009: 195; Kely and Price, 2009: 814).

Eğitimi ayrıştırıcı bir süreç olarak ele yaklaşımların temel tezlerinden birisi eğitimin başarıdan çok toplumsal koşullara göre öğrencileri sınıflandırmasıdır. Araştırmalarda, Türkiye’de meslek liselerinde eğitim gören öğrencilerin daha çok

yoksul ailelerden geldiğinin altı çizilmektedir. Bu araştırmada da meslek liselerine yönelen öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenlerine yönelik göstergeler bakımından dezavantajlı diyebileceğimiz konumlara sahip olduğunu tespit etmiştik. Düşük başarı ve yoksullukla temsil edilen bir okul türü olarak meslek liseleri bu niteliğinden dolayı çeşitli önyargılara maruz kalabilmektedir. Bir görüşmede, toplumda meslek liselerine yönelen öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel kökeninin esas alınarak meslek liselerine çeşitli önyargılar geliştirildiği belirtilmektedir:

“Genellikle meslek lisesinde okuyan öğrencilerin fakir aile çocukları olduğu işte para kazanmak için buraya girdiği önyargısı çok. Bunlar benim açımdan doğru ekonomik açıdan sıkıntılı bir ailenin çocuğuyum uzaktan gelip okumak durumundaydım ama doğru olsa da buna toplumun yaklaşımı negatif olduğundan, meslek liselerine yaklaşım toplumda negatif olarak karşılanıyordu.” (İsmail-mezun)

Görüşmelerde meslek liselerine yönelik olumsuz algının kaynakları konusunda öne çıkan bir diğer konu ise meslek lisesi öğrencilerinin olumsuz davranışlarla özdeşleştirilmesidir. Görüşmelerde meslek liselerine negatif anlam yüklenmesine neden olan davranışların var olduğunu vurgulayanlar olmuştur. Toplumda, meslek lisesinin olumsuz davranışlarla ilişkilendirilerek dışlanan bir eğitim alanı olarak etiketlendiğini vurgulayan farklı bazı ifadeler şu şekildedir:

“Meslek liselileri kötü görülebiliyor toplum. Yani sigara içiyor şey diye. Kavga falan oluyor ya insanlar daha bir şey oluyor. Dışarda öğrenciler kavga ediyorlar, aha meslek liseli diyorlar.” (Adnan-öğrenci)

“Önyargılı davranıyorlar kesinlikle ya. Direkt mesela bir çağırış bağırsı oluyor yani abla çıkıp hemen bağırsıyor. Bilmiyorum yani herkese mi böyle mi yapar yoksa meslek lisesi olduğumuz için bize mi yapar ama bir şey var han meslek lisesine karşı. Mesela bıçak kavga meslek lisesinin öyle bir yer olduğunu düşünüyorlar. Ki benim annemde öyle düşünüyordu ben de gelmeden önce öyle düşünüyordum. Ki geldiğim gün dokuzuncu sınıfın ilk günü okulda bıçaklama yaşandı. Ben bir hafta okula gelmediğimi biliyorum yani, korkumdan. Dediğim gibi en başlarda para getirmiyordum okula. Yani adı çıkmış... kesinlikle çıkmış o bıçaklama olaylarından şeyleren sıkıntılarda... yani tehlikeli madde kullananlardan adı çıkmış. Mesela ben size söylüyorum hani yanlış anlamayın ama siz gidip başkasına söylüyorsunuz öyle öyle yayılıyor. Meslek lisesi de kötü bir yer olarak anılıyor yani.” (Selçuk-öğrenci)

“Şimdi meslek lisesi deyince insanlar önce bir duruyor. Meslek lisesinde eskiden gelen bir şey burada okuyan insanlar çok serseri diye nitelendirdiği için bir önyargı oluyor hele Yunus Emre'ye karşı. Birkaç olay olduğu için önyargı tabii ki de oluyor.” (Nevin öğrenci)

“Toplum meslek lisesine giden öğrenciyi haşarı, kavgacı, dövüşçü işte bunlar meslek lisesi mi yaramaz zaten gibi bakılmakta. Yıllardır bunu görüyorum değiştirilmesi konusunda da

çok büyük çabalar sarf ettim. Hatta bizim okula giden öğrenciyi duydu mu aman yaramaz bunlar haylaz adamlar dediklerini yıllardır duyuyorum” (Turgut-öğretmen)

“Var kesinlikle önyargı var, hiçbir şey olamazsan da meslek lisesine git orda meslek öğren imajının değişmesi gerekiyor, yani ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerinin bu imajdan uzaklaşması lazım, meslek liselerine kaliteli öğrenci geldiği zaman meslek liselerinin gerçek anlamı olacak bizim zamanında bizim isteyerek sınavla girdiğimiz yere şimdi bakıyoruz ki hiçbir şey olamayacak öğrencilerin gelmesi bu başarısızlığın en büyük etkeni” (Necati-öğretmen)

“Bir önyargı var, halkta var. Böyle meslek lisesi deyince insan mesela şey yapıyor... Okumamış insan diyor bir şey beklemiyor. İnsanlar konuşurken meslek lisesi deyince senle konuşma tarzı değişiyor ama mesela daha kötü konuşuyor. Anadolu lisesi deyince başka senle konuşma tarzı, davranışı, tutumu direk değişiyor. Önyargının nedeni toplum olarak bir önyargı var biraz, biraz daha öğrenciler de karıştırıyor meslek öğrencileri de halka karşı davranışları çevreye duyarlılıkları daha düşük seviyede.” (Burak-mezun)

Medyada eğitim sistemindeki değişiklikler veya kalkınma ile ilişkilendirilebilen meslek liseleri eğitimde şiddet ile ilgili haberlere de konu olabilmektedir. Bu genel eğilimler dışında eril kültür, başarısızlık, akran ilişkileri, kız öğrencilerin azlığı gibi temalar üzerinden de meslek liseleri ile ilgili olumsuz bir mizah dili üretilebilmektedir. Toplumda meslek liselerine yönelik olumsuz imajın yükselmesini medya ile ilişkilendiren iki görüşmecenin ifadeleri şu şekildedir:

Medya da var. Çevrem de ailemde olumsuz bir yargısını görmem. Onların zamanında sanat okuluydu. Ki daha fazla önemsenen bir şeydi onların zamanında. Ama medya tarafından kötüleniyor Tamam. Tabii ki var. Genelleme olarak alınmasını düşünmüyorum. Öğrenciler arasında farklar var. Amaç açısından var. Gelip alın teri ile bir şeyler yapmaya çalışanlar da var. Bir genelleme yanlış. (Ahmet-öğrenci)

Burda algılar da çok önemli mesela güldür güldür diye bir TV programı var orada bir meslek bir lisesi imajı çiziliyor. Bu bizi çok rahatsız ediyor. Ben bunu her türlü ortamda gündeme getiriyorum meslek lisesi dediğiniz ortam böyle değil. Siz bu hale getiriyorsunuz. Siz bir gömlek giydireyorsunuz. Yani Bir Deli gömleğini giydireyorsunuz biz sizin istediğiniz gibi oluyoruz. Benim çocuklarım toplumun istediği gibi oluyor. Aslında öyle değil. Bu okulda gerektiğinde adap, terbiye temizlik davranış aklınıza gelecek her türlü alışkanlık öğretiliyor. (Vahit-öğretmen)

Öğrencilerin sadece % 28,5 gibi düşük oranının meslek liselerinin toplumsal saygınlığının çok iyi ve iyi düzeyinde belirtmesi, meslek liselerinin imajının zayıflığını ortaya koymaktadır. Ancak meslek liselerinin toplumsal imajının olumlu olduğunu belirten öğrencileri ele almak faydalı olabilir. Meslek liselerinin toplumsal imajının olumlu ve olumsuz olduğunu belirten öğrencilerin hangi değişkenler çerçevesinde

ayrıştığını ortaya koymak önem kazanmaktadır. Bir anlamda ayrışmanın hangi değişkenler çerçevesinde ortaya çıktığı, meslek liselerini olumlu ve olumsuz değerlendirme yatkınlığına sahip olan öğrencilerin özelliklerini netleştirecektir. Mesleki becerileri kazanmayı ve iş hayatına atılmayı öncelikli gören öğrencilerle, mesleki eğitime isteği doğrultusunda yönelmeyen öğrenciler arasında saygınlığa yönelik değerlendirmeler farklılaşabilmektedir. Kısa sürede meslek sahibi olmak için meslek lisesini tercih ettiğini çok doğru düzeyinde onaylayan öğrencilerin % 36,8'i meslek liselerinin saygınlığının çok iyi olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Kısa sürede para kazanmak için meslek lisesini tercih ettiğini çok doğru düzeyinde belirten öğrencilerin % 36,2'si meslek liselerinin saygınlığının çok iyi olduğu yönünde görüş belirtmiştir. SBS ya da diploma notundan dolayı meslek lisesinde eğitim gördüğünü çok doğru düzeyinde belirten öğrencilerin ise sadece % 28,4'ü meslek liselerinin saygınlığının çok iyi olduğunu belirtmiştir. Bu oranlar mesleki alana yönelme çabası içerisinde olanların meslek lisesinin imajının daha olumlu olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretimi, bilinçli olarak tercih etmeyenler ise okulun imajına yönelik değerlendirmeler konusunda daha karamsardır.

Araştırmada meslek liselerine yönelik algıların olumsuz olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu algıların eğitimi bütünleştirici ve ayrıştırıcı süreçlerin öne çıkardığı başarı ya da yoksulluk, düşük konumlu işler gibi temalar etrafında şekillendiğini söyleyebiliriz. Bu bağlamda Max Weber'in statü grupları ve hayat tarzları gibi kavramlarının oldukça kullanışlı olabileceğini ileri sürebiliriz. Statü insanlara diğerleri tarafından yüklenen olumlu ya da olumsuz anlamlardır. Statü grupları ise sosyal topluluklardır (Bozkurt, 2005:201).

“Statü pozitif ya da negatif ayrıcalıklar açısından sosyal itibar üzerinde etkili bir hak iddiası anlamına” (Weber, 2012: 427) gelmektedir. Statü konumu insanların yaşam yazgısının somut, pozitif ya da negatif toplumsal onur ölçüsü tarafından belirlenen tipik öğelerden oluşur. Bu onur, bir topluluk tarafından paylaşılan herhangi bir nitelikle ilişkili olabilir. Bununla birlikte sınıf konumyla da ilişkili olabilir. Sınıf ayrımları statü ayrımlarıyla bağlantılı olabilir. Ancak statü onurunun mutlaka sınıf konumuyla bağlantılı olması gerekmez (Weber, 1987: 278). Weber, statü konumunu olumlu ve olumsuz ayrıcalıklar açısından etkili olan toplumsal onur ya da saygı talebi olarak ele almaktadır. “Statü normalde özgül bir hayat tarzı, formel bir eğitim ya da toplum içinde mesleki konumlardan kaynaklanan biçimsel saygınlık üzerine temellendirilir(Turner,

1988:17).” Weber’e göre sosyal statü bireylerin birbirilerine yönelik değerlendirmelerini anlatır. Ona göre bir statü grubu, olumlu veya olumsuz özel toplumsal onur değerlendirmelerine sahip bireylerden oluşur (Turner, Beegley, Powers, 2010: 234). Bu bakımdan statü grubu sadece maddi temellere dayanmamaktadır. Statü maddi ya da nesnel temellerden çok maddi olmayan, öznel temellere dayanmaktadır.

Maddi süreçlerle ilişkili olan fakat maddi belirlenime dayanmayan statü ve statü grubu olgusuyla meslek liselerini değerlendirebilmek mümkündür. Araştırmada statü olgusunun temel yapıtaşı olan saygınlık olgusu, meslek liselerinin toplumsal saygınlığına yönelik öğrenci görüşleri alınarak değerlendirildi. Araştırmada öğrencilerin, meslek liselerinin saygınlığına yönelik değerlendirmelerin olumlu olmadığını düşündükleri ortaya çıktı. Meslek lisesi öğrencilerine göre meslek liselerinin toplumsal statüsü zayıf düzeydedir. Bu tablo Weber’in statü grubu tanımlamasının ana hatları ile örtüşmektedir. Weber, statü grubunun olumlu ya da olumsuz toplumsal saygınlık değerlendirmelerine sahip bireylerden oluştuğunu belirtmektedir. Bu bağlamda meslek liseleri, olumsuz toplumsal saygınlık değerlendirmelerine sahip bir alan olması itibarıyla bir statü grubu olarak ele alınabilir. Ancak meslek liselerine yönelik olumsuz toplumsal değerlendirmelerin bu alanın temel bileşenlerinden olan öğrenciler bağlamında geliştiğini belirtmek gerekir. Bu noktada Weber’in statü kavramının temel dayanakları olan eğitim, mesleki konum ve hayat tarzı öğelerini meslek liselerine yönelen öğrencilerle ilişkilendirmek daha faydalı olabilir. Eğitim, mesleki konum ve hayat tarzı; statü olgusunun temel dayanaklarıdır. Nitel verilerde dolaylı biçimde bu üç unsur çerçevesinde olumsuz algıların ve yargıların toplumsal düzeyde geliştiğine yönelik önemli ipuçları yer almaktadır. Öğrenciler düşük başarı, olumsuz davranış, düşük mesleki konum, düşük sosyoekonomik koşullar çerçevesinde meslek liselerine karşı toplumsal düzeyde olumsuz algıların geliştirildiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin olumsuz algıların kaynaklarına ilişkin görüşleri, Weber’in geliştirdiği statü olgusunun temel bileşenleri konumundadır. Bu bakımdan meslek liselerini toplumsal algılar çerçevesinde, olumsuz değerlendirmelere sahip bir statü grubu olarak değerlendirmek mümkündür. Eğitim, mesleki konum ve hayat tarzı bakımından olumsuzluklarla ilişkilendirilen meslek lisesi öğrencileri bu haliyle bir statü grubuna dönüşmüş durumdadır.

4.4.2. Tavsiye edilmese de yeniden tercih edilebilecek bir kurum olarak meslek lisesi

Bir önceki alt başlıkta meslek lisesi öğrencilerinin meslek lisesine yönelik toplumsal değerlendirmeler hakkındaki görüşlerini değerlendirdik. Bu alt başlıkta ise meslek lisesi öğrencilerinin meslek liselerini çevrelerine tavsiye etme eğilimlerine ve fırsat verildiğinde tekrar meslek liselerini ya da meslek alanlarını tercih etme eğilimlerine odaklanılacaktır. Ancak bu eğilimler, birbiri ile ilişkilendirilerek yorumlanacaktır.

Tablo 24. *Katılımcıların meslek liselerini çevresindekilere tavsiye etme eğilimleri*

Çevrenizdekilere meslek lisesinde eğitim görmeyi tavsiye eder misiniz?		
Evet	n	259
	%	32,5
Hayır	n	304
	%	38,2
Kararsızım	n	233
	%	29,3

“Çevrenizdekilere meslek lisesinde eğitim görmeyi tavsiye eder misiniz?” sorusuna yanıt verenlerden “evet” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 32,5, “hayır” seçeneğini işaretlerin oranı %38,2, “kararsızım seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise % 29,3’tür. Çevresine meslek liselerini tavsiye etme konusunda hayır diyenlerin oranı, evet diyenlerin oranından fazladır. Meslek liselerini tavsiye etme yönündeki eğilimin zayıf olduğu görülmektedir.

Tablo 25. *Program türü değişkeni çerçevesinde katılımcıların meslek liselerini çevresindekilere tavsiye etme eğilimleri*

Çevrenizdekilere meslek lisesinde eğitim görmeyi tavsiye eder misiniz?		Anadolu Meslek	Anadolu Teknik
Evet	n	112	147
	%	42,1	27,7
Hayır	n	86	218
	%	32,3	41,1
Kararsızım	n	68	165
	%	25,6	31,1

Okula yönelik olumlu algının bir göstergesi olarak kabul edebileceğimiz tavsiye etme eğiliminin program türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Anadolu meslek programındaki öğrencilerin (% 42,1), Anadolu teknik programındaki öğrencilere (% 27,7) oranla ve istatistiki bakımdan anlamlı bir ilişkiyle daha yüksek bir

tavsiye etme eğilimi içinde olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Bu eğilim daha önce de belirttiğimiz gibi mesleki eğitimi öncelikli gören öğrencilerin okula yönelik olumlu algılarının daha yüksek olduğunu bir kez daha açığa çıkarmaktadır. Akademik müfredatın daha kısıtlı, mesleki müfredatın daha yoğun olduğu Anadolu meslek programında eğitim gören öğrencilerin tavsiye etme oranları, Anadolu teknik programına kıyasla neredeyse ikiye katlanmaktadır. Anadolu meslek programındaki öğrencilerin tavsiye oranlarındaki yükseklik, eğitim beklentileriyle ilişkilendirilebilir. Anadolu meslek programında akademik eğitime dayalı müfredatın daha kısıtlı olması ve bu programa katılan öğrencilerin akademik başarıya dayalı sermayelerinin düşüklüğü, mesleki eğitimin iş hayatına hazırlama işlevinin Anadolu meslek programında daha fazla önemsemesine yol açabilmektedir. Mesleki eğitim lehine işleyen bir eğitim sürecinin varlığı meslek liselerine yönelik olumlu algıyı Anadolu meslek programındaki öğrenciler için güçlendirebilmektedir.

Anadolu meslek programında okula yönelik olumlu görüşlerin güçlü olmasına bağlı biçimde, eğitim gördükleri okulu tavsiye etme oranlarının yükseldiğini ileri sürebiliriz. Genel anlamda, mesleki eğitimin lehine işleyen bir müfredata sahip mesleki eğitim süreci, akademik başarısı kısmen daha yüksek olan öğrenci kümelenmesi olarak Anadolu teknik programında eğitim gören öğrencilerin beklentilerini karşılamayabilmektedir. Anadolu teknik programında eğitim gören öğrenciler için eğitimin yükseköğretime hazırlama hedefi daha fazla önem kazanabilmektedir. Önem kazan bu hedefe uygun kaynakların azlığı, okulun organize olma biçimi gibi nedenlerden dolayı Anadolu teknik programındaki öğrencilerde olumsuz okul algısı güçlenebilmektedir. Bu algıya bağlı biçimde meslek lisesini tavsiye etme oranının bu grupta daha düşük olduğunu ileri sürebiliriz. Araştırmada bu yönde yapılan diğer istatistikî analizler de iddiamızı doğrulamaktadır. Meslek lisesini tavsiye eden öğrencilerin sadece % 22,4'ü kültür derslerinin fazla olmasını istemektedir. Meslek lisesini tavsiye eden öğrencilerin % 63'4'ü ise meslek derslerinin daha fazla olmasını istemektedir. Meslek lisesini tavsiye etmek istemeyen öğrencilerin % 42,4 ü kültür derslerinin daha fazla olmasını istemekten, sadece % 27,4'ü meslek derslerinin fazla olmasını istemektedir ($p<0,05$). Anadolu meslek programındaki öğrencilerin daha fazla meslek dersi almak istediklerini, Anadolu teknik programındaki öğrencilerin ise daha fazla kültür dersi almak istediklerini hatırlatmak bu noktada anlamlı olacaktır. Oranlar, akademik becerileri merkeze alan öğrencilerin meslek lisesini tavsiye etme eğilimlerinin

zayıfladığını göstermektedir. Akademik becerilerin gelişmesini önemseyen ve bu doğrultuda üniversiteye yönelmeyi hedefleyen öğrencilerde meslek liselerine karşı olumsuz okul algısı güçlenebilmektedir. Bu öğrenciler için meslek liselerinin olumlu etkisinin daha düşük olabileceğini ve bu öğrencilerin okuldan beklentilerini karşılama olasılıklarının daha zayıf olabileceğini söyleyebiliriz. Aynı şekilde mesleki eğitim süreçlerini öncelikli gören öğrenciler için meslek liselerinin olumlu etkilerinin daha yüksek olabileceğini ileri sürebiliriz. Oranlar, öğrenciler arasında okula yönelik algılar düzeyinde bir yarılmamanın varlığını göstermektedir.

Tablo 26. *Katılımcıların fırsat verildiğinde tekrar aynı alanı ve meslek lisesini tercih etme eğilimleri*

	n	%
Meslek lisesine yeniden başlasaydın 9. sınıftan sonra aynı alanı tercih eder miydin?		
Evet	479	60,7
Hayır	310	39,3
Liseye yeniden başlama imkânın olsaydı meslek lisesini tercih eder miydin?		
Evet	392	49,8
Hayır	395	50,2

“Meslek lisesine başlasaydın 9. sınıftan sonra aynı alanı tercih eder miydin?” sorusuna yanıt verenlerden “evet” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 60,7, “hayır” seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise % 39,3’tür. “Liseye yeniden başlama imkânın olsaydı meslek lisesini tercih eder miydin?” sorusuna yanıt verenlerden “evet” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 49,8, “hayır” seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise % 50,2’dir.

Meslek liselerine yeniden başlama fırsatının verilmesi halinde meslek liselerini tekrar tercih etmek isteyenlerin oranı, öğrencilerin yaklaşık yarısına karşılık gelmektedir. Aynı alana başlama fırsatı verilmesi halinde aynı alanı tekrar tercih edeceklerin oranı (% 60) ise dikkat çekici biçimde artmaktadır.

Meslek liselerinin sunduğu mesleki sermaye, öğrenci için önemli bir alternatif olmaktadır. Meslek liselerinin toplumsal düzeyde olumsuz imaja sahip bir okul olduğu düşünülse de ve meslek lisesi başkalarına tavsiye edilmese de öğrencilerin yarısı, liseye yeniden başlama fırsat verildiğinde tekrar meslek lisesine yönelmeyi düşünmektedir. Ancak meslek lisesine fırsat verildiğinde yeniden başlama eğilimini, son sınıf

öğrencilerinin görüşleri çerçevesinde değerlendirdiğimizi belirtmek gerekir. Öğrencilerin son sınıfta olması, mesleki eğitim sürecini önemli ölçüde deneyimlemiş olduklarını göstermektedir. Öğrencinin olumsuz imaja sahip olduğunu ve çevresindekilere tavsiye etmeyi düşünmediği bir okula fırsat verildiğinde yeniden başlama eğilimi, deneyimleriyle ilişki olabilir. Öğrencilerin deneyimlediği, aşına olduğu, tanıdığı, bildiği bir ölçüde şekillendiği eğitim sürecine yönelik algılarının olumlu olması olasıdır. Öğrencide “bu okul türü veya bu mesleki alan bana uygun” fikri eğitim deneyimleriyle birlikte gelişmiş olabilir. Aynı zamanda daha önce analiz edilen görüşlerden mesleki alanın imajına yönelik görüşler de meslek lisesini tekrar tercih etme eğilimi ile ilişkili olabilir.

Meslek liselerini başkalarına tavsiye edilmese de, toplumca olumsuz imaja sahip olduğunu düşünülse de fırsat verildiğinde aynı eğitim türünü tercih etme eğiliminin yüksekliği, mesleki eğitimin iş hayatına hazırlama işlevinden bağımsız olarak yorumlamak hatalı olabilir. Mesleki eğitimin, mesleki becerilere dayalı sermaye sunarak eğitim ile iş hayatı arasında köprü kurma işlevi, öğrenci için öncelikli olabilmektedir. Olumsuz imaja sahip olduğunu düşünse de çevresindekilere tavsiye etmeyi düşünmese de öğrenci, iş hayatına hazırlama ve mesleki beceri kazandırma işlevini üstün tutabilmektedir. Aynı şekilde öğrencilerin bizzat kendilerinin okula karşı olumsuz algılara sahip olmaları, okulun kazanımlarını yok saymalarını gerektirmeyebilir. Okula yönelik olumsuz algılar, okulun mesleğe hazırlama işlevine yönelik olumlu algıları ortadan kaldırmadığı görülmektedir:

Meslek lisesine ilk başladığımda bende de bir önyargı vardı. Çok kalabalıktı işte böyle nasıl diyeyim hep erkek, Benim bir önyargım vardı meslek lisesini ben kendim tercih ettim ama dokuzuncu sınıfta orayı görünce bir önyargım vardı ama sene geçtikçe onuncu sınıf olsun on birinci sınıf olsun daha çok arkadaş ortamı oturuyor belirli bir arkadaşla takılmaya çalışıyorsun bu yönden güzeldi işte daha çok alışıyorsun... Ablam olsun, annem olsun, halam olsun onlar karşı çıkmıştı işte böyle hani meslek lisesine gitmek falan... Çünkü ablam kendisi o düz lise okuduğundan düz lise ortamının güzel olduğunu biliyordu. Meslek lisesini de duyuyorlardı böyle arkadaş ortamlarında kendi yakın arkadaşlarından hani kötü oraya gitme diyorlardı, şimdi ben gittiğim için hiç pişman değilim. Tabi ki dik kafalıyım ben biraz yani kendine dikine gidince bazı şeyleri yenebiliyorsun ben bunu yendim. Tabi şimdi o mesela düz lise okudu şu an meslek sahibi olabilmek için üniversite okuyor ben liseyi bitirdim şu anda ekmek paramı kazanıyorum yani mesleğimi kazandım. (Osman-mezun)

Osman'ın ifadeleri yukarıdaki tartışmaları önemli ölçüde somutlaştırmaktadır. Osman, meslek liselerine yönelik olumsuz bir algı olmasına rağmen meslek lisesine yöneldiğini belirtmektedir. İlk zamanlar meslek liselerine karşı birtakım önyargılara sahip olduğunu ancak eğitim sürecinde, önyargılarının ortadan kalktığını belirtmektedir. Görüşmede esas dikkat çeken kısım Osman'ın genel lise ile yaptığı kıyaslamadır. Osman, genel liseye giden ablasına kıyasla kendisinin daha avantajlı olduğunu ima etmektedir. Ablasının meslek sahibi olmak için hala yükseköğretime devam ettiğini, kendisinin ise bir meslek sahibi olduğunu vurgulaması dikkat çekicidir.

Mesleki eğitimin, mesleki becerilere dayalı sermaye temelinde iş hayatına hazırlayarak kısa zamanda meslek kazandırma işlevi çekici olabilmektedir. Öğrencinin sosyal, ekonomik ve kültürel kaynaklarının kısıtlılığı böyle bir beklentinin gelişmesinde etkili olabilmektedir. Sosyoekonomik ve sosyokültürel kökene yönelik dezavantaj ve akademik başarı düzeyinin düşüklüğü bakımından ortak özellikler taşıyan bir öğrenci kitlesi için mesleğe hazırlama işlevi okula yönelik olumsuz toplumsal algılar konusunda bir umursamazlık yaratabilmektedir. Nesnel koşullar, devam edilen okulların hem olumsuz, hem de olumlu boyutlarıyla kabullenilmesini kolaylaştırabilmektedir.

4.5.Meslek liselerine yönelik avantaj dezavantaj algısı: tuzak sığınak ikilemei

Mesleki ve teknik ortaöğretimi hem avantajlarla hem de dezavantajlarla ilişkilendirmek mümkündür. Mesleki ve teknik ortaöğretim, çalışma hayatına kısa zamanda geçiş yapabilme ve yükseköğretime geçiş yapamama halinde vasıfsızlıktan kurtarma çerçevesinde avantajlarla ilişkilendirilebilir. Diğer taraftan müfredatının kısıtlılığı itibarıyla yükseköğretime geçiş olasılığını zayıflatması bakımından dezavantajlarla da ilişkilendirilebilir.

TÜİK (2014) Kazanç Yapısı Araştırması verilerine göre istihdam edilen bir meslek lisesi mezununun yıllık ortalama brüt ücreti 28,143 TL, genel lise mezununun 21,222 TL, yüksekokul ve üstü mezunlarının 51 403 TL'dir. Yine TÜİK (2016) Ocak 2015-2016 işgücü durumu raporuna göre meslek lisesi mezunlarının işgücüne katılma oranları % 65,7, genel lise mezunlarının işgücüne katılma oranları % 52,5, yükseköğretim mezunlarının işgücüne katılım oranı ise % 79,6'dır. İstihdam oranı ise sırasıyla % 58,9, % 45,1 ve % 71,6'dır. İşsizlik oranı ise sırasıyla, % 10,4, % 14,3 ve % 10,1'dir.

Meslek liselerini sadece verilen oranlar çerçevesinde değerlendirdiğimizde, meslek liselerinin genel liselere oranla daha avantajlı olduklarını söyleyebiliriz. Meslek lisesi mezunları, genel lise mezunlarına göre iş gücü piyasasına daha yüksek oranda yerleşebilmektedirler. Yıllık ortalama brüt ücretler bakımından da meslek lisesi mezunlarının, yükseköğretime devam etmeyen genel lise mezunlarına göre daha avantajlı olduklarını söyleyebiliriz. İşgücü piyasasına yerleşen bir meslek lisesi mezunu, yükseköğretime devam etmeyerek işgücü piyasasına yerleşen bir genel lise mezunundan yılda yaklaşık 7,000 TL daha fazla kazanç elde etmektedir. İstatistikler, meslek lisesi mezunlarının yükseköğretime yerleşmeyen genel lise mezunlarına oranla kazanç ve istihdam olasılığı bakımından daha avantajlı olduklarını göstermektedir. Ancak meslek lisesi mezunları, yükseköğretime devam etmeyen genel lise mezunları karşısında elde ettikleri avantajı, yükseköğretim mezunları karşısında kaybetmektedirler. Kazanç düzeyi ve istihdam edilme olasılığı bakımından yükseköğretim mezunları en yüksek avantaja sahiptirler. TÜİK (2014, 2016) verileri, ampirik düzeyde, ücret ve istihdam olasılıkları bakımından, meslek lisesi mezunlarının konumunu, diğer eğitim düzeyleri ile karşılaştırmalı olarak ele almaktadır. Özetleyecek olursak, resmi istatistiki veriler çerçevesinde ortaya çıkan tablo, ücret ve istihdam olasılıkları bakımından, meslek lisesi mezunlarının yükseköğretime yerleşemeyen genel lise mezunları karşısında avantajlı, yükseköğretim mezunları karşısında dezavantajlı olduklarını göstermektedir.

İstihdam ve ücret olasılıkları, ortaöğretim sonrası yaşam döngüsünde, ortaöğretimin fonksiyonları olarak ele alabileceğimiz somut göstergelerin bir boyutunu oluşturmaktadır. Ortaöğretim sonrası yaşam döngüsünde, ortaöğretimin fonksiyonu olarak ele alabileceğimiz bir başka boyut ise yükseköğretime geçiştir.

Yükseköğretime geçiş oranları bakımından mesleki ve teknik ortaöğretim ile genel ortaöğretimin farklılaşması avantaj ve dezavantaj konusunu bir yandan biraz daha netleştirmekte ve diğer yandan tartışmalı hale getirmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim ile genel ortaöğretimin yükseköğretime geçiş oranlarının nasıl farklılaştığını istatistiki düzenlilikler bakımından gözden geçirildi. ÖSYM (2016) verilerine göre 2016'da teknik lise (şu anda Anadolu teknik programı) son sınıf öğrenci ve mezunlarının % 11,6'sı, endüstri meslek lisesi (şu anda Anadolu Meslek Programı) son sınıf öğrenci ve mezunlarının % 2,6'sı, Anadolu lisesi son sınıf öğrencileri ve mezunlarının % 41,4'ü, fen lisesi son sınıf öğrencileri ve mezunlarının % 54,3'ü lisans düzeyinde yükseköğretim programlarına yerleşmiştir. Bu oranlar aynı zamanda geçmiş

yıllardaki yükseköğretime geçiş oranları ile de paralellik göstermektedir. Ampirik örüntüler, yükseköğretime geçişte okul türünün önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir. PISA sınavı, akademik başarıda gözlemlenen bazı istatistiki düzenlilikleri, uluslararası düzeyde ortaya koymaktadır. PISA 2003, 2006 ve 2009'da fen, matematik, okuma becerisi şeklinde gruplandırılan akademik başarı kriterlerine göre Türkiye'de meslek liselerinin genel liseler karşısındaki konumlanışında, istatistiki bir düzenlilikle karşılaşmıştır. Meslek liseleri, belirtilen akademik beceri kriterlerine göre Türkiye'deki okul türleri sıralamasının en altlarında yer almıştır. Sonuçlar, yükseköğretime geçiş ve akademik becerilerin gelişimi bakımından Türkiye'de mesleki ve teknik ortaöğretimin genel ortaöğretim karşısında oldukça dezavantajlı bir konumda olduğunu göstermektedir.

Ücret düzeyi ve istihdam olasılıkları ile yükseköğretime geçiş ve akademik başarı istatistiklerini birlikte değerlendirdiğimizde tablo değişmekte ve avantajlı gibi görünen meslek lisesi mezunlarının konumu farklı bir yere taşınmaktadır. Genel lise mezunlarının yükseköğretime geçiş oranlarının yüksekliği, meslek lisesi mezunlarının niceliksel bakımdan sadece küçük bir kesim karşısında avantajlı olduklarını göstermektedir. Avantajdan kasıt, sadece lisans düzeyinde yükseköğretime geçiş yapmış olmak değildir, yükseköğretime geçiş yaparak ücret düzeyi ve istihdam olasılığını arttırmaktır.

Makro düzeydeki istatistiki veriler avantajlar ile dezavantajların iç içe geçtiğini göstermektedir. İşgücüne katılım oranı, istihdam olasılığı ve işsizlik düzeyi bakımından meslek lisesi mezunları, genel lise mezunlarına göre daha avantajlı, yükseköğretime geçiş ve akademik başarının gelişim düzeyi bakımından daha dezavantajlı konumdadır. İstihdam olasılığı ve ücret düzeyi bakımından mesleki eğitim süreci bir avantaj gibi görünürken yükseköğretime geçiş ve yükseköğretime geçişin etkilediği prestijli, ücret düzeyi yüksek, çalışma koşulları görece daha rahat mesleklere erişim olasılığının azalması bakımından mesleki eğitim dezavantaja dönüşebilmektedir.

Mesleki eğitimin avantaj ve dezavantajları konusunda literatürde karmaşık diyebileceğimiz bir tablo hâkimdir. Literatürde mesleki eğitimin sadece avantajlarını öne çıkaran çalışmalar, dezavantajlı boyutlarına odaklanan çalışmalar ve avantaj ve dezavantajları birlikte ele alan çalışmalar olmak üzere üç yaklaşım göze çarpmaktadır.

Mesleki ve teknik ortaöğretimin avantajlı yönlerini öne çıkaran çalışmalarda istihdam olasılığını arttırma, ücret düzeyine olumlu etki, mesleki başarıyı arttırma,

işgücü piyasasında uzun vadeli kazanç sağlama, kısa zamanda işgücü piyasasına giriş yapabilme kapasitesi gibi avantajların altı çizilmektedir. (Forster, Bol and Werfhorst, 2016: 490; Neumann and Ziderman, 1989: 256; Kulik,1998; Freedland and Little, 1980: 49; Kang, 1988: 14; Rumberger and Daymont, 1984). TÜİK (2014, 2016) verileri de bu işlevleri öne çıkarmaktaydı.

Mesleki eğitim, belli bir mesleğe yönelik beceriler kazandırarak verimliliği arttırabilmektedir. Mesleki eğitim sürecinden geçen öğrenciler, bu süreçten geçmeyen öğrencilerle karşılaştırıldığında işgücü piyasasında daha fazla talep edilerek istihdam ve iyi ücret elde etme şanslarını arttırmaktadırlar(Shavit Müller, 2000: 30). Bu çalışmalarını teorik düzeyde destekleyen temel yaklaşımlardan biri beşeri sermaye yaklaşımıdır. Gary Becker'in (1975) geliştirdiği beşeri sermaye yaklaşımı; eğitimi, bilgi ya da uzmanlığa dayalı becerileri arttırabilecek ve gelecekte kazanç sağlayabilecek bir sermaye türü olarak ele almaktadır.

Beşeri sermaye yaklaşımının mantığıyla örtüşen işlevselci yaklaşım, eğitimdeki ayrışmaları, toplumsal düzen ve bireye katkıları bağlamında ele almaktadır. Eğitimi bütünleştirici bir süreç olarak ele alan işlevselci yaklaşımın bazı temsilcileri, eğitimdeki ayrışmaların, bütünleştirici işlevlerine odaklanmaktadır. İşlevselci yaklaşımın belli başlı temsilcileri, avantaj ve dezavantajların farklılaşmasını meşru dayanaklarla açıklama eğilimi içerisindedir. Durkheim (1950: 48-49), toplumda farklı çevrelerin var olmasına paralel biçimde farklı eğitim ortamlarının ve farklı beklentilerin geliştiğini belirtmektedir. Bu durumu doğal ve işlevsel bir süreç olarak kabul etmektedir. Parsons (1959), eğitimdeki ayrışmaların başarı temelinde şekillendiğini ileri sürmekte ve eğitim başarısı ile sosyoekonomik statü arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Başarılı olanların daha yüksek statülere ve mükâfatlara erişebileceğini iddia etmektedir. Davis ve Moore (1944: 242-245), tabakalaşma ve eğitim sistemi arasında bir bağlantı kurmaktadır. Eğitimde yetenek, motivasyon, çaba, zahmet gibi unsurların hiyerarşik biçimde farklılaşan mükâfatlara zemin hazırladığını belirtmektedir. Bu çerçeveden bakmayı kolaylaştırmanın yolu, eğitimdeki ayrışmaların, sadece başarı ve tercih ölçütü etrafında inşa edildiğini kabul etmekten geçmektedir. Başarı, yetenek, çaba, motivasyon temelinde zorlayıcı eğitim süreçlerinin üstesinden gelebilmek daha çok ödül kazandıracaktır. Genel ve mesleki ortaöğretim ayrışmasının; motivasyon, yetenek, çaba ve başarı temelinde şekillendiği iddiası, hiyerarşik olarak farklılaşan ödüllerden farklı düzeyde faydalanmayı meşru kılmaktadır.

Genel ortaöğretim, görece yerleşmesi daha güç bir alan olmakla beraber ve daha zorlayıcı bir eğitim süreci içermektedir. Genel ortaöğretim yükseköğretime yerleşmeyi ağırlık merkezine yerleştirmiş bir kurum konumundadır. Genel ortaöğretim, yükseköğretime geçiş koşulu çerçevesinde gelecek için daha fazla ödül kazandırma potansiyelini bünyesinde taşımaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretimin ise yerleşmesi daha kolay bir alan olup görece başarı düzeyi daha düşük öğrencilerin yöneldiği bir eğitimsel ayırım özelliği taşımaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretimin ağırlık merkezinde iş hayatına kısa sürede hazırlama fonksiyonu yer almaktadır. Mükâfatlar açısından mesleki ve teknik ortaöğretim, genel ortaöğretime kıyasla daha kısıtlı imkânlarla sahiptir. İşlevselci bakış açısından mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının vaat ettiği avantajların daha kısıtlı olması normaldir. Çünkü bu kurumlara yerleşenlerin başarı düzeyi daha düşüktür ve toplumsal yapının işleyişi bakımından daha az önemli mesleklere yönelik bir eğitim süreci içermektedir. Bu kurumların ağırlık merkezini akademik başarıya dayalı sermayeden çok mesleki becerilere dayalı sermaye biçimi oluşturmaktadır. Yükseköğretim alanı daha fazla yetenek, başarı, çaba, masraf gerektiren bir alan olması ve daha önemli konumlara geçişin bir aracı olması bakımından daha fazla mükâfat olasılığı içermektedir. Ağırlık merkezinde mesleki becerilere dayalı sermaye biçimi yer alan ve dolayısıyla yükseköğretim geçişi dolaylı biçimde ikincilleştiren mesleki ve teknik ortaöğretim gelir, güvence, prestij bakımından düşük konumlara dayalı bir gelecek inşa edebilmektedir.

Literatürde, avantaj ve dezavantaj konusunda eğitimsel ayrımları eşitsizlikler çerçevesinde ele alma eğiliminde olan bir teorik kümelenme de mevcuttur. Bu teorik kümelenme eğitimin, toplumsal eşitsizlikleri kuşaktan kuşağa aktarmayı sağladığı ya da eşitsizliğin yeniden üretilmesini kolaylaştırdığı iddiası etrafında toplanmaktadır (Althusser, 1994: 44; Bowles ve Gintis, 1999: 14; Weber, 1987: 213-214; Bourdieu, 2006: 35; Collins, 1979: 1-30). Bu teorik kümelenme, temel iddia bakımından ortaklaşsa da kendi içerisinde farklılaşabilmektedir. Eğitimi ayrıştırıcı bir süreç olarak ele alan yaklaşımlar şeklinde nitelendirdiğimiz bu yaklaşım, okulların eşitsizliği ortadan kaldırmada etki sahibi olmadığını hatta eşitsizlikleri yeniden üreterek kalıcı hale getirmede önemli rollere sahip olduğunu ileri sürmektedir. Okulların ayrıştırıcı özelliğini öne çıkaran kapsamlı ve makro diyebileceğimiz yaklaşımlar doğrultusunda birtakım ayrışmaları, genel ve mesleki ortaöğretim üzerinden doğrudan ele alan çalışmalar da mevcuttur (Gamoran & Mare 1989; Iannelli 1997; Hilmert and Jacob:

2003; Polesel, 2010: 422; Hallinan and Kubitschek, 1999; Yogeve and Ayalon, 1991; Levis, 1999; Young, 1993). Bu çalışmalar ortaöğretimdeki ayrışmanın, eğitim sürecini, öğrenci beklentilerini, akademik başarıyı, eğitim sonrası toplumsal konumları önemli ölçüde etkilediğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin genel ve mesleki ortaöğretim düzeyinde ayrışmasının başarı temelinde şekillendiğini, ancak başarı düzeyinin arkasında sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenlerin etkisinin yattığı vurgulanmaktadır. Eğitimin sosyoekonomik konumlardaki farklılıklara göre tasarlandığı düşüncesi öne çıkmaktadır. Toplumsal konumları itibarıyla görece dezavantajlı kökenlerden gelen öğrencilerin mesleki ortaöğretime daha fazla yöneldikleri, ortaöğretim sonrasında yükseköğretime erişim olasılıklarının azaldığı ve işgücü piyasasındaki düşük statülü işlerde çalışma olasılıklarının yükseldiği ileri sürülmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretimin özellikle eğitimsel ve mesleki fırsatları kısıtlama kapasitesine vurgu yapılmaktadır.

Mesleki ve teknik ortaöğretim, bir taraftan dezavantajlı konumda olanlar için güvence sağlayan bir sosyal hareketlilik aracı olarak tanımlanmaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretim diğer taraftan eşitsizliklerle ilişkilendirilmekte ve devralınan eşitsizlikleri yeniden üreten bir araç olarak tanımlanmaktadır. Bazı çalışmalarda (Arum and Shavit, 1995; Shavit and Müller, 2000a; Shavit and Müller 2000b) ise mesleki ve teknik ortaöğretimin bu ikili etkisinin birbirinden soyutlanamayacağı ve ikili etkinin iç içe geçtiği belirtilmektedir. Yükseköğretime geçiş ve dolayısıyla yüksek prestijli, yüksek ücretli ve çalışma koşulları daha rahat mesleklere girişi kısıtlama olasılığı bakımından mesleki ve teknik ortaöğretimin “alıkoyma” etkisine sahip olduğu belirtilmektedir. Dezavantajlı konumda olanları vasıfsız işçi olmaktan kurtararak istihdam şansını arttırması bakımından mesleki ve teknik ortaöğretimin “güvenli sığınak” olma etkisinin altı çizilmektedir. Alı koyma ya da sığınak etkisi, eğitim politikaları ve piyasa koşulları gibi unsurlar çerçevesinde farklı düzeylerde işlerlik kazanabilmektedir. Bir sentez niteliği taşıyan bu bakış açısına göre sığınak ve alıkoyma etkisi birbirini dışlayıcı özellikler taşımaz. Mesleki ve teknik ortaöğretimin sığınak ve alıkoyma etkisi birlikte ve aynı anda gerçekleşmektedir. Bir anlamda bu iki etki kesişmektedir. Dolayısıyla mesleki ve teknik ortaöğretimin sığınak ya da alıkoyma etkilerini tek başına ele almak mümkün değildir. Bu ikili etki mesleki ve teknik ortaöğretimin iç içe geçmiş, farklı, birbirini dışlamayan ve kesişen yönlerine ışık tutmaktadır.

Bu araştırmada, mesleki ve teknik ortaöğretim gerek istatistiki örüntülerde gerekse teorik tartışmalarda öne çıkan ikili etkisini öğrencilerin algıları çerçevesinde değerlendirmeye çalıştık. Öncelikle kısa zamanda iş bulabilme, piyasada tercih edilebilme, yükseköğretime geçiş, yüksek prestijli, yüksek ücretli, çalışma koşulları rahat işlere yerleştirebilme olasılıkları bakımından meslek lisesi öğrencilerinin meslek liselerini ve Anadolu liselerini karşılaştırabileceği bir ölçek sunuldu. Bu ana başlıkta belirtilen karşılaştırma genel düzeyde ele alınarak yorumlandı. Birinci alt başlıkta ise alıkoyma etkisinin bir örneği olarak meslek lisesi öğrencilerinin yükseköğretime geçiş ile ilgili görüşleri ve beklentileri detaylı biçimde ele alınarak yorumlandı. İkinci alt başlıkta ise sığınak etkisinin bir örneği olarak meslek lisesi öğrencilerinin çalışma hayatına ilişkin algıları ve beklentileri detaylı biçimde ele alınarak yorumlandı.

Tablo 27. Katılımcıların çeşitli ölçütler bakımından meslek liselerini Anadolu liseleri ile karşılaştırması

	n	%
<u>Dört yıllık üniversite kazandırma ihtimali bakımından</u>		
Meslek lisesi daha iyi	102	12,8
Fark yok	222	27,9
Anadolu lisesi daha iyi	472	59,3
<u>İki yıllık üniversite kazandırma ihtimali bakımından</u>		
Meslek lisesi daha iyi	440	55,3
Fark yok	232	29,1
Anadolu lisesi daha iyi	124	15,6
<u>Kısa sürede iş/meslek kazandırması bakımından</u>		
Meslek lisesi daha iyi	627	78,8
Fark yok	125	15,7
Anadolu lisesi daha iyi	44	5,5
<u>İşe girerken meslek lisesi mezunlarının tercih edilmesi bakımından</u>		
Meslek lisesi daha iyi	580	73
Fark yok	152	19,1
Anadolu lisesi daha iyi	63	7,9
<u>Prestijli/saygın işler kazandırma ihtimali bakımından</u>		
Meslek lisesi daha iyi	198	24,9
Fark yok	319	40,1
Anadolu lisesi daha iyi	278	35
<u>Yüksek ücretli işlerde çalışma ihtimali bakımından</u>		
Meslek lisesi daha iyi	199	25
Fark yok	301	37,9
Anadolu lisesi daha iyi	295	37,1
<u>Çalışma koşulları rahat işler kazandırması bakımından</u>		
Meslek lisesi daha iyi	160	20,1
Fark yok	259	32,6
Anadolu lisesi daha iyi	376	47,3

Araştırmanın nicel boyutunda, mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerinin avantaj ve dezavantajlara yönelik görüşlerinin gerek istatistiki örüntülerle gerekse teorik tartışmalarla paralellik gösterdiğini gözlemledik. Yükseköğretime geçiş, istihdam

kolaylığı, ücret düzeyi, prestij, çalışma koşulları gibi olgular bakımından, meslek lisesi öğrencilerinin Anadolu liseleri ile mesleki liselerini karşılaştırması istendi. “Dört yıllık üniversite kazandırma ihtimali bakımından”, “Meslek lisesi daha iyi” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 12,8, “Meslek lisesi daha kötü” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 59,3, “Fark yok” seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise %27,9’dur. “İki yıllık üniversite kazandırma ihtimali bakımından” “Meslek lisesi daha iyi” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 55,3, “Meslek lisesi daha kötü” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 15,6, “Fark yok” seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise % 29,1’dir. “Kısa sürede iş/meslek kazandırması bakımından”, “Meslek lisesi daha iyi” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 78,8, “Meslek lisesi daha kötü” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 59,3, “Fark yok” seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise %27,9’dur. İşe girerken meslek lisesi mezunlarının tercih edilmesi bakımından”, Meslek lisesi daha iyi” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 73, “Meslek lisesi daha kötü” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 7,9, “Fark yok” seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise % 19,1’dir. “Prestijli/saygın işler kazandırma ihtimali bakımından”, “Meslek lisesi daha iyi” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 24,9, “Meslek lisesi daha kötü” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 35, “Fark yok” seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise % 40,1’dir. Yüksek ücretli işlerde çalışma ihtimali bakımından, “Meslek lisesi daha iyi” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 25, “Meslek lisesi daha kötü” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 37,1, “Fark yok” seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise % 37,9’dur. “Çalışma koşulları rahat işler kazandırması bakımından”, “Meslek lisesi daha iyi” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 20,1, “Meslek lisesi daha kötü” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 47,3, “Fark yok” seçeneğini işaretleyenlerin oranı ise % 32,6’dır.

Tablodaki oranlar değerlendirildiğinde öğrencilerin görüşleri düzeyinde meslek lisesinin en avantajlı görülen yönü kısa sürede istihdam sağlama potansiyelidir. Meslek lisesinin en dezavantajlı görülen yönü ise yükseköğretime geçiştir. Öğrenciler istihdam kolaylığı ve işgücü piyasasında tercih edilme bakımından kendilerini Anadolu liseleri karşısında daha avantajlı görmektedirler. Yükseköğretime geçiş, yüksek prestijli, yüksek ücretli, çalışma koşulları rahat işlere yerleşebilme olasılığı bakımından kendilerini Anadolu liseleri öğrencileri karşısında dezavantajlı görmektedirler. Bu tablo makro düzeydeki istatistiki düzenliliklerin sahada izini sürmeyi kolaylaştırmaktadır. Makro düzeydeki istatistiki düzenliliklerin ve kuramsal tartışmaların ortaya koyduğu büyük yarılma, araştırmanın bulgularında kendini hissettirmektedir. Öğrenciler işgücü

piyasasına kısa sürede katılma ve istihdam edilme olasılığı bakımından kendilerini avantajlı hissederken yükseköğretime geçiş ve yüksek statülü, ücretli işlere yerleşebilme olasılığı bakımından kendilerini dezavantajlı hissetmektedirler.

"Cam tavan" metaforu, feminist literatürde yoğun biçimde kullanılan bir kavramdır. Kavram, kadınların dikey hareketliliğini engelleyen bir bariyerin varlığına işaret etmektedir. Kadınlar bu bariyerin altında terfi edebilirler ancak kadınların bu bariyerin ötesine geçmeleri mümkün değildir (Baxter and Wright, 2000: 276). Cam tavan metaforu kadınların çalışma hayatında ilerleme sürecinde, erkeklere kıyasla dezavantajlı konumda olduklarına vurgu yapmaktadır. Kadınların sosyal hareketlilikleri toplumda bir düzeye kadar tolere edilmekle birlikte bir düzeyden sonra birtakım görünmez engellerle kısıtlanmaktadır. Engellemenin kaynağında cinsiyet yer almaktadır. Yani kadınlar cinsiyetlerinden dolayı görünmeyen ve tam olarak tanımlanamayan engellemelere tabi tutulmaktadır. Cam tavan ile yakın anlam taşıyan yapışkan zemin kavramı (Çaha, Çaha ve Yılmaz, 2016: 12) da alt kademelerde çalışan kadınların çalışma sürecinde konum olarak yerinde saymalarını, terfi edememelerini, buna bağlı olarak ücret ve prestij gibi göstergeler bakımından ilerleme kaydedemediklerine vurgu yapmaktadır.

Hiyerarşik biçimde düzenlenmiş alanlarda, kadınların ilerlemesine yönelik engellemeleri içeren doğrudan herhangi bir norm ya da kural olmadığı halde kadınlar netleştirilemeyen çeşitli kısıtlamalarla karşılaşmaktadırlar. Araştırmamızın verileri çerçevesinde cam tavan metaforunun vurgu yaptığı kısıtlı hareketlilik olgusunu mesleki ve teknik ortaöğretim alanı ile ilişkilendirebiliriz. Bu ilişkilendirmeyi, kuramın merkezine yerleştirilen cinsiyet olgusunu kaldırıp yerine meslek lisesi öğrencilerini koyarak yapabiliriz. Meslek lisesi öğrencilerine göre meslek liseleri sınırlı düzeyde de olsa yukarı doğru bir hareketlilik imkânı sunmaktadır. Meslek lisesi öğrencileri, meslek liselerinin kısa zamanda iş hayatına yerleşebilme ve çalışma hayatında tercih edilme olasılığını arttırdığını düşünmektedirler. Ancak öğrenciler lisans düzeyinde yükseköğretime geçiş olasılığı ve yüksek prestijli, yüksek ücretli, çalışma koşulları rahat olan işlerde istihdam etme olasılığı bakımından meslek liselerini dezavantajlı okullar olarak görmektedirler. Öğrencilerin avantaj ve dezavantaja yönelik görüşleri cam tavan metaforunun mantığıyla uyum içerisindedir. Çünkü öğrenciler, kadınların iş yaşamında deneyimledikleri kısıtlı sosyal hareketlilik örüntülerine benzer bir kısıtlı sosyal hareketlilik tasviri yapmaktadırlar. Öğrenciler, meslek liselerini kısıtlı ya da

sınırlı diyebileceğimiz sosyal hareketlilik kazandırma ihtimali bakımından avantajlı olarak değerlendirirken yüksek düzeyde sosyal hareketlilik ihtimali bakımından dezavantajlı olarak değerlendirmektedir. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki cam tavan metaforunun genel mantığı ile meslek liselerinin kısıtlı sosyal hareketlilik düzeyi yüzeysel biçimde ilişkilendirilmiştir. Mesleki ve teknik ortaöğretimde sosyal hareketliliği sınırlandıran kısıtlama biçimlerinin inşası, içeriği ve doğası ile cinsiyete dayalı hareketliliği kısıtlayan bariyerlerin inşası, içeriği ve doğası farklılaşmaktadır. İzleyen alt başlıklarda, mesleki ve teknik ortaöğretimin yükseköğretime geçiş ve çalışma hayatı ile ilişkisi öğrencilerin algıları çerçevesinde daha detaylı biçimde ele alınacak ve yorumlanacaktır.

4.5.1. Bir gerilim kaynağı olarak yükseköğretime geçiş beklentileri: tuzak algısı

Meslek liseleri öğrencilerinin sosyal, kültürel, ekonomik kaynaklar bakımından dezavantajlı kökenlerden geliyor olmaları ve akademik beceriye dayalı sermaye düzeylerinin görece düşük olması sadece akademik beceriye dayalı sermaye biçimini geliştiren Anadolu liselerini makul bir tercih olmaktan çıkarabilmektedir. Ancak bu yorum, meslek lisesi öğrencilerinin yükseköğretime geçiş özleminden vazgeçtiği anlamına gelmemelidir. Meslek lisesi öğrencilerinde, yükseköğretime geçiş özlemi, yükseköğretime geçememe olasılığına karşı alınan önlemlerle birlikte bir hedefe dönüşebilmektedir. Meslek liselerinde yapı ve işleyiş, üniversite hedefini doğrudan alaşağı etmezse de üniversiteye geçiş olasılığını dolaylı biçimde kısıtlayabilmektedir. Meslek lisesi öğrencilerinin, akademik bakımdan kısıtlı bir müfredat ile eğitim gördükleri gözden kaçmamalıdır. Bu bakımdan yükseköğretime geçiş hedefleri ile yükseköğretime geçişi kontrol eden ve düzenleyen araçlar arasındaki uyumsuzluk, ortaöğretim sürecinde veya sonrasında ortaya çıkabilecek bir gerilimi körükleyebilir. Bu alt başlıkta öğrencilerin yükseköğretime geçiş ile ilgili beklentilerine odaklanarak bahsettiğimiz gerilimin izlerini süreceğiz.

Tablo 28. *Katılımcıların liseden sonra ne yapmayı istedikleri*

	n	%
Liseden sonra hangisini yapmak istiyorsunuz?		
İş bulup çalışmak	278	35,3
Üniversiteye hazırlanmak	416	52,9
Askere gitmek	58	7,4
Evlenmek	31	3,9
Yurtdışına gitmek	4	0,5
Toplam	787	100

Araştırmada, “liseden sonra ne yapmayı düşünüyorsunuz?” sorusu ile öğrencilerin gelecek beklentileri ve geleceğe yönelik planlarına yönelik düşüncelerini ortaya koymaya çalıştık. Öğrencilerin % 35,9’u bu soruya “iş bulup çalışmak istiyorum” seçeneğini onaylamıştır. Öğrencilerin % 52,9’u liseden sonra “üniversiteye hazırlanmak istiyorum” seçeneğini onaylamıştır. Liseden sonra üniversiteye hazırlanmak isteyenlerin oranı çalışma hayatına yönelmek isteyenlerin oranından daha fazladır.

Türk eğitim sisteminden söz etmek aslında en yaygın ve ortak hayallerden, hayal kırıklıklarından söz etmek demektir. Her yıl aileler, başta üniversiteye yerleşme sınavı olmak üzere birçok seçme, eleme ve yerleştirme sınavlarının gerilimini yaşarlar (Konuk, 2006: 501). Meslek lisesi öğrencileri lise çağı gençliğinin ortak diyebileceğimiz yükseköğretime geçiş isteği veya özleminden muaf değildir. Daha önceki tartışmalarda ve yorumlarda meslek lisesi gençliğinin geleceğe yönelik umutlarını sadece yükseköğretime endekslemediğini belirtmiştik. Ancak öğrencilerin iş hayatına yönelik beceriler kazanmaları ve becerilerini belgeleme eğilimleri, gençliğin ortak hedefi olan yükseköğretime geçiş umudunu gölgede bırakmamaktadır. Öğrenciler arasında liseden sonra üniversiteye hazırlanmak isteyenlerin oranının çalışmak isteyenlerin oranından yüksek olması bu bakımdan dikkat çekicidir. Bunlarla birlikte öğrencilerin önemli bir bölümünün iş bulup çalışmak, askere gitmek ve evlenmek gibi tercihlere (% 47) ağırlık verdiği de unutulmamak gerekir. Bu tablo aynı zamanda öğrenci kitlesinin ikili yapısını kısmen ortaya koymaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretimin neredeyse her boyutuna (kültür-meslek müfredatı, Anadolu meslek-Anadolu Teknik programı, kültürcü- meslekçi öğretmen, mekân olarak atölyelerderslikler gibi) sızan ikiliği öğrencilerin beklentilerinde de gözlemek mümkündür. Öğrencilerin yarısından fazlası liseden sonra üniversiteye hazırlanmak istediğini belirtirken öğrencilerin yarısına yakını hayata atılma düşüncesi içerisindedir.

Parsons’a göre, okul sosyal bir sistem olarak iki temel işleve sahiptir: sosyalleşme ve seçme. Sosyalleşme, öğrencilerin gelecekte icra edeceği roller için gerekli olan uyum ve kapasiteyi içselleştirmeleri ile ilgilidir. Seçme öğrencilere, insan kaynaklarının tahsis edilmesi ile ilgilidir. Parsons’a göre okul, insan gücünü tahsis eden bir araçtır. Eğitim, elde edilecek mesleki statünün belirleyicisi olarak gelecekte yükseköğretime katılacak ve katılmayacak üyeler arasındaki sınırı çizer. Yani okul, yükseköğretime gidecekleri ve gitmeyecekleri birbirinden ayırır. Farklı idare biçimlerinde ve okul sistemlerinde bu ayırıştırma farklı yollarla yapılmaktadır. Öğrencilerin ilk ve ortaöğretimdeki okul

performansları, öğrencilerin seçiminde önemli bir kriter olabilmektedir. Modern okullar sayesinde atfedilmiş statü yerini, başarılmış statüye devretmiş durumdadır (Parsons,1957; 297-318).

Parsons'un (1957) görüşleri çerçevesinde, bulgularımızı yorumladığımızda; eğitimin sosyalleştirme ve seçme sürecinde öğrencileri farklılaştırdığını ileri sürebiliriz. Öğrencilerden yükseköğretime geçişi düşünmeyenlerin mesleki eğitimin geliştirdiği rol ve kapasite çerçevesinde çalışma hayatına atılmayı planladıkları söylenebilir. Okul, bu süreçte insan gücünü tahsis etme işlevini yerine getirmektedir. Tahsis işlemini ise başarı temelinde yürütmektedir.

Araştırmamızda öğrencilerin yarısına yakınının liseden sonra yükseköğretime hazırlanma eğilimi de Parsons'a göre başarı temelinde işleyen bir süreçle ilişkilidir. Öğrenciler arasında yükseköğretime geçiş umudunu sürdürenlerin beklentileri, öğrencilerin başarı düzeylerinden bağımsız ele alınamaz. Benzer biçimde yükseköğretime geçiş umudunu yitirenlerin eğilimleri de başarı düzeyleri ile ilişkilidir. Yükseköğretime geçiş umudunu yitirenlerin iş bulup çalışmaya yönelik eğilimleri eğitimin işlevselliği kapsamındadır. Meslek lisesi, sosyalleşme ve seçme sürecinde başarı ölçütüne dayalı olarak yükseköğretime gidecek olanlar ile gitmeyecek olanları ayırırken, yükseköğretime gitmeyecek olanlara da rol becerisi ve kapasite kazandırmaktadır. Çalışma hayatına atılmayı kolaylaştırma, eğitimin insan gücünü tahsis etme işlevi çerçevesinde değerlendirilebilir. Mesleki eğitimin yükseköğretime geçiş sağlanmasa dahi gelecekte icra edilecek rollere yönelik uyum ve kapasite geliştirme işlevi öne çıkmaktadır. Özetle, Parsons'un görüşleri çerçevesinde tartışmaya açık olsa da mesleki eğitim bir yandan öğrencilere başarı temelinde yükseköğretime geçiş eğilimi kazandırmaktadır. Diğer yandan başarı temelinde yükseköğretime geçiş beklentisi olmayan öğrenciler için iş hayatına uygun rolleri geliştirmektedir. Mesleki eğitim rol ve kapasite geliştirme bakımından öğrencileri hem sosyalleştirmekte hem de iş hayatına tahsis etmektedir. Öte taraftan farklı bir sosyalleşme ve tahsis özelliği taşıyan yükseköğretime geçişi ise başarı ölçütü ile kontrol etmekte, düzenlemektedir. Her ne kadar Parsons'un görüşlerini bir şablon halinde bulgulara uyarlayarak bir örtüşmeyi yakalasa da bu örtüşmenin tartışmaya açık olduğunu belirtmemiz gerekir. Çünkü yükseköğretime geçiş beklentisi olan her öğrencinin başarılı olduğunu ya da bu beklenti içerisinde olan öğrencilerin başarıma ihtimalinin yüksek olduğunu söylemek

pek mümkün değildir. Öğrencilerin yarısından fazlasının yükseköğretime geçiş beklentisine sahip olması bu beklentilerin gerçekleşeceği anlamına gelmez.

Davis ve Moore'un (1944: 242-245) tabakalaşma düzeni ile eğitim sistemi arasında kurdukları ilişkide yeteneğin ve motivasyonun önemli bir rolü vardır. Bazı konumlar daha fazla önemlidir ve dolayısıyla yüksek prestije, gelire daha yakındır. Daha önemli ve zor konumlar için daha fazla ödül ve prestij sağlanması, motivasyonu artırır. Eğitim daha önemli ve erişilmesi zor konumları elde etmede kilit role sahiptir. Yetenek ve başarı ile birleşen üst düzeyde eğitim, toplumda önem düzeyi yüksek konumlara ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Ancak bu tip konumların gerektirdiği eğitim süreci, oldukça uzun sürmekle birlikte, pahalı ve eleyicidir. Pahalı, zor, uzun zaman alan, eleyici bir eğitim sürecinden geçenlerin erişebildiği yüksek düzeyli konumlar prestij, gelir ve yeteri kadar boş zamana sahip olma gibi ödüller içermelidir. "Farklılaştırıcı ödüller gereklidir, çünkü bazı meslekler, toplumların devamı için diğerlerinden daha önemlidir." (Waters, 2008: 501). Farklılaşan ve farklılaştırıcı ödüller aracılığıyla konumlar anlam kazanmakta ve çekici hale gelebilmektedir.

Davis ve Moore'un görüşleri bağlamında mesleki eğitimden sonra yükseköğretime geçiş umudunu sürdürenler ve bunu gerçekleştirenler servet, gelir, güç gibi mükâfatlardan daha fazla faydalanma olasılığına sahiptirler. Uzun süren, zahmetli ve pahalı bir süreci göze alanların toplumsal mükâfatlardan faydalanabilme olasılığı artmaktadır. Davis ve Moore'un görüşleri çerçevesinde bulgularımızı yorumlarsak yükseköğretime geçiş yapmayı düşünmeyenler, yeterli yetenek ve motivasyona sahip olamayanlardır. Bu öğrenciler, gelecek yaşantılarında, yükseköğretime geçişi hedefleyerek bu hedefe ulaşanlara kıyasla toplumsal mükâfatlardan daha az faydalanacaktır. Benzer biçimde genel ortaöğretime yerleşenlerin de ödülleri elde etme olasılığı yükselmektedir. Çünkü oldukça uzun süren, pahalı ve eleyici bir eğitim sürecini göze almışlardır. Dolayısıyla genel ortaöğretim bünyesinde ödül kazandırma potansiyelini daha fazla taşımaktadır.

Bourdieu'nun görüşleri ile Parsons ve Davis Moore'un görüşleri bir yandan örtüşmekte bir yandan taban tabana zıtlaşmaktadır. Okulların öğrencileri seçerek ayırdığı noktasında bir örtüşme söz konusudur. Ancak Parsons'un sosyalleşme ve seçme işlevlerini başarı ölçütü üzerine inşa etmesi Bourdieu'nun görüşlerine karşıttır. Bourdieu, okul hayatının çeşitli aşamalarında öğrencilerin bir kısmının sınava tabi tutulmadan elendiğini belirtmektedir. Üstelik Bourdieu eleminin bir vazgeçiş

niteliğinde, kendi kendini eleme şeklinde gerçekleştiğini belirtmektedir. Bourdieu, dezavantajlı konumda olan öğrencilerin kaderlerine boyun eğerek okuldan vazgeçmeleri ile eğitim sisteminin işleyişi ve toplumsal kökenler arasında bir ilişki kurmaktadır. Ona göre kendini eleme davranışı eğitim performansı ile toplumsal kökenden kaynaklanan avantaj ve dezavantaj dizileri arasındaki ilişkinin tezahürüdür. Bireyi eğitimi bırakmaya götüren kişisel beklenti (iş bulup, çalışmak, askere gitmek, evlenmek veya yurt dışına gitmek gibi) bireyin başarı olasılığını belirleyen koşullarla ilişkilidir. Bourdieu'ya göre öznel umutlar önemli ölçüde nesnel koşullar tarafından şekillenmektedir (Bourdieu 2015: 196-200).

Bourdieu halk sınıfından gelen öğrenciler arasında kendi kendini elemeyenlerin tekrar bir elemenden geçeceklerini belirterek, 'ertelenmiş eleme' olgusuna dikkat çekmektedir. Bourdieu, halk sınıfında kendi kendini elemeyen öğrencilerin, sınavda başarısızlığa uğramanın açık yaptırımıyla elemelerini olası görmektedir. Dahası bir üst eğitim basamağına geçenlerin durumunu, ikinci sınıf branşlara sürgün olarak nitelendirmektedir (Bourdieu, 2015: 196-197). Meslek lisesi öğrencilerinin yükseköğretime geçiş oranları Bourdieu'nun görüşlerini önemli ölçüde desteklemektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretimin Anadolu meslek programında lisans düzeyinde yükseköğretime geçiş oranları % 5'i dahi bulmamaktadır. Anadolu teknik programlarında yükseköğretime geçiş oranları ise % 10 düzeyindedir. Bu oranlar, sınavsız geçiş hakkı ile birlikte ön lisans düzeyindeki programlar bazında oldukça artmaktadır. 2016'da Anadolu teknik programı mezunlarının % 49'u, Anadolu meslek programı mezunlarının ise % 32'si önlisans düzeyinde programlara yerleşebilmiştir (ÖSYM, 2016)). Oranlar Bourdieu'nun 'ertelenmiş eleme' fikri ile örtüşmektedir. Öğrenciler, yükseköğretime diploma değeri düşük programlar düzeyinde yerleşebilmekte yani bir anlamda elemeyi geciktirmektedirler.

Bourdieu'nun nesnel koşulların öznel umutları şekillendirdiği yönündeki iddiasını araştırmanın nicel boyutunda destekleyen bazı veriler yer almaktadır. Öğrencilerin % 20,7'si yani 5 öğrenciden 1'i ailesinin kendisini üniversitede okutacak maddi gücünün olmadığını belirtmektedir. Bu konuda net bir fikri olmayanların oranı ise % 16,9'dur. "Ailemin beni üniversitede okutabilecek maddi gücü yok." ifadesini onaylayan öğrencilerin Bourdieu'nun altını çizdiği eğitimden kendini eleme eylemi içerisine girmeleri muhtemeldir. Bu ifadeyi onaylayanların % 30'u üniversiteye gitmek istemediğini belirtirken bu ifadeyi onaylamayanların % 18'i üniversiteye gitmek

istememediğini belirtmiştir. Öğrencilerin % 21,7'si üniversiteye gitmeyi düşünmediğini belirtmiştir. Yükseköğretimden vazgeçme eğilimini ya da yükseköğretime geçişteki başarısızlığı sadece akademik başarıya bağlamak, eksik bir değerlendirme olabilir. Başarı olasılığını şekillendiren koşullara da bakmak gereklidir. Ailelerin ekonomik, sosyal ve kültürel sermayelerinin yetersizliği, mesleki ortaöğretime geçişi örtük veya açık biçimde cazip hale getirebilmektedir. Bir örnek daha verecek olursak üniversiteye gitmek istemeyen öğrencilerin % 26,7'sinin aile geliri 3,000 TL'nin üzerinde iken üniversiteye gitmek istemeyen öğrencilerin %71,6'sının aile geliri 3,000 TL'nin altındadır. Benzer biçimde üniversiteye gitmeyi düşünmeyenler arasında annesi ortaokul altı düzeyde mezun olanların oranı % 61,5 iken; annesi ortaokul üstü mezunların oranı % 38,5'tir. Bununla birlikte, mesleki ve teknik ortaöğretimin yapısı ve işleyişi de toplumsal köken itibarıyla sosyal, kültürel, ekonomik sermayeden yoksun öğrencilerin yükseköğretime geçiş umutlarını zayıflatabilmektedir. Okul içinde akademik müfredatın kısıtlılığı, başarı düzeyi bakımından görece düşük göstergelere sahip öğrencilerin biraradalığı, hedef karmaşası, başarısızlığa yönelik önyargıların hâkim olması yükseköğretime geçiş umudunu köreltebilmekte ya da yükseköğretime geçiş umudunun nesnel koşullara uygunluğunu şüpheli hale getirebilmektedir.

Araştırmada, meslek liselerindeki eğitim-öğretim süreci ile yükseköğretime geçiş bağlantısına yönelik görüşler dikkat çekicidir. Öğrencilerin % 65,8'i meslek liselerinin, üniversiteyi kazanmada diğer liselerle eşit şartlara sahip olmadığını düşünmektedir.

Eğitimi bütünleştirici süreç olarak ele alan yaklaşımların eğitimdeki ayrışmaları büyük ölçüde başarı, çaba, yetenek, motivasyon, liyakat gibi unsurlara bağlamasını eksik yada tek boyutlu bir açıklama biçimi olarak değerlendirebiliriz. Bu açıklama biçimi yükseköğretime geçenler ile geçemeyenler arasındaki sınırı başarıyla çizmektedir. Görünürde ya da ilk bakışta başarının yükseköğretime geçişte etkili olduğu fikri tartışılmaz. Ancak yükseköğretime geçiş sürecinde yaşanan başarısızlıkları sadece öğrencinin yetenek düzeyi, zekâsı, bireysel çabası ve motivasyonuna bağlamak yeterli olmayabilir.

Toplumsal kökene yönelik sosyoekonomik-sosyokültürel göstergelerdeki dezavantaj ve bu dezavantajlı göstergelerin şekillendirdiği sosyal ortamlarda gelişen ilişki biçimleri başarıyı dolayısıyla beklentileri ya da umutları etkileyebilmektedir. Okul türleri de geleceğe yönelik beklentileri, umutları etkisi altına alabilmektedir. Bu

bağlamda, yükseköğretime geçiş, belli koşullarda, gerçeklikten uzak bir hedefe ya da umut edilse de ulaşılması zor görünen bir hedefe dönüşebilmektedir.

Bütünleştirici yaklaşımların değerlendirmeleri, başarı gibi, ilk bakışta göze çarpan bazı olguları öne çıkarmaktadır ancak bu olguları sosyal koşullarla yeterince ilişkilendirmemektedir. Ayrıştırıcı yaklaşımlar çerçevesinde ele aldığımız Bourdieu'nun görüşleri ise bu bağlamda biraz daha kapsamlı görünmektedir. Bourdieu, eğitim sürecindeki ayrışmaları, sadece başarıyla ilişkilendirmekten ziyade başarılı olma ve başarısızlık sürecini daha karmaşık sosyal süreçlerle ilişkilendirerek kapsamlı açıklamalarda bulunmaktadır. Bu bakımdan, hem öğrencilerin yükseköğretime geçişten vazgeçiş veya çalışma hayatına yönelmeyi öncelikli görme eğilimlerini, hem de meslek lisesi öğrencilerinin akademik başarılarının düşüklüğüne yönelik istatistiki düzenlilikleri (PISA, ÖSYM, TEOG verileri) sadece başarı-başarısızlık ikilemi ya da zeka, yetenek, çaba, motivasyon gibi bireysel düzeydeki değişkenler çerçevesinde değerlendirmek eksik, hatalı ya da yanıltıcı olabilir.

Öğrenciler bir yandan işgücü piyasasında tutunmaya olanak sağlayan beceriler kazanırken diğer yandan yükseköğretimin garantilemediği fakat vaat ettiği fırsatlardan uzaklaşabilmektedir. Öğrenci algılarında mesleki ve teknik ortaöğretimin çalışma hayatına hazırlama yönünde sığınak etkisinin yerleşmiş olduğunu söyleyebiliriz. İstihdam kolaylığı sağlama bakımından avantajlı görünen meslek liseleri yükseköğretime geçiş olasılığı, yüksek prestijli, yüksek ücretli ve çalışma koşulları rahat olan işler sağlama olasılığı bakımından dezavantajlı okullar olarak algılanabilmektedir. Öğrenciler için piyasada tutunmayı kolaylaştıran becerileri elde etmek sığınak etkisi yaratsa da üniversiteye geçiş özlemi kendini güçlü bir şekilde hissettirmektedir. Bu bağlamda öğrencilerde meslek liselerinin 'tuzak etkisi' yaratacağına yönelik bir algının da mevcut olduğunu söyleyebiliriz. Araştırmada yükseköğretime geçiş konusunda meslek liselerinin dezavantajlı konumuna yönelik farkındalık dikkat çekmektedir. Anket formunda "liseye yeniden başlama fırsatınız olsaydı, tekrar meslek lisesini tercih eder miydiniz?" sorusuna "hayır" cevabını verenlerin gerekçeleri genel anlamda yükseköğretime geçiş problemidir. Bu doğrultuda anket formuna ve görüşmelere yansıyan bazı ifadeler şu şekildedir:

"Bir Anadolu lisesine gidip en azından ortamlarda prestij sahibi olurum."

"Aslında başlarda iyiydi ama şu an üniversite için iyi değil."

"Üniversite düşünüyorum burada çok zorlanıyorum."

“Meslek lisesi pişmanlıktır, yeterli düzeyde eğitim yoktur ve burada üniversiteye kazanamazsınız”.

“Çok fazla meslek dersi var.”

“Anadolu lisesi okur, üniversiteye daha iyi hazırlık yapardım.”

“Go, go Anadolu.”

“Ben üniversiteyi okumayı çok istiyorum ve gerekli dersleri görmüyorum. Yardımcı olmanızı istiyorum”

“Ben meslek lisesinde başta isteyerek geldim ama üniversite okumak isterdim meslek liseleri üniversite için iyi bir ortam değil.”

“Meslek liselerine genel kültür dersleri (Matematik, Fen, Sosyal vb.) gelsin üniversiteyi kazanmak meslek lisesinde çok zor.”

“Ya şimdi ben buraya gelmeyip daha çok üniversiteye hazırlayan bir yere gitsem daha mantıklı olurdu. Ama artık geçti...” (Kemal-öğrenci)

“Hayır, okumazdım gider daha çok çalışırdım... Yani üniversiteye girme açısından eğitim açısından eğitim yok eğitim çok az.” (Burak-öğrenci)

Anket formları ve görüşmelerde karşılaştığımız üniversiteye geçiş olasılığının düşüklüğüne yönelik dezavantaj algısı, bazı araştırmalarda da meslek lisesi öğrencilerinin başlıca sorunlarından biri olarak belirtilmektedir. Örneğin bir araştırmada, öğrencilerin okullarını başkalarına tavsiye etmeme nedenlerinin başında, üniversiteye giriş ihtimalinin az olması gelmektedir (EARGED, 2008: 14). Başka bir araştırmada da verilen eğitimin üniversiteye hazırlamaya uygun değildir diyenlerin oranı % 69, dur (METARGEM, 2000: 69). Bir başka araştırmada, öğrencilerin % 62,2’si, üniversiteye girmekte çektikleri güçlükler vurgu yapmıştır (Esgin, 2004). Bir diğer araştırmada öğrencilerin % 81,7’sinin meslek liseleri üniversiteye girişte yetersiz kalmaktadır düşüncesinin onaylamaktadır (Kayır, Karaca ve Şenyüz: 2004: 45). Bu araştırmalarda, meslek liselerindeki sözel ve sayısal derslerin üniversiteye geçişi kolaylaştırmada etkili olamadığı da belirtilmektedir (METARGEM, 2000: 38-42; METARGEM, 1997: 182-188; EARGED, 2006: 64). Belirtilen araştırmaların bulguları ile araştırmamızın bulguları örtüşmektedir. Araştırmamızda dört yıllık üniversite kazanma bakımından meslek liseleri daha iyidir diyenlerin oranının % 12,8 olduğunu belirtmiştik.

Öğrencilerin % 65,8’i meslek liselerinin üniversiteyi kazanmada diğer liselerle eşit şartlara sahip olmadığını düşündüğünü belirtmiştik. Bunun yanı sıra “Dört yıllık üniversite kazandırma ihtimali bakımından”, “Meslek lisesi daha iyi” seçeneğini işaretleyenlerin oranının ise sadece % 12,8’dir. Yükseköğretime geçiş konusundaki

dezavantajın farkındalığına rağmen lisans düzeyinde yükseköğretime geçiş yapmak isteyen öğrenci oranının yüksekliği oldukça dikkat çekicidir. Alanımda dört yıllık üniversiteye devam etmek istiyorum.” ifadesi için “çok doğru” ve “doğru” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 46,6, “çok yanlış” ve “yanlış” seçeneklerini işaretleyenlerin oranı % 29,4 “fikrim yok” ifadesini işaretleyenlerin oranı ise % 24’tür. “Alanım dışında dört yıllık üniversiteye devam etmek istiyorum.” ifadesi için “çok doğru” ve “doğru” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 47,5, “çok yanlış” ve “yanlış” seçeneklerini işaretleyenlerin oranı % 22,8, “fikrim yok” ifadesini işaretleyenlerin oranı ise % 29,7’dir. “Üniversite okursam, daha iyi bir iş bulabilirim” ifadesi için “çok doğru” ve “doğru” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 65,8, “çok yanlış” ve “yanlış” seçeneklerini işaretleyenlerin oranı % 12,2, “fikrim yok” ifadesini işaretleyenlerin oranı ise % 21,9’dur. Alanı veya dışında lisans düzeyinde üniversiteye devam etmek isteyen öğrencilerin oranı ise toplamda % 68,9’dur.

Öğrencilerin lisans düzeyinde yükseköğretim beklentilerinin yüksek oluşuna bağlı biçimde ön lisans ve açık öğretim fakültesi düzeyinde yükseköğretime geçiş beklentilerinin düştüğünü ileri sürebiliriz. İki yıllık Meslek Yüksekokullarına devam etmek istiyorum” ifadesi için “çok doğru” ve “doğru” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 32,5, “çok yanlış” ve “yanlış” seçeneklerini işaretleyenlerin oranı % 40, “fikrim yok” ifadesini işaretleyenlerin oranı ise % 27,5’tir. “Açık Öğretim Fakültesine devam etmek istiyorum” ifadesi için “çok doğru” ve “doğru” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 16,5, “çok yanlış” ve “yanlış” seçeneklerini işaretleyenlerin oranı % 50,6, “fikrim yok” ifadesini işaretleyenlerin oranı ise % 33’tür.

Öğrencilerin yaklaşık % 70’i lisans düzeyinde yükseköğretime geçiş yapmayı istemektedir. Öğrencilerin yaklaşık %75’i yükseköğretim aracılığıyla daha iyi konumlara gelebileceğini düşünmektedir. Bunlarla birlikte öğrencilerin büyük çoğunluğu meslek liselerinin yükseköğretime hazırlamada dezavantajlı okullar olduğu yönünde bir farkındalığa sahiptir. Dezavantaja yönelik farkındalığın, yükseköğretime geçişten tamamen vazgeçme eğilimini doğurmadığı ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin yaklaşık % 70’i lisans düzeyinde yükseköğretime geçiş konusunda istekli görünmektedir. Öğrencilerin lisans düzeyinde yükseköğretime geçiş konusunda meslek liselerini dezavantajlı olarak tanımlama eğilimi ve öğrencilerin lisans düzeyinde yükseköğretime geçiş umudunun kesiştiğini söyleyebiliriz. Bu kesişme, meslek liselerini bir gerilim alanı olarak tanımlamaya fırsat vermektedir.

Araştırmada, yükseköğretime geçiş konusunda meslek liselerinin dezavantajlı olduğu algısına yükseköğretime geçiş isteğinin eşlik ettiği tespit edilmiştir. Bu tespiti destekleyen ve araştırmamızın bulgularıyla paralel bulgular içeren başka araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, bir araştırmada dezavantaja yönelik farkındalığa rağmen yükseköğretime geçiş yapmak isteyenleri oranı % 89 (EARGED, 2006: 64), başka araştırmada % 89 (EARGED, 2008: 12), diğer bir araştırmada % 64,8 (Kayır, Şenyüz ve Karaca, 2004: 44) öteki bir araştırmada ise % 77,7'dir (BAU-METGEM; 20014: 12). Bu araştırmalarda, araştırmamıza benzer biçimde, meslek lisesi öğrencilerinde yükseköğretime geçiş isteğinin, meslek liselerinin yükseköğretime hazırlamada dezavantajlı olduğuna yönelik algılara eşlik ettiğini belirtmek gerekir.

Merton, kültürel ve sosyal yapı şeklinde iki ayrıma gitmektedir. Bu ayrımların analitik ayrımlar olduğunu dolayısıyla bu unsurların iç içe geçtiğinin altını çizmektedir. Kültürel yapının elementlerini kültürel olarak tanımlanmış hedefler, amaçlar ve çıkarlar olarak belirler. Sosyal yapı ise bu hedeflere kabul gören ulaşma biçimlerini tanımlamakta, kontrol etmekte ve düzenlemektedir. Kültürel yapı bireylere hedefler, özelemler ve umutlar aşılacaktır. Sosyal yapı ise bu hedeflere ulaşmayı mümkün kılan kabul edilebilir araçları tanımlamakta ve düzenlemektedir (Merton, 1938). Merton, kültürel hedefler ile sosyal ortamın sunduğu araçlar arasındaki uyumsuzluk ya da kopukluğun, bir tür gerilime yol açacağını ileri sürmektedir. Kültürün belirlediği hedefler ile sosyal yapının şekillendirdiği araçlar arasındaki bağlantıya dikkat çeken Merton'un anomali/gerilim teorisi, çoğunlukla sapma ve suç araştırmalarında kullanılmıştır. Merton'un gerilim teorisinin altında yatan mantığı, suç ve sapma boyutundan uzaklaştırarak eğitim alanına uyarlamak mümkündür.

Kültürel yapının bireylerde özelemler, umutlar ve hedefler geliştirmesine benzer biçimde eğitimsel alan, çeşitli özelemler, umutlar ve beklentileri şekillendirebilmektedir. Eğitimsel alanın şekillendirdiği temel beklentilerden biri yükseköğretime geçiştir. Ortaöğretim çağında yükseköğretime geçiş temel bir hedef, beklenti ya da özeleme dönüşebilmektedir. Ancak ortaöğretimden yükseköğretim geçiş sürecinde teknik bir eleme süreci gerçekleşmektedir. Akademik başarıya dayalı performans aracılığıyla elde edilen puanlar, yükseköğretime geçiş hedeflerine ulaşmanın temel anahtarı konumundadır. Genel ortaöğretimin yapısı ve işleyişinin odağında, yükseköğretime geçişin anahtarı olan akademik beceriler yer almaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretimin ağırlık merkezinde ise akademik becerilerden ziyade iş hayatına atılmayı

kolaylaştıracak olan mesleki beceriler yer almaktadır. İki farklı organizasyona rağmen ortaöğretim düzeyindeki gençliğin yükseköğretime geçiş gibi ortak bir ideal etrafında toplandığını ileri sürebiliriz. Genel ortaöğretim yapısı ve işleyişi bakımında bu ideale ulaşmayı daha fazla olanaklı kılmaktadır. Bu bakımdan kültürel düzeyde şekillenen hedefleri, özlemleri ve beklentileri elde etmeye yönelik araçları daha fazla içermektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ise gençliğin ortak ideali diyebileceğimiz yükseköğretime geçişi kolaylaştıran araçlar bakımından daha kısıtlı imkânlarla sahiptir. Mesleki ve teknik ortaöğretimin ikili fırsat düzeneğinin, yükseköğretime geçiş gibi bir hedefi devre dışı bırakmasa da iş hayatına atılma gibi bir önceliği bünyesinde barındırması, yükseköğretime geçişi kolaylaştıran araçları dolaylı biçimde ikincilleştirmektedir. Yapı ve işleyişin yükseköğretime geçişi kolaylaştıran araçları kısıtlı biçimde sunması ve bu kısıtlılığa yönelik farkındalık yükseköğretime geçiş özlemini ortadan kaldırmamaktadır. Tam bu noktada Merton'un hedefler, özlemler ve beklentiler ile kurumsallaşmış araçlar arasındaki kopukluk ya da uyumsuzluk olarak tanımladığı gerilim halinin meslek lisesi öğrencilerinde yaygın olduğunu söyleyebiliriz.

Meslek liselerinde, yükseköğretime geçişi hedefleyenlerin oranı ile yükseköğretime geçiş oranları arasındaki mesafe, kısıtlı akademik müfredat, öğretmenlerde ve toplumda meslek lisesi öğrencilerinin başarısızlığına yönelik kalıplaşmış yargılar, yükseköğretime geçişi norm olarak dayatabilecek ve bu doğrultuda rol model olabilecek aile kökenlerine yönelik yetersiz göstergeler, hedefler ile araçlar arasındaki kopukluk fikrini güçlendirmektedir. Yükseköğretime geçiş, ortaöğretim çağındaki gençlerin geneli için bir özlem ve beklenti halinde eşit biçimde içselleştirilse de yükseköğretime geçiş için gerekli araçlar eşit olmayan biçimde dağılmaktadır. Yükseköğretime geçişte gerekli ve kullanışlı olan araçların eşitsiz dağılımından payını dezavantaj düzeyinde alan kurumlar arasında meslek liseleri önde gelmektedir. Bu bakımdan Merton'un özlemler ve araçlar arasında kopukluğun tezahürü olan gerilim halinin meslek liseleri öğrencilerinde yaygın olması muhtemel görünmektedir.

4.5.2. Çalışma hayatına yönelik beklentiler: sığınak algısı

Meslek lisesi öğrencilerinin sosyoekonomik-sosyokültürel kökenlerine yönelik düşük göstergeleri ve lise öncesi akademik başarıya dayalı sermaye hacimlerinin zayıflığı ile genel ortaöğretimin risk unsuru olarak algılanmasını ilişkilendirebiliriz. Genel liselerde sadece akademik başarıyı temsil eden bir sermaye türü ağırlık merkezi

konumundadır. Genel liselerin sunduğu ya da temsil ettiği sermaye tipi yükseköğretimin sunduğu sermayeyi elde etmenin bir aracı olarak önem kazanmaktadır. Bir anlamda genel liseler, doğrudan ekonomik kazanca dönüştürülecek bir mesleki donanım sağlamamaktadır. Genel liselerin kazandırdığı donanım, yükseköğretime geçişte işlev kazanmaktadır. Dolayısıyla hedefe ulaşamama olasılığı, genel ortaöğretimin bir “risk” olarak algılanmasını kolaylaştırabilmektedir. Meslek lisesinin ağırlık merkezinde yer alan mesleki becerilere dayalı sermaye biçiminin ise yükseköğretime geçiş yapılmadığı takdirde ekonomi sermayeye dönüştürülebilme potansiyeli vardır. Meslek lisesi öğrencilerinin önemli bir bölümü için meslek lisesi bu bağlamda bir “sığınak” olarak algılanabilmektedir. Yükseköğretime geçiş fırsatını kısıtlı kaynaklara rağmen içeren ve iş hayatına hazırlama, mesleki beceri kazandırma fırsatını sunan bir okul türü dezavantajlı toplumsal kökenlere sahip öğrenciler için “sığınak” algısı yaratatabilmektedir.

Toplumsal köken itibarıyla yeterli sosyal, kültürel ve ekonomik sermayeye sahip olmayan öğrenci kitlesi için sadece yükseköğretime hazırlık sürecinde işlev kazanan akademik becerilere dayalı sermaye biçimini sunan genel liseye yönelmek makul bir tercih olmayabilmektedir. Bu noktada mesleki eğitimin yükseköğretime geçiş kapısını tam olarak kapamaması ve ortaöğretim sonrasında çalışma hayatına giriş yapmayı kolaylaştıracak mesleki, sosyal ve kültürel sermaye biçimlerini kazandırma kapasitesi mesleki eğitim alanının sığınak olarak algılanmasına yol açabilmektedir. Ancak bu sığınak etkisinin sağladığı avantajlarla iç içe geçmiş dezavantajları da gözden uzak tutmamak gerekmektedir. Bu alt başlıkta meslek lisesi öğrencilerinin liseyi bitirince iş bulabilmeye yönelik düşünceleri, liseden sonra ne tür bir iş yapmak istedikleri, lise sonrası yapmayı düşündükleri işten ne kadar ücret almayı hesapladıkları, meslek liselerinin iş bulmada ne kadar etkili olabileceği gibi sorulara verilen cevaplar üzerinden meslek liselerinin bir sığınak algısı yaratıp yaratmadığı tartışılacaktır.

Tablo 29. *Katılımcıların mezun oldukları alanda çalışmaya yönelik görüşleri*

Liseyi bitirince iş bulabileceğinizi düşünüyor musunuz?	n	%
Kendi alanımda bir iş bulabileceğimi düşünüyorum.		
	343	43,2
Kendi alanımda olmasa bile bir iş bulabileceğimi düşünüyorum		
	291	36,6
İş bulabileceğimi düşünmüyorum.		
	64	8,1
Fikrim yok		
	96	12,1
Toplam		
	794	100

Öğrencilerin % 43,2'si kendi alanında, % 36,6'sı kendi alanında olmasa bile bir iş bulabileceğini düşünmekteyken, öğrencilerin sadece % 8,1'i iş bulamayacağını düşünmektedir. Oranlar, öğrencilerin istihdam konusunda kaygılı olmadıklarını göstermektedir. İstihdama yönelik kaygısızlığı, meslek liselerinin çalışma hayatına hazırlama işlevi ile ilişkilendirebiliriz. Lisans düzeyinde yükseköğretim programlarına geçiş konusunda beliren karamsar havanın istihdam konusunda dağıldığını ileri sürebiliriz. İstihdam konusunda yüksek düzeyde bir endişe eğiliminin olmayışını sığınak-tuzak ikilemi çerçevesinde ele alabiliriz. Meslek liselerinin yükseköğretime hazırlama kapasitesine yönelik beklentilerde yükselen dezavantaj algısı, meslek liselerinin çalışma hayatına hazırlama kapasitesine yönelik beklentilerde avantaj algısına dönüşmektedir.

Tablo 30. *Katılımcıların meslek lisesi mezunlarını kolay ve hızlı iş bulma açısından diğer lise mezunları ile karşılaştırması*

	n	%
Meslek liseleri mezunlarının diğer lise mezunlarına göre daha kolay ve hızlı biçimde iş bulabildiğine katılıyor musunuz?		
Katılıyorum	538	67,7
Katılmıyorum	112	14,1
Fikrim yok	145	18,2

Meslek liselerinin diğer lise mezunlarına göre daha kolay ve hızlı biçimde iş bulma kolaylığı sağlayıp sağlamadığına yönelik oranlar, mesleki ve teknik ortaöğretimin sığınak algısı yarattığı iddiasını desteklemektedir. Öğrencilerin % 67,7'si meslek liselerinden mezun olanlarının, diğer liselerden mezun olanlara kıyasla daha

kolay ve daha hızlı biçimde iş bulabildiği düşüncesine katılmaktadır. Bu düşünceye katılmayanların oranı sadece % 14,1'dir.

Makro düzeydeki istatistikler ve araştırmalardan, araştırmamızın nicel verilerine kadar uzanan avantaj-dezavantaj yarılmasının özne düzeyinde ne anlam taşıdığını ortaya koyabilmek için araştırmada meslek lisesi - Anadolu lisesi ayrımı, nitel veriler açısından da ele alındı. Nitel verilerde, meslek lisesi - Anadolu lisesi ayrımı çerçevesinde, meslek liselerinin mesleki beceri kazandırma avantajının altı çizilmiştir. Meslek liselerinin mesleki beceriler kazandırarak istihdam fırsatı sunması bakımından avantajlarını vurgulayan ifadelerden bazıları şöyledir:

“Puanım Anadolu lisesine yetiyordu. Ama Anadolu lisesi var şimdi bir de Anadolu lisesi var... Orada olursam 12. Sınıfta kesinlikle bir üniversiteyi tutturmam lazım bu birincisi. Çok çalışmam lazım çok çabalamam lazım bu ikincisi. Burada çalışıyoruz gene hazırlanıyoruz YGS'ye elimizden geldiğince. Buradan mezun hem üniversiteye hazırlanmış olacağız hem de elimizde mesleğimiz olacak” (Selçuk-öğrenci).

“Anadolu liselilerin üniversite kazanma olasılıkları daha yüksek. Ama bizim de iş konusunda daha fazla avantajlarımız var. Onun dışında çok bir fark göremiyorum ben yani.” (Hamiyet-öğrenci).

“Bence biz daha avantajlıyız. Çünkü onlar okulu bitirdikten sonra üniversiteyi kazanamazlarsa normal bir işe giremezler. Ama biz Usta olabiliriz yani. Tekniker olarak çıkıyoruz yani biz okuldan. Onların öyle bir imkânı yok.” (Ayhan-öğrenci)

“Meslek lisesinde okumam demem, tavsiye ederim yani düz liseden mezun olan bir insanın iş bulabilme ihtimali meslek lisesine göre az o nedenle meslek lisesini kesinlikle tavsiye ederim.” (İsmail-mezun)

“Meslek lisesindekiler, hava ikmale girerim sonrası işte askere giderim bir an önce evlenir yuvamı kurarım modundayken, genel lise mezunu özellikle fen lisesinden mezun olan kişi çok daha fazla hayaller peşinde koşabiliyor ama tersi şöylede bir handikap var ÖSS sınavı şimdi adı değişik tabi YGS, LYS burda da başarılı olamadığı takdirde de boşta kalma ihtimali boşlukta kalma ya da işte yanlışa yönelme ihtimalleri var... Meslek lisesi mezunlarında o tip bunalım durumları anksiyete gibi rahatsızlıklar görülme durumları düşük tabiri caizse zaten kişiler okurken de bu şeyden yoğrularak geçiyorlar karşılına ne çıkabileceğini az çok tahmin edebiliyorlar çok büyük beklentileri de yok hayatta bu anlamda başarılı olma ihtimalleri biraz daha yüksek diğerlerine göre.” (Orhan-mezun)

“Aileler ve işte öğretmenleri de sen üniversite sınavında başarılı olamayabilirsin ama en azından meslek lisesine gittiğinde meslek öğrenirsin şeklinde geliyor” (Necati öğretmen)

“Düz Anadolu lisesi mezunu açıkta kaldığı zaman işletmeler öyle öğrencileri almamakta işyerlerine işçi olarak çalıştırmıyor... Yani meslek lisesine gelmiş bir öğrenci o meslek lisesi diplomasıyla beraber hem bir meslek sahibi olabilmekte hem de iyi bir donanım kazanmaktadır.” (Turgut-öğretmen)

Nitel verilerde, meslek liselerinin çalışma hayatına girişi kolaylaştıran bir araç olduğu algısı, nicel verilerle paralellik göstermektedir. Nitel verilerde, Anadolu liselerinin yükseköğretimi geçişi tamamen garanti altına alınmadığına yapılan vurgu oldukça dikkat çekmektedir. Anadolu lisesinin yükseköğretime geçişi garanti altına alınmaması, Anadolu lisesinin bir risk alanı olarak değerlendirilmesine yol açmaktadır.

Nitel veriler, Anadolu liselerinin, meslek lisesi öğrencileri için ikinci planda kalabilmesinin temel nedenlerine yönelik bazı ipuçları sunmaktadır.

i) Meslek lisesi öğrencileri için Anadolu liselerinin ikinci plana itilebilmesinin temel nedenlerinden birincisi; yükseköğretime geçişin Anadolu liselerinde garanti altına alınamamış olmasıdır.

ii) Anadolu lisesi yükseköğretime geçişe yönelik sigortasızlığı telafi edebilecek farklı bir avantaj ya da sermaye biçimi sunmamaktadır. Anadolu liselerinin sadece üniversiteye geçiş için gerekli olan akademik başarı sermayesini sunması ve başka bir alternatif sunmaması öğrencilerin bu alanı bir risk alanı olarak görmelerine yol açabilmektedir.

iii) Anadolu liselerinin sunduğu akademik başarı sermayesinin ekonomik sermayeye dönüştürülmesi öğrencilerin bir kısmı için, yüksek düzeyde çaba ve maliyet gerektirmektedir.

iv) Anadolu lisesinin sunduğu akademik başarı sermayesinin, ekonomik sermayeye dönüştürülmesinin uzun bir sürece yayılması da Anadolu liselerinin bir risk alanı olarak tanımlanabilmesine yol açabilmektedir. Öğrencilerin gözünde, meslek liselerinin sunduğu mesleki sermayenin, ekonomik sermayeye dönüştürülmesi daha az zahmetli ve maliyetli olmakla birlikte daha kısa zaman almaktadır.

Öğrenciler arasında, kısa sürede meslek sahibi olmak için meslek lisesini tercih edenlerin oranı (%58,8) bir hayli yüksektir. Bu oran aynı zamanda meslek lisesinin vaat ettiği mesleki sermayenin öğrenci için temel ağırlık merkezi olduğunu göstermektedir. Mesleki sermayeyi meslek lisesinin çekici yönü olarak tanımlayan bir öğrenci kitlesi için sadece akademik başarı sermayesini vaat eden Anadolu lisesinin rasyonel bir tercih olarak algılanamayacağı ihtimal dâhilindedir. Üstelik meslek lisesinde, yükseköğretime geçiş için gerekli olan akademik başarı sermayesi de kısıtlı da olsa mevcuttur.

Tablo 31. Katılımcıların mezun oldukları alanda çalışmayı isteme durumları

Eğitim gördüğünüz alanda/dalda çalışmak istiyor musunuz?		
Evet	n	483
	%	60,9
Hayır	n	310
	%	39,1

Eğitim görülen alanda çalışmak isteyip istememe oranları da, mesleki ve teknik ortaöğretimin sığınak algısı ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin % 60,9'u gibi önemli bir çoğunluğu eğitim gördüğü alan veya dalda çalışmak istediğini belirtmiştir. Öğrencilerin %39,1'i ise eğitim gördüğü alanda ve dalda çalışmak istemediğini belirtmiştir. Eğitim gördüğü alanda çalışmak istemeyenlerin oranı çalışmak isteyenlerin oranına kıyasla oldukça düşük kalmaktadır. Ancak yine de yaklaşık % 40'lık bir oranın eğitim gördüğü alanda çalışmak istememesi dikkat çekicidir. Bu oranın yükseköğretime geçiş beklentisi ile ilişkili olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmalarda mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencileri mezuniyet sonrası bir işe yerleşme sürelerine yönelik tespitler, bu araştırmada öğrencilerin çalışma hayatına yönelik beklentileriyle örtüşmektedir. Bir mezun izleme araştırmasında örnekleme dâhil edilen mezunların % 79,5'inin 9 aydan daha kısa sürede bir işe yerleştiğini belirttikleri vurgulanmaktadır. Mezunların % 59,8'i iş bulma yöntemi olarak arkadaş ve tanıdıkların yardımlarını kullanmaktadır, meslek lisesi yöneticileri ve öğretmenlerin yardımını kullananların oranı ise % 25,8'dir. Mezunlardan çalıştıkları iş ile aldığı eğitim arasında bağlantı olduğunu belirtenlerin oranı % 81'dir. Ayrıca mezunların % 52,8'i daha önce bir işte istihdam edilmiş ya da çalışmaktadır (EARGED, 2006: 99 -108). Başka bir mezun izleme araştırmasında mezunların % 66'sının ücretli bir işte çalıştığı tespit edilmiştir. Çalışanların % 72'si 9 aydan kısa bir sürede iş bulduklarını belirtmişlerdir. İş bulmada kullanılan yöntemlere bakıldığında çalışanların % 52'si aile, tanıdık ve arkadaş yardımlarıyla, % 12'si Meslek lisesi yöneticileri ve öğretmenleri aracılığıyla iş bulduğunu belirtmiştir. Çalışanların % 90'ı çalıştıkları iş ile aldıkları eğitimin bir bağlantısının olduğunu belirtmiştir.

(METARGEM: 1997: 30-36). Yine bir başka izleme araştırmasında mezunların % 61'i 9 aydan kısa bir sürede iş bulduğunu belirtmiştir (METARGEM: 1995: 19). Başka bir araştırmada mezunların % 77,6'sının mezun olduktan sonra 6 ay içerisinde iş bulduklarını belirtmiştir. Mezunların % 52,8'i iş bulmada zorlukla karşılaşmadığını belirtmiştir. Tanıdıklar yoluyla iş bulanların oranı % 56, okul yöneticileri ve öğretmenler aracılığıyla iş bulanların oranı % 20'dir. Mezunların % 87,5'i meslek lisesi mezunu olmanın iş bulmada etkili olduğunu belirtmiştir. Mezunların % 88,9'u yaptıkları iş ile aldıkları eğitimin bir bağlantısı olduğunu belirtmiştir (Aksoy, 1995: 97- 99). Belirtilen araştırmaların bulguları ile bu araştırma kapsamındaki öğrencilerin çalışma hayatına yönelik beklentilerine yönelik bulgular örtüşmektedir. Öğrencilerin önemli bir çoğunluğu, meslek liselerinin kısa sürede ve kolay biçimde çalışma hayatına atılmayı sağladığını düşünmektedir. Araştırmamızın nitel verileri de meslek liselerinin çalışma hayatına katılmayı kolaylaştırdığı yönündeki işlevini öne çıkarmaktadır. Nitel verilerde, meslek liselerinin çalışma hayatına girişi kolaylaştırdığına yönelik bazı ifadeler şunlardır:

“İlk başta hayatı öğretiyor çünkü düz liseler çok farklı hayatı öğreniyorsun ileride nasıl çalışabileceğini nelerle karşılaşabileceğini mesleğini öğreniyorsun **eline mesleğini alıyorsun gelecekle bir kaygın olmuyor** hani üniversiteyi kazanamasam okuyamasam bile diyorsun en azından elimde mesleğim var.” (Osman-mezun)

“Bi diploma kazandırdı, bi işyeri açma belgesi kazandırdı **mesela hiçbir şey yapamazsam da elimde belge var bi işyeri açabilirim kazanç sağlayabilirim** ilerleyebilirim bu konuda.” (Burak-mezun)

“Yazılım firmasında çalışırsın programlamada çalışırsın memur olursun veya bilgisayar öğretmenliği yaparsın, **seçenek çok aslında.**” (Elif mezun).

“Okulda iş kültürü nedir ne değildir, fabrika kültürü nasıldır, iş hayatı nasıldır, bu konularda deneyimlerim, el becerilerim oldu... Şimdi baktığımızda genel olarak bireysel olarak bir eğitimden bahsettiğimizde meslek liselerini baz aldığımızda illaki fayda. **Yani eğer Anadolu liseli o üniversite sınavını kazanamazsa ve o iş hayatına atılmaya kalktığı zaman ben beş sıfır önde oluyorum.** Ben CNC bölümünden mezunum CNC'ye dair en ufak bir şey bilmesem dahi ben ondan beş sıfır öndeyim.” (Mustafa-mezun)

“En basiti **organize sanayi bölgesine gittiğimiz zaman genel lise mezunu iş bulma ihtimali çok düşükken meslek lisesi mezunu pek çok alanda çalışabileceğinden dolayı rahatlıkla iş bulabiliyor.** En temek faydası belki de iş bulma noktasında. (Orhan-mezun)

“Anadolu lisesindeki öğrenci okul bittikten sonra üniversiteye gidemezse iş başvurusu yakarken ben her işi yaparım diye başvururken **bizim öğrenciler branşıyla ben**

makineciyim CNC den anlarım ben metalciyim gibi yapabileceği işi söyleyerek başvuru yaptığı için daha avantajlı yetenek donanım olarak daha iyi tabiki.” (Şükrü-öğretmen)

“Mezun olan **öğrencilerimizin iş sıkıntısı diye bir sorunu yok** biz kendi alanımızda öyle bir sorunumuz yok. Çünkü piyasada tesisat bölümü, soğutma bölümü, klima bölümü mezunları hepsi herhangi bir şekilde işe giriyor.” (Necati öğretmen)

Görüşmelerde, meslek liselerinin istihdam sağlama işlevine yapılan belirgin vurgu dikkat çekicidir. Bazı görüşmelerde meslek liselerinin istihdam sağlama niteliği, Anadolu liseleriyle karşılaştırılmakta ve meslek liselerinin Anadolu liselerinin kazandıramyacağı bir sermaye biçimi sunduğunun altı çizilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyoekonomik kökenleri göz önünde bulundurulduğunda görüşmelerde vurgulanan meslek liselerinin istihdam kazandırma özelliği, öğrencilerin mesleki eğitimi bir sığınak olarak algıladığını doğrulamaktadır.

Tablo 32. Katılımcıların liseden sonra çalışmayı düşündükleri işler

Liseden sonra çalışmayı düşündüğünüz iş	N	%
Meslek lisesinde eğitim görülen alanlara yönelik meslekler (Elektrikçi, teknisyen, bakım onarım, programlama gibi)	312	46,6
Orta ve üst düzey meslekler (Avukat, doktor, öğretmen, akademisyen, mühendis, hemşire gibi)	210	31,4
Görece düşük statülü meslekler (Pidecilik, kargo elemanı, şoför gibi)	37	5,5
Tarım ve hayvancılıkla ilgili işler (Çiftçilik, Hayvancılık gibi)	12	1,8
Bilmiyorum ifadesini kullananlar	80	12
Diğer (Futbolcu, müzisyen gibi)	18	2,6
Toplam	669	100

Öğrencilerin % 46,6’sı gelecekte, meslek liselerinde eğitim gördükleri alanlara yönelik mesleklerde çalışmayı düşündüklerini belirtmiştir. Öğrencilerin % 31,4’ü Avukatlık, doktorluk, mühendislik, öğretmenlik, polislik gibi orta ve üst statülü mesleklerde çalışmayı düşündüğünü belirtmiştir. Öğrencilerin % 5,5 ‘i pidecilik, kargo elemanı, şoförlük gibi görece düşük statülü mesleklerde çalışmayı düşündüğünü belirtmiştir. Çiftçilik, hayvancılık gibi mesleklerde çalışmayı düşünen öğrencilerin oranı % 1,8’dir. Öğrencilerin % 12’si “Liseden sonra çalışmayı düşündüğünüz iş nedir?” sorusuna “bilmiyorum” yanıtını vermiştir.

Gelecekte yapılacak işler konusunda öğrencilerin yarısına yakınının alanı ya da dalı ile ilgili işlerde çalışmayı düşündüklerini belirtmesi dikkat çekicidir. Bu oran, meslek liselerinin, çalışma hayatına yönelik planları önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Öğrencilerin yarısına yakını, lise eğitimi boyunca kazandığı mesleki beceriler ve deneyimler doğrultusunda çalışma hayatına atılmayı düşünmektedir. Öğrencilerin çalışma hayatına ilişkin beklentileri, eğitimi bütünleştirici süreç olarak ele alan yaklaşımların öne çıkardığı, piyasaya yönelik konular için aday üretme işlevinin algısal düzeyde öğrencilerde kök saldığını söyleyebiliriz. Öğrencilerin yarısına yakını alanına yönelik işlerde çalışma beklentisi içerisindedir. Ayrıca bu oranın, mesleki eğitimin ilke edindiği ara eleman yetiştirme amacına uygun düşen ve lisans düzeyinde yükseköğretim belgesi gerektirmeyen konuları temsil ettiğini belirtmek gerekir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim, yükseköğretime geçiş yapmaya ihtiyaç duymadan çalışma hayatına yönelik beklentilerin gelişmesinde etkili olabilmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim başlı başına, bütünleştirici yaklaşımların eğitime yükledikleri işlevin önemli ölçüde içselleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretimin bu işlevinin öğrenciler için sığınak algısına dönüştüğünü belirtmek gerekir. Ancak mesleki ve teknik ortaöğretimin çalışma hayatına geçişi kolaylaştırma işlevinin ayrıştırıcı yaklaşımlar çerçevesinde farklı bir şekilde yorumlanabilmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu meslek liselerinde eğitim gördükleri alanlarla ilgili yükseköğretim belgesi gerektirmeyen işlerde çalışmayı hedeflemektedir. Ayrıştırıcı yaklaşımlar çerçevesinde bu hedef düşük statülü konularla ilişkilendirilmektedir. Yani mesleki ve teknik ortaöğretim düşük sosyoekonomik konulardan gelen öğrencilerin düşük konularda çalışmasına yönelik rıza üretmektedir. Bu bakımdan önemli ölçüde dikey hareketlilik beklentisi oluşturamamaktadır. Diğer bir ifadeyle meslek lisesi öğrencileri aileden devralınan sınıfsal konumu önemli ölçüde aşabilecek bir beklenti içerisine girememektedir. Bu perspektiften bakacak olursak mesleki ve teknik ortaöğretim her ne kadar sığınak algısı yaratsa da mevcut eşitsizliklerin kuşaktan kuşağa aktarılmasına doğrudan katkı sağlamasa bile bu aktarımı engelleyememektedir. Bu noktada öznel beklentilerin nesnel olasılıklara tabi olduğunu söyleyebiliriz. Benzer bir uyumun gelire yönelik beklentiler için de söz konusu olabildiği söylenebilir.

Tablo 33. Katılımcıların gelir beklentileri ile öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyi

	N	ORTALAMA
Gelecekte çalışacağımız iş karşılığında almayı hayal ettiğiniz aylık ücret nedir?	343	3.3875
Ailenizin aylık geliri.	759	2.2559

Öğrencilerin gelecekte çalışacağı iş karşılığında almayı hayal ettiği ücretin ortalaması 3.3875 TL'dir. Öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelirinin ortalaması ise 2.2559 TL'dir. Öğrencilerin gelecekte yapacakları iş karşılığında almayı hayal ettikleri ücretlerin ortalaması ile ailelerin aylık gelirlerinin ortalaması arasında büyük bir farkın olmadığı ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin, dikey toplumsal hareketlilik şeklinde nitelendirebilecek beklentiler içerisinde olmadıkları söylenebilir. Bu durum daha önce de bahsedilen olasılıklar ve umutlar ilişkisini teyit etmektedir. Öğrencilerin ekonomik düzeyde sahip oldukları nesnel olasılıklar ile öznel umutları arasındaki yakınlık dikkat çekicidir. Ekonomik anlamda, öğrenciler gelecek yaşantılarında, mevcut koşullarına yakın koşullar içerisinde olabileceklerini düşünmektedirler. Öğrenciler, ailelerinin gelir düzeyinin biraz üzerinde bir gelir beklentisi içindedirler. Ailelerin gelirleri açlık sınırının biraz üzerinde yoksulluk sınırının ise altında kalmaktadır. Öğrencilerin gelir beklentileri de aynı sınırlar içerisindedir. Yani öğrencilerin gelir beklentileri yoksulluk döngüsünü kırabilecek düzeyde değildir. Öğrencilerde yatay toplumsal hareketlilik beklentisinin mevcut olduğu söylenebilir. Eğitimi ayrıştırıcı bir süreç olarak ele alan yaklaşımlar eğitimin çalışan adayı ürettiğini doğrulamakta ancak bu iddiayı eleştirel bir çerçevede ele alarak eğitimin sosyal hareketlilikten çok mevcut eşitsizlikleri üretme doğrultusunda öğrencileri çeşitli konumlara hazırladığını vurgulamaktadır. Bulguların bu perspektifin iddialarını desteklediğini söylemek mümkündür. Çünkü mesleki eğitim büyük ölçüde öğrencilerin içinden geldikleri toplumsal koşulları aşabilecek beklentiler ve umutların gelişmesine katkı sağlayamamaktadır. Öğrencilerin sadece kısıtlı diyebileceğimiz düzeyde sosyal hareketlilik beklentilerini güçlendirebilmektedir. Gelecekte yapılması düşünülen işler ve gelir beklentileri çerçevesinde şekillenen umutlar, nesnel olasılıkları aşacak düzeyde değildir.

Öğrencilerin mesleki eğitimin etkisi temelinde şekillenen umutları, her ne kadar mevcut sınıfsal koşulları aşma düzeyinde değilse de mevcut sınıfsal koşulların altında da değildir. Bu bakımdan mevcut koşulları koruma ve az da olsa mevcut koşulları

aşmayı içerecek beklentileri oluşturma anlamında mesleki eğitimin bir sığınak olarak algılandığı ileri sürülebilir. Kısıtlı düzeyde bir sosyal hareketlilik algısına kaynaklık eden mesleki eğitim bu düzeydeki umutları oldukça canlı tutabilmektedir. Çünkü öğrencilerin % 65,3'ü gelecekteki ekonomik durumunun ailesinin şu anki durumundan daha iyi olacağını, % 27,5 aynı olacağını, % 7,3'ü ise daha kötü olacağını belirtmektedir. Öğrencilerin % 60,9 unun eğitim gördüğü alana yönelik bir işte çalışmayı düşündüğü de hesaba katılacak olursa öğrencilerin aldığı eğitim aracılığıyla ailelerinden daha iyi konuma gelmeyi bekledikleri ileri sürülebilir. Benzer biçimde öğrencilerin % 42,2'si ilk beş yıl içinde, % 36,9'u ilk on yıl içerisinde, % 16,4'ü ilk yirmi yıl içerisinde, kendine ait bir ev ve otomobile sahip olabileceğini düşünürken, öğrencilerin % 4,5'i ise hiç bir zaman bir ev ve otomobile sahip olamayacağını düşünmektedir. “Geleceğe yönelik hedeflerinizin gerçekleşmesinde ne kadar umutlusunuz? sorusunu öğrencilerin % 76,4'ü çok umutluyum ve umutluyum düzeyinde onaylamıştır.

Geleceğe yönelik beklentilerle ilgili bulgular, öğrencilerin ekonomik anlamda geleceğe yönelik kaygılarının yüksek düzeyde olmadığını ve gelecekte umutlu olduklarını göstermektedir. Bu umuda kaynaklık eden sermaye türü ise daha sonraki bölümde de vurgulayacağımız haliyle aileden devralınacak veya devletin sağlayacağı konumlarla ilişkili değildir. Öğrencilerin önemli ölçüde güvendikleri, gelecek beklentilerini şekillendiren ve umutlarını canlı tutan başlıca sermaye biçimi mesleki ve teknik ortaöğretimin sunduğu mesleki becerilere dayalı sermaye biçimidir. Bu bakımdan öğrenciler için mesleki ve teknik ortaöğretimin sınırlı düzeyde olsa yukarıya doğru hareketlilik imkânı sağlayan güvenli bir sığınak olarak algılandığını kolaylıkla ileri sürebiliriz.

4.6. Meslek lisesi öğrencilerin zenginlik-yoksulluk algıları

Bulguların ilk bölümünde öğrenci aileleri, çeşitli göstergeler çerçevesinde (ailenin ortalama gelir düzeyi, ebeveynlerin mesleki konumları, eğitim düzeyleri gibi) düşük sosyoekonomik ve sosyokültürel statüleri sahip aileler olarak tanımlanmıştı. Hanelere giren ortalama gelir miktarı ölçütü çerçevesinde, öğrenci ailelerinin büyük

çoğunluğunun (bkz. Tablo.6) yoksul⁸ aileler olduğu ileri sürülebilir. Gelire dayalı göstergeler ailelerin açlık sınırının üzerinde, yoksulluk sınırının altında olduğunu göstermektedir. Bu tespitin yanı sıra ailelerde babaların çalıştıkları (Bkz.Tablo.7) ve annelerin ise büyük çoğunlukla ev kadınları (Bkz. Tablo.7) oldukları belirtilmişti. Bu veriler, öğrencilerin çalışan yoksul olgusu (Suğur vd., 2010-89-97) ile örtüşen ebeveynlere sahip olduğunu göstermektedir. Nesnel göstergeler çerçevesinde meslek lisesinde eğitim gören öğrencilerin kısıtlı imkânlarla sahip yoksul ailelerden geldiklerini söylemek mümkündür. Araştırmamızın bulgularını tartışırken mesleki eğitime yönelme, mesleki eğitim deneyimleri ve gelecek beklentilerinin belirtilen toplumsal koşullarla oldukça ilişkili olduğu sıklıkla vurgulanmıştı. Bu bölümde, öğrencilerin nesnel düzeyde sahip oldukları toplumsal koşulların örtüştüğü yoksulluk olgusu bu olgunun karşıt kutbunu oluşturan zenginlik olgusuyla birlikte öğrencilerin öznel düzeydeki değerlendirmeleri çerçevesinde ele alınacaktır.

Yoksulluğun ekonomik ya da nesnel ölçütlerle tanımlanmasının yanında öznel düzeyde ne anlam taşıdığı da önem taşımaktadır. Yoksulluğun nesnel ve öznel boyutlarının birlikte ele alınması daha bütünlüklü bir yaklaşımı ifade etmektedir (Suğur vd., 2010: 135-137). Yoksulluğun dışsal bakış açısı kadar içsel analizi de önemlidir. Çünkü yoksulların yoksulluğu nasıl algıladıkları kendi kimliklerini inşa etme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Ergül vd. 2012: 36). Meslek lisesi öğrencilerinin toplumsal konumları hakkında bilgi veren nesnel göstergelerin yanı sıra öğrencilerin kendi toplumsal konumları ile yakından ilişkili olan yoksulluk olgusuna yönelik öznel değerlendirmelerini ele almanın öğrencilerin sosyal hareketlilik algıları hakkında önemli ipuçları sunacağı düşünülmektedir.

“Türkiye’deki toplumsal hiyerarşiler ve farklar temsilinin en belirgin örneği üst ve alt sınıflar arasındaki sarsıcı ve yaralayıcı ilişkilerde yer almaktadır. Türkiye’de toplumsal hiyerarşiler ve farklar arasında her ne kadar karmaşık bir eklemlenme oluştursa da yoksulların algılarında toplumsal alanın fakirler ve zenginler şeklinde ikili bir karşıtlık üzerine kurulduğu söylenebilir (Erdoğan, 2016. 49).Yoksulluğun karşıt kutbu olarak ele alabileceğimiz zenginliğe yönelik öznel düzeydeki tanımlamalar ve

⁸ Araştırmanın saha sürecinin başladığı Kasım 2017 tarihinde Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonunun belirlediği açlık sınırı 1,417 TL, yoksulluk sınırı ise 4,615 TL’dir (www.turkis.org.tr). Memur Sendikaları Konfederasyonu’nun 2016 Eylül ayı rakamları çerçevesinde açlık sınırı 1,492, yoksulluk sınırı ise 4,252 TL’dir (www.memursen.org.tr). Dört kişilik bir ailenin asgari geçim haddi Türkiye Kamu-Sen hesaplamalarına göre ise Ocak 2017’de 5.019,93 Lira olarak belirlenmiştir (www.kamusen.org.tr).

değerlendirmeler, bu bakımdan öğrencilerin toplumsal alana ilişkin bakış açılarını yakalamayı kolaylaştırabilir. Yoksulluk ve zenginlik konumlarına ve bu konumlar arası hareketliliğe yönelik tanımlamalar ve değerlendirmeler, meslek lisesi öğrencilerinin toplumsal hayatın eşitsiz ilişkilerini nasıl anlamlandırdıklarını ve içselleştirdiklerini kısmen de olsa ortaya koyabilir.

Öğrencilerin meslek liselerini kısa sürede çalışma hayatına hazırlama bakımından avantajlı, yükseköğretime geçiş, gelir, prestij ve çalışma koşullarının rahatlığı açısından dezavantajlı buldukları belirtilmişti. Öğrencilerin değerlendirmeleri çerçevesinde meslek liselerinin hem bir sığınak hem de bir tuzak olarak algılandığı vurgulanmıştı. Sığınak ve tuzak etkisinin iç içe geçtiği ve algısal düzeyde bu etkilerin kesiştiği ortaya çıkmıştı. Meslek liselerinin hem imkânlarla hem de sınırlılıklarla ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştı. Belirtilen sonuç öğrencilerin sınırlı düzeyde sosyal hareketlilik algılarına sahip olduklarını göstermekteydi. Öğrenciler, mesleki eğitim sürecinin toplumsal koşullarını olumlu yönde ancak sınırlı düzeyde değiştireceklerini düşünmektedirler. Öğrencilerin hem meslek liselerinin etkilerine yönelik değerlendirmeleri, hem de gelecekte çalışmayı düşündükleri işler ve elde etmeyi hedefledikleri ücret düzeyleri, öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik ve sosyokültürel konumlarından fazla uzaklaşmamaktaydı. Bu bakımdan öğrencilerin, içine doğdukları yoksulluk döngüsünden kurtulamayacaklarını düşündüklerini ileri sürerek öğrencileri çalışan yoksul adayları şeklinde tanımlamak mümkündür. Bu iddia öğrencilerin kısıtlı imkânları kabullendiklerini ya da içselleştirdikleri varsaymaktadır. Bu noktada öğrencilerin hem içinden geldikleri koşullarla hem de öznel beklentileri ile ilişkili olan yoksulluğu nasıl tanımladıkları ve değerlendirdikleri önem kazanmaktadır.

4.6.1. Zengin ve yoksul kime denir?

Öğrencilerin yoksulluğa ve zenginliğe yönelik değerlendirmeleri, yoksulluktan uzaklaşmayan bir geleceği nasıl tasarladıklarını anlamayı kolaylaştırabilir. Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin tabakalaşma süreci, toplumsal konumlar ve bu konumlar arası geçişlere yönelik görüşleri incelenmiştir. Meslek lisesi öğrencilerinin zengini ve yoksulu tanımlama biçimleri üzerinden sosyal hareketlilik algıları tartışılacaktır.

“Zengin kime denir?” sorusuna verilen yanıtlardan öne çıkan sonuçlar şöyledir. “Parası olana denir” anlamına gelebilecek ifadeleri öne çıkaran öğrencilerin oranı %

38,4'tür. Zengini “gönlü güzel olana denir” gibi duygu temelli tanımlamalarla açıklamaya çalışan öğrencilerin oranı % 21'dir. Zenginliği orta sınıf ölçütlerine yakın ölçütlerle tanımlamaya çalışan öğrencilerin oranı % 19'dur. Zenginliği üst sınıf ölçütlerine yakın ölçütlerle tanımlamaya çalışan öğrencilerin oranı % 9,1'dir. Zenginliği tüketim ağırlıklı tanımlamalarla ifade etmeye çalışan öğrencilerin oranı ise % 9,3'tür.

Öğrencilerin zenginlik ve yoksulluk algılarını ortaya çıkarabilmek ve yorumlayabilmek için sorduğumuz “zengin kime denir?” sorusuna “zengin parası olana denir” şeklinde verenlerin oranı (% 38,4) oldukça yüksektir. Bu cevabı öğrencilerin sosyoekonomik kökenleri ile ilişkilendirebilmek mümkündür. Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir ortalaması yaklaşık 2,300 TL civarındadır. Öğrencilerin ortalama haftalık harçlıkları ise 25 TL'dir. Sonuçlar daha önce de belirttiğimiz gibi öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerinin açlık sınırının üzerinde, yoksulluk sınırının altında olduğunu göstermektedir. Sosyoekonomik düzeye yönelik göstergeler, ailelerin para konusunda sıkıntı çeken bir kesim olduğunu göstermektedir. Zenginlik tanımının ölçütü olarak paranın kullanılması bu bağlamda önem kazanmaktadır. Öğrencilerin bir bölümünün zengini “parası olandır” şeklinde ifade etmesi, soyut bir tanım gibi görülse de para ölçütü tanımı somutlaştırmaktadır. Öğrencilerin kendileri ve aileleri ile ilgili sosyoekonomik göstergeler, para konusundaki sınırlılık hakkında fikir vermektedir. Öğrencilerin “fakir kime denir?” sorusuna verdikleri cevaplarda da “parası olmayana denir” cevabı ilk sırayı almaktadır. Üstelik “zenginliği parası olana” denir şeklinde tanımlayanların oranı ile “fakirliği parası olmayana” denir şeklinde tanımlayanların oranı örtüşmektedir. Para ölçütü ile zenginlik ve yoksulluk arasında bir sınır çizilmektedir. Parası olanlar, sınırın ötesindekiler olarak zenginlik statüsünü ele geçirenler olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlama bir muğlaklık da içermektedir. Çünkü öğrencilerin önemli bir çoğunluğu soruyu sadece “parası olan” şeklinde tanımlayarak, zenginliği oldukça geniş bir tabakayı içine alabilecek düzeyde esnetmektedir. Parası olmak zengin olmak için yeterli bir koşuldur.

Zenginlik ve yoksulluk tanımlamalarında ölçüt olarak soyut değerler de kullanılmıştır. Zenginliği soyut değerlerle tanımlayan öğrenciler ölçüt olarak “gönlü”, “mutluluk”, “dostluk”, “vicdan”, “inanç” “merhamet” gibi kavramları kullanmışlardır. Zenginliği soyut değerlerle tanımlama oranı, fakirliği bu ölçütlerle tanımlama oranından daha yüksektir. Soyut değerlere dayalı tanımlamaları kendi içerisinde olumlu ve olumsuz tanımlamalar şeklinde ikiye ayırmak mümkündür. Zenginliği olumlu değerler

atfetme, zenginliği sadece maddi kaynaklarla ilişkili bir olgu olmaktan çıkarma eğilimi ile ilişkilendirilebilir. Bu eğilim ile zenginlik elde edilmesi veya erişimi zor bir kimlik ya da konum olmaktan çıkarılabilmektedir. Zenginlik çoğunlukla dürüstlük, merhamet, vicdan, paylaşımcılık, gnl zenginliği gibi manevi değerlere ya da özetle çeşitli erdemlere endekslenmektedir. Bu yaklaşımı, hayatı ya da yaşam döngüsünü sadece sosyoekonomik ve sosyokültürel göstergelerle tanımlamayı dışlayan bir tutum olarak da ele almak mümkündür. Zenginliği olumlu soyut değerler çerçevesinde tanımlayan öğrencilerin ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Sevgi ve saygıyı bilene, oturup dertleşene, derdini dinleyen sana yardım edene denir. İnsanın cebinden çok gnl zengin olsun.”

“Karakteri iyi yönde olgunlaşmış ve vicdanı olanlar dünyanın en zengin insanlarıdır.”

“Helaliyle kazanana, her koşulda çok şükür diyene, merhametli olana, sadece parayla zengin olunmuyor.”

“Gnl zengin olana denir. Parayla saadet olmaz.”

“şerefli, namuslu insanlara zengin denir.”

“Temiz kalplilere ve vicdan, merhamet duygusu fazla olanlara.”

“Gnl zengin cebi boş olan.”

“Cebi zengin olana denmez, gnl zengin olana denir.”

“Hoşgörülü, herkese değer veren insana denir.”

“Kalbinden gönlünden zengin olana denir. Maddi değer yani.”

“Zenginlik ikiye ayrılır, 1. Mal varlığı ile zenginlik, 2. Fakir ama gnl zengin, açgözlü değer.”

Zenginlik ürettiği nüfuz, iktidar/g, sınıfsallık, hiyerarşi ile genelde dışlama, ötekileştirme iktidar ilişkileri gibi süreçlerle yan yana kabul edilebilmektedir (İlhan, 2013: 200). Zenginlik bu bağlamda olumsuz değerlerle ilişkilendirilerek tasvip edilmeyen bir olguya ya da kimliğe de dönüştürülebilmektedir. Zenginliği bir takım olumsuz ve istenmeyen değerler ya da niteliklerle tanımlama girişimi olumlu tanımlama girişiminden farklılaşmaktadır. Her iki eğilim, değerler ya da kişisel nitelikleri ne çıkarma bakımından ortak özellikler taşısa da zenginliğin maddi ya da ekonomik kaynaklarla ilişkisini kurup kurmama bakımından ayrışmaktadır. Zenginliği olumlu değerlerle ilişkilendirerek tanımlayanların açıklamalarında, zenginliğin aslında maddi ya da ekonomik bir olgu ve kimlik olmadığı vurgusu hâkimdir. Oysa zenginliği olumsuz değerler ya da niteliklerle ilişkilendirerek tanımlama eğiliminde, zenginliğin maddi ya da ekonomik kaynaklarla da bağlantısının olduğu iması çok güçlüdür. Bununla birlikte maddi ya da ekonomik kaynakların ykseklıği ile ahlak ya da değerler arasında ters

yönlü bir ilişkinin varlığına yönelik algı dikkat çekmektedir. Bu araştırmada bu yönde bulgulara geçmeden önce bir başka araştırmada da zenginliğin, önemli oranda (%43) kendini beğenmişlik, şımarıklık, bencillik, halden anlamazlık, aç gözlülük, gaddarlık gibi olumsuz niteliklerle ilişkilendirildiğini belirtmek gerekir (İlhan, 2013: 201). Bu araştırmada zenginliği olumsuz değerlerle ilişkilendiren öğrencilerin bazı ifadeleri şu şekildedir:

“Fakiri sömüren parası çok olan cinconlara denir.”

“Çok laf yalansız çok mal haramsız olmaz.”

“Zengin torpille işe girmiş hak etmediği parayı kazanana denir.”

“Haram yiyene, ticaret yapana”

“Züppelere, şımarık, kendini beğenmiş ve ukalalara.”

“Bizim sırtımızdan prim yaparak evine ekmek götürene”

“Bana denmez, zengin züppe insanlara denir.”

“Her zengin parası olanı adam yerine koymadık can.”

“Parasıyla diğerlerini ezenlere denir.”

“Parasıyla hava yapana kendini yüksek görmeye çalışanlara denir.”

“Kibirli ve kendini bilmezlere zengin denir.”

“Ahlak ve görgü kurallarından yoksun olana insanların fikirlerine saygı göstermeyenlere denir.”

“Hayatını hiçbir sıkıntı çekmeden benim gerçekleştirmek için çok çalıştığım ama onun benim hayallerimi bakkaldan ekmek almaya gitmesi kadar kolay alan, gelecek kaygısı gütmeyen, biraz argo olacak ama gevşek insanlardır. Yani zengin çocukları için bu geçerli”

Zenginlik tanımlamalarında soyut değerlerin ölçüt olarak kullanılması zenginliği erişilebilir kılmayla ilişkilendirilebilir. Zenginliği, gönül güzelliği, vicdan, merhamet, gibi değerler çerçevesinde tanımlamak, bu tanımlamanın gerektirdiği niteliklere ulaşmayı kolaylaştıran bir stratejiyi de içerebilmektedir. Zenginliği servet ve yüksek gelir gibi erişilmesi zor kaynaklarla tanımlamak bu alana erişebilme hayalini de sonlandırma riski taşıyabilmektedir. Bu bakımdan zenginliği duygu, değer gibi erişilebilir ya da ulaşılabilir bir takım değerler veya erdemler alanına indirgemek ve bu alanın sınırlarına hapsedmek, bu alana girebilmeyi ya da kendini zengin olarak tanımlayabilmeyi kolaylaştırabilmektedir. Araştırmada her ne kadar zenginliği değerler ya da sadece “parası olan” gibi geniş bir skalada tanımlayanlar olduysa da zenginliği düşük oran da olsa ekonomik anlamda üst sınıf ölçütleri ile tanımlayanlar (% 9,1) da olmuştur. Zenginliği üst sınıfı ölçütü ile açıklamaya çalışan bazı tanımlamalarda popüler kültürün, medyanın etkisi olduğu düşünülmektedir. Medyada ya da sosyal

medyada boy gösteren figürler, zenginliğin ölçütüne dönüşebilmektedir. Zenginliği üst sınıfı ölçüt olarak açıklayan bazı tanımlamalar şu şekilde öne çıkmaktadır:

Ali Ağaoğlu'na denir.

Bill Gates'e denir.

Acun Ilıcalı'ya denir

Yatı, katı, villası olana denir

“Şirketleri olan veya fabrikaları olan her istediğini alabilen insanlara denir.”

“Pazartesi günü Lamborghiniye Salı günü Ferrariye binene denir.”

“Evi arabası olan, özel okulda okuyan, her gün farklı kıyafet giyene denir.”

“Saygınlığı olan ertesi gün hangi arabaya bineceğine karar veremeyen insana denir.”

“Ailesinden ev, şirket, arabası kaldıysa zengindir. Baba parası yer zengin olur.”

“Kalbinden gönlünden zengin olana denir. Maddi değil yani.”

Zenginliği orta sınıf ölçütleriyle tanımlayanların oranı (%19), üst sınıf ölçütüyle tanımlayanların oranından daha yüksektir. Kapıcılar, şoförler, gündelik işçiler, bakıcılar olarak gruplandırılan çalışan yoksullar ile ilgili bir araştırmada zenginliği orta sınıf ölçütleriyle tanımlayanların oranının üst sınıf ölçütüyle tanımlayanların oranından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Suğur vd. 2010: 148). Zenginliği orta sınıf ölçütleriyle tanımlayanların oranlarındaki yükseklik, orta sınıfla karşılaşma imkânının yüksekliğiyle ilişkilendirilebilir. Üst sınıf insanların yaşamlarına tanıklığın medya, sosyal medya gibi iletişim araçlarının imkânları ve sınırlılığı dâhilinde gerçekleştiği düşünülmektedir. Öğrencilerin sosyokültürel ve sosyoekonomik kökenlerine yönelik göstergelerde, üst sınıf ölçütleri içerecek (meslek, gelir, eğitim düzeyi gibi) verilerle karşılaşmamıştır. Ancak, toplumsal kökenlerle ilgili göstergelerde orta sınıf ölçütlerine yakın göstergeleri içeren az da olsa veri mevcuttur. Bununla birlikte orta sınıfa mensup bireylerle komşu olma, aynı mekânı kullanabilme, ilköğretim sürecinde aynı sınıfı paylaşma, staj sürecinde işverenlerle ilişkiler kurma, iş deneyimleri, boş zaman faaliyetleri gibi süreçlerde orta sınıfa mensup insanlarla ilişki kurabilme olasılığı yüksektir. Bununla birlikte toplumsal alanda orta sınıfa mensup bireylerin oranının üst sınıfa mensup bireylerin oranından oldukça yüksek olması da orta sınıfla karşılaşma olasılığının yüksekliğinin bir başka habercisidir. Bu bakımdan sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenlere ilişkin göstergeler bakımından orta sınıf ölçütlerini (gelir, eğitim, meslek gibi) taşımayan örneklem grubunun üst sınıftan ziyade orta sınıf ölçütlerini zenginlik olarak tanımlayabilmesi daha olasıdır. Anket formlarında zenginliği orta sınıf ölçütleriyle tanımlayan bazı ifadeler şu şekildedir:

“Arabası, evi karısı olana denir.”

- “Aldığı maaş ile rahat bir hayat sürenlere denir.”
- “Borcu olamayan, her fırsatı önünde olan insanlara denir.”
- “Genele göre değişir ama bana göre parası olan evi olan arabası olan kişi bi de kariyerli meslek.”
- “Okuyup, çalışana kimseye muhtaç olmayana denir.”
- “Dört yıllık bir üniversite bitirip alanında işe başlayıp ve o işinde başarılı olan herkes zengindir.”
- “Yaptığı işten memnunsu mutlu huzurlu, bir evi varsa bence zenginlik için yeterlidir ve yeteri kadar maaşı da varsa.”
- “Bir evi bir arabası, yeterli miktarda parası olan herkeze denir.”
- “Her ay elektrik, su, doğalgaz vs. faturalarını ödedikten sonra kendine harçlık ayıranlara, harcayacak yerleri kalmayanlara.”
- “Parası olana, evi olana, arabası olana, meslek sahibi olana. En büyük zenginlik Allah sevgisidir.”
- “Maddi geliri giderlerini fazlasıyla ve çok kolayca ödeyebilene denir.”
- “Aylık ev gelirleri 5.000 TL'nin üzerinde olan insanlara denir.”
- “İyi bir üniversite bitirip kendini iş hayatında kanıtlayan rahat eden her istediğini alabilen kişilere denir.”
- “Öğretmenlere denir.”
- “Asgari ücretin 5 katı alanlardır.”

Zenginliği orta sınıf ölçütleri çerçevesinde tanımlama eğilimi meslek lisesi öğrencilerinin sosyal hareketliliğe yönelik algıları ile de ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin zenginliği orta sınıf ölçütlerine indirgemeleri zenginliği erişebilir bir alana dönüştürebilme eğilimi olarak da nitelendirilebilir. Öğrenciler daha önce de bahsettiğimiz gibi yoksul ailelerden gelmektedirler. Bu bakımdan öğrencilerin sosyal hareketliliğe yönelik algıları da buldukları konumun bir üst basamağı ile ilişkili olabilmektedir. Öğrenciler için zenginlik olarak tanımlanan alanların niteliği orta sınıf ölçütleri ile örtüşebilmektedir. Öğrencilerin, ev araba, düzenli gelir, üniversite eğitimi gibi orta sınıfı betimleyen ölçütler kullanmaktadırlar. Orta sınıf ölçütleri aracılığıyla öğrenciler, sosyal hareketlilik sürecinde değer kazanan, özlem duyulan bir hayatın tarifini yapabilmektedirler. Öğrencilerin genel anlamda orta sınıfın temel göstergelerinden olan bir ev ve arabaya sahip olabileceklerini düşündüklerini bir önceki bölümde tespit etmiştik. Bu bakımdan hedeflenen, elde edileceği düşünülen ve orta sınıfı temsil eden varlıklar ile zenginliğin eş değer tutulduğunu söyleyebiliriz. Bu

bakımdan öğrencilerin bir kısmının orta sınıf ölçütleri ile zenginliği tanımlamaları sosyal hareketliliğe yönelik düşünceleri hakkında önemli fikirler vermektedir.

Verilerin gruplandırılmasıyla elde edilen oranlarda sadece tüketim temelli zenginlik tanımlamaları % 9,3'lük bir orana karşılık gelmiştir. Ancak doğrudan tüketim temelli olmayıp tüketime vurgu yapan ve diğer sınıflandırmalarımıza sızan tanımlamaların oranı oldukça yüksektir. Örneğin üst sınıf ölçütü ile zenginliği tanımlayanların arasında da tüketime vurgu yapanlar olmuştur. Aynı şekilde orta sınıf ölçütü ile zenginliği tanımlayanların da tanımlamalarında tüketime vurgu yapılmıştır. Bu bakımdan aslında tüketim vurgusunun tanımlamaların yarısından fazlasına yansıdığını söyleyebiliriz. Tüketim temelli tanımlamaların bazıları şöyledir:

“Canı bir şey istediği zaman gidip rahatlıkla alabiliyor ise o kişi bence zengindir.”

“Kiminin ekmeği bayat kiminin pırlantası ufak.”

“Canı Urfa kebabı istediğinde Eskişehir'den Urfa'ya sırf kebab yemek için giden kişiye, paranın öneminin olmadığını düşünen kişiye denir.”

“Elinde iphone 7'si olup özel okulda okumuş züppelere denir.”

“Herhangi bir mağazada beğendiği şeyi etiketine bakmadan alıp çıkabilen insana zengin denir.”

“Zengin biri resturanta girdiğinde yemeği seçip yanında ayran içsem mi diye düşünmeyene denir.”

“Votkasına meyve koyana denir.”

“Bir mağazaya gittiğinde beğendiği bir şeyi fiyatına bakmadan alana...”

“Zengin bu ülkede her gün pırlanta yiyip televizyonun karşısında göbeğini kaşıyarak ‘oh oğlum bedelli yaptı’ diyene denir.”

“Parlement, Malbora içene denir.”

“Para harcamaktan korkmayana denir.”

“Para üstü kalsın diyene denir.”

“parayı har vurup har savurana denir.”

“Zengin demek bugün ne giyeyim diye düşünmeyip dolabındaki pahalı takımlardan 1'ini giymek demektir.”

Bauman'a göre yoksulluk fenomeni, yokluk ve bedensel tehlike anlamına gelmez. Yoksulluk aynı zamanda sosyal ve psikolojik bir durumdur: toplumun nezih yaşam standartlarına erişememesinin kendisi bir sıkıntı, ızdırap ve özsaygı yitimi sebebidir. Yoksulluk, "normal yaşam" olarak kabul edilen her şeyden mahrum bırakılma demektir. "İstenilen düzeyde olmama" demektir. Bu durum, kendini beğenmeme, utanç ya da suçluluk duymayla sonuçlanır. Tüm diğer toplum türlerinde olduğu gibi, tüketim toplumunda yoksullar mutlu yaşamdan ziyade, normal yaşama bile erişemeyen

insanlardır. Tüketim toplumunda mutlu ya da sadece normal bir yaşama erişememek başarısız ya da yeterince tüketemeyen tüketici olmak demektir. Tüketim toplumunun yoksulları her şeyden önce sakat, arızalı, kusurlu ve noksan, diğer bir deyişle yetersiz olarak tanımlanırlar. Tüketim toplumunda toplumsal aşağılanmaya neden olan her şeyden önce, bireyin tüketici olarak yetersizliğidir. Bu yetersizlik, tüketici görevlerini yerine getirememenin güçsüzlüğüdür (Bauman, 1999: 60).

Bauman'ın tüketim toplumunda yoksullukla ilgili görüşleri öğrencilerin zenginlik tanımları ile ilişkilendirilebilir. Bauman'a göre, tüketim toplumunda yeterince tüketemeyen bireyler yoksullar olarak tanımlanırlar. Buradan hareketle tüketim toplumunda yeterince tüketenlerin yoksul olmadığını ileri sürebiliriz. Tüketim toplumunda yoksulluğu belirleyen ölçütlerin başında tüketim gelmektedir. Öğrencilerin zenginliği tüketimle ilişkilendirilerek zengini yeterince ya da fazlasıyla tüketenler olarak tanımlama eğilimi Bauman'ın görüşleri ile örtüşmektedir.

Zenginlik tanımlamalarında dikkat çeken bir diğer tanımlama tipi ise zenginliği kendisinin dâhil olmadığı bir kimlik alanı olarak açıklamayı içermektedir. Meslek lisesinde okuyanların zengin olmadığı ya da olamayacağını ima eden ifadeler dikkat çekicidir. Bu çerçevede tanımlama yapanların bazı ifadeleri şöyledir:

“Parası olana denir tabi ki de meslek lisesi okuyarak zengin olunmaz.”

“Zengin mutlu olana denir ve bence biz zenginiz maddi olmasa da...”

“Bize denmez.”

“Durumu bizden bin kat iyi olana bizden daha iyi şartlarda okuyana”

“Bana denmez zengin züppe insanlara denir.”

“Zengin fakirin parasını yer onun üstünden kazanır ve meslek lisesi okumayan zengin olur.”

“Fakir kime denir?” sorusuna verilen yanıtları incelediğimizde “fakir parası olmayana denir” tanımlaması yapan ya da bu tanımlamaya çok yakın tanımlamalar yapan öğrencilerin oranı % 38,4'tür. Fakirliği derin yoksulluk ölçütlerine yakın diyebileceğimiz ölçütleri kullanarak tanımlamaya çalışan öğrencilerin oranı % 24,9'dur. Fakir gururlu insandır, gönlü hoş olan insan fakirdir gibi duygu temelli tanımlamalar yapan öğrencilerin oranı %14,5'dir. Fakir kavramını yoksulluk ölçütlerine yakın ölçütlerle tanımlamaya çalışan öğrencilerin oranı %8,1'dir. Fakir kavramını doğrudan kendisiyle ilişkilendirilerek tanımlamaya çalışan öğrencilerin oranı ise %3,8'dir.

Zenginlik tanımlamalarına benzer biçimde, fakirliği de “parası olmayana denir” şeklinde tanımlayanların oranı yüksektir. Zenginlik tanımlamalarında öne çıkan para ölçütü, fakirlik tanımlamalarında da öne çıkmaktadır. Sosyoekonomik kökenlere yönelik göstergeler düşük gelir düzeyine sahip ailelerden gelen örneklem grubu, yoksulluk tanımlamasında en fazla para ölçütünü kullanmıştır. “Parası olmayan” derken, hiçbir maddi ya da ekonomik kaynağa sahip olmayan derin yoksulların ima edildiği düşünülmektedir. Zenginlik tanımlamalarında parası olan derken üst sınıfı kastetmeyen öğrencilerin, fakirlik konusunda parası olmayan derin yoksulları kastettikleri düşünülmektedir. “Fakir kime denir?” sorusuna verilen yanıtlarda önemli ölçüde (%24,9) derin yoksullara gönderme yapıldığı düşünülürse “parası olmayan” şeklindeki yanıtlardan da kast edilenlerin derin yoksullar olduğu söylenebilir.

“Fakir kime denir?” sorusuna verilen yanıtlar çerçevesinde gruplandırılan verilerde, ikinci sırayı derin yoksulluğa ilişkin ölçütleri kullananlar almaktadır. Aslında “zengin kime denir?” sorusuna verilen yanıtlarda kullanılan örtük stratejiye benzer bir stratejinin “fakir kime denir?” sorusuna verilen yanıtlarda da kullanıldığı düşünülmektedir. Zenginliğin esnetilerek genişletilmesi, orta sınıfa ait alanın zenginlik olarak tanımlanması, zenginliği değerlere endeksleme gibi eğilimlerin yoksulluğu tanımlarken de ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Yoksulluk tanımlamalarında öğrencilerin önemli bir oranı (%24,9) yoksulluğu derin yoksulluk ölçütlerini kullanarak tanımlamaktadır. Suğur ve meslektaşları (2010: 155) yoksulluğun tanımlanmasında derin yoksulluğun referans alınmasının haklı gerekçelerinin olduğunu belirtmektedirler. Derin yoksulluk, açlık sınırının altında olmasa bile yoksulluk sınırının altında olan bireyler üzerinde şükretme etkisi yaratmaktadır.

Yoksulluğun, derin yoksulluk ölçütleri ile tanımlanması, yoksulluktan algısal düzeyde bir kaçış stratejisi olarak görülebilir. Derin yoksulluğa referans verilmesi yoksulluğun tek katmanlı bir alan olarak algılanmadığını göstermektedir. Yoksullar arasında bir yoksulluk hiyerarşisi vardır. Yoksullar asıl yoksulların piramidin daha aşağılarında bulunan ve açlık sefalet içinde yaşayan derin yoksullar olduğunu düşünebilmektedirler (Suğur, vd., 2011: 199). Öğrencilerin yoksulluğu katmanlaştırması ve derin yoksullara gönderme yapması, Hobsbawm’ın yoksulluğa yüklediği yoksulluk, sefalet ve moral yoksulluk şeklindeki üç farklı anlam içerisinde sefaleti akla getirmektedir. “sefalet verili bir toplumda minimal yaşama standartları altında bulunma

ve böylece yardımına bağlı kalma durumudur (Akt, Çiğdem: 2016: 206)". Meslek lisesi öğrencilerinin bir bölümünün yoksulluğu sefaletle eşleştirdikleri görülmektedir.

Yoksulluğu derin yoksulluk olarak tanımlama biçimindeki örtük strateji, olumsuz koşulları her şeye rağmen kabullenmeyi kolaylaştırabilmektedir. Yoksulluğu derin yoksulluk olarak tanımlama, derin yoksulluk alanına düşmemek için düşük prestijli, güvenceli ücretli işlerde çalışmayı daha olanaklı hale de getirebilmektedir. Bu bakımdan yoksulluğu derin yoksulluğa referans vererek tanımlama girişimi konumuz açısından özel bir öneme sahiptir. "Zengin kime denir?" sorusuna verilen cevaplar, tüketim ölçütünü başlıca bir grup olarak ele almayı olanaklı kılmaktaydı. Ancak "fakir kime denir?" sorusuna verilen cevaplar tüketim başlıklı bir gruplandırmaya olanak vermemektedir. Çünkü cevapların büyük bir çoğunluğunda tüketime ilişkin detaylara yer verilmiştir. Bu bağlamda "fakir kime denir?" sorusuna yönelik gruplamaların hepsine tüketime ilişkin detayların sızdığını söyleyebiliriz. Fakirliği derin yoksulluğu referans olarak tanımlayan bazı ifadeler şu şekildedir:

"Kimsesizlere"

"Yaşayacak yeri, giyecek kıyafeti olmayanlara"

"Muhtaç olanlara"

"Fakir yarın ne yiyeceğim diye düşünene denir."

"There's no hope."

"Cebinde simit alacak parası olmayan"

"Yiyecek, barınak sıkıntısı çekenlere denir."

"Yatacak yeri olmayana denir."

"Evsiz geçim kaynağı olmayana denir."

"Fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayamayacak düzeyde olan insanlara denir."

"Durumu çok çok kötü olana fakir denilir. Öyle bir gün olur ki evde yiyecek ekmeği olmaz."

Bauman'ın (1999: 60) tüketim toplumunda, yoksulluğun "normal yaşam" olarak kabul edilen her şeyden mahrum olmak olarak tanımlandığına yönelik görüşlerine zenginlik tanımlamalarında değinmiştik. Tüketim toplumunda yoksullar, mutlu yaşamdan ziyade, normal yaşama erişmekte güçlük çekmektedirler. Bauman'ın tüketim toplumu çerçevesinde yoksul için çizdiği portreye benzer bir portreyi de meslek lisesi öğrencileri çizmektedir.

"Fakir kime denir?" sorusuna değerlere yönelik tanımlamalarla cevap verenlerin oranı % 14,5'tir. Fakirliği ahlak, gönül, gurur gibi değerler veya duygusal kavramlarla tanımlayanları, fakirliğe olumlu anlamlar yükleyenler ve olumsuz anlamlar yükleyenler

şeklinde kendi içerisinde ikiye ayırmak mümkündür. Bu ayırım içerisinde, fakirliği olumsuz değerler veya duygular ile ilişkilendirenlerin çoğunlukta olduğu söylenebilir. Zenginliği maddi koşullardan izole ederek, değerlere veya duygulara endeksleme eğiliminin fakirliği tanımlarken de geçerli olabilmektedir. Fakirlik vicdansızlık, ahlaksızlık, görgüsüzlük gibi olumsuzluklarla ilişkilendirilerek kaçınılan, tasvip edilmeyen manevi bir kimliğe dönüştürülebilmektedir. Tam tersi biçimde fakirlik yine maddi koşullardan soyutlanarak gurur, onur sahibi olmak, ahlaklı olmak gibi niteliklerle ilişkilendirilebilmektedir. Başka bir araştırmada da yoksulların zenginlerden farkı nedir? sorusuna büyük oranda yoksulların samimiyetleri, gönlü gözü tokluğu, dürüstlükleri, onurları gibi olumlu soyut değerler çerçevesinde yanıtlar verilmiştir (İlhan, 2013: 205). “Bu açıdan erdem, yoksul madun öznenin kendini kurşunda kilit bir rol oynuyor ve maddi sefalet ve manevi acı karşısında onun ayakta durmasını sağlayan bir silah”(Erdoğan, 2016: 49) olabiliyor. Ancak bu araştırmada fakirliği olumsuz ve manevi niteliklerle ilişkilendiren öğrenciler çoğunlukta. Bu tanımlamalarda dikkat çeken en temel unsur fakirliğin maddi ya da ekonomik kategorilerden ziyade manevi ya da değere ilişkin kategorilerle ele alma girişimidir. Anket formlarında fakirliği maddi koşullardan izole ederek olumlu ya da olumsuz manevi değerler ile tanımlayan bazı ifadeler şu şekildedir:

“Olanla yetinmeyene gönlünü her şeye kapatana denir.”

“İnsanlık yoksunlarına.”

“Ahlak yoksunu olanlar denir.”

“Maddi durumu kötü olan her insana fakir denmez. İnsanın gönlü fakir olmasın”

“Fakir kelimesi kötü bence hiç kullanmamalıyız.”

“Gariban olanlara, sesi çıkmayanlara

“Gönlü kötü olana.”

“Görecelidir, sığ düşünceli birisine fakir yoksun denilebilir.”

“Kalbi güzel olana saf olana.”

“Gururu olana denir.”

“Kendini bir şey sanan beyin fukaralarına denir.”

“Vicdansızlara.”

“Görgüsüzlere.”

Gönlü hoş olmayan, zikri boş ve yanlış. Allah sevgisi ve korkusu olmayana denir.

“Allah sevgisi yoksa fakirdir.”

“Kibirli cimri ve küstah insanlara denir.

Yoksulların moral ya da insani değerlere yaptıkları vurgu toplumsal hiyerarşilerin yoksullara biçtikleri rolü meşrulaştırmasını sağlayan ve isyankârlığı etkisiz hale getiren bir moment değil bu rolün kabul edilemediği koşullarda onunla baş etmenin ve kendini ayakta tutmanın bir yolu olabilmektedir (Erdoğan, 2016: 75). Bu bakımdan öğrencilerin yoksulluğu değerlere indirgeyerek gerek eğitim sürecinde gerekse yaşam döngüsünde karşılaştıkları sorunları hafifletebilmektedir. Öğrenciler, yoksulluğa olumlu anlamlar yükleyerek yoksulluğun getireceği sıkıntılarla baş edebilme kapasitesini koruyabilmekte bir anlamda ayakta kalabilmektedir. Yoksulluğu değerler çerçevesinde olumsuz niteliklerle ilişkilendirerek kendi bu alana ait görmemektedir. Öğrenciler toplumsal hiyerarşinin dayattığı maddi temele dayanan ayrımları bu bakımdan reddetmektedirler. “Toplumsal hiyerarşilerin ve farkların anlamlandırılmasının moral bir alana taşınması, toplumsal sınıflandırma şemalarına, onların hâkim maddi-ekonomik terimlerinin karşısına moral-insani değerleri çıkararak itiraz etmektir (Erdoğan, 2016: 75)”.

Öğrencilerin meslek liselerinin yükseköğretime geçişte dezavantajlı konumda olduğuna, okudukları okulların toplumsal saygınlığının zayıflığına yönelik görüşleri eğitim hiyerarşisinin alt katmanlarında yer aldıklarına yönelik farkındalığın işaretidir. Öğrenciler, eğitim aracılığıyla elde edecekleri konumun gelir, prestij gibi nitelikler bakımından da yüksek düzeyde olmayacağı kanaatini taşımaktadırlar. Öğrencilerde toplumsal hiyerarşinin altlarında yer aldıklarına yönelik bir algının yerleşik olduğu söylenebilir. Öğrenciler, hem eğitim hem de eğitim dışı süreçler çerçevesinde dezavantajlı konumda olup, bu konumlarına yönelik farkındalığa sahiptirler. Yoksulluk ve zenginliğe yönelik tanımlamalarda soyut değerlere yönelik göndermeler bu bağlamda önem kazanabilmektedir. Öğrenciler değerler çerçevesinde sınıflandırmaları esas alarak toplumsal yaşamda maddi temellere dayanan ayrışmaları yok sayabilmektedirler. Öğrenciler toplumsal tabakalaşma ya da toplumsal hiyerarşinin nesnel ölçütlerini tersine çevirerek öznel ölçütleri öne çıkarmaktadırlar. Öğrenciler, zenginlik ve yoksulluk gibi maddi temeller etrafında şekillenen olguları, manevi temellere oturtarak sınırlı düzeyde sosyal hareketlilik içeren bir yaşam tarzının yaratacağı sorunları ikincilleştirmektedirler.

Fakirliği doğrudan kendisi ile özdeşleştirenlerin oranı düşük olmakla birlikte % 8,3'lük bir orana tekabül etmektedir. Fakirliği kendi yaşantıları ya da doğrudan kendisi ile ilişkilendirenlerin ifadelerinde “biz” ifadesi dikkat çekmektedir. “Fakir kime denir?” sorusuna “bize” ya da “bana” denir şeklinde tanımlayanların kullandıkları bazı ifadeler şu şekildedir:

“Meslek lisesi öğrencilerine”

Bizim gibi kenar mahallelerde olan kişiye denir.”

“Bizim gibi döküntü evlerde kalan emekli maaşı ile geçinmeye çalışıp, her ay kredi çekmek zorunda kalan insanlara denir.”

“Bizim gibilere denir. Fakir ama gururluyuz Allah’a şükür.”

“Bize denir valla...”

“Bizim gibilere denir. Hayata dair hayal kurup duruyoz, gerçekleşmiyor biz de alıştık.”

Fakirliği, kişinin sorumsuzluğu, tembelliği gibi bireysel özellikler çerçevesinde tanımlayanların oranı % 3,8’dir. Fakirlik bu çerçevede toplumsal koşullardan izole edilerek bireysel eğilimlere indirgenmektedir. Fakirlik bireysel bir problem olarak tanımlanmaktadır. Fakirlik bir anlamda bireyin iradesi ile ilişkilendirilmektedir. Fakirliği tembellik, sorumsuzluk gibi bireysel nitelikler çerçevesinde açıklayan bazı ifadeler şu şekildedir:

“Bence fakir diye bir şey yok. Çalışmayana, tembel bir şekilde yaşayan insanlara denir.”

“Aklını kullanmayıp zor durumda olan insanlara denir.”

“Çalışmayana okumayana”

“Hiçbir şeyle uğraşmamış sadece beklemiş kimseye.”

“Çalışmayan evde yatanlara, azimsiz insanlara denir.”,

“Fakir sorumluluk nedir bilmeyen insanlara denir”.

Bu alt başlık altında öne çıkan verileri toparlayacak olursak öğrencilerin zenginlik ve fakirlik gibi uç toplumsal konumu iki temel ölçüt üzerinden değerlendirdiklerini söyleyebiliriz: para ve soyut değerler. Öğrencilerin bu iki ölçütü kullanmalarının sosyal hareketlilik algıları ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Zenginlik paraya indirgenerek ve bu paranın ölçüsü verilmeyerek zenginliğin geniş bir alana oturtulmaya çalışıldığını söyleyebiliriz. Bu eğilim öğrencilerin zenginliği hem özlem duydukları hem de erişilebilir bir alan olarak gördüklerini göstermektedir. Zenginlik alanına erişim parayı elde etmekle sağlanabilmektedir. Öğrencilerde kısa zamanda meslek ve para kazanmak amacıyla mesleki eğitime yönelme eğiliminin güçlü olması zenginliğin ölçütü olarak belirledikleri olguyla ilişkili olabilir. Öğrenciler benzer biçimde parayı yoksulluğun da ölçütü olarak görmektedirler. Düşük gelir düzeyine sahip ailelerden gelen öğrencilerin mesleki eğitim aracılığıyla elde edeceği iş ve gelir öğrencileri yoksulluktan kurtarabilecektir. Zenginliğin ve fakirliğin soyut değerler çerçevesinde tanımlanması da öğrencilerin sosyal hareketlilik algıları ile ilişkilendirilebilir. Mesleki eğitimin sınırlı düzeyde sosyal hareketlilik sağlayacağı düşüncesini taşıyan öğrenciler konumları ve konumlar arası geçişleri maddi temellerden arındırarak maddi öğeleri

ikincilleştirmektedirler. Zenginlik ve yoksulluk gibi maddi formlar çerçevesinde şekillenen konumları, manevi formlara yerleştirmek hem bir itiraz, hem de bir rıza biçimi olarak değerlendirilebilir. Sosyoekonomik ve sosyokültürel göstergeler bakımından kısıtlı imkânlarla sahip ailelerden gelen öğrenciler toplumsal konumları maddi temelinden uzaklaştırarak ya da bu temelleri kabul etmeyerek mevcut hiyerarşilerin etkisini algısal düzeyde hafifletebilmektedirler. Aynı zamanda öğrenciler konumlara ilişkin değer temelli hiyerarşiler kurgulayarak ve bu doğrultuda kendini olumlu değerlerin temsil ettiği pozisyonlara yerleştirerek mevcut oldukları konumların içselleştirilmesini ve kabullenilmesini kolaylaştırabilmektedirler.

4.7.1. Zenginliğin ve yoksulluğun nedenleri

Bu alt başlıkta öğrencilerin zenginliğin ve yoksulluğun nedenlerine yönelik görüşleri, hayatın ilerleyen süreçlerinde daha iyi konum elde edebilmelerinde hangi kurumların etkili olabileceğine yönelik görüşleri incelenerek sosyal hareketlilik algıları tartışılmaya ve yorumlanmaya çalışılacaktır.

Tablo 34. *Fakirliğin ve yoksulluğun nedenleri (1)*

	N	%
Fakir ailede dünyaya gelen fakir kalır.		
Katılıyorum	93	11,8
Fikrim yok	100	12,6
Katılmıyorum	598	75,6
Fakirliğin sorumlusu ailedir.		
Katılıyorum	140	17,7
Fikrim yok	198	25
Katılmıyorum	453	57,3
Fakirliğin sorumlusu devlettir.		
Katılıyorum	364	46,1
Fikrim yok	228	28,9
Katılmıyorum	198	25,1
Fakirliğin sorumlusu kişinin kendisidir.		
Katılıyorum	380	48,2
Fikrim yok	210	26,6
Katılmıyorum	198	25,1
Fakir biri kendi çabasıyla fakirlikten kurtulabilir.		
Katılıyorum	612	77,5
Fikrim yok	118	14,9
Katılmıyorum	60	7,6
Eğitim aracılığıyla fakirlikten kurtulmak mümkündür.		
Katılıyorum	556	70,6
Fikrim yok	147	18,7
Katılmıyorum	84	10,7
Zengin olmak için güçlü tanıdıklara sahip olmak gerekir		
Katılıyorum	334	42,4
Fikrim yok	224	28,5
Katılmıyorum	229	29,1

Fakirlik ve zenginlik konumlarını tanımlamaktan çok bu konumların oluşumuna ya da bu konumlar arasında geçişe yol açan belli başlı sebeplerle ilgili önermeler üzerinden sosyal hareketlilik olgusuna yönelik görüşleri incelediğimizde “fakir ailede dünyaya gelen fakir kalır” önermesine öğrencilerin %11,8’inin katıldığını, % 75,6’sının katılmadığını, %12,6’sının ise bu konuda fikirlerinin olmadığını görmekteyiz. “Fakirliğin sorumlusu ailedir.” önermesi için öğrencilerin %17,7’si “katılıyorum” seçeneğini, %57,3’ü “katılmıyorum” seçeneğini, %25’i “fikrim yok” seçeneğini işaretlemiştir. “Fakirliğin sorumlusu devlettir.” önermesi için öğrencilerin % 46’li “katılıyorum” seçeneğini, % 25,1’i “katılmıyorum” seçeneğini, % 28,9’u “fikrim yok” seçeneğini işaretlemiştir. “Fakirliğin sorumlusu kişinin kendisidir.” önermesi için öğrencilerin % 48,2’si “katılıyorum” seçeneğini, % 25,1’i “katılmıyorum” seçeneğini, % 26,6’sı “fikrim yok” seçeneğini işaretlemiştir. “Fakir biri kendi çabasıyla fakirlikten kurtulabilir.” önermesi için öğrencilerin % 77,5’i “katılıyorum” seçeneğini, % 7,6’sı “katılmıyorum” seçeneğini, % 14,9’u “fikrim yok” seçeneğini işaretlemiştir. “Eğitim aracılığıyla fakirlikten kurtulmak mümkündür.” önermesi için öğrencilerin % 70,6’sı “katılıyorum” seçeneğini, % 10,7’si “katılmıyorum” seçeneğini, % 18,7’si “fikrim yok” seçeneğini işaretlemiştir.

Tablo 35. Zenginliğin ve yoksulluğun nedenleri (2)

	n	%
Zengin olmak için dürüst olmak gerekir.		
Katılıyorum	326	41,3
Fikrim yok	229	29
Katılmıyorum	234	29,7
Zenginlik çalışılarak kazanılır.		
Katılıyorum	493	62,3
Fikrim yok	152	19,2
Katılmıyorum	146	18,5
Zengin olmak için zengin bir aileden gelmek gerekir.		
Katılıyorum	251	31,8
Fikrim yok	219	27,8
Katılmıyorum	319	40,4
Biri zengin olmuşsa mutlaka haram yemiştir.		
Katılıyorum	175	22,1
Fikrim yok	270	34,1
Katılmıyorum	346	43,7
Zenginler fakirlerin sırtından geçinir.		
Katılıyorum	374	47,4
Fikrim yok	252	31,9
Katılmıyorum	163	20,7
Fakirlik de zenginlik de Allah'tandır ve bir imtihandır		
Katılıyorum	559	70,7
Fikrim yok	157	19,8
Katılmıyorum	75	9,5
Kadın ya da erkek olmak zengin olmak için önemlidir		
Katılıyorum	228	28,9
Fikrim yok	282	35,7
Katılmıyorum	280	35,4

“Zengin olmak için güçlü tanıdıklara sahip olmak gerekir.” önermesi için öğrencilerin % 42,4’ü “katılıyorum” seçeneğini, % 29,1’i “katılmıyorum” seçeneğini, % 28,5’i “fikrim yok” seçeneğini işaretlemiştir. “Zengin olmak için dürüst olmak gerekir.” önermesi için öğrencilerin % 41,3’ü “katılıyorum” seçeneğini, % 29,7’si “katılmıyorum” seçeneğini, % 29’u “fikrim yok” seçeneğini işaretlemiştir. “Zenginlik çalışılarak kazanılır.” önermesi için öğrencilerin % 62,3’ü “katılıyorum” seçeneğini, % 18,5’i “katılmıyorum” seçeneğini, % 19,2’si “fikrim yok” seçeneğini işaretlemiştir. “Zengin olmak için zengin bir aileden gelmek gerekir.” önermesi için öğrencilerin % 62,3’ü “katılıyorum” seçeneğini, % 40,4’ü “katılmıyorum” seçeneğini, % 27,8’i “fikrim yok” seçeneğini işaretlemiştir. “Biri zengin olmuşsa mutlaka haram yemiştir.”

önermesi için öğrencilerin % 22,1'i "katılıyorum" seçeneğini, % 43,7'si "katılmıyorum" seçeneğini, % 34,1"fikrim yok" seçeneğini işaretlemiştir. "Zenginler fakirlerin sırtından geçinir." önermesi için öğrencilerin % 47,4'ü "katılıyorum" seçeneğini, % 20,7'si "katılmıyorum" seçeneğini, % 31,9'u "fikrim yok" seçeneğini işaretlemiştir. "Fakirlik de zenginlik de Allah'tandır ve bir imtihandır." önermesi için öğrencilerin % 70,7'si "katılıyorum" seçeneğini, % 9,5'i "katılmıyorum" seçeneğini, % 19,8'i "fikrim yok" seçeneğini işaretlemiştir. "Kadın ya da erkek olmak zengin olmak için önemlidir." önermesi için öğrencilerin % 28,9'u "katılıyorum" seçeneğini, % 35,4'ü "katılmıyorum" seçeneğini, % 35,7'si "fikrim yok" seçeneğini işaretlemiştir.

Fakirliğin ve zenginliği nedenlerini içeren tablolarda öğrencilerin birey eksenli önermeleri daha fazla onayladıkları görülmektedir. Toplumsal konumlara erişim ya da konular arası hareketlilik yapısal veya kurumsal süreçlerden çok bireysel süreçlerle ilişkilendirilmektedir. Öğrenciler, fakirliği kuşaktan kuşağa aktarılan bir konum olmaktan çıkarma ya da bu tür bir yaklaşımı reddetme eğilimi içerisinde. "Fakir ailede dünyaya gelen fakir kalır" önermesini onaylayan öğrencilerin oranı (% 11,8) oldukça düşüktür. Aslında bu oran öğrencilerin toplumsal kökenleri ile ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin sosyoekonomik göstergeler bakımından düşük gelirli ailelerden geldiklerini belirtmiştik. Öğrencilerin düşük gelirli ailelerden gelmeleri ile yoksulluğu aile ile ilişkilendirmekten kaçınma eğilimi örtük bir stratejiyi içerebilir. Öğrencilerin bu önermeyi kabul etmeleri, kendilerinin yoksulluk döngüsünü kıramayacakları ya da bu döngüden çıkış yapamayacaklarına yönelik algıyı güçlendirebilir. Bu bakımdan fakir ailede gelen fakir kalır, düşüncesini onaylamama eğilimi, öğrencilerin yoksulluk kriterleri ile örtüşen kendi koşullarından kurtuluş için açık kapı bırakmaktadır.

Öğrenciler yoksulluğu aile ve devlet gibi kurumsal ya da yapısal oluşumlardan bireyin kendisi ile ilişkilendirmektedir. Öğrencilerin yoksulluğu aile ile ilişkilendirme eğilimi devletle ilişkilendirme eğiliminden daha zayıftır. Yoksulluğu devletle ilişkilendirme eğilimi ise bireyle ilişkilendirme eğiliminden daha zayıftır. Öğrenciler yoksulluğun sorumluluğunu, aile, devlet ve birey üçlüsü içerisinde en fazla bireye yüklemektedir. Öğrenciler için yoksulluktan kurtuluşun yolu da bireyin kendisinden geçmektedir.

Öğrenciler sosyal hareketlilikte kurumsal kaynakları önemsemekte ancak kurumsal kaynakları verimli kılacak temel mekanizmanın kendisi olduklarını

düşünmektedirler. Bir başka araştırmada da yoksulluğun baskın biçimde bireyin kendisi ile ilişkilendirildiği vurgulanmaktadır ancak bu araştırmada yoksulluğun aile ve devlet gibi kurumlarla da yoğun biçimde ilişkilendirildiği belirtilmektedir (Suğur vd. 2010: 161-183). Bir başka araştırmada da fakirliği tembellikle ilişkilendirme eğiliminin varlığına dikkat çekilse de fakirliği kurumsal nedenlerle açıklama biçiminin daha baskın olduğu belirtilmektedir (İlhan, 2013. 214). Bu araştırmada fakirliği bireyin kendisi ile ilişkilendirme yoğunluğunun daha yüksek olduğu görölmektedir. Öğrencilerin, fakir birisinin kendi çabasıyla fakirlikten kurtulabileceğine yönelik inançları oldukça yüksektir. Tablodan hareket edecek olursak öğrencilerin bir birey olarak eğitim ve çalışma aracılığıyla sosyal hareketlilik sağlayabileceklerini ve içinde buldukları koşulları değiştirebileceklerini düşündükleri ileri sürülebilir. Eğitim aracılığıyla fakirlikten kurtulmanın mümkün olduğunu düşünenlerin oranı % 70,6'dır. Çalışarak zengin olunacağını düşünenlerin oranı ise % 62,3'tür. "Fakir ailede dünyaya gelen fakir kalır", "fakirliğin sorumlusu ailedir" yargılarına yönelik reddetme eğilimi kadar güçlü olmasa da "zengin olmak için zengin bir aileden gelmek gerekir" yargısının da öğrenciler arasında çok fazla (%31,8) kabul görmediğini ileri sürebiliriz. Yoksulluktan çıkış için tasarlanan örtük stratejinin aslında burada da etkili olduğunu söyleyebiliriz. Zenginliği kuşaktan kuşağa aktarılan bir konum olarak kabul etmek, zenginlik alanına erişim ihtimalini ortadan kaldırabilir. Zenginlik aile arka planına ilişkin özellikler aracılığıyla elde edilebilecek bir konumdan çok bireysel çabalarla erişilebilecek bir konum olarak algılanmaktadır. Bu bağlamda zenginliğin çalışarak ya da eğitim aracılığıyla elde edebileceğini düşünmek zenginliğe erişimi tamamen sağlamasa da yoksulluktan kurtuluşu kolaylaştıran bir akıl yürütme biçimini temsil edebilmektedir.

Bauman'a göre, bireyselleşmiş toplumda güçten düşen birey, yeniden canlanmak için yapması gereken şeyin tek başına savaşmak olduğuna inanır. Birey yaşam mücadelesinde başkalarıyla ortaklık yapabilmektedir. Ancak bu ortaklığın salık verdiği ilk şey kişinin savaşması gereken risklerle tek başına yüzleşmesi gerektiğidir. Toplum tarafından kurtarılmaya yönelik inanç zayıflamıştır. Kolektif araçlara güven duyulmaz. Kolektif kamusal araçlar yerini bireyin tek başına mücadelesine bırakmıştır (Bauman, 2001: 15-65). Bauman'ın günümüz toplumlarında geçerli olduğunu düşündüğu bireycilik anlayışının yansımalarını meslek lisesi öğrencilerinde görmek mümkündür. Meslek lisesi öğrencileri, konumlar arası geçişte aile ve devlet gibi kolektif kurumsal araçlardan çok kendilerinin etkili olabileceğini düşünmektedirler. Öğrenciler, aktörler

olarak kendilerinin sosyal hareketlilik sürecinde aile ve devletten daha etkili olacağını düşünmektedirler.

Öğrencilerin bu eğilimlerini meslek liselerine yükledikleri anlamlarla ilişkilendirmek mümkündür. Öğrencilerin meslek liseleri aracılığıyla kısa zamanda ve kolay biçimde çalışma hayatına atılmak için meslek liselerini tercih etme eğilimlerinin güçlü olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu, meslek lisesi aracılığıyla hayata kısa sürede meslek ve gelir sahibi olarak atılmayı planlamaktadır. Bu bakımdan aile yardımı ya da devlet kadroları çerçevesinde sosyal hareketlilik beklentisi güçlü görünmemektedir. Sosyal hareketlilik beklentilerinin kaynağında doğrudan kendileri vardır. Meslek lisesinin sunduğu mesleki becerilere dayalı sermaye biçimini somut pratikler çerçevesinde ekonomik sermayeye dönüştürme eğilimi güçlüdür. Burada mesleki eğitimin sunduğu sermaye biçiminin araçsallaştırıldığı görülmektedir. Mesleki eğitimin sağladığı belgeler, piyasada doğrudan yeterli olmayabilmektedir. Meslek lisesinin sağladığı belgelere eşlik eden mesleki beceriler, deneyimler ve girişimler olmadan bireyin piyasada tutunabilmesi zorlaşabilmektedir. Bu bakımdan sosyal hareketliliğin temel dinamiğinin bireyin kendisi olduğunu söyleyebiliriz. Meslek liselerinin sunduğu sermaye biçimi ya da belgeler bireyin dinamizmi çerçevesinde sosyal hareketliliğe yön verebilecektir. Meslek lisesi öğrencilerinin piyasaya yerleşme ve tutunma sürecinde, öğrenciler için belgeler, sınav sonuçları ya da öğrenci ailelerinin sermaye hacmi önem taşımayabilmektedir. Öğrenciler, mesleki becerilere dayalı sermayeyi ekonomik ve sosyal sermayeye dönüştürme sürecinde birey olarak performans göstermek durumundadır. Akademik becerilere dayalı sermayenin zayıflığı, sınavlar aracılığıyla elde edilecek puanlar temelinde devletin sağlayacağı iş olanaklarına erişimi kısıtlamaktadır. Ailenin sağlayacağı sermaye hacminin düşüklüğü ya da olmayışı ailenin sağlayacağı kaynaklar aracılığıyla sosyal hareketlilik sağlamayı zorlaştırmaktadır. Bu durumda iş başa düşebilmektedir. Bu çerçevede zenginlik ya da yoksulluk gibi olguların nedenleri kurumsal süreçlerden çok bireysel süreçlerle ilişkilendirebilmektedir.

Ulrich Beck, eşitsizliğin toplumsal anlamının günümüzde değiştiğini belirtmektedir. Günümüzde baskın biçimde bireyselleşme süreci yaşanmaktadır. İnsanların geleneksel destek ağlarını yitirdiğini ve tüm riskleri, fırsatları ve çelişkileriyle kendi bireysel (emek piyasasındaki) kaderlerine güvenmek zorunda kaldıklarını vurgulamaktadır. Ona göre bireyselleşme süreçleri oldukça dinamiktir. Bu süreç,

toplumsal yapıya ilişkin yorumlarda müphemlikten kurtulmayı güçleştirir. Sosyal sınıflara bağlılık artık azalmıştır. İnsanlar sosyal sınıflardan ziyade bireyselleşmeye yönelik yaşam tarzları geliştirmektedirler. Bireyler ekonomik bakımdan ayakta kalabilmek için kendi hayat planlarının ve davranışlarının merkezlerine kendilerini oturtmak zorunda kalmışlardır (Beck, 2011: 140). Öğrencilerin ailenin ve devletin konumları arası geçişte etkisini, bireyin etkisinden daha düşük düzeyde görmesi, Beck'in risk toplumu özelinde tanımladığı bireyselleşme süreci ile örtüşmektedir. Meslek lisesi öğrencileri sosyal hareketlilik süreçlerinin merkezine aile ve sosyal kökenden ziyade kendilerini yerleştirmektedirler.

Beck'in yukarıda ana hatlarını ortaya koyduğu bireyselleşme süreci çerçevesinde eğitimi konumlandırma girişimleri de bulgularımızı anlamlı kılmaktadır. Ona göre okula gitmek, kişinin kendi öğrenim hayatını seçmesi ve planlaması anlamına gelir. Eğitilmiş birey kendi emek durumunu üretir. Bu şekilde birey kendi sosyal biyografisini oluşturur. Ona göre eğitim, seçimle bağlantılıdır bireyin hareketlilik beklentisine sahip olması gerektirir. Eğitim aracılığıyla yukarı doğru hareketlilik düşüncesi yanılırsa olsa dahi etkinliğini korur. Yanılırsamanın kaynağında, eğitimin aşağı doğru hareketliliği önlemekten fazlasını nadiren sağlayabilmesi yer almaktadır. Okullar emek piyasasında bireysel meslek fırsatlarına kapı aralayan bireysel ehliyetler verir. Eğitim, hareketlilik ve rekabet birbirinden bağımsız değildir, birbirlerini tamamlar ve güçlendirir (Beck, 2011: 142-144). Meslek lisesi öğrencilerinin eğitim ile sosyal hareketlilik arasında kurdukları bağlantıların Beck'in bireyselleşme sürecinde eğitim kurumlarına yüklediği anlamlarla ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin, genel düzeyde eğitimden, özel düzeyde mesleki eğitimden sosyal hareketlilik beklentileri mevcuttur. Öğrencilerin % 70'i eğitim aracılığıyla yoksulluktan kurtulmanın mümkün olduğunu düşünmektedir. Bireyselleşme sürecinde eğitime yüklenen sosyal hareketlilik beklentisine meslek lisesi öğrencilerinin de sahip olduklarını görmekteyiz. "Eğitimin bireyler için anlamı ailesinin bulunduğu sosyal tabakaya göre değişebilmektedir. Üst tabakaya mensup bir ailenin çocuğu için eğitim, aile başarısını devam ettirmek ya da ellerinde bulunan ekonomik ve kültürel sermayeyi geliştirerek sürdürmektedir. Buna karşın alt tabakada yer alan bir ailenin çocuğu için eğitim 'hayatını kurtulmanın' belki de tek yoludur. Bir taraftan makus kaderinin zincirlerinden kurtulabilmek için okuyan birey, diğer taraftan geleceğini daha da parlatmak için eğitim cilasını kullanan birey (Tatar ve Tatar, 2014: 202)."

Zengin olmak için güçlü tanıdıklara sahip olmak gerektiğini onaylayan öğrencilerin oranı % 42,4'tür. Bu oran, öğrencilerde sosyal sermayenin ekonomik sermayeye dönüştürülebileceği fikrinin bir ölçüde yerleşmiş olduğunu göstermektedir. Zengin olmak için dürüst olmak gerektiğini onaylayan öğrencilerin oranı ise % 41,3'tür. Bu oran zenginlik tanımlamalarında manevi değerler ölçütünü esas alarak zenginliği olumlu manevi değerlerle ilişkilendirenleri akla getirmektedir. Dürüstlüğü, zenginliğin bir koşulu olarak değerlendirme eğiliminin zenginliği erişilebilir hale getirmeye yönelik örtük bir strateji olarak değerlendirilebilir. Zenginlik ile fakirlik arasında, sömürüye dayanan bir ilişkinin hâkim olduğunu kabul edenlerin oranı çoğunlukta değilse de öğrencilerin yarısına yakını oluşturmaktadır. Zenginliği değerlerle ilişkileri çerçevesinde “haram” olgusu ile iç içe ele alma eğiliminin yüksek olmadığı görülmektedir. Zenginliği cinsiyetle ilişkilendirme eğiliminin bir ölçüde var olduğunu fakat çok baskın olmadığını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin zenginliği ve yoksulluğu, kader ya da dini değerlerle ilişkilendirme eğilimi oldukça güçlüdür. Zenginliğin ve yoksulluğun dini bir imtihan süreci olduğunu onaylama eğilimi (%70,7) oldukça yüksektir. Suğur ve meslektaşlarının (2013: 194) yürüttüğü araştırmada aynı soruyu evet yönünde onaylama oranı ortalama % 90'ı geçmektedir. Yine başka bir araştırmada yoksulluğu nedenlerini kader ile açıklama eğiliminin en yüksek eğilim olduğu ortaya çıkmıştır (İlhan, 2013. 212). Bir başka araştırmada yoksulların yoksulluğun Allah'tan geldiğini düşündüğü, şükür etmek gerektiğini vurguladıkları görülmektedir (Ergül vd. 2012: 47).

Türkiye'de yaygın sosyoekonomik tutum ve değerler Osmanlı geçmişinden süzülerek günümüze ulaşmış olanlardır. Kadercilik ve kanaatkârlık bu değerlerden bazılarıdır (Ergüder vd, 1991: 11). “Türkiye toplumu, kendi tarihselliğinin zorunlu bir sonucu olarak, dinin toplumsal bütünün bir parçası olduğu gerçekliğine sahiptir (Çiğdem, 2016: 246). Şerif Mardin, Türkiye'de halk katında muhafazakâr eğilimlerinin güçlü olduğunu belirtmektedir. Mardin, muhafazakâr eğilimlerin güçlü olmasının bir nedenini yoksullukla ilişkilendirmektedir. Ona göre yoksulluk kendi başına bir belirsizlik ortamı yaratmaktadır. Bu çerçevede dini değerler bir rahatlık kaynağı sağlayabilmektedir. Bundan dolayı mevcut belirsizliklere kültür ya da değere yönelik değişimleri ilave etmek ya da bu değerleri tırpanlamak dayanılmaz yüklerin oluşmasına yol açabilmektedir (Mardin, 2007: 277). “Dinsel temelde ahirete ya da kadere duyulan inanç, yoksulların ekonomik zorluklarla baş edebilmesine yardımcı olmaktadır (Suğur

vd, 2010: 194). “Din yoksulluktan kaynaklanan zorlukları, sıkıntıları ve çelişkileri yumuşatma/yatıştırma işlevi görebilmektedir. Ancak yine de dinselikle yoksulluk arasındaki ilişki iyi tanımlanmış ve sorunsuz bir ilişki değildir (Ergül vd.: 2012: 48). Meslek liselerinde eğitim gören öğrencilerin toplumsal hayatın uç konumlarına yönelik görüşlerinde değerlere yapılan atıf belirtilen görüşleri bir ölçüde desteklemektedir. Geleceğe yönelik belirsizlikler içerisinde olan öğrenciler için toplumsal yaşamın aslında değerler ekseninde ve kader çerçevesinde önceden tayin edildiğini ve şekillendiğini varsaymanın rahatlatıcı olduğunu ileri sürebiliriz. Belirsizliklerin aslında belirlenmiş olduğunu ve yaşam döngüsünde elde edilebilecek fırsatların ya da karşılaşılabilecek engellerin İlahi güç tarafından önceden tasarlanmış olduğunu düşünmek, yaşamın zorlukları ile mücadeleyi veya eşitsizliklerin yaratacağı kısıtlanmışlığı içselleştirmeyi, kabullenmeyi kolaylaştırabilir. Öğrenciler zenginlik ya da fakirlik gibi uç konumlanışların dünyevi ve geçici olduğu ve bu konumlanışların imtihan süreci niteliğinde olduğu yargısını onaylamaktadırlar. Bu yargıyı onaylama eğilimi çerçevesinde, öğrencilerin asıl konumlanışın uhrevi ve kalıcı biçimde farklı bir düzlemde, dünyadaki imtihanın sonuçları çerçevesinde şekilleneceğini düşündüklerini söyleyebiliriz. Bu bakış açısının eğitim ya da genel anlamda yaşam sürecindeki sınırlılıklara tahammülü güçlendirebileceğini ileri sürebiliriz. Aynı zamanda konumlanışların imtihan niteliğinde dinamik bir süreç olduğunu onaylamanın çaba, mücadele, çalışma gibi faaliyetlere kapı aralamayı kolaylaştırdığını da ileri sürebiliriz.

SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

Eğitim sisteminin; ortaöğretim düzeyinde, akademik ve mesleki birimler halinde ikiye ayrılması sadece Türkiye'ye özgü bir eğilim değildir. Çin, Japonya, Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya, Singapur, Finlandiya, Macaristan ve daha birçok ülkede liseler, genel liseler ve meslek liseleri şeklinde ayrılmaktadır. Modern toplumlarda mesleki ve teknik ortaöğretim, temel düzeyde uzmanlık bilgisine sahip bireyler yetiştirerek toplumun ihtiyaç duyduğu işgücüne nitelik kazandıracak kurumlar olarak değerlendirilmektedir. Modern toplumlarda mesleki ve teknik ortaöğretimin yerine getirdiği işleve benzer bir sorumluluğu, geleneksel toplumlarda usta-çırak etkileşimine dayanan birlikler üstlenmiştir. Osmanlı toplumunda, tarihi süreçte sırasıyla ahi birlikleri, loncalar ve gedik uygulaması usta-çırak etkileşimine dayanan enformel eğitim aracılığıyla mesleki örgütlenmenin ihtiyaç duyduğu işgücünü şekillendirmiştir. Ahilerin müfredatı diyebileceğimiz fütüvetnamelerle şekillenen mesleki eğitim, “hırs kapısını bağlayıp, kanaat ve rıza kapısını açmak” deyimleri ile özetlenebilecek bir hayat tarzına hazırlamakta, pasif, uysal ve kaderci algıyı güçlendirmekte, üretkenliği sınırlı düzeyde teşvik etmekteydi.

Mesleki ve teknik ortaöğretimin kurumsallaşma sürecinin ilk adımı olan İslahhanelerin 1863'te açılışını, mesleki eğitim açısından makûs talihin, tarihi başlangıcı olarak nitelendirebiliriz. İslahhanelerin yapısı ve işleyişini belirleyen nizamnamede yer alan kabul koşulları ve işleyişe yönelik maddeler, mesleki eğitime yönelik toplumsal algıların günümüze özgü olmadığını göstermektedir. Dilencilikle geçinen, serseriliğe özenen kimsesiz çocukların kabul edildiği ıslahhaneler total kurumlar kavramı ile örtüşen biçimde, sanayileşme çabaları ekseninde sistemin dışına itilmiş ya da gözden çıkarılmış bir kesimi meslek erbabı yaparak verimli kılmayı amaçlamaktadır. İslahhaneler bir yandan dezavantajlı konumdan gelenlere sığınak olmakta, diğer yandan ağır aksak işleyen sanayileşme sürecine katkı sağlamaktadır. Yeniden üretim ve işlevsellik iç içe geçmiştir. Kuruluş sürecinde dezavantajlı kesimler için sığınağa, toplum için üretim birimlerine dönüşen ıslahhaneler, daha sonra sanayi mekteplerine dönüştürülmüştür. Cumhuriyet rejimi sanayi mekteplerini, hem bina düzeyinde hem de algısal konumu itibarı ile devralarak sanat mekteplerine dönüştürmüştür. Mesleki ve teknik ortaöğretim zaman zaman politik düzeyde, olumsuz toplumsal algılar ya da nitelik çerçevesinde de bir sorun alanı olarak ele alınsa da, yoğun biçimde rekabet,

büyüme, kalkınma, refah gibi olgular ile ilişkilendirilerek niceliksel oranlara indirgenmiştir. Toparlayacak olursak mesleki ve teknik ortaöğretim, kurumsallaşma sürecinin ilk adımlarından günümüze kadar politik düzeyde, sisteme hayati katkılar sağlayan bir alan olarak, toplumsal düzeyde ise kısıtlı düzeyde sosyal hareketlilik imkânı sunan ikincil ve düşük statülü bir eğitim alanı olarak betimlenmiştir. Bu araştırmada mesleki ve teknik ortaöğretimin yapısı ve işleyişi, öğrencilerin sosyal hareketlilik beklentileri çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Genel liseler, yükseköğretime geçişi kolaylaştırabilen akademik becerilere dayalı sermaye biçimini sunmaktadır. Meslek liselerinde yükseköğretime geçişi kolaylaştıran akademik becerilere dayalı sermaye biçimi sınırlı düzeyde sunulmaktadır. Meslek liselerinin ağırlık merkezinde, mesleki becerilere dayalı sermaye biçimi yer almaktadır. Mesleki becerilere dayalı sermaye biçimi, meslek liselerini kendine özgü hale getiren ve genel liselerden ayıran temel farktır. Meslek liselerinin sunduğu sermaye biçimi, yükseköğretime dayalı beceriler ya da belgeler olmaksızın ekonomik sermayeye dönüştürülebilmektedir. Genel liselerin sunduğu akademik becerilere dayalı sermaye biçimi, tek başına işgücü piyasasında değer taşıyamamaktadır. Akademik becerilere dayalı sermaye biçimi, ancak yükseköğretime geçiş ile tamamlandığında ekonomik sermayeye dönüştürülebilmektedir. Genel liselerin odağında tek bir sermaye biçiminin (akademik) yer alması, yükseköğretime geçiş olasılığını yükseltebilmektedir. Meslek liselerinde birbirinden farklı iki sermaye biçiminin eşzamanlı sunulması ve bu eğitim sürecinde mesleki becerilere dayalı sermaye biçiminin ağırlık merkezi haline gelmesi yükseköğretime geçiş olasılığını zayıflatabilmektedir. Bu bağlamda, meslek liseleri, yapısı ve işleyişi itibarıyla öğrencileri çalışma hayatına kısa zamanda ve daha kolay biçimde hazırlayabilmektedir. Bu işlev ile birlikte, meslek liselerinin temel düzeyde beceriler kazandırdığı mesleki alanlar servet, güç, prestij gibi statü ölçütleri bakımından düşük değerlerle temsil edilebilmektedir. Aynı zamanda mesleki eğitim süreci, yükseköğretime geçiş olasılığını zayıflatarak statü ölçütleri bakımından yüksek değerlerle temsil edilen konumlardan alıkoyabilmektedir.

Meslek liselerinin yapısı ve işleyişindeki ayırıcı vasıfların sosyolojik düzeyde izdüşümleri olmaktadır. Meslek liselerinin yapısı ve işleyişindeki farklılaşmaları, okulun temel bileşenlerinden biri olan öğrencilerden bağımsız ele almak mümkün değildir. Bu bakımdan mesleki ve teknik ortaöğretimin ağırlık merkezini oluşturan sermaye biçimi, sosyolojik düzeyde belli özelliklere sahip bir öğrenci kitlesi için daha

değerli, önemli ya da öncelikli hale gelebilmektedir. Modern toplumlarda eğitim bireyler için bir sosyal hareketlilik aracı olarak görülebilmektedir. Bireylerin sosyal hareketlilik beklentilerini içinden geldikleri toplumsal koşullardan bağımsız ele almak yanıltıcı olabilir. Eğitime yüklenen anlamlar ve beklentiler, öğrencilerin toplumsal koşulları bakımından farklılaşabilmektedir. Araştırmanın konusu olan mesleki ve teknik ortaöğretim, sosyal hareketlilik beklentileri açısından özel bir öneme sahiptir. Mesleki becerilere dayalı sermaye biçimi, çalışma hayatına girişi kolaylaştırmakta ve piyasaya giriş süresini minimize edebilmektedir. Meslek liselerinin çalışma hayatına geçişi hızlandırma ve kolaylaştırma işlevi, alt gelir gruplarından gelen öğrenciler için kritik bir rol oynayabilmektedir. Kısıtlı imkânlarla sahip ailelerden gelen öğrenciler için mesleki eğitim, sosyal hareketlilik beklentileri açısından özel bir önem taşımaktadır. Öğrencilerin ekonomik, sosyal, kültürel kaynaklar açısından sınırlı düzeyde imkânlarla sahip olmaları, akademik becerilere dayalı sermaye biçimini biriktirme kapasitesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durumda öğrencilerin mesleki eğitime yönelme olasılıkları artabilmektedir. Genel liselerin sadece yükseköğretime geçişle birlikte işlev kazanması, sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenleri itibarıyla dezavantajlı ve akademik becerilere dayalı sermaye hacmi düşük öğrencilerin genel liseleri bir risk alanı olarak görmelerine yol açabilmektedir. Genel liseler, üniversiteye yerleşememe halinde öğrenciler için bir vasıfsızlık sembolüne dönüşebilmektedir. Sınırlı düzeyde de olsa yükseköğretime geçiş kapısını açık tutan ve çalışma hayatına geçişi kolaylaştıracak becerileri kazandıran ve belgelendiren meslek liseleri, kısıtlı kaynaklara sahip ailelerden gelen öğrenciler için bir sığınak algısı oluşturabilmektedir. Çalışma hayatına geçişte temel düzeyde beceri dolayısıyla vasıf kazandıran meslek liseleri düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin sosyal hareketlilik beklentilerini karşılayacak bir araç olarak algılanabilmektedir.

Araştırmada meslek liselerine yönelen öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenler bakımından ortak özelliklere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğrencilerin ailelerinin ortalama gelir düzeyleri, eğitim düzeyleri ve mesleki konumlarının çok fazla farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenler bakımından benzer özelliklere sahip öğrencilerin meslek liselerine yöneldikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin ailelerine ilişkin verilerdeki istatistikî düzenlilikler, öğrencilerin çoğunlukla gelir düzeyi düşük ailelerin ikamet ettiği mahallerde yaşayan, çalışan, yoksul ve eğitim düzeyi düşük ailelerden geldiklerini

göstermektedir. Öğrencilerin çoğunluğu daha önce bir işte çalışmıştır. Öğrencilerin zorunlu eğitim süreci içerisinde küçük diyebileceğimiz yaşlarda bir işte çalışmış olmaları, ekonomik kaynaklar açısından kısıtlı imkânlar içerisinde olduklarının ipuçlarını vermektedir. Öğrencilerin gündelik hayat pratikleri ile ilgili veriler (kitap okuma, sinemaya gitme, ders çalışma, internet kullanımı, kitaplık sahipliği gibi), öğrencilerin sınırlı düzeyde kültürel sermayeye sahip olduklarını göstermektedir.

Meslek liselerinde eğitim gören öğrencilerin özellikleri, eğitimi ayrıştırıcı bir süreç olarak ele alan yaklaşımların temel tezlerini güçlendirmektedir. Eğitimi ayrıştırıcı bir süreç olarak ele alan yaklaşımlar, eğitim sisteminin öğrencileri sınıfsal niteliklerine göre ayrıştırdığını iddia etmektedir. Ayrıştırıcı yaklaşımlar, okulların sınıfsal nitelikler karşısında nötr olmadığını ileri sürmektedir. Okullar, toplumsal eşitsizliklere paralel biçimde ayrıştırırken öğrenciler de okullar aracılığıyla ayrışmaktadırlar. Ancak bu araştırma, okul türlerini karşılaştırmadığı için belirtilen iddianın tamamen geçerli olduğunu ileri sürmek mümkün değildir. Bununla birlikte meslek liselerine yönelen öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenler bakımından ortaklık göstermesi öğrencilerin sınıfsal düzeyde kümelenildiğini önemli ölçüde doğrulamaktadır.

Meslek liselerini tercih sürecinde, kısa sürede meslek ve gelir kazanma beklentisinin güçlü olduğu tespit edilmiştir. Tercih sürecinde rol oynayan meslek kazanma ve gelir elde etme beklentisi, meslek liselerinin bir sosyal hareketlilik aracı olarak algılandığını ortaya çıkarmaktadır. Meslek liselerine geçiş sürecinde öğrenciler için mesleki eğitim, gelir ve meslek ile ilişkilendirilen bir sığınak olarak algılanabilmektedir. Kısa zamanda gelir ve meslek elde edebilme beklentisi ile ilişkilendirilen mesleki eğitim, bu haliyle beşeri sermaye kuramının eğitime yüklediği işlevselliği yakalamış görünmektedir. Beşeri sermaye yaklaşımı da eğitimi gelecekte kazançla sonuçlanacak bir yatırım aracı olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin mesleki eğitime yüklediği anlam ile bütünleştirici yaklaşımlar içerisinde ele aldığımız beşeri sermaye kuramının eğitime yüklediği anlam örtüşmektedir. Ancak, hangi öğrencilerin mesleki eğitimi kısa zamanda gelir ve meslek elde etme beklentisi ile ilişkilendirdiği? sorusu eğitimi ayrıştırıcı süreç olarak ele alan yaklaşımların iddialarını akla getirmektedir. Düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin mesleki eğitimi kısa zamanda gelir ve meslek elde etme beklentisi ile ilişkilendirmesi, fayda-maliyet analizini öne çıkaran beşeri sermaye kuramını tartışmalı hale getirebilmektedir. Kısa sürede gelir ve meslek beklentisi rasyonel, hesaplanmış, iradi tercihlerden ziyade sınıfsal koşullarla

ilişkili olabilmektedir. Sosyoekonomik ve sosyokültürel koşulların zayıf olması, akademik becerilere dayalı sermaye hacminin düşük olması gibi özelliklere sahip olan öğrenciler, kısa sürede gelir ve meslek beklentisi ile meslek liselerine yönelmektedir. Bu bakımdan meslek liselerine geçiş süreci, habitus kavramına tekabül eden tercih edilmemiş tercihlerle ilişkili bir süreç olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin kısa sürede gelir ve meslek elde etme beklentileri Bourdieu'nun çıkar kavramı ile de çözümlenebilir. Kısa sürede gelir ve meslek elde etme beklentisi rasyonel, hesaplanmış, iradi ve bireysel çıkarlarla ilişkili görünmektedir. Ancak çıkarlar, çıkar sahibinin toplumsal koşulları çerçevesinde şekillenebilmektedir. Aksi takdirde kısa sürede gelir ve meslek beklentisi, evrensel düzeyde rasyonel bir tercih olarak her kesimin benimseyebileceği bir tercihe dönüşürdü. Toplumsal koşullar itibarıyla dezavantajlı kesimlerden gelen öğrencilerin bu türden bir çıkar geliştirmesi çıkarların koşullardan beslendiğini göstermektedir. Bu bakımdan eğitim sistemi, farklılaşan çıkarlara hizmet eden alanlar olarak toplumsal koşullar çerçevesinde öğrencileri ayırıştırabilmektedir.

Meslek lisesine geçiş sürecinde bu okullar hakkında bilgi sahibi olan öğrencilerin oranının düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak ailesinde meslek lisesinde eğitim gören ya da ailesinde meslek lisesi mezunu olan öğrencilerin oranı yüksektir. Yeterli bilgiye sahip olmadan meslek lisesine yönelme eğilimini sosyal çevre etkisiyle ilişkilendirebiliriz. Meslek lisesine geçişte, aile, akraba ve akran etkisinin oldukça yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim tercihlerinde sosyal çevrenin oldukça etkili olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, Durkheim'in eğitimin içinde bulunulan çevreye göre farklılaştığına yönelik görüşünü doğrulamaktadır. Farklı toplumsal kesimler, farklı eğitimlerden geçmektedir. Sonuçlar, Bourdieu'nun habitus kavramı ile de örtüşmektedir. Sosyalleşme süreci, içselleştirilmiş yatkınlıklar geliştirmektedir. Bu bağlamda öğrenciler, sosyalleşme süreçlerinde elde ettikleri yatkınlıklar çerçevesinde mesleki eğitime yönelebilmektedirler.

Ortaöğretime geçiş sürecinde genel liselere oranla meslek liseleri daha düşük puanlarla öğrenci almaktadır. Öğrencilerin yarısına yakını, meslek lisesine geçiş sürecini diploma notu ve ortaöğretime geçiş sınav puanları ile ilişkilendirmektedir. Öğrenciler meslek lisesine puanlar aracılığıyla, zorunluluk sonucunda yerleştiklerini belirtmektedir. İşlevselciliğin Parsons, Davis ve Moore gibi belli başlı temsilcileri ve meritokratik toplum tezi okulların öğrencileri başarı, performans ölçütü ile seçerek, roller tahsis ettiğini ileri sürer. Bütünleştirici yaklaşımlarda okulların seçme ve tahsis

etme fonksiyonunun rasyonel, işlevsel ve meşru olduğu vurgulanır. Öğrenciler, ortaöğretime geçişte başarı düzeyleri çerçevesinde seçilerek sınıflandırılmaktadır. Bu süreçte başarı düzeyi düşük öğrenciler, meslek liselerine yönlendirilmektedir. Mesleki becerilere dayalı sermaye biçimini odağına alan mesleki eğitim, yapısı ve işleyişi bakımından yükseköğretime geçiş olasılığını zayıflatabilmektedir. Lise sonrasında temel düzeyde becerilere sahip bir çalışan aday olarak öğrencilerin istihdam olasılığını arttırmaktadır. Meslek lisesi, hem kısıtlamakta hem de imkân sunmaktadır. Eğitimi bütünleştirici süreç olarak ele alan yaklaşımlara göre seçme, sınıflandırma ve tahsis süreci meşrudur. Çünkü süreç başarı temelinde şekillenmektedir. Bu bakımdan akademik beceriye dayalı sermaye hacmi düşük öğrencilerin mesleki eğitime yerleştirilmesi ve düşük statülü konumlara hazırlanması oldukça işlevsel ve meşru bir uygulamadır. Eğitimi ayrıştırıcı süreç olarak ele alan yaklaşımlar ise eğitimdeki eşitsizlikleri başarı, performans, yetenek ve çabadan ziyade sınıf, cinsiyet ve ırk gibi devralınan niteliklerle ilişkilendirmektedir. Öğrencilerin başarı düzeyleri, toplumsal koşulları çerçevesinde şekillenmektedir. Sosyal, kültürel ve ekonomik kaynaklar bakımından eşit fırsatlara sahip olmayan öğrenciler yarışa farklı noktalardan başlamaktadır. Bu bakımdan eğitim sistemi ve sınavlar, öğrencileri sınıfsal koşullarına göre ayrıştırmaktadır. Meslek liselerinde eğitim gören öğrencilerin sadece akademik başarı düzeyi bakımından değil, sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenleri bakımından da benzerlik göstermesi, eğitimi ayrıştırıcı bir süreç olarak ele alan yaklaşımların görüşlerini desteklemektedir. Bütünleştirici yaklaşımlara göre meslek liselerine geçiş süreci başarı temelinde şekillenmekteyken, ayrıştırıcı yaklaşımlara göre bu süreç sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenler çerçevesinde şekillenmektedir. Akademik başarının düşüklüğünden dolayı mesleki eğitime geçiş eğilimi ile ilgili sonuçlar, öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenleri ile birlikte değerlendirildiğinde ayrıştırıcı yaklaşımların görüşleri güç kazanmaktadır.

Öğrencilerin en fazla ilgi duydukları dersler, sırasıyla meslek dersleri, sözel kültür dersleri ve sayısal kültür dersleridir. Ayrıca meslek derslerinin daha fazla olmasını isteyen öğrencilerin oranı, kültür derslerinin daha fazla olmasını isteyen öğrencilerin oranından yüksektir. Öğrencilerin mesleki becerilere dayalı sermaye biçimini daha fazla önemsedikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin derslere yönelik eğilimleri, program türü (Anadolu meslek, Anadolu teknik) temelinde farklılaşmaktadır. Anadolu teknik programında kültür derslerine, Anadolu meslek programlarında ise meslek derslerine

yönelik ilgi yüksek düzeydedir. Sonuçlar, meslek lisesi öğrencilerin eğilimlerinin farklılaştığını göstermektedir. Mesleki becerilere dayalı sermaye biçimine yönelik ilgi, program türü ayrışmasına kaynaklık eden akademik başarı düzeyi çerçevesinde farklılaşmaktadır. Bu ayrışma, meslek liselerinin kendi içerisinde de ayrışan bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, sadece ortaöğretime geçiş sürecinde farklı okul türlerine yerleştirilerek ayrıştırılmakla kalmamakta, okullar öğrencileri ortaöğretim sürecinde kendi içerisinde de ayrıştırmaktadır. Öğrenciler, hem ortaöğretime geçerken, hem ortaöğretim sürecinde, hem de yükseköğretime geçerken ayrıştırılmaktadır. Bu sonuç bir okul türüne yönelik verilerin, başka okul türlerine yönelik verilerle karşılaştırıldığında anlam kazanabileceği fikrine farklı bir boyut kazandırmaktadır. Oldukça karmaşık bir yapı ve işleyişe sahip olan meslek liseleri araştırılması gereken birçok sorunu bünyesinde taşımaktadır.

Kültür derslerine yönelik tutumlar dirençten çok kayıtsızlık hali (ataraksia) olarak nitelendirilebilir. Bourdieu'nun kendini sürece (oyuna) kaptırmama, motivasyonsuzluk, bağlı olmama hali olarak tanımladığı ataraksia kavramı, öğrencilerin kültür derslerine yönelik tutumlarını betimlemede kullanışlı olmuştur. Nitel verilerde, öğrencilerin meslek derslerine yatkınlıklarının daha güçlü olduğu tespit edilmiştir. Burada iki faktörün etkili olduğunu söyleyebiliriz. Birincisi, öğrencilerin akademik becerilere dayalı sermaye hacminin düşüklüğü; ikincisi ise öğrencilerin çıkarları. Puanlarının düşüklüğünden dolayı meslek lisesini tercih oranının yüksekliği, meslek liselerine geçiş için gerekli puanların düşüklüğü, sadece lise diploması almak için ve üniversiteye gitmek istemediği için meslek lisesini tercih eden öğrencilerin varlığı kültür derslerine kayıtsız kalma eğilimini güçlendirebilmektedir. Aynı zamanda sınırlı düzeyde akademik beceriye sahip öğrencilerden oluşan homojen bir öğrenme ortamı da mesleki eğitim sürecinde akademik becerilere dayalı sermaye türünü ikincilleştirebilmektedir. Bu süreçte kültür derslerine kıyasla daha az zorlayıcı, eğlenceli görülen ve pratiğe dayanan meslek derslerine yönelik ilgi artabilmektedir. Meslek derslerine yatkınlığı geliştiren bir diğer unsur ise öğrencilerin çıkarlarıdır. Mesleki ve teknik ortaöğretimin bir alan olarak öğrencilerin çıkarlarıyla daha fazla ilişkilidir. Öğrencilerin yaklaşık % 60'ının kısa zamanda çalışma hayatına atılmayı ve gelir elde etmeyi kolaylaştırdığını düşündüğü için meslek liselerini tercih etmiş olması meslek derslerinin öğrencilerin çıkarlarıyla oldukça ilişkili olduğunu göstermektedir. Kısa sürede istihdam ve gelir beklentisine erişmenin yolu meslek derslerinden geçmektedir. Mesleki becerilere dayalı sermaye biçimine

yatkınlık, lise sonrasında kısa zamanda iş bulma veya düzenli gelir elde etmenin önünü açabilmektedir. Bu doğrultuda mesleki becerilere dayalı sermaye biçimi, öğrenciler için daha çekici olabilmektedir. Bu eğilim, akademik becerilere dayalı sermaye biçimine yönelik mesafe ile birleşince meslek derslerine yönelik yatkınlık güçlenebilmektedir.

Araştırmada kültür derslerine mesafe koyma ve meslek derslerine yatkınlık geliştirme eğilimlerinin güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaöğretim öncesi eğitim sürecinde öğrencilerin akademik becerilere dayalı sermayeyi yeterli düzeyde biriktirememiş olması ve öğrencilerde çalışma hayatına atılma isteğinin yüksek olması, kültür derslerine mesafe koyma ve meslek derslerine yatkınlık geliştirme eğilimlerini güçlendirebilmektedir. Belirtilen faktörler mesafe koyma ve yatkınlık geliştirme eğilimlerinin bireysel kökenlerine işaret etmektedir. Kültür derslerine mesafe koyma meslek derslerine yatkınlık geliştirme eğilimlerini meslek liselerinin yapısal koşulları da şekillendirebilmektedir. Derslerin ağırlıklı notları toplamının, haftalık ders saatlerine bölünmesi ile ortaya çıkan puanının sınıf geçmeye etki etmesi meslek derslerine yatkınlığı geliştirdiği gözlemlenmiştir. Meslek derslerinin haftalık ders saatlerinin yüksek olması meslek derslerini öncelikli, kültür derslerini ikincil hale getirebilmektedir. Kültür derslerine yönelik kayıtsızlık, kültür dersleri öğretmenlerinin başarı beklentisini zayıflatmaktadır. Bununla birlikte meslek lisesi öğrencilerine yönelik kalıplaşmış toplumsal yargılardan öğretmenler muaf tutulamaz. Meslek lisesine yönelen öğrencilere yönelik kalıplaşmış başarısızlık algısı, etkili öğretim sürecini sarsabilmektedir. Eğitim süreçlerinde kültür derslerinin içerik olarak seyreltilerek aktarıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı düzeyi bakımından homojen diyebileceğimiz öğrenci profili akademik başarıya dayalı rekabeti zayıflatabilmektedir. Özetle meslek derslerine yatkınlık, kültür derslerine mesafe koyma eğilimi bireysel koşullar ile mesleki eğitimin yapısal koşullarının eklemlenmesi çerçevesinde güçlenmektedir.

Meslek derslerinin iş hayatına hazırlamada yeterli olduğu görüşüne öğrencilerin yarısından fazlası (% 54,8) katılmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin büyük çoğunluğu, meslek liselerinin çalışma kurallarını ve iş disiplini öğrettiğini düşünmekte ve okulda kendini bir işçi ya da çalışan gibi hissetmektedir. Bu tabloyu kuramsal düzeyde kutuplaşmış iki yaklaşım çerçevesinde de yorumlamak mümkündür. Eğitimi bütünleştirici bir süreç olarak ele alan yaklaşımlar, eğitimin meslek kazandırma işlevini öne çıkarmaktadır. Bu yaklaşımlardan beşeri sermaye kuramı, eğitimi bir

yatırım aracı olarak değerlendirmektedir. Eğitime yatırım yapılarak kazanılan beceri ve belgeler, bireyi iş gücü piyasasında tercih edilebilir hale getirmektedir. Mesleki eğitimin çalışma kurallarını ve iş disiplinini öğretmesi, öğrencilerin kendini bir işçi ya da çalışan gibi hissetmesi, meslek liselerinin işgücü piyasasına aday üretme sorumluluğunu etkili bir şekilde üstlendiği anlamına gelebilir. Öğrenciler, mesleki eğitim aracılığıyla vasıfsız işçi adayı olmaktan kurtulmaktadırlar. Çalışma kurallarını ve disiplinini öğrenme, kendini işçi ve çalışan gibi hissetme, tercih sürecinde rol oynayan çalışma hayatına atılma düşüncesine uyum gösteren işlevler olarak görülebilir. Kuralları ve disiplini öğrenme, kendini işçi ya da çalışan gibi hissetme durumu, eğitimi ayırıştırıcı bir süreç olarak ele alan yaklaşımlar çerçevesinde işçileşmenin göstergesi olarak değerlendirilebilmektedir. Mesleki eğitim sürecinde öğrencilere itaat, uyum nitelikleri kazandırılarak eşitsizlikler, dolaylı biçimde yeniden üretilmektedir. Bu bakış açısına göre eğitim, alt sınıftan gelen öğrencilerin düşük statülü işlerde çalışabilmeleri için gerekli olabilecek itaat, uyum gibi nitelikler kazandırmaktadır. Bu bakımdan çalışma kurallarını, iş disiplinini öğrenme, kendini bir işçi ya da çalışan gibi hissetme eğilimi, öğrencileri düşük statülü işlere hazırlamanın ispatıdır. Bu araştırmada iki bakış açısının öne sürdüğü iddiaların belli düzeyde geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki bakış açısı da kendi içerisinde bir geçerliliğe sahip görünmektedir. Öğrenciler, çalışma hayatının kuralları ve disiplini ile eğitim sürecinde tanışmakla ve kendini bu süreçte işçi ya da çalışan gibi hissetmekle, lise sonrasında iş gücü piyasasına giriş yapabilme kapasitelerini arttırmaktadırlar. Aynı zamanda eğitim sonrası çalışma hayatının değerlerini içselleştirmektedirler. Öğrencilerin çalışma hayatına yabancılaşma ya da alışmama ihtimalleri zayıflamaktadır. Mesleki eğitim sürecinde kazanılan beceriler ve yatkınlık piyasada tutunabilme yeteneğini güçlendirebilmektedir. Bütün bunlarla birlikte öğrencilerin düşük statülü işlerde çalışmaya hazır hale getirildikleri de bir gerçekliktir. Üstelik öğrencilerin aile arka planları ile hazırlandıkları konumlar arasında da bir örtüşme söz konusudur. Bu bakımdan mesleki eğitimi, dikey sosyal hareketlilik beklentilerine hizmet eden bir araç olarak nitelendirmek zordur. Ancak mesleki eğitimi, öğrencilerin, ailelerinin sosyoekonomik düzeyinin daha gerisine düşmelerini engelleyen bir araç olarak ele almak mümkündür. Bu bakımdan mesleki eğitimin yatay ve sınırlı düzeyde sosyal hareketlilik sağlayan bir araç olarak nitelendirilebilir. İş gücü piyasasının dinamik bir alan niteliğinde olması, mesleki eğitim aracılığıyla daha iyi konumlara ulaşabilme umuduna zemin hazırlayabilmektedir. Mesleki eğitim, hem

kısıtlılığa yol açabilmekte hem de imkân sunabilmektedir. Bu bakımdan bütünleştirici ve ayrıştırıcı yaklaşımların saptamaları kesişmektedir ve birbirini dışlamadan aynı anda gerçekleşmektedir.

Çalışma hayatına katılımı kontrollü biçimde sağlayan, bilgi ve becerilerin pratiğe dönüştürülmesini kolaylaştıran staj sürecine yönelik tutumlar ikiye ayrılmaktadır. Bu ayrışma, Anadolu meslek ve Anadolu teknik program türü temelinde kendini göstermektedir. Mesleki becerilere dayalı sermaye biçimini geliştirmeyi önemseyen öğrenciler (Anadolu meslek) staj sürecine olumlu yaklaşmakta iken akademik becerilere dayalı sermaye biçimini önemseyen öğrenciler, staj sürecine olumsuz yaklaşabilmektedirler. Program türü temelinde staj yapılan yerde çalışmayı isteme eğilimi de farklılaşmaktadır. Anadolu meslek programı öğrencilerinin staj yaptıkları yerde çalışma istekleri daha yüksektir. Mesleki ve teknik ortaöğretimin nerdeyse tüm boyutlarına sirayet eden ikiliğin staj sürecine yönelik tutumlarda da mevcut olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Meslek liselerine karşı geliştirilen olumsuz toplumsal algıların ve yargıların günümüzle ya da yakın dönemle sınırlandırılmayacağı belirtilmişti. Olumsuz algı ve yargıların Osmanlı dönemine kadar uzandığı, tarihi süreçte birikimli biçimde geliştiği, dolayısıyla süreklilik gösterdiği ileri sürülebilir. Meslek liselerinin yönelik olumsuz imajın eğitim, eşitsizlik ilişkileri çerçevesinde tarihsel ve sosyolojik boyutlarının olması, bu imajın kısa zamanda ortadan kaldırılabileceği inancını zayıflatmaktadır. Meslek liselerinin toplumsal saygınlığının düşük olduğu konusunda öğrencilerin büyük çoğunluğu uzlaşmaktadır. Nitel verilerde, meslek liselerine yönelik olumsuz algıların öğrencilerin başarı düzeylerine, sosyoekonomik kökenlerine, kısa zamanda çalışma hayatına atılma eğilimine dayandığı ortaya çıkmıştır. Toplumda meslek lisesi öğrencilerinin olumsuz davranışlarla özdeşleştirilme eğiliminin de yaygın olduğu belirtilmiştir. Medyanın, meslek liselerine yönelik olumsuz algıların üretilmesinde ve yayılmasında etkili olduğunu öne sürenler de olmuştur.

Olumsuz toplumsal algıların kaynağına ilişkin düşünceler, bütünleştirici ve ayrıştırıcı yaklaşımların öne çıkardığı temalara işaret etmektedir. Bütünleştirici yaklaşımların öne çıkardığı başarı düzeyi, ayrıştırıcı yaklaşımların öne çıkardığı sosyoekonomik statü ya da yoksulluk düzeyi öğrencilere göre meslek liselerine yönelik olumsuz algıları beslemektedir. Öğrencilerin meslek liselerinin toplumsal saygınlığına yönelik değerlendirmeleri, Weber'in statü grupları kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Statü

gruplarının, toplumsal düzeyde olumlu ya da olumsuz özel onur değerlendirmelerine sahip bireylerden oluştuğu tanımı, meslek lisesi öğrencilerini bir statü grubu olarak tanımlamayı kolaylaştırmaktadır. Weber'in statünün üç temel dayanağı olarak gösterdiği eğitim, mesleki konum ve hayat tarzı açısından öğrencilerin olumsuz değerlendirmelere tabi tutulduklarını düşünmeleri, meslek lisesi öğrencilerini statü grubu olarak değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır.

Öğrencilerin meslek liselerini çevresindekilere tavsiye etme eğilimleri zayıf olsa bile fırsat verildiğinde tekrar meslek liselerini tercih etme eğilimlerinin güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meslek liselerini tavsiye etmeme eğilimlerinin ve olumsuz imaja yönelik farkındalığın güçlü olmasına rağmen, akademik becerilere dayalı sermayenin zayıflığı, sosyoekonomik köken aracılığıyla erişilebilecek kaynakların kısıtlılığı, meslek liselerini fırsat verildiğinde tekrar tercih edilecek okullar haline getirebilmektedir. Bourdieu'nun habitusa yüklediği anlam ile öğrencilerin yeniden tercih eğilimi örtüşmektedir. Habitus neyin daha olanaklı, neyin daha olanaksız olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin habitusu, meslek liselerini her şeye rağmen daha olanaklı ve makul bir alan olarak görmeyi kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerin sosyalleşme sürecinde içselleştirdikleri yatkınlıklar çerçevesinde şekillenen algı, idrak ve değerlendirme şablonları, mesleki eğitimi daha makul ve olanaklı bir tercihe dönüştürebilmektedir.

Öğrencilerin bazı sosyal hareketlilik ölçütleri düzeyinde, meslek liseleri ile Anadolu liselerini karşılaştırmaları, öğrencilerin sosyal hareketlilik algılarına yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, meslek liselerini kısa sürede çalışma hayatına atılmayı kolaylaştırma bakımından daha işlevsel görmektedir. İşgücü piyasasında tercih edilme anlamında da meslek liselerinin, Anadolu liselerine kıyasla daha avantajlı olduğu düşüncesi hâkimdir. Belirtilen ölçütler etrafında meslek liseleri, öğrencilerin büyük çoğunluğu için bir sığınak algısı yaratmaktadır. Sosyal, kültürel ve ekonomik imkânları kısıtlı ailelerden gelen öğrenciler için meslek liseleri, çalışma hayatına kısa yoldan geçiş yapabilme ve gelir elde edebilme olasılığını güçlendiren kurumlar olarak algılanmaktadır. Meslek liselerinin sığınak algısı yaratması, eğitimi bütünleştirici bir süreç olarak ele alan yaklaşımların tezleri ile uyum içerisindedir. Bu yaklaşımlarda, mesleki eğitimin dezavantajlı öğrencilere iş gücü piyasasında tutunma özelliği sağladığı ileri sürülmektedir. Sığınak algısı, meslek liselerinin ortaöğretim sonrasında vasıfsız işçi adayı olmaktan kurtarma, piyasaya girişi

ve piyasada tutunmayı kolaylaştırma işlevi ekseninde şekillenmektedir. Bütünleştirici yaklaşımlar, eğitim ile sosyal hareketlilik ilişkilerini başarı, performans, yetenek, çaba gibi nitelikler düzeyinde ele almakta, eğitimin bireysel ve toplumsal katkılarına odaklanmakta ve eğitimi kazanç sağlayacak bir yatırım olarak ele almaktadır. Mesleki eğitime yönelik çalışma hayatına geçişi kolaylaştırma algısı, bütünleştirici yaklaşımların altını çizdiği bireysel düzeydeki işlevsellik ile son derece ilişkilidir.

Sığınak algısına odaklanmak ve mesleki eğitimi kısa yoldan hayata atılma işlevine indirgemek, meslek liselerinin farklı boyutlarını görmemizi engelleyebilir. Araştırmada mesleki eğitim aracılığıyla erişilebilecek işlerin gelir düzeyine, prestijine, çalışma koşullarına yönelik öğrenci algıları da incelenmiştir. Ayrıca meslek liselerinin, yükseköğretime geçiş sürecinde ne kadar etkili olduğuna yönelik öğrenci görüşleri ele alınmıştır.

Gelir, prestij, çalışma koşulları, yükseköğretime geçiş ölçütleri düzeyinde öğrenci değerlendirmeleri avantaj algısına karşıt bir algıyı temsil etmektedir. Bu ölçütler çerçevesinde şekillenen algılar, sığınak metaforunun karşıtı sayabileceğimiz tuzak metaforu ile ilişkilendirilmiştir. Meslek liseleri öğrencilerinin büyük çoğunluğu, çalışma koşulları rahat, prestij ve gelir düzeyi yüksek işler kazandırma olasılığı bakımından meslek liselerini, Anadolu liselerine kıyasla dezavantajlı kurumlar olarak görmektedir. Öğrenciler, yükseköğretime geçişi kolaylaştırma bakımından da meslek liselerini dezavantajlı kurumlar olarak görmektedirler. Bu sonuç, kuramsal düzeyde eğitimi ayrıştırıcı bir süreç olarak ele alan yaklaşımların tezleri ile uyum içerisindedir. Düşük sosyoekonomik statüye sahip ailelerden gelen öğrencilerin, meslek liselerini düşük sosyoekonomik statülere hazırlayan kurumlar olarak değerlendirdiklerini söyleyebiliriz. Gelir düzeyi düşük ailelerden gelen öğrenciler, meslek liselerini gelir ve prestij düzeyi düşük işer için aday üreten kurumlar olarak algılamaktadırlar.

Araştırmada, öğrencilerin meslek liselerine yönelik sığınak ve tuzak algılarının iç içe geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler kısa sürede çalışma hayatına atılma ve gelir elde edebilme olasılığı bakımından meslek liselerini bir sığınak olarak algılamaktadır. Bununla birlikte öğrenciler gelir, prestij düzeyi, çalışma koşullarının rahatlığı ve yükseköğretime geçiş olasılığı gibi ölçütler bakımından meslek liselerini dezavantajlı bir alan olarak görmektedirler. Bu sonuç, iki farklı ve karşıt algı formunun iç içe geçtiğini göstermektedir. Bu araştırmada meslek lisesine yönelik karşıt algı

biçimlerinin eklemlendiği, birbirinden ayrılamayacağı ve birbirinden bağımsız değerlendirilemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada meslek liselerine yönelik sığınak ve tuzak algıları, kuramsal temellere dayandırılmıştır. Sığınak algısı bütünleştirici, tuzak algısı ise ayrıştırıcı yaklaşımlarla temellendirilmiştir. Bu algıların eklemlenmesi, kesişmesi, aynı anda var olması ve birbirini dışlamamasından hareketle, bu algıları temellendirdiğimiz yaklaşımların da birbirinden bağımsız ele alınamayacağını ileri sürebiliriz. Sadece bütünleştirici ya da sadece ayrıştırıcı perspektiften hareket ederek, meslek liselerini betimlemek eksik ya da yanıltıcı sonuçlar üretebilir. Mesleki ve teknik ortaöğretimin sadece eşitsizliği yeniden üreten bir süreç olarak sadece olumsuz boyutlarına odaklanmak, sınırlı da olsa sosyal hareketlilik imkânı sunan ve mevcut olumsuz koşullardan tamamen kurtulmayı sağlamasa da bir ölçüde sıyrılmaya potansiyeli barındıran yönlerini görmemizi engelleyebilir.

Bourdieu'nun nesnel olasılıklar ve öznel umutlar ilişkisine yönelik fikirleri, meslek lisesi öğrencilerinin olasılık-beklenti ilişkilerini anlamada oldukça kullanışlı olmuştur. Öğrencilerin gelir ve meslek beklentileri, sahip oldukları nesnel koşullar ile uyumludur. Ancak öğrencilerin yükseköğretime geçiş özlemleri konusunda, öğrencilerin nesnel olasılıkları ile öznel beklentileri arasındaki uyum kısmen ve yüzeysel biçimde sarsılmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu yükseköğretime geçiş konusunda meslek liselerinin, diğer liselerle eşit koşullara sahip olmadığını düşünmektedir. Eğitim deneyimlerine yönelik sonuçlar, öğrencilerin akademik becerilere dayalı sermaye biçimine karşı kayıtsız kaldıklarını ortaya çıkarmıştır. Tercih sürecinde rol oynayan faktörler de yükseköğretime geçiş beklentisinin sağlam biçimde temellendirilemediğini göstermektedir. Benzer biçimde meslek liselerinin ÖSYM istatistiklerinde göze çarpan lisans programlarına düşük geçiş oranları lisans düzeyinde yükseköğretime geçiş olasılığının zayıflığı hakkında bilgi vermektedir. Genle tablo böyle olsa da öğrencilerin büyük çoğunluğu, lisans düzeyinde yükseköğretime geçiş konusunda beklenti içerisindedir. Yükseköğretime geçiş isteğini bu bağlamda dayanaksız bir özlem olarak nitelemek mümkündür. Araştırmada öğrencilerin tercih ve eğitim sürecindeki eğilimleri ile yükseköğretime geçiş beklentileri arasındaki uyumsuzluk, gerilim teorisiyle ilişkilendirilmiştir. Araçlar ile amaçlar arasındaki uyumsuzluğun yol açacağı gerilime benzer bir gerilimin mesleki ve teknik ortaöğretim

sürecinde mevcut olduğu ileri sürülmüştür. Yükseköğretime geçiş beklentileri doğrultusunda meslek liselerini bir gerilim alanı olarak tanımlamak mümkündür.

Öğrencilerin mesleki konum ve gelir düzeyine yönelik beklentileri, öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel kökenleri ile örtüşmektedir. Öğrencilerin gelir ve meslek beklentileri, ailelerinin temsil ettiği göstergelerin biraz üzerindedir. Öğrencilerin kısmi düzeyde sosyal hareketlilik beklentilerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Beklentiler, yatay yönde ve sınırlı düzeydedir. Sosyal hareketlilik beklentilerinin yönü ve sınırı öğrencilerin sosyal, kültürel ve ekonomik koşullarından etkilenmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun daha önce bir işte çalışmış olmaları, ailelerinin gelir düzeyinin yoksulluk sınırının altında kalması ailelerin ekonomik sermaye hacmi hakkında bir fikir vermektedir. Benzer biçimde üniversite mezunu ebeveyn oranının düşüklüğü, kitaplık sahibi olanların oranının düşüklüğü gibi veriler ailelerin kültürel sermaye hacmini ele veren ipuçları olarak ele alınabilir. Aile, akraba, akran grubunun mesleki eğitime geçişte önemli rol oynaması, meslek lisesi mezunu ebeveyn oranının yüksekliği gibi veriler öğrencilerin sosyal sermaye kapasitesi hakkında bilgi vermektedir. Belirtilen sermaye ilişkileri çerçevesinde sosyalleşen öğrencilerin sosyal hareketlilik beklentilerinin bu süreçlerden etkilenmesi kaçınılmaz hale gelebilmektedir. Bireyin sosyal çevresi, beklentilerin oluşumunda referans çerçevesine dönüşebilmektedir.

Mesleki eğitim süreci de yatay yönde ve sınırlı düzeyde hareketlilik beklentilerini teşvik edebilmektedir. Mesleki becerilere dayalı sermaye biçiminin çalışma hayatındaki hiyerarşik yapılanmanın orta ve üst düzey konumlarına hazırlama kapasitesinin düşük olması, atölyelerin ve staj uygulamalarının çalışma hayatına yönelik değerleri ve normları aktarmada güçlü etkiye sahip olması, mesleki becerilere dayalı sermaye biçiminin akademik becerilere dayalı sermaye biçiminden öncelikli olması, akademik becerilere dayalı sermaye biçiminin nitelik ve nicelik düzeyinde güçsüz kalması, mesleki eğitimin dolaylı biçimde yükseköğretime geçişten alıkoyabilme kapasitesi, öğrencilerin sosyal hareketlilik beklentilerinin yatay yönde ve sınırlı düzeyde gelişmesine etki edebilmektedir. Öğrencilerin sosyal hareketlilik beklentilerinin şekillenmesi sürecinde, öğrencilerin biyografik nitelikleri ile mesleki eğitimin yapısal nitelikleri eklemlenerek etkili hale gelmektedir.

Öğrencilerin zenginlik ve yoksulluk algılarının, toplumsal konumları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin zenginlik tanımlamalarında zenginliği

erişilebilir kılmak için çeşitli algısal stratejiler geliştirdiklerini söylenebilir. Zenginliği parası olan şeklinde dar bir parametreye indirgeme ya da maddi boyuttan arındırarak duygu ve değer temelli tanımlamalar geliştirme, bununla birlikte zenginliği orta sınıf düzeyine çekme girişimleri dikkat çekicidir. Zengin tanımlamaları örtük biçimde zenginliği erişilebilir kılacak ya da zengin olma umudunun yeşermesine izin verecek boyutlar içermektedir. Benzer algısal strateji ya da taktiklerin fakirlik tanımlamalarında da hâkim olduğu söylenebilir. Parası olmayana fakir diyerek, düşük düzeyde de olsa belli bir gelire sahip ailelerden gelen öğrenciler, fakirlik alanına girmekten algısal düzeyde kurtulabilmektedir. Fakirliği evsizlik, dilencilik ve açlık ile bir tutarak fakirliği derin yoksulluğa indirgeme eğilimi, fakirlik alanın sınırlarına dâhil olmamanın yaratacağı şükür hali ile ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin fakirliği, derin yoksulluğa indirgeme eğilimlerini, düşük statülü konumları içselleştirmeyi ve kabul etmeyi kolaylaştırma stratejisi olarak da okunabilir. Bu bakımdan mesleki ve teknik eğitimin sığınak algısı olarak tanımlanmasının yerinde bir tespit olduğu ileri sürülebilir. Mesleki ve teknik eğitimin vaat ettiği hayat tarzı, her ne kadar düşük göstergelerle temsil ediliyorsa da öğrencilerin derin yoksullukla ilişkilendirdiği hayat tarzından bir hayli uzaktır. Aynı zamanda mesleki ve teknik ortaöğretimin sunduğu işler, öğrencilerin zenginlik olarak tanımladıkları alana erişebilme olasılığını da taşımaktadır. Öğrenciler, meslek liselerinin olanaklı kıldığı işleri düşük statülü işler olarak kabul etseler de bu işler aracılığıyla ailelerinden daha iyi konumlara erişebileceklerini düşünmekte ve orta sınıfın temel göstergelerinden olan bir ev ve bir araba sahibi olma umutlarını kaybetmemektedirler.

Zenginliğin ve yoksulluğun nedenlerine yönelik düşünceler, zenginlik ve yoksulluk tanımlamalarıyla paralellik göstermektedir. Öğrencilerin fakirliğe mesafe koyma ve zenginliğe erişebilme eğilimi öne çıkmaktadır. Fakirliğin sorumluluğunu aile, devlet gibi kurumlara atfetme eğilimi, fakirliği bireye atfetme eğiliminden daha zayıftır. Öğrencilerin çoğunluğuna göre fakir birinin fakirlikten kurtulma sürecinde etkili olabilecek en güçlü birim bireyin kendisidir. Kurumsal anlamda fakirlikten kurtulmak ya da zengin olmak için aile ve devlet gibi geleneksel kurumlardan beklenti düzeyi oldukça düşüktür. Fakirlikten kurtulma ya da zengin olma sürecinde rol oynayabileceği düşünülen temel kurum eğitimidir. Bu bağlamda mesleki eğitimin öğrencilerde sığınak algısı yarattığı iddiası güç kazanmaktadır. Öğrenciler, mesleki eğitimin düşük konumlu mesleklere hazırladığını düşünseler de mesleki eğitim aracılığıyla mevcut koşullarından

sıyrılabilme beklentisine sahiptirler. Zenginlik ve yoksulluğun nedenlerine yönelik görüşlerde en fazla onaylanan seçeneğin “fakirlik de zenginlik de Allah’tandır ve bir imtihandır” yargısı olmuştur. Dünyevi konumlanışların geçici olduğu ve sorgulanacağı inancının yerleşik olduğu görülmektedir. Dünyevi konumlardan kaynaklanan zorluklara ve kısıtlılıklara karşı geliştirilecek tavırların sorgulanacağına yönelik inanç, imkânsızlıktan kaynaklanan mahrumiyetlere göğüs gerebilmeyi veya katlanmayı kolaylaştırabilmektedir. Eğitimsel ayrımlardaki eşitsiz konumlanışlar ve bu konumlanışların kaynaklık edebileceği mesleki pozisyonların yol açtığı düşük prestij, gelir yada zor çalışma koşullarına katlanabilmenin ipuçları, toplumsal hiyerarşilerin ilahi güç tarafından tasarlandığına duyulan inançlarda saklı görünmektedir. Bu bakımdan imkânlar ve sınırlılıklar içeren konumların ilahi bir imtihan süreci ile ilişkilendirilmesi itaati, uyumu, çabayı, zor ve düşük prestijli işler de olsa çalışabilmeyi kolaylaştırabilmektedir.

Sonuç olarak, meslek liselerini eşitsizlik ya da sosyal hareketlilik süreçlerinde tamamen belirleyici kurumlar olarak ele almak yanıltıcı olabilir. Tarihin eski çağlarından günümüze, eşitsizliğin tüm alanlara yayıldığı ve çözülemeyecek kadim meselelerden biri olduğu gerçeği, mesleki ve teknik ortaöğretime eşitsizlikler konusunda belirlenimci yaklaşmayı zorlaştırmaktadır. Eşitsizlikler aile, dil becerileri, sosyal ilişkiler, gelir düzeyi, cinsiyet, kültür, inançlar, meslekler, beslenme, beğeniler gibi toplumsal hayatın her alanının derinliklerine kök salmış durumdadır. Eşitsizlikler, bireyleri daha doğmadan etkisi altına alabilmekte ve şekillendirebilmektedir. Bu bakımdan meslek liselerinin, ortaöğretim sürecine kadar farklı eşitsizlik formları çerçevesinde önemli düzeyde yoğrulan öğrencileri, hiyerarşinin yukarılarına taşıyarak kurtarabilecek ya da eşitsizlik ilişkilerinin derinliklerine gömecek düzeyde belirleyici olduğu düşünülmemektedir. Özetle meslek liselerini, alt gelir grubundan gelen öğrencilerin çalışma hayatına geçişlerini ve iş gücü piyasasında tutunmalarını kolaylaştırabilecek bir kaynak, yükseköğretime ve statüsü yüksek konumlara geçişten dolayı biçimde alıkoyabilecek bir bariyer olarak tanımlayabiliriz.

Araştırma sonuçları çerçevesinde ilk öneri olarak mesleki ve teknikortaöğretim kurumlarına yönelen öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel profillerinde gözlemlenen kısmi homojen yapının heterojenleştirilmesine yönelik politikaların geliştirilmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Mesleki ve teknikortaöğretime yönelik politikalar oluşturulurken mesleki ve teknikortaöğretime yönelen öğrencilerin

eğilimlerindeki farklılaşmaların dikkate alınması gerekmektedir. Bu bakımdan yükseköğretime geçişi öncelikli gören öğrencilerin yükseköğretime geçişini kolaylaştırabilen kültür derslerinden daha fazla faydalanabilmesini sağlamak gerekmektedir. Ayrıca bu eğilime sahip öğrencilerin ders programında meslek derslerinin kısmen hafifletilmesi gerekmektedir. Bunlarla birlikte yükseköğretime geçişte alanı ile ilgili lisans programlarına (özellikle mühendislik fakültelerine) geçiş yapmak isteyen öğrencilere ek puan uygulaması getirilmelidir. Ek puan uygulamasına alternatif olarak lisans düzeyindeki programlara geçişte mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları mezunlarına öncelik tanıyan kontenjan uygulamasının getirilmesi de faydalı olabilir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin yükseköğretime geçiş ile ilgili sorunlarını hafifletmek, bu kurumlara yönelen öğrencilerin profillerinde heterojenlik ve bu kurumların prestijinde iyileşme sağlayabilir.

Mesleki ve teknik ortaöğretime yönelik politikalar oluşturulurken işgücü piyasasına geçişi öncelikli gören öğrencilerin beklentilerini karşılayan politikalar da geliştirmek gerekmektedir. İşletmelerde alanına uygun işlerle örtüşen meslek lisesi çalışanı istihdam etme yönünde teşvik ve yaptırım politikalarının geliştirilmesi mesleki ve teknik ortaöğretime daha cazip ve işlevsel hale getirebilir. Mesleki ve teknik ortaöğretimin eğitim verdiği alanlarda sadece mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının istihdam edilebilmesi koşulu mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarını ve işgücü piyasasını daha verimli hale getirebilir. Mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarına alanları ile ilgili işlerde çalışmaları halinde düzenli teşvik primlerinin verilmesi de işgücü piyasasına geçişi öncelikli gören öğrencilerin motivasyonunu arttırabilir. Gelir, güvence, çalışma koşulları, iş güvenliği gibi konularda mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının çalışma şartlarına yönelik denetlemeler, teşvikler ve yaptırımlar mesleki ve teknik ortaöğretim aracılığıyla elde edilen işlerin çekiciliğine katkı sağlayabilir.

Mesleki ve teknik ortaöğretime geçiş sürecinde puan temelli yerleştirme sisteminden vazgeçilerek, tercihe dayalı geçişe yönelik uygulamaların güçlendirilmesi gerekmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında sadece bu kurumlarda eğitim görmek isteyen öğrencilerin eğitim görmesi, hem eğitim sistemi hem de öğrenciler açısından verimliliği arttırabilir. İlköğretimden, ortaöğretime geçiş sürecinde ilköğretim, öğrencilerine ortaöğretim okul türlerinin ayrıntılı biçimde tanıtılması ve bu

okullara yapılan geziler ortaöğretime yönelik tercihlerin daha bilinçli yapılmasını kolaylaştırabilir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim müfredatının kültür dersleri ve meslek derslerinin farklılaşan ağırlığı çerçevesinde şekillenen ağırlıklı puan ve yılsonu başarı puanına göre geçme sistemiminde değişikliğe gidilmesi meslek veya kültür derslerinden bir grubunun öncelikli, bir grubunun ikincil hale getirilmesini engelleyebilir. Özellikle kültür derslerinin aleyhine işleyen ağırlıklı puan ve yılsonu başarı puanı uygulamasında değişikliğe gidilerek her dersin bağımsız biçimde kendi içerisinde değerlendirilmesi ve sınıf geçme yerine, ders geçme uygulamasına yönelik uygulamaların geliştirilmesi kültür derslerinin ikincilleştirilmesini engelleyebilir.

Meslek liselerinin müfredat, personel, mekân gibi alanlarda ayrışması, staj uygulamaları ile eğitim hayatının koordinasyonundan kaynaklanabilecek sorunlar, eril kültürden kaynaklanabilecek olumsuz davranışlar, kız öğrenci sayısının azlığından doğabilecek problemler, alanlara geçişte karar vermeye yönelik çekinceler ve çıkmazlar gibi mesleki ve teknik ortaöğretime has sorunların hafifletilmesinde, rehberlik uygulamalarının güçlendirilmesi ve özellikle yükseköğretim düzeyinde okul sosyoloğu⁹ formasyonu uygulamasına geçilerek bu uygulama ile eğitilecek okul sosyologlarının sürece dâhil edilmeleri oldukça etkili olabilir.

Araştırma, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına yönelen öğrencilerin sosyal hareketliliğe yönelik görüş ve beklentilerine odaklanmıştır. Daha sonraki araştırmalarda, sosyal hareketliliğe yönelik görüş ve beklentilerin farklı okul türleri çerçevesinde karşılaştırmalı biçimde ele alınılmasının bu konuya yönelik birikimi ve Türkiye’de eğitim sosyolojisi çalışmalarının derinliğini arttıracığı, Türkiye’de

⁹ Vehbi Bayhan’ın (2015) aile ve toplum yaşamını araştırma, çocukluk ve gençlik sosyolojisi araştırmaları, yapma, okul sistemini araştırma ve halkla ilişkileri yönetme, sosyal hizmet ve yardım sürecini yönetme, meslek rehberliği yapma, devam ve okullaşma oranını arttırma, şiddet eylemlerini ve çete örüntülerini araştırma, çatışma çözme ve arabuluculuk, bağımlı öğrencilerin tespiti, disiplin sorunlarını inceleme gibi başlıklar altında formüle ettiği okul sosyologlarının görev ve sorumlulukları, mesleki ve teknik ortaöğretime has birçok sorununun çözümünde oldukça etkili olabilir. Müfredat itibarıyla bireyi bütün sosyal çevresiyle inceleyen ve anlamaya çalışan sosyoloji eğitimi, toplumsal cinsiyet, meslekler sosyolojisi, aile sosyolojisi, eğitim sosyolojisi ve psikolojisi, suç ve şiddetin sosyolojisi, gençlik sosyolojisi gibi mesleki ve teknik ortaöğretim sürecinde karşılaşılabilen sorunları anlamayı ve çözüm üretmeyi kolaylaştıran bir yapıya sahiptir. Sosyoloji eğitimi alan öğrencilerin bu yönde daha da yoğunlaştırılmış bir formasyon aracılığıyla ve koşuluyla okul sosyoloğu olarak mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında istihdam edilebilmeleri, bu okullarda yaşanan sorunları hafifletmede ve verimliliği arttırmada etkili olabilir.

ortaöğretim kurumlarının ve bu kurumlara yönelen öğrencilerin daha iyi anlaşılabilmesini, yorumlanabilmesini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abrahamson, M. (1990). *İşlevselcilik*. (Çev: N. Çelebi). Konya: Sebat
- Aksoy, H. H. (1995). *Endüstriyel Teknik Ortaöğretim Mezunlarının Eğitim-İstihdam İlişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Aksoy, H.; Aras, H. Ö.; Çankaya, D. ve Karakul A. K. (2011). Eğitimde nitelik: eğitim ekonomisi kuramlarının eğitimin niteliğine ilişkin kurgusunun eleştirel analizi. *Eğitim Bilim Toplum*, 9 (33), 60-99.
- Aksoy H. H. (2013). Türkiye’de mesleki ve teknik ortaöğretimin eleştirel bir analizi. *Mülkiye Dergisi*. 37 (2) 53-74.
- Aksoy, H. H. (2017). Melsek liseleri öğrencilerinin işletmelerde beceri eğitimi: okul destekli çocuk işçiliği. *Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 62-63, 74-82.
- Aktay, Y. (2006). Türkiye’de eğitim bir Maxwell cini olacak mı?. *Muhafazakâr Düşünce*, 3(6), 31-52.
- Aktay, Y. (2002). Eğitimde küresel imkânlar-küreselleşen dünyada eğitimde fırsat eşitliği ve özgürleşim fırsatları üzerine. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 7-22.
- Aktay, Y. (2007). Pierre Bourdieu ve bir MaxWell cini olarak okul. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (der.) *Ocak ve zanaat: bir Pierre Bourdieu derlemesi* içinde (473-498). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000 – M. S. 2011*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, C. (1999). Türk milli eğitim sisteminin mesleki ve teknik eğitim boyutu. F. Gök (ed.), *75 yılda eğitim içinde* (223-237), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (2001). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları*, İstanbul: Nobel Yayınları.
- Alkan, M. Ö. (2000). Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Modernleşme Sürecinde Eğitim İstatistikleri: 1839-1923, *Tarihi istatistikler dizisi cilt 6*. Ankara: T.C. Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.

- Alkan, M.Ö. (2005). İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e modernleşme ve ulusçuluk sürecinde eğitim. K. Karpat (der.), *Osmanlı geçmişi ve bugünün Türkiye'si içinde* (73-242). (Der: Kemal Karpat). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Alkan, R. M., Suiçmez, M., Aydınkal, M. ve Şahin, M. (2014). Meslek yüksekokullarındaki mevcut durum: sorunlar ve bazı çözüm önerileri. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(3), 133-140.
- Althusser, L. (1994). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. (Çev: Y. Alp ve M. Özışık). İstanbul: İletişim.
- Ansalone, G. (2009). *Exploring unequal achievement in the schools: The social construction of failure*. Lanham: Lexington Books.
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 3-42.
- Arslan, E. (2014). *Ailenin sosyo ekonomik yapısı ile meslek lisesi öğrencilerinin gelecek beklentisi arasındaki ilişki (İstanbul ili Sultanbeyli ilçesindeki Endüstri meslek liseleri örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul. Yeditepe Üniversitesi.
- Arum, R. and Y.(1995). Vocational education and the transition of men and women from school to work. *Sociology of Education*, 68 (3), 187-204.
- Aydın, M. (2014). *Toplum, kültür ve eğitim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Baer, G. (1963). Türk Loncalarının yapısı ve bu yapının Osmanlı sosyal tarihi için önemi. (Çev: S. Ferliel). *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi*, cilt: 8, sayı: 14, 99-119.
- Baert, P. (1998). *Social theory in the 20th century*. New York University Press, New York
- Bahçeşehir Üniversitesi Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi. (2014). *Mesleki ve teknik eğitime yönelik algı anketi: öğrenci, veli, yönetici öğretmen ve sektör algısı*. İstanbul: BAU-METGEM.
- Ballantine J. H. and Hammack, F. M. (2012). *The sociology of education: a systematic analysis*. Boston: Pearson.
- Ballantine J. H. and Spade, J. Z. (2008). Getting started: understanding education through sociological theory. H. Ballantine and J. Z. Spade (Eds.) *Schools and society: a sociological approach to education* in (5-19). California: SAGE.

- Başgöz, İ, Wilson, E. W. (1968). *Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim ve Atatürk*, Ankara: Dost Yayınları.
- Bayhan, V. (2011) Lise öğrencilerinde internet kullanma alışkanlığı ve internet bağımlılığı (Malatya Uygulaması). *XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. 914-924.
- Bayhan, V. (2015). Eğitim Sosyolojisinin Uygulama Alanında Yeni Bir Model: Okul Sosyoloğu ve Görevleri. *Sosyoloji Dergisi*, 3(30), 255-274.
- Bauman, Z. (1999). *Çalışma, tüketicilik ve yeni yoksullar* (Çev. Ü. Öktem). İstanbul: Sarmal.
- Bauman, Z. (2001). *Bireyselleşmiş toplum* (Çev. Yavuz Alagon), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (2010). *Sosyolojik düşünmek*.(Çev. A. Yılmaz), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baxter, J., & Wright, E. O. (2000). The glass ceiling hypothesis a comparative study of the united states, sweden, and australia. *Gender & society*, 14(2), 275-294.
- Beck, U. (2011), *Risk toplumu: başka bir modernliğe doğru*, (çev. B. Doğan ve K. Özdoğan). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Becker, G. (1993) *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*, 3rd edn. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Berberoğlu, E. (2009). *Klasik ve çağdaş sosyal teoriye giriş: eleştirel perspektif*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Berends, M. (1995). Educational stratification and students' social bonding to school. *British Journal of Sociology of Education*, 16(3), 327-351.
- Bidwell, C. E. and Friedkin, N. E. (1988). Sociology of education. N. J. Smelser (ed.) *Handbook of sociology in* (449-471). California: SAGE.
- Bilgiseven-Kurtkan, A. (1987). *Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Bilton, T.; Bonnett, K.; Jones, P.; Lawson, T.; Skinner, D.; Stanworth, M. and Webster, A. (2008). *Sosyoloji*. (Çev: K. İnal). Ankara: Siyasal.
- Blackledge, D. and Hunt, B. (1993). *Sociological interpretations of education*. London: Routledge.

- Bourdieu, P. (2006). *Pratik nedenler: eylem kuramı üzerine*. (Çev: H. U. Tanrıöver). İstanbul: Hill.
- Bourdieu, P. (2013). *Seçilmiş Metinler*. (Çev: L. Ünsaldı). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (2015). *Yeniden üretim: eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri* (Çev: A. Sümer, L. Ünsaldı, Ö. Akkaya). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Bourdieu, Pierre, Loic Wacquant (2003), *Düşünsel bir antropoloji için cevaplar* (Çev. N. Ökten). İstanbul. İletişim Yayınları.
- Boyacı, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin disipline sınıf kurallarına ve cezalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Türkiye-Norveç örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (60), 523-553.
- Bulle, N. (2008). *Sociology and education*, (Çev: N. Scott). Germany: Peter Lang.
- Buyruk, M. (2009). *Ailenin sosyo ekonomik yapısının meslek lisesi öğrencilerinin gelecek beklentisine etkileri: İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi İnönü Anadolu Teknik, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Bülbül, T. (2014) *Meslek lisesi öğrencilerinin okullarına ve mesleki eğitime yönelik görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- Bozkurt, V. (2006). *Değişen dünyada sosyoloji: temeller, kavramlar, kurumlar*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Callinicos, A. (2007). *Toplum kuramı*, (Çev: Y. Tezgiden). İstanbul: İletişim.
- Ceylan, H. ve Erbir, M. A. (2015). Meslek yüksekokullarında kalite: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. *Elektronik Meslek Yüksekokulları Dergisi*, 5 (1), 99-131.
- Cicioğlu, H. (1982). *Türkiye Cumhuriyetinde ilk ve ortaöğretim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Cihan, A. (2007). *Osmanlı'da eğitim*. İstanbul: 3F Yayıncılık.
- Cihan, A ve Doğan, İ. (2007). *Osmanlı toplum yapısı ve sivil toplum*. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Claus, J. (1990). Opportunity or inequality in vocational education? A qualitative investigation. *Curriculum Inquiry*, 20(1), 7-39.

- Coleman, J. W. (1998). *Social problems: a brief introduction*. New York: Longman.
- Collins, R. (1979). *Crediantal society: an historical sociology of education and stratification*. New York: Academic.
- Crosnoe, R. (2004). Social capital and the interplay of families and schools. *Journal of Marriage and Family*, 66 (2), 267-280.
- Çağatay, N. (1997). *Bir Türk Kurumu Olarak Ahilik*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek kurumu Türk tarih Kurumu Yayınları.
- Çavuşoğlu, D., Savaş, A. D. (2016). Meslek liselerinde çalışan kültür dersi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Pazarcık ilçesi örneği). *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-13.
- Çelik, Ç. (2014). Sosyal sermaye ebeveyn ağları ve okul başarısı. *Cogito*, 76, 265-289.
- Çelik, Ç. (2016) Eğitimde aşılması güç duvarlar örüyoruz. *Saha*, 4, 18-27.
- Çelik, İ. (2007), *Mesleki teknik ortaöğretim kurumlarının tercih nedenleri ve yükseköğrenime hazırlama açısından eğitici ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Çelik, Z. (2015). Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavları kısıncında ortaöğretim sistemi. A. Gümüş (ed.) *Türkiye’de eğitim politikaları içinde* (s. 273-296). Ankara: İlem kitaplığı ve Nobel Yayınları.
- Çiğdem, A. (2016) Yoksulluk ve dinselik. N. Erdoğan (ed.) *Yoksulluk halleri, Türkiye’de kent yoksulluğunun toplumsal görünüşleri içinde* (s. 203-247). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dede, E. (2008). *Meslek liselerindeki öğrencilerin teknik öğretmenlere ve kültür öğretmenlerine yaklaşımlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Demirtaş, M. (2010). *Osmanlı Esnafında Suç ve Ceza*, Ankara: Birleşik Yayınevi.
- Devlet Planlama Teşkilatı (1963). *Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayını.
- Devlet Planlama Teşkilatı (1968). *İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayını.

- Devlet Planlama Teşkilatı (1972). *Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayını.
- Devlet Planlama Teşkilatı (1995). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayını.
- Doğan, İ. (1996). *Sosyoloji: kavramlar ve sorunlar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2010). *Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri: Kurumlar, Kişiler, Söylemler*. İstanbul: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Duman, T. (2002). Mesleki ve Teknik Eğitimin Gelişimi. *Türkler*, Cilt: 15, 61-72.
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. New York: Collier Macmillan.
- EARGED (2006). *Meslek liselerinde istihdam özelliğini kaybetmiş bölümlerin değerlendirilmesi*. Ankara MEB Yayınları.
- EARGED (2008). *Endüstri meslek lisesi ve teknik lise öğrencilerinin ÖSS başarılarındaki düşüş nedenleri*. Ankara MEB Yayınları.
- Ekinci Y. (1989). *Ahilik ve Meslek Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ercan, F. (1998). *Eğitim ve kapitalizm: neo-liberal eğitim ekonomisinin eleştirisi*. İstanbul: Bilim.
- Erdoğan, N. (2016). Yok-sanma: Yoksulluk- Maduniyet ve 'Fark Yaraları', N. Erdoğan (ed.) *Yoksulluk halleri, Türkiye'de kent yoksulluğunun toplumsal görünümüleri içinde* (s. 47-95). İstanbul: İletişim Yayınları.
- ERG. (2009). *Eğitimde eşitlik: politika analizi ve öneriler*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2012). *Meslek eğitiminde kalite için işbirliği mesleki ve teknik eğitimde güncellenmiş durum analizi*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG (2012b). *Mesleki ve teknik eğitimde kalite strateji belgesi*. İstanbul: ERG ve Vehbi Koç Vakfı.
- ERG (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı*. İstanbul: ERG.
- Ergüder, Ü., Esmer, Y. and Kalaycıoğlu, E. (1991). *Türk Toplumunun Değerleri* (Values of the Turkish Society), Report Prepared for TÜSİAD, No.TÜSİAD-T/91, 6145, İstanbul.

- Ergin, O. N. (1977). *Türkiye Maarif Tarihi*. İstanbul: Eser Matbaası.
- Ergül, H., Gökalp, E., ve Cangöz, İ. (2012). *Medya ne ki... Her şey yalan! Kent yoksullarının günlük yaşamında medya*. İstanbul: İletişim.
- Esgin, A. (2014). Sosyalleşme. M. Ç. Özdemir (ed.) *Eğitim Sosyolojisi* (s. 69-105). Ankara: Pegem Akademi.
- Esgin, E. (2004). *İnsan kaynakları-eğitim ilişkisi bağlamında meslek liseleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Feinberg, W. and Soltis, J. F. (1985). *School and society*. New York: Teachers College.
- Ferlibaş, M. B. (2013). Bir sosyal sorumluluk projesi: Tuna vilayeti ıslahhaneleri. *Belleten*, LXXVII (279), 574-636.
- Fichter, J. (2004). *Sosyoloji Nedir?*, (Çev. N. Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Forster, A. G., Bol, T., & van de Werfhorst, H. G. (2016). Vocational education and employment over the life cycle. *Sociological Science*, 3, 473-494.
- Fredland, J. E., & Little, R. D. (1980). Long-term returns to vocational training: Evidence from military sources. *Journal of Human Resources*, 49-66.
- Gamoran, A., & Mare, R. D. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality?. *American journal of Sociology*, 94(5), 1146-1183.
- Genç, M. (1986). "Osmanlı Esnafı ve Devletle İlişkileri", *Ahilik ve Esnaf: Konferanslar ve Seminer, Metinler-Tartışmalar*, İstanbul. İstanbul Ticaret ve Sanayi Odası Yayınları.
- Giddens, A. and Sutton, P. W. (2013). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Giroux, H. A. (2014). *Eğitimde kuram ve direniş*. (Çev: S. Demiralp). Ankara: Dost.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates*, New York: Doubleday Anchor.
- Gök, F. (1999). *75 Yılda insan yetiştirme eğitim ve devlet. 75 yılda eğitim*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Güllülü, S. (1977). *Sosyoloji Açısından Ahi Birlikleri*, Ankara: Ötüken.

- Güllülü, S. (1986). Fütüvvet ve ahi ahlakı konusunda bazı düşünceler. *XXI. Ahilik Bayramı Sempozyumu Tebliğleri*, 79-86.
- Güllüpnar, F. (2015). Türkiye’de iktisadi dönüşümler ve eğitim politikaları. A. Gümüş (ed.) *Türkiye’de eğitim politikaları* içinde (ss. 273-296). Ankara: İlem Kitaplığı ve Nobel Yayınları.
- Gür, B. S., Çelik, Z., & Coşkun, İ. (2013). *Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi, Eşitlik mi?* (Analiz No. 69). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Hallinan, M. T., & Kubitschek, W. N. (1999). Curriculum differentiation and high school achievement. *Social Psychology of Education*, 3(1-2), 41-62.
- Hill, D. and Cole, M. (2001), Social class. D. Hill, and M. Cole (Eds.) *schooling and equality: fact, concept and policy* in (s. 137-160). New York: Routledge Falmer.
- Hillmert, S., & Jacob, M. (2003). Social inequality in higher education: Is vocational training a pathway leading to or away from university?. *European sociological review*, 319-334.
- Hurn, J. C. (2016). *Okulun imkân ve sınırları: eğitim sosyolojisine giriş*. (Çev. M. Sever) Ankara: Pegem Akademi.
- İlhan, S., (2013). Kentsel yoksulluğun anlam dünyası. Ö. Aytaç ve S. İlhan (Eds.) *Kentsel Yoksulluğu Yeniden Düşünmek* içinde (s. 169-220). Ankara: Birleşik Kitabevi.
- İhsanoğlu, E. (1998). Osmanlı Eğitim ve Bilim Kurumları. E. İhsanoğlu (Ed.) *Osmanlı devleti ve medeniyeti tarih* içinde (s. 221-445). İstanbul: İslam tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi, ss.221-445.
- İnal, K. (1994). Eğitim sosyolojisinde yorumcu paradigmanın eleştirisi, *AÜEBF Dergisi*, 27 (2), 679-690.
- İnalcık, H. (2009). *Devlet-i Aliyye: Osmanlı imparatorluğu üzerine araştırmalar-ı*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Jæger, M. M. (2009). Equal access but unequal outcomes: Cultural capital and educational choice in a meritocratic society. *Social Forces*, 87(4), 1943-1971.
- Johnson, R.B. ve Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7) pp. 14-26.

- Kala, A. (2003). Osmanlı sanayisi ve esnafı üzerine yapılan çalışmalarla ilgili genel bir değerlendirme, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, Cilt:1, sayı:1, 245-266.
- Kalaycıoğlu, S. (2010). Toplumsal Tabakalaşma. İ. Sezal (Ed.) *Sosyolojiye Giriş* içinde (s. 243-259). Ankara: Martı Kitap.
- Kalkınma Bakanlığı (2010). *Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018: Mesleki Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Çalışma Grubu Raporu*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- Kammeyer, K.C.W., Ritzer, G. and Yetman, N. R. (1990). *Sociology*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Kang, S. & Bishop, J. (1988). Vocational and academic education in high school: Complements or substitutes (Working Paper 88-10). Ithaca, NY: Cornell University, School of Industrial and Labor Relations. *Center for Advanced Human Resource Studies*.
- Kaya Bahçe, S.A. ve Bahçe, S. (2012). Türkiye’de eğitim ve sınıf üzerine gözlemler. *Mülkiye*, 36 (274), 159-182.
- Kayalı, K. (2005). *Düşüncenin Coğrafyası I*. Ankara: Deniz Kitabevi.
- Kayır, Ö., Karaca, Ş., ve Şenyüz, Y. (2004) *Meslek Liseleri Araştırmasında Ortaya Çıkan Temel Bazı Bulgular*, Şubat 2004.
- Kazamias, A. (1966). *Education and the quest for modernity in Turkey*, London: George Allen & Unwin LTD:
- Kelly, S. & Price, H. (2009). Vocational education: A clean slate for disengaged students?. *Social Science Research*, 38(4), 810-825.
- Kemerlioğlu, E., Kızılcılık S., Gündüz, M. (1996) *Eğitim Sosyolojisi*. İzmir: Saray Medikal Yayıncılık.
- Kemerlioğlu, E. (1996). *Toplumsal Tabakalaşma ve Hareketlilik*. İzmir: Saray Kitabevleri.
- Kerckhoff, A. C. (1976). The status attainment process: socialization or allocation?. *Social Forces*, 55(2), 368-381.
- Kılıç, M. (2017). *Gençlik şiddet ve serbest zaman*. İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- King, R. (1983). *The sociology of school organization*. London: Methuen.

- Kingsley D. and Moore, W. E. (1942). Some principles of stratification. *American Sociological Review*, 7, 309-321.
- Kloosterman, R., Ruiter, S., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2009). Parental education, children's performance and the transition to higher secondary education: trends in primary and secondary effects over five Dutch school cohorts (1965–99). *The British journal of sociology*, 60(2), 377-398..
- Koç, B. (2006). İslahhanelerin finans olanakları ve iç işleyişleri. *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi (OTAM)*, 20, 185-196.
- Koç, B. (2007). Osmanlı ıslahhanelerinin işlevlerine ilişkin bazı görüşler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 36-50.
- Koçer, H. A. (1974) *Türkiye’de modern eğitimin doğuşu*, Ankara: Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları.
- Kodaman, B. (1980). Tanzimat’tan II. Meşrutiyet’e kadar Sanayi Mektepleri. *Türkiye’nin Sosyal ve Ekonomik Tarihi Kongresi Tebliğleri*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 286-295.
- Kongar, E. (2004). *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği*. İstanbul: Remzi.
- Konuk, O. (2006). Bir Sorun ve Çözüm Alanı Olarak Türk Eğitim Sistemi. M. Zencirkıran (Ed.) *Dünden Bugüne Türkiye’nin Toplumsal Yapısı* içinde (s. 499-512). Ankara: Nova Yayınevi.
- Korkmaz, A. (2005). Sosyal Hareketlilik: Eğitim ve Mesleğin Sosyal Hareketliliğe Etkisi. *Sosyoloji Konferansları*, (31), 79-92.
- Kula, E. (2008). Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri ve saldırganlık durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Kulik, J. (1998). Curricular tracks and high school vocational education. In A. Gamoran, & H. Himmelfarb (Eds.). *The quality of vocational education: Background paper from the 1994 national assessment of vocational education*. Washington, DC: U.S. Department of Education. Retrieved on November 12, 2016, from <http://www.ed.gov/pubs/VoEd/Chapter3/Part2.html>

- Kurt, B. (2013). Modernleşen sanayiye ayak uydurmak Osmanlı Irak'ında kurulan sanayi mektepleri. *History Studies*, 5 (3), 151-173.
- Kuş, E. (2003). *Nicel –nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lewis, T. (1998). Vocational education as general education. *Curriculum Inquiry*, 28(3), 283-309.
- Mardin, Ş. (2007). *Türkiye'de din ve siyaset: makaleler 3* (der. M. Türköne ve T. Önder). İstanbul: İletişim Yayınları.
- MEB. (2005). *PISA 2003 Araştırması Ulusal Nihai Rapor*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2010a). *PISA 2006 ulusal nihai rapor*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2010b). *PISA 2009 ulusal ön raporu*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2015). *PISA 2012 Araştırması ulusal nihai rapor*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2016). *PISA 2015 Araştırması ulusal nihai rapor*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara: MEB Yayınları.
- Merton, R. K. (1938). Social structure and anomie. *American sociological review*, 3(5), 672-682.
- Mesleki ve Teknik Öğretim Müesseseleriyle İlgili Rakamlar (1961). Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Öğretim Yayın Müdürlüğü.
- METARGEM. (1995) *Endüstri meslek lisesi ve teknik lise mezunlarını izleme araştırması: Türkiye geneli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- METARGEM. (1997) *Endüstri meslek lisesi mezunlarını izleme araştırması: Türkiye geneli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- METARGEM. (2000). *Anadolu teknik liselerinde verilen eğitimin etkililiğinin değerlendirilmesi*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim İstatistikleri 1989-1990 Örgün Eğitim. (1991). T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü.

- Milli Eğitim İstatistikleri 1990-1991 Örgün Eğitim. (1993). T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü.
- Milli Eğitim İstatistikleri 2003-2004 Örgün Eğitim. (2004). T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü.
- Milli Eğitim İstatistikleri 2012-2013 Örgün Eğitim. (2013). T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü.
- Milli Eğitim Sayısal Veriler: 1999; 2000; 2001-2002; 2002-2003; 2003-2004; 2004-2005. T.C. MEB Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.
- Moodie, Gavin (2002) Identifying vocational education and training, *Journal of Vocational Education and Training*, 54 (2) 249–259.
- Moore, R. (2004). *Education and society: issues and explanations in the sociology of education*. Cambridge: Polity.
- Moran, L. and Rumble, G. (2004). *Vocational Education and Training through Open and Distance Learning*. London: Commonwealth of Learning and RoutledgeFalmer.
- Neuman, S., & Ziderman, A. (1989). Vocational Secondary Schools can be more Cost-effective than Academic Schools: the case of Israel. *Comparative Education*, 25(2), 151-163.
- Neuman, W. L. (2010). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nicel ve nitel yaklaşımlar I*. İstanbul: Yayın Odası.
- Oskay, Ü. (1983). *Geçiş dönemi tipi olarak Zonguldak Kömür Havzası maden işçisi*, İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Özalp, R. (1954). *Türkiye'de Mesleki ve Teknik Öğretim*, Ankara: Maarif Basımevi.
- Özalp, R. (1987). Rüştü Uzel. *Cumhuriyet dönemi eğitimcileri*. (Ed:H. Cırılı ve B. Sorguç). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- Özcan, M. (2010). *Anadolu meslek lisesi öğrencilerinin okudukları okulu seçme nedenleri ve gelecek beklentileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi
- Özdel, B. C. (2009). *Meslek lisesi öğrencilerinin mesleki yönelimlerine etki eden faktörler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi.

- Özdemir, C. (2001). Neofonksiyonalizm. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1, 81-90
- Özdemir, Y. (2012). *Emek gücünün yeniden üretim sürecinin ekonomi politik analizi: endüstri meslek liselerine ilişkin bir örnekolay çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Özdemir, Y. (2016). “Kültür” derslerine direniş: bir endüstri meslek lisesinde kafa/kol emeği ayırımına dayalı işbölümünün yeniden üretimi. *Eğitim Bilim Toplum*, 14(53), 68-11.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29 (4), 297-318.
- Pincus, F. L. (2002). Sociology of education: Marxist theories. *Education and Sociology: an encyclopedia*. (Ed: D. L: Levinson; P. W. Cookson and A. R. Sadovnik). New York: Routledge Falmer. ss. 587-592.
- Polat, A.(2008). *Endüstri meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin mezuniyetten sonraki beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Polesel, J. (2010). Vocational education and training (VET) and young people: The pathway of the poor?. *Education Training*, 52(5), 415-426.
- Punch, K.F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: nicel ve nitel yaklaşımlar*. (Çev: D. Bayrak, H.B. Arslan & Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Rosenbaum, J. E. (1986). Institutional creer structures and the social construction of ability. *Handbook of theory and research fort he sociology of education*. (Ed: J. G. Richardson). Newyork: Greenwood. ss. 139-172.
- Rumberger, R., & Daymont, T. N. (1984). The economic value of academic and vocational training acquired in high school. *Youth and the Labor Market*, 157-191.
- Rutz, H. J. ve Balkan, E. M. (2016). *Sınıfın yeniden üretimi. eğitim, neoliberalizm ve İstanbul’da yeni orta sınıfın yükselişi*. (Çev. N. Balkan). İstanbul: H2O Kitap.
- Sadovnik, A. R. (2011). Theory and Research in the sociology of education. *Sociology of education: a critical reader*. (Ed: A. Sadovnik). New York: Rotledge. ss. 3-22.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı’dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Schaefer, R. T. (2008). *Sociology matters*. New York: McGraw Hill.
- Semiz, Y, Kuş, R. (2004). Osmanlı'da Mesleki ve Teknik Eğitim: İstanbul Sanayi Mektebi 1869-1930. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Sayı: 15, 272-295.
- Serin, N. (1979). *Eğitim ekonomisi*, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Shavit, Y. and Müller, W. (2000). Vocational secondary education: where diversion and where safety net?. *European Societies*, 2 (1), 29-50.
- Smith, A. (1988). *Toplumsal değişme anlayışı*. (Çev: Ü. Oskay). Ankara: Gündoğan.
- Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908)*. İstanbul İletişim Yayıncılık.
- Suğur, N., Suğur, S, Gönç-Şavran, T., Çetin, O. B., Akarçay, E. (2010). *Eskişehir'de çalışan yoksullar, enformel istihdam ve yoksulluk ilişkileri*, Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Swartz, D. (2002). Social Reproduction. (Ed: D. L: Levinson; P. W. Cookson and A. R. Sadovnik). *Education and Sociology: an encyclopedia*. New York: Routledge Falmer. ss. 551-558.
- Swartz, D. (2011). *Kültür ve iktidar: Pierre Bourdieu'nün sosyolojisi*. (Çev: E. Gen). İstanbul: İletişim.
- Şahin, B. (2009). *Özel sektör işbirlikli bir mesleki ve teknik eğitim kurumu öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi (İstanbul ili, Şişli Teknik Ve Endüstri Meslek Lisesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul. Yeditepe Üniversitesi.
- Şen, Mustafa (2005) *Gençlik, AB ve zıt hisler: bedenini isterim ama ruhunu asla, Türk gençliği konuşuyor: Gençlerin Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne katılım süreci ve üyeliği üzerine düşünceleri projesi*, Türk Sosyal Bilimler Derneği.
- Şimşek, A. (1999). *Türkiye'de Mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılanması*, İstanbul: TÜSİAD.
- Şişman, A. (2008). Osmanlı Devleti'nde batılı anlamda mesleki ve teknik eğitimin doğuşu, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 27-43.
- Tabakoğlu, A. (1986). *Türk iktisat tarihi*. İstanbul: Dergah Yayınları.

- Tan, M. (1990). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: işlevselci paradigma ve çatışmacı paradigma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 557-571.
- Tatar, H. C. Ve Tatar, T. (2014). Sosyal tabakalaşma, hareketlilik ve eğitim. M. Ç. Özdemir (ed.) *Eğitim sosyolojisi* içinde (s. 182- 215). Ankara: Pegem Akademi.
- Tek, A. D. (2006). *Sanayi toplumu sonrası Türkiye’de mesleki eğitim ve kız meslek liseleri (Adapazarı Kız Meslek Lisesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Tekeli, İ, İlkin S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu’nda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Tekeli, İ. (1983). Osmanlı İmparatorluğu’ndan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi. *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt: 3, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Temur, S. (2005). *Ankara ili Altındağ ilçesindeki endüstri meslek liseleri öğrencilerinin toplumsal yaşam ve yükseköğretime ilişkin görüş ve beklentilerinin eğitimde eşitlik ilkesi açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Tezcan, M. (1972). Toplumumuzda meslekî ve teknik öğretim ile ilgili değer yargıları ve değişme eğilimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 5 (1), 189-207.
- Tezcan, M. (2013). *Sosyolojik kuramlarda eğitim*, Ankara: Anı.
- Topçu, N. (2016). *Türkiye’nin maarif düzeni*, İstanbul: Hareket yayınları.
- Torun, Y. (2009). Meritokrasi: adaletin terazisi mi yoksa bir adalet illüzyonu mu? *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(26), 89-99.
- Tural, N. K. (2002). *Eğitim Finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turan, K. (1992). *Mesleki ve teknik eğitimin gelişmesi ve Mehmet Reşit Uzel*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Turner, B. S. (2014). *Klasik sosyoloji*. (Çev: İ. Çetin). İstanbul: İletişim.
- Turner, J. (1991). The structure of sociological theory, (Çev: Ü. Tatlıcan). <http://www.umittatlican.com/>

- Turner, J. H. (2013). *Theoretical sociology: 1830 to present*, United States of America: SAGE.
- Turner, J. H., Beeghly L. Powers, N. (2012). *Sosyolojik Teorinin Oluşumu*, (Çev: Ü. Tatlıcan). Bursa: Sentez Yayınları.
- Turner, B. S. (2001). *Statü*, (Çev: K. İnal). Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Unat, F. R. (1962). Niş ıslahhanesinin kuruluş tarihini aydınlatan bir belge, *Mesleki ve Teknik Öğretim*. Sayı: 114, 5-7.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bakış*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Uyanık, E. (2004). Bir Sosyal Kalkınma Projesi Olarak İslahhaneler, *Çağdaş Yerel Yönetimler*, Cilt:13, Sayı: 4, 59-83.
- Ülgener, S. F. (2006). *İktisadi çözümlenin ahlak ve zihniyet dünyası*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Ünal, A. Z. (2011). *Toplumda Tabakalaşma ve Hareketlilik*. Ankara: Birleşik Dağıtım Kitabevi.
- Ünal, I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*, Ankara: EPAR.
- Van den Berghe, P. (1963). Dialect and functionalism: toward a theoretical syntesis. *American Sociological Review*, 5 (28), 695-705.
- Van Houtte, M. (2004). Tracking effects on school achievement: A quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff. *American Journal of Education* 110.4 (2004): 354-388.
- Vanfossen, B. E., James D. J., and Joan Z. S. (1987) "Curriculum tracking and status maintenance." *Sociology of Education*, 104-122.
- Vesely, A. (2012). Education and the Reproduction of Inequalities. D. Erasga (ed.) *Sociological Landscape-Theories, Realities and Trends* in (s. 207-236). Rijeka, Croatia: InTech.
- Vurucu, F. (2010). *Meslek lisesi öğrencilerinin meslek seçimi yeterliliği ve meslek seçimini etkileyen faktörler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Wallace, R. A. ve Wolf, A. (2013). *Çağdaş sosyoloji kuramları: klasik geleneğin iyileştirilmesi*. (Çev: L. Elbruz ve M. R. Ayas). Ankara: Doğu- Batı.

- Waters, M. (2008). *Modern sosyoloji kuramları*. (Çev: Z. Cirhinlioğlu). İstanbul: Gündoğan.
- Weber, M. (1987). *Sosyoloji Yazıları*. (Çev: T. Parla). İstanbul: Hürriyet Vakfı.
- Weber, M. (2012). *Ekonomi ve toplum cilt I*. (Çev: L. Boyacı). İstanbul: Yarın Yayınları.
- Werfhorst, H. G., Alice S., and Sin Yi C. (2003). Social class, ability and choice of subject in secondary and tertiary education in Britain." *British Educational Research Journal*, 29(1), 41-62.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour*. New York: Colombia Universty.
- Yogev, Abraham, and Hanna Ayalon. "Learning to labour or labouring to learn? Curricular stratification in Israeli vocational high schools." *International Journal of Educational Development* 11.3 (1991): 209-219.
- Young, M. (1993). A curriculum for the 21st century? Towards a new basis for overcoming academic/vocational divisions 1. *British Journal of Educational Studies* 41 (3), 203-222.

İnternet kaynakları

- <http://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/MECMEB/mmbd03icf01c001/ink018/mmbd03icf01c001ink0180399.pdf> 14.03 2016
- <http://www.kamusen.org.tr> 14.03.2017
- <http://www.memursen.org.tr> 14.03.2017
- <http://www.turkis.org.tr> 14.03.2017
- TÜİK. İşgücü İstatistikleri. www.tuik.gov.tr , 24.04.2017.
- TÜİK. İşgücü Maliyet ve Kazanç İstatistikleri. www.tuik.gov.tr. 14.04. 2017.

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “Toplumsal Hareketlilik ve Eğitim: Eskişehir'deki Teknik ve Endüstri Meslek Liseleri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı bir araştırma çalışması olup eğitim ile toplumsal hareketlilik arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasını amacını taşımaktadır. Çalışma, Prof. Dr. Nadir SUĞUR tarafından yürütülmekte olup çalışma sonucunda eğitim sosyolojisi disiplininin gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, anket uygulanarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler arşivleme yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Sosyoloji bölümünden Prof. Dr. Nadir Suğur'a (nsugur@anadolu.edu.tr) ve Arş. Gör. Çağdaş Ümit Yazgan'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Arş. Gör. Çağdaş Ümit YAZGAN

Adres: Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü

İş Tel: (222) 335 05 80 – 43 23

Email: cyazgan@anadolu.edu.tr

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

VELİ İZİN FORMU

Bu çalışma, “Toplumsal Hareketlilik ve Eğitim: Eskişehir'deki Teknik ve Endüstri Meslek Liseleri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı bir araştırma çalışması olup, eğitim ile toplumsal hareketlilik arasındaki ilişkilerin irdelenmesi amacıyla taşımaktadır. Çalışma, Prof. Dr. Nadir SUĞUR tarafından yürütülmekte olup, çalışmada eğitim sosyolojisi disiplininin gelişimine ışık tutulması hedeflenmektedir.

- Bu çalışmaya velisi olduğunuz öğrencinin katılımı gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, velisi olduğunuz öğrenciye anket uygulanarak veriler toplanacaktır.
- Velisi olduğunuz öğrencinin İsmi yazması ya da kimliğini açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değildir. Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstememiz halinde velisi olduğunuz öğrenciden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Velisi olduğunuz öğrenciden toplanan veriler arşivleme yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde velisi olduğunuz öğrenciye rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılım sırasında herhangi bir sebepten velisi olduğunuz öğrenci rahatsızlık hissederse çalışmadan istediği zamanda ayrılabilir. Bu durumda velisi olduğunuz öğrenciden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Sosyoloji bölümünden Prof. Dr. Nadir Suğur'a (nsugur@anadolu.edu.tr) ve Arş. Gör. Çağdaş Ümit Yazgan'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Arş. Gör. Çağdaş Ümit YAZGAN

Adres: Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü

İş Tel: (222) 335 05 80 – 43 23

Email: cyazgan@anadolu.edu.tr

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde velisi olduğum öğrencinin çalışmadan ayrılacağını bilerek velisi olduğum öğrencinin verdiği bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Velinin Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

I.BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz: (...) Erkek (...) Kadın	2. Yaşınız:
3. Doğduğunuz şehir: (...) Köy (...) Kasaba-İlçe merkezi (...) Kent	4. Oturduğunuz mahalle:
5. Babanızın doğduğu şehir:	6. Annenizin doğduğu şehir:
7. Anne-baba durumu: (...) Beraber yaşıyorlar (...) Boşandılar ya da ayrı yaşıyorlar (...) Annem vefat etti (...) Babam vefat etti	
8. Kardeş sayınız (siz hariç):	9. Siz de dâhil olmak üzere evinizde şu an kaç kişi yaşıyor?
10. Anne ve babanızın eğitim durumu: (okuma yazma bilmiyor, ilkokul terk, ortaokul mezunu gibi) Anne:..... Baba:.....	11. Anne ve babanızın işini açık biçimde yazınız. (memur, inşaat işçisi, tezgâhtar, ayakkabı tamircisi gibi) Anne: Baba:
12. Oturduğunuz evin durumu: (...) Kendimize ait (...) Kira (...)Lojman (...)Yakınımızın evi kira vermiyoruz (...) Başka(belirtiniz).....	13. Şu güne kadar staj dışında bir işte çalıştınız mı? (...) Evet Evet ise hangi işlerde çalıştınız: Evet ise ne kadar zaman çalıştınız: (...) Hayır
14. Ailenizin aylık geliri: (ortalama)	15. Haftalık harçlığınız: (ortalama)
16. Ailenizi maddi olarak hangi grupta görüyorsunuz? (...)Zengin (...)Ortanın üstü (...)Orta halli (...)Ortanın altı (...)Fakir	

17. Hangilerinden vazgeçemezsiniz? Sizin için en önemli 3 seçeneği işaretleyiniz.

Futbol		Kafeye gitmek		Müzik	
İnternet		Sigara		Kitap	
TV		Alkol		Sinema	
Dini ibadetler		Tiyatro		Diğer (varsa)
AVM'ye gitmek		Ders çalışmak		Diğer (varsa)

18. Hangilerine sahipsiniz? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz)

Kredi kartı		Tablet		Twitter hesabı	
Yalnız bana ait bir oda		Evde internet bağlantısı		Instagram hesabı	
İnternete bağlı akıllı Tel.		Elektronik posta (e-mail)		Evde kitaplık	
Bilgisayar		Facebook hesabı			

19. İnterneti en çok hangi amaçlar için kullanıyorsunuz?

20. En çok dinlediğiniz müzik türü ve sanatçı:

<u>En çok ilgi duyduğunuz dersler:</u>	<u>En az ilgi duyduğunuz dersler:</u>
.....
<u>Meslek liselerinin</u> toplumdaki yeri/saygınlığı sizce nasıldır? (...) Çok iyi (...) İyi (...) Orta (...) Kötü (...) Çok kötü	9. <u>Meslek alanınızın</u> toplumdaki yeri/saygınlığı sizce nasıldır? (...) Çok iyi (...) İyi (...) Orta (...) Kötü (...) Çok kötü
10. Çevrenizdekilere meslek lisesinde eğitim görmeyi tavsiye eder misiniz? (...) Evet (...) Hayır (...) Kararsızım	
11. Meslek lisesine yeniden başlasaydınız <u>9. sınıftan sonra aynı alanı</u> tercih eder miydiniz? (...) Evet (...) Hayır, Hayır ise nedeni:	
12. Okulda en fazla karşılaştığımız olumsuz davranışlar nelerdir?	
13. Liseye yeniden başlama imkânı olsaydı, <u>meslek lisesini tercih eder miydin?</u> (...) Evet (...) Hayır, Hayır ise nedeni:	
14. Ailenizin sizi en fazla eleştirdiği konular nelerdir?	
15. Sizce, kız öğrenciler, metal, makine, inşaat gibi alan/dallarda eğitim görmeli midir? (...) Evet (...) Hayır, Hayır ise nedeni:	

16. Okuduğunuz meslek lisesini, Anadolu lisesi ile aşağıdaki özelliklere göre karşılaştırmız.			
<u>Dört yıllık</u> üniversite kazandırma ihtimali bakımından	Meslek lisesi daha iyi	Fark yok	Meslek lisesi daha kötü
<u>İki yıllık</u> üniversite kazandırma ihtimali bakımından	Meslek lisesi daha iyi	Fark yok	Meslek lisesi daha kötü
<u>Kısa sürede iş/meslek</u> kazandırması bakımından	Meslek lisesi daha iyi	Fark yok	Meslek lisesi daha kötü
İşe girerken meslek lisesi mezunlarının tercih edilmesi bakımından	Meslek lisesi daha iyi	Fark yok	Meslek lisesi daha kötü
<u>Prestijli/saygın</u> işler kazandırma ihtimali bakımından	Meslek lisesi daha iyi	Fark yok	Meslek lisesi daha kötü
<u>Yüksek ücretli</u> işlerde çalışma ihtimali bakımından	Meslek lisesi daha iyi	Fark yok	Meslek lisesi daha kötü
Çalışma koşulları <u>rahat</u> işler kazandırması bakımından	Meslek lisesi daha iyi	Fark yok	Meslek lisesi daha kötü

III. BÖLÜM

1. Liseyi bitirince öncelikle hangisini yapmak istiyorsunuz?

- (...) İş bulup, çalışmak.
(...) Üniversiteye girmek (sınava hazırlanmak).
(...) Askere gitmek (Erkek öğrenciler için).
(...) Evlenmek.
(...) Diğer (Belirtiniz).....

2. Üniversiteye devam etme konusundaki görüşlerinizi belirtiniz					
Üniversiteye gitmeyi düşünmüyorum.	Çok doğru	Doğru	Fikrim yok	Yanlış	Çok yanlış
İki yıllık Meslek Yüksekokullarına devam etmek istiyorum.	Çok doğru	Doğru	Fikrim yok	Yanlış	Çok yanlış
Alanımda dört yıllık üniversiteye devam etmek istiyorum.	Çok doğru	Doğru	Fikrim yok	Yanlış	Çok yanlış
Alanımın dışında dört yıllık üniversite okumak istiyorum.	Çok doğru	Doğru	Fikrim yok	Yanlış	Çok yanlış
Açık Öğretim Fakültesine devam etmek istiyorum.	Çok doğru	Doğru	Fikrim yok	Yanlış	Çok yanlış
Ailemin beni üniversitede okutabilecek maddi gücü yok.	Çok doğru	Doğru	Fikrim yok	Yanlış	Çok yanlış
Üniversite okursam, daha iyi bir iş bulabilirim.	Çok doğru	Doğru	Fikrim yok	Yanlış	Çok yanlış
Meslek liseleri, üniversiteyi kazanmada diğer liselerle eşit şartlara sahip değildir.	Çok doğru	Doğru	Fikrim yok	Yanlış	Çok yanlış

3. Sizce, meslek lisesi mezunları, diğer lise mezunlarına göre daha kolay ve hızlı biçimde iş bulabilir mi?

- (...) Evet (...) Hayır (...) Fikrim yok

4. Liseyi bitirince iş bulabileceğinizi düşünüyor musunuz?

- (...) Kendi alanımda bir iş bulabileceğimi düşünüyorum.
(...) Kendi alanımda olmasa bile bir iş bulabileceğimi düşünüyorum.
(...) İş bulabileceğimi düşünmüyorum.
(...) Fikrim yok

5. Eğitim gördüğünüz alan/dalda çalışmak istiyor musunuz?

- (...) Evet
(...) Hayır – Hayır ise nedeni:

6. Gelecekte çocuğunuz olduğunda meslek lisesinde okumasını ister misiniz?

- (...) Evet
(...) Hayır – Hayır ise nedeni:

7. Liseden sonrayı çalışmayı düşündüğünüz işin adını açık biçimde yazınız

.....

8. Gelecek hayatında yapacağınız iş karşılığında almayı hayal ettiğiniz aylık ücret ne kadardır?

.....

9. Sizce, gelecekteki maddi durumunuz, ailenizin şu anki maddi durumuna göre nasıl olacak?

- (...) İyi olacak
(...) Aynı olacak
(...) Kötü olacak

10. Liseden sonra kendine ait bir ev ve bir otomobile ne kadar sürede sahip olabileceğini düşünüyorsunuz?

- (...) İlk beş yıl içerisinde
(...) İlk on yıl içerisinde
(...) İlk yirmi yıl içerisinde
(...) Hiçbir zaman

11. Sizce zengin kime denir?

.....
.....

12. Sizce fakir kime denir?

.....
.....

13. Aşağıdaki ifadelere ne derecede katılıyorsunuz?			
Fakir ailede dünyaya gelen fakir kalır.	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum
Fakirliğin sorumlusu ailedir.	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum
Fakirliğin sorumlusu devlettir.	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum
Fakirliğin sorumlusu kişinin kendisidir.	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum
Fakir biri kendi çabasıyla fakirlikten kurtulabilir.	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum
Eğitim aracılığıyla fakirlikten kurtulmak mümkündür.	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum
Zengin olmak için güçlü tanıklara sahip olmak gerekir.	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum
Zengin olmak için dürüst olmak gerekir.	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum
Zenginlik çalışarak kazanılır.	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum
Zengin olmak için zengin bir aileden gelmek gerekir.	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum
Biri zengin olmuşsa mutlaka haram yemiştir.	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum
Zenginler fakirlerin sırtından geçinir.	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum
Fakirlik de zenginlik de Allah'tandır ve bir imtihandır.	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum
Kadın ya da erkek olmak zengin olmak için önemlidir.	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum

14. Gelecekte, daha iyi bir konum elde etmenizde hangisi etkili olacaktır?

- (...) Kendim
- (...) Ailem
- (...) Arkadaşlarım
- (...) Okulum /aldığım eğitim
- (...) Devlet

EKLEMEN İSTEDİĞİNİZ BİR ŞEY VARSA ALTA YAZABİLİRSİNİZ.

.....
.....
.....

TEŞEKKÜRLER

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

(EĞİTİM SÜRECİNE İLİŞKİN SORULAR)

1. Kendinizi kısaca tanıtır mısınız? (doğum yeri, yaş, aile, yaşanılan mahalle, anne ve babanın mesleği, eğitim durumu, geliri, ailenin mülkiyet sahipliği vs.)
2. Neden meslek lisesini seçtin? geçiş sürecinden bahseder misin?(anaokulu, kreş, sınıf tekrarı,
3. Alan ve dal seçim sürecinden söz eder misiniz?
4. Okuldaki eğitim deneyimlerin ve ilişkilerinden söz eder misin? Staj uygulamalarından söz edebilir misin?
5. Eğitim deneyimlerin çerçevesinde eğitim gördüğün meslek lisesinin beğendiğin ve beğenmediğin yönleri nelerdir? Okulda en çok karşılaştığın olumsuz davranışlar nelerdir? (şiddet, argo küfür kullanımı vs. öğrenci, öğretmen, idareci vs. düzeyinde) Okuldaki disipline ilişkin görüşlerin nelerdir? (kuralların katılık düzeyi, disiplinin en çok hangi alanda yoğunlaştığı)
6. Meslek liselerinin erkek/kız okulu olduğunu düşünüyor musun? (cinsiyet açısından homojenliğin yüksek oluşu hakkındaki görüşler, meslek-cinsiyet ilişkisine yönelik görüşler)
7. Meslek lisesinde eğitim gören öğrencilerin ortak özelliklere sahip olduğunu düşünüyor musun? (zekâ, başarı, beceri, ekonomik durum, aile yapısı vs.)
8. Meslek liseleri/genel liseleri ayrımı/farkı ile ilgi düşüncelerin nelerdir? (Öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel profili açısından, Öğretmenler, Müfredat, Toplumdaki imajı, Eğitim kalitesi, Üniversiteyi kazandırma ihtimali vs.)
9. Toplum ya da çevren meslek liselerini ya da okuduğun meslek lisesini nasıl görüyor? Bir ön yargı var mıdır? Neden?
10. Liseye başlama fırsatın olsa yeniden meslek lisesinde okur muydun? Neden? Çevrendekilere tavsiye ediyor musun? Çocuklarının meslek lisesinde okumasını ister misin?
11. Ailenle ilişkilerinden söz eder misin? (disiplin, hoşgörü, ilgisizlik konuları, anlaşılamayan meseleler) Ailenin, senin eğitim hayatınla ilişkisinden bahsedebilir misin? (Ailenin okulun adı ve yeri ile ilgili bilgisi, veli toplantısı ya da okul ziyaretleri)
12. Okuduğun meslek lisesini bir bütün olarak değerlendirdiğinde aldığın eğitim seni geleceğe ne düzeyde hazırlamaktadır?
13. Meslek lisesinde aldığın eğitim, ne tür işlere hazırlamaktadır
14. Lise eğitiminden sonra ne yapmayı düşünüyorsun? Çalışma hayatı ile ilgili planların nelerdir? Nasıl bir işte çalışacağını düşünüyorsun? (gönlünden geçen iş, nerde, güvence, konum, prestij) Hayalindeki işe kavuşabileceğini umuyor musun? Hayalindeki ya da gönlünden geçen maaş ne kadardır?)
15. Gelecekte üniversitede eğitim görmeye yönelik düşüncelerinden söz eder misin?
16. Gelecek açısından genel liseleri daha avantajlı buluyor musun? Neden? üniversite
17. İşsizlik korkusu yaşıyor musun? (Kolay iş bulabileceğini düşünüyor musun?)
18. Ailenin konumu ile gelecekte elde etmeyi planladığın konumu değerlendirebilir misin? Meslek lisesinde aldığın eğitim aileden daha iyi bir konuma ulaşmanı sağlar mı?

MEZUN GÖRÜŞME FORMU

1. Kendinizi kısaca tanıtır mısınız? (doğum yeri, yaş, medeni durum, mülkiyet sahipliği aile, yaşanılan mahalle, anne ve babanın mesleği, eğitim durumu, geliri, mülkiyet sahipliği vs.)
2. Okuduğın meslek lisesi sana ne kazandırdı?
3. Okuduğın meslek lisesi sence topluma ne kazandırıyor?
4. Toplum ya da çevren meslek liselerini ya da okuduğın meslek lisesini nasıl görüyor?
5. Lise sonrası hayatından kısaca söz eder misin?
6. İş arama veya işe yerleşmede ne gibi bir yol izlemektesin? İş ararken aldığın eğitimin başvuru sürecinde etkili olduğunu düşünüyor musun?
7. Liseden sonra hangi işleri yaptın, şuan da hangi işte çalışıyorsun? Okuduğın meslek lisesini bir bütün olarak değerlendirdiğinde yaptığın işlerle aldığın eğitimin bir ilişkisi var mıdır? Varsa yaptığın işlerle aldığın eğitim arasındaki ilişkiden söz eder misin? Yoksa neden?
8. Mesleki eğitimi almasaydın da, şu anki işinde ya da lise sonrası çalıştığın alanlarda aynı koşullarda, istihdam edilebilir miydin?
9. Şu an çalışıyorsan aldığın ücret, güvencen, işinin prestiji, işyerindeki konumundan söz eder misin? Hayalindeki ya da gönlünden geçen maaşı aldığını düşünüyor musun? Okurken hedeflediğin gelir ile şu an kazandığın gelir arasındaki mesafeden söz eder misin?
10. Okuduğın meslek lisesini bir bütün olarak değerlendirdiğinde aldığın mesleki eğitim seni lise sonrası hayata hazırlamada ne kadar yeterli oldu? Lise eğitiminden sonra çalışma hayatı ile ilgili planların nelerdi? Planlarına ne düzeyde ulaşabildin? Hayalindeki işe kavuşabildin mi?
11. İşsizlik korkusu yaşıyor musun? Kolay iş bulabildiğini düşünüyor musun?
12. Ailenin konumu ile kendi konumunu değerlendirebilir misin? Meslek lisesinde aldığın eğitim aileden daha iyi bir konuma ulaşmanı sağladı mı? (Evet ise ne kadar daha iyi durumdasın? Hayır, ise neden?)
13. Farklı bir lisede okusaydın sence şuan ki konumun değişir miydi? Evet, ise ne yönde değişirdi? Hayır, ise neden?
14. Kısa yoldan zengin olmak mümkün müdür?
15. Sana göre eğitim, aracılığıyla hayatta yükselmek mümkün müdür?

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1. Kendinizi kısaca tanıtır mısınız? (yaş, branş, öğretmenlik deneyi süresi, kaç yıldır okulda çalıştığı, daha önce meslek lisesinde çalışıp çalışmadığı)
2. Okula öğrenci kaydı ile ilgili görüşlerinizi eski uygulamalarla karşılaştırarak değerlendirebilir misiniz?
3. Okuldaki eğitim deneyimlerinizden söz eder misiniz?
4. Ders deneyimleri, (kültür-meslek dersleri ayrımı, derslere yönelik ilgi ve tutumlar, uygulamalı derslerdeki ilişkiler, sevilen ve sevilmeyen dersler vs.)
5. Öğretmenler ile ilişkiler (kültür/meslek dersi öğretmenleri ile ilişkiler, kültür-meslek dersi öğretmenlerinin özlük haklarına ilişkin düşünceler, rehber öğretmenler, samimiyet, otorite, disiplin vs. cinsiyet bakımından öğrenci-öğretmen ilişkileri)
6. Alan ve dal seçim sisteminin olumlu ve olumsuz gördüğünüz yönlerinden söz eder misiniz?
7. Staj uygulamaları ile ilgili ne düşünüyorsunuz? (staj sürecinin verimliliği, staj eğitim ilişkisi – benzerlikler, farklılıklar-, staj yapılan yerde istihdam edilme, tek başına stajın yeterliliği, işletme okul arasındaki ilişkiler, staj sürecinin denetimi, staj sürecinin olumlu ve olumsuz gördüğünüz yönleri)
8. Okulda öğrencilerinizden öncelikli olarak beklediğiniz davranış ve kişilik özellikleri nelerdir?
9. Okulda en çok karşılaşılan olumsuz davranışlar nelerdir? Okuldaki disiplin sistemi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
10. Meslek liselerini bir bütün olarak ya da bölümler bazında kız/erkek okulu ya da bölümü olarak düşünüyor musunuz? Cinsiyet açısından homojenliğin yüksek oluşuna yönelik görüşleriniz nedir?
11. Meslek lisesinde eğitim gören öğrencilerin ortak özelliklere sahip olduğunu düşünüyor musun? (zekâ, başarı, beceri, ekonomik durum, aile yapısı vs.)
12. Meslek liseleri/genel liseleri ayrımı/farkı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? (Öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel profili açısından, Öğretmenler, Müfredat, Toplumdaki imajı, Eğitim kalitesi, Üniversiteyi kazandırma ihtimali vs.)
13. Eğitim deneyimlerin çerçevesinde eğitim gördüğün meslek lisesinin beğendiğin ve beğenmediğin yönleri nelerdir?
14. Okuldaki öğrencilerin ailelerinin, eğitim sürecine ilgilerinden söz eder misiniz?
15. Sizce meslek lisesi öğrencilere ne kazandırıyor?
16. Sizce meslek lisesi topluma ne kazandırıyor?
17. Çevrenizde diğer okullardaki öğretmenlerin meslek liseleri hakkındaki görüşlerinden haberdarsanız, bu görüşlerden söz eder misiniz?
18. Meslek lisesini bir bütün olarak değerlendiğinde mesleki eğitim öğrencileri geleceğe ne düzeyde hazırlamaktadır? Çalışma hayatında hangi statü, rollere ve ne tür işlere hazırlamaktadır?

19. Meslek lisesinde okuyan öğrencilerin üniversiteye ilişkin yaklaşımlarından söz ederek üniversiteyi kazanma oranlarının düşüklüğü hakkındaki düşüncelerinizden söz eder misiniz?
20. Öğrencileriniz aracılığıyla edindiğiniz izlenimlerden hareketle meslek lisesi mezunlarının lise sonrası çalışma hayatı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
21. Sizce meslek lisesindeki eğitim aracılığıyla öğrencinin ailesine oranla daha iyi bir konuma ulaşma ihtimali ne düzeydedir?



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 66166206-050.99
Konu : Etik Kurulu Kararı hk.

Sayın Çağdaş Ümit YAZGAN

Dilekçeniz ile istenilen, "Toplumsal Hareketlilik ve Eğitim: Eskişehir'deki Teknik ve Endüstri Meslek Liseleri Üzerine Bir Araştırma" başlıklı BAP kapsamında doktora tez çalışmasına ilişkin talebiniz Etik Kurulu tarafından değerlendirilmiş olup konuya ilişkin karar yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Kemal YILDIRIM
Müdür

Ek:Etik Kurulu Kararı



Kayıt Tarihi: 05.10.2016

Protokol No: 104338



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Toplumsal Hareketlilik ve Eğitim: Eskişehir'deki Teknik ve Endüstri Meslek Liseleri Üzerine Bir Araştırma
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Nadir SUĞUR
TEZ YAZARI:	Çağdaş Ümit YAZGAN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	--
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Aydın AYBAR
Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Hayrettin TÜRK
Fen Bil. (Fen Fak.)

Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK
Sağlık Bil. (Ecz. Fak.)

Prof. Dr. Esra CEYHAN
Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)

Prof. Dr. Bülent GÜNŞOY
Sos. Bil. (İkt. Fak.)

Prof. Dr. Münevver ÇAKI
Güz. San. (Güz. San. Fak.)

İMZA/ TARİH

02.11.2016

(Handwritten signatures of Prof. Dr. Aydın Aybar and Prof. Dr. Hayrettin Türk)

(Handwritten signature of Prof. Dr. Yusuf Öztürk)

(Handwritten signature of Prof. Dr. Esra Ceyhan)

(Handwritten signature of Prof. Dr. Bülent Günşoy)

(Handwritten signature of Prof. Dr. Münevver Çaki)



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/13154397
Konu : Araştırma Projesi

21.11.2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 09/11/2016 tarih ve E.135821 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Çağdaş Ümit YAZGAN'ın "Toplumsal Hareketlilik ve Eğitim: Eskişehir'deki Teknik ve Endüstri Meslek Liseleri Üzerinde Bir Araştırma" başlıklı doktora tez çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI
Müdür Yardımcısı

OLUR

.../11/2016

Necmi ÖZEN

Vali a.

İl Millî Eğitim Müdürü

Büyükdere Mah. Atatürk Bly. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik AĞ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel.: (0 222) 239 72.00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden: 0513-e939-3bd6-a1c2-3cdb kodu ile teyit edilebilir.

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Çağdaş Umut YAZGAN
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	İl Merkezindeki Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri
Araştırmanın Konusu	Toplumsal Hareketlilik ve Eğitim: Eskişehir'deki Teknik ve Endüstri Meslek Liseleri Üzerine Bir Araştırma
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Anket
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı genelgesi gereğince uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhafız Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

15/11/2015

Komisyon Başkanı
Barış HANCI
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye
Ömer GARAN
Öğretmen

Üye
Dr. Seda ERCAN AKKAYA
Baş Öğretmen

Üye
E. Snay KUTLU
Öğretmen



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/13239169
Konu: Araştırma Projesi

23.11.2016

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Genel Sekreterlik)

İlgi : a) 21/11/2016 tarih ve 13154397 sayılı olur.
b) 09/11/2016 tarih ve E.135821 sayılı yazımız.

İlgi (b) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
1-İlgi (a) Olur (1 sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Adres :
Anadolu Üniversitesi
Yunus Emre Kampüsü
PK.260470 ESKİŞEHİR



Büyükdere Mah. Atatürk Biv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22