



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

**Lise Sıralarında Elit Üretimi: Türkiye’deki Prestijli
Liselerde Kimlik, Ayrıcalık ve Aidiyet**

Doktora Tezi

Vildan Özertürk Sofu

Haziran 2025



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

**Lise Sıralarında Elit Üretimi: Türkiye’deki Prestijli
Liselerde Kimlik, Ayrıcalık ve Aidiyet**

Doktora Tezi

Vildan Özertürk Sofu

Danışman

Prof. Dr. Mahmut Hakkı Akın

Haziran 2025

TEZ JÜRİSİ ONAYI

Vildan Özertürk Sofu tarafından hazırlanan "Lise Sıralarında Elit Üretimi: Türkiye'deki Prestijli Liselerde Kimlik, Ayrıcalık ve Aidiyet" başlıklı bu Doktora Tezi, Sosyoloji Anabilim Dalı'nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı:

Prof. Dr. Mahmut Hakkı Akın
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Üyeler:

Prof. Dr. Lütü Sunar
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Prof. Dr. Enes Kabakcı
İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Muhammed Fazıl Baş
Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Canan Neşe Kınıkoğlu
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 27 / Haziran / 2025

BEYANLAR

Yazım ve Kaynak Gösterme Kılavuzu Beyanı

Danışmanlığımda yazılan bu tezin APA yazım ve kaynak gösterme kılavuzunda belirtilen kurallara uygun olarak yapılandırıldığı ve bu kılavuzun metin içi kaynak gösterme standartlarının bu tezde tutarlı olarak uygulandığı tarafımdan incelenerek teyit edilmiştir.

İmza

Prof. Dr. Mahmut Hakkı Akın

Etik İlkeler Sadakat Beyanı

Hazırladığım bu tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

İmza

Vildan Özertürk Sofu

ÖZET

Lise Sıralarında Elit Üretimi: Türkiye’deki Prestijli Liselerde Kimlik, Ayrıcalık ve Aidiyet

Özertürk Sofu, Vildan

Doktora Tezi, Sosyoloji Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Mahmut Hakkı Akın

Haziran 2025

Bu tez, Türkiye’deki prestijli okulları (“elit okullar”) diğer eğitim kurumlarından ayıran niteliklerin neler olduğunu sorgularken, elit eğitim alanının yapısını çözümlemeyi ve bu okulların potansiyel elit üretimi üzerindeki etkilerini anlamayı amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında biri özel olmak üzere üç köklü prestijli okulun farklı mezuniyet dönemlerinden (2000 öncesi ve sonrası) 36 mezunla derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma tasarımına dayanan bu çalışma, elit okul deneyiminin zaman içindeki dönüşümünü takip ederken, Türkiye’de elit eğitim ile potansiyel elit üretimi arasındaki ilişkiyi gömülü teori yaklaşımıyla kuramsallaştırmaktadır. Araştırmanın kuramsal dayanaklarını Basil Bernstein’ın okul sosyolojisinde kavramsallaştırdığı “anlamsal ve araçsal düzen” ile Pierre Bourdieu’nün “sistemik kavramları” oluşturmaktadır. Bu çerçevede geliştirilen “Avantaj Hiyerarşisi” kuramı, elit okul mezunlarının elit sınıfa erişim şanslarının farklı sermaye türlerine göre hiyerarşik biçimde dağıldığını ortaya koymaktadır. Uluslararası literatürden farklı olarak, bu çalışmada en alt kategoride yer alan grup “dezavantajlılar” olarak değil; sınırlı sermaye kaynaklarına rağmen, eğitim ve mesleki yaşamlarında öne çıkmalarını sağlayan belirli “elit nitelikler” ile okullarından mezun olan “avantajlılar” grubu olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte, bilhassa “seküler sermaye” ve “ekonomik sermaye”ye sahip mezunlar sırasıyla “çifte avantajlı” ve “çoklu avantajlı” kategorilerinde konumlanmakta, bu grupların elit sınıfa erişim şansları kademeli olarak artmaktadır. Araştırma ayrıca, elit okul mezunlarının ayrıcalık ve aidiyet deneyimlerinin, ailelerinden devraldıkları sermaye türleri ve okulda bulundukları sosyopolitik bağlama bağlı olarak farklılaştığını ve çoğullaştığını bulgulamaktadır. Bu yönüyle çalışma, Türkiye bağlamında elit eğitim ve elit okul deneyimini sosyolojik bir perspektiften ele alan ilk kapsamlı araştırmalardan biri olarak, ulusal ve uluslararası literatüre önemli bir katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Elit okullar, Elit eğitim, Ayrıcalık, Aidiyet, Elit üretimi

ABSTRACT

Producing Elites in Secondary Education: Identity, Privilege, and Belonging at Elite High Schools in Türkiye

Özertürk Sofu, Vildan

Ph. D. Thesis, Department of Sociology

Supervisor: Prof. Dr. Mahmut Hakkı Akın

June 2025

This thesis explores the distinguishing characteristics of elite schools in Türkiye to understand the impact of these schools on potential elite formation. The study is based on interviews with 36 alumni from different graduation cohorts of three elite schools. This qualitative study traces the transformation of the elite school experience over time and theorizes the relationship between elite education and potential elite formation in Türkiye through a grounded theory approach. Theoretically, the research rests on Basil Bernstein's conceptualization of the school's "expressive and instrumental orders" and Pierre Bourdieu's "systemic concepts." The "Hierarchy of Advantage" theory developed in the study reveals that elite school graduates' chances of accessing elite status are hierarchically distributed based on their ascription of different forms of capital. Unlike findings in the international literature, the group occupying the lowest rung in this hierarchy is not defined as "disadvantaged"; but rather as "advantaged," as these graduates, despite limited capital, acquire specific "elite qualities" that help them stand out in their subsequent educational and professional trajectories. Graduates with considerable levels of "secular capital" and "economic capital" are categorized as "doubly advantaged" and "multiply advantaged," with progressively higher chances of accessing the elite class. The study also finds that elite school graduates' experiences of privilege and belonging diversify according to the types of capital inherited from their families and the sociopolitical atmosphere. Being one of the first comprehensive studies to examine elite education from a sociological perspective within the Turkish context, the thesis offers an original contribution to the literature.

Keywords: Elite Schools, Elite Education, Privilege, Belonging, Elite Formation

ÖNSÖZ

Bazı okullar, mezunlarının deneyimlerinde ve hafızalarında bir eğitim kurumundan çok daha fazlası olarak yer ederler. Böylesi okullardan olan köklü prestijli liseler, öğrencilerine sundukları maddi ve sembolik imkanlarla mezuniyet sonrasında da mezunlarının eğitim, mesleki kariyer ve toplumsal yaşamları üzerindeki etkilerini devam ettirirler. Prestijli bir lise mezunu olmasam da prestijli bir üniversiteden mezun biri olarak bu etkiyi kendi kişisel tarihimde de birçok defa tecrübe ettim.

Bu tez araştırması, Türkiye bağlamında prestijli liselerin öğrenci ve mezunları üzerinde bıraktığı bu etkiyi anlamaya yönelik bir çabayla şekillendi. Kimi zaman merak ve hayranlıkla kimi zaman ise şüpheci hatta yargılayıcı bir nazarla bakılan prestijli okulların toplumsal gerçekliklerini ve iç dinamiklerini anlamak, bilhassa nitelikli beyin göçü yaşının lise sonrası döneme indiği günümüzde çok daha önemli ve de gereklidir.

Dört yıllık yoğun bir sürecin ürünü olan bu tez araştırmasının ortaya çıkmasında emeği ve desteği bulunan kişi ve kurumlara samimi teşekkürlerimi bu vesileyle iletmek isterim. Öncelikle sürecin başından sonuna kadar araştırmama olan ilgisi ve vermiş olduğu sonsuz destek için kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Mahmut Hakkı Akın'a teşekkür ederim. Araştırma sürecimde kimi zaman endişeye düştüğüm zamanlarda dahi her daim çözüm odaklı oldu ve nitelikli bir çalışma ortaya koyacağıma ilişkin güvenini bir an olsun eksik etmedi. Öğrenciye değer veren yaklaşımı ve yol göstericiliği ile benim için bundan sonrasında da akademik bir rol model olacak.

Tez izleme komitemde bulunan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Lütfi Sunar ve (aynı zamanda örneklemimdeki okullardan İstanbul Erkek Lisesi'nin bir mezunu olan) Doç. Dr. Fazıl Baş, göndermiş olduğum her metni yakın okumaları ve vermiş oldukları nitelikli ve detaylı geribildirimleriyle tezimin nihai şeklini almasında önemli katkıda bulundular. Kendilerine çalışmama ayırmış oldukları zaman, göstermiş oldukları alaka ve tüm süreç boyunca motive edici yaklaşımları için müteşekkirim.

Tez savunma jürimde bulunmayı kabul eden kıymetli hocalarım Prof. Dr. Enes Kabakcı ve Dr. Öğr. Üyesi Canan Neşe Kınıkoğlu'na, kendileri de prestijli lise mezunları olarak, araştırmama gösterdikleri yakın alaka ve tezimin içeriğine yönelik yapmış oldukları kıymetli değerlendirme ve katkıları için minnettarım. Prof. Dr. Enes Kabakcı'ya tezimin nihai haline yönelik yapmış olduğu oldukça detaylı tashihler için ayrıca teşekkürü bir

borç bilirim. Tez savunma jürimde araştırma evrenimi oluşturan prestijli okul mezunlarından üç hocamın yer alması beni ayrıca mutlu eden bir durum oldu. Jüri üyeleri dışında, tezimin bulgu bölümlerine yapmış olduğu detaylı ve yol gösterici yorum ve katkıları için (aynı zamanda örneklemimdeki okullardan Galatasaray Lisesi mezunu olan) Dr. Öğr. Üyesi Elyesa Koytak’a da ayrıca teşekkür etmek isterim.

Doktora sürecimin bir dönemini (Şubat-Ağustos 2024), 2214-A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı kapsamında, misafir araştırmacı olarak, İngiltere’de London School of Economics and Political Science’ta geçirdim. Genç araştırmacılara sunmuş olduğu bu değerli imkan ve fırsat için TÜBİTAK’a teşekkür ederim. LSE Sosyoloji bölümünden Prof. Mike Savage akademik danışmanlığında geçirmiş olduğum bu dönemin hem tezime hem de akademik vizyon ve yetkinliklerime önemli katkıları oldu. Bundan sonraki süreçte yapacak olduğum nitelikli çalışmalarla, bu katkıyı Türk akademisine geri sunabilmeyi bir borç telakki ederim. LSE’deki sürecimde değerli mentörlük ve katkıları için Prof. Mike Savage, Prof. Sam Friedman ve Dr. Emma Taylor’a hususi teşekkürlerimi iletmek isterim.

Mezun mülakatları üzerinden nitel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirmiş olduğum araştırmamda, araştırma sorunun hakkını verebilmek adına okul verilerine erişimim de kritik önemdeydi. Bu süreçte görüşmeyi kabul ettikleri ve beni okullarında ağırladıkları için İstanbul Erkek Lisesi, Galatasaray Lisesi ve Özel İstanbul Robert Lisesi okul yönetimlerine teşekkürlerimi sunarım. Vermiş oldukları kurumsal destekten ötürü İstanbul Erkek Lisesi eski müdürü Sayın Hüseyin Sarı, mevcut müdürü Sayın Yılmaz Arslan ve Galatasaray Lisesi eski müdürü Prof. Dr. Murat Develioğlu’na araştırmama olan destekleri ve veri paylaşımı hususunda gösterdikleri anlayış ve nezaket için hususi teşekkürlerimi iletmek isterim.

Son teşekkürlerimin benim için duygusal anlamı büyük. Öncelikle akademik yolculuğumda atmış olduğum her adımda destek ve güvenlerini her daim dile getiren ve gösteren çok sevgili annem Perihan Özertürk ve babam Yusuf Özertürk’e teşekkürlerimi sunarım. Bilhassa altı aylık Londra sürecim ve sonrasındaki yoğun tez yazım sürecimde, hem karşı komşum:) hem her daim destekçim olan anneciğimin yanı sıra, benim ev ve aile düzenimin bozulmaması adına kendi düzenlerini askıya alan canım teyzem Hayrunnisa Uludağ ve canım eniştem Durmuş Uludağ’a iki küçük çocukla başladığım doktora sürecimde bana olan aktif destekleri, fedakarlıkları ve özverileri için her daim

müteşekkik kalacağım. Bu değerli destek gücü olmasaydı, tezimi vaktinde ve muhtemelen mevcut niteliğinde tamamlamam mümkün olmayacaktı. Yoğun tez yazım sürecime şahitlik edip, tezimin başarılı bir şekilde nihayete erdiğini göremeden, tez savunmamın hemen öncesinde Haziran ayı içinde ebedi aleme uğurladığımız kıymetli kayınvalidem, ikinci annem Zeynep Sofu'yu da bu sayfada yad etmek isterim. Bu mutlu anıma şahit olmasını çok isterdim.

En büyük iki teşekkürümü sona sakladım. Bu teşekkürlerimin ilki tüm doktora sürecim boyunca maddi ve manevi desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen sevgili eşim Bilal Sofu ve beni sürekli “ders çalışırken”:) gören biricik evlatlarıma. Varlığınız benim bu hayattaki en büyük şansım. Tezimi eşim Bilal ve çocuklarım Akif Kerem ve Yunus Sofu'ya ithaf ediyorum.

En büyük ikinci teşekkürüm ise araştırmama zaman ayırıp katılmayı kabul eden, benimle samimiyetleriyle okul tecrübelerini, hatıralarını, duygu ve düşüncelerini paylaşan kıymetli katılımcılarıma. Elimden geldiğince anlatılarınıza sadık kalmaya çalıştım. Destekleriniz için her daim müteşekkik kalacağım. Sizin anlatılarınız üzerinden bu çalışmanın, prestijli okul mezunlarının kendi tecrübelerinden izler bulabilecekleri bir çalışma olmuş olmasını temenni ederim.

Büyük bir motivasyon ve araştırma ilgisi ile gerçekleştirmiş olduğum bu araştırmanın, kavramsal ve kuramsal katkıları ile hem eğitim sosyolojisi hem de elit sosyolojisi alanlarına katkı sunması, sonraki çalışmalar için verimli bir tartışma zemini oluşturması dileğiyle..

Vildan Özertürk Sofu

Haziran 2025, İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLOLAR, GRAFİKLER VE ŞEKİLLERİN LİSTESİ	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırma Bağlamı ve Sorusu	1
1.2. Elit Okulları Neden Çalışmalıyız?	2
1.2.1. Türkiye’deki Elit Okulları Neden Çalışmalıyız?.....	4
1.3. Kimdir Bu Elitler?	8
1.4. Elit Okul Nedir?	13
1.4.1. Hangi okullar “elit okullar” olarak tanımlanabilir?.....	15
1.4.2. Elit devlet okulları.....	17
1.4.3. Literatürdeki elit okul kategorizasyonları	17
1.5. Türk Eğitim Alanında Elit Okullar	20
1.5.1. Türk eğitim alanında elit okul tanımlama kriterleri	21
1.5.2. Analiz dışı bırakılan okul türleri ve gerekçeleri.....	24
1.5.3. “Okul Prestij Hiyerarşisi”	29
1.6. Tezin Bölümleri	37
2. YÖNTEM VE ARAŞTIRMA SÜRECİ	40
2.1. Araştırma Konusunun Belirlenmesi.....	40
2.2. Okul Örneklemine Belirlenmesi.....	42
2.3. Araştırma Yaklaşımının Belirlenmesi	43
2.4. Araştırma Deseninin Belirlenmesi.....	45
2.5. Saha Araştırmasına Hazırlık Süreci.....	47
2.5.1. Literatür okumaları	47
2.5.2. Mülakat sorularının hazırlanması.....	49
2.5.3. Katılımcı örnekleminin belirlenmesi.....	51

2.6. Veri Toplama Süreci.....	54
2.6.1. Derinlemesine mülakat	54
2.6.2. Doküman analizi	58
2.6.3. Nicel veri analizi	59
2.6.4. Veri erişiminde karşılaşılan güçlükler ve başatme stratejileri	59
2.7. Veri Kodlama ve Analiz Süreci	63
2.7.1. Verilerin kodlanması	63
2.7.2. Teorik örnekleme ve Teorik doygunluk	69
2.7.3. Çekirdek kavrama erişim ve Aşamalı kuram inşası	70
2.7.4. “Hatırlatıcı notlar” (Memo yazımı) ve Araştırma güncesi	71
2.8. Araştırmacının Konumsallığı.....	72
2.9. Araştırmanın Sınırlılıkları	75
3. LİTERATÜRDE ELİT OKULLAR	78
3.1. Kavramsal Çerçeve: Bernstein ve Bourdieu.....	80
3.2. Elit Eğitim Sosyolojisinde Güncel Tartışmalar	85
3.2.1. Geleceğin liderlerini ve elitlerini yetiştirme.....	87
3.2.2. Seçme-eleme stratejileri ve Meritokrasi miti	87
3.2.3. Ayrıcalık üretimi, görünmezliği ve meşruiyeti.....	91
3.2.4. Özgüvenli rahatlık ya da Ayrıcalığın bedenleşmesi	94
3.2.5. Riütelleştirme pratikleri ve Okul ruhu	96
3.2.6. Madalyonun diğer yüzü: Elit okulların elit olmayan öğrencileri	99
3.3. Ulusal Alanyazında Elit Okullar.....	105
3.4. Tez Çalışmasının Literatürdeki Yeri	109
4. TARİHSEL ARKA PLAN.....	113
5. TÜRKİYE’DEKİ ELİT OKULLARIN SÜTUNLARI	128
5.1. Türkiye’deki Elit Okullarda “Akademik Sütun”	130
5.1.1. Akademik müfredatın kapsamı ve derinliği	130
5.1.2. Seçmeli dersler.....	132
5.1.3. Ezberci olmayan, ispata dayalı analitik yaklaşım	135
5.1.4. Yabancı dilde eğitim	139
5.1.5. Potansiyele olan güven ve “Akademik sütunun ikincilleşmesi”	141
5.2. Türkiye’deki Elit Okullarda “Sosyokültürel Sütun”	148
5.2.1. Okul ortamının müfredat-dışı etkinliklere teşvik ediciliği	148
5.2.2. İlgi alanları ve potansiyelin keşfi	153
5.2.3. “Müfredat-dışı etkinliklerin araçsallaşması”	156
5.3. Türkiye’deki Elit Okullarda “Global Sütun”.....	159
5.4. Üniversite Gibi Lise Tecrübesi	164
5.5. Elit Okulların Karakter Dönüştürücü Etkisi	165

5.6. “Elit Nitelikler”	168
6. TÜRKİYE’DEKİ ELİT OKULLARDA AYRICALIK TECRÜBESİ.....	170
6.1. Türkiye’deki Elit Okullarda Ayrıcalığın Kaynağı	171
6.1.1. Erken dönemde ayrıcalığın kaynağı.....	172
6.1.2. Yakın dönem tecrübesinde akademik sütun bileşenlerinin talileşmesi.....	174
6.1.3. Eğitimin vasatlaş(tırıl)ması algısı	179
6.1.4. Yakın dönemde ayrıcalığın kaynağı	183
6.1.4.1. Okulun sembolik sermayesi olarak “Marka İmajı”	185
6.1.4.2. Okulun sosyal sermayesi olarak “Mezunlar Ağı”	188
6.1.5. Erken dönemden Yakın döneme ortak bir vurgu: “Elit Akranlar”	191
6.2. Liyakat-Ayrıcalık Düalitesinde Türkiye’deki Elit Okullar	195
6.2.1. Ayrıcalığın görünmezliği	197
6.2.2. Meritokratik söylem etkisi	199
6.3. “Elit Okul Sermayesi”	206
7. ELİT OKULLAR VE AİDİYET	208
7.1. Türkiye’deki Elit Okullarda Aidiyet Biçimleri	211
7.1.1. Bütünleşmeci Aidiyet.....	215
7.1.2. Ayrıksı Aidiyet	223
7.2. Aidiyet ve Dezavantaja Etki Eden Unsurlar.....	239
7.2.1. Okulun kurumsal habitusunun etkisi: Sudaki balık olma/ma.....	239
7.2.2. Sosyokültürel ortama katılımın etkisi	246
7.2.3. Yatılılık etkisi.....	248
7.2.4. “Yazılı olmayan kurallar”a tabiyyetin etkisi	250
8. SONUÇ	258
8.1. “Avantaj Hiyerarşisi” Kuramı: Ayrıcalık ve Avantajın Eşitsiz Dağılımı	259
8.1.1. “Avantajlılar”	259
8.1.2. “Çifte Avantajlılar”	263
8.1.3. “Çoklu Avantajlılar”.....	265
8.2. Elit Eğitim ile Elit Sınıfa Erişim Mümkün mü?	269
8.3. Çalışmanın Özgün Kavramsal ve Kuramsal Katkıları.....	274
8.4. Politika Önerileri.....	279
8.4.1. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler	279
8.4.2. Okul Paydaşlarına Yönelik Öneriler	290
8.5. Gelecek Araştırma Yönelimleri.....	296
KAYNAKÇA	298
EKLER	314

EK 1 Katılımcılar	315
EK 2 Mülakat Protokolü	317
EK 3 Ulusal Alanyazında Elit Okullar	325
EK 4 Hazırlık sınıfı bulunan Anadolu Lisesi Ders Çizelgesi.....	328
EK 5 RK Akademik Program	329

TABLolar, GRAFİKLER ve ŞEKİLLERİN LİSTESİ

Tablo 1 Devlet Okulları için Seçkinlik Analizi.....	30
Tablo 2 Özel Okullar için Seçkinlik Analizi.....	32
Tablo 3 Devlet Okulları için Prestij Hiyerarşisi.....	33
Tablo 4 Özel Okullar için Prestij Hiyerarşisi.....	33
Tablo 5 "Köklü Elit Okullar"	35
Tablo 6 "Kılavuz Kavramlar"	50
Tablo 7 Kod-Kategori Özeti.....	66
Tablo 8 Elit okul tecrübesinin karakter üzerindeki etkisi.....	166
Tablo 9 Örneklemdaki okullarda öne çıkan Elit Nitelikler	166
Tablo 10 Daha “okullu” hisseden öğrenciler	250
Tablo 11 Aidiyete etki eden unsurlar	257
Tablo 12 Okulu Yeniden Tercih	262
Grafik 1 Anadolu Lisesi ve Genel Lise öğrenci sayılarının yıl bazında değişimi.....	25
Grafik 2 Katılımcı Dağılımı	52
Grafik 3 Erken Dönem ve Yakın Dönem Katılımcı Dağılımı	53
Grafik 4 Scopus veritabanı 2000-2024 yılları arası Elit Eğitim Literatürü.....	86
Grafik 5 WoS veritabanı 2000-2024 yılları arası Elit Eğitim Literatürü	86
Grafik 6 Elit okullar üzerine en fazla çalışmanın yapıldığı ilk 10 ülke	109
Grafik 7 GSL, İEL, RK Yurtdışı Lisans Yerleştirme Oranları	161
Grafik 8 İEL Abitur Sınavlarına Yönelik Eğilim.....	162
Grafik 9 Yükseköğretim mezunlarının göç ettikleri ülke dağılımları, 2023	163
Grafik 10 Okul Ayrıcalığının Kaynağı	172
Grafik 11 GSL ve İEL'de İstanbul ikameti	177
Grafik 12 İşe alımda okul mezunlarına öncelik	191
Grafik 13 Kendisini ayrıcalıklı olarak tanımlar mısınız?.....	195
Grafik 14 Öğrencilerin geldikleri okul türü (İEL)	203
Grafik 15 GSL Ebeveyn meslek grupları.....	204
Grafik 16 İEL Ebeveyn meslek grupları	205
Grafik 17 Elit Okul Aidiyet Biçimleri	239
Grafik 18 Gelir Durumunun Kuşaklararası Aktarımı, 2023	269
Şekil 1 “Elit Nitelikler”	169
Şekil 2 Ayrıcalığın Kaynağı Özet	194
Şekil 3 Aile Ekonomik Sermaye- Rekabet Döngüsü	206
Şekil 4 Elit Okulların Potansiyel Elit Üretimine Katkısı	207
Şekil 5 Elit Okul Aidiyet Biçimleri Şeması	215
Şekil 6 Avantaj Hiyerarşisi Kuramı	272
Resim 1 GSL eski ve yeni yazıyla arması (Tekeli, 1985, s. 467)	117
Resim 2 İlk açılan altı Maarif Kolej armaları	124

1. GİRİŞ

1.1.Araştırma Bağlamı ve Sorusu

Bu tez araştırması, *Türkiye’deki prestijli okulları (“elit okullar”), diğer eğitim kurumlarından ayırt edici kulan niteliklerin neler olduğu* sorusu üzerine eğilerek; bir yandan, Türkiye’deki elit eğitim alanının genel bir fotoğrafını sunmayı, nihai olarak ise, *prestijli okulların Türk toplumundaki potansiyel elit üretimine katkılarını* anlamayı amaçlamaktadır. Farklı dönem elit okul mezunları ile okul tecrübelerine ilişkin mülakatlar üzerinden nitel yöntemle gerçekleştirilen bu araştırmada, aynı zamanda, Türk toplumu bağlamında, erken dönemden (2000 yılı öncesi) yakın döneme (2000 yılı sonrası) elit okul tecrübesinin seyri ve dönüşümünün izi sürülmüştür.

Elit eğitim alanı üzerine çalışmak -Laura Nauder’in 1972 yılında dile getirdiği üzere, eğitimde “yukarıyı çalışmak”- toplumsal hareketlilik ve toplumsal eşitsizlik olgularına eğitim alanının nasıl etkide bulunduğu üzerine etraflıca düşünmemize kapı aralayacaktır. Bu noktadan hareketle, tez araştırmasının *Giriş* bölümünde ilk olarak Türk eğitim alanında, prestijli köklü liseler odağında, neden “yukarıyı çalışma”nın gerekli olduğu üzerinde durularak, tez araştırma konusunun “elit okullar” olarak belirlenmesinin gerekçeleri izah edilecektir (1.2). *Elit* kavramının tarihsel süreç içerisinde yüklendiği anlamların, elit teorisinin gelişimi üzerinden kısaca ele alınması (1.3) akabinde, elit okullar literatüründen hareketle “elit okul” kavramının ne anlama geldiği sorusuna cevap aranacaktır (1.4). Sonrasında sistematik bir yaklaşım dâhilinde Türk elit eğitim alanının genel bir çerçevesi çizilerek, mevcut tez araştırmasında “elit okul”un ne şekilde tanımlandığı ifade edilecektir (1.5). Son olarak, araştırmanın ana sorusu ve destekleyici soruları paylaşılarak, tez araştırmasının bölümleri hakkında kısaca bilgi verilecektir (1.6). Tez araştırması içerisinde, birbirinin doğrudan eş anlamlısı olmamakla beraber, “prestijli” ve “elit” kavramları birbirinin yerine geçecek şekilde kullanılmıştır.¹

¹ Uluslararası literatürde prestijli köklü okullar, “elit okullar” kavramsallaştırması ile elit sosyolojisi ve elit eğitim sosyolojisi alt disiplinlerinde kendine tartışma alanı açmıştır. Literatürdeki çalışmalarda araştırma odağına alınan okulların ekseriyetle özel yatılı okullar olması ve öğrenci profillerinin üst toplumsal sınıflardan oluşması sebebiyle, alt toplumsal sınıflardan gelen öğrenciler için hem okullara girişin hem okul sürecinin meşakkatli olması bu okulların elit sınıfın uzantısı olarak görülmelerine ve bu şekilde adlandırılmalarına gerekçe oluşturmuştur. Bununla birlikte, örnekleminde prestijli devlet okullarının da bulunduğu mevcut tez araştırmasına örneklemdaki okulların, literatürde kullanıldığı şekliyle “elit sınıf yeniden üretim mekanizması” olarak işlev gördüğü ön kabulü ile başlanmadığından, *elit* ve *prestijli* kavramları tez sürecinde benzer anlamlarda kullanılmıştır. Bununla birlikte, tezin muhtelif bölümlerinde

1.2.Elit Okulları Neden Çalışmalıyız?

“Her eğitim sistemi, ait olduğu toplumun ve kültürel yapının niteliklerine bağlıdır ve onlarla simbiyotik bir ilişki içindedir” (Gündüz, Korumaz, Atmaca, Deveci ve Tombak, 2021, s. 10). Bundan dolayıdır ki, eğitim, çeşitli toplumsal sorunların hem kökündeki sebebi hem de nihai çözüm aracı olarak konumlandırılmıştır. Toplumsal sorunların temelde eğitim eksikliği/yetersizliği/eşitsizliğinden kaynaklandığına ilişkin görüş, Labaree’nin provokatif makalesinde (2008) dile getirdiği üzere, toplumsal sorunların eğitimselleştirilmesi (*educationalization of social problems*) eğilimini artırmaktadır. Öyle ki, eğitimden, okul ayrımlarını kaldırarak etnik ve sınıfsal eşitsizlikleri azaltmasını, kız öğrencilerin daha yüksek oranlarda fen-matematik alanlarına teşvik edilmesi ile cinsiyet eşitsizliğini iyileştirmesini, okula devam zorunluluğu ve disiplinin sıkılaştırılması ile genç suçluluk oranlarını düşürmesini ve bilgi ekonomisinin ihtiyaç duyduğu becerilerin kazanımına uygun müfredat uygulamaları ile ekonomik rekabet ve gelişmeyi artırmasını bekleriz (Labaree, 2008, s. 447). Her ne kadar gerçekleştirilmekte olan eğitim reformları bu sorunların üstesinden gelmeyi amaçlasa da kamuoyunda ve akademik camiada belki de geçmişte olduğundan çok daha fazla toplumsal eşitsizlikleri konuşmaya devam ediyor; dahası bu eşitsizliklerin kronikleşmesinde eğitimin suç ortaklığına işaret eden çok daha fazla akademik çalışmaya tesadüf ediyoruz.²

Toplumsal eşitsizliklerin bertaraf edilmesinde ve bireylerin toplumsal kaderlerinden (işçi dede-babanın çocuğunun işçi olması gibi) kaçınabilmelerinde dikey toplumsal hareketlilik imkânı veren eğitim, dezavantajlı toplumsal gruplar için çoğunlukla tek kurtuluş reçetesini sunmaktadır. Bu anlamda tüm toplumsal kesimlerin eğitime erişimini temin etmek, millî eğitimden sorumlu merciilerin temel vazifesi olmuştur. Okullaşma oranlarının artırılması³, okulların yaygınlaştırılması⁴, ücretsiz eğitim sunulması, ücretsiz

araştırma bulgularından hareketle Türkiye’deki prestijli okulları, toplumsal kapanma temayülleri üzerinden *elit* (hatta bazen *elitist*) kılan nitelik ve eğilimleri tartışılmıştır.

² Scopus’ta sosyal bilimler alanında “eğitim eşitsizlikleri” (*educational inequality/inequalities*) anahtar kelimesi ile yapılan arama verilerine göre, 2014-2024 yılları arasında yayım sayısında %170 oranında artış olmuştur. Yayım ivmesinin bilhassa son 5 yıldaki belirgin artışı dikkat çekicidir: 2020-2024 arasında yayım sayısında %94 artış olmuştur. (Erişim tarihi: 15.05.2025)

³ 2012-2013 yılı okul öncesi (5 yaş) okullaşma oranı (net) %39.7’den 2023-2024 yılında %84.3’e çıkarken; aynı yıllarda ortaöğretim (lise) okullaşma oranı %70.1’den %88’e, yükseköğretim okullaşma oranı ise %38.5’tan %42.8’e çıkmıştır. (MEB Örgün Eğitim İstatistikleri, 2023-2024)

⁴ Okul öncesi eğitim okul sayısı 27.197’den (2012-2013) 39.957’ye (2023-2024); genel ortaöğretim okul sayısı 4.214’ten (2012-2013) 6.509’a (2023-2024) çıkarken (MEB Örgün Eğitim İstatistikleri); yükseköğretim kurumu sayısı 2000 yılında 51’i devlet olmak üzere 71’den, 2012’de 104’ü devlet olmak üzere 178’e, 2024’ta ise 127’si devlet olmak üzere 205’e (aktif üniversite sayısı) çıkmıştır. (YÖK istatistikleri)

ders kitabı ve yardımcı kitap dağıtımı⁵ ve zorunlu eğitim süresinin artırılması uygulamalarını bu kapsamda değerlendirebiliriz.⁶ Bununla birlikte fırsatların eşitlenmesi, şartların eşitliğini beraberinde getirmediğinden, yapılan reformlara rağmen devam eden toplumsal eşitsizlikler, bölgesel⁷ ve okullar arası farklılıklar üzerinden kemikleşmektedir. Öğrencilerin matematik ve fen okuryazarlığı ile okuma becerilerini değerlendiren Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2022 sonucuna göre, Türkiye’de matematik performansındaki toplam değişkenliğin %55’i okullar arasında olup, Türkiye okullar arası değişkenlik oranı en yüksek ilk 10 ülke arasında yer almıştır. (PISA 2022 Türkiye Raporu, s. 13). Bu durum, Türkiye bağlamında eğitimdeki “yatay statü hiyerarşileri”nin (Courtois, 2018) öğrenci performansları üzerindeki belirleyici etkisini teyit etmektedir. Nitekim, değerlendirilen üç alanda fen liseleri daha yüksek performans sergilerken, Anadolu liseleri ve mesleki teknik Anadolu liselerinin performansı 2018 yılına kıyasla düşüş göstermiştir (PISA 2022 Türkiye Raporu, s. 14).

Herkesin yeterli ve nitelikli eğitim alabilmesi adına niteliği ve imkânları yetersiz okulların reforme edilmesi öncelenmektedir. 2010 yılında yayımlanan genelge (Genelge 2010/30) ile genel liselerin Anadolu lisesi statüsüne çıkarılması uygulaması böylesi bir öncelikten kaynaklanmıştır. Bununla birlikte, yapılan reformların uzun vadede başarılı sonuçlar vermesi, eğitim alanının detaylı tetkikini gerekli kılmaktadır. Zira nitelikli ve nitelikli olmayan eğitim kurumları aynı eğitim sistemi içerisinde neşet etmektedir. Bu anlamda, Nader’in (1972) antropoloji disiplini özelinde dile getirdiği üzere *yukarısını (da) çalışmak*⁸, sorunlar karşısında sorulan “sağduyulu soruların” bu defa ters istikamette sorulmasını sağlayarak, daha kapsamlı bir teorik ve pratik yaklaşım geliştirme imkânı sağlayacaktır (s. 289). Bu öneriden hareketle, eğitimin genel durumunun bütünlüklü olarak ele alınabilmesi adına sistemde nelerin yolunda gitmediği üzerine düşünmek kadar, nelerin doğru sonuçlar verdiğine, bu sonuçların nasıl mümkün olabildiğine, yine bu istenen sonuçların toplumda ne kadar yaygın olduğuna, nasıl daha fazla

⁵ Milli eğitimde 2003 yılından bu yana tüm eğitim kademelerinde ders kitapları ücretsiz dağıtılmakta olup, 2022-2023 öğretim yılında ücretsiz yardımcı kitap dağıtımı da başlamıştır (Özer, 2023).

⁶ Son 20 yılda Türk eğitim sisteminde yapılan reformların nicel veriler üzerinden bir değerlendirmesi için bkz. Özer, 2023.

⁷ MEB 2023-2024 Örgün Eğitim istatistiklerine göre, Türkiye geneli lise düzeyi net okullaşma oranı %87.97 iken, bu oran Batı Anadolu’da %91.93, Kuzeydoğu Anadolu’da %79.95 olarak gerçekleşmiştir. (s.2) İl bazında ortalama eğitim sürelerine bakıldığında da yine bölgesel eşitsizlikler dikkat çekmektedir. Ortalama eğitim süresi Ankara’da 10.7, İstanbul’da 10.1, İzmir’de 9.8 yıl iken; Ağrı’da 7.4, Şanlıurfa’da 7.6, Sinop’ta 8.2 yıldır (TÜİK Ulusal Eğitim İstatistikleri 2023, “İllere göre ortalama eğitim süresi”).

⁸ Nader (1972), “yukarıyı çalışmak” önerisini sömürülen kadar sömürgeciyi, güçsüzlük kadar gücü, fakirlik kadar zenginliği çalışmak üzerinden örneklendirir (s. 289).

yaygınlaştırılabileceğine yahut neden yaygınlaştırılamadığına bakılması da önem arz etmektedir.⁹ Verdikleri nitelikli eğitim ve yüksek toplumsal prestijleri ile *Türkiye’deki elit okulları diğer eğitim kurumlarından ayırt edici kılan niteliklerinin neler olduğu* çıkış sorusundan hareketle gerçekleştirilen bu tez araştırması, bir yandan mezunlarının okul tecrübeleri üzerinden elit okulların iç dinamiklerinin daha derinlikli olarak anlaşılmasını amaçlarken, diğer yandan elit okulların *doğru* yaptıkları üzerinden genel eğitim sistemine yönelik öneriler geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır.

1.2.1. Türkiye’deki Elit Okulları Neden Çalışmalıyız?

Son yıllarda popülaritesi artan¹⁰ elit çalışmaları (*elite studies*), güç/iktidar çalışmaları ile paralel ele alınmaktadır (Denord, Palme ve Réau, 2020, s. 1). Bu çalışmalarda *elitler* (elit sınıf ve elit kurumlar), sahip oldukları orantısız sermaye biçimleri, kaynak ve gücün avantajlarını tecrübe etmeleri ve bu avantajların sınıf içi aktarımı ile alt toplumsal sınıflar aleyhine yeniden üretimi üzerinden eleştirel bakışın nesnesi haline gelmiştir (Khan, 2012). Elit çalışmaları ve eğitim sosyolojisi kesişiminde konumlanan elit eğitim/okullar sosyolojisi de bu anlamda muktedirlerin eğitim üzerinden kendilerini nasıl yeniden ürettiklerini, prestijli diplomalar üzerinden sınırlı kaynaklar ve iktidarın nasıl en üst toplumsal sınıf içinde babadan oğula devredildiğini irdelemiştir (Bourdieu, 2019, 2020; Cookson ve Persell, 1985a; Karabel, 2005; Levine, 1980; Mills, 2019).

Literatürdeki çalışmaların ağırlıklı olarak prestijli özel okullar odağında yapılmış olması (örnek etnografik çalışmalar için Gaztambide-Fernandez, 2009a; Howard, 2008; Kenway ve Koh, 2016; Khan, 2011) elit sınıf ve prestijli okullar arasındaki bağlantıyı doğrudan kurmayı kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerine ücretsiz eğitim sunan prestijli devlet okullarının elit sınıf ile olan ilişkisi ve elit üretimine katkısı ayrıca incelenmeye değer bir alan olarak karşımızda durmaktadır. Bu anlamda, prestijli köklü özel okullar (yabancı okullar) kadar prestijli köklü devlet okullarına sahip Türk toplumu bağlamında gerçekleştirdiğim tez araştırmamda araştırma odağına “elit okullar”ın

⁹ MEB tarafından 2016 yılında uygulamaya konan ve prestijli devlet okullarını içine alan Proje okulları uygulaması, eğitimde “yukarıya” dönük bir bakış olarak ele alınabilir. Bununla birlikte, prestijli devlet okulların potansiyellerinin ve niteliklerinin artırılmasına yönelik başlatılan bu uygulama, prestijli okul bileşenleri tarafından tepkiyle karşılanmış, okul kültürlerine yönelik siyasi bir müdahale olarak algılanmıştır. Uygulamanın ortaya çıkardığı bu menfi sonuç, elit okulların iç dinamiklerinin sosyolojik bir perspektifle derinlikli biçimde anlaşılmasının, yapılan reformların başarılı sonuçlar verebilmesi adına gerekliliğine işaret etmektedir.

¹⁰ Scopus’ta sosyal bilimler alanında “elitler” (*elites*) anahtar kelimesi ile yapılan aramada yayım sayısında son on yılda (2014-2024) %193, son beş yılda (2020-2024) ise %63 oranında artış olmuştur. (Erişim tarihi: 15.05.2025)

alınmasında, araştırma bulgularının elit eğitim literatürüne özgün katkı sunma potansiyeli gerekçe olmuştur. Araştırmanın okul örneklemine bir özel (Özel İstanbul Robert Lisesi, bundan sonra “RK”) ve iki devlet okulu (Galatasaray Lisesi, “GSL” ve İstanbul Erkek Lisesi, “İEL”) alınmasında da bilhassa prestijli devlet okullarının hem Türkiye’deki prestijli özel okullardan hem de literatürde ele alındığı üzere uluslararası arenadaki elit okullardan ayrılan ve ortaklaşan yönlerinin neler olduğu sorusu belirleyici olmuştur. Örnekleme hem özel hem de devlet okullarının bulunması sebebiyle, araştırma sürecinde “elit okullar” kavramı, doğrudan elit sınıfın yeniden üretim mekanizması ön kabulü üzerinden değil, **potansiyel elit üretime katkı sunacak şekilde (maddi ve sembolik) elit imkânlara sahip okullar** tanımlamasından hareketle *elit* olarak konumlandırılmışlardır. Öte yandan, bu konumlandırma, örnekleme okulların elit sınıfla bağlarının olmadığı yahut elit sınıf yeniden üretim mekanizması olarak işlev görmedikleri anlamına da gelmemektedir.

Devlet okulu-özel okul ayrımı dışında, elit okullara atfedilen prestij, okulların içinde bulundukları toplumsal dinamikler ve tarihsel arka plan ile yakından ilişkilidir. Literatürde elit okullar odağında yapılmış olan akademik çalışmaların Anglo-Amerikan dünya başta olmak üzere ağırlıklı olarak küresel kuzey¹¹ ülkelerinde yapılmış olması, bulguların dünyanın geri kalanındaki ulusal bağlamlarda ne kadar anlamlı ve geçerli olduğu sorusunu gündeme getirmektedir. Bu anlamda, bilhassa küresel kuzey ülkelerin eski sömürge ülkelerindeki elit okullar odağında yapılmış olan akademik çalışmalar literatüre önemli katkı sunmaktadır (örnek çalışmalar için bkz. Brezilya için: Almedia, 2001; Güney Afrika için Wallace and Feldman, 2022; Mujulii, 2024; Kolombiya için: Guerrero Farías, 2021; Nijerya için: Ayling, 2019; Şili için: Howard, Pine, Muench ve Peck, 2020). Bununla birlikte bu çalışmalarda elit okullar, çoğunlukla prestijleri kolonyal bağlar üzerinden tanımlanan özel okullardır (Ayling’in çalışmasında Nijerya’daki İngiliz okulu, Mujuli’nin çalışmasında Cape Town’daki İngiliz okulu gibi). Kolonyal geçmişi bulunmamakla beraber, Türkiye’deki yabancı okullar da ana ülkelerdeki okullarla hem eğitim felsefesi ve pedagojik yaklaşım hem de resmî ve gayriresmî pratikler ve gelenekler bağlamında benzerlikler göstermektedir. Bu noktada, modernleşme tecrübesi içinde özellikle Fransız eğitim kurumları model alınarak kurulan

¹¹ Bir coğrafi tanımlamadan çok ekonomik ve siyasi bağlamda kullanılan “küresel kuzey” kavramı, ekonomik ve kültürel olarak gelişmiş, sanayileşmiş, yüksek yaşam standartlarına sahip ülkeleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu çerçevede, coğrafi konum olarak kuzeyde yer alan gelişmiş ülkelerin yanı sıra, “güney”de yer almalarına rağmen, Singapur, Güney Kore, Yeni Zelanda ve Avustralya gibi ülkeler de küresel kuzey ülkeleri arasında değerlendirilmektedir.

prestijli devlet okulları (eski Sultani mektepler), Batılı niteliklere sahip olmakla birlikte, yerel özgünlükleri de bünyelerinde barındırmalarıyla özgün bulgulara ulaşmak açısından verimli bir araştırma alanı sunmaktadır. *Türkiye’deki prestijli devlet okulları, söylem ve pratikleri üzerinden, uluslararası arenadaki elit okullarla ne ölçüde benzeşmekte yahut ayrışmaktadır?* Bu sorunun yanıtı, bir yandan Türkiye bağlamında eğitimin ayrıcalık üretimindeki rolünü daha kapsamlı biçimde anlamaya imkân tanırken, diğer yandan elit okullar literatüründe yeni tartışma alanları açma potansiyeli taşımaktadır.

Türkiye’deki prestijli köklü okullar, geçmişten bugüne bir süreklilik halinde toplumsal algıda prestijlerini devam ettirmişlerdir. Zengin tarihi mirasları, sosyal ve sembolik önemleri ile bu okullar, çoğunlukla tarihçe çalışmaları, okul monografileri ve hatıratlar üzerinden gizli dünyalarına kapı aralamışlardır. Toplumsal merakın ve zaman zaman da akademik ilginin muhatabı olan bu okulları, okul mezunlarının (eğitim ve kariyer odaklı) artan yurtdışı tercihleri ve devlet uygulamalarına yönelik hem prestijli liseler hem de üniversitelerde yükselen itiraz sesleri arasında bugün sosyolojik bir perspektiften çalışmak çok daha önemlidir. Bilhassa sosyolojik bir perspektiften prestijli okulların toplumsal gerçekliklerini ve iç dinamiklerini anlamak, okul paydaşlarının tercih ve tepkilerini çözümleyebilmek açısından kritik bir önem taşımaktadır. Ülke geleceğinin şekillenmesi ve ülke gelişimine katma değer sağlama noktasında gerekli olan değerli insan sermayesinin kaybının ve potansiyel ziyanının önüne geçebilmek adına, merkezî sınav üzerinden ülkenin bilişsel anlamda en potansiyelli genç zihinlerinin eğitiminden sorumlu olan prestijli okulları anlama çabası, bugün politika yapıcılar için ertelenemez bir sorumluluk haline gelmiştir.

Bu tez araştırması özelinde, araştırma nesnesi olarak “elit okullar”ın belirlenmesinin bir diğer nedeni, uluslararası literatürdeki durumdan farklı olarak, ulusal alanyazında sosyolojik bir olgu olarak “elit okullar”ın neredeyse hiç çalışılmamış olmasıdır (yapılmış olan sınırlı sayıdaki çalışmalar için bkz. “Ulusal Alanyazında Elit Okullar”). Elit okullar üzerine yapılmış olan çalışmaların ekserisi, tarihsel veri kullanımı üzerinden yapılmış olan okul monografileri (örnek çalışmalar için Akaş, 2017; Engin, 2016; Güçtekin, 2016; Gürtunca, 2019; Kaya, 2022) yahut okul idareci ve mezunlarının kaleme aldıkları hatıratlardan (örnek çalışmalar için Aray, 1959; Özemre, 2018; Washburn, 1909) oluşmaktadır. Çoğunlukla tarih disiplini içinde yapılmış olan bu çalışmalar, eğitim tarihi ve elit eğitim alanlarına önemli katkılar yapmış olmakla beraber, okulların nitel araştırma yönteminin zenginleştirici potansiyeli ile sosyolojik bir perspektiften ele alınması, Türk

akademisinde bir alt disiplin olarak elit eğitim sosyolojisinin gelişimine de katkı sağlayacaktır.

Elit okullar literatüründe, “elit okullar” kavramı çoğunlukla ortaöğretim düzeyine atıfla kullanılmakta; yükseköğretim kademesinde ise genellikle “elit üniversiteler” ifadesi tercih edilmektedir. Bu tez araştırmasında da “elit okullar” ortaöğretim kademesine işaretlerle *prestijli köklü liseler* için kullanılmış olup, yükseköğretim düzeyindeki prestijli üniversiteler, araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Araştırma nesnesi olarak elit üniversiteler yerine elit liselerin tercih edilmesinde, ortaöğretim düzeyindeki elit eğitimin, elit rotanın daha erken başlamasına imkân tanınması üzerinden, yükseköğretim ve sonrasındaki mesleki ve toplumsal hayatın şekillenmesinde çok daha belirleyici olması etkili olmuştur. Nitekim, Birleşik Krallık’ta yayımlanan ve elit sınıfa mensup bireylerin listelendiği 120 yıllık *Who’s Who* kataloğundaki girişler üzerine yapılan bir araştırma da (Reeves, Friedman, Rahal ve Flemmen, 2017, s. 1156, Tablo 2) bugün İngiltere’nin en prestijli okulları olarak kabul edilen ortaöğretim düzeyinde Clarendon okulları ve yükseköğretim düzeyinde Oxbridge mezunu olan birinin, *Who’s Who* kataloğuna girme olasılığının, prestijli bir liseye gitmeksizin Oxbridge mezunu olan birine kıyasla 1,6 kat fazla olduğunu bulgulamıştır.¹²

“Elit okul”un ne anlama geldiği tartışmasına geçmeden önce, bir sonraki alt bölüm, araştırma odağından uzaklaşmamak adına mümkün olduğunca öz bir biçimde, “elit” kavramının tarihsel seyrine (ve buna paralel olarak elit teorisinin¹³ gelişimine) odaklanacaktır. Bu seyir içinde, “elit” kavramının farklı dönemlerde yüklendiği anlam ve misyonlar ile kimlerin/hangi profillerin elit olarak tanımlandığı, literatürdeki elit tanımlamaları ve kategorileri üzerinden ele alınacaktır.

¹² Araştırma bulguları geçtiğimiz yüzyılda bu oranın daha yüksek olduğuna işaret etmektedir: 1910 yılında hem Clarendon hem Oxbridge mezunu birinin, sadece Oxbridge mezunu olan birine kıyasla kataloğa girme olasılığı iki kattan fazla iken (2.3 kat); daha ilginç bir bulgu olarak, Oxbridge mezunu olmamakla beraber Clarendon mezunu olan biri, Clarendon mezunu olmayan Oxbridge mezunu birine kıyasla yine iki kat fazla olasılıkla ilgili kataloğa girmiştir.

¹³ 20. yüzyılın başında çoğunlukla “yönetici seçkinler” olarak konumlandırılan elitler üzerine ön sürülen teoriler, literatürde elit teorisinin başlığı altında ele alınmakla birlikte, günümüzde “elitler” odağında yapılmakta olan çalışmalar, 1960’lardan sonra kurumsallaşmaya başlayan “elit sosyolojisi” alt disiplinin içinde değerlendirilmektedir (Prosser, 2016, s. 228).

1.3. Kimdir Bu Elitler?

Elit kavramının tartışmalı bir kavram olması¹⁴, onu tanımlamayı da meşakkatli kılmaktadır. Elitler mevzu bahis olduğunda, genellikle öfke ile karışık yükselen eleştirel bir tona, eskiden aristokrasi ve kraliyet mensuplarına yöneltilene benzer meraklı bir hayranlık duygusu (Prosser, 2016, s. 219) eşlik eder. Her toplumun kendi elitleri vardır. Ancak kavramın pejoratif anlam yükü, elitlerin kendilerini bu şekilde tanımlamalarının çoğunlukla önüne geçer. Rivera'nın (2015) ilgi çekici şekilde ifade ettiği üzere, en üst gelir grubunda bulunan kişilerin çoğu, %1'lik dilimde bulunanlara işaretlerle, kendisini *elit* olarak konumlandırmazken, %1'lik gelir grubunda bulunanlar %0,1'lik dilimdekilere, onlar da %0,01'lik dilimdekilere bu tanımlamayı uygun görürler. Kısaca, elitlerin çok azı kendini *elit* hisseder (Rivera, 2015, s. 272). Biz, onları *süper zenginler*, *muktedirler*, *ayrıcalıklılar*, *seçkinler*, *seçilmişler* olarak tanımlarız; ancak gerçekte *kimdir bu elitler*, *nerededirler*, *ne yapmaktadırlar*? Tez araştırmasının bu bölümünde, tanımlamalar ve kategorizasyonlar üzerinden *elit* kavramının tarihsel serencamına kısaca ışık tutulacaktır.

Elitlerin varlığı ve “elit ayrımı” (*elite distinction*) yeni bir olgu değildir. Düşünce tarihinin farklı dönemlerinde, doğrudan *elit* kavramı altında olmasa da, güç ve zenginliği elinde bulunduran toplumun en üst toplumsal kesimine yönelik farklı görüşler dile getirilmiştir. Antik dönemde Platon'un, toplumun belirli bir kesiminin gösterişçi yaşamının şehir-devletteki uyumu bozacağına dair endişesinin (Dalož, 2010, ss. 7-8) bir benzerini, 19. yüzyılın sonunda Veblen, üst toplumsal statüyü çalışma muafiyeti üzerinden tanımladığı *Aylak Sınıfın Teorisi*'nde (1899), modern insanı etkisi altına alan “gösterişçi tüketim” kavramı ile dile getirir. Tarde'nin (1903) toplumsal anlamda az gelişmiş birey ve toplumların kendilerinden daha gelişmiş kişi ve toplumları taklit etmesi yolu ile toplumların birbirleriyle uyumlandığı argümanı ile Norbert Elias'ın (1969) saraylı pratiklerin saray dışındaki halk tarafından taklidi ile medeniyetin üstten alta doğru benimsenerek yayılması teorisi benzer şekilde elitlerin, kendi toplumsal konumlarını muhafaza ederken, (önceliklerinde olmasa da) zaman içinde kalabalıkları medenileştirici fonksiyonuna atıf yaparlar. Toplumsal statünün sergilenen zenginlik üzerinden tanımlandığı bu teorilerde, taklit edilen elit sınıf, pratikleri kalabalıklarca taklit edilir/uygulanabilir oldukça, kendi ayrıcalıklı konumunun devamlılığını temin için yeni “ayırım nişanları” (*insignia of distinction*) bulmaktadır (Dalož, 2010, s.19).

¹⁴ Kavramın tartışmalı yanı, klasik elit teorisinin de etkisiyle, kavramın çoğunlukla *elitizm* kavramı ile özdeşimli ele alınmasından kaynaklanmaktadır (Dalož, 2010, s. 2).

Elit kavramının yüklendiği anlam ve işaret ettiği toplumsal gruplar, içinde bulunulan toplumsal bağlama göre değişkenlik göstermiştir (Bottomore, 1993). Söz gelimi, 18. yüzyıl Fransız toplumunda *elit* kavramı aristokrasi, monarşi ve Kilise'nin (*Ancien Régime*) tartışılmaz üstünlük ve hâkimiyetine işaretlerle, yeni zenginleşen burjuva sınıfı tarafından pejoratif anlamda kullanılırken; 19. yüzyıl Avrupası'nda, endüstriyel işçi sınıfının şehirlerdeki nüfusunun ve sendikalaşma üzerinden siyasi gücünün hızlı artışı ile roller değişmiş; eski rejimin elitlerine savaş açan burjuva sınıfı, kapitalist düzenin sermaye sahipleri olarak, proleterlerin gözünde alaşağı edilmesi gereken *yeni elitler* haline gelmiştir. Aynı dönemde orta-sınıf entelijansiyanın kitlelerin ayaklanmasıyla yeniden toplumsal karmaşa döneminin hüküm süreceğinden duyduğu endişe, çoğunlukla irrasyonel ve duygusal tepkiler veren kitlelerin (*masses*) karşısında, rasyonel yetkinliği bulunan azınlık yönetici seçkinleri, düzenin hamisi elitler olarak konumlandırmıştır (Hartmann, 2007, s. 2).

Elit teoride elitler üzerine görüşler çeşitlilik göstermekle birlikte, içinde bulunulan toplumsal bağlama göre belirli dönemlerde bazı görüşlerin yapılan akademik tartışmaların seyrinde belirleyici olduğunu söyleyebiliriz. Elit teori içinde, elitlerin toplumsal güçleri ve grup profilleri bakımından toplum içinde nasıl konumlandırıldıklarına ilişkin farklılaşan görüşler temelde üç ekol üzerinden ele alınmıştır:

Elitlerin toplumsal bir grup olarak sosyal teoride yerini almasında, klasik elit teorisyenleri olarak da adlandırılan Vilfredo Pareto, Gaetano Mosca ve Robert Michels'in çalışmaları belirleyici olmuştur (**Elitist Klasik Ekol**). Toplumda elitler ve kitleler/yığınlar (*masses*) olarak iki temel toplumsal grup olduğu argümanından hareketle klasik elit teorisyenler, “tüm örgütlü (ve en azından belirli bir gelişmişlik düzeyine erişmiş) toplumlarda, neyin siyasal ve toplumsal olarak mümkün olup olmadığına ilişkin politik ve yöntemsel bir realizmle” teorilerini şekillendirmişlerdir (Pakulski, 2018, s. 9). Klasik elit teorisinin “elitist” olarak etiketlenmesi, bu anlamda, basitçe elitlerin yönetimi savunusundan değil, örgütlü toplumlarda elitlerin yönetiminin kaçınılmaz olduğu iddiasından kaynaklanmaktadır. “İnsanlık tarihi, seçkinlerin durmadan devam eden -biri yükselirken, diğlerinin alçaldığı- bir yer değiştirme tarihidir” görüşünü savunan Pareto'ya göre, profilleri değişse de (kısa aralıklar dışında) toplumlar her zaman azınlık bir elit sınıf yönetiminde olmuştur (Pareto, 2018, ss. 34-35). Pareto'ya benzer şekilde Gaetano Mosca ve Robert Michels de elitleri “yönetici sınıf” (*ruling class*) olarak konumlandırırlar.

Mosca, azınlık olduğu için daha kolay örgütlenebilen bir grubun, örgütsüz olan yığınlar karşısında sahip olduğu avantajın altını çizerken; Pareto'nun elitlerin ortaya çıkışının kaçınılmazlığı argümanına benzer şekilde Michels, geliştirdiği “oligarşinin demir kanunu” teorisinde, tüm modern, büyük ölçekli organizasyonlar ve siyasi rejimlerde içkin oligarşik, anti-demokratik bir eğilime işaret eder (Michels, 2021). Üstelik demokrasilerin kendisi de bu eğilime istisna teşkil etmez (“demokratik elitizm”). Ne kadar demokratik saiklerle yola çıkılırsa çıkılsın, örgütlerin büyümesiyle, herkesin her karara aynı oranda katılımı güçleşir. Daha efektif yol alabilmek adına, karar alma mekanizmaları giderek daha küçük bir grubun elinde toplanır ve güç giderek daha çok merkezîleşir.

Klasik elit teorilerin, faşist ideolojilerin yükselişinin hemen arefesinde ortaya koydukları “elitler-kitleler” ayrımıyla bu ideolojilere zemin hazırladıkları suçlamasına maruz kalarak gözden düşmeleri akabinde (Hartmann, 2007, s.26; Heilbron, Bühlmann, Hjellbrekke, Korsnes ve Savage, 2018, s. 3), 1950 ve 60'lı yıllarda popülaritesi artan **Çoğulcu İşlevselci Ekol**, toplumdaki elit grupların (dolayısıyla da karar mekanizmaları üzerindeki baskı gruplarının) çeşitliliğinin altını çizer. Buna göre modern demokratik toplumlarda, tek ve bütünleşik bir elit sınıftan ziyade, “yönetici elitler” olabilmek adına birbiriyle rekabet halinde olan ve farklı toplumsal alanlarda faaliyet gösteren alt elit grupları vardır. Aynı zamanda bu alt elit grupları, yeterli yetkinlik ve niteliklere sahip alt toplumsal sınıflara mensup bireylere de açıktır. Bu anlamda toplumsal eşitlik, *iktidarın* eşit dağılımı olarak değil, *iktidara erişimin* eşit dağılımı olarak anlaşılmalıdır (Hartmann, 2007, s. 25). Bu görüş, fırsat eşitliği söylemi üzerinde temellenen meritokratik ideolojinin işlevselci ekol tarafından güçlü biçimde benimsenmesini de açıklamaktadır. İşlevselci ekolde varlığı elzem kabul edilen *elit* kategorisi ile, gayretsiz elde ettikleri ayrıcalıkların avantajını tecrübe eden *doğuştan* elitler değil; bulundukları konumları azim ve başarıları ile hak eden “meritokratik elitler”, içinde bulundukları topluma karşı sorumluluk hisseden “sorumluluk sahibi elitler” (Gibson, 2019; Greenberg, 2014) ya da “kötünün iyisi” olarak “iyi elitler” (Yates ve Mondon, 2025), faaliyetleriyle bulundukları topluma değer katan “değer elitleri” (Hartmann, 2007) ve aldıkları kararlarla toplumsal düzenin muhafazasına katkı sağlayan “stratejik elitler”in (Keller, 1963) kastedildiği şerh düşülür.

Klasik dönemde ağırlıklı olarak “yönetici sınıf” kavramı ile politik alanda tanımlanan *elit* kavramı, **Çağdaş Eleştirel Ekol** içinde çok daha çeşitli ve dinamik bir perspektiften ele alınmıştır. Günümüzde elitler, sadece siyasi ve/veya ekonomik güç sahipleri olarak değil, aynı zamanda kültürel, sosyal ve sembolik alanda güç ve yetkinliği ellerinde bulunduran

gruplar olarak tanımlanmaktadır. Eleştirel ekolü, işlevselci ekolden ayıran en önemli husus, işlevselci ekolünün iki ana argümanını (iktidarın merkezîleşmesini engelleyecek şekilde dağınık, birbiriyle rekabet halindeki ve birbirini denetleyen çoğul elit gruplarının varlığı argümanı ile azim ve kabiliyetler ile elit sınıfa erişimin mümkün olduğu argümanı) reddetmesidir. Farklı toplumsal alanlarda güç sahibi olmakla beraber, bu çeşitliliğin gücün dengeli dağılımından ziyade, benzer toplumsal arka plan, eğilim ve önceliklerin etkisiyle homojen bir iktidar seçkinleri sınıfı ortaya çıkardığını savunan Mills'e göre, günümüz Amerikan toplumundaki ulusal iktidar, siyasi, ekonomik ve askeri alandan neşet etmekte ve bu üç alandaki aktörler tarafından kontrol edilmektedir. Din, eğitim ve aile gibi diğer toplumsal alanlar, bağımsız güç alanları olmayıp, bu "üç büyükler" tarafından şekillendirilmektedir (Mills, 2019). Elit sınıfı odağına aldığı çalışmalarında Bourdieu ise, Mills'in iktidar seçkinlerini "iktidar alanı" (*field of power*) adını verdiği bir toplumsal evrene oturtur. Bu toplumsal evren içindeki farklı iktidar alanlarında, farklı sermaye miktar ve çeşitliliğine sahip (ekonomik, kültürel, sosyal, sembolik sermaye) aktörler, muktedir olmak için mücadele etmektedir. Elit sınıfın her çağda farklı ayırım mekanizmaları üzerinden kendini yeniden ürettiği tezi (*kültürel yeniden üretim*) ile Bourdieu, meritokratik toplum ve eşitleyici eğitim kavramlarının, toplumsal eşitsizliklerin yerleşikliği perdelleyen mitler olduğunu savunur. Bourdieu'nün yeniden üretim tezi ve ilgili kavramsal çerçevesi, bilhassa 2010'larda popüleritesi artan elit çalışmalarına da zemin oluşturmuştur.

Elitlerin, 2000 sonrası dönemde tekrar yoğun biçimde akademik gündeme gelmesinde, toplumun ekonomik anlamda %1'lik kesimi odağında yapılan akademik çalışmaların etkisi mevcuttur. Bu çalışmalarda elitler, temelde sahip oldukları ekonomik güçleri üzerinden tanımlanırken; elit grupları içinde "ekonomik elitler" baskın biçimde ön plana çıkmıştır (Cousin, Khan ve Mears, 2018, s. 229; Reeves vd., 2017, s. 1145).

Ulusal alanyazında elit tanımlaması ve kategorizasyonları oldukça sınırlıdır. Türkiye'nin toplumsal dönüşümünü Türk akademisi ve akademisyenler üzerinden ele aldığı nitel yöntemle yapılmış doktora tezinde Tezcan (2019), akademisyen gözünden "elit"i, "sosyal yapıda üst seviyede, saygınlığı olan, ekonomik sermayesi güçlü, belirli bir ideolojiye mensup¹⁵, belli başlı liselerden mezun, en az bir yabancı dili çok iyi bilen, görgü sahibi, topluma mesafeli, yüksek eğitimli kişiler" olarak tanımlar (s. 166). Doğrudan "elit sınıf"

¹⁵ "Belirli bir ideoloji" ile "modern, seküler, Kemalist değerler" kastedildiği araştırmada şerh düşülmüştür (Tezcan, 2019, s. 192).

üzerine olan çalışmaları ile alandaki boşluğun doldurulmasında ve elit sosyolojisi alt disiplininin kurumsallaşmasında önemli katkısı bulunan Ali Arslan (bkz. 1999; 2003; 2007), elit teorideki “elitler, alt-elitler ve halk”tan oluşan toplumsal iktidar yapısı şemasına, elit sınıf ile alt-elit sınıf arasında konumlanan “potansiyel (gölge) elitler” ve alt-elit sınıf ile halk arasında konumlanan “elitimsiler¹⁶ (potansiyel alt-elitler)” ara kategorilerini önerir (Arslan, 2007, s. 45). Bu kategorizasyona göre, *elitler*, “toplumsal yapı içinde en üst konumlarda olup, toplumsal kaynakların kontrolünü aktif bir şekilde ellerinde bulundururlar” (Arslan, 2007, s. 46). Bu grup içinde, Mills’in “iktidar seçkinleri”ni oluşturan siyasi, ekonomik ve askeri seçkinlerin yanı sıra, “yüksek kariyerli akademisyenler ve bilim adamları, medya editörleri ve etkili yazarları, sendika liderleri, popüler sanatçılar ve edebiyatçılar” gibi farklı toplumsal alanlarda ön plana çıkan gruplar da yer alır.

Tez araştırmasının “elit” tanımlaması. Klasik dönemden günümüze elit teorisinin ve kavramının geçirdiği sürece ana hatlarıyla değinilen bu bölüm sonunda, mevcut araştırmada “elit” kavramı, **prestijli maddi ve maddi olmayan kaynaklar, prestijli toplumsal ve mesleki konum, bedenleşmiş ayırt edici karakter özelliklerine aynı anda ve ileri düzeyde sahip olan, toplumsal karar mekanizmaları üzerinde etki sahibi bireylerin oluşturduğu grup** olarak tanımlanmaktadır. Elit sınıfı üst sınıftan ayırt eden temel özellikleri, toplumsal etki güçleri ile birlikte prestijli kaynak, konum ve karakter özelliklerine (farklı oranlarda olabilse de¹⁷) *aynı anda ve ileri düzeyde* sahip olmalarıdır. Kaynak, konum ve karakter (KKK) üzerinden yapılan bu tanım, Savage ve arkadaşlarının (2013) önerdiği 7’li sınıf kategorizasyonundaki “elit sınıf” tanımlaması ile uyumlu olmakla beraber, “bedenleşmiş kültürel sermaye” (*embodied cultural capital*) etkisi vurgulanmıştır. Bu tanımdan hareketle, elit okul mezunları ile mülakatlar üzerinden gerçekleştirdiğim tez araştırması, elit okul mezunlarının tamamının elit ailelerden geldikleri ve elit okul mezunu olarak doğrudan elit sınıfa dâhil oldukları iddiasından uzaktır. Araştırmada, (aralarında elit sınıfa mensup olanlar olabilmekle beraber) elit okul öğrenci ve mezunları değil, araştırma odağına alınan okullar *elit* olarak tanımlanmıştır.

¹⁶ Surrey Üniversitesi’nde yazdığı tezinde türetmiş olduğu kavramın orijinali “aspirant sub-elites” şeklindedir. Doğrudan bir çeviri ile azimli/istekli/beklemedeki alt elitler olarak da anlaşılabilir.

¹⁷ Örneğin, bir grup daha çok prestijli toplumsal konumu ile ön plana çıkarken (entelektüel elitler ve mesleki elitler gibi), bir grup sahip olduğu maddi kaynaklarla (ekonomik elitler), diğer bir grup ise liderlik ve politika şekillendirici özellikleri (siyasi elitler gibi) ile ön plana çıkabilir. Elit sınıf, bir alanda öne çıkmakla beraber, farklı düzeylerde de olsa diğer alanlarda da sermaye sahipliği üzerinden tanımlanmıştır.

1.4.Elit Okul Nedir?

Günümüzde okul diploması, geçmişte soyağacı üzerinden yapılan sınavanın yerini almıştır.

Max Weber, *Ekonomi ve Toplum*

Farklı toplumsal bağlamlarda hem ortaöğretim hem de yükseköğretim düzeyinde, toplumun genelince rağbet edilen ve prestij atfedilen okulların varlığından bahsetmek mümkündür. ABD'deki iktidar seçkinlerinin mezun oldukları ve çocuklarını gönderdikleri (St. Mark, St. Paul, Groton, Phillips Exeter ve Hotchkiss kolejleri gibi) özel yatılı okullar ile “sarmaşık ligi” (*Ivy League*) üniversiteleri olarak adlandırılan Harvard, Yale, Princeton üniversiteleri gibi prestijli yükseköğretim kurumları bu kategoride yer alır (Mills, 2019, s. 117). Yine Fransa'da ortaöğretimini tamamlayan herkesin kayıt yaptırabileceği üniversitelerin karşısında “Büyük Okullar” (*Grandes écoles*¹⁸), ulusal düzeyde zorlu giriş sınavları ile sınırlı sayıda öğrenciye kapılarını açmaktadır. Ortaöğretim düzeyinde hususi olarak bu büyük okulların giriş sınavlarına hazırlayan hazırlık okulları, *prépa*'lar¹⁹, ise diğer ortaöğretim kurumlarından farklı olarak liselerde son iki yıl yapılan seçici sınavlarda en yüksek akademik başarıyı gösterebilen öğrencileri kabul etmektedir. Bu prestijli okulların Birleşik Krallık'taki muadilleri ortaöğretim düzeyinde *Clarendon Okulları*²⁰ olarak adlandırılan yedisi yatılı dokuz özel okul, yükseköğretim düzeyinde ise Oxford ve Cambridge Üniversiteleri'ne referansla türetilen *Oxbridge* üniversiteleri ile birlikte 24 üniversiteyi içine alan *Russell Group* üniversiteleridir. Almanya ve Hollanda'da prestijli eğitim, yükseköğretim düzeyinde belirli kurumlardan ziyade doktora derecesi sahipliği ile özdeşleşirken (Hartmann, 2007, s. 79), ortaöğretim düzeyinde daha akademik odaklı olan *gymnasium*'ların belirgin bir prestiji mevcuttur. Çin ve Japon eğitim sisteminde prestij ağırlıklı olarak yükseköğretim düzeyinde tanımlanmaktadır: Çin eğitim sisteminde *Ivy League* üniversitelerinin benzeri bir oluşum, dokuz üniversitenin yer aldığı *C9 Ligi* altında kategorize edilirken; Japon eğitim sisteminde elit eğitim, başta Tokyo ve Kyoto Üniversiteleri olmak üzere yedi adet ulusal -eski imparatorluk- üniversitesi üzerinden tanımlanmaktadır. Bu toplumsal

¹⁸ Büyük Okulların en prestijlileri arasında École Normale Supérieure (ENS), École Nationale d'Administration (ENA), École Nationale de Chartes, École Polytechnique, HEC Paris, Sciences Po sayılabilir. Bununla birlikte Grandes Ecoles Konferansı'na (CGE) üye 235 GE vardır.

¹⁹ Bu hazırlık okullarının en prestijlileri arasında Bourdieu'nün de mezunu olduğu Lycée Louis-Le-Grand ile Lycée Henri-IV, Lycée Saint-Louis, Lycée Hoche, Lycée Pierre-de-Fermat, Lycée Pasteur, Lycée Stanislas, Lycée privé Sainte-Geneviève yer almaktadır.

²⁰ Bu adlandırma, 1861 yılında Clarendon Komisyonu tarafından İngiltere'deki dokuz prestijli okul (Eton, Charterhouse, Harrow, Rugby, Shrewsbury, Westminster, Winchester, St Paul's, Merchant Taylors') hakkında hazırlanan detaylı rapor sonrasında kullanılmaya başlanmıştır.

bağlamlarda ortaöğretim düzeyindeki prestiji ise elit üniversitelere yüksek öğrenci yerleştirme oranları belirlemektedir. Tez araştırmamın odağını teşkil eden Türk toplumu bağlamına baktığımızda da hem ortaöğretim hem de yükseköğretim düzeyinde, köklü ve prestijli devlet okulları ve özel okullar bulunmaktadır (Detay için bkz. “Tarihsel Arka plan”)

Peki “elit okul” ne anlama gelmektedir? Soruyu daha spesifik hale getirirsek, bu kavramdaki *elit* tam olarak neye işaret etmektedir: kurumun niteliğine mi, okulda eğitim alanların toplumsal konumlarına mı? Ya da belki de elit okullar, elit eğitim verdikleri için elit ailelerin tercihi olurken, elit ailelerin tercihi oldukları için elit eğitim verebilmektedirler. Prosser (2016), elit okullar ve elit ailelerin tam da bu belirsizlikten istifade ettiklerine işaret eder (s. 217). Zira yüksek eğitim ücretleri, yüksek nitelikli eğitimin haklı bedeli olarak görüldüğünden, elit eğitime erişimin esastaki sınıfsal yanı, meritokratik retorik altında perdelenmektedir. Elit okulların, kavramın sınıfsal yükü dolayısıyla, *elit* nitelemesini reddederek, *yüksek nitelikli* ya da *prestijli* gibi performans ve niteliğe vurgu yapan kavramları tercih etmeleri bu görünmezliği daha da artırmaktadır (Gibson, 2019, s. 125)

ABD’deki elit eğitim üzerine kaleme aldığı makalesinde benzer bir soruyu yönelten Khan (2016, s. 174), “akademik sermaye, elit aileler ve iktidar kurumları ile yakın sosyal bağlar, kültürel alanı yönetme kapasitesi, ekonomik güç ve insan kaynağı” gibi değerli kaynaklara erişim ve kontrolde orantısız imkâna sahip okulları “elit okul” olarak tanımlar (ss. 175-176). Khan’ın (2016), elit okulları, haiz oldukları yüksek nitelikler üzerinden değil, “içinde bulundukları ulusal ve küresel düzeyde kurumsal ve kültürel düzenlemelere son derece bağlı, karmaşık bir ilişkiler ağında var olmaları” (s. 176) üzerinden tanımlaması, Mills’in (2019) muktedir sınıfların iç içe geçmiş ilişkiselliği tezini hatırlatmaktadır. Khan’a göre, bu ilişkiler ağı zamana ve mekâna göre değiştikçe, elit okulun tanımı da değişmektedir. Dolayısıyla, belirli bir toplumsal bağlam ve dönemde, elit okulların ne olduğu sorusuna cevap verebilmek için, okulların kendisinden ziyade, elit sınıfın dönüşen güç ilişkilerine bakılması gerekmektedir.

Elit okullarla elit sınıf arasındaki yakın ilişkiye vurgu yapan diğer araştırmalarda ise elit okullar, sahip oldukları bilhassa *örtük* müfredatları ile elit sınıfın yaşam pratikleri ve normlarını, makbul pratik ve normlar olarak yeniden üreten “total kurumlar” (van Zanten, 2010) ve elit sınıfa entegrasyonunu kolaylaştıran “sosyalleştirme araçları” (Chua, Swee

ve Wellman, 2019) olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlamalarda elit okullar bir yandan, Bourdieu'nün iddia ettiği üzere, elit sınıfın kendini yeniden üretiminde araçsallaşırken (Bourdieu ve Passeron, 2019), diğer yandan, “eritme potası” (Courtois, 2018, s. 27) ve “aristokratik asimilasyon mekanizmaları” (Salas-Díaz ve Young, 2025, s. 17) metaforlarının da işaret ettiği üzere, yeni zenginlerle eski zenginlerin, temelde eski zenginlerin norm ve pratikleri odağında, kaynaşmalarını sağlayarak (Baltzell, 2017, s. 305) *potansiyel elit* üretimine de zemin hazırlamaktadır. Zira, klasik elit teorisinin ifade ettiği üzere, muktedir sınıf, kendi varlığını idame ettirebilmek için, elit olmayan sınıfların elit nitelikleri haiz bireylerinin devşirilmesine ihtiyaç duymaktadır (Pareto, 2018; Mosca, 1939). Prosser'in (2016) “seçkinlik ekonomisi” kavramsallaştırmasından hareketle elit okullar, sınıfsal bir tüketim nesnesi olarak²¹ elit eğitimi satın alabilen ekonomik sermayesi yüksek ailelerin çocuklarına, “*doğru* müfredatı öğrenme, *doğru* insanlarla karşılaşma ve *doğru* nitelikleri edinmeleri” için gerekli olan ortamı sunarak, “geleceğin elitleri olabilmeleri” ve toplumda kabul gören “elit tahayyülü”ne (*elite imaginary*) erişimlerine kapı aralamaktadır (s. 228).

Literatürde “elit okullar”ı tanımlamak için kullanılan metafor ve tabirlere bakıldığında, *elit* ve *elitist* kavramları arasındaki mesafenin daralması dikkat çekicidir. “Dokunulmazlar” (Barrera, Falabella ve Illabaca, 2021), “ayrıcalık kaleleri” (Howard vd., 2020), “statü manastırları” (Cookson ve Persell, 1985a), “devlet adamlarının kreşleri” (Baltzell, 2017) gibi metaforlar, elit okulların ulaşılmazlık ve (hem fiziken hem de sembolik olarak) dışarıya kapalılık niteliklerine vurgu yapmaktadır. Bourdieu'nün geçmişte Kilise'nin aristokratik sınıfa yönelik meşruiyeti kendinden menkul kutsiyet atfetme misyonunu, günümüz modern toplumunda prestijli diplomaları üzerinden elit okulların üstlendiği argümanına benzer şekilde (Bourdieu ve Passeron, 2019) bu daralma, elit sınıfın, elit eğitim üzerinden meşruiyetlerini sorgulamaya kapatarak, varlıklarını halen tüm gücüyle devam ettirdiklerine (Baker, 2018, s. 25) işaret etmektedir.

1.4.1. Hangi okullar “elit okullar” olarak tanımlanabilir?

Elit okullar odağında yapılmış olan akademik çalışmalar, öğrenci kabulündeki yüksek seçicilikleri ve düşük kabul oranları, öğrenci profilini ağırlıklı olarak üst toplumsal arka planlardan gelen öğrencilerin oluşturması (Cookson ve Persell, 1985a; Courtois, 2018),

²¹ *Ekonomi ve Toplum*'un “Statü grupları ve sınıflar”ı tartıştığı bölümünde Weber de, paranın, imtiyazlı sınıflar içinde, bilhassa kuşaklar ilerledikçe, gittikçe artan şekilde *her şeyi satın aldığı* yazar (Weber, 2012, s. 426).

zorlayıcı müfredatları ve zengin sosyokültürel etkinlikleri üzerinden çok yönlü karakter (*well-rounded character*) gelişimini desteklemeleri (Khan, 2011; Prosser, 2016), gözlerden ırak mekânsal kapalılıkları (Courtois, 2018; van Zanten, 2010), tartışma odaklı seminer tarzı pedagojik yaklaşımları (Gaztambide-Fernandez, 2009b; van Zanten, 2010), elit üniversitelere yüksek yerleştirme oranları ve iktidar pozisyonlarına ve prestijli toplumsal konumlara erişen mezun oranlarının yüksek olması (Howard vd., 2020) kriterleri üzerinden elit okulları araştırma odaklarına almaktadırlar. Bu kriterlere ilaveten, bilhassa kolonyal geçmişe sahip ulusal bağlamlarda yapılan çalışmalar, okulun İngilizce eğitim vermesi, yabancı okul (Amerikan ya da İngiliz okulları) olması veya uluslararası bağlantıları sayesinde öğrencilerinin yurtdışındaki prestijli üniversitelere yerleşme oranlarının okul prestijinin üzerindeki belirleyici etkisine işaret ederler.

Araştırmaların çoğunun temerküz ettiği Anglo-Amerikan dünyada *elit okullar*, köklü bir tarihi geçmişe ve görkemli kampüs alanı ve binalara sahip, çok sayıda tanınmış mezunu olan, yüksek miktarda bağış alan ve yüksek eğitim ücretleri olan *özel yatılı okullar* olarak konumlandırılmaktadır. Konu üzerine yapılmış kapsamlı, erken tarihli çalışmalardan *Philadelphia Gentlemen* başlıklı kitabında Digby Baltzell (2017[1958]), Amerikan elit sınıfının listelendiği 1940 tarihli *Who's Who* kataloğunda listeli “Philadelphialı Beyefendiler” üzerine yaptığı detaylı araştırmasında, katalogda yer alan kişilerin yarıya yakınının özel okul mezunu olduğunu bulgular (2017, s. 294). Bununla beraber, bu özel okullar arasında, 1940’lı yıllarda Amerikan ulusal üst toplumsal sınıfının oluşumu ve devamlılığının sağlanmasında, vermiş oldukları mezunlarla 16 Protestan yatılı okulun²² stratejik konumunun bilhassa altını çizer. Amerika’daki elit özel okullar üzerine kaleme alınmış erken tarihli bir diğer araştırma (Baird, 1977) ise, öğrencilerin geldikleri üst toplumsal arka plan, okulların öğrenci kabulündeki yüksek seçiciliği ve yoğun akademik program kriterleri üzerinden 42 okulu “elit okul” olarak belirlemiştir. Bu çalışmaya yöntemsel bir eleştiri getiren Gaztambide-Fernandez (2009b), “bağımsız” (*independent*) ve “elit” kavramlarını eşanlamlı olarak kullandığı²³ çalışmasında yazarın, daha az sayıdaki elit yatılı okullar dışındaki diğer bağımsız/özel okulların bu üç kriteri benzer

²² Bu okulları içeren tablo için aynı eser sayfa 306, Tablo 28’e bakılabilir.

²³ Amerikan eğitim sisteminde *bağımsız* okullar, devlet tarafından finanse edilmeyen ve herhangi bir kâr amacı güden/gütmeyen vakıf ya da dinî oluşumdan bağımsız bir yönetim kurulu yahut mütevelli heyeti tarafından idare edilen okulları tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu anlamda bağımsız okullar, aynı zamanda özel okullardır. Ancak vakıf okulları da olabilen özel okulların tamamı bağımsız okullar değildir. Yine prestijli yatılı okulların tamamı, kendilerine özgü eğitim felsefeleri ve misyonları olan bağımsız okullardır; ancak her bağımsız okul, prestijli yatılı okul değildir.

ağırlıkta karşılamadıklarını; araştırmanın spesifik olarak elit yatılı okullardan ziyade, genel olarak bağımsız okullara ilişkin bulgular içerdiği eleştirisinde bulunur (s. 1094).

1.4.2. Elit devlet okulları

Literatürdeki elit okullar ve kriterlerine ilişkin tanımlamaların çoğunlukla özel okullar örneklemine yapılmış olması, prestijli devlet okullarında, üst toplumsal sınıflar lehine benzer bir toplumsal kapanmanın olup olmadığı ve bu okullarda seçkinliğin ne şekilde tecrübe edildiği sorularını gündeme getirmektedir. Elit okullar literatüründe elit devlet okulları odağında yapılmış olan çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Mevcut olan çalışmaların bulgularına bakıldığında ise, elit özel okullar için bulgularan elit okul-elit sınıf yakın ilişkisinin, elit devlet okulları bağlamında da ortaya çıktığı görülmektedir.

Hollanda’da prestijli devlet okulları olarak kabul edilen *gymnasium*’lar odağında yapılan bir araştırma, devlet okulu olmakla beraber, ülke genelindeki *gymnasium*’ların ağırlıklı olarak orta-üst sınıf “beyaz” (Batılı devletler kökenli, lokal) Hollandalılardan oluştuğunu bulgular (Merry ve Boterman, 2020). Çalışma aynı zamanda, Almanya ve İsviçre’deki *gymnasium*’lardan farklı olarak, Hollanda’daki *gymnasium*’ların oldukça düşük Batı kökenli olmayan azınlık öğrenci oranları ile (2018 yılı için %10) toplumsal anlamda çok daha seçici ve homojen olduğu tespitinde bulunur (s. 540). Yine Almanya’daki elit devlet ve elit özel okul mukayesesinin yapıldığı bir çalışmaya göre, devlet okulundaki öğrenciler de ağırlıklı olarak üniversite mezunu orta sınıf ailelerden gelmektedirler (Gibson, 2019, s. 122). Özel eğitimin bulunmadığı Norveç’te yapılmış olan bir diğer araştırma ise, ülkedeki belirgin yerleşimsel ayrım (zengin, Batı kökenli nüfusun yoğunluklu olarak ikamet ettiği Batı yakası ve daha çok göçmen, alt sınıf nüfusun ikamet ettiği Doğu yakası) dolayısıyla prestijli okulların çoğunlukla Batı yakasında bulunduğunu, bu okullardaki öğrenci profilinin de ağırlıklı olarak üst toplumsal sınıflardan gelen öğrencilerden oluştuğuna dikkat çeker (Halvorsen ve Ljunggren, 2021, ss. 503-504).

1.4.3. Literatürdeki elit okul kategorizasyonları

Farklı toplumsal bağlamlarda yapılan akademik çalışmalarda, araştırma odağına alınan elit okulların prestijleri hususunda bir fikir ayrılığı çoğunlukla ortaya çıkmazken (Cookson ve Persell, 1985a, s. 43), *hangi okulların elit okul olarak konumlandırıldıkları* sorusuna yönelik sistematik bir yaklaşımın eksikliği göze çarpmaktadır. Bu eksiklik, tüm elit okulların aynı kriterler üzerinden ve benzer şekilde *elit* kabul edildikleri yanılsamasına kapı aralayabilmektedir. Oysaki, farklı toplumsal bağlamlarda ve hatta aynı bağlam içinde farklı dönemlerde birbirinden farklı seçkinlik ve “elit okul

tahayyülleri” ortaya çıkmaktadır (Prosser, 2020, s. 533). Dolayısıyla farklı ayırım mekanizmalarına sahip okulların, aralarındaki önemli farklılıklar göz ardı edilerek, benzer şekilde *elit* olarak konumlandırılması, yanıltıcı genellemelere sebebiyet verebilir. Örneğin, elit okul öğrencilerinin tamamı elit sınıftan gelmemektedir, ya da elit okul mezunlarının tamamı elit sınıfa dâhil olamamaktadır. Yine, yüksek eğitim ücretli okulların yahut özel okulların tamamı elit okul değildir ya da bu okullar, öğrencilerine farklı düzeylerde ve türlerde ayrıcalık tecrübesi sunmaktadırlar (Courtois, 2018, s. 13).

Elit okul şemsiye kavramının ortaya çıkardığı belirsizliklere dikkat çeken Gaztambide-Fernandez (2009b, s. 1091), “Elit yatılı okul nedir?” başlıklı makalesinde, Amerikan elit okullar örneklemini üzerinden, elit okul ideal tiplerini ortaya çıkarmaya çalışır. Baltzell’in daha önce bahsedilen “seçilmiş 16” okulunu başlangıç noktası olarak alan yazar, *kuruluş tarihi* (1900’den önce kurulan okullar), *lokasyon* (New England’da bulunan okullar), *öğrenci kabul oranları* (%35 ve altı seçicilik endeksi), *eğitim ücreti*, *maddi kaynaklar* (en az 150 milyon dolar bağış ve taşınmaz değeri), *SAT skorları* ve *mezunlarının elit üniversitelere yerleşme oranları* kriterleri üzerinden toplamda 28 okuldan oluşan bir liste²⁴ belirler (ilgili liste için Gaztambide-Fernandez, 2009b, ss. 1098-99). Sonuç itibarıyla, önerdiği beş ideal-tip/kriter üzerinden yazar, belirli bir okulun *ne kadar elit addedilebileceğine* yönelik yöntemsel bir strateji sunar: a) işleyişleri, müfredatları ve yönetim felsefeleri ile elit okulları umumdan ayıran **tipolojik** kriter, b) yükseköğretim müfredatına yaklaşacak şekilde, ezberci yaklaşımdan uzak, öğrencilerinin bilişsel potansiyellerinin gelişimine katkı sağlayan zengin ve derinlikli müfredatları ile **akademik** kriter, c) köklü bir tarihi miras üzerinde yükselmelerine işaretle **tarihsel** kriter, d) görkemli bina ve kampüs alanları ve zengin imkânları üzerinden **coğrafi (mekânsal)** kriter, e) ağırlıklı olarak üst toplumsal konumlardan gelen, çok yönlü nitelikleri haiz öğrenci profili ile **demografik** kriter (s. 1109). Elit okulları elit yapan bu kriterler²⁵, aynı zamanda, öğrencilerin tecrübe etmiş oldukları ayrıcalığın da kaynaklarını oluşturmaktadır. Gaztambide-Fernandez (2009b), Amerikan elit eğitim alanında bu beş

²⁴ Listedeki bazı okulların daha çok ya da daha az elit olarak kabul edilebileceğini, yine listede olmayan bazı okulların da farklı kriterler üzerinden elit olarak konumlandırılabilirliğini ifade eden yazar, bu listenin nihai elit okullar listesi olmadığını, elit okul kategorizasyonuna sistematik bir yaklaşım için bir başlangıç noktası olduğunu şerh düşer (s. 1097).

²⁵ Herhangi bir kategorizasyon yapmamakla beraber, Singapur’daki elit eğitim üzerine yapılan bir araştırma da okulların elit statüsünün “coğrafya, okul türü, tarihsel miras, sosyal network ve elit üniversitelere erişime yakınlık (*path dependency*)” kriterlerinin bileşiminin belirleyiciliğinden bahseder (Chua vd., 2019, s. 191).

kriterin tamamını haiz okullar olan köklü geçmişe sahip, yatılı özel okulları elitlik derecesinde en tepede konumlandırır.

İrlanda’da bulunan 53 adet özel okulu²⁶ incelediği araştırmasında benzer kriterlerin etkisini teyit eden Courtois (2018), elit okul kriterlerini a) çoğu başkentte olmak üzere, imtiyazlı lokasyonlarda bulunmaları, b) Katolik nüfus çoğunluğuna rağmen, Protestan okulları olmaları, c) çoğu özel okulun yatılı okul olması, d) ağırlıklı olarak tek cinsiyetli okullar olmaları üzerinden tespit eder. Gaztambide-Fernandez’in çalışmasında beş kriterin tamamına sahip olan okulları *en elit okullar* olarak konumlandırmasının bir benzerini, “prestij hiyerarşisi” kavramsallaştırması üzerinden Courtois da dile getirir (2018, s. 53). İrlanda’nın elitlerini listeleyen *Who’s Who* kataloğuna giren mezun oranları, yıllık eğitim ücretleri ve prestijli üniversitelere öğrenci yerleştirme oranları üzerinden diğer özel okullara kıyasla öne çıkan 30 özel okulu, bu üç kritere sahiplik dereceleri üzerinden bir kategorizasyona dâhil eder. Sonuç olarak, üç kriterin tamamında öne çıkan beş okulu “prestijli elit okul” (*top elite schools*), iki kriterde öne çıkan beş okulu “elit okul” (*elite schools*), sadece bir kriterde öne çıkan 20 okulu ise “alt elit okul” (*subelite schools*) olarak tanımlar (2018, ss. 63-65).

Ağırlıklı olarak küresel kuzey dünyada yapılmış olan bu çalışmalarda, elit okul belirleniminin temelde elit okullara kabul alan öğrenci profili ve aile arka planları üzerinden yapıldığı dikkat çekmektedir. Farklı toplumsal bağlamlarda araştırma odağına alınan okullar, nesilden nesile elit ailelerin tercihi olan, elit ailelerin çocuklarını tercih eden, prestijli toplumsal konumlara gelen mezun oranı yüksek olan okullardır. Bununla birlikte, öğrenci sosyal profili merkezinde yapılan bu belirlenim biçimi, *elit* kavramının, *elitist* kavramına önemli ölçüde yaklaşmasına yol açmakta, bu durum ise, bir “aşk-nefret” perspektifi içerisinde (Cookson ve Persell, 1985a, s. 17), elit okullara yönelik bir uçta savunucu/meşrulaştırıcı diğer uçta yargılayıcı/değersizleştirici yaklaşımlara yol açabilmektedir. Her iki perspektif de elit okulların nesnel bir değerlendirme ile ele alınmasını engelleyici nitelikte olduğundan, araştırma içerisinde dikkate alınmayan/gözden kaçan kör noktaların çoğalmasına sebebiyet verebilmektedir. Bu durumu aşmanın bir yolu olarak, *elit* ile *elitist* kavramları arasına mesafe koyarak araştırmaya başlamak mantıklı bir tercih olacaktır. Böylesi anlamsal bir mesafe, elit okullar gibi, içine girip, tecrübe etmedikçe (hatta bazen içeridekiler tarafından dahi)

²⁶ Yazar, İrlanda ortaöğretiminde yer alan 700 okul arasında yükseköğretime en yüksek dilimden öğrenci gönderiminde ilk 50’de 25, ilk 10’da ise 7 tane özel okul bulunduğunu bilgisini paylaşır (2018, s. 51).

anlaşılması karmaşık dinamikleri olan bir olgunun hakikat(ler)ine yaklaşmaya niyet etmiş bir araştırmacıya, daha bütünlüklü ve daha nesnel bir analiz imkânı tanıyacaktır. Elit okul mezunu olmayan dışarıdan bir araştırmacı olarak, tez araştırmamda benimsemeye çalıştığım perspektif (ve korumaya çalıştığım mesafe) tam anlamıyla bu olmuştur. Bir sonraki bölüm, mevcut tez çalışmasının “elit okul”u nasıl tanımladığı sorusuna cevap verirken, Türk eğitim sisteminde hangi okulların *elit okul* olarak konumlandırılabilceğine ilişkin sistematik bir yaklaşım ve kavramsallaştırma önerisinde bulunacaktır.

1.5. Türk Eğitim Alanında Elit Okullar

Literatürdeki çalışmaların ekserisinden farklı olarak, Türk toplumu bağlamında çoğunluğu yabancı (eski misyoner) okullar olan prestijli özel okullar kadar, bazılarına bu okullardan çok daha fazla prestij atfedilebilen prestijli devlet okulları da bulunmaktadır. Yaygın kanı ile prestijleri “köklü liseler”²⁷ kavramı üzerinden ifade edilen Türkiye’deki elit okullara ilişkin resmî bir kategorizasyon mevcut olmamakla beraber, sosyal medyada, okulların öğrenci ve mezunları arasında bu okullar, ABD’deki “sarmaşık ligi okullar”^a (*ivy league schools*) atıfla “erguvan ligi okulları” ya da daha yakın tarihli bir isimlendirme ile “yüzyıllık/asırlık okullar”²⁸ olarak adlandırılabilir.

Bununla birlikte her yabancı okul ve her köklü devlet okulu, toplum nezdinde eşdeğer bir prestij algısına sahip değildir. Sözgelimi, tez araştırmamın örneklemine dâhil ettiğim RK’nin diğer yabancı okullar arasındaki, GSL ve İEL’in ise diğer köklü liseler arasındaki belirgin ayrimından rahatlıkla bahsedilebilir. Gaztambide-Fernandez’in kavramsallaştırması üzerinden ele aldığımızda, bu üç okulun elit okul kriterleri olan

²⁷ *Köklü liseler* tabiri, genel itibariyle kuruluşu Osmanlı İmparatorluğu dönemine denk gelen ve günümüze kadar prestijini devam ettiren okulları tanımlamak için kullanılmaktadır.

²⁸ 2018 yılında ilki düzenlenen Yüzyıllık Okullar Mezunlar Dernekleri Cumhuriyet Balosu’na katılan okullar şu şekilde olmuştur: Avusturya Liseliler Derneği, Beyoğlu Anadolu Lisesi Mezunlar Derneği, Darüşşafakalılar Derneği, Erenköy Kız Lisesiler Derneği, Feyziyeliler Işıklılar Derneği, Galatasaraylılar Derneği, İstanbul Alman Liseliler Derneği, İstanbul Erkek Liseliler Derneği, İtalyan Liseliler Derneği, Kabataş Erkek Liseliler Derneği, Notre Dame de Sion’lular Derneği, Robert Kolej Mezunlar Derneği, Saint-Benoit’lular Derneği, Saint-Joseph’liler Derneği, Saint Michel’liler Derneği, Saint Pulchérie’liler Derneği, Şişli Terakki Lisesi Mezunlar Derneği, Vefalılar Derneği (<https://www.sjd.org.tr/post/cumhuriyetcoskusu>). Yakın tarihli bir gelişme olarak, Ekim 2024’te istişare toplantısı gerçekleştirilen Asırlık Okullar Vakfı’nın (ASOV) Olağanüstü Genel Kurulu ve Lansman töreni, yedi adet köklü devlet okulunun (Cağaloğlu Anadolu Lisesi, Çapa Fen Lisesi, Galatasaray Lisesi, İstanbul Erkek Lisesi, Kabataş Erkek Lisesi, Pertevniyal Anadolu Lisesi, Vefa Anadolu Lisesi) mezunlarının katılımıyla İstanbul Erkek Lisesi’nin evsahipliğinde Mayıs 2025’te gerçekleştirilmiştir. (<https://istanbul.meb.gov.tr/www/asirlik-okullar-vakfinin-olaganustu-genel-kurulu-ve-lansman-toreni-duzenlendi/icerik/5838>, Erişim tarihi: Haziran 2025)

tipolojik (köken itibariyle sultani mektepler ve yabancı okullar olmaları), *akademik* (merkezî sınavda %1’lik yüzdelik dilimden öğrenci almaları), *tarihsel* (geç Osmanlı döneminde kurulmuş olmaları), *mekânsal* (tarihi binaları ve göz alıcı kampüs alanları ve imkânları) ve *demografik* (elit özel okullarda genel öğrenci profilini üst-orta ve üst aile sosyoekonomik sınıf aileler oluştururken, elit devlet okullarında da öğrenci profili ağırlıklı olarak orta sınıftır) kriterleri karşıladığını söylemek mümkündür.

Bununla birlikte, Gaztambide-Fernandez’in (2009b) daha önce bahsedilen tikel elit okullara ilişkin bulguyu tüm elit okullara atfetme yahut tam tersi şekilde elit okulların genelinde gözlemlenen bir niteliğin, bütün elit okullarda olduğunu varsayma (ss. 1094-1095) temayülünden kaçınabilmek adına, Türk elit eğitim alanındaki okulların sistematik bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir. Bu bölümde, literatürdeki en net ve kapsayıcı kategorizasyon teşebbüsü olarak adlandırabileceğimiz Gaztambide-Fernandez’in (2009b) elit okul ideal-tip kriterlerinden hareketle, literatürdeki elit okul tanımlama ve kategorizasyonlarının bir benzeri Türkiye bağlamındaki prestijli okullar nezdinde yapılarak, *Türkiye’deki okulların hangi kriterler üzerinden elit okul olarak konumlandırılabilirdiği* sorusuna cevap aranmış, bu sayede ilgili literatüre kavramsal bir katkı sunulmaya çalışılmıştır.

1.5.1. Türk eğitim alanında elit okul tanımlama kriterleri

Türkiye’deki en prestijli okullar arasında yer alan Galatasaray Lisesi’nin kurumsal kimliğinde öne çıkardığı niteliklere bakıldığında, “beşyüz yıllık kesintisiz eğitimi”²⁹, liselere geçiş sınavında en üst akademik yüzdelik dilimden öğrenci alımı ile “girilmesi en zor liselerden biri olması”, Fransızca eğitim vermesi ve Fransızca hazırlık sınıfının bulunması, AP ve IB gibi uluslararası programlar sunmamakla beraber, derslerin “çok yüksek kalibrede” olması, Fransız bakaloryasına denk okul diploması ile Fransa’daki üniversitelere sınavsız başvuru hakkı, yükseköğretime %100 öğrenci yerleştirme oranı, Galatasaray Üniversitesi’nde Frankofon okullar için ayrılan %25 kayıt kotasından istifade imkânı, eğitimde uluslararasılık düsturu üzerinden, dünya vatandaşı yetiştirme misyonu ve 8 tanesi yurtdışında toplam 17 adet mezunlar derneği ile büyük bir camia olması hususlarına yapılan vurgu dikkat çekmektedir (GSL “2024-25 Okul Profili”). Okul amaçları arasında “hem Türkiye’deki okulların hem de yurt dışı Alman okullarının en iyisi ve en başarılısı olma” hedefine yer veren İstanbul Erkek Lisesi ise vizyon

²⁹ Mekteb-i Sultani’nin resmî kuruluşu 1868 yılı olmakla birlikte, okulun eğitim kökenini II. Bayezid döneminde Galata Sarayı Enderun Mektebi’nin kurulduğu 1481 yılına dayandırmaktadır.

bildiriminde, iki yabancı dille mezun olma, “ağırlıklı olarak matematik-fen bilimleri derslerinin yanı sıra diğer alanlarda da başarılı olma”, sunduğu Abitur diploması ile Alman lise mezuniyeti imkânı, öğrencilerini Türk ve Alman kültürünün yanı sıra dünya kültürüne açık, kendine güvenen insanlar olarak yetiştirme” hedeflerinin altını çizer (İEL “Vizyon”). Kuruluşundan bu yana aralıksız eğitim faaliyetlerine devam eden, ABD dışındaki en eski Amerikan okulu olduğunu vurgulayan Robert Kolej de benzer şekilde 160 yıllık tarihsel birikim ve mirası, yabancı dilde eğitim vermesi, öğrencilerine sunmuş olduğu zengin sosyokültürel ve fiziksel imkânları, yaratıcı ve dinamik akademik müfredatı ve müfredat tamamlayıcı etkinlikleri ile kendisini “eğitimde mükemmelliğin sembolü” olarak konumlandırmaktadır (RK School Profile, 2023-24).

Türkiye’de eğitim veren altı Fransız okulundan biri olan St. Joseph Fransız Lisesi, tanıtım broşüründe, temel öğrenci kazanımları olarak “Fransız Dili ve Kültürü, İngilizce, Bakalorya denkliği, Galatasaray Üniversitesi’ne iç sınav hakkı, araştırma, analiz ve sentez yeteneği, sosyallik ve özgüven” kazanımlarını listelemektedir (*Okul Tanıtım broşürü*, s. 26). Diğer bir Fransız Lisesi olan St. Benoit Fransız Lisesi, okulu “seçmek için yedi önemli sebep” arasında geniş okul imkânları, üç dilli eğitim, bilim derslerinin yüksek niteliği, sosyokültürel ortamının zenginliği, çok yönlü gelişim odaklı pedagojik yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitimi ve hem Türkiye hem de başta Fransa olmak üzere yurtdışında nitelikli üniversitelere yerleşme imkânının altını çizer (<https://www.sb.k12.tr/saint-benoityi-videolarla-kesfedin/>). Alman ve Avusturya Liseleri de benzer şekilde yabancı dilde vermiş oldukları nitelikli eğitim ve okul diplomasının yanı sıra öğrencilerine sunmuş oldukları uluslararası geçerliliği bulunan Abitur ve Matura diploması ile öğrencilerine sonraki eğitim ve mesleki hayatlarında ayrıcalık sunmaktadırlar.

Prestijli okulların öğrencilerine sunmuş oldukları ayrıcalığın kaynağına ilişkin kendilerini sunma biçimlerine bakıldığında: Cumhuriyet öncesine uzanan köklü geçmişleri, akademik anlamda seçici olmaları, yabancı dilde eğitim vermeleri, yabancı dil hazırlık sınıflarının olması, en az iki dille öğrencilerini mezun etmeleri, yurtdışı eğitim iş birlikleri üzerinden bakalorya denkliği ve uluslararası geçerliliği bulunan diploma programları sunmaları, nitelikli yükseköğretim kurumlarına yüksek öğrenci yerleştirme oranları, zengin müfredat-dışı etkinlikleri ile öğrencilerinin çok yönlü ve çoklu becerili gelişimlerine katkıda bulunmaları, farklı toplumsal alanlarda çok sayıda tanınmış mezunlarının olması ve geniş ve aktif mezunlar ağına sahip olmaları nitelikleri öne

çıkılmaktadır. Bu nitelikler, aynı zamanda, prestijli okulların genel eğitim alanında münhasır bir alanda konumlanmalarını temin eden *ayrım mekanizmaları* (Bourdieu, 1984) olarak işlev görmektedir.

Araştırma kapsamında oluşturulan elit okul kategorizasyonunda, okullara yönelik toplumsal prestij algısında da karşılığı bulunan bu hususlardan (analiz kolaylığı ve nesnelliği açısından) nicelleştirilebilecek olanlar kıyaslama ölçütü olarak belirlenmiştir. Buna göre belirlenen ölçütler şu şekildedir: **a) Okul kuruluş tarihi b) Hazırlık sınıfının olup olmaması c) Eğitim dili d) LGS yüzdelik dilimi e) Diplomasının bakalorya denkliği yahut uluslararası diploma programı olup olmaması f)** (Özel okullar için) *Okul ücreti*.

Türk modernleşme tecrübesinden bu yana yabancı dil eğitiminin, okul prestijinde oldukça belirleyici bir etkiye sahip olması üzerinden³⁰ (b) ölçütü ilk etapta hangi okulların listeye dâhil edileceği hususunda belirleyici olmuştur. Bu noktadan hareketle, sınıflandırma yapılacak olan ilk listeye ***hazırlık sınıfı bulunan Anadolu Lisesi*** (41 adet), ***hazırlık sınıfı bulunan özel Anadolu Lisesi*** (135 adet) ve ***yabancı dilde eğitim veren özel yabancı ortaöğretim kurumları*** (11 adet) kategorisinde bulunan okullar dâhil edilmiştir. Okullara atfedilen prestijde köklü bir tarihi mirasa sahip olma ve akademik başarı³¹ ölçütlerinin, yabancı dil kadar önemli belirleyenler olması sebebiyle, okul prestij sıralamasında, bazı istisnalar olmakla birlikte³², merkezî sınavda %10'luk dilim içinde öğrenci alan okullar ve 1960 öncesi³³ açılan okulların dışındaki okullar analiz dışı bırakılmıştır.

Bu elemeler akabinde, analiz yapılacak olan listeye **(a)** Hazırlık sınıfı bulunan Anadolu Lisesi kategorisinde yer alan kuruluş tarihi (1960 öncesi) ve yüzdelik dilim (%10 içinde) şartlarını karşılayan 22 okul, **(b)** Hazırlık sınıfı bulunan özel Anadolu Lisesi kategorisinde 1960 yılı öncesi kuruluş tarihine sahip 6 okul³⁴ **(c)** Yabancı dilde eğitim veren özel yabancı ortaöğretim kurumu kategorisinde yer alan 11 okul **(d)** Hazırlık sınıfları

³⁰ Geç Osmanlı döneminde, imparatorluğun ihtiyaç duyduğu yüksek nitelikli bireylerin yetiştirilmesi amacıyla açılan *sultani mektepleri*, idadilerden ve diğer eğitim kurumlarından ayırt edici kılan nitelikleri başta yabancı dil eğitimleri olmuştur. Yine 1955'te açılan Maarif Kolejleri de vermiş oldukları yoğun İngilizce eğitimleri ile tercih sebebi olmuştur.

³¹ Merkezî sınavda öğrenci alınan yüzdelik dilim ölçütü üzerinden belirlenmiştir.

³² %10'luk dilim içinde olmamakla beraber köklü okul olan Tarsus Amerikan Koleji ve İzmir St. Joseph Fransız Lisesi bu gruptadır. Yine 1970'li yıllarda Maarif Koleji olarak kurulan dört okul da yıl kriterini sağlamamakla beraber, tüm eski maarif kolejlerinin listeye dahil edilmesi amacıyla istisna kabul edilmiştir.

³³ İlk açılan Maarif Kolejleri okullarının listede yer alması adına 1960 yılı sınır olarak belirlenmiştir.

³⁴ Bu altı okul içinde yer alan Üsküdar Amerikan, Tarsus Amerikan ve İzmir Amerikan Kolejleri, 2013-14 öğretim yılına kadar *Yabancı Lise* kategorisindeki 14 okul içinde yer alırken, okulların Amerikan kolejleri mezunları tarafından kurulan Sağlık ve Eğitim Vakfı (SEV) tarafından devralınması ile kategorileri Hazırlık sınıfı bulunan Özel Anadolu Lisesi olmuş, Yabancı Lise kategorisindeki okulların adeti 11 olmuştur. (MEB 2012-2013 ve 2013-2014 Örgün Eğitim İstatistikleri)

yayımlanan genelge ile 2005-2006 yılında kapatılmış olmakla beraber, %10'luk dilimden öğrenci alan ve tarihi prestijlerini devam ettiren 8 adet eski Maarif Bakanlığı Koleji (Konya, Samsun, Diyarbakır, Eskişehir, Bursa, Ankara, Adana ve Erzurum Kolejleri ³⁵) ile 1915 yılında kurulan ve %2'lik dilimden öğrenci alan İzmir Kız Lisesi de nihai listeye dâhil edilmiştir. Böylelikle toplamda 48 okuldan oluşan nihai liste elde edilmiştir. Analiz listesinin oluşturulması akabinde, yukarıda belirlenmiş olan ölçütler ışığında okullara ilişkin bilgiler okul web siteleri, (karşılaştırmalı olarak) okullara ilişkin eğitim siteleri (ör; Sorubak, 2025; Sıralamalar, 2024) ve MEB resmî web sitesi üzerinden elde edilmiştir.

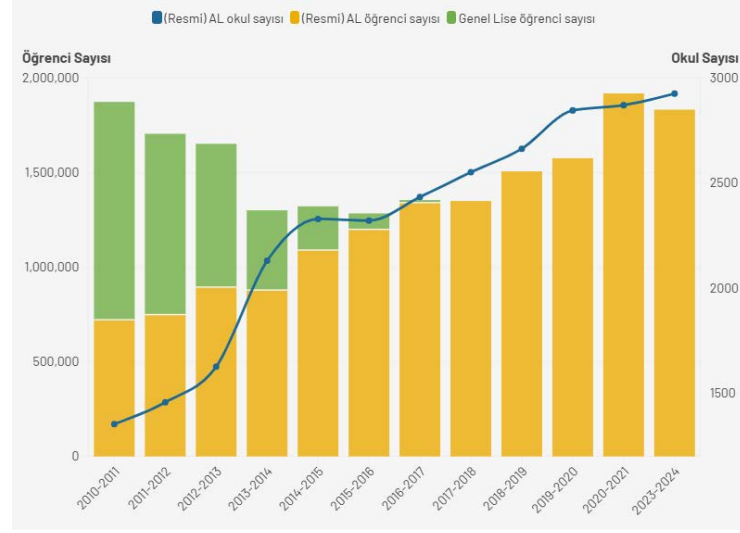
1.5.2. Analiz dışı bırakılan okul türleri ve gerekçeleri

Hazırlık sınıfı bulunmayan Anadolu Lisesi kategorisindeki okullar: 1955 yılında Maarif Kolejleri'nin kurulmaya başlaması ile hazırlık sınıfı bulunan ortaöğretim kurumları eğitim vermeye başlamış, 1975 yılında bu okullar *Anadolu Lisesi* olarak adlandırılmıştır. Eğitim niteliği dolayısıyla okullara yönelik talebin artması ile Anadolu lisesi kategorisinde eğitim veren okulların sayısı kademeli olarak artırılarak, 1998-1999 öğretim yılında 411'e ulaşmıştır (Çetintaş ve Genç, 2001, s. 53). 2005 yılı öncesi dönemde, yabancı dil hazırlık sınıfı bulunan sınırlı sayıda okul, Anadolu Lisesi olarak eğitim verirken; 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, bazı istisnalar hariç, Anadolu liselerinin hazırlık sınıfları kaldırılarak, yabancı dil eğitiminin ilköğretim düzeyinden başlayarak lise bitimine kadar her kademede verilmesi kararlaştırılmıştır.³⁶ Akabinde MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından 2010 yılında yayımlanan "Genel liselerin Anadolu lisesine dönüştürülmesi" konu başlıklı genelge ile (Genelge 2010/30), "okul çeşitliliği yerine program çeşitliliğini esas alan bir yapıya geçilmesi" ve genel eğitimin "kalite ve verimliliğinin artırılması" amacıyla, genel liselerin kademeli olarak Anadolu lisesi statüsüne kavuşturulması kararlaştırılmıştır. Bu şekilde Anadolu lisesi statüsünün genel eğitim içerisindeki kapsamı genişlemiştir. Bununla birlikte hem yoğun yabancı dil

³⁵ Kadıköy ve İzmir Kolejleri, Kadıköy Anadolu Lisesi ve Bornova Anadolu Lisesi adı ile Hazırlık sınıfı bulunan Anadolu Lisesi (a) kategorisinde yer almaktadır. 1955 yılında açılan altı Maarif Koleji'nden kalan dört tanesi (Eskişehir, Diyarbakır, Konya ve Samsun Kolejleri -günümüzdeki adlarıyla Eskişehir Anadolu Lisesi, Diyarbakır Anadolu Lisesi, Meram Anadolu Lisesi ve Samsun Anadolu Lisesi) ise hazırlık sınıfları 2005-2006 öğretim yılında kapatılmış ve mevcutta dört yıllık lise eğitimi veriyor olmakla beraber, %10'luk akademik dilimden öğrenci almaları sebebiyle listeye dahil edilmiştir. 1970'lerde açılan diğer dört Maarif Koleji (Ankara, Bursa, Erzurum ve Adana Maarif Kolejleri), belirlenen yıl sınırı (1960) kriterinin dışında kalmalarına rağmen, grup bütünlüğü (eski Maarif kolejleri) açısından ve %10'luk dilim içinde yer almaları dolayısıyla istisna olarak listeye dahil edilmiştir.

³⁶ "Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılması"na ilişkin, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 07/06/2005 tarih ve 184 sayılı Kararı uyarınca, Hazırlık sınıfı bulunan liselerin öğrenim sürelerinin 4 yıla göre yeniden düzenlenmesi kararlaştırılmıştır (Ünal ve Ünal, 2010).

eğitimin verildiği hazırlık sınıflarının kaldırılması³⁷ hem de Anadolu Lisesi sayısındaki ciddi artış³⁸ (**Grafik 1**) sonucu, 2005 öncesi döneme kıyasla, Anadolu lisesi statüsü toplum nezdinde prestij aşınmasına uğramıştır.³⁹ Bu varsayımdan hareketle, analiz listesine Anadolu lisesi kategorisinden sadece hazırlık sınıfı bulunan okullar⁴⁰ dâhil edilmiştir.



Grafik 1 Anadolu Lisesi ve Genel Lise öğrenci sayılarının yıl bazında değişimi⁴¹
Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2010-2024

Hazırlık sınıfı bulunan ya da bulunmayan Fen Liseleri kategorisindeki okullar: “Fen ve matematik alanlarında öğrencilerin bilim insanı olarak yetiştirilmelerine kaynaklık etmeyi amaçlayan eğitim kurumları” olarak tanımlanan fen liselerinin ilki olan Ankara Fen Lisesi, 1964 yılında Ankara’da açılmıştır (MEB, “Fen Liseleri”). 2023-2024 öğretim yılı verilerine göre, ülke genelinde 366 adet devlet, 678⁴² adet özel fen lisesi mevcuttur. Sayısal derslerin (Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji) *ortak dersler* arasında yer almadığı,

³⁷ Hazırlık sınıfı bulunan Anadolu liselerinde hazırlık yılında 20 saat birinci yabancı dil, 4 saat ikinci yabancı toplam haftada 24 saat yabancı dil eğitimi verilmekte, diğer yıllarda sadece birinci yabancı dil haftada 4 saat verilmektedir. Anadolu liselerinde dört yıl boyunca sadece birinci yabancı dil haftada 4 saat verilmektedir. (MEB Tebliğler Dergisi, Ağustos 2023 – 2789-EK 2, ss. 1361-1363)

³⁸ 2003 yılında 500 olan resmî Anadolu Lisesi adeti, 2010 yılında 1.354’e, 2023 yılında 2.926’ya ulaşmıştır. Özel Anadolu Lisesi sayısı ise 2023 yılında 1.821’e ulaşmıştır.

³⁹ 2023 YKS yerleştirme sonuçlarına bakıldığında da akademik anlamda Anadolu liselerinin fen liselerinin gerisinde kaldığı görülebilir: Anadolu liselerinden son sınıf düzeyinde sınava başvuran adayların %21’i, daha önce yerleşmemiş mezunların ise %31’i bir lisans programına yerleşirken; bu oran fen liseleri için sırasıyla %54 ve %71 olarak gerçekleşmiştir (MEB Örgün Eğitim İstatistikleri, 2023-2024, s. 26).

⁴⁰ Millî Eğitim Örgün Eğitim İstatistiklerinde resmî genel ortaöğretim kurumları verilerinde *Hazırlık sınıfı bulunan Anadolu Lisesi* alt kategori olarak yer almamakta, Anadolu lisesi kategorisi verisi içinde yer almaktadır. Bu nedenle Grafik 1’e bu kategori müstakil olarak dahil edilememiştir.

⁴¹ Millî Eğitim İstatistiklerinde Genel Lise kategorisi en son 2016-2017 öğretim yılına ait istatistiklerde yer almakta, sonrasındaki yıllarda bu kategori bulunmamaktadır. Buradan genel liselerin Anadolu Lisesi (ya da diğer liselere) dönüşümünün 2017-2018 itibarıyla tamamlanmış olduğunu söylemek mümkündür.

⁴² Bu adetin 5 tanesi Hazırlık sınıfı bulunan özel fen lisesi kategorisinde yer almaktadır. (Kaynak: Millî Eğitim Örgün Eğitim İstatistikleri 2023-2024)

seçmeli ders olarak verildiği Anadolu liselerinden farklı olarak, fen liselerinde sayısal dersler, 12. sınıfın sonuna kadar ortak dersler arasında yer almaktadır. Bu sebeple fen liseleri, ağırlıklı olarak üniversitede sayısal bölüm tercihi yapacak olan öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Yine, üniversitelerin mühendislik ve tıp gibi sayısal ağırlıklı bölümlerinde de fen lisesi mezunu öğrencilerin oranı daha yüksektir. Lisans programları üzerinden örneklendirirsek: Boğaziçi Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği (İngilizce) programına 2024 yılında kaydolun öğrencilerin %61,2'si fen lisesi, %18,1'i Anadolu lisesi, %13,8'i özel fen lisesi mezunudur.⁴³ Boğaziçi Üniversitesi Endüstri Mühendisliği (İngilizce) programına 2024 yılında kaydolun öğrencilerin %49,4'ü fen lisesi, %22,2'si Anadolu lisesi, %13,6'sı özel fen lisesi mezunudur. İstanbul Teknik Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği (İngilizce) programına 2024 yılında kaydolun öğrencilerin %63,9'u fen lisesi, %14,8'i özel fen lisesi, %10,2'si Anadolu lisesi mezunu iken Endüstri Mühendisliği programına 2024 yılında kaydolun öğrencilerin %57,5'i fen lisesi, %15,4'ü özel fen lisesi, %13,5'i Anadolu lisesi mezunudur. Tıp bölümlerinde de tablo değişmemektedir: İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi'ne 2024 yılında kaydolun öğrencilerin %53,1'i fen lisesi, %17,3'ü Anadolu lisesi, %17'si özel fen lisesi mezunudur. Bu veriler ışığında ve Gaztambide-Fernandez'in (2009b) kategorizasyonundan hareketle, başarı oranı yüksek fen liselerini, *akademik olarak elit okullar* olarak konumlandırabiliriz.

Bununla birlikte, akademik kriter, elit okul ayırım mekanizmalarından sadece bir tanesini oluşturmaktadır. Mevcut araştırma, diğer kriterler (mekânsal, tarihi, demografik, tipolojik) ile bir okulun sosyal (güçlü mezunlar ağı) ve sembolik (güçlü marka imajı) sermayesinin etkisinin, okulların seçkinlik derecesi üzerinde, kimi zaman akademik kriterden, çok daha belirleyici olduğunu bulgulamıştır. Toplumsal algıda fen liselerinin ağırlıklı olarak *sayısalcı yetiştiren okullar* olarak yer alması, elit okulların benimsedikleri çok yönlü (*all-rounder*) karakter gelişimi vurgusundan farklılık arz etmektedir. Fen lisesi kategorisinin, oluşturulan elit okullar kategorizasyonuna dâhil edilmemesinin bir diğer nedeni ise tarihsel kriter için sınır yıl olarak kabul edilen 1960 yılı öncesinde kurulan fen lisesinin mevcut olmamasıdır (1964 yılında açılan Ankara Fen Lisesi akabinde, ikinci fen lisesi olan İstanbul Atatürk Fen Lisesi 1982 yılında eğitime başlamıştır.)

⁴³ Kalan öğrenciler Yabancı Dille Öğretim Yapan Özel Lise / Özel Anadolu Lisesi (%3,4), Anadolu İmam-Hatip Lisesi (%2,6) ve genel lise (%0,9) mezunudur. (Kaynak: YÖK Lisans Atlası)

“Yeni Elit” liseler: Hazırlık sınıfı bulunan özel Anadolu liseleri kategorisinde yer alan ve akademik ve tarihsel kriteri sağladığı için elit okul kategorizasyonuna dâhil edilen 6 okul (Terakki Vakfı Özel Şişli Terakki Lisesi, FMV Özel Işık Lisesi, Özel Üsküdar Amerikan Lisesi, Özel İzmir Amerikan Koleji, Özel Tarsus Amerikan Koleji, Ted Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi) dışında kalan okullar arasında, akademik nitelikleri, yabancı dil eğitimleri, yurtdışı iş birlikleri, uluslararası diploma programlarına dâhil olmaları, öğrenim ücretleri ve öğrenci sosyoekonomik arka planı üzerinden elit okul kriterlerini haiz okullar bulunmaktadır. Bu okullar arasında %10’luk yüzdelik dilimden öğrenci alan (Özel Sev Lisesi “Sev Amerikan Koleji”, Vehbi Koç Vakfı Koç Özel Lisesi, Hisar Eğitim Vakfı Özel Hisar Lisesi gibi) münferit okulların yanı sıra, farklı illerde şubeleri olan (Bilfen, TED, Bahçeşehir, İstek, Doğa gibi) *Zincir özel okullar* ve köklü liselerin vakıflarının kurmuş olduğu (Alman Liseliler Kültür Eğitim Vakfı Özel Anadolu Lisesi, İstanbul Erkek Liseliler Eğitim Vakfı Özel Anadolu Lisesi gibi) *Elit okul vakıf okulları* da bulunmaktadır. Çoğunluğu 2000 sonrası kurulmuş olan bu okullar, tarihsel kriteri karşılamadıkları için elit okul kategorizasyonuna dâhil edilmemiştir. Bununla birlikte son yirmi yılda elit okullara yükselen oranlarda özel ortaokullardan öğrenci yerleşmesi eğilimi dikkate alındığında, bilhassa akademik olarak nitelikli ve yoğun eğitim veren *zincir özel okulların*, özel okullar kategorisindeki belirgin yükselişi dikkat çekicidir. Örneğin, İEL’e 2005 yılında kayıt yaptıran öğrencilerin %40’ı özel okullardan gelirken, Bilfen okullarından 8, TED okullarından 3, Doğa Koleji okullarından 2 öğrenci yerleşmiştir. 2011 kayıt yılında yerleşen öğrencilerin %78’i özel okullardan gelmiş; Bilfen okulları 23, Doğa Koleji okulları 18, TED okulları 3 mezununu yerleştirmiştir (İEL okul verileri). Hazırlık sınıfı mevcut olmamakla beraber Bilfen Okulları, bilhassa yabancı okullara öğrenci yerleştirme oranlarının yüksek olması⁴⁴ dolayısıyla, literatürde “besleyici okullar” (*feeder schools*) olarak ifade edilen (Cookson ve Persell, 1985a; Glasener, 2021; Karen, 1990; LeTendre, Gonzales ve Nomi, 2006) okullara örnek olarak verilebilir. Mevcut araştırmanın odağını teşkil etmemekle beraber, daha doğru bir çeviri ile “elit okullara geçiş okulları” olarak kavramsallaştırılabilecek olan bu okulların, literatürdeki prestijli ücretli okullardakine benzer elit nitelikleri (yoğun, nitelikli

⁴⁴ Bilfen eğitim kurumları, 2024 LGS sonucunda, ülke genelindeki okullarından sınava giren 1979 öğrencisi arasından 43 Türkiye birincisi çıkarmış; %1’lik dilime 461, %2’lik dilime 704 öğrencisini yerleştirmiştir. Elit okullara yerleşen öğrenci adetleri şu şekilde olmuştur: Robert Kolej (101), Üsküdar Amerikan Lisesi (74), İzmir Amerikan Lisesi (45), St. Joseph Fransız Lisesi (96), St. Benoit Fransız Lisesi (56), Notre Dame de Sion Fransız Lisesi (46), St. Pulcherie Fransız Lisesi (17), Alman Lisesi (57), St. Michel Fransız Lisesi (27), İtalyan Lisesi (25), St. Georg Avusturya Lisesi (20), İstanbul Erkek Lisesi (18), Kadıköy Anadolu Lisesi (18), Kabataş Erkek Lisesi (5), Galatasaray Lisesi (4). (Kaynak: Bilfen okul websitesi)

akademik programları, zengin sosyokültürel ve fiziksel imkânları, yurtdışı iş birlikleri ve üst sosyoekonomik sınıf öğrenci profili) ile lise öncesi eğitim alanının *yeni elit okullarını* oluşturmakta olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Bu okulların dışında bilhassa elit okulların eğitim vakıflarının kurmuş olduğu ilk ve ortaokullar⁴⁵ da, lise öncesi dönem olduğu için kategorizasyona dâhil edilmemekle beraber, elit okullar topoğrafyası içinde yer almaktadırlar. İlk bakışta yukarıda bahsedilen “elit okullara geçiş okulları”na (*feeder schools*) benzeseler de bu okulların prestijli liselere öğrenci yerleştirme oranları düşüktür. Örneğin, Alman Liseliler Kültür Eğitim Vakfı tarafından kurulan ALKEV Ortaokulu, 2024 LGS sonucunda 45 mezununu ALKEV Özel Anadolu Lisesi, 11 mezununu ALKEV Özel Fen Lisesi’ne yerleştirmiş, sadece 3 mezunu Alman Lisesi’ne, 8 mezunu diğer yabancı okullara, kalan mezunları diğer Türk özel okullarına, 4 mezunu ise köklü liselerden olmamakla beraber devlet liselerine yerleşmiştir. Yine İELEV Ortaokulu 2024 mezunlarından sadece bir mezun İEL’e yerleşirken, 46 mezun İELEV Özel Anadolu Lisesi’ne yerleşmiştir. Frankofon okulların ise iç sınav uygulaması üzerinden, belirli bir LGS puanı alınması akabinde, Fransız liselerinde kontenjanları bulunmaktadır. Örneğin, St. Joseph Fransız Lisesi Eğitim Vakfı’nın okulu olan SAJEV Özel Küçük Prens Ortaokulu’nun 2024 yılında mezun olan 61 öğrencisinden 52’si Fransızca eğitim veren okullara kayıt yaptırmış, bu öğrencilerin 41 tanesi iç sınav uygulaması⁴⁶ ile ayrılan kontenjandan yerleşmiştir. Notre Dame de Sion Lisesi Eğitim Vakfı’nın okulu olan NDS Ortaokulu’ndan 2024 yılında mezun olan 27 öğrencinin 21 tanesi iç sınavla Fransız liselerine yerleşmiştir (Okul web sitesileri). Devlet okulu olmakla birlikte bir diğer Frankofon okul olan GSL’nin her yıl 150 öğrenci kontenjanının 50’si kurumun ortaokulu olan (aynı zamanda diğer elit okullar eğitim vakfı okullarından farklı olarak devlet okulu olan) Galatasaray Ortaokulu mezunlarına ayrılmıştır. 1993-1994 öğretim yılında, eğitim ve öğretim faaliyetlerine başlayan ve öğrenci alımını noter huzurunda gerçekleştirilen kura sistemi ile yapan Galatasaray İlköğretim Okulu (ilkokul ve ortaokul), 1992 yılında Türkiye ve Fransa arasında imzalanan özel bir kültür anlaşması çerçevesince doğrudan Galatasaray Üniversitesi’ne bağlıdır ve GSL’ye geçişte özel bir statüye sahiptir (Okul web sitesi

⁴⁵ İELEV Özel Ortaokulu, İELEV Özel 125. Yıl Ortaokulu, GSL İlköğretim Okulu, Özel Bahçeşehir Neslin Değişen Sesi (NDS) Ortaokulu (Notre Dame de Sion Lisesi Eğitim Vakfı), Yeni Nesil 2000 Ortaokulu (St. Pulcherie Öğretim Eğitim ve Sağlık Vakfı), ALKEV Özel Ortaokulu (Alman Liseliler Kültür Eğitim Vakfı), Özel Küçük Prens Ortaokulu (St Joseph Lisesi Eğitim Vakfı -SAJEV) bu okullara örnek olarak verilebilir.

⁴⁶ Fransız okullarının ilkokullarından gelen öğrenciler, LGS puanlarının yanı sıra, yapılan iç sınavda 100 üzerinden minimum 70 puan alma şartıyla kontenjan hakkı elde etmektedir. (Kaynak: Château Eğitim)

“Hakkımızda”). Dolayısıyla Galatasaray Ortaokulu mezunları merkezî sınava girmeden doğrudan GSL’ye yerleşebilmektedirler. Diğer elit okul vakıf okullarından farklı olarak, GSL ilköğretim okulu, bu özel statüsü sebebiyle bir istisna olarak, doğrudan (GSL özelinde) “elit okullara hazırlık okulu” kategorisindedir.

1.5.3. “Okul Prestij Hiyerarşisi”

Türkiye’deki elit okullar alanı için literatürdeki sınıflandırmadan hareketle oluşturulan nihai listedeki okullar **a.** okul türü (*tipolojik kriter*) **b.** kuruluş tarihi (*tarihsel kriter*) **c.** eğitim dili **d.** merkezî sınav yüzdelik dilimi (*akademik kriter*) **e.** diplomasının bakalorya denkliği yahut uluslararası diploma programı olup olmaması **f.** Okul ücreti (*demografik kriter*) kriterleri odağında analiz edilmiş, her okul için bu kriterler üzerinden hesaplanan ayırım mekanizmalarının adeti (“Ayrım Adeti”), okulların “seçkinlik derecesi”ni belirlemiştir. Courtois’in (2018, s. 7) “yatay statü hiyerarşileri” kavramsallaştırmasına benzer şekilde, ortaya çıkan dört seçkinlik derecesi, Türk elit eğitim alanındaki okulları tanımlamada kullanılabilecek dört kategoriye işaret edecek şekilde “**Köklü elit okullar**”, “**Köklü nitelikli okullar**”, “**Yüksek nitelikli okullar**”, “**Nitelikli okullar**” şeklinde kavramsallaştırılmıştır.

Kriterlerin bütüncül uygulanabilirliği açısından 48 okuldan oluşan listedeki seçkinlik analizi, devlet okulları (31 adet) ve özel okullar (17) için ayrı yapılmıştır (**Tablo 1 ve 2**). Zira özel okullar için ayırım mekanizmalarının arasında yer alan *okul ücreti* kriteri, devlet okulları için geçerli değildir. Benzer şekilde devlet okulları için ayırım mekanizması olarak işlev görev *proje okulu* kriteri de özel okullar için geçerli değildir. Devlet okulları ve özel okullara yönelik toplumsal beklenti ve prestij algısının farklı olması da bu ayrımı gerekli kılmıştır. Örneğin, devlet okulları için eğitimin yabancı dilde verilmesi istisnai (ve de prestijli) bir durum iken, özel okullarda bu, beklenen bir durum olup, bu kriterin mevcudiyetinin devlet okullarına yönelik ortaya çıkardığı seçkinlik algısı, özel okullara kıyasla daha yüksektir. Yine, devlet okulları grubunda tarihsel kriteri karşılamakla beraber, %1’lik yüzdelik dilim akademik kriteri sağlamayan “köklü okullar” kategorisindeki (Pertevniyal Lisesi ve Nişantaşı Anadolu Lisesi gibi) okullara yönelik toplumsal prestij algısı, özel okullar grubunda %1’lik dilimde yer almayan “köklü okullar” kategorisindeki (Özel İtalyan Lisesi ve Özel St. Benoit Fransız Lisesi gibi) okullara yönelik toplumsal prestij algısı ile aynı değildir (çoğunlukla ikinci kategorideki okulların daha prestijli addedildiği söylenebilir).

Tablo 1Devlet Okulları için Seçkinlik Analizi

No	İl	Okul Adı	Okul Türü	Kuruluş Yılı	Yabancı Dili	Eğitim Dili	Uluslararası Diploma Programı	2024 LGS Yüzdelik Dilimi	Ayrım Değeri	Seçkinlik Derecesi	ELİT OKUL KATEGORİSİ
1	İstanbul	İstanbul Erkek Lisesi*	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1884	Almanca	Almanca	ABITUR	0.01	8	1	KÖKLÜ ELİT OKUL
2	İstanbul	Galatasaray Lisesi*	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1868	Fransızca	Fransızca	Bakalorya denkliği	0.04	8	1	KÖKLÜ ELİT OKUL
3	İstanbul	Kabataş Erkek Lisesi*	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1908	Almanca	Türkçe	AP, IB, DSD	0.05	7	1	KÖKLÜ ELİT OKUL
	İstanbul	Kabataş Erkek Lisesi	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1908	İngilizce	Türkçe	AP, IB, DSD	0.06	7	1	KÖKLÜ ELİT OKUL
4	İstanbul	Cağaloğlu Anadolu Lisesi*	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1850	Almanca	Türkçe	AP, DSD	0.21	7	1	KÖKLÜ ELİT OKUL
5	İzmir	Atatürk Lisesi*	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1888	Almanca	Türkçe	AP, FIT	0.21	7	1	KÖKLÜ ELİT OKUL
	İzmir	Atatürk Lisesi	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1888	İngilizce	Türkçe	AP, FIT	0.58	7	1	KÖKLÜ ELİT OKUL
	İzmir	Atatürk Lisesi	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1888	Fransızca	Türkçe	AP, FIT	0.61	7	1	KÖKLÜ ELİT OKUL
6	İstanbul	Vefa Lisesi*	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1872	İngilizce	Türkçe	IB, FIT	0.90	7	1	KÖKLÜ ELİT OKUL
7	İstanbul	Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1929	İngilizce	Türkçe	IB	0.47	6	2	YÜKSEK NİTELİKLİ OKUL
8	İstanbul	Kadıköy Anadolu Lisesi***	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1955	İngilizce	Türkçe	AP	0.61	6	2	YÜKSEK NİTELİKLİ OKUL
9	İzmir	Bornova Anadolu Lisesi***	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1953	Almanca	Türkçe	AP, DSD	0.66	6	2	YÜKSEK NİTELİKLİ OKUL
10	İstanbul	Haydarpaşa Lisesi	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1934	Almanca	Türkçe	AP	0.70	6	2	YÜKSEK NİTELİKLİ OKUL
	İstanbul	Haydarpaşa Lisesi	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1934	İngilizce	Türkçe	AP	0.89	6	2	YÜKSEK NİTELİKLİ OKUL
11	İstanbul	Beşiktaş Anadolu Lisesi	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1924	İngilizce	Türkçe	AP	1.03	5	2	YÜKSEK NİTELİKLİ OKUL
	İzmir	Bornova Anadolu Lisesi	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1953	Fransızca	Türkçe	AP, DSD	1.30	5	2	YÜKSEK NİTELİKLİ OKUL
	İzmir	Bornova Anadolu Lisesi	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1953	İngilizce	Türkçe	AP, DSD	1.35	5	2	YÜKSEK NİTELİKLİ OKUL
12	İstanbul	Şehremini Anadolu Lisesi	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1950	İngilizce	Türkçe	AP	1.93	5	2	YÜKSEK NİTELİKLİ OKUL
13	Ankara	Atatürk Anadolu Lisesi****	Anadolu Lisesi	1971	İngilizce	Türkçe	-	0.91	4	2	YÜKSEK NİTELİKLİ OKUL
14	Adana	Adana Anadolu Lisesi***	Anadolu Lisesi	1975	İngilizce	Türkçe	AP	1.97	4	2	YÜKSEK NİTELİKLİ OKUL
15	Bursa	Bursa Anadolu Lisesi***	Anadolu Lisesi	1970	İngilizce	Türkçe	-	1.36	3	2	YÜKSEK NİTELİKLİ OKUL
16	İstanbul	Pertevniyal Lisesi	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1872	İngilizce	Türkçe	-	1.27	5	2	NİTELİKLİ KÖKLÜ OKUL
17	İzmir	İzmir Kız Lisesi*	Anadolu Lisesi	1915	Almanca	Türkçe	FIT	1.44	5	2	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL

	İzmir	İzmir Kız Lisesi	Anadolu Lisesi	1915	İngilizce	Türkçe	FIT	1.82	5	2	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL
18	İstanbul	Nişantaşı Anadolu Lisesi**	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1905	İngilizce	Türkçe	AP	2.54	5	3	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL
19	Ankara	Ankara Atatürk Lisesi*	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1886	İngilizce	Türkçe	-	2.46	4	3	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL
20	İstanbul	Nişantaşı Nuri Akın Anadolu Lisesi*	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1914	Almanca	Türkçe	AP	3.51	4	3	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL
21	İstanbul	İstanbul Anadolu Lisesi*	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1900	Almanca	Türkçe	AP	3.54	4	3	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL
	İstanbul	Nişantaşı Nuri Akın Anadolu Lisesi	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1914	İngilizce	Türkçe	AP	3.87	4	3	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL
	İstanbul	İstanbul Anadolu Lisesi	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1900	İngilizce	Türkçe	AP	4.44	4	3	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL
22	İstanbul	Beyoğlu Anadolu Lisesi**	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1849	İngilizce	Türkçe	AP	9.55	4	3	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL
23	Edirne	Edirne Lisesi*	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1885	İngilizce	Türkçe	-	8.92	3	3	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL
24	İstanbul	Atatürk Anadolu Lisesi	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1936	İngilizce	Türkçe	AP	2.27	4	4	NİTELİKLİ OKUL
25	İstanbul	Çemberlitaş Anadolu Lisesi	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1955	İngilizce	Türkçe	IB	2.36	4	4	NİTELİKLİ OKUL
26	Eskişehir	Eskişehir Anadolu Lisesi***	Anadolu Lisesi	1955	İngilizce	Türkçe	-	2.22	2	4	NİTELİKLİ OKUL
27	İstanbul	Paşabahçe Ahmet Ferit İnal Anadolu Lisesi	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1936	Almanca	Türkçe	-	8.93	2	4	NİTELİKLİ OKUL
	İstanbul	Paşabahçe Ahmet Ferit İnal Anadolu Lisesi	Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi	1936	İngilizce	Türkçe	-	9.89	2	4	NİTELİKLİ OKUL
28	Konya	Meram Anadolu Lisesi***	Anadolu Lisesi	1955	İngilizce	Türkçe	-	3.15	1	4	NİTELİKLİ OKUL
29	Samsun	Samsun Anadolu Lisesi***	Anadolu Lisesi	1955	İngilizce	Türkçe	-	4.34	1	4	NİTELİKLİ OKUL
30	Diyarbakır	Diyarbakır Anadolu Lisesi***	Anadolu Lisesi	1955	İngilizce	Türkçe	-	7.18	1	4	NİTELİKLİ OKUL
31	Erzurum	Erzurum Anadolu Lisesi***	Anadolu Lisesi	1973	İngilizce	Türkçe	-	7.19	1	4	NİTELİKLİ OKUL

*Eski Sultani Mektep **Eski Yabancı Okul ***Eski Maarif Koleji

Ayrım adet hesaplama:

1923 yılı öncesi kuruluş tarihi	: 1 puan
Yabancı dil hazırlık sınıfı olma	: 1 puan
Yabancı dilde eğitim dili	: 1 puan
Uluslararası diploma/denklik	: 1 puan
Yüzdelik dilim puanlama	
%0,01 - %0,99	: 4 puan
%1,00 - %1,99	: 3 puan
%2,00 - %2,99	: 2 puan
%3,00 - %10,00	: 1 puan

Birincil derecelendirme kriteri: Ayrım adeti, İkincil derecelendirme kriteri: Yüzdelik dilim

Tablo 2 Özel Okullar için Seçkinlik Analizi

No	İl	Okul Adı	Okul Türü	Kuruluş Yılı	Yabancı Dili	Eğitim Dili	Uluslararası Diploma Programı	2024 LGS Yüzdelik Dilimi	Okul Ücreti (TL)	Ayrım Değeri	Seçkinlik Derecesi	ELİT OKUL KATEGORİSİ
1	İstanbul	Özel İstanbul Robert Lisesi (Erkek)*	Özel yabancı ortaöğretim kurumu	1863	İngilizce	İngilizce	AP	0.2	1.047.900	8	1	KÖKLÜ ELİT OKUL
	İstanbul	Özel İstanbul Robert Lisesi (Kız)	Özel yabancı ortaöğretim kurumu	1863	İngilizce	İngilizce	AP	0.45	1.047.900	8	1	KÖKLÜ ELİT OKUL
2	İstanbul	Özel Üsküdar Amerikan Lisesi (Erkek)**	Hazırlık sınıfı bulunan özel Anadolu Lisesi	1876	İngilizce	İngilizce	IB, AP	0.79	955.500	8	1	KÖKLÜ ELİT OKUL
	İstanbul	Özel Üsküdar Amerikan Lisesi (Kız)	Hazırlık sınıfı bulunan özel Anadolu Lisesi	1876	İngilizce	İngilizce	IB, AP	0.79	955.500	8	1	KÖKLÜ ELİT OKUL
3	İstanbul	Özel Alman Lisesi*	Özel yabancı ortaöğretim kurumu	1868	Almanca	Almanca	Abitur	0.78	842.385	8	1	KÖKLÜ ELİT OKUL
4	İstanbul	Özel St Georg Avusturya Lisesi *	Özel yabancı ortaöğretim kurumu	1882	Almanca	Almanca	Matura	0.88	500.000	8	1	KÖKLÜ ELİT OKUL
5	İstanbul	Özel St Joseph Fransız Lisesi*	Özel yabancı ortaöğretim kurumu	1870	Fransızca	Fransızca	Bakalorya denkliği	1.69	920.250	7	2	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL
	İstanbul	Özel St Georg Avusturya Ticaret Okulu	Özel yabancı ortaöğretim kurumu	1882	Almanca	Almanca	Matura	1.38	500.000	7	2	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL
6	İstanbul	Özel İtalyan Lisesi*	Özel yabancı ortaöğretim kurumu	1888	İtalyanca	İtalyanca	Maturità	1.53	300.000	7	2	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL
7	İstanbul	Özel Notre Dame De Sion Fransız Lisesi*	Özel yabancı ortaöğretim kurumu	1856	Fransızca	Fransızca	Bakalorya denkliği	4.79	895.000	5	2	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL
8	İstanbul	Özel St. Benoît Fransız Lisesi*	Özel yabancı ortaöğretim kurumu	1783	Fransızca	Fransızca	Bakalorya denkliği	5.63	890.000	5	2	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL
9	İstanbul	Özel St. Pulchérie Fransız Lisesi*	Özel yabancı ortaöğretim kurumu	1846	Fransızca	Fransızca	Bakalorya denkliği	7.83	818.900	5	2	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL
10	İzmir	Özel İzmir Amerikan Koleji**	Hazırlık sınıfı bulunan özel Anadolu Lisesi	1878	İngilizce	İngilizce	IB	4.79	759.500	5	2	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL
11	İstanbul	Özel St. Michel Fransız Lisesi*	Özel yabancı ortaöğretim kurumu	1886	Fransızca	Fransızca	Bakalorya denkliği	8.4	538.927	5	2	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL
12	İstanbul	Özel Galileo Galilei İtalyan Lisesi*	Özel yabancı ortaöğretim kurumu	1870	İtalyanca	İtalyanca	Maturità	4.84	417.000	5	2	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL
13	Mersin	Özel Tarsus Amerikan Koleji (Erkek)**	Hazırlık sınıfı bulunan özel Anadolu Lisesi	1888	İngilizce	İngilizce	IB	12.83	736.000	4	2	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL
	Mersin	Özel Tarsus Amerikan Koleji (Kız)	Hazırlık sınıfı bulunan özel Anadolu Lisesi	1888	İngilizce	İngilizce	IB	12.52	736.000	4	2	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL
14	İstanbul	FMV Özel Işık Lisesi***	Hazırlık sınıfı bulunan özel Anadolu Lisesi	1885	İngilizce	Türkçe	IB	7.6	697.000	4	2	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL
15	İzmir	Özel İzmir St Joseph Fransız Lisesi*	Özel yabancı ortaöğretim kurumu	1880	Fransızca	Fransızca	Bakalorya denkliği	21,45	675.000	4	2	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL
16	İstanbul	Terakki Vakfı Özel Şişli Terakki Lisesi***	Hazırlık sınıfı bulunan özel Anadolu Lisesi	1877	İngilizce	Türkçe	IB	8.35	495.000	4	2	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL
17	Ankara	TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi***	Hazırlık sınıfı bulunan özel Anadolu Lisesi	1931	İngilizce	İngilizce	IB, AP	2.0	540.000	6	3	YÜKSEK NİTELİKLİ OKUL

*Yabancı Okul **Eski Yabancı Okul ***Köklü Vakıf Okulu

Birincil derecelendirme kriteri: Ayrım adeti, İkincil derecelendirme kriteri: Okul ücreti

1’den 4’e azalarak giden seçkinlik derecesine tekabül eden okul kategorilerinin belirlenmesinde tarihsel ve akademik kriter belirleyici olmuştur. Tarihsel kriterde sınır yılı olarak 1923 senesinin kabul edilmesinde, hem köklü lise mezunları arasında benimsenen “yüzyıllık okullar” tanımlamasına uyumlu biçimde kökleri Osmanlı dönemine uzanan köklü tarihi mirasa sahip okulların belirlenmesi hem de ortaöğretim düzeyindeki tüm okulların “lise” olarak adlandırıldığı 1923 yılı öncesinde prestijli okullar olarak kabul edilen sultani mekteplerin belirlenmesi gayesi etkili olmuştur. Akademik kriterde ise %1’lik dilimden öğrenci alma, *elit okul* olarak tanımlamada belirleyici kriter olmuştur. Sonuç itibari ile, ilgili kategorilerde yer alan okul adetleri devlet okulları (**Tablo 3**) ve özel okullar (**Tablo 4**) için aşağıdaki gibi olmuştur:

Tablo 3 Devlet Okulları için Prestij Hiyerarşisi

Seçkinlik Derecesi	Kategori	Kriter	Okul Adet
1	KÖKLÜ ELİT OKUL	1923 Öncesi ve %1’lik Yüzdelik Dilim	6
2	YÜKSEK NİTELİKLİ OKUL	1923 Sonrası ve %2’lik Yüzdelik Dilim	9
3	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL	1923 Öncesi ve %10’luk Yüzdelik Dilim	8
4	NİTELİKLİ OKUL	1923 Sonrası ve %10’luk Yüzdelik Dilim	8

Tablo 4 Özel Okullar için Prestij Hiyerarşisi

Seçkinlik Derecesi	Kategori	Kriter	Okul Adet
1	KÖKLÜ ELİT OKUL	1923 Öncesi ve %1’lik Yüzdelik Dilim	4
2	KÖKLÜ NİTELİKLİ OKUL	1923 Öncesi ⁴⁷	12
3	YÜKSEK NİTELİKLİ OKUL	1923 Sonrası ve %2’lik Yüzdelik Dilim	1

Kriter ağırlıklarının farklılığı sebebiyle, okulların seçkinlik derecesi temelde “ayrım adeti” üzerinden belirlenmiştir: Kuruluş tarihi 1923’ten önce olma (1 puan), hazırlık sınıfının bulunması (1 puan), eğitim dilinin yabancı dil olması (1 puan), uluslararası diploma programı olması (1 puan) ve yüzdelik dilim (1-4 puan arası⁴⁸) üzerinden toplam puan sayısı okula ait “ayrım değeri”ni oluşturmuştur. Aynı ayrım değerine sahip okullarda ikincil değerlendirme, devlet okullarında “yüzdelik dilim” sıralaması üzerinden; özel okullarda ise “okul ücreti” sıralaması üzerinden yapılmıştır. Örneğin, devlet okulları kategorisinde ayrım değeri aynı olan Kabataş Erkek Lisesi, Cağaloğlu Anadolu Lisesi, İzmir Atatürk Lisesi ve Vefa Lisesi arasında yüzdelik dilime göre yapılan sıralamada, okullar arasında en küçük yüzdelik dilime sahip olan Kabataş Erkek Lisesi, diğer

⁴⁷ Özel Tarsus Amerikan Lisesi ve Özel İzmir St. Joseph Fransız Lisesi, %10’luk dilim dışında bulunmalarına rağmen, yabancı okullara yönelik toplumsal prestij algısına dahil olmaları sebebiyle listeye dahil edilmiştir.

⁴⁸ Detay için bkz. Tablo 1 “Ayrım adet hesaplama” bilgi notu.

okullardan üstte konumlandırılmıştır. Özel okullar kategorisinde aynı ayırım değerine sahip Özel St. Joseph Fransız Lisesi (yüzdelik dilim: 1,69, okul ücreti: 920.250 TL) ve Özel İtalyan Lisesi (yüzdelik dilim: 1,53, okul ücreti: 300.000 TL) arasındaki prestij sıralamasında yüzdelik dilimden ziyade, okul ücretinin daha belirleyici olduğu kabulü ile Özel St. Joseph Fransız Lisesi daha üstte konumlandırılmıştır.

Tablo 3 ve **Tablo 4**'teki seçkinlik derecelerinin aynı hiyerarşik yapıda olmadığı görülebilir. Her iki tabloda da birinci seçkinlik derecesi “Köklü elit okullar” ile tanımlanırken, ikinci seçkinlik derecesi devlet okulları grubunda tarihsel kriteri karşılamamakla beraber, akademik kriteri karşılayan “Yüksek nitelikli okullar” ile, özel okullar grubunda ise akademik kriteri karşılamamakla beraber tarihsel kriteri karşılayan “Köklü nitelikli okullar” ile tanımlanmıştır. Bu tercihin arkasında da, daha önce ifade edildiği üzere, devlet okullarında yüzdelik dilimin prestijde daha belirleyici olmasının etkisi olmuştur. Örneğin, 1934 yılı kuruluş tarihli ve %0,7’lik dilimden öğrenci alan Haydarpaşa Lisesi’nin (“Yüksek nitelikli okul”) seçkinlik derecesinin, 1900 yılı kuruluş tarihli, 1919’da Kadıköy Sultanisi olarak eğitim veren ve %3,14 yüzdelik dilimden öğrenci alan İstanbul Anadolu Lisesi’nden (“Köklü nitelikli okul”) daha yüksek olduğu kabul edilmiştir. Özel okullar grubunda ise yüzdelik diliminden bağımsız okul türü olarak köklü yabancı okul olma, yüzdelik dilime kıyasla prestijde çok daha belirleyici olabilmektedir.

Detayı verilen değerlendirmeler ışığında, mevcut araştırmada, araştırma odağını oluşturan “elit okullar” kategorisi, birinci seçkinlik derecesi ile tanımlanan ve “Köklü elit okul” olarak kategorize edilen devlet ve özelde toplamda 10 adet okuldan oluşmaktadır (**Tablo 5**). Bununla birlikte, oluşturulan tablonun, okulların **nitelik sıralamasını değil**, sahip oldukları ayırım mekanizmalarının çokluğu üzerinden belirlenen **seçkinlik sıralamasını** verdiğinin altının çizilmesi gereklidir:

Tablo 5 "Köklü Elit Okullar"

No	İl	Okul Adı	Devlet/Özel	Kuruluş Yılı	Hazırlık Sınıfı	Eğitim Dili	Uluslararası Diploma Programı	2024 LGS Yüzdelik Dilimi (%)	Okul Ücreti (TL)	Ayrım Değeri
1	İstanbul	Özel İstanbul Robert Lisesi (Erkek)	Özel	1863	Var	İngilizce	AP	0.20	1.047.900	7
2	İstanbul	İstanbul Erkek Lisesi	Devlet	1884	Var	Almanca	ABITUR	0.01	-	6
3	İstanbul	Galatasaray Lisesi	Devlet	1868	Var	Fransızca	Bakalorya denkliği	0.04	-	6
4	İstanbul	Özel Alman Lisesi	Özel	1868	Var	Almanca	ABITUR	0.78	842.385	6
5	İstanbul	Özel Üsküdar Amerikan Lisesi (Erkek)	Özel	1876	Var	İngilizce	IB, AP	0.79	955.500	6
6	İstanbul	Özel St Georg Avusturya Lisesi	Özel	1882	Var	Almanca	MATURA	0.88	500.000	6
7	İstanbul	Kabataş Erkek Lisesi	Devlet	1908	Var	Türkçe	AP, IB, DSD	0.05	-	5
8	İstanbul	Cağaloğlu Anadolu Lisesi	Devlet	1850	Var	Türkçe	AP, DSD	0.21	-	5
9	İzmir	Atatürk Lisesi	Devlet	1888	Var	Türkçe	AP, FIT	0.21	-	5
10	İstanbul	Vefa Lisesi	Devlet	1872	Var	Türkçe	IB, FIT	0.90	-	4

Yöntemsel tutarlılık adına⁴⁹, ilgili kategorideki okullar birincil düzeyde ayırım değeri, ikincil düzeyde ise yüzdelik dilim üzerinden sıralanmış olmakla beraber, okulların toplum nezdindeki prestijleri ve seçkinlik düzeylerinin belirlenmesinde nicelleştirilmeye uygun olan kriterlerin⁵⁰ haricinde, (her biri okulun toplam ayırım değerine etki eden) okul mezun ağının aktifliği ve etkinliği, topluma yön vermiş tanınmış mezunları, okulun marka imajı, okulun farklı toplumsal alanları kapsayan bir *camianın* parçası olması gibi okulun sosyal ve sembolik sermayesi ile ilişkili kriterlerin de belirgin etkisi bulunmaktadır. Nicelleştirilmesi oldukça güç olan bu kriterlerin değerlendirmeye alınması halinde, elit okul kategorisindeki sıralamanın değişmesi ihtimal dâhilindedir. Bu noktada Gaztambide-Fernandez'in (2009b, s. 1097) kendi kategorizasyonuna ilişkin şerh düştüğü üzere, tez araştırmam da analiz sonucu oluşturulan tabloların *nihai tablolar olduğu iddiasından uzaktır*. Belirli bir kategoride listelenmemekle beraber, o kategoride olması gereken okullar olabileceği gibi (sözgelimi, analiz listesine dâhil edilmemiş olmakla

⁴⁹ Tabloda devlet ve özel okullar bir arada verildiği ve okul ücreti, seçkinlik derecesinde bir ayırım mekanizması olarak işlev gördüğünden, yöntem tutarlılığı adına, %1'lik yüzdelik dilim kriteri ilk yarım dilim (0.01-0.49) 2 puan, ikinci yarım dilim (0.50-0.99) 1 puan şeklinde dikkate alınmıştır.

⁵⁰ Ayırım mekanizması olarak işlev gören yurtiçi ve yurtdışındaki prestijli üniversitelere öğrenci yerleştirme oranı kriteri, ilgili veri, analiz listesindeki tüm okullar için mevcut olmadığı için, nicelleştirilmeye uygun bir kriter olmasına rağmen, kriterler arasında yer almamaktadır.

beraber, Fen Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lisesi gibi Anadolu lisesi okul türü dışında yer alan okullar arasında “Nitelikli Okul” kriterini karşılayan okullar pek tabii mevcut olabilir), belirli bir kategoride listelenen bir okulun farklı bir kategoride olması gerektiği de başka araştırmalar tarafından öne sürülebilir. Bununla birlikte bu itirazların da belirli bir sistematik yaklaşım içerisinde yapılması gereklidir. Bu noktada araştırma, hangi okulların elit okul olup olmadığı hususunda bir yargıda bulunmanın ötesinde, Türk elit eğitim alanının çerçevesinin belirlenebilmesi adına okulların değerlendirilmesine yönelik sistematik bir yaklaşım önerisinde bulunmuştur.

Farklı ulusal bağlamlardaki elit okulların belirli ortaklaşan nitelikleri olabilmekle beraber, *elit* kavramına yüklenen anlamlar toplumdan topluma, hatta aynı toplumda dönemden döneme farklılık arz edebilmektedir. Bununla birlikte, temelde bir okulun *elitlik* derecesi ve prestijinin, bulunduğu toplumsal bağlamda prestij ve ayrıcalık atfedilen sermaye biçimlerini bünyesinde barındırması ve yeniden üretmesi ile doğru orantılı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Türk elit eğitim alanının sistematik bir incelemesini sunan mevcut araştırma, “elit okul” kavramını ***akademik, tarihsel, demografik, sosyal, kültürel, sembolik, mekânsal, fiziksel ve global alanda ayırım mekanizmalarının çokluğu ile diğer okullardan ayrılan ve bu ayrımlar üzerinden toplum nezdinde prestij atfedilen okullar*** olarak tanımlamaktadır. Bir okulun seçkinlik derecesini sahip olduğu ayırım mekanizmalarının çokluğu üzerinden belirleyen bu tanıma göre, seçkinlik derecesi, okullar için sabit olmayıp, bir okulu diğer okullardan ayırt edici kılan nitelikleri arttıkça, okulun seçkinlik derecesi de artmaktadır. Bu değerlendirme, uluslararası literatürde de altı çizildiği üzere elit okul olgusunun evrensel ve değişmeyen nitelikte olmadığı tespitini (Feldman ve Wallce, 2021, s. 4; Kenway ve Koh, 2015, s. 1; Khan, 2016, s. 176) teyit etmektedir. Bununla birlikte, *seçkinlik* ve toplumsal *prestij* algısı arasında fark mevcuttur. Türk toplumu bağlamında prestijin ağırlıklı olarak tarihsel kriter üzerinden tanımlandığı görülmektedir. Bu anlamda köklü bir tarihi mirasa sahip olmayan bir okul, ayırım mekanizmalarının çokluğu ile seçkinlik derecesini artırabilmekle beraber, toplum nezdindeki prestiji, ayırım adeti görece az olan köklü bir okula kıyasla daha az olabilmektedir.

1.6.Tezin Bölümleri

Bir nitel araştırma deseni olan gömülü teori araştırma deseni ile veri toplama ve analiz sürecinin gerçekleştirildiği bu tez araştırmasının bölümleri önceden belirlenmemiş olup, veri analizi sürecinde öne çıkan temalar doğrultusunda oluşturulmuştur. Bununla birlikte, öne çıkan temalar odağında tez bölümlerinin organize edilmesinde, *Türkiye’deki elit okulların potansiyel elit üretimine katkısı* ana araştırma sorusu üzerinden, elit eğitim ile elit sınıfa erişim arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik kuram oluşturma gayesi merkezde tutulmuştur.

Araştırmanın yapılma motivasyonları ile birlikte Türk elit eğitim alanının genel bir çerçevesini çizen “**Giriş**” (1) bölümü akabinde “**Yöntem ve Araştırma Süreci**” (2) başlıklı bölümde, araştırma nesnesi, yaklaşımı ve deseninin seçim gerekçeleri ile okul ve katılımcı örnekleminin belirlenme kriterleri izah edilmiştir. Saha hazırlık, veri toplama, kodlama ve veri analiz süreçlerinden bahsedilerek, araştırma sorusunu açıklamaya yönelik inşa edilen kurama erişim süreci detaylı biçimde açıklanmıştır. Bu bölümde elit çalışmaları yöntem tartışmalarında sıklıkla gündeme gelen *veri erişiminde karşılaşılan güçlükler ve başatme stratejileri* ile *araştırmacı konumsallığından* da bahsedilmiş, araştırmanın sınırlılıkları ve potansiyel çalışma alanlarına işaret edilmiştir.

“**Literatürde Elit Okullar**” (3) bölümünde, elit eğitim literatüründe öne çıkan temalar ve tartışma alanları, alanın kavramsal ve kuramsal çerçevesini çizen kurucu metinlerin yanı sıra, ağırlıklı olarak yakın tarihli çalışmalar üzerinden ele alınmış; ulusal ve uluslararası alanyazındaki boşluklara ve katkı sunulabilecek alanlara işaret edilmiştir.

Araştırmanın okul örneklemini oluşturan okulların tarihsel gelişim süreçleri “**Tarihsel Arakplan: Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Eğitimde Modernleşme ve Elit Okullar**” (4) başlığı altında verilmiştir. Araştırma verilerinin anlamlandırılabilmesi adına, Osmanlı-Cumhuriyet modernleşme tecrübesinde eğitim alanında öne çıkan ve prestijlerini bir süreklilik halinde günümüze değin devam ettiren (eski) *Sultani mektepler* ve *Maarif Kolejleri* ile birlikte yabancı okulların kuruluş bağlamlarından bu bölümde bahsedilmiştir.

Tez çalışmasının bulgu bölümlerini beşinci, altıncı ve yedinci bölümler oluşturmıştır. Bulguların tek bir bölüm yerine üç bölümde verilmesinde, araştırma sorusu ile ilişkili üç

ana temanın ortaya çıkmış olması gerekçe olmuştur.⁵¹ Bu üç tema, Türk toplumu bağlamında elit eğitim ile eğitim sınıfa erişim arasındaki ilişkinin açıklanmasında benzer oranda kurama katkı sağlamıştır. “**Türkiye’deki Elit Okulların Sütunları**” (5) başlıklı beşinci bölümde, elit okulların kendilerini diğer okullardan ayırt etme stratejileri “akademik”, “sosyokültürel” ve “global” sütun başlıklarında ele alınmıştır. Bu üç sütun üzerinden öğrencilerinin çok yönlü karakter gelişimini destekleyen elit okulların öğrencilerinin beceri ve karakterleri üzerindeki dönüştürücü etkisi “teknik-araçsal” ve “pragmatik-anlamsal” kazanımlar (“elit nitelikler”) üzerinden ele alınmıştır.

“**Türkiye’deki Elit Okullarda Ayrıcalık Tecrübesi**” (6) başlıklı altıncı bölümde, erken dönemden yakın döneme elit okul mezunu olarak tecrübe edilen ayrıcalığın kaynağındaki dönüşümün izi sürülmüştür. Katılımcı anlatıları, erken dönemde “akademik sütun” bileşenleri ve “teknik-araçsal kazanımlar” üzerindeki vurgunun, yakın dönemde okulun sosyal ve sembolik sermayesi ile “pragmatik-anlamsal kazanımlar”a doğru kaydığını göstermektedir. Her iki dönemde de ortak bir vurgu olarak potansiyelli akranlarla (“elit akranlar”) birlikte okuma öne çıkmıştır. Döneminden bağımsız elit okul mezunlarının sahip olduğu ayrıcalığın kaynağının, elit okulların öğrencilerine sunmuş oldukları *elit nitelikler*, *elit akranlar* ve *elit imkânlar*dan (marka imajı, mezunlar derneği, yurtdışı imkânı, maddi ve fiziksel imkânlar) oluşan “elit okul sermayesi” olduğu bulgulanmıştır.

“**Elit Okullar ve Aidiyet**” (7) başlıklı son bulgu bölümünde ise elit okul tecrübesi içinde okulla kurulan ilişkinin ve aidiyet hissiyatının nasıl çeşitlendiği ve çoğullaştığı “Aidiyet Modelleri” üzerinden sınıflandırılmıştır. Bulgular, hem “bütünleşmeci aidiyet modeli”nin hem de “ayrık aidiyet modeli”nin kendi içinde sahip olunan farklı sermaye biçimleri ve dış etmenler üzerinden heterojenleştiğini göstermiştir.

Tez araştırmasının son bölümü olan “**Sonuç**” (8) bölümünde, araştırma bulguları doğrultusunda geliştirilen “**Avantaj Hiyerarşisi**” kuramı ayrıntılı biçimde ele alınmıştır (8.1). Bu kuram, bireylerin birincil habituslarından okul ortamına taşıdıkları “ekonomik sermaye” ve “seküler sermaye” birikimleri temelinde şekillenen avantaj tecrübelerini açıklamaktadır. Bu çerçevede elit okul mezunları, “Avantajlılar”, “Çifte Avantajlılar” ve “Çoklu Avantajlılar” olmak üzere üç grupta sınıflandırılmıştır. Araştırma bulguları, tüm mezunların farklı düzeylerde de olsa “elit okul sermayesi” kazanımı elde ettiklerini

⁵¹ Elit okullar üzerine yazılmış sistematik bir literatür değerlendirmesi sunan bir çalışma da (Barrera vd., 2021), literatürdeki çalışmalarda öne çıkan “Ayrıcalığa erişim: seçme ve eleme”, “Topluluk, üyelik ve etos oluşumu”, “Eğitim programı ve müfredat” temaları üzerinden benzer bir bulguya işaret etmiştir.

göstermektedir. Bu durum, mevcut literatürde sıkça başvurulmuş avantaj-dezavantaj dikotomik çerçevesinin ötesine geçerek, okul tecrübesini, avantajın kendi içinde katmanlaşan ve hiyerarşik biçimde yeniden üretilen bir yapı olarak kavramsallaştırmayı mümkün kılmıştır. Bu bağlamda tez çalışması, elit okul tecrübesini yalnızca eşitsizlik üretim mekanizması olarak değil, avantajın kendi içindeki çeşitlenme ve derinleşme dinamikleri üzerinden de tartışmaya açarak literatüre özgün bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Sonuç bölümünün devamında, tez araştırmasının ana sorusu olan eğitim ile elit sınıfa erişim arasındaki ilişki, geliştirilen kuram üzerinden açıklanmış (8.2), çalışmanın özgün kavramsal ve kuramsal katkılarının özetlenmesi akabinde (8.3), politika yapıcılara ve okul paydaşlarına yönelik politika önerileri paylaşılarak (8.4), gelecek potansiyel araştırma başlıklarından bahsedilmiştir (8.5).

2. YÖNTEM ve ARAŞTIRMA SÜRECİ

Bir önceki bölümde detaylandırıldığı üzere, Türk alanyazınındaki çalışmalarda elit okulların, ağırlıklı olarak tarihsel bir perspektiften ele alındıkları görülmektedir. Alanyazındaki bu boşluktan hareketle mevcut tez araştırmasında, sosyolojik bir bakış açısı üzerinden elit eğitim ile dikey toplumsal hareketlilik ve elit sınıfa erişim arasındaki ilişkiye dair kuramsal düzlemde açıklayıcı bir yaklaşım geliştirmeyi amaçlıyorum. Tez araştırmasının bu bölümünde araştırma yöntemine ilişkin alınan kararların gerekçeleri izah edilerek, araştırmanın güvenilirliğinin temini olarak araştırma sürecinden detaylı biçimde bahsedilecektir.

2.1.Araştırma Konusunun Belirlenmesi

Elit eğitim literatürü ile tanışmam, doktora tez araştırma odağımı belirleyebilmek adına ilgimi çeken alanlarda yaptığım okumalar vesilesiyle gerçekleşti. O dönemde aklımdaki potansiyel çalışma alanlarından biri olan “akademik kültür” ve “akademik prestij” odağındaki okumalarım, yolumu kaçınılmaz olarak Bourdieu’nün *Homo Academicus* eserine çıkardı. Fransız akademik alanını nesneleştirdiği bu araştırmasında Bourdieu (1988), akademik alanın entelektüel yüzünün ardında farklı sermaye biçimleri ve sosyal ilişkiler üzerinden “meşru hiyerarşinin kriterlerinin belirlendiği” bir mücadele alanının varlığına işaret eder (s. 11). Bu mücadele alanında sadece entelektüel ve bilimsel sermayenin değil, bundan daha etkin olarak kültürel, sosyal, politik ve ekonomik sermayenin belirleyiciliğine dikkat çektiği çalışmasında Bourdieu, prestijli okul mezunlarının avantajının ayrıca altını çizer (s. 172). Bu noktada prestijli okul mezuniyetinin, mezunların sonraki eğitim, kariyer ve toplumsal hayatlarında devam eden etkisi ilgi çekici bir konu olarak belirmeye başlamıştı. Prestijli bir devlet üniversitesi mezunu olarak, prestijli okullara yönelik yüksek toplumsal algıya kendi kişisel tarihimde de defaatle tesadüf etmiştim. Literatürdeki adıyla “elit üniversiteler” üzerine çalışma düşüncemi danışmanımla paylaştığımda danışmanımın, elit eğitim üzerinden gelen ayrıcalık ve prestijin, elit üniversiteler öncesinde, çok daha güçlü bir biçimde “elit liseler”de tesis edildiğine ilişkin görüşü¹, elit eğitimin etkisine yönelik araştırma odağımın “elit liseler” olarak belirlenmesine vesile oldu.

¹ Sonraki literatür okumalarım da elit sınıfa yönelik ilk sosyalleşme alanı olarak elit okullara işaret etmiştir (ör; Mills, 2019; Weinberg, 1968, Watters, 2016; Stevens, Armstrong ve Arum, 2008).

“Elit okullar”² üzerine yaptığım okumalarda bilhassa Anglo-Amerikan akademik dünyada bu konuya yönelik akademik ilginin 2010’lardan sonra ciddi bir ivme kazandığını fark ettim. Bu döneme kadar prestijli okullar odağında kaleme alınmış çığır açan çalışmalar olmakla birlikte (ör; Bourdieu, 1996; Karabel, 2005; Cookson ve Persell, 1985a; Baltzell, 2017[1958]), son 10 yılda, elit okullar ve öğrencileri odağında yapılan etnografik çalışmalar (ör; Khan, 2011; Gaztambide-Fernandez, 2009a; Taylor, 2021; Howard, 2008), elit okulların gözlerden ırak dünyalarına bir pencere aralamıştır. Bu ilk okumaların akabinde, prestiji yüksek, köklü okulların yer aldığı Türk toplumu bağlamında elit okulların, ilgili literatüre ne şekilde eklemeneceği (literatürdeki bulgularla hangi yönlerden benzeşeceği yahut ayrışacağı) araştırmaya değer bir konu olarak karşımda duruyordu. Üstelik literatürdeki çalışmaların, birkaç istisna dışında (ör; Bourdieu, 1996; Gibson, 2019; Merry ve Boterman, 2020), özel okullar odağında yapılmış olması, dolayısıyla da “elit okul” kavramının çok büyük oranda, kapılarından sadece sınırlı bir toplumsal zümreye mensup aile çocuklarının girebildiği yüksek öğrenim ücretli okullarla özdeşleşmesi, kimi durumlarda özel okullardan daha prestijli addedilen prestijli devlet okullarına sahip Türk toplumu bağlamını daha ilgi çekici hale getiriyordu. Bilhassa elit devlet okulları üzerinden elde edilecek olan bulgular, bu anlamda, elit okullar literatürüne anlamlı ve özgün katkı yapma potansiyelindeydi.

Literatürdeki kavramsallaştırması “elit okullar” (*elite schools*) olmakla birlikte, araştırma sürecinde katılımcılar ve diğer okul paydaşları ile olan görüşmelerimde olumsuz anlam yükü olabilen *elit* kavramı yerine, araştırma nesnesini doğrudan betimleyici bir kavram olan “köklü liseler” kullanımını tercih ettim. Tez araştırmasında *köklü lise/okul*, *prestijli lise/okul* ve *elit lise/okul* kavramları bu anlamda birbirinin yerine geçecek şekilde kullanılmıştır. Bununla birlikte, araştırma sorunun “potansiyel elit üretimi” üzerine olması nedeniyle ve araştırma bulgularımın elit okullar literatürüne eklemenebilmesi amacıyla çıktıların raporlanmasında, tezin “Giriş” bölümünde verdiğim tanımlama üzerinden “elit okul” kavramını kullandım.

² Elit okullar literatüründe prestijli üniversiteler “elit üniversiteler” kavramı ile karşılanırken, “elit okullar” kavramı prestijli ortaöğretim kurumlarına referansla kullanılmaktadır. Bu tez araştırmasında benimsediğim kullanım biçimi de bu şekildedir.

2.2.Okul Örnekleminin Belirlenmesi

Türkiye’deki prestijli okullar odağında yapılacak olan bir araştırmaya hangi okulların dâhil edilmesi gerektiği sorusu cevaplaması zor bir soru olmadı. Bu anlamda ilk akla gelen okullar olan devlet okullarında Galatasaray Lisesi (**GSL**) ve İstanbul Erkek Lisesi (**İEL**) ile özel okullarda Özel İstanbul Robert Lisesi (**RK**), araştırmamın okul örneklemini oluşturdular. Bu seçimin gerekçelendirmesi için herhangi bir yöntemsel strateji takip etmedim. Bununla birlikte “bir okul ne kadar ünlüyse, o kadar övülür ve o kadar çok sayıda kitap ve makaleyi üstüne çeker” (Bourdieu, 2024, s. 277) varsayımından hareketle, ulusal alanyazında münferit prestijli okullar odağında kaleme alınmış çalışmalarda örneklemdaki okulların yoğunluğu dikkat çekici idi³ (**Ek 3 “Ulusal Alanyazında Elit Okullar”**). Ayrıca sosyal çevremden gelen cevaplar da “en prestijli okullar” olarak bu üç okulu işaret ediyordu. Giriş bölümünde oluşturulan Prestij Hiyerarşisi de bu seçimin doğruluğunu teyit etmektedir.

Örnekleme seçtiğim okullar araştırmada kurgusal isimlerle değil, gerçek isimleri ile yer almaktadır. Okulların gerçek kimlikleri ile araştırmaya dâhil edilmesinde⁴, Türk eğitim alanındaki prestijli okulların az sayıda ve yüksek tanınırlıkta olmaları dolayısıyla yapılacak olan ufak bir betimlemenin dahi okul kimliklerini aşkar edecek olması gerekçe olmuştur.⁵ Örneğin, analiz içinde verilmesi anlamlı ve gerekli olan okul kampüsündeki belirli alanların belirli sınıf öğrencilerine açık olması yahut Fransızca eğitim veren devlet okulu gibi bilgiler doğrudan Galatasaray Lisesi’ni işaret etmektedir. Yine merkezî sınavda tam puandan öğrenci alması yahut Abitur diploması veren devlet okulu bilgisi doğrudan İstanbul Erkek Lisesi’ni; geniş kampüs alanı ve Amerikan ekolündeki eğitim sistemi ise doğrudan Robert Koleji işaret etmektedir. Bu anlamda, okul kimliklerinin gizlenmesi, analiz için kritik önemi haiz önemli sayıda verinin kullanılamamasına ve analizin gücünün zayıflamasına, dolayısıyla da oluşturulacak olan kuramın yüzeysel kalmasına yol açma riski taşımaktaydı. Bununla birlikte, araştırmanın gerçekleştirildiği mezun

³ Galatasaray Lisesi ve Robert Koleji’nin aksine, İstanbul Erkek Lisesi odağında yayımlanan araştırmaların sayısı daha düşük olmasına rağmen, mezunları arasından üç başbakan çıkarmış olması, bilhassa son yıllarda merkezi sınavda 500.00 taban puanı ile öğrenci alması ve mezunlarının yurtdışında lisans okuma oranlarının belirgin biçimde yüksek olması dolayısıyla, devlet okulları kategorisinde İEL’in okul örnekleminde alınması gerekli görülmüştür.

⁴ Okul kimliğinin açık olduğu çalışmalara örnek olarak Shamus Rahman Khan’ın, aynı zamanda mezunu olduğu St. Paul’s School’da gerçekleştirmiş olduğu etnografik çalışması (2011) örnek olarak verilebilir. Yönteme ilişkin açıklamalarında Khan, bu tercihini, kişisel tarihi üzerinden okulla olan irtibatı ve okula dair detaylardan doğrudan okulun çıkarılabilmesi üzerinden gerekçelendirir (s. 203).

⁵ Bununla birlikte, okullarla ilgili araştırma yapılacağına dair, araştırmanın Valilik onayı mevcuttur. Araştırma kapsamında kullanılan okul verileri de bu onay sonrasında okullardan temin edilmiştir.

katılımcılara hem müstear isimler verilmiş hem de katılımcılar, dönem arkadaşlarının tanınmalarını engelleyecek şekilde, tam mezuniyet dönemleri yerine, okulda bulundukları on yıllık dönemler içinde kodlanmışlardır.

Okul örneklemimin bir devlet ve bir özel okuldan oluşmamış olmasında, elit devlet okulu denince çoğunlukla ilk akla gelen Galatasaray Lisesi'nin, diğer prestijli devlet okullarından farklı olarak, bir okul mezunu katılımcının ifadesi ile, “nev-i şahsına münhasır” özellik ve uygulamalarının diğer prestijli devlet okullarında ortaklaşmayabileceği ihtimali gerekçe olmuştur. Bu anlamda, elit devlet okulları evreninin daha kapsamlı olarak temsil edilebilmesi amacıyla, örnekleme iki devlet okulu dâhil edilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen bulgular da bu varsayımın haklılığını ispat eder niteliktedir.

Örnekleme dâhil edilen üç okulun belirlenmesinde, devlet ve özel okul kategorisinde *elit okul* denince ilk akla gelen okullar olmalarının yanı sıra, kuruluş bağlamları, akademik iş birlikleri ve eğitim dilleri üzerinden, üç farklı ekolün temsilcisi hükmünde olmalarının da etkisi oldu. İstanbul Erkek Lisesi, Galatasaray Lisesi ve Robert Kolej'in prestijleri üzerinde, sırasıyla Alman, Fransız ve Amerikan ekollerinin ne denli etkisinin olduğu, ya da etkisinin olup olmadığı, seçilen örneklem üzerinden anlaşılmak istenmiştir. Nitekim, araştırma bulguları bilhassa İstanbul Erkek Lisesi ve Robert Kolej mezunu katılımcıların okul tecrübeleri üzerinde okul ekolünün belirgin etkisini bulgulamıştır (Bölüm 5).

2.3.Araştırma Yaklaşımının Belirlenmesi

Bu tez araştırması, ana araştırma sorusu olan “Türk toplumundaki elit okulların potansiyel elit üretimine ne şekilde katkı sundukları” sorusunu, “elit okulları, diğer okullardan ayırt edici kılan niteliklerin neler olduğu”, diğer bir ifadeyle, “neden elit okul olarak konumlandırıldıkları” ve “elit okul tecrübesinin geçmişten günümüze nasıl bir dönüşüm geçirdiği” tamamlayıcı soruları ile birlikte ele almaktadır. Araştırma, hareket noktası olan bu soruları elit okul mezunlarının okul tecrübeleri üzerinden derinlemesine anlamayı / anlamlandırmayı amaçladığından, araştırma sorusunun gereği olarak, nitel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu sorulara, nicel yöntemler kullanılarak da (örneğin okul mezunlarına uygulanacak bir anket çalışması ile) cevap aranabilecek olmakla beraber, elit okul mezunlarının okullarına yönelik duygu ve düşünce dünyalarının, okul anlatıları ve anıları üzerinden detaylı biçimde açığa çıkarılabilmesinde nitel yöntemler, nicel yöntemlere kıyasla, daha fazla alan açma potansiyelindeydi.

Araştırma sorusunun ele alınmasında nicel yaklaşım yerine, nitel yaklaşımın tercih edilmesinin bir diğer gerekçesi ise veri erişimi ile ilgilidir. Elit okullar literatüründe, elit okulların “toplumsal imajlarını koruma temayüllerinin yüksek olması” (Gaztambide-Fernandez, 2009b, s. 1116) dolayısıyla, bilhassa paydaşları olmayan (dışarıdan) araştırmacılara veri paylaşımı noktasında isteksizlik ve dirençlerinden bahsedilmektedir (Weinberg, 1968; Gibson, 2019, s. 119). Elit sosyolojisi bağlamında bu erişim zorluğu çoğunlukla “elitlerin araştırılmak istememesi, elitleri çalışmanın riskli oluşu ve elitlerin zamanlarının olmaması” üzerinden tecrübe edilebilmektedir (Nader, 1972, s. 301). Elit okullar literatüründe aksi yönde tecrübelerini paylaşan araştırmalar mevcut olmakla birlikte (ör; Courtois, 2018; Cookson ve Persell, 1985a), elit lise mezunu olmayan dışarıdan bir araştırmacı olarak, nitelikli bir tez araştırması için ihtiyaç duyduğum kapsamlı nicel veriye erişim konusu en başından itibaren bir soru işareti olarak belirmişti. Okullarla gerçekleştirdiğim ilk irtibatlarda idareciler tarafından öne sürülen “verinin mevcut olmaması”, “çeşitli sebeplerden dolayı yardımcı olunamayacağı”, okullara ait verinin okulların kullanımına has olması (bir idareci tarafından bu durum “bizim verimiz” vurgusu ile dile getirilmiştir) gerekçeleri ile (öğrencilerin gelmiş oldukları ortaokul türü, yıl bazında yurtdışına yerleşme oranları gibi) bazı temel veriye erişimde dahi zorluk tecrübe etmiş olmam, araştırma sorusunun zengin veri erişimine olanak sağlayacak diğer kanallar üzerinden ele alınmasının, ortaya çıkacak araştırmanın niteliği noktasında daha rasyonel bir karar olacağını göstermiştir. Bu noktada, “elit okulların gizemli dünyalarına ilişkin içeriden değerli bilgilere sahip olan” ve anlatıları okulların “kurumsal söylemleri”nden farklılaşma potansiyelinde olan (Courtois, 2018, s. 20) okulun eski öğrencileri -mezunlar- ile gerçekleştirilecek olan derinlemesine mülakatlar, derinlikli ve kapsamlı veriye erişimde birincil veri toplama aracı olarak belirlenmiştir.

“Kompleks bir konuya ayrıntılı bir anlayış getirmeyi” (Creswell, 2013, s. 48) amaçlayan nitel araştırma, bu amacı ile toplumsal dünyanın karmaşa ve çeşitliliğinin en azından bir kısmını açıklamayı vaat eder (Corbin, 2021, s. 43). *Geçerlilik* ve *güvenilirlik* kriterlerinin belirleyici olduğu nicel yaklaşımdan farklı olarak, şeffaf ve güçlü bir metodolojik yaklaşım içerisinde karşılanan *kalite* ve *inanılabilirlik* kriterleri, nitel araştırmayı “okuyucuya daha fazla okumayı istetecek kadar ilgi çekici, açık, net ve mantıksal” kılar (Morse vd., 2021, s. 304). Bu anlamda nitel araştırmanın “ham verileri” olarak betimlemeler ve katılımcı alıntıları, araştırma nesnesini okuyucu için daha somut ve görünür kılar (Patton, 2018, s. 27); kavramsal soyutlama, karmaşık görünümlü toplumsal gerçekliklere

mantıksal bir açıklama alternatifi sunar. Bu tez araştırmasında, sosyolojik bir olgu olarak elit okulların toplumsal gerçeklikleri, mezunlarının tecrübe edişleri odağında kapsamlı şekilde anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu süreç, başından sonuna kadar, nitel yaklaşımın gereği olarak, bir kanıtlama değil; anlama, anlamlandırma ve anlaşılır kılma çabasından ibarettir. Araştırma nesnesine ait toplumsal hakikatler, bütünüyle mümkün olamasa da belirli yönleriyle, mezunlarının gözünden ve araştırmacının analiz süzgecinden geçirilerek ele alınmaya çalışılmıştır.

2.4.Araştırma Deseninin Belirlenmesi

Bir akademik çalışmanın aradığı sorulara yönelik cevap arayışında, araştırma verisinin ne şekilde toplanacağı ve analiz edileceği belirleyici etkiye sahiptir. Bu tez araştırmasının veri toplama ve analizi sürecinde *gömülü teori araştırma deseni* kullanılmıştır. Gömülü teori araştırma deseni, bilhassa az çalışılmış araştırma nesnelerinin farklı potansiyellerinin keşfi noktasında, araştırmacıya ihtiyaç duyduğu “daha akışkan ve daha az doğrusal” yaklaşımı sunar (Neuman, 2020, s. 58). Uluslararası literatürde araştırma odağına alınan elit okulların çoğunlukla özel okullardan oluşması, araştırma nesnesinin baskın biçimde eşitsizlik perspektifinden ele alınmasına yol açmıştır (bkz. Bölüm “Literatür”). Bununla birlikte, eğitimin ücretsiz olduğu prestijli devlet okullarının, Türkiye’deki elit eğitim alanının başat unsurlarından olması, elit okullar olgusunun Türk toplumu bağlamında çok daha geniş bir perspektiften ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu tez araştırmasında gömülü teori araştırma deseni (GT), elit eğitim ile “potansiyel elit” üretimi yahut elit sınıfa erişim arasındaki ilişkinin *kuramsal düzlemde* ele alınabilmesi adına, araştırma sorusunun ve araştırmacının nihai amacının bir gereği olarak tercih edilmiştir.

İlk kez Anselm Strauss ve Barney Glaser tarafından formüle edilen (2006 [1967]) gömülü teori, iki araştırmacının bir yoğun bakım ünitesinde gerçekleştirdikleri araştırmaları sonucunda *keşfettikleri* teorinin, sahadaki doktor ve hemşireler tarafından uygulanabilir bulunmasıyla popülerlik kazanmış; araştırmacılar tarafından araştırma yöntemlerinin detaylı anlatımı/yazımı sonucu meşhur *Gömülü Teorinin Keşfi: Nitel Araştırma Stratejileri* (*The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*) kitapları ortaya çıkmıştır (Glaser, 2008). Strauss ve Glaser, araştırmaları sonucu ortaya çıkan teorinin alandaki uygulanabilirliğini, nicel araştırmalarda olduğu gibi mantıksal çıkarım (tümdengelim) yapmamış olmaları ile açıklamışlardır. Diğer bir ifadeyle, araştırmacılar, verili bir teoriden üretilen bir hipotezi sahada test etmek yerine, doğrudan

sahadan elde ettikleri veri içinde *gömülü* olan teoriyi “tümevarımsal muhakeme” yolu ile *keşfetmişlerdir* (Porr ve Stern, 2021, s. 80).

Veri üzerinde temellenmekle beraber nihai olarak “tematik sentez” yapan diğer nitel araştırmalardan farklı olarak GT⁶, hem veriden neşet etmekte hem de veride gömülü olan “bütünleşik kavramsal analizlerden” ele alınan olguyu açıklayıcı bir *kuram açığa çıkarmayı* hedeflemektedir (Charmaz, 2021, s. 154). Bu desende teori, araştırmacı tarafından toplanan veride temellendirilmiş olarak, adım adım kodlanan ve *teorik doygunluğa* ulaşan kavramların birbirleriyle anlamlı ve sistematik bütünleştirilmesi ile elde edilir (Corbin ve Strauss, 2008). Bu süreç içerisinde araştırmacı, tıpkı “bir dedektif gibi” (Porr ve Stern, 2021, s. 80), büyütecine aldıkları olguya dair ipuçlarını tasnif eder (**veri kodlama**), diğer ipuçları ve bulgularla ilişkilendirir (**sürekli mukayese**), olası tahminlerine ilişkin notlar tutar (**memo yazımı**), bu tahminlerini test etmek üzere sahaya geri dönerek yeni ipuçları arar (**teorik örnekleme**), yeterli kanıt ulaştığında (**teorik doygunluk**) ise, olguya dair en kapsamlı ve en açıklayıcı fikrini beyan eder (**teori inşası**).

GT araştırma deseninde araştırma süreci, veri toplama, kodlama, analiz, kavramsal soyutlama ve kuramlaştırma aşamalarının ardışık olmayıp, kimi zaman iç içe geçtiği oldukça etkileşimli bir süreçtir. Araştırmacı, veri toplama süreciyle eş zamanlı olarak analizlerine başlayabilir, bu analizlerin işaret ettiği istikamete doğru araştırmasının yörüngesini kaydırabilir, veri analizi sürecinde ihtiyaç halinde veri toplama sürecine geri dönebilir. Bu anlamda GT araştırmasında araştırmacı, başlangıçta ham veriden neşet eden tümevarımsal (*inductive reasoning*) bir strateji izlerken; araştırma nesnesine dair teorik farkındalığının geliştiği araştırmanın ilerleyen evrelerinde, oluşturduğu kavramsal kategorilerin, olguyu temsiliyetini test etmek amacıyla, “çıkarımsal muhakeme” (*abductive reasoning*) ile analizine devam eder (Morse vd., 2021, s. 4). Bu süreç, ortaya çıkmakta olan kavramsal kategoriler *teorik doygunluğa*, yani mantıksal düzlemde yeterli açıklama kapasitesine ulaşana kadar, veri analizi sürecinden tekrardan veri toplama

⁶ Gömülü teori araştırma deseni, sosyoloji disiplini içinde nitel araştırma yöntemleri arasında konumlandırılmakla beraber, kavramın mucidi olan Barney Glaser, GT’nin verinin sistematik analizi üzerinden kavramsal kategoriler oluşturma ve kuram üretme amacı güden hem nitel hem de nicel araştırmalarda kullanılabileceğini söyler (Glaser, 2008; “What is Grounded Theory?”, groundedtheory.com). *Doing Quantitative Grounded Theory* kitabında Glaser (2008), mevcut bir teoriden üretilen bir hipotezin veri üzerinden test edilmesine dayalı geleneksel nicel araştırmaların, “doğru bulguları” ile mevcut teorileri “düzeltme” işlevi gördüğünü; bu noktada, verinin sistematik analizi ile çok daha açıklayıcı bir kuram üretme potansiyelinin ıskalandığını yazar. Nicel araştırmalarda da sınırlı sayıda tanımlamalar yapılıyor olmakla beraber, bu tanımlamalar kavramsal kategorilere evrilemeden, tekrardan hipotez test etme aşamasına geri dönülmektedir (s. 2).

sürecine, oradan yeniden analiz sürecine geçilerek araştırma sorusuna yönelik olası açıklamalardan en güçlüsünün üretimine (teorik kavramsallaştırma-kuramsallaştırma) kadar devam eden döngüsel bir sürece evrilir.

Strauss ve Glaser tarafından uygulanmaya başladığı 1960’lardan bugüne GT araştırma deseni, farklı ekollerde gelişimini devam ettirmiştir.⁷ Temelde veriden teori inşa etme ortak paydasında buluşan bu farklı ekoller, veri toplama ve analizi sürecindeki yöntemsel farklılıkları ile birbirinden farklılaşmaktadır. Yorumlayıcı ekolde yer alan Kathy Charmaz, Strauss ve Corbin’in yapılandırılmış yaklaşımını, desenin esnekliğine zarar verecek şekilde fazla “kuralcı” bulurken; Glaser’in araştırmacı öznelliğini yok sayan pozitivist yaklaşımını ise hatalı bulur (Charmaz, 2021, s. 155). Ona göre, sosyal gerçeklik nesnel ve dışsal değil; öznel, çoğul ve bireylere özgüdür (Charmaz, 2021, s. 156). Klasik GT yaklaşımlarından farklı olarak, Charmaz’ın yaklaşımında, veri içinde gömülü olan teori *keşfedilmez*, araştırmacının yorumlayıcı pratiği ile araştırmacı ve katılımcı etkileşiminde ortak *inşa edilir (co-construction of theory)* (Charmaz, 2021, s. 165).

Bu tez araştırmasında, gömülü teoriye yönelik farklı yaklaşımlardan Charmaz’ın yorumlayıcı-inşacı yaklaşımını benimsedim. İnşacı ekolün, sosyal gerçekliğin çoklu ve öznel yapısı görüşü, araştırmacının yorumlayıcı pratiği ile teori inşasındaki aktif rolüne açtığı alan ve klasik ekolün saha öncesi literatür kullanımı reddinden farklı olarak, mevcut teoriler ve literatür bulgularına eleştirel bir bakışı savunan “teorik agnostisizmi” (Charmaz, 2021, s. 160) bu kararımda etkili olmuştur. Sonuç itibarı ile, inşacı gömülü teori yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirdiğim bu tez araştırmasının yöntemsel aşamaları a) elit okul mezunları ile mülakatların yapılması, b) mülakat verilerinin aşamalı kodlanması, c) hatırlatıcı notlar (memo yazımı) ve araştırma güncesi çıktıların analize dâhil edilmesi d) oluşturulan kavramsal kategorilerin birbirleriyle ilişkilendirilerek bir üst düzlemde soyutlanması ile araştırma sorusunu açıklayıcı kuramın inşa edilmesi şeklinde oluşmuştur.

2.5.Saha Araştırmasına Hazırlık Süreci

2.5.1. Literatür okumaları

Charmaz’ın teorik agnostik tavrından hareketle, tez araştırma sürecime elit okullar literatüründe konunun hangi araştırma soruları etrafında ve hangi kavramlar üzerinden ele alındığını görebilmek adına ulusal ve uluslararası alanyazın taraması ile başladım.

⁷ Desenin farklı kullanımlarla çeşitlenmesine ilişkin şema için bkz. Morse vd., 2021, s. 14, Şekil 1.2.

Ulusal alanyazından farklı olarak, uluslararası alanyazında “elit okul” olgusunu sosyolojik bir perspektiften ele alan çok sayıda çalışma ile karşılaştım. Konuyu ekonomik eşitsizlik, etnik/ırksal farklılıklar, dezavantaj, yeniden üretim, globalleşme, sosyalleşme, öğrenci-öğretmen etkileşimi, toplumsal cinsiyet gibi çeşitli perspektiflerden ele alan bu çalışmaların sistematik analizi için okumalarımı bir referans yönetim yazılımı (CİTAVİ) üzerinde yaptım. Yazılımın, okumalarımı yaparken araştırmalarda öne çıkan temaları kodlama imkânı vermesi, yazım aşamasında, tezimin literatür ile olan ilişkisinin kurulması noktasında işimi oldukça kolaylaştırdı. Kodlama pratiği, belirli bir temada bulgusu olan tüm araştırmaları bir arada görebilmemi sağladığından, literatür yazımında yaygın bir hata olan, araştırmaların birbiriyle ilişkilendirilmeksizin birbiri ardına özetlenmesi temayülünden bu şekilde uzaklaşmış oldum.

Yerleşik teori ve bulguların mevcut araştırma üzerinde muhakkak etkisi olmakla beraber, elit okullar literatürüne katkı anlamında, Türkiye’deki elit okulların sosyal gerçekliklerinin literatürdeki bulgularla ne ölçüde benzeştiği yahut onlardan ayrıştığı sorusunun araştırmamda ön planda olması sebebiyle, kapsamlı bir literatür araştırması sonrası mezun mülakatlarıma başladım. Bununla birlikte, veri analizi sürecinde sadece mevcut teorilerin (örneğin, Bourdieu’nün kültürel yeniden üretim tezi ya da Bernstein’in okulun araçsal ve anlamsal düzeni tezi) Türkiye’deki elit okullar bağlamında geçerliliğini test etmek yerine, araştırma bağlamına özgün açıklamaların peşine düştüm. Nitekim, veri analiz süreci sonunda, elit okullar literatürünün işaret ettiği bulguların yanı sıra, araştırmalarda öne çıkmayan (aidiyet tecrübesinin çoğullaşması, ayrıcalığın seyrilmesi, akademik sütunun ikincilleşmesi, avantaj tecrübesinin hiyerarşik yapısı gibi) çeşitli kavramsal kategoriler elde edilmiş; bu özgün kategoriler, elit eğitim ile elit sınıfa erişim arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik bir kuram inşa edebilmeme olanak sağlamıştır. Bu anlamda literatürdeki mevcut teori ve kavramlar, araştırmamı belirli bir istikamete doğru yönlendirmekten ziyade, özgün sonuçlara erişimimde mukayese zemini sunmuştur (Morse vd., 2021, s. 295).

Literatürle olan ilişkim, bilhassa yeni yayımlanan araştırmalardaki güncel tartışmaların takibi üzerinden araştırmamın sonraki süreçlerinde de devam etti. Bu anlamda, tez araştırmamda literatür okumaları, bir yandan alana aşinalığımı tesis edip, alandaki boşlukları tespit etmeme; diğer yandan, bulgu ve analizlerimi önceki araştırmalardaki bulgularla mukayeseli biçimde ele alarak, araştırmamın literatüre eklemlenmesine olanak tanımıştır. Literatür okumaları esnasında öne çıkan kavram setleri, mülakat sorularımın

hazırlanması aşamasında, Blumer'in (1954) kavramsallaştırması ile “kılavuz kavramlar” (*sensitizing concepts*) olarak da işlev görmüştür.

2.5.2. Mülakat sorularının hazırlanması

“What is wrong with social theory?” başlıklı ilgi çekici makalesinde Herbert Blumer (1954), açık bir tanımlama ile belirli bir nesne sınıfını işaret eden “kesin kavram”dan (*definitive concept*) farklı olarak, birebir tercümesi ile “duyarlılaştırıcı kavram”ın (*sensitizing concept*), araştırmacıya doğrudan bir nesneye erişimden ziyade, o nesneye ilişkin genel bir referans sunduğunu, bu anlamda araştırmacıyı ele aldığı olguya ilişkin *duyarlılaştırdığını* yazar. Yine Blumer'in ifadesiyle, “kesin kavramlar, araştırmacıya ne göreceğine dair reçeteler sunarken, duyarlılaştırıcı kavramlar yalnızca bakılabilecek yönlerle işaret ederler” (1954, s. 7). Bu tez araştırmasında, literatür okuması esnasında öne çıkan ve yazılım programında kodlanan kavramlar, mülakat sorularının hazırlanmasında *duyarlılaştırıcı kavramlar* (mevcut araştırmanın tercümesi ile “kılavuz kavramlar”) olarak işlev görmüştür. Elit okul tecrübesine ilişkin temaları olabildiğince genel hatlarıyla karşılayan bu kavramlar, katılımcı anlatılarını belirli bir istikamete yönlendirmekten ziyade, okul tecrübesi gibi çok boyutları olan kapsamlı bir olgunun, sınırlı bir mülakat süresi içerisinde, katılımcılar tarafından olabildiğince farklı yönlerden ele alınabilmesi noktasında kılavuzluk etmiştir. Araştırmanın başında belirlenen kılavuz kavramların araştırma bağlamındaki geçerlilik ve etkinlikleri, sahadan gelen veriler ışığında sınanabilir, katılımcıların üzerinde durdukları ya da durmadıkları konular odağında başka kavramlarla ikame edilebilir yahut geliştirilebilir (Blumer, 1954, s. 8). Nitekim, literatür okumalarından hareketle araştırmada merkezî konumda olacağı düşünülen “ritüel” kılavuz kavramına dair, katılımcı anlatılarından mezunlar günü, anma programları ve yatılılık haylazlıkları/şakaları gibi her okulda olabilecek ritüeller haricinde, derinlikli veri elde edilememiştir. Katılımcı anlatılarından hareketle “ritüel” kılavuz kavramı, öğrenciler arasında yaşatılan ve mevcut araştırmada “yazılı olmayan kurallar” olarak kavramsallaştırılan kavram ile ikame edilmiştir. Mülakat sorularının ana hatlarını oluşturan bu kılavuz kavramlar ve bu kavramların rehberlik ettiği soru örnekleri **Tablo 6**'da gösterilmiştir. Bununla birlikte, kılavuz kavramların işaret ettiği konuların dışında kalan konularda da ilave sorular sorularak, katılımcıların okul tecrübelerine ilişkin duygu ve düşünceleri olabildiğince kapsamlı şekilde anlaşılmasına çalışılmıştır. (Mülakat protokolünün tamamı için bkz. **Ek 2**)

Tablo 6 "Kılavuz Kavramlar"

Soru Kategorisi	Kılavuz kavramlar	Örnek Sorular
Elit okul tecrübesi öncesi dönem	Birincil habitus	Ailenizden ve yetiştiğiniz muhitten bahsedebilir misiniz?
	Odaklı yetiştirme (“ <i>concerted cultivation</i> ”)	Lise öncesi dönemde akademik olarak ve/veya ilgi alanlarınıza yönelik gitmiş olduğunuz kurslar var mıydı?
	Meritokratik söylem Hak edilmiş – bahşedilmiş ayrıcalık	Bu okulu kazanmanızda en etkili faktör(ler) sizce ne oldu?
Elit okul dönemi	Elit okulların akademik sütunu	Okulunuzun akademik müfredatını nasıl değerlendirirsiniz? Okulunuzdaki tipik ders işleme şekli ve öğrenciye yaklaşım nasıldı?
	Elit okulların sosyokültürel sütunu	Okulun sosyokültürel ortamını nasıl değerlendirirsiniz? En popüler kulüpler hangileriydi? Neden?
	Elit akranlar	Dönemizde nasıl bir öğrenci profili vardı? Okuldaki genel öğrenci profiline benzer mi, ondan farklı mı hissediyordunuz? Farklı ise, hangi yönlerden farklı hissediyordunuz?
	Aidiyet	Öğrencilik zamanınızda, okulunuza aidiyet hissediyor muydunuz? Yabancılık çektiğiniz, aidiyette ve uyum sağlamada zorluk çektiğiniz durumlar oldu mu? Daha çok okullu hissedenler hangi profillerdeydi?
	“Yatay hiyerarşi” “Özgüvenli rahatlık”	Öğretmen ve idarecilerle ilişkilerinizi nasıl tanımlarsınız? Sizce okul yönetim ve öğretmenlerin yetiştirmek istediği ideal bir öğrenci profili var mıydı? Bu profili nasıl tanımlarsınız?
	“Anlamsal kültür” Ritüeller	Sadece okulunuza has olduğunu düşündüğünüz özellik ya da uygulamalar var mıdır? Bunlar hakkındaki duygu ve düşünceleriniz nedir?
	“En iyilerin en iyisi” (“ <i>the best of the best</i> ”)	Hangi okulları kendinize rakip olarak görüyordunuz? Neden?
	“Yazılı olmayan kurallar”	Üst ve alt dönemler arası ilişkiler nasıldı?
Elit okul mezuniyeti sonrası dönem	“Elit rota”	Okul döneminde hayalinizdeki eğitim ve kariyer rotası nasıldı? Kariyer rotanızın şekillenmesinde okulunuzun etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Evet ise, detaylandırabilir misiniz? Prestijli lise mezunu olarak bulunduğunuz toplumsal konumdan memnun musunuz?
	“Dünya vatandaşı”	Okulunuzun yurtdışı imkânından yararlanmayı düşündünüz mü?
	“Ayrıcalığın farkındalığı”	Mezuniyet sonrası toplumsal yaşantınızda bu okul mezunu olmak size özel hissettirdi mi? Evet ise, ilk ne zaman böyle hissettiniz, bağlamdan bahsedebilir misiniz? Bu okulun öğrenci ve mezunlarını ‘ayrıcalıklı’ olarak tanımlar mısınız?
	“Noblesse oblige”	Bazı kişilerce, okul mezunları toplumdan kopuklukla eleştirilebiliyor. Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz?

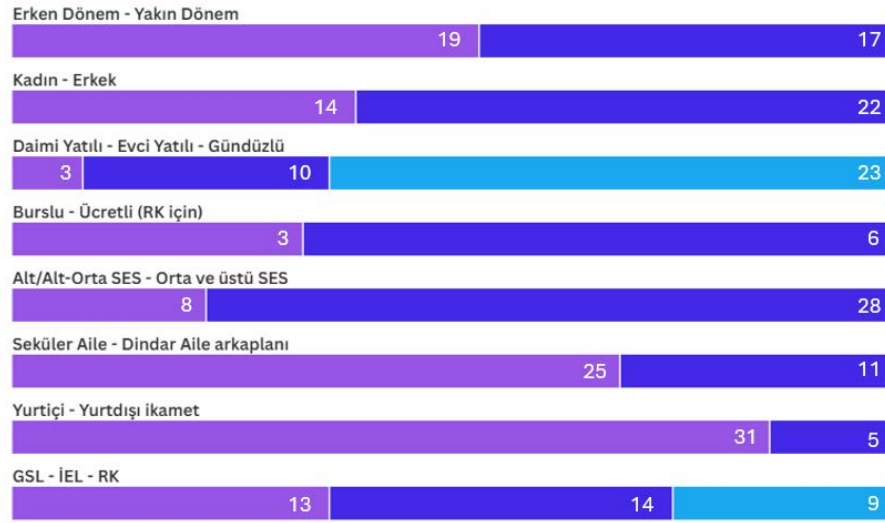
2.5.3. Katılımcı örnekleminin belirlenmesi

Örneklem sayısı büyüdükçe, hata payının küçüldüğü, dolayısıyla evrenin bilgisine yaklaşılacak nicel araştırmaların aksine, inşacı gömülü teori araştırma deseni, küçük örneklemden neşet eden kategorilerin teorik doygunluk ile soyutlanması akabinde ele alınan olguya dair genel çıkarımlarda bulunma imkânı sunar (Charmaz, 2021, s. 165). Bu tez araştırmasının evrenini prestijli okul mezunları, katılımcı örneklemini ise okul örneklemine alınan üç okulun mezunları oluşturmuştur. Araştırmanın, elit okul tecrübesinin geçmişten günümüze dönüşümüne yönelik odağı, mülakatların mevcut öğrenciler yerine farklı dönem mezunu katılımcılarla yapılmasını daha rasyonel bir tercih kılmıştır. Elit okul tecrübesinin olabildiğince farklı tecrübe ediliş biçimlerinin verisine erişim amaçlı, katılımcılar, *maksimum çeşitlilik* ve *amaçlı örnekleme* ile belirlenmiştir. Bu noktada en yakın dönem mezun katılımcılar olarak araştırma esnasında lisans eğitimini almakta olan katılımcılardan, ulaşabildiğim ve mülakata katılmayı kabul eden en erken dönem mezunlara uzanan skalada farklı dönemlerden toplamda 36 mezun katılımcı ile görüşmeler yaptım.

Literatürdeki araştırmalar, elit okulların sahip oldukları imkânları tüm öğrencilerine eşit sunmalarına rağmen, öğrencilerin bu imkânlardan istifadesi ve okulun kurumsal habitusuna katılımının eşit olmadığını bulgulamıştır (örnek araştırmalar için bkz. Khan, 2011; Jack, 2019; Howard, 2008). Bourdieu'nün sermaye argümanından hareketle, aileden tevarüs edilen sermaye tür ve oranlarının elit okul ortamına adaptasyon ve bu ortamdan istifadede belirleyici etkisi bulunmaktadır. Bu argümanın mevcut araştırmada geçerliliğini test edebilmek adına, katılımcı örnekleminin belirlenmesinde mezuniyet tarihi üzerinden a) dönemsel çeşitliliğinin yanı sıra, b) cinsiyet, c) yatılı/gündüzlü olma (daimî yatılı/evci yatılı; ücretli yatılı/parasız yatılı), d) burslu/ücretli öğrenci olma, e) ailenin sosyoekonomik sınıfı, f) ailenin yaşam şekli (seküler/dindar)⁸, g)

⁸ Aile yaşam şekli tanımlamasında katılımcılar tarafından *modern*, *muhafazakâr*, *geleneksel*, *milliyetçi*, *seküler*, *dindar* gibi farklı tanımlamalar yapılmış olmakla beraber, bilhassa *modern* ve *muhafazakâr* kavramlarının, kullanan kişinin anlam dünyasına göre farklı anlamlar yüklenme temayülü dolayısıyla, yüklendikleri anlam noktasında daha fazla mutabakatın olduğu düşünülen *seküler* ve *dindar* kavramları, aile arka plan tanımlamasında referans olarak alınmıştır. Bu anlamda *seküler yaşam biçimi*, temelde dinî pratiklerin gündelik hayatın organize edilmesinde merkezi konumda olmadığı yaşam biçimi olarak tanımlanırken; *dindar yaşam biçimi*, dinî pratiklerin gündelik yaşamın organize edilmesinde merkezi konumu üzerinden tanımlanmıştır. Bu tanımlamanın katılımcılarla paylaşılması akabinde, aile yaşam biçimlerini nerede konumlandıkları sorulmuştur. Bununla birlikte, mevcut araştırma, bu dikotomik yaklaşımı analizde referans noktası olarak işlev görmesi amacıyla benimsemiş olup; bu kategorilerin mutlak surette birbirini dışlayıcı mahiyette olduğu iddiasından uzaktır. Nitekim, araştırma verileri de bu iki nosyon arasındaki kesişim ve geçişkenliklere, bazı katılımcıların aile yapılarını tanımlamada kullandıkları “seküler dindar”, “ortalamanın altında seküler”, “inançlı seküler” tanımlamaları üzerinden işaret etmektedir.

yurtiçinde/dışında ikamet kategorilerinde olabildiğince çeşitli profillerde katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan katılımcıların ilgili kategoriler bazında dağılımı aşağıdaki gibidir (**Grafik 2**):



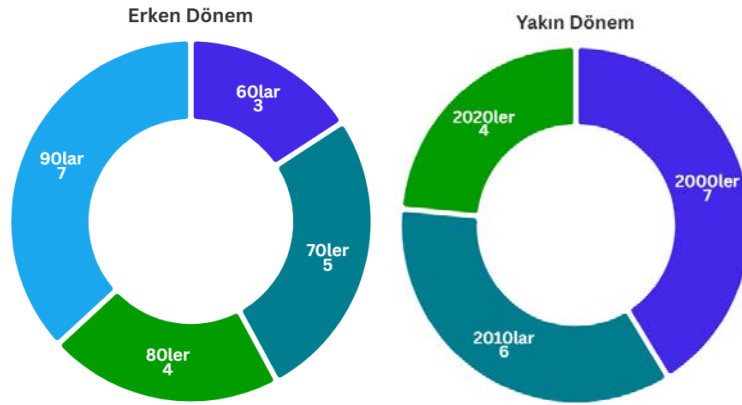
Grafik 2 Katılımcı Dağılımı

Grafik 2'den görülebileceği üzere, kategorilerin bileşenlerinde eşit bir dağılım gerçekleşmemiştir. Öte yandan, elit okullarda bu kategorilerin hâlihazırda eşit dağılımda olmaması⁹, örneklemdeki eşitsiz dağılımı araştırma zafiyeti olmaktan çıkararak, elit okulların toplumsal gerçekliklerine yakınlaşmada gerekli kılmıştır. Daha açıklayıcı olabilmek adına, yapılan mülakatlarda her üç okul mezunu katılımcılar, kendi dönemlerindeki genel öğrenci profilini “orta sınıf, seküler ailelerden gelme” üzerinden tanımlamışlar, alt ve en üst sosyoekonomik sınıf ile dindar aile arka planının azınlık olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan dindar ailelerden gelen katılımcılar da kendi dönemlerinde kendilerine benzer profilin azınlık olduğunu ifade etmişlerdir. Bu noktada, araştırma sürecinde bu kategorilerden eşit sayıda katılımcı ile görüşülmesi, bazı tecrübelerin etki ve ağırlığının gerçekte olduğundan daha az ya da fazla görünmesine yol açabilirdi. Katılımcı örneklemi belirlenirken, ilgili kategorilerden sadece dönem ve okul kategorilerinde olabildiğince dengeli bir dağılım elde edilmeye çalışılmıştır.

Elit okul tecrübesinin dönüşümünü görebilmek adına, katılımcılar “erken dönem” ve “yakın dönem” olarak sınıflandırılmış; bu ayrımın referans yılı 2000 yılı olarak belirlenmiştir. Buna göre 2000 yılı öncesi mezun katılımcılar “erken dönem”, 2000 yılı sonrası mezun katılımcılar ise “yakın dönem” olarak kategorize edilmiştir. Her bir

⁹ Örneklemdeki okullardan sadece RK’de kayıt alınan kadın ve erkek öğrenci eşit tutulmaktadır.

kategori içinde onar yıllık dilimler bazında ikinci bir sınıflandırma yapılmış; katılımcılar, okul tecrübelerinin çoğunluğunun bulunduğu on yıllık dilime göre analize dâhil edilmiştir. Örneğin, 1995 yılında okula başlamış, 2002 yılında okuldan mezun olmuş bir katılımcı, yedi yıllık okul tecrübesinin çoğunluğunu 90'lar döneminde geçirdiği için bu dönemde kodlanmıştır. Erken dönem ve yakın dönem katılımcıların dâhil oldukları alt döneme göre dağılımı **Grafik 3**'te gösterilmiştir:



Grafik 3 Erken Dönem ve Yakın Dönem Katılımcı Dağılımı

İlk görüşmeler, kendi sosyal çevremden kolay erişim kriteri ile gerçekleşirken (12 katılımcı¹⁰); araştırmanın ilerleyen evrelerinde *teorik örnekleme* gereğince, veri bakımından yetersiz olan katılımcı kategorilerine yönelik katılımcı mülakatları gerçekleştirilmiştir. Potansiyel katılımcı erişiminde görüşme yapılan katılımcıların aracılığının (13 katılımcı) yanı sıra, okulların LinkedIn sosyal ağındaki hesaplarından¹¹ da (11 katılımcı) potansiyel katılımcılarla irtibata geçilmiştir.

Tez araştırmasında katılımcılara müstear adlar verilmiş (**Ek 1** “Katılımcı Listesi”); alıntı yapıldığı yerlerde müstear adın yanı sıra, katılımcının mezun olduğu okul kısaltması ve dönemi (*Gamze, RK, 2000'ler*) örneğinde olduğu gibi parantez içinde verilmiştir. Okul ve dönem kategorilerinin varsayılan (*default*) kategoriler olarak tercih edilmesinde, tez araştırmasının elit okul tecrübesinde mukayeseli olarak ele aldığı erken dönem-yakın dönem ve elit devlet-elit özel okul odağı belirleyici olmuştur. Bununla birlikte ilgili analiz için gerekli görüldüğü durumlarda katılımcıların diğer kategorilerdeki bilgileri, aşağıdaki örneklerde görülebileceği üzere, metin içinde verilmiştir:

¹⁰ Bu rakam hem doğrudan (araştırmacının elit okul mezunu tanıdıkları) hem de dolaylı (araştırmacının tanıdıklarının elit okul mezunu tanıdıkları) erişimi kapsamaktadır.

¹¹ LinkedIn üzerinden erişimde olumlu dönüş oranı %15 olarak gerçekleşmiştir.

Seküler aile arka planından gelen, GSL mezunu katılımcının (Fulya, 2010'lar) okulun sosyal ortamına yönelik mesafesi...

Ebeveynleri hekim olan ve üst-orta sınıf bir aileden gelen Sedat (GSL, 2020'ler)...

2.6. Veri Toplama Süreci

2.6.1. Derinlemesine mülakat

Laura Nader (1972), katılımcı gözlem için izin almanın yaygın olmadığı devlet kurumu yahut elit kurumlar üzerine yapılan araştırmalarda, mülakat tekniğinin zengin veri potansiyelinin altını çizer (s. 307). Nitel araştırma yöntemi içinde popüler bir veri toplama tekniği olan mülakat tekniği, diğer insanların bakış açılarının anlamlı, bilinebilir ve açığa çıkartılabilir olduğu varsayımına dayanır (Patton, 2018, s. 341). Nitelikli yapılmış mülakatlar hem katılımcılar hem de araştırmacı için “beklenmedik yönlerde ilerleyebilir, geçmiş deneyimlere ilişkin yeni anlayışlar kazandıran aydınlamalara yol açabilirler” (Charmaz, 2021, s. 166). Mülakat yaptığım bir katılımcının görüşme sonunda “tekrar o yıllara dönüp (*gülümseme*), hem hatalarımı hem keyifli anlarımı görmüş oldum” (Bahar, GSL, 2010'lar) şeklindeki değerlendirmesi, Charmaz'ın bu argümanını teyit eder mahiyettedir. Yine bir diğer katılımcı, görüşmenin başında 5 üzerinden 2 olarak işaretlediği okul dönemi aidiyet hissiyatını, okul tecrübesine ilişkin anlatısı akabinde, görüşme sonunda bir puan yukarı kaydirmiştir:

Araştırmacı: Tercih dönemine dönecek olsanız, yeniden GSL'yi tercih eder miydiniz?

Sinem: Ederim ederim...Ben bayağı memnun çıktım bu işten, değil mi? (*gülümseme*) Okul aidiyetimi üç yapalım bari ya. (*gülümseme*) (GSL, 2000'ler)

Mülakatlar araştırmacının tercihinine göre *yapılandırılmış* ya da *yapılandırılmamış* şekilde uygulanabilmektedir. Yapılandırılmış mülakatlarda amaç, benzerlik ve farklılıkların saptanması üzerinden, katılımcı cevapları arasında mukayese yapmak iken; yapılandırılmamış mülakatlar “keşif” odaklıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 120). Bu iki uç arasında yapılandırılma derecesine göre “yarı-yapılandırılmış mülakat” (Denzin ve Lincoln, 2018), “görüşme formu yaklaşımı” (Patton, 2018), “açık uçlu yoğunlaşmış görüşme” (Rubin, 1983) gibi farklı isimlendirmeler üzerinden ifade edilen ara kademe mülakatlar da oldukça yaygın kullanıma sahiptir. Yapılandırılmamış mülakatlara kıyasla yarı-yapılandırılmış mülakatlar, görüşmecinin önemli gördüğü yönler daha fazla odaklanmasına olanak tanıyarak, çok daha odaklı, derinlikli ve kapsamlı bilgi üretme potansiyeli sunar (Brinkmann, 2018, s. 1002). Yapılandırılmış mülakatlardan farklı olarak ise, araştırma nesnesine ilişkin, araştırmacının öngör(e)mediği farklı anlamların ortaya çıkabilmesine zemin hazırlar. Bu görüşme biçiminde araştırmacı, katılımcılarca hangi

konuların detaylandırılmasını istediğine ilişkin, önceden hazırladığı bir görüşme formunun rehberliğinde mülakatlarını gerçekleştirir. Konu başlıklarının ve önemli soruların listelendiği görüşme formu, bilhassa zaman kısıtının olduğu durumlarda, maksimum veriye erişim için konuşmanın konu odağından sapmasına mâni olur (Patton, 2018, s. 343). Bununla birlikte, açık uçlu anket formundan farklı olarak, görüşmeci, görüşme formundaki tüm soruları, yazılı olduğu sıra ile sorma mecburiyetinde değildir. Görüşmeci, katılımcıdan derinlikli veri elde etme imkânı yakaladığında, o konu üzerinde daha fazla durabilir, aksi durumda bazı soruları es geçebilir. Hangi sorular üzerinde daha fazla duracağına, teorik örnekleme belirleyiciliği mevcuttur.

Bu tez araştırmasında, elit okul tecrübesinin farklı boyutlarına ilişkin olabildiğince kapsamlı ve derinlikli veriye erişimi amaçladığımdan yarı-yapılandırılmış mülakat tekniğini tercih ettim. Elit okul mezunu katılımcıların okul tecrübesi öncesi (3 soru), okul tecrübesi süreci (13 soru) ve mezuniyet sonrası tecrübeleri (9 soru) başlıklarında, önceki bölümde bahsedilen “kılavuz kavramlar” odağında toplamda 25 sorudan oluşan bir görüşme formu hazırladım. Sorulara yeterince detaylı cevap verilmediği durumlar için her geniş kapsamlı “ana soru” için, daha odaklı ve detaylı veri talep eden “açma soruları” hazırladım. Tüm katılımcılardan mutlaka alınması gereken bilgiler “önemli veriler” başlığı altında listelenmiş, görüşme esnasında soruların kapsamadığı konulardaki veriler ve görüşmecinin diğer gözlemleri için ise “görüşmeci notları” kısmı ilave edilmiştir (**Ek 2** “Mülakat Protokolü”).

Gerekli etik kurul onayının alınması akabinde, katılımcı mülakatlarına Nisan 2023’te başladım. Mülakat sorularının niteliğini test edebilmek adına ilk görüşmemi pilot görüşme olarak sosyal çevremden, örneklemimdeki bir okul mezunu katılımcı ile gerçekleştirdim. Bu görüşmede, soruların anlaşılır olması, kapsamlı ve derinlikli cevabı teşvik edici olması, katılımcılar tarafından ilgi çekici bulunması gibi hususlarda belirgin bir aksaklık ile karşılaşmamam sebebiyle, diğer mülakatlarımı ana hatlarıyla bu form üzerinden gerçekleştirdim. Bununla birlikte, süreç içerisinde bazı soruları revize ederken, çıkardığım ve ilave ettiğim sorular da oldu. Örneğin, bazı katılımcıların anlatıları içinde “okul kültürü”nden bahsetmeleri üzerine, bu kavramı verili olarak kabul etmek yerine, katılımcılar için tam olarak neyi ifade ettiğine ilişkin veri elde edebilmek adına, sonraki katılımcılardan okullarının kültürünü nasıl tanımladıkları sorulmuştur. Diğer bir örnek olarak, yapılan dördüncü mülakatta, öğrencilik döneminde okul aidiyetinin oldukça yüksek olduğu gözlemlenen katılımcının, mevcuttaki irtibatının zayıf olması üzerinden

aidiyetini düşük konumlandırması, aidiyetin okul dönemi ve günceldeki duruma göre farklılık arz edebileceğini göstermiştir. Sonraki mülakatlarda katılımcılar nezdinde bu dönüşümü takip edebilmek adına, nitel bir araştırma olmasına rağmen, araştırmanın başında katılımcılardan okul dönemindeki ve günceldeki okul aidiyet hissiyatlarına ilişkin (en düşük 1, en yüksek 5 olacak şekilde) bir derecelendirme yapmalarını istedim. Veri bütünlüğü açısından, önceki katılımcılarla da mesaj yoluyla yeniden irtibata geçerek, ilgili veriyi kendilerinden talep ettim. Katılımcıların aidiyet derecelerini kendilerinin belirlemesi, araştırmacının katılımcı anlatımlarından çıkarım yapmasına kıyasla, bu konu özelinde, çok daha güvenilir sonuçlar vermiştir. Nitekim, okul tecrübesi oldukça gerilimli geçmekle birlikte, okul aidiyetini 5 olarak işaretleyen bir katılımcının, böyle bir derecelendirme olmasaydı, okul dönemi aidiyet hissinin düşük olacağını düşünerek analizime dâhil edebilecektim. Bu da araştırmanın özgün bulgularından birini (gerilim tecrübesine rağmen yüksek aidiyet hissiyatı) iskalamama yol açabilecekti.

GT araştırma deseninin gereği olarak veri toplama, kodlama ve analiz süreçlerinin eş zamanlılığı dolayısıyla, mülakatlarımı iki yıla yakın bir süre içerisinde tamamladım (Nisan 2023-Aralık 2024). 11 katılımcı ile iş yerlerinde, 14 katılımcı ile kafelerde, 4 katılımcı ile kendi evlerinde, 5 katılımcı ile online, bir katılımcı ile yüksek lisans yaptığı üniversitesinde, bir katılımcı ile de mezunu olduğu lisesinde mülakat yapılmıştır. Katılımcılarla birebir görüşmeler yapılmıştır. Bununla birlikte, sadece bir katılımcının, mülakat için evine gidildiğinde farklı bir köklü liseden mezun olan eşinin de aynı ortamda bulunması ve konuyla alakadar olması sebebiyle, görüşme, asıl katılımcının okul tecrübeleri odağında olmakla beraber, karşılıklı etkileşimli olarak gerçekleşmiştir. Bu süreçte, katılımcı ile eşi arasında okul mukayesesi üzerinden gerçekleşen tatlı atışma ve rekabet, elit okul mezunlarının birbirlerine yönelik bakış açılarını sınırlı da olsa gözlemleyebilmeme imkân tanımıştır:

Katılımcının GSL mezunu eşi: Robert Kolejliler bizden daha kötü, acımasızca. Robert Kolejli biri varsa onu işe alırlar.

Nilay: Hayır, siz öylesiniz. Biz eşitler içinde onu alırız. Eşitler içinde onu seçeriz.

Görüşmeleri yüz yüze yapmayı tercih etmekle beraber, tercih edecek olan katılımcılar için online görüşme opsiyonunu da kendilerine sundum. Başlarda online görüşmede derinlikli veri erişimine ilişkin çekincelerim olduysa da, iki görüşme türü arasında görüşmelerin niteliği ve veri potansiyeli açısından belirgin bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Hatta en uzun yedi görüşmemin iki tanesi online görüşmeler idi. Görüşmeler ortalama 2 saat 15 dakika sürdü. En uzun görüşme 3 saat 30 dakika, en kısa görüşme ise,

kısıtlı zamanı olduğunu söyleyen bir katılımcı ile 55 dakika sürmüştür. Mülakatların çoğunlukla iki saatin üzerinde gerçekleşmesi, katılımcıların okul tecrübelerine ilişkin anlatılarında, “kurumsal söyleme paralel söylemlerin ötesine geçmelerine” ve kimi durumlarda okullarına ilişkin eleştirel değerlendirmelerde bulunmalarına da imkân tanımıştır (Courtois, 2018, s. 21). Zaman kısıtı olduğunu ifade eden katılımcılarda, her katılımcıdan mutlaka cevap almamın gerekli olmadığı bazı soruları es geçtim. Elit mülakatlarında zaman kısıtı bulgularan bir durum olmakla beraber (Courtois, 2018, s.19), bu sebeple mülakatı hızlıca bitirmek zorunda kaldığım görüşme sayısı oldukça sınırlıdır. Toplamda zaman kısıtı olduğunu söyleyen iki katılımcı olmuştur. Tüm görüşmeler içinde görüşme süresi bir buçuk saatin altında kalan görüşme sayısı ise sadece dördttür. Bu neticede, ilk irtibatta katılımcılara mülakatların iki saate yakın sürdüğünü ifade etmem dolayısıyla, bu zamanı ayırabilecek olan katılımcıların görüşmeyi kabul etmiş olmasının etkisinden bahsedebiliriz. Mülakatların uzunluğunda bir diğer etmen ise, RK mezunu bir katılımcının “*Robertliler, okullarından konuşmayı severler*” ifadesinde de görülebileceği üzere, prestijli okul mezunlarının okullarına yönelik konuşmaktan keyif almalarıdır. Mikecz’in (2012) de işaret ettiği üzere, elitler üzerine araştırmalar, ancak katılımcıların “konuşmaya ve kendilerini açmaya istekli olmaları” ile mümkündür (s. 482). Benim araştırmamda da katılımcılar, bilhassa tecrübeleri üzerinde belirleyici etkisi bulunan konu başlıklarında, sorduğum açma sorularının da etkisiyle, sorulara oldukça detaylı cevaplar verdiler.

Mülakatların tamamında, katılımcıların onayı ile ses kaydı alınmıştır. Bununla birlikte, mülakat esnasında, katılımcı cevapları, anahtar kelimeler şeklinde görüşme formu üzerinde not alınmıştır. Katılımcıların çarpıcı ve ilgi çekici ifadeleri ise “güçlü alıntı” olarak cümle olarak yazılmıştır. Görüşme formu üzerindeki bu notlar, görüşmelerin hemen akabinde ilk analizlerimi (*memo yazımı*) yapmama da olanak sağlamıştır. İlk birkaç kayıt manuel olarak deşifre edilmekle beraber, zamandan tasarruf adına, sonraki kayıtlar transkripsiyon yazılım programları (Sonix, Transkriptor) üzerinden deşifre edilmiştir. Bu şekilde de her kelimenin üzerinden mutlaka geçilmesi gerekli olsa da yazılım desteği süreci ciddi anlamda kolaylaştırmış ve kısaltmıştır. Deşifrelerin tamamı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Mülakatların uzun mülakatlar olması ve deşifrelerin de buna paralel oldukça uzun zaman almış olmasına rağmen, bu, bilinçli bir tercih olmuştur. Zira, deşifreleri yaparken, bir yandan görüşme akabinde not almadığım hususları

tekrardan hatırlama diğer yandan da belirlediğim kılavuz kavramlara ilişkin metin bölümlerini işaretleyerek, açık kodlama aşamasına hazırlık yapma imkânı elde ettim.

Patton (2018) “her yüz yüze yapılan mülakat, gözlem içerdiği ve gerektirdiği için, öncelikle mülakata odaklanmış olsanız dahi, usta bir gözlemci olmanız esastır” der (s. 28). Mülakat tekniğinde, katılımcıların söyledikleri kadar, söylemedikleri, jest, mimik yahut tereddüt ve suskunlukları ile sözsüz ifade ettikleri anlamlar da önemlidir. Bu anlamların analize dâhil edilebilmesi ve okuyucuya katılımcının içinde bulunduğu hâletiruhiyenin aktarılabilmesi adına deşifre esnasında, gülümseme, vurgu ve gecikmeli cevapları parantez içinde italik olarak verdim. Yine Charmaz’ın araştırmacı düşünümseelliği vurgusuna paralel olarak, mülakat esnasında kimi zaman, kendi yerleşik düşüncelerim üzerinden verili olarak kabul ettiğim anlamları minimize edebilmek adına, katılımcılardan kendilerini daha açık ifade etmelerini rica ettim:

Katılımcının eşi: Sosyolojik olarak bir avuç insan insandan bahsediyoruz. Bu insanların yaşam şekilleri, id'leri nedir? Yani yüzde kaçır? Yani genel, kendi dünyasının içinde? Bilmiyorum, %1 miyiz? %3 müyüz, %5 miyiz?

Araştırmacı: Burada “biz” derken kimi kastediyorsunuz?

Nilay: İşte Robert Kolejli, Galatasaray Liseli..Yani şöyle söyleyeyim, orta halli ve üstü, yüksek eğitilmiş, seküler, Batı medeniyetine yönelik insanlar grubu. Bizim gerçeğimiz bu. Ve şu anda artık böyle bir insan olmanın ciddi sıkıntısını yaşıyoruz. Yani o da bugünün gerçeğidir.

Nitel araştırmanın okuyucuya aktarılmasında, araştırmacının katılımcının söz söylediği bağlamı betimlemesi ve çıkarım yapması kadar, katılımcıdan doğrudan alıntılara yer vermesi, araştırma evrenindeki kişilerin “kendisine sunulan olaydaki kişide -katılımcıda- kısmen de olsa yansımaları görebilmesi, onun bakış açısına girebilmesi” adına elzemdir (Patton, 2018, s. 28). Araştırma bulgularının sunumu esnasında, betimleme-analiz dengesine olabildiğince dikkat edilmeye çalışılmış; bilhassa elit okul paydaşı olmayan okuyucular tarafından anlaşılması güç olabilecek hususlarda ve azınlık olarak tecrübe edilen bazı dezavantaj anlatılarının analizinde katılımcıların doğrudan ifadelerine daha fazla yer verilmiştir.

2.6.2. Doküman analizi

Birincil veri kaynağı olarak yarı-yapılandırılmış mülakatların yanı sıra, okullar üzerine yayımlanan yayınlar (tarihçeler, hatıratlar ve özel yıl sayıları) ve okulların yayımladıkları broşürler ikincil veri olarak kaynaklar arasında yer almıştır. Okul tarihçeleri, elit okul prestijinin neşet ettiği sosyopolitik ve tarihsel zemini inşa ederken, okul mezun ve idarecilerinin kaleme aldıkları hatıratlar, elit okul prestiji ve yüksek aidiyetinin bir

süreklilik içinde nasıl devam ettiğine ilişkin aydınlatıcı olmuştur. Okulların değerler ve profillerine ilişkin yayımladıkları dokümanlar ise elit okulların kurumsal düzlemde kendilerini nasıl inşa ettiklerine ilişkin kıymetli veri sunmuştur.

2.6.3. Nicel veri analizi

Mülakatlar ve doküman analizinin haricinde, nitel bulguların teyit edilmesi/desteklenmesi (veri üçgenleme) veya bir konuya ilişkin eğilimin tespit edilebilmesi amacıyla resmî açık kaynaklardan ve okullardan temin edilen nicel veriler analize dâhil edilmiştir. Resmî açık kaynaklardan bilhassa Millî Eğitim, ÖSYM, Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi ve TÜİK istatistiklerinin yanı sıra sosyalveri.net grafiklerinden istifade edilmiştir. Örneklemdaki okulların öğrenci profillerindeki dönüşümün tespit edilebilmesi adına, valilik izni ile, okullardan 2000 yılı sonrasına ait öğrencilerin gelmiş oldukları iller, ebeveyn eğitim ve meslek bilgileri talep edilmiş; ilgili başlıklardaki veriler İstanbul Erkek Lisesi ve Galatasaray Lisesi’nden temin edilmiş, Robert Kolej ilgili bilgilerin paylaşılacak şekilde mevcut olmadığı bilgisini iletmiştir. Yine 2000 yılı sonrası öğrencilerin lisans yerleşme bilgileri (ülke-üniversite-bölüm) okul web sitelerinden temin edilmiştir. Okul web siteleri içinde yıl bazında tablolar şeklinde en detaylı bilgiler İstanbul Erkek Lisesi web sitesinde mevcuttur. İEL web sitesinden, bilhassa 2015 yılı ve sonrasına ait verilere rahatlıkla ulaşılabilir. ¹² GSL web sitesinde 2020-2023 yılına ait yerleşme verileri mevcut iken, RK web sitesinde ise son yıl verisi dışında önceki yılların verileri (2018-2020, 2019-2021 şeklinde) üçer yıllık ortalama oranlar olarak verilir (RK okul profili).

Okullardan temin edilen verilerin haricinde, bilhassa Türk elit eğitim alanının bir panoramasının sunulması amacıyla çalışmanın “Giriş” bölümünde detaylandırılan “Elit Okul Kategorizasyonu” için kategorizasyona dâhil edilen okullara ilişkin sayısal veriler, her okul için ayrı ayrı temin edilmiş; sonuçlar tek bir tablo halinde derlenmiştir.

2.6.4. Veri erişiminde karşılaşılan güçlükler ve baş etme stratejileri

Elit okulların toplumsal gerçekliklerine olabildiğince yaklaşabilmemde mülakat verileri kadar önem atfettiğim okulların nicel verilerine erişimim ne yazık ki ümit ettiğim düzeyde gerçekleşmedi. Bu noktada en kapsamlı veri erişimi, hem web sitesinde yayımlanan veri başlıklarının, örneklemdaki diğer okul web sitelerine kıyasla, daha geniş ve detaylı olması

¹² Görüşme yapılan İELDER yetkilisi, 2015 yılı itibarıyla sistematik olarak verilerin dijitalleştirilmesi çalışmasını gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Benzer bir dijitalleştirme çalışması, KVKK dolayısıyla araştırmacı ile paylaşamayacağı ifade edilmekle beraber, mezun bilgileri için de yapılmaktadır.

hem de idarenin veri paylaşımı noktasındaki daha açık ve araştırmaları destekleyici tutumları dolayısıyla, İEL’de gerçekleşmiştir. İEL yönetimine bu destekleri dolayısıyla ekstra müteşekkik olduğumu bu vesileyle ifade etmek isterim. Okullardan veri taleplerimi araştırma sürecimin başlangıç safhasında iletmiş olmam sebebiyle, sonraki süreçte ihtiyaç duyduğum bazı kritik veriye erişim sürecim çok daha meşakkatli oldu. Bu noktada bilhassa araştırmanın nitel bulgularının işaret ettiği, elit okulların artan oranlarda özel ortaokullardan öğrenci almakta olduğu bulgusunu, örneklemdaki tüm okullarda teyit edecek veriye erişim sağlayamadım (Öğrencilerin gelmiş oldukları ortaokul türü - devlet/özel- bilgisi sadece İEL için 2000-2011 yılları arası için temin edilebilmiştir).

Okul verilerine erişimdeki bu güçlük, benim için hayal kırıklığı yaratsa da çok şaşırtıcı olmadı. Zira, okul yetkililerinin veri paylaşımı hususunda göstermiş oldukları isteksizlik ve temkin hali (“elit temkini”), literatürde bulgularanan avantajlı toplumsal grupların araştırma nesnesi olmaya yönelik dirençleri bulgusu ile paraleldir (bkz. Weinberg, 1968; Maxwell ve Aggleton, 2015; Mikecz, 2012). Dezavantajlı toplumsal grupların aksine, imtiyazlı toplumsal grupların “çoğunlukla kendi sesleri vardır; bu nedenle, sosyolojik araştırmayı endişelerini daha geniş kitlelere duyurmak ve durumlarına dikkat çekmek için bir fırsat olarak görmeyebilirler” (Courtois, 2018, s. 17). Elit ortaöğretim kurumlarını çalışmaya yönelik yöntemsel güçlüklerle değindiği makalesinde Weinberg (1968) ise, elit okulların bu temkinini, elde edilen verilerin ve araştırmanın, elit okullara “düşman” olan toplumsal yapılar (siyasi rakipler ya da eğitimciler) tarafından okullar aleyhinde kullanılması tedirginliği ile açıklar (s. 143). Mevcut araştırmanın, bilhassa elit okul paydaşları arasında ve medyada tartışmalı bir konu haline gelen “proje okulları” uygulamasının ve Boğaziçi Üniversitesi’ndeki (Nisan 2025 itibari ile) protestoları süren rektör ve öğretim görevlisi atamaları/uzaklaştırmaları gündeminin yoğun olduğu bir dönemde gerçekleştirilmiş olması, karşılaşılan temkinin arka planı hakkında fikir vermektedir. Katılımcı anlatılarında ortaya çıkan prestijli eğitim kurumlarının siyasi bir ajanda ile “vasatlaştırılması” argümanı da bu arka planın geçerliliğine işaret edebilir.

Elit okullar üzerine gerçekleştirdiğim bu araştırmada genel olarak araştırma sürecine ilişkin tecrübemi tanımlayan bir ifade olan “sürekli görücüye çıkma hali”, süreç içinde tuttuğum “araştırma günlüğü”nde ruh halimi tanımlamak için kullandığım bir tabir idi. Gerçekten de araştırma sürecim içerisinde gerçekleştirmiş olduğum (katılımcı, potansiyel katılımcı, idareci, dernek yetkilisi, öğretmen) tüm görüşmelerim, benim için “görücüye çıkma hali”ne yakın bir duygu durumu oluşturuyordu. Elit okul literatüründeki başka

araştırmalarda (Maxwell ve Aggleton, 2015; Berbary, 2014) “sınav geçme zorunluluğu”na benzetilen bu duygu durumu heyecan, merak, endişe, kararlılık gibi farklı duyguları aynı anda ve yoğun olarak içermekteydi. Sağlıklı ve derinlikli veriye erişim sağlayıp sağlayamayacağıma ilişkin endişe ile muhatabımın retorik söylemlerin ötesine geçen her samimi paylaşımında hissettiğim tatmin ve mutluluk hissiyatının bir aradalığı (Aguiar, 2016, s. 7), başından sonuna kadar araştırma sürecimi dinamik kıldı.

Elit okullara erişim sağlamış olma, derinlikli veriye erişim için gerekli olan güvenin otomatikman tesis edildiği anlamına gelmemektedir (Ostrander, 1995, s. 135). Bu duruma işaretle Weinberg (1968), sekin okullara girmeye cesaret etmiş bir araştırmacının, o andan itibaren kendisinin “bir şüphne nesnesi” haline gelmesi dolayısıyla, entelektüel olduğu kadar sosyal şaşkınlık ve zorluklara da hazırlıklı olması gereğini yazar (s. 155). Bilhassa okul yönetimleri, mezunlar dernekleri ve üst toplumsal konumlarda bulunan (çoğunluğu erken dönem) mezun katılımcılarla irtibatta hissettiğim “görücüye çıkma hali”nde, “dışarıdan” bir araştırmacı olarak, okul bileşenlerince bir “şüphne nesnesi”ne dönüşmemin belirleyici etkisi oldu. şüphesiz, elit okul mezunu olan “içeriden” bir araştırmacının güven tesisi ve veriye erişimde belirli kolaylıkları tecrübe etmesi daha olasıdır. Bununla birlikte, elit okullar gibi kimlikle özdeşimin ve aidiyet hissiyatının oldukça yüksek olduğu kurumları *içeriden* alışmanın, sosyolojik bir olgu olarak elit okulların olabildiğince tarafsız bir bakış açısıyla ele alınmasına engel teşkil etmesi de benzer şekilde daha olasıdır. Bu noktada, araştırmacı ilgisinin haricinde müspet yahut menfi herhangi bir duygusal mensubiyeti bulunmayan dışarıdan bir araştırmacı, araştırma nesnesine çok daha serinkanlı bir yaklaşım sergileyebilmektedir. “Bilgili dış gözlemci” (*informed outsider*) pozisyonu (Welch, Marschan-Piekkari, Penttinen ve Tahvanainen, 2002), bu anlamda, hem yetkinliğini ispat üzerinden araştırma nesnesinin güvenliğini kazanmada ve derinlikli veriye erişimde hem de araştırma nesnesine olan eleştirel mesafesi üzerinden nitelikli ve özgün araştırma çıktısı üretiminde imtiyazlı bir araştırmacı konumu olarak ortaya çıkabilmektedir.

Elitlerle olan araştırmalarda araştırmacılar, kendilerine kıyasla çoğunlukla daha üst toplumsal konumlarda bulunan ve insan ilişkilerinde çok daha fazla deneyime sahip olan elit muhataplarının “manipülatif yeteneklerinin kurbanı” durumuna kolaylıkla düşebilirler (Weinberg, 1968, s. 144). Dahası, elit muhataplarının sahip oldukları yüksek ekonomik ve kültürel sermaye, araştırmacılar da kimi durumlarda “yetersizlik hissiyatına” sebebiyet verebilir (Peshkin, 2001; Ostrander, 1995). Dışarıdan bir araştırmacı olarak

araştırmaya olan yetkinliğimi ispatta sınırlı zamanımın olması, derinlikli veriye erişimde muhatabımın “güvenini ve saygısını kazanmak için” aktif bir çaba içine girmemi gerektirdi (Ostrander, 1995, s. 134). Bununla birlikte, geliştirdiğim belirli stratejilerin bu süreçte faydasını gördüm. Esasında bu stratejiler, önceden planlanmış olmaktan ziyade, tesadüfi olarak etkisini bir görüşmede görmem akabinde, aynı yöntemi başka irtibatlarda da tatbik etmem ile strateji haline gelmiştir. Bu stratejilerin başında, Weinberg’in (1968, s. 146) tanımlaması ile, araştırmacının sahip olduğu “elit nitelikler” gelmektedir. Bu elit niteliklere örnek olarak, araştırmacının içinde bulunduğu üst sosyoekonomik sınıf, elit okul ve/veya elit üniversite mezuniyeti, üst mesleki ve toplumsal konumlar, elit bir sosyal çevre referansı yahut sahip olduğu başarılar verilebilir. Araştırmacının sahip olduğu elit nitelikleri, dış görünümü, beden dili, ses tonu, konuşma tarzı gibi Goffman’ın (1959) işaret ettiği kendini sunma biçimleri (*self-presentation*) ile desteklemesi, araştırmacının elit muhatabında güven ve samimiyet tesis etmesine yardımcı olmaktadır (McDowell, 1998). Elit okul mezunu olmasam da elit üniversite mezunu olmam (Boğaziçi Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı mezuniyeti), yine doktora araştırmam esnasında yurtdışında prestijli bir üniversiteden (London School of Economics and Political Science) misafir araştırmacı olarak kabul almış olmam, araştırmamın TÜBİTAK destekli olması gibi bilgileri yeri geldiğinde paylaşmış olmamın, araştırmaya yönelik yetkinliğim hususunda muhataplarımda olumlu bir intiba bıraktığını tecrübe ettim.

Veriye erişimde bir diğer strateji ise, literatürde de önemine işaret edilen, kapı-tutucu (*gatekeeper*) tanıdıkların aracılığı oldu (Weinberg, 1968, Maxwell ve Aggleton, 2015). Okul ve mezunlar dernekleri ile ilk irtibatlarımı resmî kanallardan (email ve telefon) kendim gerçekleştirmiş olmakla beraber, bilhassa kritik veriye erişimde kendileri de elit okul mezunu olan aracılardan önemli katkıları oldu. Bu etki, bilhassa abilik-ablalık mekanizmasının aktif olduğu örneklemdeki devlet okullarında çok daha doğrudan olmuştur. İELDER ile irtibatımda görüştüğüm dernek yetkilisine görüşmeyi kabul ettiği için teşekkür etmem akabinde, benimle görüşmesini rica eden aracıya referansla “*abimin ricası bizim için emirdir*” ifadesi bu doğrudan etkiyi göstermesi bakımından ilgi çekicidir.

Bununla birlikte, en çok faydasını gördüğüm strateji, saha öncesi detaylı hazırlık aşaması (Mikecz, 2012) ile hususen araştırma konuma olan hâkimiyetim oldu. Bilhassa yoğun literatür okumaları akabinde görüşmelerime başlamış olmam, bir yandan örneklemimdeki okulların tarihlerine ve bu okullar üzerine yapılan araştırmalara vakıf olmamı sağlarken, diğer yandan yurtdışındaki elit okullara ilişkin bulgular üzerinden araştırmamın

özgünlüğü, önemi ve alana katkısı noktasında muhataplarımı ikna etmemi kolaylaştırdı. Araştırmacının araştırma nesnesine yönelik bilgisi, aynı zamanda, elit çalışmaları metodolojisinde dile getirilen, araştırmacı ile araştırılan arasındaki “statü dengesizliğini” araştırmacı lehine azaltmaya yönelik işlev görmektedir (Mikecz, 2012, s. 482). Alana yönelik hâkimiyet, bilhassa bir akademik titrin avantajını istifadeden uzak, akademik kariyerinin henüz başlangıcında bulunan doktora araştırmacısının muhatabınca ciddiye alınmasında kritik önemdedir. Bu hâkimiyetin hem sözel olarak hem de beden dili ile karşı tarafa ifadesi, zor araştırma nesnelerinin kapılarının aralanmasına imkân tanıyabilmektedir. Öte yandan, göstermiş olduğu yetkinliğe rağmen bu süreç, araştırmacı için her zaman olumlu sonuçlanmayabilir. Nitekim, örneklemdaki bir okul idarecisiyle olan görüşmemin sonucunda, idarecinin “*nitelikli bir araştırma ortaya koyacağınız belli oluyor; bununla birlikte veri bizim verimiz olduğu için, bizi yine biz çalışırız*” ifadesi ile veri paylaşımına sıcak bakmaması bu olası sonuca örnek teşkil etmektedir.

2.7. Veri Kodlama ve Analiz Süreci

Bu tez araştırmasının yöntemsel aşamalarını elit okul mezunları ile gerçekleştirdiğim mülakatlar akabinde, mülakat verilerinin *aşamalı kodlaması*, yapılacak detaylı analizlere hazırlık olarak, oluşturulan kodlara *hatırlatıcı notların -memo’lar- yazılması*, oluşturulan kategorilerin soyutlanması üzerinden *üst kategorilerin oluşturulması* ve nihayet ortaya çıkan “çekirdek kategori” etrafında elit eğitim ve elit sınıfa erişim arasındaki ilişkinin *kavramsal şemalara yansıtılması* ile *kuramın inşa edilmesi* adımları oluşturmuştur.

GT araştırma deseninin alan açtığı üzere, tez araştırmasında veri toplama süreci ile birlikte veri kodlama ve analizi süreçleri eşzamanlı olarak ilk mülakatla birlikte başlamıştır. Kodlama ve analiz süreçlerinin eş zamanlılığı, nitel araştırmacının kodlama pratiği sonucunda elde ettiği “sayfalar dolusu kavramla ne yapacağını bilememesi” gerilimini de bertaraf eder (Corbin, 2021, s. 33). Nihai amacı kuram inşası olan gömülü teori desenindeki nitel araştırmalarda, süreçlerin eş zamanlılığı, araştırmacının baskın temalar etrafında kuramını şekillendirmesine (“teorik örnekleme”) imkân tanıyarak, veri ve zaman kaybının önüne geçer.

2.7.1. Verilerin kodlanması

Nitel araştırmada kod, çoğunlukla sözel veya görsel veriler için “özetleyici, göze çarpan, özü yakalayan ve/veya çağrıştırmacı bir nitelik atayan” kelime veya kısa ifadelerdir (Saldaña, 2009, s. 3). Bu tez araştırmasında aynı konu üzerine ifade edilen cümleler birlikte kodlandı. Aynı cümle içinde birden fazla kodlamanın yapıldığı durumlar da oldu

(“eşzamanlı kodlama”, Saldaña, 2009, s. 62). Satır satır yahut kelime kelime kodlama, ilk birkaç mülakatın kodlanmasında kullanılmakla beraber, bazı durumlarda katılımcının vermek istediği anlamın ötesinde çıkarımlara ve araştırma odağının genişlemesine sebep olabileceği görüldüğünden, bilhassa araştırmanın ilerleyen safhalarında tercih edilmemiştir. Corbin ve Strauss da (2008), satır satır kodlamayı (*line-by-line coding*), bilhassa analiz sürecinin başlangıcında veri potansiyelinin keşfi ve başlangıç kategorilerinin oluşturulması için önerirler (s. 57). Öte yandan, tüm metnin bu şekilde kodlanması, bilhassa uzun süreli mülakatlarda çok fazla zaman alacağı için her zaman gerekli değildir (Corbin, 2021, s. 33). Mevcut araştırmada bilhassa *in vivo* kodlarda kelime bazlı kodlamalar yapılmıştır.

Bu tez araştırmasında verilerin kodlamasında, betimleyici kodlardan soyut kategorilerin elde edilmesi sürecine işaretle aşamalı kodlama takip edilmiştir. Gömülü teori literatüründe aşamalı kodlamadan farklı isimlendirmeler altında bahsedilmektedir: Creswell (2016) bu aşamaları “kod-tema-boyut” kavramları ile ifade ederken; Corbin ve Strauss (2008) “açık kodlama-eksensel kodlama-seçici kodlama” olarak, Charmaz ise (2014) “açık kodlama-odaklı kodlama” olarak adlandırır. Saldaña’nın “kodlama döngüsü” (2009, s. 45) olarak ifade ettiği bu aşamalı yaklaşımda, ilk kodlama aşaması, veri ile ilk karşılaşmada veriyi betimleyici işlev görürken, ikinci ve üçüncü aşamalarda artan soyutluk derecesinde araştırma nesnesini açıklayıcı/anlamlandırıcı kategorilerin oluşturulması esastır.

Mülakat verilerinin aşamalı kodlaması, MAXQDA 24 yazılım programı ile yapılmıştır. Deşifreler akabinde, kodlamanın yazılım üzerinden yapılması, kapsamlı konu başlıkları olan uzun süreli mülakatlardan elde edilen verinin düzenlenmesi ve ortaya çıkan temaların bir üst kategoride soyutlanmasında kolaylaştırıcı işlev görmüştür. İlk mülakatların kodlanması ile birlikte, yazılımın ara yüzünde, literatürdeki “kılavuz kavramlar” ve mülakat sorularındaki konu başlıklarından hareketle “Akademik sütun”, “Müfredat-dışı sütun”, “Marka değeri”, “Network etkisi”, “Kardeşlik duygusu/ Okul ruhu”, “Elit rota”, “Yatılılık”, “Aidiyet”, “Ayrıcalık”, “Rakipler”, “Arkadaşlık ortamı/Elit akranlar”, “Devrecilik”, “Disiplin”, “Ödüllendirme/Teşvik”, “İdareciler/Yönetim”, “Öğretmenler”, “Kurumsal habitus”, “Mezun sorumluluğu: *Noblesse Oblige*” başlıklarında genel kategoriler oluşturulmuştur. Açık kodlama esnasında yapılan betimleyici kodlamalar, doğrudan ilgili kategori altında düzenlenmiş; bu kategorilerin haricinde ortaya çıkan temalar, yeni kılavuz kategoriler olarak ara yüze ilave edilmiştir.

(“Politik dönem etkisi”, “Okullara yönelik toplumsal algı”, “Okulu ilk görüş”, “Yükseköğretim rotasının şekillenmesi”, “Sayısal-Sözel ayrımı”, kategorileri bu şekilde oluşturulmuştur). Bilhassa erken dönem ve yakın dönem ile elit devlet ve elit özel okul anlatıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit edebilmek adına, mülakat sorularından doğrudan oluşturduğum kod başlıkları da oldu: “Okula dair en sevilen/sevilmeyen özellikler”, “Okul tercihinine etki eden faktörler”, “Okulun karakter üzerindeki etkisi” bu başlıklara örnek olarak verilebilir.

Literatürdeki uygulamalara ilişkin sentezci bir yaklaşım benimsediğim veri kodlama-analiz sürecimde, ilk kodlama aşamasında “kılavuz kavramlar”ın altında “betimleyici kodlar” elde edilmiş (açık kodlama); ikinci kodlama aşamasında birbiriyle ilişkili betimleyici kodların bir araya getirilmesi (odaklı kodlama) ile “kavramsal kategoriler” (Porr ve Stern, 2021; Glaser ve Strauss, 2006); üçüncü kodlama aşamasında ise bu kavramsal kategorilerin birbiriyle ilişkilendirilmesi (teorik kodlama) ile nihai kuramın bileşenlerini oluşturacak olan “teorik kategoriler” oluşturulmuştur. Oluşturulan *teorik kategoriler*, araştırma sorusunu açıklayıcılığı en yüksek kavram olan (Glaser ve Strauss, 2006, s. 70) “çekirdek kategori” etrafında ilişkilendirilerek, veri içinde gömülü olan kuram inşa edilmiştir. “Çekirdek kategori”, “tüm analiz ürünlerinin birkaç kelimedede ifade edilmesiyle araştırmanın temelde ne hakkında olduğunu açıklayan” kavramdır (Corbin ve Strauss, 2008, s. 146). Saldaña’nın ifadelendirmesi ile, araştırmadaki kodlar iskeletin kemikleri ise, çekirdek kategori bu iskeletin omurgasıdır (2009, s. 163). Bu araştırmadaki “betimleyici kodlar”, “kavramsal kategoriler” ve “çekirdek kategori” ile birlikte diğer “teorik kategoriler” **Tablo 7**’de verilmiştir. Tablodaki kılavuz kavramlar ve betimleyici kodlar, teorik örnekleme sonucu kuram inşasında doğrudan kullanılan birimleri göstermekte olup, bu kategori ve kodların haricinde farklı başlıklar altında kodlanan metin parçaları da bulunmaktadır. Bununla birlikte, bu kodlar ve oluşturulan kavramsal kategorilerin nihai kurama doğrudan değil, dolaylı katkısı olmuştur.

İlk kodlama aşaması olan açık kodlama sonucunda toplamda 7.842 adet betimleyici kod elde edilmiştir. Bununla birlikte, kuram inşasına doğrudan katkıda bulunan kod sayısı 3.393’tür. Mülakatların katılımcıların okul tecrübelerini kapsamlı şekilde ele alan sorulardan oluşması, yine aynı metin parçasının içerdiği farklı boyutları dolayısıyla birden fazla sayıda betimleyici kod ile kodlanması, betimleyici kodların sayısının yüksek olmasında etkili oldu.

Tablo 7 Kod-Kategori Özeti

KILAVUZ KAVRAMLAR	BETİMLEYİCİ KODLAR	KAVRAMSAL KATEGORİLER	TEORİK KATEGORİLER	ÇEKİRDEK KATEGORİ
AKADEMİK SÜTUN (Müfredat, Ders işleniş şekli, Sınav formatı, Yabancı dil eğitimi, Üniversiteye hazırlık)	Okulun öğrenci potansiyeline güvenmesi; Kendi potansiyeline güvenme: “İstesem yaparım”; ilk seneler sosyal, son seneler akademik odaklı olma	Potansiyele olan güven	ELİT NİTELİKLER Teknik-Araçsal Kazanımlar Pragmatik-Anlamsal Kazanımlar	ELİT OKUL SERMAYESİ
	Akademik başarının lise döneminde düşmesi; “Herkesin parladığı ortamda ışığın sönmesi”; Çalışkan bir öğrenciyken başarının düşmesi sonucu mahcubiyet hissedilmesi; Çok ders odaklı olmanın yadırganması; Üniversite sınav odağının olmaması; Üniversite sınavının tek alternatif olmaması; Kendini salma/Ergenlik etkisi; Öğrenciler arası rekabet ve hırsın olmaması; Sınıfı geçecek kadar çalışma	Akademik sütunun ikincilleşmesi Haylazlık kültürü Anlatacak hikâyesi olma		
	Ders işleniş ve sınav formatının ezberci olmaması; Ders içeriklerinin zengin olması; Entelektüel gelişime katkı; Hazırlık senesinin yabancı dilden ziyade okula hazırlık olması; Sunum ve tartışma odaklı ders işleme formatı; aşamalı zorluk içeren sınav formatı; İspata dayalı sınav formatı; Formül ezberlenmemesi/Kitap açık sınav formatı; Sonuçtan ziyade sürece odaklanma; Analitik/Problem çözme becerilerini geliştirici etki; MEB müfredatı-Yabancı müfredat mukayesesi	Üniversitede gibi lisede okumak Lise tecrübesinin üniversite cazibesini azaltması		
MÜFREDAT-DIŞI SÜTUN	Sosyokültürel etkinliklerin çok çeşitli olması; Sosyal etkinliklere öğrencilerin yaygın katılımı; Okulun sunduğu imkânların gelişim odaklı bilinçli kullanımı; Yeteneklerin keşfedilmesi; Okul ortamının sosyal katılıma teşvik etmesi; Bir şeyler kaçırıyor hissi/Yetersizlik hissi; Sosyalleşme motivasyonlu sosyal etkinlik katılımı; CV’ye yazma motivasyonlu sosyal etkinlik katılımı; Sosyokültürel etkinliklere katılımın aidiyet artırıcı etkisi; Öğrenci inisiyatifine alan açılması; Sosyokültürel katılımın öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemesi; Üst sınıfların sosyal etkinliklere katılımı teşvik etmesi; “Okulun yönlendirmesi yok, desteklemesi var”	Potansiyelin keşfi Çok yönlü beceri gelişimi (<i>all-rounder</i>) Öğrenci özerkliği		
KARAKTER ÜZERİNDE ETKİSİ	Hayatı erken tecrübe etme/Olgunlaşma; Farklılıklara aşinalık/kozmopolitlik; Özgüven; Yaptığını iyi yapma; Mükemmeliyetçilik; Farklı ortamlara kolay adapte olabilme; Modernleşme-sekülerleşme; En iyisi olmayı isteme/Daha iyisini başarma motivasyonu; Ön planda olmayı isteme; Dışa dönükleşme, sosyalleşme; İletişim becerisinin gelişmesi; Otorite ile özgüvenli iletişim kurabilme; Açık fikirlilik/Çok yönlü değerlendirme; Mücadelecilik/Kolay pes etmeme; Hatalarından öğrenme/Başarısızlıklardan yılmınlığa düşmeme; Dünya görüşünün	“Geçiş ritüeli” (<i>Rite de Passage</i>) olarak Elit okul tecrübesi Özgüvenli rahatlık tecrübesi (<i>ease</i>)		

	sola koyması; Hakkını aramaktan korkmama: “Sivrilik”/Marjinalleşme;			
MARKA DEĞERİ ve TOPLUMSAL ALGI	Girilen ortamda iltifat görme/önem atfedilme; Olduğundan daha üst nitelikte görülme: “ultra zeka”; Yüksek toplumsal konum ve kariyer beklentisi; Kariyer odaklı olarak lisenin üniversiteye denk görülmesi: “Sen artık üniversite okumasan da olur”; Köklü lise mezunlarına yönelik ulaşılmazlık algısı; Dışarıdan olumsuz algılanan niteliklerin gururla sahiplenilmesi; Üst sosyoekonomik sınıf-seküler algısı/beklentisi; Olumsuz toplumsal algılar (Ukala, kibirli algısı; Toplumdan kopukluk algısı; Ayrıcalık tanınmışlar algısı; “Dejenere olur” algısı)	Aktive edilmeye hazır sermaye olarak Elit okul mezuniyeti	ELİT İMKANLAR	
NETWORK ETKİSİ ve DEVRECİLİK	“Sen bizdenmişsin”; Fikri ne denli farklı olursa olsun mezunların birbirine destek olması; Üst toplumsal konumlardaki okul mezunlarının desteği; Okulun farkının bilhassa mezuniyetten sonra anlaşılması; Ortak dil konuşabilme; Lise döneminden itibaren üst toplumsal konumdaki kişilerle tanışma fırsatı yakalama; Networke olan güven; Networkün somut faydasını tecrübe etme; Ortak payda olarak okulluluk; Ayrıksı aidiyette networe katılımının sınırlı olması; Networke başvurma: “Kapıyı tıklatma”	“Kapı açma” Büyük bir ailenin parçası olma	Okulun Sembolik Sermayesi: Marka imajı etkisi Okulun Sosyal Sermayesi: Network Etkisi	
	Üst dönem-alt dönem ilişkilerinin yatılılıkta ve erkekler arasında daha fazla hissedilmesi; Abilik-Kardeşlik mekanizmasının baskıcı ve terbiye edici yönü; Abilik-Kardeşlik mekanizmasının korumacı yönü; Belirgin bir devrecilik anlayışının olmaması; Son sınıf imtiyazları: “Krallar”; Yatılılık tecrübesinin devre ilişkisine olumlu etkisi; Öğrenciler arası hiyerarşiye muhalif olanlar; Sosyal dışlanma; Sınıf yükseldikçe imtiyazların artması; İmtiyaz tecrübesi için sırasını bekleme; Hiyerarşinin olumlu tecrübesinin olumsuzların önüne geçmesi; Hiyerarşinin sorgulanmaması/doğallaşması; Hiyerarşi-Gerçek hayat denkliği	Yazılı olmayan kurallar Öğrenci hâkimiyeti Gayriresmî hiyerarşi Gayriresmî disiplin	Okulun Global Sermayesi: Yurtdışı imkânı	
AYRICALIK ve DEĞERLİLİK HİSSİ	Okul mezuniyetin açtığı kapıların geçmişte daha çok olması algısı; Tepkiler üzerinden dışarıda tecrübe edilen özel hissetmenin okulda olmaması; Meşhur mezunlar üzerinden değerli/özel hissetme; Okul tarihiliği ve mimarisi üzerinden özel hissetme; Okul imkânları üzerinden kendini değerli hissetme; Nostaljik prestij algısı: “Kıymetini çıkınca anlıyorsun”; İçindeyken prestijin farkında olmama/standart gelmesi; Okul bileşeni olarak değerli hissetme; Söz hakkı olması üzerinden değerli hissetme; Okul bileşeni olma üzerinden özel hissetmeyi problemlili bulma; Bir “yük” olarak elit okul mezuniyeti: “en iyi olma” beklentisi; Elit okul mezunu olarak potansiyelin altında kalma, üst toplumsal konumda olmamanın oluşturduğu hayal kırıklığı; Okul mezunu olduğunu söylemek isteme; İdare ve öğretmenlerin değerlilik hissine katkıları: geleceğin liderleri söylemi; Zorlayıcı eğitimi tamamlayabilmiş	Ayrıcalığın farkındalığı Ayrıcalığın seyrilmesi/aşınması Ayrıcalığın görünmezliği Ayrıcalığın standartlaşması Ayrıcalığın bedeli Ayrıcalığın hak edilmişlik üzerinden meşrulaştırılması Ayrıcalık algısının dönüşümü	AYRICALIĞIN HİYERARŞİK TECRÜBESİ	

	olmanın verdiği tatmin hissi: “Girebilmek de zor, çıkabilmek de”; Ayrıcalığın kaynağı olarak çok yönlü, nitelikli eğitim: “all-rounder”; Ayrıcalığın kaynağı olarak “elit akranlar”; Ayrıcalığın kaynağı olarak okulun özerk yapısı; ayrıcalığın kaynağı olarak diplomanın bakalorya denkliği/uluslararası diploma programları: “Yurtdışı bileti”; Girilen toplumsal ortama avantajlı başlama: “1-0 önde başlama”; Okul imajından çok kendi potansiyeline güvenme			
KARDEŞLİK DUYGUSU/ OKUL RUHU	Aynı tedrisattan geçmiş olma; Kader birliği yapma; Yatılılıkta kardeşlik hissi ve dayanışmanın daha yoğun olması; Birlikte büyüme; Okul arkadaşlarının potansiyeli ile gurur duyma; Herhalükarda öğrencilerin ve mezunların birbirlerine yardımcı olmayı istemesi	Biz söylemi	ELİT AKRANLAR	
YATILILIK vs. GÜNDÜZLÜLÜK	“Okulun sahibi” olarak yatılılar; Yatılıların okul kültür ve gelenekleri daha fazla benimsemesi ve yaşatması; Gündüzlülerin bir şeyleri kaçırma hissiyatı; Yatılılığa özenme; Yatılılığın adaptasyon ve aidiyet artırıcı etkisi; “Yuva” hissiyatı; Ev sahibi vs. misafir; Yatılılığın alt toplumsallıkla özdeşimi: “Anadolu’dan gelenler”; Sosyal etkinlik ve kulüplerde yatılıların ön planda olması; Yatılıların üst sınıflar, idare ve öğretmenlerle daha yakın ilişki geliştirmesi; Yatılılıkta dayanışma ve kardeşlik hissini daha yoğun olması; Avantaj ve dezavantajların yatılılarda gündüzlülere göre daha yoğun tecrübe edilmesi; Yatılılık travması; Yatılılık tecrübesinin okul tecrübesinin önüne geçmesi	Aidiyet ve adaptasyon artırıcı mekanizma olarak Yatılılık	ÇOKLU AİDİYETLER	
AİDİYET	Okul mensubiyetinin kimliğin ana bileşeni olması;Okulu aile ortamının devamı görme; Ait olma ihtiyacı; Sosyal ortama dâhil olmadan da aidiyet geliştirme; Sosyal aktifliğin aidiyet geliştirici etkisi; “Biz” söylemi; Toplumsal kapanma: “Bizi en iyi biz anlarız”; Aidiyet hissiyatının okul tecrübesi içinde değişimi; Mezuniyet sonrası aidiyet hissiyatının artması; “Yalnız bir süreç” olarak okul tecrübesi; Okulu savunmacı yaklaşım: “Dışarıdan anlamak zordur”; Sosyal ortamdaki hâkim pratikler üzerinden ayrıksılık hissetme; Gerlimle yalnız başatma durumunda kalma; Okula eleştirel bakabilme; Okulun seküler kimliği dolayısıyla okula “gardını alarak” gitme; Aşırı temkinin gereksizliğini fark etme; Farklılıklardan ürkmeme; Yaşanmamışlık hissiyatı; Ait hissedememe: “Dış kapının dış mandalı”; Kabul görme beklentisini aşma; Tutarlı olma çanasından vazgeçme; Akışına bırakma; hissedilen farklılıkların ilerleyen yıllarda silikleşmesi; Farklılıkların arkadaşlığa mani olmaması; Kurumsal habitustan farklılık: “Yarık habitus” tecrübesi; Uyumlanma pratikleri/stratejileri	Okul kimliği ile kimliklenme Aidiyet stratejileri Okul-Sosyal ortam arasını açma Aidiyet belirsizliği Farklılık algısının silikleşmesi, ortaklıklara odaklanma Bütünleşmeci Aidiyet • Ailevi aidiyet • Minnettar aidiyet • Nostaljik aidiyet • Rasyonel aidiyet Ayrıksı Aidiyet • Çatışmacı aidiyet • Uyumlanmış aidiyet • Özgün aidiyet • Mesafeli aidiyet	Aidiyet artırıcı mekanizmalar Aidiyetin çoğullaşması Dezavantaj tecrübesinin çoğullaşması Dâhil olmadan ait olma Aidiyet hissiyatının tecrübe içinde dönüşümü	

2.7.2. Teorik örnekleme ve Teorik doygunluk

Kuram, terimin çağrıştırdığı şekilde doğrudan metinden fişkırmaz; ancak haftalar ya da aylar süren titiz bir çözümlemenin ardından nihayet kavrandığında, neredeyse bir aydınlanma anı gibidir. (Porr ve Stern, 2021, s. 85)

Araştırma sorunun elit okulların “potansiyel elit üretimi”ne olan katkısı odağı, mülakat verilerinden elde ettiğim betimleyici kodların hangilerinin araştırma sorunun cevaplanmasında kritik konumda olduğu sorusunu gündeme getirdi. Bir diğer ifadeyle, araştırma sorunu odağında veride temellendirilmiş (gömülü olan) bir kuram ortaya çıkarmak için betimleyici kodlar arasında hangi boyutların ve ilişkilerin belirleyici olduğuna karar vermem gerekiyordu. Henüz ikinci mülakatta, kılavuz başlıklardan biri olan “aidiyet” temasına ilişkin sorular esnasında, katılımcının okulda tecrübe ettiği gerilimli ilişki ve dezavantaj tecrübesine rağmen, okuluna yüksek aidiyet hissettiğini ifade etmesi, benim için hem şaşırtıcı bir bulgu oldu hem de araştırmamın yönünü belirleyici bir “kritik karar anı” (Hertz ve Imber, 1995, s. viii), Maxwell ve Aggleton’ın (2015) tabiri ile bir “anahtar an” (*key moment*) işlevi gördü. Dezavantaj tecrübesine rağmen yüksek aidiyet, elit okul literatüründe karşılaşmadığım bir bulgu idi. Bu bulgunun saha araştırmamın henüz başlangıç aşamasında ortaya çıkması, araştırma sürecimin devamında odağıma almam gereken önemli başlıklardan birinin “aidiyet” olduğunun ipucunu verdi.

Gömülü teori araştırma deseninde nihai kuram inşasında belirleyici olduğu düşünülen kategorilerin, yeni veri çıkmayacak şekilde, olabildiğince kapsamlı şekilde ele alınması (*teorik doygunluk*) önemli bir adımdır. Belirleyici kategorilerin bu şekilde teorik doygunluğa erişmesi *teorik örnekleme* ile mümkündür. Bu tez araştırmasında katılımcıların belirlenmesinde, daha önce bahsedilen cinsiyet, mezun olunan okul, mezuniyet dönemi, sosyoekonomik sınıf, yatılılık/gündüzlülük, yaşam tarzı kriterlerinin yanı sıra, bilhassa araştırmanın ilerleyen safhalarında teorik örnekleme kullanılmıştır. Yukarıda tecrübesi aktarılan katılımcının tecrübe ettiği gerilimin temelde, dinî normların şekillendirdiği birincil habitusunun okulun seküler kurumsal habitusu ile uyumsuzluğundan kaynaklanmış olması, dindar aile arka planından gelen başka katılımcıların da benzer bir deneyim yaşayıp yaşamadıkları sorusunu gündeme getirdi.¹³ Aynı şekilde, okul tecrübesinde herhangi bir belirgin gerilim/dezavantaj tecrübesi

¹³ Yapılan mülakatlar, dezavantaj tecrübesinin ortaya çıkışında *yarıklı habitus* etkisinin yanı sıra, sınırlı da olsa, okulun yazılı olmayan kurallarına adaptasyon, sosyoekonomik nedenler, yatılılık kaynaklı sebepler, farklı siyasi yönelimler gibi sair sebeplerin etkisine işaret etmiştir. Detay için bkz. “Aidiyet” bölümü.

yaşamamış olan katılımcıların tecrübeleri arasında nüans olup olmadığı cevabını aradığım bir diğer soru oldu. Takip eden görüşmelerde bu soruların izinin sürülmesiyle, görüşmelerin dokuzuncu ayında dezavantaj tecrübesi yaşayan “ayrıksı aidiyet modeli”ndeki katılımcılarda dört farklı aidiyet modeli (çatışmacı, özgün, uyumlanmış, mesafeli aidiyet); gerilimsiz bir okul tecrübesi geçiren “bütünleşmeci aidiyet modeli”ndeki katılımcılarda da yine dört farklı aidiyet modeli (ailevi, minnettar, nostaljik, rasyonel aidiyet) ortaya çıkmıştır. Katılımcıların okul tecrübelerinde ve aidiyet hissiyatlarında ortaya çıkan nüanslar, “çoklu aidiyetler” teorik kategorisinin ortaya çıkış zemini olmuştur.

Aynı imkânların sunulduğu elit okul öğrencilerinin çoğullaşan okul tecrübelerinin aidiyet hissiyatı haricinde bir diğer yansıması “ayrıcalık” algı ve tecrübesinde ortaya çıkmıştır. Aynı imkânlar sunulmakla beraber, katılımcıların, okul süreci ve sonrasında, okul mezuniyeti ile ilişkili imkân ve ayrıcalıklardan istifadesi de çoklu olmuştur. Bu çoğullukta katılımcıların ailelerinden tevarüs ettikleri sermaye tür ve miktarlarının belirleyici etkisi, “ayrıcalık tecrübesinin hiyerarşik yapısına” işaret etmiştir.

2.7.3. Çekirdek kavrama erişim ve Aşamalı kuram inşası

Ortaya çıkan teorik kategoriler ışığında kuramın ilk şekillenmesi 2023 yılının sonuna doğru gerçekleşmiş, bu ilk taslakta “elit nitelikler”, “elit imkânlar” ve “elit akranlar”ın etkisiyle *çekirdek kategori* olarak oluşturulan “elit okul sermayesi”nin potansiyel elit üretimindeki etkisi bulgulanmıştır. “Çoklu aidiyetler” ve “ayrıcalığın hiyerarşik tecrübesi” teorik kategorilerinin eklenmesi ile Şubat 2024’te dezavantaj tecrübesi yerine avantaj tecrübesinin eşitsiz (hiyerarşik) tecrübesi ön plana çıkmış; hemen akabinde “Avantajlılar”, “Çifte Avantajlılar”, “Çoklu Avantajlılar” kavramsallaştırması ile veri içinde gömülü olan “Avantaj Hiyerarşisi” kuramı nihai şeklini almıştır (Mart 2024) (Kuramın detayı için bkz. Sonuç Bölümü).

Gömülü teori, verinin soyutlanması ile kuram inşa etmeye dayalı bir araştırma desenidir (Morse vd., 2021, s. 3). Bununla birlikte katılımcı anlatılarından inşa edilen kavramsal ve kuramsal katkılar, araştırma nesnesine dair nihai, genellenebilir gerçekliği temsil etme iddiasında değildir. Ampirik çalışmalarda kuram inşasının amacı, ampirik olarak incelenen olguya dair “analitik şemalar geliştirmektir” (Blumer, 1954, s. 3). Sınırlı örneklem üzerinden derinlemesine veri üretimi ile oluşturulan analitik şemalar, benzer şartları haiz durumların açıklanmasında teorik çerçeve olarak işlev görürler. Charmaz’ın ifadesiyle, gömülü teori perspektifinde önemli olan kategorilerin genellenebilirliğinden

ziyade, “teorik olarak akla yatkınlığıdır” (Charmaz, 2021, s. 166). Bu tez araştırmasında üretilen kavramsal kategoriler, bu anlamda, elit okul tecrübesinin farklı boyutlarının anlamlandırılmasında Weberyen manada *ideal-tip* olarak geliştirilmiştir.

2.7.4. “Hatırlatıcı notlar” (Memo yazımı) ve Araştırma güncesi

Nitel araştırmanın yoğun veri toplama ve kodlama sürecinde araştırmacının, verisi üzerine düşünmesi için molalara ihtiyacı vardır. Aksi takdirde, araştırmasının hangi yöne doğru evrileceği üzerinde hâkimiyeti olmaksızın “teorik geçerliliği şüpheli devasa bir veri yığını” ile karşı karşıya kalabilir (Glaser ve Strauss, 2006, s. 72). GT araştırma deseninde veri toplama-kodlama-analiz süreçlerinin eş zamanlılığı, Strauss ve Glaser’in bahsettiği bu tehlikenin önüne geçmede fırsat sunsa da tüm araştırma süreci içerisinde analizin belirli bir sistematığa oturtulması önemlidir. GT araştırma deseninin ana bileşenlerinden olan hatırlatıcı not (*memo*) yazımı bu noktada oldukça işlevseldir. Kodlanan bölümlere dair kısa yazılı metinlerden oluşan bu notlar, araştırmacının ortaya çıkmakta olan kuramına ilişkin düşünmesine ve tekrardan sahaya dönmeden önce istikametini ve stratejilerini belirlemesine alan açar.

Veri toplama ve kodlama sürecinde, hem mülakatların MAXQDA üzerinde kodlanması esnasında kodlanmış bölümleri açan ve diğer kodlarla ilişkilendiren hatırlatıcı notlar (memolar) tuttum, hem de gerçekleştirmiş olduğum her mülakatın hemen akabinde edinmiş olduğum bir “araştırma güncesi”ne, mülakata dair izlenimlerimi ve mülakat esnasında dikkatimi çeken temaları kısa açıklamalar eşliğinde aktardım. Araştırma sürecinde âdeta kişisel asistanım haline gelen bu güncede, her mülakata dair değerlendirmelerimin yanı sıra, literatür okumalarımda karşılaştığım ve tezimde kullanabileceğimi düşündüğüm kavram, kuram ve/veya alıntıları, araştırmamdan çıkan temalar üzerine düşüncelerimi ve bulgularıma yönelik analizlerimi not etmek üzere “literatür”, “temalar”, “analiz” ve “kuram” başlıklı sayfalar oluşturdum. (Tez sonrası süreçte çalışabileceğim konular aklıma geldikçe not etmek için “olası araştırma konuları”, politika önerisi olabilecek maddeler için ise “öneriler” başlıklı sayfalar da oluşturdum). Bu güncenin arka sayfalarını ise “yöntem güncesi” olarak kullandım. Süreç içerisinde yöntemsel olarak aldığım kararları, yaptığım revizyonları tarihleri ile beraber bu günceye not aldım.

Yazılım üzerindeki notlar, bilhassa ikinci kodlama aşamasında kavramsal kategorilerin ortaya çıkışında yardımcı olurken; araştırma güncesi, erişim ve taşıma kolaylığı açısından analizlerimin ve kuramımın şekillenmesinde daha etkili oldu. Özellikle bazı ilgi çekici

analizlerimin masa başında çalışırken değil, gece uyumaya hazırlandığım esnada yahut toplu taşımada yolculuk halindeyken ya da çocukların kurslarının bitmesini beklerken aklıma gelmesi elimin altında bir defterin bulunmasını çok daha işlevsel kıldı. Gerçekten de aklıma gelen fikri sabaha unuturum endişesi ile gece yatağımdan kalkarak defterime not ettiğim çok anlar oldu. Deftere hemen erişimim olmadığı durumlarda ise whatsapp üzerinden kendime mesaj gönderdim (*gülümseme*).

Süreç içerisinde yaptığım ve bilhassa tez yazım aşamasında çok faydasını gördüğüm bir diğer stratejim, tezimin bölümlerine yönelik ayrı Word sayfaları oluşturmak oldu. Bu şekilde literatür okumalarım esnasında karşılaştığım, verimi tanımlayıcı kavram ve kuramları yahut veri kodlama-analiz sürecinde kullanmamın muhtemel olduğu alıntıları doğrudan oluşturduğum ilgili dokümana tanımlayıcı bir alt-başlıkla kaydettim. Bu sistem tezimin, bölüm ve alt-bölümleriyle birlikte iskeletinin şekillenmesinde oldukça etkili oldu.

2.8.Araştırmacının Konumsallığı

Başkalarının anlatıları üzerinden sosyal bir olguya dair anlamlar çıkaran nitel araştırmada, tam da bu öznelliği dolayısıyla, araştırmacının özdüşünümselliği kritik önemdedir. Araştırmacının araştırma içinde kendi “konumsallığını” (*researcher positionality*) (Mikecz, 2012) eleştirel bir şekilde değerlendirmesi, veri analizinde kendi yerleşik yargı ve düşüncelerinin farkına varmasına ve katılımcının vermek istediği anlama yaklaşmasına imkân tanır. Maxwell ve Aggleton (2015), elit muhatapları ve araştırmacı arasındaki güç ilişkilerine odaklandıkları makalelerinde, araştırmacının muhataplarına yönelik muhtemel duyguları olarak “yakınlık”, “yabancılık” ve “hayranlık” duygularından bahsederek, her bir duygunun araştırma çıktısına olan olası etkilerine değinirler. Araştırmacının katılımcının anlatısına yakınlık hissetmesi ve hatta araştırmacının kendisini muhatabıyla özdeşleştirmesi, araştırmadan çıkabilecek anlamları çoğunlukla sınırlandırır. Araştırmacının katılımcıya yönelik mesafesi, yabancılık hissi ise, nitel araştırmada derinlikli veriye erişimde kritik önemde olan, katılımcı ile kurulacak olan güven ve muhabbet ilişkisine zarar vererek, katılımcı anlatısının retorik düzeyde kalması riski taşır. Elitlerle olan çalışmalarda muhatabın genellikle daha yüksek ekonomik ya da kültürel sermayesi yahut üst toplumsal konumu, araştırmacının muhatabına yönelik hayranlık duygusu geliştirmesine sebebiyet vererek, araştırmacının araştırması üzerindeki hâkimiyetini zedeleyebilir (Maxwell ve Aggleton, 2015, s. 1076).

Bu üç muhtemel duygunun farkındalığı, araştırmacının derinlikli ve özgün veriye erişimde oluşabilecek riskleri önleyecek stratejiler geliştirmesine yardımcı olur.

Farklı yaş gruplarından, farklı toplumsal arka planlardan ve farklı toplumsal konumlardan katılımcılarla yaptığım görüşmelerimde, benim de kimi katılımcılarla daha fazla özdeşim kurduğumu, kimi katılımcılarla görüşme öncesi daha rahat iken kimi görüşmelerime yönelik daha endişeli olduğumu fark ettiğim anlar oldu. Bununla birlikte, tüm görüşmelerimde, kendi aklımdan geçebilecek sesleri olabildiğince susturarak, sadece katılımcının iletmek istediği anlamlara odaklanmaya çalıştım. Araştırma konumun ilgi çekici olması ve katılımcılarının okul tecrübelerine ilişkin neler anlatacaklarına yönelik merakım bu süreci benim için oldukça kolaylaştırdı. Gerçekten de bazı görüşmelerim, görüşme atmosferinin samimiyetinin de etkisiyle, diğerlerine göre daha derinlikli geçebilse de görüşmelerimin tamamı benim için çok keyifli ve bilgilendirici oldu. Katılımcılarının bazılarının görüşmenin sonunda görüşmeye ve sorulara ilişkin memnuniyetlerini dile getirmeleri, görüşmeden keyif aldıklarını ve araştırma sonucunu merakla beklediklerini söylemeleri, bu hissiyatın karşılıklılığını göstermesi açısından ayrıca önemliydi:

Mektepten konuşmak her zaman zevk zaten. Bu yüzden çok teşekkür ederim size. (*Sedat, GSL, 2020'ler*)

Okula dair her şeyi konuşmaktan hoşlanıyorum, şey olduğu için bende hatırası hâlâ çok canlı olduğu için. Bir de hani çok konuştuğum şeyler de olmadığı için, şimdi sizinle konuşunca böyle bir zevkle konuşuyorum. (*Ali, İEL, 90'lar*)

Bugün çok keyif aldım, çünkü yani yıllardan sonra böyle bir şey konuşuluyor. Çok keyifli bir şey hatırlamak. Arkadaşlarımı hatırladım, okulumu hatırladım. Ya hiç unutmuyoruz aslında yani hiçbir zaman. (*Nilay, RK, 70'ler*)

Ay valla sağ olun Vildan Hanım, çok iyi hatırladık. Ama dediniz siz, insanlar seviyor okullarından konuşmayı diye. Ben yapmayayım diye düşünüyordum. Ben de epey konuştum (*gülümseme*) (*Burak, RK, 90'lar*)

Robertliler okullarından konuşmayı severler (*gülümseme*). Çok güzeldi zaten sorularınız (*gülümseme*). İlave söylenecek bir şey kalmadı. (*Elif, RK, 2020'ler*)

Katılımcıların görüşmelerden memnun ayrılımlarında çoğunlukla yüksek aidiyet hissettikleri okullarına yönelik anılarından, duygu ve düşüncelerinden bahsetmelerinin önemli etkisi oldu. Bu etki, bilhassa erken dönem mezun anlatılarında çok daha belirgindi. Uzun süre sonra okullarından bu kadar detaylı bahsetmek, erken dönem mezun katılımcıların anılarını hatırlamalarına ve yad etmelerine imkân tanımış gibiydi. Öyle ki, 70 ve 80 dönemlerinden iki katılımcının mülakatın bazı kısımlarında gözlerinin dolması ve konuşamamaları sebebiyle görüşmeye kısa aralar verdik.

Araştırma süreci, katılımcıların hissiyat ve tecrübelerine ilişkin sürekli kendimle konuştuğum bir süreç oldu. Bilhassa aynı yaş grubunda olduğumuz, 90'lı yıllarda lise eğitimini almış olan katılımcıların anlatılarından hareketle, elit okul öğrencisi olsa idim, benim tecrübemin ne yönde şekilleneceğini düşündüm. Elit lise olmasa da 2000'li yılların başında elit üniversitede okumuş, dindar aile arka planından gelen bir araştırmacı olarak, benim okul tecrübem de ayrıksı aidiyet modelindeki katılımcı tecrübelerine benzer şekilde, belirli gelgitler ve farkındalıkları tecrübe ettiğim bir dönem olmuştu. Dört yıllık üniversite tecrübemin ilk yılında, politik dönemin etkisiyle okulun sosyal ortamına yönelik oldukça “mesafeli” bir ilişkim mevcut iken; ikinci yıl, Jack ve Black'in (2022) araştırmasındaki “ayrıcalıklı yoksullar” kategorisindeki benzer bir farkındalıkla, okul tecrübemi anlamlı kılmam gerektiğini fark etmiş ve *görünür olmaya* karar vermiştim. Bundan sonraki süreç hem bölüm arkadaşlarım hem de hocalarımla daha gerçekçi etkileşim içerisine girebildiğim ve potansiyelimi ortaya koyabildiğim çok daha keyifli bir süreç oldu. Bölüm ikincisi olarak mezun olduğum okuluma yönelik halen aidiyet hissetmemde tüm bu süreçteki farkındalık ve dönüşümlerin etkisi olduğunu düşünüyorum. Mesafeli-ayrıksı aidiyet modelindeki bazı katılımcıların sonraki yıllar özgün-ayrıksı aidiyet modeline geçişine benzer okul deneyimim, bilhassa benzer arka planlardan geldiğimiz katılımcıların tecrübelerini çok daha rahat anlamlandırmamı sağladı. Bununla birlikte, katılımcıların öznel tecrübelerini açığa çıkarabilmek adına, özdeşim kurduğumu fark ettiğim anlarda, katılımcılardan duygu ve düşüncelerini biraz daha detaylandırmalarını rica ettim.

Özdüşünümsellik, araştırmacının kendi konumuna dair farkındalığının yanı sıra, araştırmacının araştırmasını yürüttüğü muhatapları tarafından nasıl konumlandırıldığına dair düşünüşüne de alan açar (Maxwell ve Aggleton, 2015, s. 1066). Muhataplarım tarafından nasıl konumlandırıldığım sorusu, aracı olmaksızın, doğrudan resmî kanallardan iletişime geçtiğim okul yönetimleri ve mezunlar dernekleri ile olan irtibatlarımda daha fazla aklımı kurcaladı. Yönetimle olan görüşmelerimde kimi zaman muhataplarımdan okulların araştırma nesnesi olmasına dair kuşkucu bir temkin hali içinde olduklarını gözlemledim. Bu kuşkuyu bertaraf edebilmek adına araştırmamın, örneklemdeki okullar *özelinde* değil, örneklemdeki okullar *üzerinden* jenerik bir olgu olarak köklü lise tecrübesine yönelik olduğuna ilişkin açıklama yapma ihtiyacı hissettim. Bu hissiyatlarımda haklı olup olmadığımı bilmemekle beraber, bulguları ile ilgili alanyazına olduğu kadar, genel olarak eğitim alanında politika yapıcılara ve de köklü

liselerin paydaşlarına da faydalı olmasını ümit ettiğim tez araştırmamın, doktora sonrası süreçte çok daha etkileşimli ve çoklu kazanımlı bir iş birliğine vesile olmasını temenni ediyorum.

2.9.Araştırmanın Sınırlılıkları

Elit okullar odağında araştırma yapacak olan sosyal bilimcilere Aguiar (2016), erişim zorluklarına rağmen, “yukarıyı çalışmaktan” vazgeçmemelerini tavsiye eder (s. 9). Elit eğitim çalışmaları sahasında karşılaşılabilecek olası sorunlara ilişkin Weinberg (1968) ise, elit okullarla bütünlüklü, hatta yeterli düzeyde iş birliğinin dahi pek olası olmadığını söyler (s. 147).¹⁴ Bu çalışmaya başlamadan önce, literatür okumalarımın hareketle okul paydaşlarından veri erişiminin meşakkatli olabileceğinin, şu anki kadar olmasa da farkındaydım. Bununla birlikte, araştırma konusunun, uluslararası akademik dünyanın aksine, ulusal alanyazında kapsamlı olarak neredeyse hiç çalışılmamış olması ve bilhassa Türkiye’nin sahip olduğu prestijli devlet okullarının alanyazına değerli ve özgün katkı sunacağına olan inancım çalışmaya başlama motivasyonum oldu. Öte yandan, yetersiz veri erişiminin doktora çalışmamın niteliğine ve güvenilirliğine gölge düşüreceğini bildiğimden, daha güvenli limanda kalarak, araştırmamın ana veri kaynağı olarak zengin veri erişiminin daha kolay olacağını tahmin ettiğim elit okul mezunları ile çalışmaya karar verdim. Bu kararın doğru bir karar olduğunu araştırmamın sonunda görebiliyorum. Mülakat verilerimin güvenilirliği açısından istifade ettiğim açık kaynaklardan veriler ve kıymetli veri sunan tarihçe, hatırat, mezun yazıları ve diğer okul dokümanları ise analizlerimin zenginleşmesi ve derinleşmesi adına ek kuvvet oldu.

Elit okul tecrübesini olabildiğince kapsamlı olarak ele alma amacında olduğum araştırmamda, belirlediğim kriterler odağında maksimum çeşitlilik örnekleme ile katılımcılarımı belirlemeye gayret etmiş olmakla beraber, yeterince erişim sağlayamadığım bazı katılımcı grupları da oldu. En erken dönem mezunlar, daimî yatılı mezunlar (yatılı kategorisinde ağırlıklı olarak hafta sonu evlerine gitme imkânı olan İstanbul ve yakın çevresinde oturan *evci yatılı* katılımcılarla görüştüm), GSL özelinde - okul jargonunda “şatolar” olarak isimlendirilen- GSL ilkokul ve ortaokulundan gelen mezunlar¹⁵ bu gruplar arasında yer almaktadır. Nedenini tam olarak hâlâ bilememekle

¹⁴ Weinberg, tam tersi istikamette, okulların araştırma için çok istekli olmalarını, araştırmanın manipüle edilme riski dolayısıyla problemlili bulur (1968, s. 152).

¹⁵ GSL ilkokul ve ortaokulunun websitesinde ismi bulunan mezunlardan LinkedIn profili bulunan mezunlarla mesaj yoluyla irtibata geçilmiş, araştırmadan bahsedilerek katılım için davet edilmiştir. Bununla birlikte, herhangi bir dönüş alınmamıştır.

beraber, okul örneklemim içinde RK mezunlarına, GSL ve İEL mezunlarına kıyasla daha zor erişim sağladım.

Araştırma verileri, elit okullarda dezavantaj tecrübesinin ağırlıklı olarak dinî normlar üzerinden tanımlanan birincil habitus ile okulun seküler kurumsal habitusu arasındaki mesafeden kaynaklandığını göstermekle beraber, tek neden bu değildir. Okulun kurumsal habitusuna uyumlu arka planlardan gelmekle beraber, (sosyoekonomik nedenler, farklı beklentiler, yazılı olmayan kurallara muhalefet, ergenlik dönemi etkisi gibi) sair sebeplerle dezavantaj tecrübe etmiş olan katılımcılar da mevcuttur. Ayrıkçı aidiyet modelindeki bir katılımcının, kendi tecrübe ettiği “ayrıkçılığın”, değişen düzeylerde de olsa, okulda farklı etnisiteye mensup yahut ana akım olmayan politik ve cinsel eğilimleri olan kişiler tarafından da tecrübe edildiğine ilişkin söylemi, dezavantaj tecrübesinin kapsamının genişletilmesi gereğini göstermiştir. Bununla birlikte, aracı olmaksızın bu grupların tespit edilmesi mümkün olmamıştır.

Jenerik bir olgu olarak elit eğitim olgusuna eğilen bu tez çalışması, alanda kapsamlı olarak konuyu sosyolojik bir perspektiften ele alacak olan ilk çalışma olması hasebiyle, kaçınılmaz olarak daha genel bir araştırma sorusu üzerinden araştırma nesnesine yaklaşmıştır. Bununla birlikte, elit okulları diğer paydaşları (yönetim, öğretmenler, öğrenciler, veliler, mezunlar dernekleri ve vakıflar) ve her bir ayırım mekanizması odağında ele alacak akademik çalışmalara muhakkak ihtiyaç vardır. Bu tez araştırmasının bulgularının, sonraki çalışmalar için rehber niteliğinde bir zemin oluşturmasını temenni ederim.

Açık kaynaklardan ve okullardan temin edilen nicel verilerden istifade etmekle beraber, bu tez çalışması temelde nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Nitel yaklaşım, bilhassa tecrübenin anlamlandırılması ve çoğullaşmanın tespitine yönelik araştırmacıya kıymetli imkânlar sunmakla birlikte, konunun çok daha büyük örneklemeler üzerinden nicel verilerle ele alınması, hem nitel bulguların yaygınlığının test edilmesi hem de genel eğilimlerin gözlemlenebilmesi adına gereklidir. Bu noktada okul bileşenleri ile yapılacak olan nicel çalışmalar, analizlerin derinleştirilmesi ve yeni bulgulara erişim noktasında değerli veri kaynakları olacaktır.

Bu sınırlılıklara rağmen mevcut tez araştırması, elit eğitim ve elit okul olgusunu, içeriden deneyimleyenlerin bakış açıları üzerinden kapsamlı şekilde ele almış olması ve çoğunlukla merak konusu olan elit okulların toplumsal gerçekliklerine ufak bir pencere

açmış olması bakımından alana önemli katkı sunma potansiyelindedir. Çalışmanın bu deneyimlerin sadece fenomenolojik düzlemde anlamlandırılmasının ötesinde, bu anlama ilişkin kavramsal kategoriler ve bir kuram inşa etmiş olması ise, eğitim alanının sınırlarını genişletmesi bakımından önemlidir. Cookson ve Persell'in, kendi araştırmaları için söyledikleri üzere, okul paydaşları, araştırma bulgu ve analizlerinin tamamına katılmayabilir, hatta bazı analizlere yönelik hoşnutsuz hissedebilirler (1985a, s. 6). Bununla birlikte bu çalışmada, benimle değerli tecrübelerini samimiyetle paylaşan kıymetli katılımcılarımın anlatılarına aynı samimiyet ve özveri ile elimden geldiğince sadık kalmaya çalıştım. Araştırmacının verisine sadık kalması, muhakkak ki herkesin istifade edebileceği, bulguların gelişim odaklı olarak kullanılabilmesi nitelikli bir çalışmanın vücuda gelmesine vesile olacaktır. Bu çalışmanın, elit okul mezunlarının anlatılarda kendi tecrübelerinden izler bulabilecekleri, okul paydaşı olmayanların ise prestijli okulların potansiyel, önem ve toplumsal gerçekliklerini bir nebze de olsa anlamlandırabilecekleri bir çalışma olmasını ümit ederim.

3. LİTERATÜRDE ELİT OKULLAR

Bir alt disiplin olarak eğitim sosyolojisinin kurumsallaşması yirminci yüzyılın ikinci yarısına denk gelir. II. Dünya Savaşı sonrası dönemde, bilhassa Mayıs 68 olayları ve “Siyah Gücü” hareketi (*Black Power*) gibi toplumsal eylemlerle, endüstrileşme sonrası toplumlarda dezavantajlı grupların toplumsal koşullarına ilişkin farkındalık artmış, eşitlikçi talepler daha yüksek sesle ifade edilmeye başlanmıştır. Böylesi bir hareketlilik, Batı akademisinde de yankı bulmuş, eğitimin sınıfsal boyutu eleştirel bir gözle çalışmalarda ele alınmaya başlanmıştır. Bu dönemde her ne kadar eğitim sosyolojisi alanı, bir alt disiplin olarak eğitim fakültelerinde ve üniversitelerin sosyoloji bölümlerinde henüz kurumsallaşmamış olsa da¹ toplumsal hareketlilik, tabakalaşma ve endüstrileşme sorunları temaları merkezinde araştırmalarını yürüten Albert H. Halsey ve Jean Floud’un çalışmaları, alanın gelişimine ve kurumsallaşmasına öncülük etmiştir (Bernstein, 2003). Eğitim sosyolojisi alanındaki soru(n)ların çoğunlukla toplumsal eşitsizlikler perspektifinden ele alınmasında, Raymond Aron tarafından 1960 yılında kurulan Avrupa Sosyoloji Merkezi’nin (*Centre de Sociologie Européenne*) hatırı sayılır etkisi olmuştur. 1961 yılında merkezin genel sekreterliğini yürütmek üzere, Aron tarafından davet edilen Pierre Bourdieu, burada, aynı yıl yine Aron tarafından Sorbonne Üniversitesi’nde araştırma asistanlığını yapmak üzere davet edilen Jean-Claude Passeron ile tanışır. Avrupa Sosyoloji Merkezi’nde, Aron’un yönlendirmesi ile Beşinci Cumhuriyet’in vaat ettiği eşitlikçi ve sosyal-demokratik politikaların vaatlerini ne kadar gerçekleştirdiğine yönelik eleştirel bir araştırma yürütmeye başlarlar (Göker, 2015, s. 12).

Bu dönemde yapılan araştırmalarda² ekseriyetle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı toplumsal gruplar üzerinden eğitime erişim ve eğitim ile dikey toplumsal hareketlilik ilişkisi temaları ele alınmıştır. Bernstein, eğitim sosyolojisi alanındaki ilk literatürün, eğitimdeki yaygın eşitsizliklerin kurumsal kaynaklarını açıklamaktan ziyade, görünür neticelerini *betimlemeye* odaklandıklarını yazar (2003, s. 140). Oysaki sosyolojik tahayyül, görünür olanın ardındaki görünmeyen mekanizmaların nasıl işlediğine ilişkin öngörü sunabildiği ölçüde etkili olabilir. Laura Nader’in ses getiren makalesinde (1972)

¹ Bernstein, eğitim sosyolojisi alanının rüştünü ispatında, Halsey’in eğitim aldığı ve Floud’un bir süre ders verdiği *London School of Economics*’in meşrulaştırıcı kurum işlevi gördüğünü yazar (2003, ss. 140-141). Eğitim sosyolojisi alanında ilk yüksek lisans programı, 1964 yılında Londra Üniversitesi Eğitim Enstitüsü kapsamında açılmış, ilk diplomalar ise 1966 yılında verilmiştir.

² Bernstein (2003), yirminci yüzyılın başlarında yoksulluk üzerine yapılan çalışmalarının yerini yüzyılın ortalarında toplumsal eşitsizlik temelli eğitim *fireleri* anketlerinin aldığını yazar (s. 140).

de dile getirdiği üzere, bir olgudan etkilenen grupların sadece bir kutbunu odağa alarak, olguyu anlamlandırma girişimi yanlış denemese de zorunlu olarak eksik bir tablo sunacaktır. Nader, bu noktada dirençli toplumsal eşitsizlikleri ele alırken, yoksulluğu çalışmak kadar zenginliğin de çalışılması gereğine işaret etmiş, antropoloji disiplini özelinde, “yukarıyı çalışma”yı (*study up*) teklif etmiştir (ss. 289-290). Bu noktada, Bourdieu’nün, Avrupa Sosyoloji Merkezi’ndeki çalışma arkadaşı Jean-Claude Passeron ile Fransız eğitim sistemi ve kültürel iktidar alanı üzerine yürüttükleri araştırmalar, eğitim sosyolojisi alanındaki bu önemli boşluğun doldurulmasına önemli katkıda bulunmuş, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretiminde eğitimin ve eğitim kurumlarının oynadığı aktif rol üzerinden eğitim sosyolojisi alanında ana referanslar haline gelmiştir.³

Benzer taşra kökenli toplumsal arka plandan gelen Bourdieu ve Passeron, her ikisi de Fransa’nın en prestijli eğitim kurumlarından biri olan *École Normale Supérieure* (ENS) mezunu olmakla birlikte, eğitim sistemine eleştirel bir tutum içerisindedirler. İlkokul sonrası eğitim hayatı boyunca gelmiş olduğu toplumsal köken sebebiyle çeşitli sıkıntılar yaşadığını ifade eden Bourdieu, kendi hayatından kesitler anlattığı *Bir Otoanaliz için Taslak* (*Sketch for a Self-Analysis*) kitabında, okul tecrübesi ile ilgili olarak “etkileşimlerin şiddeti, fiziksel görünüm ya da soyadı üzerinden, sıklıkla bir nevi sınıf ırkçılığı şeklini alıyordu” diye yazar (2008a, s. 98). İlkokul sonrası yatılı olarak okuduğu Pau kasabesindeki *Lycée Louis Barthou*’da gündüzlü ve iyi giyimli kasaba çocuklarının “köylü aksanını” taklit ederek kendisiyle dalga geçtiklerinden, daha sonra devam ettiği, *grandes écoles* sınavlarına hazırlayan bir *khâgne* olan *Lycée Louis-le-Grand*’da da gündüzlü burjuva öğrencilerle taşra kökenli yatılı öğrenciler arasındaki bu “aynı sınırla”-sonradan akademik çalışmalarında bu sınırı “sembolik sınırlar” (*symbolic boundaries*) diyecektir- tekrardan karşılaştığından bahseder (s. 98). Kendi tecrübelerini de anlamlandırabilmek adına Bourdieu’nün Fransız eğitim sistemi üzerine düşünceleri onu, eğitim sisteminde etkileri görünür olan dezavantaj tecrübesi ile birlikte *yukarıyı* yani görünmeyen imtiyazı da araştırmaya yönlendirir.

Tez araştırmasının literatür değerlendirmesine odaklanan bu bölümünde ilk olarak tezin analiz ve tartışmalarının dayandırıldığı kavramsal ve kuramsal çerçeve çizilecektir (3.1). Akabinde uluslararası ve ulusal alanyazında elit okullar merkezinde öne çıkan temalar

³Avrupa Sosyoloji Merkezi ile entelektüel ilişkisi bulunan École Pratique des Hautes Études’te bir süre ziyaretçi araştırmacı olarak bulunan Basil Bernstein, Bourdieu ve arkadaşlarının Merkez’de yürüttükleri çalışmalara “sonsuz bir saygı ve hayranlık” duyduğunu; bu grubun, 1960 ve 70’ler boyunca eğitim ve kültür sosyolojisi alanlarının muhtemelen en önemli çalışmalarına imza attıklarını yazar (Bernstein, 2003, s. 13).

üzerinden güncel tartışmaların seyrine bakılarak (3.2 ve 3.3), tez araştırmasının literatürde nerede konumlandığı izah edilecektir (3.4).

3.1.Kavramsal Çerçeve: Bernstein ve Bourdieu

Okul sosyolojisi alanında önemli çalışmaları bulunan Basil Bernstein'in elit okullardaki prestij ve ayrıcalık algısının oluşumu ve yeniden üretimine dair açıklama sunan okul kültürü tezi, bu tez araştırmasının yaslandığı iki ana kuramsal temelden ilkinin oluşturmaktadır. Bir eğitimsel aktarım tezi geliştirdiği *Sınıf, Kodlar ve Kontrol* başlıklı çalışmasında (2003) Bernstein, bir okulda ilişkiler düzenini oluşturan araçsal ve anlamsal olmak üzere iki çeşit düzenden/kültürden (*instrumental and expressive orders*) bahseder. Bürokratik prosedürlerle aktarılan araçsal kültür, edindirilmesi hedeflenen belli becerilerin doğrudan ve açıktan aktarımı ("görünen pedagoji"⁴) ile ilişkili olarak "resmî (akademik) müfredat, bilginin aktarımı ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği" (s. 58) üzerinde etkili olurken; okul kültürüne ait ortak değerler sistemi ("görünmeyen pedagoji") anlamsal kültür yoluyla öğrencilere aktarılmaktadır.⁵ Bu noktada rekabetle daha ilintili olan araçsal kültür daha çok sınıflandırıcı iken, anlamsal kültür işlevsel olarak birleştirici niteliktedir. Bernstein'in araçsal ve anlamsal düzen ayrımı, elit okullarda ayrıcalığın nasıl içselleştirildiğini ve meşrulaştırıldığını anlamak açısından son derece işlevseldir. Özellikle elit okullarda gözlemlenen hiyerarşik yapılanmanın ve aidiyet hissi yaratan okul kültürünün bu iki düzen üzerinden nasıl kurulduğu, bu çalışmada Bernstein'in kavramsal çerçevesi üzerinden tartışılmıştır.

Bernstein'in kavramsal çerçevesi, çalışmada öne çıkan *ayrıcalık* ve *aidiyet* temalarının analizinde işlevsel olmuşsa da araştırma sorusuna yönelik geliştirilen kuramda temelde Bourdieu'nün *sistemik kavramların*ın açıklama gücünden yararlanılmıştır. Bu kavramsal ağırlığa referansla, Bourdieu'nün kavramsal çerçevesi çok daha detaylı şekilde ele alınarak, tez içindeki kavramların hangi bağlamlarda kullanıldığının altı çizilecektir.

⁴ Bernstein'in 'görünen ve görünmeyen pedagoji' tartışması için bkz. Basil Bernstein, "Class and Pedagogies: Visible and Invisible", *Educational Studies*, 1(1), 1975, ss. 23-41, DOI: 10.1080/0305569750010105.

⁵ Bernstein'in 'görünmeyen pedagoji' kavramı, elit okullar literatüründe 'örtük müfredat' (*hidden curriculum*) kavramı üzerinden de tartışılmıştır: Merry ve Boterman (2020), Hollanda'da elit devlet okullarındaki (*Dutch Gymnasium*) kurallar ve rutinler gibi resmî olmayan kurumsal yapıların öğrenciler arasında nasıl belirli davranış kalıpları, alışkanlıklar, tavır ve değerlerin benimsenmesine yol açtığı sorusundan hareket ettikleri araştırmalarında, 'öğretmen tavır ve davranışları, homojen arkadaş grupları, sınıf içi kabul gören etkileşim dinamikleri, dilin kullanımı, kelime seçimi ve hatta sınıfların ve okul alanlarının mekânsal yerleşimi' üzerinden uygulanan örtük müfredatın etkisinin belirleyiciliği bulgusuna ulaşmışlardır (s. 536).

Bourdieu ve Passeron, eğitim sistemi üzerine araştırmalarının ilk bulgularını *Varisler: Öğrenciler ve Kültür* başlığı altında 1964 yılında yayımlarlar. Bourdieu, 1989 Ekim’inde Japonya’da kendisi ile gerçekleştirilen bir röportajda, bu araştırmanın, yayımlandığı dönemin “siyasi gökyüzünde gök gürültüsü etkisi” yaptığından bahsedecektir (Bourdieu, 2008b, s. 49). Bu çalışmada, Bourdieu ve Passeron, farklı toplumsal kökenlere sahip öğrencilerin Fransız yükseköğretimindeki eşitsiz temsilini 1960-63 istatistiksel verileri üzerinden analiz ederler. Bu verilere göre, babası tarım işçisi olan bir öğrencinin yükseköğretime erişim şansı %1’den az iken, bu oran babası sanayici olan öğrencilerde neredeyse %70, üst düzey profesyonellerin çocukları için ise %80’in üzerindedir (Bourdieu ve Passeron, 1979, s. 2). “**Kültürel imtiyaz**” (*cultural privilege*) kavramının odağa alındığı bu çalışmalarında, üniversitedeki müfredatın çerçevesinde *öğrenilmiş tederisi kültür* ile aileden tevarüs edilen, kademeli olarak *edinilmiş üst sınıf kültürü* arasındaki ayrıma ve bu ayrımın ikinci gruptaki öğrencilerin (*varisler*) lehine imtiyazı nasıl yeniden ürettiğine dikkat çekerler. Bourdieu’ye göre, araştırmalarının bu denli ses getirmesinin ardında yatan sebep, araştırma bulgularının dezavantajlı toplumsal grupların eğitimde ne kadar az temsil edildiklerini göstermesi değil -bu zaten entelektüel çevrelerce bilinen bir gerçektir- bu bilinen gerçeğin ortaya çıkışında üst toplumsal sınıf değerleri üzerine kurulu eğitim sistemi ve okulun suç ortaklığını⁶ ortaya koymaya çalışmasıdır (Bourdieu, 2008b, s. 49). Bourdieu, okulu kapitalist toplumda, sosyal ayırım ve rollerin kutsallaştırılmasında ve maddi gücün sembolik güce dönüştürülmesinde kilit noktada görür. Okulun, *eşitleyici ve özgürleştirici okul söylemi* altında çoğunlukla fark edilmeyen bu örtük misyonu, feodal toplumda Kilise’nin ayrıcalıklı haklara meşruiyet atfeden misyonundan çok da farklı değildir.

Bourdieu ve Passeron, *Varisler*’deki sorgulamalarını 1970 yılında yayımlanan *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* başlıklı çalışmalarında bir “**kültürel yeniden üretim**” teorisine dönüştürürler. Bu çalışmalarında yazarlar, belli bir toplumsal sınıfın habitusundan neşet eden bir “**kültürel keyfiyetin**”⁷ (*cultural arbitrary*) dayatılmasını ve “meşru otorite olarak ikrarını” sorunsallaştırırken⁸; bu dayatmayı

⁶ Bourdieu, okulun, imtiyazlı sınıflar lehine kültürel yeniden üretimi, *eşitleyici ve özgürleştirici demokratik okul meritokratik* söylemine rağmen ve bizzat bu söylem üzerinden yaptığını savunur.

⁷ *Yeniden Üretim* kitabının Türkçe baskısına “Takdim” yazısı yazan Emrah Göker, Türkiye’de Bourdieu’nün tezleri çerçevesinde gerçekleştirilen akademik çalışmalarda “bir set olarak ithal edilen” kavramlar arasında (kavramın merkeziliğiyle ters orantılı biçimde) “kültürel keyfiyet” kavramının yer almadığına dikkat çeker (2019, s. 17).

⁸ Bourdieu, bu iki temayı, 1979 yılında yayımlanan *Ayırım: Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi* başlıklı çalışmada, “kültürel sermaye” ve “kültürel hegemonya” ilişkisi üzerinden çok daha etraflıca ele alır.

mümkün kılan toplumsal ve kurumsal koşulların izini sürmüşler; nihayetinde bu koşulların mümkün kıldığı örtük mekanizmaları ifşa etmeye çalışmışlardır (Bourdieu ve Passeron, 2019, ss. 25-26). Bir *kültürel keyfiyet* olarak belirli norm ve değerlerle örülü belirli bir habitusun *tek makbul* habitus olarak kabulü ve bu habitusa uyumlanmayan diğer tüm pratiklerin hem egemen söylem hem de dışarıda kalan bireylerce değersizleştirilmesi “**sembolik şiddet**” olarak açığa çıkmaktadır. *Sembolik şiddet*, bir sınıfa ait normların ve kültürel tercihlerin (“kültürel keyfiyet”), toplumun geneli tarafından bir zaruret olarak kabulüne işaret eder. Bu şiddetin *sembolik* olması, fiziksel şiddetten farklı olarak fark edilmemesine; *şiddet* oluşu ise fark edilmemesinden kaynaklı olarak bireye ve aslında topluma olan zararının büyüklüğüne işaret etmektedir. Egemen söylem ve pratiklerin meşruiyetini devam ettirebilmesi, sembolik şiddetin büyüklüğü oranında görünmezliği ile mümkündür. Zira sembolik şiddet ne denli baskın ise, kutsadığı değerler de bir o kadar arzulandır.

Yeniden Üretim’de, Bourdieu ve Passeron, eğitim sisteminin toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimi ile olan ilişkisinin, farklı toplumsal koşullarla şekillenen Fransa dışındaki toplumsal bağlamlarda da ele alınabilmesine olanak sağlayacak kavramsal bir çerçeve geliştirmişlerdir. Bourdieu, akademik çalışmalarda (ve hatta gündelik dilde de) sıklıkla kullanılan *habitus* ve *kültürel sermaye* kavramlarını yine bu çalışmada rafine etmiştir.⁹ *Yeniden Üretim*’i, benzer bir tezi savunan bir önceki çalışması *Varisler*’den farklı kılan da esasında bu kavram setidir. “Sistemik kavramlar” olarak adlandırdığı¹⁰ (Bourdieu ve Passeron, 2019, s. 31) bu kavramlar üzerinden Bourdieu, fırsat eşitliği söyleminin ardında meşruiyeti çoğunlukla sorgulanmayan eğitim sisteminin, fırsatı aslında hâlihazırda imtiyazlı sınıfların kullanımına sunan işleyiş mekanizmalarını ortaya çıkarmaya çalışır. Zira bu mekanizmalar, akademik alanın, kökeninden bağımsız olarak tüm öğrencilerde bulunduğunu varsaydığı ve bu varsayıma göre ödüllendirdiği (akademik dile aşinalık, kendini rahat ifade etme, otorite karşısında saygın ve özgüvenli bir duruş, eleştirel bakış açısı, nitelikli sorgulama gibi) belirli *yumuşak becerileri* kültürel sermayesi yüksek üst sınıfların hâlihazırda akademik alana getirerek, *yarışa önde başladıkları* toplumsal

⁹ Bourdieu, *habitus* kavramını ilk kez *Yeniden Üretim* kitabında kullanır. *Varisler* kitabında, *habitus*a işaret eden tanımlamalar yapmış olsa da (örneğin, “*geldikleri çevreye borçlu oldukları tüm bir ön yatkınlıklar ve ön malumatlar bütünü*”, 2020, s. 41) kavram olarak metin içinde kullanmamıştır.

¹⁰ Bourdieu, sayfada bu kavramları şu şekilde verir: ‘Kültürel keyfiyet’ (*cultural arbitrary*), ‘sembolik şiddet’ (*symbolic violence*), ‘pedagojik iletişim ilişkisi’ (*relation of pedagogic communication*), ‘dayatma biçimi’ (*mode of imposition*), ‘zihne kazıma biçimi’ (*mode of inculcation*), ‘meşruiyet’ (*legitimacy*), ‘ethos’, ‘kültürel sermaye’ (*cultural capital*), ‘habitus’, ‘toplumsal yeniden üretim’ (*social reproduction*) ve ‘kültürel yeniden üretim’ (*cultural reproduction*)

gerçeğini perdelemektedirler. Bu becerileri eğitimleri sürecinde edinmeye çalışan halk sınıflarından öğrenciler ise, eğitimleri boyunca ve sonrasında iş piyasasında, akademik donanımlarından bağımsız olarak, değer atfedilen bu nitelikler bakımından daha yetersiz bulunarak, sistem tarafından (ya da kendi kendilerine) elenmeye¹¹ maruz kalmaktadırlar.

Bourdieu'nün 1964 yılında Passeron ile birlikte kaleme aldığı *Varisler: Öğrenciler ve Kültür* ile başlayan Fransız eğitim sistemine yönelik eleştirel çalışmaları, sonrasında *Yeniden Üretim*'de rafine ettikleri *kültürel yeniden üretim teorisi* ile devam etmiş, tüm bu birikim en nihayetinde Bourdieu'nün 1989 yılında yayımlanan, Fransa'nın en imtiyazlı eğitim kurumları kabul edilen *grandes écoles* (fr. "büyük okullar") sınavlarına hazırlayan, kendileri de bir o kadar itibar gören hazırlık okulları (*prépa*¹²) üzerine eğildiği *Devlet Soyluları: Büyük Okullar ve Zümre Ruhu* başlıklı çalışmasında olgunluk noktasına ulaşmıştır. Kitabın başlığı, feodal toplumda iktidarın aile içinde kalması adına kan bağı üzerinden gerçekleşen güç ve ayrıcalık aktarımının, günümüzde benzer bir motivasyonla elit okul diplomaları üzerinden gerçekleştiğine işaret eder. Üstelik günümüzde yeniden üretilen *soyluluk*, eskiye nazaran çok daha meşru ve yapısal eşitsizliklerden kaynaklanan farklılıkları çok daha fazla gizleyici mahiyettedir.

Bu araştırmasında Bourdieu, toplumsal sınıf ile tedrisi sınıflandırmaların arasındaki ilişki üzerine daha bir odakla eğilmesine sebep olarak, 1960'lı yıllara ait bir dokümandan bahseder (1996, s. 30). Paris'te kız öğrencilerin devam ettiği, *grandes écoles* giriş sınavlarına hazırlayan bir hazırlık okulundaki (*khâgne*) bir felsefe öğretmeni tarafından dört yıl boyunca tutulan, 154 adet bireysel değerlendirme raporunu ihtiva eden bu

¹¹ Bourdieu, "elenme"yi mutlak surette eğitim hayatından kopma anlamında kullanmaz. Bu kavramla, daha çok, "iktidar alanı"nın (*field of power*) dışına itilmeyi kasteder. Bu argümana göre, aileden tevarüs edilen ekonomik ve özellikle kültürel sermayenin yokluğu ya da yetersizliğinde, alt toplumsal sınıflardan gelen öğrenciler, ya akademik alanda ayrıcalıklı sınıfların habitusu ile örtüşen pratik ve normlara uyum sağlayamamakta ve akademik anlamda başarısız olmakta (*elenme*) yahut akademik olarak başarılı olacaklarını düşündükleri ancak daha az prestij atfedilen fen ve edebiyat bölümlerini tercih etmektedirler. Bu şekilde "üniversitenin beş kapısı"ndan (Tıp, Eczacılık, Hukuk, Fen ve Edebiyat fakülteleri), sadece ikisine (Fen ve Edebiyat) yönelimle, kendileri de farkında olmadan, "küme düşürülme"ye maruz kalmaktadırlar (Bourdieu ve Passeron, 2020, s. 18). Bourdieu, alt ve üst toplumsal sınıfların bulunma oranlarına göre belirginleşen böylesi bir "disiplinler hiyerarşisi" ile mevcut toplumsal hiyerarşilerin akademik alana aktararak sürekliliğinin temin edildiğini savunmaktadır.

¹² *Prépa* (ya da CPGE -*classes préparatoires aux grandes écoles*), *grande école* okullarına hazırlayan, lise sonrası devam edilen iki yıllık hazırlık okullarıdır. Bu hazırlık okullarına, lise eğitiminin son iki yılı (*première* ve *terminale*) en yüksek akademik başarıyı gösteren sınırlı sayıda (%5) öğrenci kabul edilmektedir. Bazı özel hazırlık okullarının, akademik başarı kriteri haricinde, mülakat süreci de vardır ve bu mülakatlarda öğrencilerin müfredat-dışı etkinliklerine göre değerlendirme yapılmaktadır. Fen ve matematik bilimleri ağırlıklı olan hazırlık okulları *taupe*, beşeri ve sosyal bilimler ağırlıklı olanları ise *khâgne* olarak isimlendirilmektedir. Bu hazırlık okullarının en prestijli olanları arasında Bourdieu'nün de eğitim aldığı *Lycée Louis-Le-Grand*, *Lycée Henri-IV*, *Lycée Stanislas* ve *Lycée privé Sainte-Geneviève* gibi okullar yer alır. Kaynak: https://www.wikiwand.com/en/Education_in_France. (Erişim tarihi: 12.08.2022)

dokümanda, öğrencilerin yazılı ve sözlü notları ile birlikte öğretmenin öğrenci ödevlerine betimleyici yorumları yer almaktadır. Bu dokümanı Bourdieu'nün araştırması için ilginç kılan husus, değerlendirme raporlarında ödevlerle ilintili bilgilerin dışında, öğrencilerin doğum tarihleri, mezun oldukları ortaokul, ebeveynlerinin meslekleri ve ikamet yerleri gibi ödevlerle doğrudan ilişkili olmayan, öğrencilerin toplumsal kökenlerine ilişkin bilgilerin de yer almasıdır. Bourdieu, bu verileri, öğretici yargısını şekillendiren bilişsel yapıları açığa çıkarabilmek adına tablolaştırır (Bourdieu, 1996, s. 31). Tablodaki veriler üzerinden Bourdieu, öğrenci ödevlerinin değerlendirilmesinde kullanılan sıfatlarla öğrencilerin toplumsal kökenlerine ilişkin verilerin -ebeveyn mesleği ve ikamet edilen yer (Paris ya da taşra)- bir analizini yapar. Bu analiz sonucunda, toplumsal köken yükseldikçe, ödev değerlendirmelerinde olumlu sıfatların kullanımının arttığını ve (birkaç istisna olmakla birlikte) verilen notların yükseldiğini bulgular. Benzer üst toplumsal kökenden gelen öğrencilerde ise Paris'te ikamet, “en müstesna sıfatların” kullanımında ilave avantaj sağlıyor görünmektedir (Bourdieu, 1996, s. 32). Muhtemelen tamamen akademik bir değerlendirme yaptığını düşünen öğreticinin kullandığı sıfatlar sınıflandırıldığında, olumlu sıfatların kullanımında Bourdieu, küçük burjuvaziden (*petit bourgeois*), ticaret burjuvazisine (*business bourgeois*) ve entelektüel sınıflara doğru belirgin bir artış gözlemler. Daha alt toplumsal sınıflardan gelen öğrencilerin değerlendirmelerinde kullanılan olumlu yorumlara ise ya şerh düşülmüş (örneğin, *eksik ve tuhaf ama ilginç, saçma değil ama biraz basit, anlaşılır ama biraz sığ*) ya da *kitabî, emek harcanmış, ciddi, sistemli, makul* gibi daha nötr olumlu sıfatlar tercih edilmiştir (Bourdieu, 1996, s. 33).

Bourdieu, eğitim sisteminde sıradan bir öğreticinin yargısını şekillendiren, “ideolojik makine” (Bourdieu, 2008b, s. 66) olarak nitelediği mekanizmaların etkinliğini ve sürekliliğini örtük olmalarına borçlu olduklarını düşünür. Ona göre, bu mekanizmaların örtük kalmasının en önemli sebebi, tüm öğrencilerin erişimine açık olan ulusal sınavlarla biçimsel eşitliğin temin edildiği Fransız eğitim sisteminde, başarıyı tümüyle bireysel çaba ve yetenekle ilişkilendiren *meritokratik* söylemdir. “Yetenek ideolojisi” ve “eşitlik miti” olarak farklı adlandırmalarla ifade ettiği bu söylem, meşruiyetini biçimsel eşitlikten almakta, eğitime erişim eşitliğini fırsat eşitliği etiketiyle sunmaktadır. Oysaki, Bourdieu'nün araştırmalarında göstermeye çalıştığı üzere, farklı toplumsal kökenden gelen öğrencilerin, ayrıcalıklı toplumsal konumlara erişimdeki fırsatları eşit olmamaktadır.

Nihai olarak, Bourdieu'nün kültürel yeniden üretim teorisinde, eğitim sistemi, koşulların eşitsizliğini yeteneklerin eşitsizliğine dönüştürerek eşitsiz koşullara meşruiyet kazandırmakta, böylelikle yapısal koşulların neden olduğu eşitsizliklerin yeniden üretimine katkıda bulunmaktadır. Üstelik, bu döngünün kırılabilmesinin ötesinde fark edilebilmesi dahi kolay değildir: Bu döngünün dezavantajlı kılmaya devam ettiği alt toplumsal gruplar, okulun eşitleyen ve özgürleştiren misyonunu büyük ölçüde içselleştirip, sistem dışına itilmelerini, kolektif bir kaderin tezahürü olarak değil, bireysel bir kader olarak, kişisel yetersizlikleri ile açıklama eğiliminde olmaktadır (Bourdieu, 2008b, s. 38). Elit okullarda eğitim gören öğrenciler için ise *ayrıcalık*, kendilerine aileleri üzerinden bahşedilen değil, emekleri sonucu kendilerinin kazandıkları bir hak olarak görünmektedir. Bourdieu'ye göre, bu noktada yapılması gereken, başarısızlığı bireysel faktörlere atfederek, sistemi meşrulaştırmanın ötesinde, tam da bu meşruiyeti sorgulayarak, akademik alana girişte, kökeninden bağımsız tüm öğrencilerin hazır bulunuşluğunu temin edecek bir pedagojik formasyonun okulöncesi dönemden itibaren öğrencilere sunulmasıdır (Bourdieu ve Passeron, 2020, s. 119).

3.2.Elit Eğitim Sosyolojisinde Güncel Tartışmalar

Bourdieu'nün ses getiren *kültürel yeniden üretim* tezine rağmen, 2010'lu yıllara kadar elit okullar, eğitim araştırmacılarının eleştirel gözleminin ve eğitim politikaları gündeminin çoğunlukla dışında kalmıştır (Barrera vd., 2021; Gaztambide-Fernandez, 2009b; Khan, 2011; Khan, 2016; van Zanten, 2010). Gaztambide-Fernandez, elit okulların araştırma gündemindeki bu “görünmezliği” üzerinde, siyasi iktidarlar nezdinde genel eğitimin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına yönelik önceliğin ve güçlü kararlılığın etkisinden bahseder (2009b, ss. 1110-1111). Bununla birlikte ilgili literatüre bakıldığında, özellikle son on beş yıllık dönemde elit okullar üzerine yapılan akademik çalışmalardaki artış, bu görünmezliğin ciddi oranda azaldığını göstermektedir.¹³ *Scopus* ve *Web of Science* veritabanlarında sosyal bilimler alanında¹⁴ “elit eğitim”, “elit okullar”, “elit okul”, “elit liseler” anahtar kelimeleriyle 2000-2024 yılları arasında¹⁵ yapılan arama sonuçlarına¹⁶

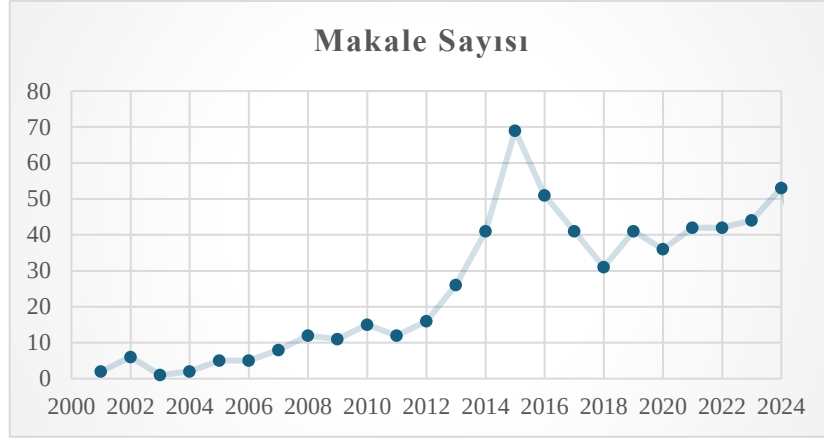
¹³ Bu görünmezliğin azalmasında Gaztambide-Fernandez'in tespitini yaptığı dönem sonrasında yapılan kendi etnografik çalışması (2009a) dahil, elit okullar odağında yapılan etnografik çalışmaların (ör; Khan, 2011, Koh ve Kenway, 2012; Charles 2014) etkisinden bahsedilebilir.

¹⁴ WoS'ta “araştırma alanı” daha detaylı olduğu için eğitim araştırmaları, sosyoloji ve diğer sosyal bilimler üzerinden filtreleme yapılmıştır. (Erişim tarihi: 15.05.2025)

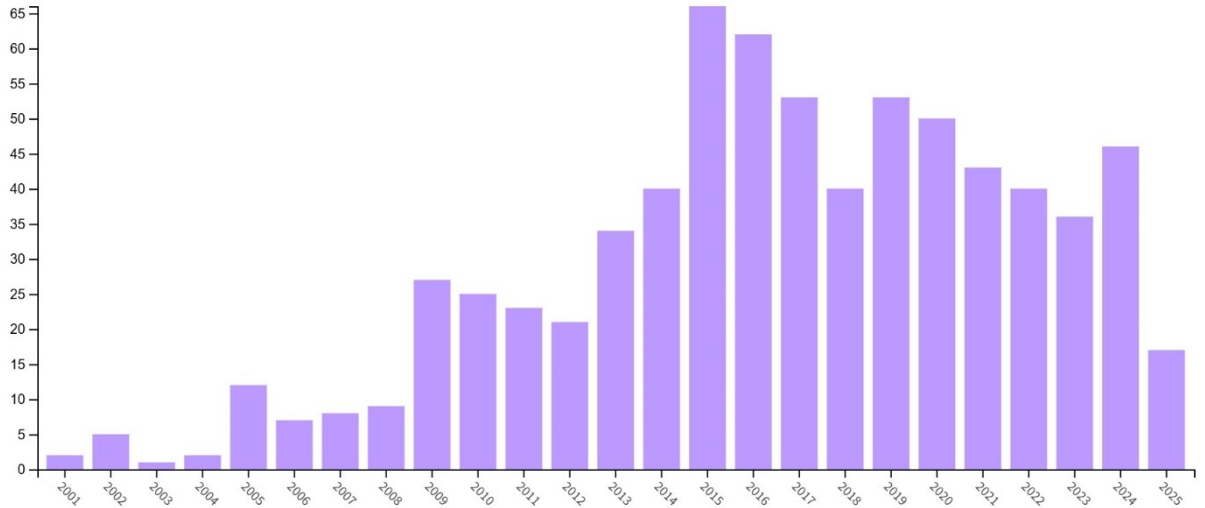
¹⁵ Scopus'ta listelenen çalışmaların %97'si bu tarih aralığında yer almaktadır.

¹⁶ İlgili aramada Scopus veritabanında 637 çalışma, WoS veritabanında 771 çalışma listelenmiştir (Erişim tarihi 16.05.2025).

(**Grafik 4 ve 5**) göre, elit okullara yönelik akademik ilgi, yıllık bazda düşüşler olmakla birlikte, genel yükseliş trendindedir.



Grafik 4 Scopus veritabanı 2000-2024 yılları arası Elit Eğitim Literatürü



Grafik 5 WoS veritabanı 2000-2024 yılları arası Elit Eğitim Literatürü

Bağlamsal olarak -olumlu ya da olumsuz¹⁷- farklı anlamlar yüklenen *elit* kavramının muğlaklığı (Charles, 2014; Gaztambide-Fernandez, 2009b; Khan, 2012) dolayısıyla, *elit okul* kavramının tüm ulusal bağlamlarda ve toplumsal dönemlerde geçerli sabit bir tanımının yapılması mümkün değildir. Bununla birlikte elit okullar literatürüne bakıldığında, elit okul kriterleri üzerinden belirli kavramların merkeze alındığı çeşitli tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Anja Gibson'ın (2019), Almanya'daki iki elit

¹⁷ Kavramın olumsuz çağrışımları genellikle toplumsal ve ekonomik ayrıcalık, otoriter liderlik ve 'iktidar seçkinleri' ile ilişkilendirilmektedir. Elit okullar bağlamında da literatür, kavramın olumsuz çağrışımlarını aşabilme stratejilerine yer verir. Örnek olarak, Dodillet (2017), İsveç hükûmeti tarafından lise dengi okullara yönelik 2009 yılında başlatılan 'mükemmeliyet programları' (*excellence programs*) inisiyatifinin, 'insanları gereğinden fazla provoke etmemek adına', 'elit program' yerine 'ileri eğitim' (*spetsutbildning*) olarak adlandırıldığından bahseder (s. 263).

yatılı okulu mukayese ettiği makalesinde bulguladığı *elit okulları elit yapan nitelikler*, literatürde bulgulanen elit okul kriterlerini özetler mahiyettedir (ss. 125-128). Bu bölümde, bu nitelikler odağında elit okullar literatüründe öne çıkan tema ve tartışma alanlarının sistematik bir değerlendirmesi yapılacaktır.

3.2.1. Geleceğin liderlerini ve elitlerini yetiştirme

Elit okulları elit yapan ilk nitelik bu okulların bulundukları toplumların stratejik karar alıcı konumlarına mezun yetiştirmeleri, literatürdeki yaygın kullanımıyla bir *elit üretim mekanizması* olarak işlev görmeleridir. Aline Courtois'nın (2018) sarıh bir şekilde ifade ettiği üzere elit okullar, elit üretimine katkıda bulundukları için *elit* kabul edilmektedirler (s. 13). Bu ilk nitelik, ilgili literatürde, “geleceğin liderlerini ve elitlerini yetiştirme” misyonu üzerinden ifade edilmiştir (Baltzell, 2017; Dodillet, 2017; Goh, 2020; Howard vd., 2020; van Zanten, 2010). İkinci Dünya Savaşı sonrası Amerikan toplumunda yükselişe geöen ulusal metropoliten üst sınıf profilini incelediği 1958 tarihli *Philadelphia Gentlemen* başlıklı öalışmasında E. Digby Baltzell, üst toplumsal sınıfların konumlarını meşrulaştıran ve yeniden üreten mekanizmalar arasında saydığı özel okul ve üniversitelerden “devlet adamlarının beşiği” olarak bahseder (2017, s. 305). Singapur'daki elit okullar üzerine kaleme aldığı makalesinde Goh (2020) ise, diğer okullardan farklı olarak elit okulların, öğrencilerine sunmuş oldukları “özyönetimli öğrenme” (*self-directed learning*) ile günümüzün “sınırları olmayan cesur yeni dünyasında” aktif rol alacak geleceğin liderlerini yetiştirmeyi amaçladıklarını yazar. Bu okullar, okula girişte öğrencilerin sahip oldukları hammaddeyi, okul mezuniyetinde Doğu ile Batı'yı angaje edebilme becerisine sahip “iki kültürlü elitler”e dönüştüren eritme potası işlevi görmektedirler (ss. 208-209).

3.2.2. Seçme-eleme stratejileri ve Meritokrasi miti

Elit okulların ayırt edici niteliklerinden ikincisi, sahip oldukları **seöilmiş/seökin öğrenci profili** ve okulların bu seçimi mümkün kılan **eleme stratejileridir**. Gibson (2019), elit okullarda uygulanan öğrenci kabul prosedürlerinin ayırt edici bir öğrenci kompozisyonuna erişim imkânı sağlarken, aynı zamanda kendi öğrencilerini diğer okulların öğrenci profilinden ayırt etmelerini temin ettiğini yazar (s. 125). Tarihsel olarak bakıldığında, elit okulların tarihi, hizmet ettikleri toplumsal grupların tarihine tekabül eder (Courtois, 2018). Burjuva devrimi ile yeni zenginleşen toplumsal sınıfların üst toplumsal konumlarda hak iddia etmeye başlaması ile imtiyazlı üst sınıf kültürünü kurum kültürü olarak benimseyen elit okullar, bir yandan *eski elitlerin* soy eskiliğine dayalı

imtiyazlarının korunmasında “sınıfsal bir duvar” işlevi görürken (Soares, 1999’dan akt. van Zanten, 2010, s. 330); diğer yandan yeni zenginleşen sınıflardan “seçilmiş hariciler”in entegrasyonu ile (Courtois, 2018, s. 27) üst sınıfları imtiyazlı kılan değerlerin muhafaza ve yeniden üretimini temin etmişlerdir. *İktidar Seçkinleri* başlıklı çalışmasında Mills, Amerikan toplumunda eski ve yeni elitlerin sancılı karşılaşmasında, “aynı ortak üst sınıf üyesi olma bilincinin” aşılandığı elit okulların, eski ve yeni üst sınıflar arasındaki gerilimin hafifletilmesinde etkin rol oynadıklarını yazar (2019, ss. 117-118).

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında, ayrıcalıklı toplumsal konumlara erişimin meşruiyetinin gayret ve beceri üzerinden *meritokratik söyleme* evrilmesiyle birlikte, elit okulların toplumsal ve kurumsal kapanma (*social and institutional closure*) niteliğinde dönüşüm yaşanmıştır. Agnes van Zanten, elit eğitim kurumlarını üç farklı ulusal bağlamda (Fransa, Birleşik Krallık, Birleşik Devletler) ele aldığı çalışmasında (2010), toplumsal eşitlik talebiyle şekillenen konjonktürün de etkisiyle, 1960 ve 70’li yıllarda, elit okulların öğrenci seçim kriterlerinde imtiyazlı sınıf kültürüne uyumlu *karakter* seçiminden, daha akademik bazlı, meritokratik seçim kriterine ağırlık verilmeye başladığını yazar. Amerika ve İngiltere’ye kıyasla bu dönüşüm, Fransız İhtilali’nin etkisiyle, aristokratik *honnête homme* (fr. entelektüel, kibar kişi) idealinin, yerini akademik liyakati vurgulayan burjuva modeline bıraktığı Fransa’da çok daha radikal yaşanmıştır (s. 331).

Öğrenci profilini ağırlıklı olarak üst toplumsal sınıf mensubu aile çocuklarının oluşturduğu elit okulların, meritokratik dönüşümün etkisiyle (*meritocratic turn*), seçim kriterlerini çok daha heterojen ve kapsayıcı olacak şekilde güncellemelerinde, elit okullara sıklıkla yöneltilen toplumsal dışlayıcı ve elitist oldukları yönündeki suçlamaların da etkisi mevcuttur (Goh, 2020; Merry ve Boterman, 2020; Prosser, 2020). Elitist suçlamalara karşı elit okulların bilgi, üstün başarı, liyakat ve değerler üzerinden geliştirdikleri retorik savunmalarını eleştirel bir analize tabi tuttuğu makalesinde Howard Prosser (2020), günümüzde elit okullarda tecrübe edilen imtiyazın, gösterilen gayretin bir ödülü olarak meşrulaştırıldığına dikkat çeker. Öğrenci alımlarının akademik kriterler üzerinden yapılmaya başlamasıyla, sadece imtiyazlı sınıflara hizmet verdikleri eleştirisinin önüne geçen elit okullar, öğrenci nüfuslarının halen ağırlıklı olarak üst sınıflardan oluşuyor olmasına meritokratik bir meşruiyet zemini kazandırma imkânı elde etmişlerdir.

Gaztambide-Fernandez (2009a), Amerikan elit yatılı okulları üzerine yaptığı etnografik çalışmasında (*The Best of the Best: Becoming Elite at an American Boarding School*), Amerika'daki elit yatılı okul öğrenci profilini çoğunlukla ekonomik sermayesi yüksek ailelerin çocuklarının oluşturduğunun altını çizer ve “bugün bir okulun seçkinliği, öğrencilerinin kaç tanesinin ailesinin *Social Register*'da kayıtlı olduğuyula ölçülemez; yine de, elit yatılı okullara çocuklarını gönderen ailelerin üçte ikisinden fazlası bu okulların yüklü kayıt maliyetlerini karşılayabilen ailelerdir,” diye yazar (s. 35). Bununla birlikte, elit okullarda üst sınıflar lehine mevcut olan orantısız dağılım, meritokratik söylemle şekillenen günümüz toplumsal hayatında, aristokratik gelenek ve sınıfsal eşitsizliklerin hâkim olduğu modern öncesi döneme nispeten çok daha silik bir tepki ve dirençle karşılanmaktadır. Bu tepki azlığını, Amerika'nın önde gelen elit okullarından St. Paul's School'da gerçekleştirmiş olduğu etnografik çalışmasında Shamus Rahman Khan (2011), “demokratik eşitsizlik” (*democratic inequality*) kavramı üzerinden açıklar. Nesilden nesile aktarılan avantaj ve dezavantajlar gibi sistemli ve kalıcı eşitsizliklerin aksine, çalışma ve beceri farklılıklarından neşet eden “adil” eşitsizliklerin çağdaş duyarlılığımızda daha tolere edilebilir olduğunu yazan Khan, bugün artık “demokratik eşitsiz bir dünyada” yaşıyor olduğumuzu iddia eder (ss. 4-5).

Khan'ın bu kavramla üzerine düşünmeye davet ettiği soru(n), açıklık ve fırsatlara erişim odaklı demokratik ilkeleri benimseyen modern demokratik toplumlarda nasıl oluyor da eşitsizliklerin çok daha yüksek bir ivme ile artıyor olduğudur. Khan, bu tezatın bilhassa elit okullarda görünür olduğunu yazar. Kendisinin de mezunu olduğu St. Paul's School'da gerçekleştirdiği etnografik çalışmasında Khan (2011), kendi okuduğu dönemde (1993-1997) “üst sınıf Protestan beyaz olma” (WASP) üzerinden şekillenen ayrıcalık ve popülerite algısının, okul mezuniyetinden sadece on yıl sonra, bu sefer araştırmacı olarak ikinci kez okula gelişinde, çalışma ve yeteneklerle şekillenen bir söyleme dönüşüne dair hayretini dile getirir. Khan'ın “yeni elitler” olarak adlandırdığı bu yeni grup, eski elitlerden daha farklı bir profil arz etmektedir. Öncelikli olarak bu grubun hepsi beyaz değildir; hepsinin dört yüz yıl önce Amerika kıyılarına yerleşen büyük-dedeleri yoktur ve hepsi kuzeydoğu bölgesinden gelmemektedir. Üstelik bu yeni grup elitler, rap müzik dinlemekten keyif almakta ve kültürle çok daha geniş bir yelpazede ilgilenmektedirler (s. 13). Khan, St. Paul's'e ikinci gelişinde, kendi zamanındaki tek makbul elit profilinden¹⁸

¹⁸ Khan, “ulusal üst sınıfın yeni üyeleri” olarak nitelediği bu profili, “farklı yerlerde çok sayıda evi olan, özel uçaklarıyla hafta sonu yurtdışı seyahatlerine çıkan ve aile hanedanlıklarından gelen kişiler” olarak tanımlar. Okulda çoğunluğu oluşturan bu gruba dahil olmanın zorluğuna değinen Khan için, o zamana kadar

çok daha çeşitli ve esnek bir grupla karşılaşmıştır. Öyle ki, kendi zamanında beyaz ırkın dışındaki tüm etnik kökenden gelen öğrenciler, daha çok aidiyet ve güven hissettikleri için birlikte azınlık öğrenci yurdunda kalıyorlarken¹⁹; ikinci gelişinde, köklü aile geçmişleriyle ön plana çıkan üst ekonomik sınıf öğrencilerden azınlık bir grubun ayrı bir yurttan kalmayı tercih ettiklerini öğrenir. Üstelik, kendi döneminin elitlerini oluşturan bu profile yönelik, bulundukları konumu *hak etmedikleri* söylemi üzerinden okulda yaygın bir küçümseme bile mevcuttur.

Bugün elit okulların öğrenci kompozisyonu, geçmişe nazaran çok daha heterojen olmakla birlikte, bu heterojenlik çoğunlukla ırk ve etnisite çerçevesi ile sınırlı kalmaktadır. Dahası, öne çıkarılan çeşitlilik söylemi, elit okullarda üst toplumsal ekonomik sınıf yoğunluğunda esaslı bir değişim yaşanmadığı, *yarıya* eşit şartlarda başlanmadığı ve eşit şartlarda devam edilemediği gerçeğini de perdelemektedir. Meritokratik söylemin belirleyici olduğu günümüz modern toplumlarında, ayrıcalık, artık hak edilmemiş şekilde aileden tevarüs edilen bir sahiplik değil; bireysel gayret, beceri ve irade ile *hak edilerek kazanılmış* bir edim olarak ortaya çıkmaktadır. Öyle ki, bu yeni dönemde, soy eskiliği ve sahip olunan ekonomik sermaye üzerinden ayrıcalıkları görünür olan imtiyazlı gruplar, hak edilmemiş bir statünün imtiyazını yaşıyor olmaları üzerinden eleştirilmektedirler. Khan'ın “ayrıcalık hilesi” (*trick of privilege*) olarak adlandırdığı spektrumun diğer ucunda ise, mevcut hiyerarşiler doğallaşmakta; başarısızlıklar, toplumsal nitelikleri göz ardı edilerek, bireysel yetersizliklerle açıklanmaktadır (2011, s. 196). Toplumsal eşitsizliklerin liyakat söylemi üzerinden meşrulaştırılması, bu söyleme aynı oranda iman eden alt toplumsal grupların dezavantajlarının kemikleşmesine ve sorgulayıcı “silahlarının ellerinden alınmasına” sebebiyet vermektedir (2011, s. 199).

Prosser (2020), öğrenci kabulünün sınav sonuçları üzerinden *ölçülebilir* kriterlere bağlanmasının, öğrencinin akademik başarısının arka planında etkili olan ailelerin ekonomik sermayesi ve çocuklarının prestijli toplumsal konumlara erişiminde en etkili

yapmış olduğu Avrupa seyahatleri, almış olduğu keman dersleri ve özel hocalar tarafından eğitilmiş olması, bu çoğunluk profile dahil olabilmek için yeterli gelmemiştir (s. 3). Sonraları çeşitli dahil olma stratejileri geliştirmekle beraber, Khan, St. Paul's School'u, “uyum sağlamayı öğrendiği ancak mevcut eşitsizliklerin farkına vardıkça, tam olarak mutlu olamadığı” bir yer olarak tanımlamıştır (s. 4).

¹⁹ İrlanda ve Pakistan asıllı, her ikisi de taşra kökenli bir anne-babanın oğlu olan Khan da bu yurttan kalmıştır (1). Bununla beraber Khan, okulun bu uygulamasının ırkçı bir motivasyondan kaynaklanmadığını belirtir. Hatta okulun daha önceleri azınlık öğrencileri tüm yurtlara heterojen bir şekilde dağıtma teşebbüsü bulunduğunu, ancak bu durumdan öncelikli olarak azınlık öğrencilerin şikâyetçi olduklarını yazar. Khan, bu durumu, azınlık öğrencilerin, kendilerini, daha kolay yakınlık kurabildikleri azınlık öğrencilerin arasında daha rahat hissetmesi ile açıklar (s. 2).

rotaları öngörme becerisini²⁰ gizlediğine işaret eder (s. 537). Elit okullar literatüründe tecrübe edilen imtiyazın bu *ölçülebilir hak edilişi* sıklıkla “meritokrasi miti” (Courtois, 2018) kavramsallaştırılması çerçevesinde ele alınmaktadır: Khan’ın (2011) “demokratik eşitsizlik” kavramına benzer şekilde, Prosser (2020) “liyakatin sahte nesnelliği”, van Zanten (2010) “yeni sınıf meritokrasisi”, Gibson (2019) ise “liyakat ilkelerine dayalı demokratik elitizm anlayışı” ve “eşitlik kurgusu” kavramları üzerinden bu mite işaret etmiştir.

Amerikan toplumunda eğitim tabakalaşmasının tarihsel gelişiminin izini sürdüğü “Diploma Toplumu” (*The Credential Society*) çalışmasında Randall Collins (2019), meritokrasi mitini *teknokrasi miti* ve *teknik meritokrasi* kavramları üzerinden ele alır. Yazar, modern toplumlardaki meritokratik dönüşümü, “Toplum’un, Teknoloji ile henüz tanışmadığı kötü eski günler hakkındaki tarihi bir mit” üzerinden hikâyeleştirerek, “böylesi kötü eski günlerde, iyi çocuklar henüz hak ettikleri ödülleri alamıyordu, zira başkaları onları çoktan miras almış oluyordu,” diye yazar. Bu “kötü eski günlerin” sona ermesiyle yaşanan değişimi, akademik hikâye anlatıcıları, “atfedilen statüden kazanılan statüye” (*from ascription to achievement*) dönüşüm olarak adlandırmışlardır” (s. 2). Collins, bu “hikâye”nin teknolojik ve bilimsel gelişmelerle eğitim ihtiyacı ve kalitesinin artması arasında doğrusal bir ilişki olduğu yanlısamasını yarattığını düşünür. Zira böylesi doğrusal bir ilişki, etkin ve imtiyazlı toplumsal konumlara erişimi -doğrudan ve salt-beceri ve bilgi sahibi olmakla ilişkilendirerek, arka planda işleyen aile ve siyasi bağlantı ilişkilerini gizlemekte; fırsatlara eşit erişime dayalı demokratik, modern toplumların, imtiyaz sisteminden teknik bir meritokrasiye geçtiğini savlamaktadır (ss. 5-6).

3.2.3. Ayrıcalık üretimi, görünmezliği ve meşruiyeti

Elit okul tanımlamalarında merkezî konumda yer alan bir kavram olan “**ayrıcalık**” olgusunun, elit okullar ve elit eğitim literatüründe ekseriyetle, bireysel azim, yetenek ve başarıya dayalı liyakat söylemi üzerinden elit okullarda “ayrıcalığın görünmezliği” kavramsallaştırması üzerinden ele alındığı görülmektedir (Gibson, 2019; Howard, Polimeno ve Wheeler, 2014; Kenway ve Koh, 2015; McIntosh, 1988). Almanya’daki elit yatılı okullarını araştırma odağına aldığı makalesinde Gibson (2019), elit okulların, ayrıcalık elde etme ve mezuniyet sonrası ayrıcalıklı toplumsal konum elde etmede aracı işlevi gördüğünü yazar. Bununla birlikte, hiyerarşilerin doğallaştığı bu imtiyazlı gerçeklik

²⁰ İmtiyazlı toplumsal konumlara erişimde aile stratejilerinin etkisi için bkz. Barrera vd., 2021; Hamilton ve Deegan, 2019; Prosser, 2020; Ye ve Nylander, 2021.

içinde öğrenciler, imtiyazı dillendirmeme, hatta varlığını unutma/reddetme temayülü gösterebilmektedirler. Bu temayül literatürde, farklı ırk ve etnik grupların birlikte yer aldığı toplumsal bağlamlarda, “beyaz suç/utanç” (*white guilt/shame*) kavramı üzerinden ele alınmıştır. Araştırmalar, toplumsal ve ırksal kökenleri dolayısıyla belli avantajlara sahip olduklarının bilincinde olan beyaz öğrencilerin, mülakatlar esnasında *ayrıcalık* ve ırksal ve sınıfsal eşitsizlikler konularından uzak kalmaya çalıştıklarından ve bu türden sorularla karşılaştıklarında kendilerini kapatma ve savunmaya geçme eğilimlerinden²¹ bahseder (Keddie, Jacobs ve Nelson, 2021).

Ayrıcalık olgusunun bireylerin kendileri, başkaları ve toplumsal dünyalarına dair düşüncelerini nasıl etkilediğini, üst toplumsal sınıftan sekiz gencin bireysel hikâyeleri üzerinden analiz eden Howard ve arkadaşları (2014), “görünmez bir mevcudiyet” olarak tanımladıkları ayrıcalığın, onu tecrübe eden elit okul öğrencileri tarafından nasıl (farkında olmaksızın) görmezden gelindiğine dikkat çekerler (s. 206). Birbirinden farklı hikâye ve hedefleri olan bu sekiz genç, etraflarındaki olgu ve olaylara bir “ayrıcalık merceği”nden (*lens of privilege*) bakmakta; bakış açısı, yargı ve eylemlerini bu ayrıcalık merceğinden geçirmek suretiyle üretmekte ve şekillendirmektedirler (s. 7). Öyle ki, imtiyazın reddi bile imtiyazlı koşulların imkânı ile olabilmektedir.²² Sürekli tecrübe edilmeleri dolayısıyla *doğallaşan* sınıfsal ayrıcalıklar, dillendirilmeseler de “odadaki fil” gibi, avantajlı koşulları üreten ortamlarda bulunmanın bir getirisi olarak mevcutlardır (Howard ve Gaztambide-Fernandez, 2010, s. 199).

İmtiyazlı toplumsal koşullara sahip bireyler, genel olarak, içinde bulundukları koşulların ortaya çıkmasında ailelerinin onlara sağladıkları imkânların etkisini yadsımamakla birlikte, bulundukları konumu temelde bireysel yetenek ve niteliklerine atfetme eğilimindedirler. Jenny M. Stuber 2010 tarihli makalesinde, elit eğitim alan üst-orta sınıf öğrencilerin, sahip oldukları nesnel avantajların farkında olmalarına rağmen (“*Böyle bir okula gidebildiğim için gerçekten şanslıyım*”), bu avantajların onları imtiyazlı yaptığı

²¹ “Beyaz utanç/suç” kavramının aksi istikametinde, Amerika’da bir elit lisede gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarında, Keddie vd. (2021) “beyaz kayıtsızlık” (*white apathy*) kavramı üzerinden, beyaz öğrencilerin elit okullarda uygulanan çeşitlilik program ve söylemlerinin yoğunluğundan duydukları “çeşitlilik yorgunluğu”ndan (*diversity fatigue*) bahsederler. Bu analizi dikkat çekici kılan husus, beyaz öğrencilerin hissettikleri kayıtsızlık halinin, farklı etnik grupların tecrübe ettikleri dezavantajlı durumlara yönelik olmayıp, okulun çeşitlilik söyleminin yoğunluğundan kaynaklanmasıdır (s. 392).

²² Sekiz gençten biri olan, Orta Amerika’da yoksullara hizmet veren bir doktor olmayı hedefleyen Meredith, bulduğu her fırsatta gündelik ayrıcalıklarını terk ederek, farklı toplumsal gerçeklikleri keşfedebilmek adına farklı ülkelere yolculuk yapabilmeyi istemektedir. Öte yandan, bu hedefin kendisi (farklı ülkelere seyahat), terk etmeye çalıştığı -ekonomik sermayeden bağımsız olmayan- ayrıcalıkları gerekli kılmaktadır (Howard vd., 2014, s. 15).

önermesine olan mesafelerinin (“*O kadar da zengin değilim*”) oluşturduğu çelişki üzerinden bu eğilime dikkat çeker. Stuber’a göre bu çelişkili söylem, genelde toplumsal sınıfın, özelde ise sınıf avantajlarının imtiyazı tecrübe eden bireyler için nasıl “görünmez ve önemsiz” hale geldiğini göstermektedir (s. 150). İmtiyazlı sınıfların ayrıcalığı doğallaştıran bu temayülünün arkasında bu ayrıcalıkların aile ortamında bir süreç içerisinde kademeli olarak edinilmiş olmasının önemli etkisi vardır. Barrera vd.’nin (2021) “aile stratejileri” olarak adlandırdıkları bu sosyalleşme süreci, bireyin hayatında erken başladığı ölçüde etkili olmakta ve “doğallaşmaktadır” (s. 7). Courtois’nın (2018) kavramsallaştırdığı şekliyle, aykırı/alternatif toplumsal gerçeklerden görece yalıtılmış “ayrıcalık adacıkları”²³ üzerinde yaşayan üst toplumsal sınıf üyeleri, eğitim, sosyal ve mesleki hayatları boyunca, çoğunlukla benzer yaşam biçimlerine sahip kişilerle bir araya gelmekte; alt toplumsal sınıflara ait gerçekliklerle genellikle (sosyal sorumluluk ve hayırseverlik projeleri gibi) steril şartlarda karşılaşmaktadırlar (s. 197).

Literatür bulgularında ayrıcalık halinin görünmezliği temasına geniş yer verilmekle birlikte, ayrıcalığın farkındalığı teması da ayrıcalığın reddi ve kamu faydasına kullanımı üzerinden ele alınmıştır (Baltzell, 2017; Dodillet, 2017; Feldman ve Wallace, 2021; Gaztambide-Fernandez, 2009b; Gibson, 2019; Goh, 2020; Howard vd., 2020; Kenway ve Fahey, 2015; Kenway ve Lazarus, 2017; Koh, 2014; Ye ve Nyalender, 2021). Bilhassa fırsat eşitliği ve çeşitlilik söyleminin popülerleştiği 1960’larla birlikte, yüksek maliyetli elit özel okullar, azınlık ve dezavantajlı öğrencilere yönelik burs programlarına ağırlık vermişlerdir. Burs olanağı sunuyor olmaları elit okullara kendilerine yöneltilen üst toplumsal sınıflara özgülük (*exclusivity*) ve elitist olma suçlamalarından kaçınma imkânı vermiştir (Feldman ve Wallace, 2021; Kenway ve Lazarus, 2017).

Bu suçlamadan kaçınmanın bir diğer yolu olarak, elit okullarda üzerinde önemle durulan ve müfredata dâhil edilen *sosyal sorumluluk projeleri* ilgili literatürde göze çarpmaktadır. Bu noktada, Gibson (2019), elit okulların hedefledikleri öğrenci profilinde bireysel başarı ile sorumluluk hissiyatının birleşimini önemsediklerini “sorumlu elitler” kavramı üzerinden ele alır (s. 122). Elitlerin bulundukları toplumlara yönelik hissettikleri (yahut yüklendikleri) bu sorumluluk ve hizmet bilinci “*noblesse oblige*” (*imtiyazlar sorumluluk getirir*) deyiimi ile ifade edilmektedir. Asilzade sınıfına mensup olanların, bulundukları

²³ Elit okullar literatüründe, tecrübe edilen ayrıcalığın görünmezliği olgusu, dış toplumsal gerçeklikle ancak yüzeysel bir temasa sahip öğrencilerin ayrıksı bir gerçeklik içinde yaşamalarına işaretle ‘ayrıcalık baloncuğu’ (*bubble of privilege*) (Gaztambide-Fernandez, 2009a; Howard vd., 2020; Keddie vd., 2021) kavramı üzerinden de tartışılmıştır.

konumun gerektirdiği şekilde davranmaları gereğini ifade eden bu deyim, elit okullar bağlamında ayrıcalığın hakkını verme/bedelini ödeme anlamında kullanılmaktadır. Singapur’daki dört elit okul üzerinden gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında Goh (2020), ulus devlet inşasında, devletin ihtiyaç duyduğu karakter ve nitelikte bireylerin yetiştirilmesinde elit okullara verilen misyonun, ulusal sınırların artan küresel hareketlilikle bulanıklaştığı bugünün dünyasında, edindikleri bilgi birikimi ve “duygusal kontrol” yetileri ile başkalarının hayatlarına dokunmayı ve dezavantajlı durumları değiştirmeyi hedefleyen bireyler yetiştirme misyonuna evrildiğinden bahseder (s. 217). Gibson (2019) ise, Almanya toplumundaki elit okulların, kavramın çağrıştırdığı olumsuz anlam yükü nedeniyle, *elit* nitelemesini “topluma hizmet eden elit” bağlamında kullanma tercihlerine dikkat çeker (s. 125).

3.2.4. Özgüvenli rahatlık ya da Ayrıcalığın bedenleşmesi

Ekonomik ve kültürel sermayesi yüksek üst sınıflarca ayrıcalık olgusunun görünmezliği, “ayrıcalığın bedenleşmesi” olgusu ile yakın ilişkilidir. Bourdieu, *Devlet Soyluluğu* kitabında, toplumsal statü atfedilen ve ediminde “çaba emaresi olmayan” belirli davranış ve niteliklerin bir “yetenek ideolojisi” kapsamında doğallaştırılmasını sorunsallaştırmıştır. Ona göre, üst sınıfların habituslarının bir getirisi olan belli eyleme ve söyleme biçimleri, bireylerde doğuştan getirilen beceriler olmayıp, kültürel sermayesi yüksek aile yapısı içerisinde süreç içinde *edinilmiş* yatkınlıklardır (1996, s. 21). Sözgelimi, üst düzey bir restoranda ne sipariş edeceğini bilmek, herkesin öğrenebileceği bilişsel bir bilgiyi gerektirirken, o yemeğin nasıl yeneceğini bilmek, bunun tecrübe edildiği ortamlara maruz kalmanın getirdiği “bedensel/tecrübi” (*corporeal*) bilgiyi gerekli kılmaktadır (1996, s. 83). Bourdieu’nün tezinden mülahazalarla, literatürde elit okulların bir diğer ayrımını teşkil eden “**özüvenli rahatlık**” (*ease*) kavramının üzerinde yaygın olarak durulduğu görülmektedir.

Etnografik çalışmasında Khan (2011), St. Paul’s School’a ikinci gelişinde, “ünvanların kibri” yerine, “ayrıcalığın rahatlığı” (*ease of privilege*) ile karşılaştığını yazar (s. 10). “Yeni elit”lerin ayrıcalıklarında, aile ortamından tevarüs edilen sosyal ve kültürel yatkınlıklarının kişiliklerine kazandırdığı özgüvenli bir rahatlık belirleyici olmaktadır. Bourdieu, bu, özgüvenli rahatlık²⁴ halinden, elit sınıfa ait olmanın işareti olarak, *varisleri*

²⁴ Bourdieu, bu rahatlık (*ease*) haline ‘alaycı hoppalık’ (*ironic casualness*), ‘özenli zarafet’ (*mannered elegance*) ve ‘statüsel kendine güveni’ (*statutory assurance*) örnek olarak verir (Bourdieu ve Passeron, 2020: s. 38).

diğerlerinden ayıran nitelik olarak bahseder (2020, s. 38). Bu duruş, ayrıcalığın bedenleşmiş halinin dışavurumudur. Güncel tartışmalarda sıklıkla geçen bu kavram (Courtois, 2018; Charles, 2014; Gibson, 2019; Halvorsen ve Ljunggren, 2021; Lillie, 2021; Persson, 2021; Taylor, 2021) üst toplumsal sınıfa mensup öğrencilerin akademik ortamda, haiz oldukları kendini rahat ifade edebilme, hiyerarşi içerisinde özgüvenli duruş sergileyebilme, eleştirel sorgulama ve soyut düşünebilme gibi nitelikleri sayesinde öğretmenlerin ve idarenin takdirini daha kolay kazanabilme potansiyellerini ifade etmektedir.

Emma Taylor'un “‘No Fear’: Privilege and the Navigation of Hierarchy at an Elite Boys' School in England” (*Korku Yok: İngiltere'deki Bir Elit Erkek Okulunda Ayrıcalık ve Hiyerarşi Yönetimi*) başlıklı makalesi (2021), ayrıcalığın bedenleşmesi olgusunun bir dışavurum biçimi olarak elit okullardaki öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerine eğilir. Yazar, öğretmen olarak görev yaptığı İngiltere'deki bir elit erkek okulunda gerçekleştirdiği etnografik araştırmasında, temel olarak okul içinde seçkin ayrıcalıkları üreten mekanizmaların neler olduğu sorusuna odaklanır ve dikkatini okuldaki belirgin mikro uygulamalara yöneltir. Araştırma bulgusu olarak yazar, okuldaki öğretmen-öğrenci ilişkisinin, dikey olan geleneksel hiyerarşiye nazaran, daha yatay olduğunu; bunun da öğrencilere, korku ya da tedirginlik hissetmeden, kendilerinden daha üst konumda bulunan kişilerle iletişim kurmaları için alan açtığını tespit eder. Öğrencilerin okulda geliştirdikleri hiyerarşileri yönetebilme becerisi, özgüvenin eşlik ettiği bir rahat olma halini doğurmaktadır. Sonuç olarak makale, statü ile etkileşimde bu özgüvenli rahatlık halinin, ayrıcalığın, toplumsal statü ve gelir üzerinden yeniden üretiminde doğrudan katkısı bulunduğunu savunmaktadır.

Benzer şekilde Howard vd. (2014), başarının belirli kişisel özelliklerle nasıl özdeşleştirildiğini ortaya koydukları çalışmalarında, üst toplumsal sınıfa mensup elit okul öğrencilerinde ortak olarak tespit ettikleri altı nitelik olan, ‘güvenli’, ‘bireysel’, ‘net’, ‘bağımsız’, ‘çalışkan’ ve ‘hedefe odaklı’ olma üzerinden, ayrıcalığın bir kimlik olarak nasıl bedenleştiğini göstermeye çalışırlar (s. 13). Elit yeniden üretiminin, elit okul mezuniyeti sonrası istihdamda nasıl gerçekleştiği araştırma sorusundan hareketle, *Pedigree: How Elite Students Get Elite Jobs?* başlıklı araştırmasında Lauren A. Rivera (2015) ise, aynı elit okulun mezunları arasında, elit toplumsal kökenden gelen mezunların, daha yüksek gelir ve statülü pozisyonlara seçilmelerinde, bu mezunların ayırt edici özelliği olarak özgüvenli rahatlık tavrından bahseder. Bir sembolik sermaye türü

olarak nitelediği bu tavrı, Rivera ‘cila’ (*polish*) kavramı ile karşılar.²⁵

3.2.5. *Ritüelleştirme pratikleri ve Okul ruhu*

Genel olarak elit okullar, ayrıcalık ve özgüvenli rahatlık (algısının) üretimini öğrenci ve mezunlarına sundukları imkânlar ve kendilerine özgü bir dizi pratik ve ritüeller yolu ile gerçekleştirmektedirler. Bernstein (2003), “ritüel”i, okullarda sosyal yapının içselleştirilmesinin ve okulun değerler dizgesinin ifadesi olan okulun “anlamsal kültürü”nün aktarımının kaynaklarından biri olarak tanımlar (s. 56). Sembolik olarak *ritüeller*, birey ile içinde bulunduğu toplumsal düzen arasında bağ kurma, bireyin bu düzene saygı ve sadakat duyması ve bu düzenin muhafazası için prosedürlerini onaylaması işlevini görür (2003, s. 49). Okul kültürünün ve değerlerinin öğrencilerce süreç içinde içselleştirilmesi, anlamsal kültürün sorgulanmasının önüne geçmekte, dolayısıyla bu kültürün yeniden üretilmesine ve aktarımına olanak sağlamaktadır. Öyle ki, bir okul, özellikle yatılı okullar, Goffman’ın tanımlamasından hareketle, “total kurum” niteliğine büründükçe, anlamsal kültürünün ritüelleşme derecesi ve yoğunluğu da artmaktadır (2003, ss. 52-53).

Bernstein, anlamsal kültürün ritüellerini, okul bileşenlerini karşılıklı muhabbet ve sorumluluk hissiyatı merkezinde bir araya getiren “birleştirici ritüeller” (*consensual rituals*) ve okul bileşenlerini yaş, cinsiyet ya da konum olarak sınıflandıran “farklılaştırıcı ritüeller” (*differentiating rituals*) olarak ikiye ayırır. Kurumun tarihsel kimliğine ve öznelliğine işaret eden programlar, açılış törenleri, marşlar, okula kabul ve mezuniyet kutlamaları ile okulla özdeşleşen günlük pratikler birleştirici ritüellere örnek teşkil eder (Meşeci, 2007, s. 40). Birleştirici ritüeller, okulun varlığını zaman ve mekân içinde devamlı kılan ve ona münhasır kimliğini veren unsurlardır (Bernstein, 2003, s. 50). Farklılaştırıcı ritüeller ise daha çok otorite ile ilişkili olup, “eşit olmayanlar arasındaki sınırları ve mesafe”yi belirginleştirirler (Meşeci, 2007, s. 42) Öğrenci uniformaları, öğretmenlerin kürsüde ders vermeleri, alt-üst sınıf hiyerarşileri bu türden ritüellere örnek olarak verilebilir.

Farklılıkları vurgulamasına rağmen, elit okullardaki farklılaştırıcı ritüellerin, hiyerarşinin kutsanması olgusu üzerinden, *okul ruhu* ve *aile* hissiyatını besleyici işlevi mevcuttur. Etnografik araştırmasında Khan (2011), sınıflar arasında mevcut olan belirgin hiyerarşik etkileşim ağının alt ve üst sınıfların tamamı tarafından gözetildiğini ve muhafaza

²⁵ ‘Cila’ kavramının literatürdeki diğer kullanımları için bkz. Ashley ve Empson, 2017; Taylor, 2021.

edildiğini gözlemler ve bu gözlemini “kendi (ayrıcalık) yerini bulmak”²⁶ deyimi üzerinden analiz eder (s. 43). St. Paul’s’ün okul geleneklerinden biri olarak, iki haftada bir, öğrenciler şık, resmî kıyafetleri içinde akşam yemeğine katılırlar. Yemek sonrası kahve için geçilen salonda öğrenciler sınıflar arası sosyalleşme imkânı elde ederler. Böyle bir kahve ritüeline katılan yazar, takım elbiseleri ve gece kıyafetleri içinde okul öğrencilerine bakarken, “âdetâ Amerikan elitinin gelecekteki bir kokteyl partisine” baktığını hisseder. Bu rafine sosyalleşme tecrübesi, öğrencilere aynı zamanda üst sınıf kültürünün ayırt edici bir niteliği olarak, “resmî kıyafetler içinde nasıl rahat ve doğal davranacaklarının” bir provasını sunar.

Yazar, üst ve alt sınıflar arasında “kutsanmış hiyerarşiler”in varlığını, kahve salonunun uzak köşesinde yer alan kestane rengi deriden geniş bir koltuk merkezinde gerçekleşen etkileşim biçimlerinden çıkarsar. Bu koltuk son sınıf öğrencilerine mahsustur ve alt sınıf öğrencileri öykündükleri son sınıf olma prestijinin temsili olan üst sınıf öğrencileri ile muhabbetleri esnasında bu koltuğun etrafında sıralanmakta, koltuğun üzerinde bulunduğu kilime basmaktan dahi imtina etmektedirler. Koltuk temsili üzerinden okul içi hiyerarşiye gösterilen bu “ritüelleşmiş hürmet” o kadar ilgi çekicidir ki, yazar, Garfinkel’in ihlal deneylerinin bir benzerinin etkisini görebilmek adına, bir sonraki buluşmada bir fakülte mensubu ile birlikte bu koltuğa oturur. Dahası alt sınıf öğrencilerinden birini çağırarak, koltukta muhabbet etmesi noktasında onu teşvik eder. Yazar, “şeylerin düzenine küçük bir meydan okuma” (2011, s. 42) olarak nitelediği bu deneyin, şaşkınlık ve “dehşet” içinde koltuğa oturan alt sınıf öğrencisinde yarattığı rahatsızlık halini gözlemler. Nitekim, üst sınıf öğrencilerden birinin yanlarına gelmesini fırsat bilen öğrenci, çabucak koltuktan kalkar ve ortamdan uzaklaşır. Yazarın burada dikkatini çeken diğer husus ise, yanlarına gelen üst sınıf öğrencinin kibar ama net bir ifadeyle kendilerine yönelttiği, *orada ne yapıyor oldukları* sorusunun, alt sınıf öğrencisinden ziyade fakülte mensuplarının sınır aşımına karşı duyulan rahatsızlığa işaret etmesidir. Bu tecrübenin sonucunda Khan, elit okullarda farklılaştırıcı ritüeller olarak işlev görev hiyerarşilerin²⁷, sınırlayıcı ya da baskıcı olmaktan çok, *bedenleşmiş bir ayrıcalık* olarak hiyerarşileri yönetme becerisi üzerinden, mezuniyet sonrası toplumsal yaşamlarında karşılaşacakları hiyerarşilerde, elit

²⁶ Khan, elit okullar bağlamında “kendi yerini *bulmak*” olgusunu, öğrencilerin elit okul öncesi hayatlarında doğallaşan, üst sınıf olmanın beraberinde getirdiği “kendi (ayrıcalıklı) yerini *bilmek*” olgusu ile mukayese eder.

²⁷ Khan (2011), öğrenciler arasında mevcut olan bu hiyerarşinin bir benzerinin, ‘samimiyet ile birlikte saygılı bir mesafe’nin mevcut olduğu öğrenci ve öğretmenler arasındaki etkileşimde de gözlemler (s. 64). Benzer bir bulgu için bkz. Taylor (2021).

okul öğrencilerine ayırt edici bir avantaj sağladığını savunur (ss. 41-44).

Elit okullardaki birleştirici ritüeller ise, anlamsal kültürün yeniden üretimini temin ederek, okulun önceki nesilleri ile sonraki nesilleri arasında görünmez bir bağ kurmakta -Bernstein'in ifadelendirdiği şekliyle “şimdi içinde geçmişi yaşatan ve onu geleceğe taşıyan” bir misyon ifa etmektedir. Birleştirici ritüeller, diğer okullara nazaran elit okullarda çok daha baskın olan bir “**okul ve birlik ruhu**” hissiyatını beslemektedir (Baltzell, 2017; Courtois, 2018; van Zanten, 2010). Bu hissiyat, bir yanıyla okul öğrenci ve mezunlarını *biz söylemi* etrafında bir arada tutarken, *biz* olmayanlardan da ayrışmalarını temin etmektedir (Meşeci, 2007, s. 43; Gibson, 2019, s. 124). Bu iç bütünleşme üzerinden, elit okul öğrenci ve mezunları, kendilerini “büyük bir aile”nin üyesi olarak konumlandırabilmekte, böylelikle okula olan aidiyet duyguları pekişmektedir. Baltzell'in (2017) elit okullara yönelik kullandığı “vekil aile” (*surrogate family*) tanımlaması bu noktada anlamlıdır (2017, s. 303). Dahası, ailenin parçası olma hissiyatı, birkaç nesil aynı okul mezunu olma durumunda somut bir gerçekliğe de dönüşmektedir. Gibson (2019), bu gerçekliği, elit okullardaki “aile hanedanlıkları” kavramı ile karşılar (s. 123).

Biz ruhunun yeniden üretiminde mezun ağları ve etkinlikleri ile birlikte elit okulların alamet-i farikalarından olan zengin içerikli kulüpler (*sororities/fraternities*) ve spor takımları da etkin mekanizmalar olarak işlev görmektedir (Gaztambide-Fernandez, 2009b; van Zanten, 2010; Watters, 2016). Randall Collins (2019), Amerikan toplumunda 1870'lerde yapılan eğitim reformuyla klasik kolejden modern üniversiteye geçiş yapıldığını yazar. Bu yeni üniversite modeli, bilgilerin teknik aktarımından ziyade bir sosyalleşme biçimi olarak üniversite tecrübesine ağırlık vermiştir. Üniversite spor kulüplerinin (bilhassa futbol takımlarının) hem okul bileşenleri hem Amerikan toplumu nezdinde popülerleşmesi ve okullarda erkekler (*fraternities*) ve kızlar birliklerinin (*sororities*) yaygınlaşması da bu dönemde olmuştur (ss. 163-165). Çalışmasında Collins, bu sosyalleşme pratikleri ve ritüellerinin “toplumsal tabakalaşmanın informal yanının doğrudan tezahürü” olduğunu yazar (s. 165). Şöyle ki, bu birleştirici ritüeller üzerinden kurulan dostluk ve “kardeşlikler” bir yandan *içerden* evlilikler (*endogami*) üzerinden imtiyazı *aile içinde* muhafaza etmekte ve yeniden üretmekte; diğer yandan mezuniyet sonrasında, mezunlar derneklerinde kurulan etkileşim ağları ile imtiyazlı toplumsal ve mesleki konumlara erişim kolaylaşmaktadır (Baltzell, 2017; Collins, 2019; Courtois, 2018). Bu şekilde elit okullardaki etkileşim ve aidiyet pratikleri, elit sınıfın kendini

yeniden üretmesinde araçsallaşmaktadır.

Elit öğrencilerin, elit firmaların elit pozisyonlarında istihdamı üzerine araştırmasını yapan Rivera (2015), Amerikan iş dünyasında yeni mezun pozisyonlarına en yüksek maaşı veren üç farklı sektörden elit firmada (üst düzey yatırım bankası, yönetim danışmanlık firması ve hukuk bürosu) gerçekleştirmiş olduğu nitel araştırmasında, elit okul mezunu işe alım uzman ve departman yöneticilerinin, aynı ya da benzer elit okul mezunlarını işe alma eğiliminin yanı sıra, her elit okul mezununun bu pozitif ayrımcılığa uğramadığını bulgulamıştır. Mills'in "iki tür Harvard mezunu" argümanına²⁸ benzer şekilde, Rivera da işe alımlarda pozisyonun gerektirdiği teknik bilgi ve becerilerden ziyade, üst toplumsal sınıfa mensup uzmanlarla adaylar arasında örtüşen yaşam şekilleri, toplumsallık biçimleri ve beğeni yargılarının nihai alım kararındaki belirleyici rolüne dikkat çeker. Zira Collins'in de bulguladığı gibi, günümüz meritokratik ideallerle şekillenen modern toplumunda, toplumsal köken, imtiyazlı bir mesleki konuma erişimi "doğrudan" soyadı üzerinden sağlayamıyor olsa da şirketin informel kültürüne paralel bir yaşam tarzı üzerinden bu erişimi dolaylı olarak pek ala temin edebilmektedir (2019, s. 39).

3.2.6. Madalyonun diğer yüzü: Elit okulların elit olmayan öğrencileri

Toplumsal eşitsizlik çalışmalarında *yukarıyı çalışma* çağrısı, bilhassa son on yıldır elit okullar literatüründe karşılık buluyor olmakla birlikte, literatürde eşitsizliğin onu tecrübe eden dezavantajlı toplumsal kesimlerdeki görünümü de ele alınmaya devam etmektedir. Elit okullarda okuyan tüm öğrencilerin elit toplumsal kökenden gelmedikleri gerçeğinden hareketle, bu alt bölümde elit okullarda ekonomik olarak dezavantajlı ve/veya azınlık gruplarından seçilen burslu öğrencilerin elit okullardaki tecrübe ve ayrıcalık algıları ilgili literatürdeki tartışmalar üzerinden ele alınarak, eğitimle toplumsal dikey hareketlilik arasındaki ilişki literatürdeki veriler odağında anlamlandırılmaya çalışılacaktır.

Bernstein (2003), çoğulcu toplumlarda toplum bileşenlerince üzerinde mutabık olunan ortak bir değer sistemine ilişkin bir anlam bulanıklığının sıklıkla yaşanmakta olduğunu yazar. Çeşitlilik söyleminin arttığı ve öğrenci kompozisyonunun heterojenleştiği böylesi durumlarda, okulun *anlamsal kültürünün*, ölçülebilir çıktıları önceleyen *araçsal kültür* karşısında geri plana düşme, ritüellerin ise sosyal rutinelere dönüşme temayülü artmakta (s. 55); başarı ve ayrıcalığı ölçülebilir kriterlere indirgeyen meritokratik dönüşümle

²⁸ Mills'e göre, elit sınıfa kabulde belirleyici olan, kişinin Harvard'da okuması değil, *hangi* Harvard'ın öğrencisi olduğudur: "Harvard'lı dendi mi, insan Porcelian, Fly ya da A.D. kulüplerinin üyesi olan öğrencilerin arasına girebilecek bir Harvard'lı olabilmeli"dir (2019, ss. 121-122).

(*meritocratic turn*) örtük müfredat, resmî akademik müfredatın gölgesinde kalabilmektedir. Bununla birlikte, elit okullar bağlamında, örtük müfredat, elit okulların kendilerini diğer okullardan ayırtmasında her daim etkin bir mekanizma olarak işlev görmeye devam etmektedir. Bu durum, üst toplumsal sınıf değerlerinin kurumsallaştığı elit okullarda, farklı toplumsal kökenlerden gelen öğrencilerin, okulun imtiyazlı sınıflar için doğallaşan anlamsal kültürüne yönelik ideal olandan daha zayıf bir aidiyet hissetmelerine yol açabilmektedir (s. 54).

Elit okullar literatüründe, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı toplumsal arka planlardan gelen elit okul öğrencilerini araştırma odağına alan, farklı toplumsal bağlamlarda yapılmış çeşitli araştırmalar mevcuttur (örnek çalışmalar için bkz. Güney Afrika için: Feldman ve Wallace, 2021; Birleşik Devletler için: Bueker, 2021; Keddie vd., 2021; Khan, 2011; Jack, 2019; Singapur için: Koh, 2021; İrlanda için: Hamilton ve Deegan, 2019). Bu çalışmalarda ele alınan dezavantajlı olma durumu, ırk, ekonomik sınıf ve göçmen kimliği kaynaklı olabildiği gibi çoğunlukla da bu etmenlerin bütüncül etkisinden kaynaklanmaktadır. Yapılan çalışmalar, kendileri de elit okul bileşeni olmakla birlikte, dezavantajlı toplumsal kökenlerden gelen öğrencilerin, Bernstein'in bahsettiği şekliyle, okulun anlamsal kültürüne doğrudan ve kolayca dâhil olamadıklarını bulgulamaktadır. Sözgelimi, Merry ve Boterman (2020), okul kültürü ile öğrencilerin birincil habitusları arasındaki “kültürel uyumsuzluğun öğrencilerde yarattığı rahatsızlık hissini” odağına alırken (s. 525), Feldman ve Wallace (2021), Güney Afrika’da bir elit okulun burslu öğrencileriyle gerçekleştirdikleri nitel araştırmalarında, bir katılımcının okula ilk başladığı dönemde, okuldaki üst toplumsal sınıf mensubu öğrencilerin yoğunluğu karşısında yaşamış olduğu “kültür şokundan” bahsederler (s. 11).

Çalışmalarda dile getirilen *kültür şoku*, Bourdieu’nün kavramsallaştırdığı birincil habitusun tedrisi kültürle (*kurumsal habitus*) örtüşmeme halinin yansımasıdır. Bourdieu’nün *yarık habitus* kavramı üzerinden işaret ettiği bu uyumsuzluk, öğrencilerin dâhil oldukları yeni ortama yabancılaşma hissi ile bir kimlik çatışmasını da beraberinde getirmektedir (Merry ve Boterman, 2020), zira bu öğrencilerin elit okulun kapılarını açmaya yeterli gelen *sermayeleri*, kendi okul tecrübelerini elit akranlarının tecrübeleri ile mukayese ettiklerinde, elit okul ortamında yeterli gelmemektedir. Bu öğrencilerin nezdinde elit okul bağlamı, çok daha farklı ağırlık ve kombinasyonda bir sermaye bütününe gerekli kılmaktadır (Feldman ve Wallace, 2021). Bu yeni bağlamda dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaç duydukları şey, ait olma hissidir. Zira aidiyet hissi,

kültürel uyumsuzluğu görünmez kılacak olan özgüvenli rahatlık (*ease*) halini de beraberinde getirecektir. Elit okullar literatürü, aidiyet hissi ile alakalı olarak, elit okullardaki alt toplumsal kökenlerden gelen öğrencilerin okulun anlamsal ve araçsal düzenine aktif “uyumlanma” gayretlerini ortaya koymaktadır²⁹ (Courtois, 2018; Feldman ve Wallace, 2021; Gaztambide-Fernandez, 2009a; Gibson, 2019; Jack, 2019; Koh, 2021).

Gaztambide-Fernandez (2009a), Amerika’da bir elit yatılı okulda gerçekleştirmiş olduğu etnografik çalışmasında, elit okullarda benimsenen çeşitlilik söyleminin uygulamaya konulmasındaki yüzeyselliklerden bahseder. Yapılan mülakatlarda, beyaz olmayan öğrencilerin, okuldaki baskın beyaz kültüre uyum sağlama baskısı hissetmeleri ifadeleri üzerinden, yazar, farklı ırk ve etnik kökenlerden gelen öğrencilerin, elit okullarda sahici bir çeşitlilik yaratmaktan ziyade, bir “müfredat çeşitliliği” nesnesi haline geldiklerini savunur (s. 167). Söylemde ve müfredat içeriğinde çeşitlilik artmış olsa da pratikte ve algıda baskın kültüre uyum öncelenmektedir. Öte yandan, Courtois (2018), İrlanda’daki elit eğitim üzerine yapmış olduğu çalışmasında, örneklemindeki bir elit okulun “bir sosyal deney” olarak uygulamış olduğu alt toplumsal sınıftan gelen göçmen aile çocuklarına yönelik burs programına ilişkin olarak, okul yöneticisinin, burs programıyla “sınıf bariyerinin olmasa da en azından sınıf tiksintisinin (*class disgust*) aşılması” hedefine ulaştıklarını aktarır (s. 119). Bu aktarım, farklı toplumsal sınıflar arasında mevcut olan kutuplaşmanın, sahici etkileşim ve bir aradalık ile hafifletilebilmesi ve hatta aşılması noktasında önemli bir potansiyele işaret etmesi bakımından dikkate değerdir.

Uyumlanma çabasının tüm dezavantajlı kökenlerden gelen öğrencilerce homojen bir tecrübeye tekabül etmediğini göstermesi açısından, Anthony Abraham Jack’in (2019) elit okullardaki siyahi öğrenciler odağında kaleme aldığı *Privileged Poor* (‘İmtiyazlı Yoksullar’) başlıklı çalışması önemlidir. Bu çalışmasında Jack, elit okulun yoksul siyahi öğrencilerinin tecrübelerinin “imtiyazlı yoksullar” ve “çifte dezavantajlılar” (*doubly disadvantaged*) kategorileri üzerinden çoğullaştığını bulgular. Courtois’nın (2018) “seçilmiş hariciler” (*selected outsiders*) tanımlamasına denk düşen ilk grup siyahi öğrencilerin diğer siyahi öğrencilere kıyasla *imtiyazları*, elit üniversiteye gelmeden önce

²⁹ Bahsedilen uyumlanma gayreti, literatürde ekseriyetle elit olmayan toplumsal kökenlerden gelen öğrenciler bağlamında kullanılmakla birlikte, Howard vd.’nin (2020) Şili’de bir elit okulda gerçekleştirmiş oldukları araştırmaları, imtiyazlı sınıf öğrencilerinin de benzer bir uyumlanma baskısı hissettiklerini bulgulamıştır. Çalışmada, mülakat yapılan bazı öğrenciler, okulun bir çerçeve dahilinde sunduğu değer ve prensip dizgesinin farklı düşünüş ve eyleyışlere alan açmamasının öğrenciler üzerinde oluşturduğu baskıyı dile getirmişlerdir (s. 570).

elit lise mezunu olmalarından kaynaklanmaktadır. Elit toplumsal pratiklerle ilk karşılaşmaları gelmiş oldukları elit üniversitede gerçekleşen ikinci grup öğrencilerin tecrübe ettikleri kültürel uyumsuzluk ve adaptasyon problemleriyle lise dönemlerinde karşılaşan ilk gruptaki öğrenciler, elit üniversite ortamına, hâlihazırda elit kurumsal habitusa aşına olarak gelmişlerdir. Bu aşinalık onlara, “çifte dezavantajlılar”ın tecrübe edemediği özgüvenli rahatlık halinin ve aidiyet hissinin imtiyazını temin etmektedir. Öyle ki, kendisi de bir “imtiyazlı yoksul” olarak yazarın, elit üniversiteye ilk gelişinde yaşadığı şaşkınlık, “çifte dezavantajlı” siyahi öğrencilerde olduğu gibi etrafındaki zenginlikten değil, bu “zenginliğin renginden” kaynaklanmıştır. Mezun olduğu elit lisede zengin çocukların çoğunluğu beyaz iken, gelmiş olduğu elit üniversitede yazar, çok sayıda zengin siyahi öğrenci ile karşılaşmıştır. Yoksul olan siyahi öğrencilerin en azından yarısı ise, kendisi gibi, elit lise mezunudur.³⁰ Yazarın bu tecrübesi, zenginlik ve imtiyazın ‘beyazlık’la ilişkilendirilmesinin siyahi öğrencilerce de doğallaştığını göstermesi açısından ilgi çekicidir.

Dezavantajlı toplumsal kökenden gelen öğrencilerin elit okullardaki tecrübelerini anlamlandırmada, Bourdieu’nün “yarık habitus” (*cleft habitus*) kavramına müracaat edilebilir. Bourdieu bu kavramı, otobiyografik anlatısını içeren kitabında (2008a), eğitim alanında “yüksek akademik kutsama ve alt toplumsal köken arasında mevcut olan çok güçlü aykırılığın” bir dışavurumu olarak, alt toplumsallıktan (ve bilhassa taşradan) gelen bireylerin üst toplumsal sınıf habitusuyla karşılaşmasının ortaya çıkardığı gerilim ve çelişkilerini ifade etmek için kullanır (s. 100). “Zıtların tesadüfü” olarak adlandırdığı habitustaki bu yarıлма hali, birincil habitus ve kurumsal habitus arasında bocalayan bireyin tecrübesine tekabül etmektedir. Bu tecrübe, yeni dâhil olunan ortamda istenmeme halinden ziyade, “yerini bulamama” hissiyatı ile ilgilidir (Merry ve Boterman, 2020, s. 537).³¹ Böylesi bir yarılmayı tecrübe eden bireyler, yabancılık ve ait olmama hislerinden kurtulabilmek ve imtiyazlı olanaklara sahip olabilmek adına, hâkim habitusa uyumlanma

³⁰ Yazar, elit okullardaki yoksul öğrencilerin tecrübelerinin heterojenliğini daha derinlikli ortaya koyabilmek adına, bu üç grup siyahi öğrenci grubunu örneklemine dahil eder. Yazarın mülakat yaptığı 103 öğrenciden 21 tanesini ‘imtiyazlı yoksullar’, 55 tanesini ‘çifte dezavantajlılar’ ve 27 tanesini ise üst-orta sınıf siyahi öğrenciler oluşturmuştur.

³¹ Merry ve Boterman (2020) bu hissiyatla birlikte, ‘yarık habitus’un, farklı toplumsal sınıflar arasında hareketi kolaylaştıran melez ve esnek habituslara alan açma potansiyelini de yadsımaz (s. 526). Benzer şekilde Singapur’daki bir elit okulda okuyan azınlık öğrencileri üzerine yaptığı zaman kapsülü durum çalışmasında Koh (2021), okulda ve sonrasında, etnik kökenleri dolayısıyla tecrübe ettikleri zorluklara rağmen, örneklemdeki öğrencilerinin, elit okul ortamının kendilerine sağladığı (yurtdışı değişim programları, uluslararası hizmet eğitimi ve turnuvalara katılım gibi) fırsatların da farkında olduklarını ve bunlardan istifade ettiklerini yazar (s. 779).

eğilimi göstermektedirler.³² Öyle ki, yerel ve kurumsal habitus arasındaki bu diyalektik karşılaşmada, yerel kimlikleri ve elit sınıfa entegre olma fırsatı arasında sıkışan alt toplumsal sınıf kökenli öğrenciler, bu uyumlanma çabasında bazen kendi toplumsal sınıflarınca “hain” damgasına dahi maruz kalabilmektedirler³³ (Courtois, 2018, s. 121).

İlgili literatürde dezavantajlı gruplarla yapılan araştırmalar, zorlayıcılığına rağmen kurumsal kültüre uyumlanmanın avantajlarının, dışarıda kalmanın dezavantajlarından baskın olduğunu ortaya koymaktadır. Koh (2021), bu tercihi “ayrıcalığın selameti” (*salvation of privilege*) kavramı üzerinden ele alır ve elit okullardaki dezavantajlı öğrencilerin “kendi kurtuluşları için” kültürel ve sosyal sermayelerini artırmaya yönelik, müfredat dışı alanlarda yoğun bir bireysel çaba içine girdiklerini bulgular (s. 785). Yine Feldman ve Wallace (2021), elit okullarda alt toplumsal sınıftan gelen burslu öğrencilerin, nitelikli bir yükseköğrenim ve kariyere erişim şansı için fedakârlık yapmaya hazır olduklarını bulgular. Burada yazarlar, öğrencilerin bu kararlılığının arkasındaki etkin mekanizma olarak, bireylere eşit fırsatların sunulması ile sosyal adalet temininin mümkün olduğunu varsayan “liyakat ideolojisi”ne işaret ederler (s. 7).

Peki, ilgili literatür, *eğitimle elit sınıfa dâhil olup olunamayacağına* ilişkin ne söylemektedir? Passeron ile birlikte kaleme aldığı *Varisler* kitabında Bourdieu, elit eğitimle elit sınıfa dâhil olabilmeyi orta sınıflar için dahi “boş bir gaye” olarak görür ve buna ihtimal vermez (2020, s. 43). Alt toplumsal sınıflardan gelip, elit eğitim yolu ile üst toplumsal konum elde eden kişilerden “mucize çocuklar” (Bourdieu, 1996, s. 104) ve “mucizevi olarak kurtulmuş çocuklar” (Bourdieu, 2008b: s. 49) olarak bahseden Bourdieu, oran olarak oldukça az sayıda olan³⁴ ve bu yüzden istisna olarak görme eğiliminde olduğu bu örneklerin varlığını kültürel yeniden üretim tezi için bir tehdit olarak görmez. (Bu noktada, taşra kökeninden gelip, orta ve yükseköğrenimini Fransa’nın elit eğitim kurumlarında tamamlayan Bourdieu’nün kendisinin de bir “mucize çocuk”

³² Aynı çalışmasında Bourdieu de kendi tecrübesinde bu çabaya girdiğini, “kibirli ve aldatıcı, kötü bir anne gibi kutsayıcı olan kuruma karşı ‘iyi bir öğrenci’nin uysallığı hatta heves ve itaatkarlığı ile, bilgi ve tanınma açlığının [onu nasıl] oyunun kurallarına uymaya yönlendirdiğinden” bahseder (2008a, s. 100).

³³ Feldman ve Wallace (2021), Güney Afrika’da yapılmış farklı bir çalışmadan aktarımla, bir elit kız okulunda okuyan siyahi öğrencilerden tavır ve kıyafetleriyle hâkim ‘beyaz’ kültüre adapte olanlara yönelik, kendi yerel mahallelerinde -görünüşte ‘siyah’, düşünüş, davranış ve konuşmada ‘beyaz’ olma durumuna atıfla, ‘hindistan cevizi’ benzetmesi yapıldığından bahseder (s. 6).

³⁴ Bourdieu, *Devlet Soyululuğu* kitabında, işçi sınıfı çocuklarının *taupe* ve *khâgne*’lerdeki oranlarını sırasıyla %4,5 ve %3,5 olarak verir (1996, s. 105).

olması ilgi çekicidir.³⁵) Aksine, eriştikleri konumu tamamıyla borçlu oldukları eğitim kurumuna gönülden bağlı olan bu *mucize çocukların* varlığının eğitim sistemindeki hâkim *yetenek ideolojisi* ve *eşitleyici okul mitine* dayanan meritokratik söylemin meşruiyetine katkıda bulunduğundan bahseder (Bourdieu, 1996, s. 104). Bir diğer ifadeyle Bourdieu, elit okulları, bir elit birey kuluçka makinesi olarak görmez. Tam tersine, bir elit ayırım yeniden üretim mekanizması olarak nitelediği bu okullara hâlihazırda üst toplumsal konumdan gelen bireylerin ayrıcalıklı konumlarını muhafaza edici ve kuvvetlendirici bir misyon atfeder. Alt ve orta sınıflar için eğitimle dikey hareketlilik mümkün olsa da, seçkin kültüre dâhil olmayı, yapısal eşitsizlikler devam ettiği müddetçe “hayali ve farazi” bulur (Bourdieu ve Passeron, 2020, s. 42). Yeterli seviyede ekonomik ve kültürel sermayeden yoksun halde bu okullara gelen öğrencilerin, üst sınıfa ait makbul kültürden ziyade, bu “kültürün malumatlı bilgisine” erişimi olduğunun altını çizer (Bourdieu ve Passeron, 2019, s. 74).

Almanya’daki elit yatılı okulları devlet ve özel ayırımı üzerinden ele aldığı makalesinde Gibson (2019), elit yatılı okullarda iki tür elit üretim mekanizması olduğunu yazar: Elit paralı okullar, genellikle, mevcut elit statünün yeniden üretiminde etkin; elit devlet okulları, yeniden üretimle birlikte, elit sınıfa sıfırdan birey yetiştirmeyi de hedefler. Yazar, buradaki temel farklılığın, okulların eğitim programlarından kaynakladığını yazar: elit paralı okullar, mevcut elitleri daha *rafine* hale getirmeyi amaçlarken; elit devlet okullarında ölçülebilir kriterler üzerinden başarı ve yetenekler baz alınarak, geleceğin elitlerini yetiştirmek amaçlanmaktadır (ss. 125,131). Yine Norveç’te elit lisans programlarına girişte, lisedeki “elit akranlar”ın, elit olmayan öğrenciler üzerindeki etkisini inceledikleri makale çalışmalarında, lisede elit kökenden gelen akranlarla birlikte eğitim almanın, elit lisans programlarına kabulde olumlu etkisini bulgulayan Cattan, Salvanes ve Tominey (2022), elit olmayan kökenden gelen öğrencilerinin aldıkları elit eğitimle ailelerinde “birinci nesil elit” (*first generation elite*) olma ihtimallerine işaret ederler. Bununla birlikte, bu ihtimal, üst ekonomik sınıftan gelen öğrenciler için üç kat daha fazla olmaktadır. Bu çalışmanın bulgularını destekler mahiyette, örneklemine aldığı Singapur’daki bir elit okul mezunu azınlık öğrencilerin geleceğe ilişkin hedeflerindeki

³⁵ *Science of Science and Reflexivity* (2004) çalışmasındaki otobiyografik anlatımında Bourdieu, halk sınıfı ve taşra kökenli olarak “tedrisi aristokrasi”ye seçilmekle birlikte, kendisini elit sınıf mensubu görmez (s. 111).

değişimin beş yıl boyunca³⁶ izini süren Koh (2021), öğrencilerin okuldayken dile getirdikleri gelecek hedeflerini, beş yılın sonunda, sınırlandırmak suretiyle revize ettiklerini bulgulamıştır (s. 773). Mevcut tez araştırmasının konusuna benzer şekilde, *eğitimin elit üretimindeki rolü* üzerine odaklanan ABD’de yapılmış bir yüksek lisans tezi (Quick, 2023) ise, geleceğin elitlerinin oluşumunda eğitimin rolünü incelerken özellikle elit üniversitelerin bu süreçteki etkisine vurgu yapmıştır. Prestijli üniversitelerin öğrenci kabul politikalarının, kapsayıcılığını artıracak şekilde, reforme edilmesine yönelik Elizabeth Anderson’ın (2007) önerilerini eleştirel bir biçimde değerlendiren çalışma, eğitimin fırsat eşitliğini sağlamada “kusurlu bir araç” olmakla birlikte, yine de önemli bir rol oynadığı sonucuna varmıştır.

Sonuç olarak, üzerinde düşünmeye değer bir soru olarak, Anthony Abraham Jack’in (2019) de dillendirdiği gibi: *Elit okulların kapıları alt gelir gruplarındaki öğrencilere artık açıktır ancak bu açıklık ne kadar geniştir?* Çeşitlilik ve liyakat söylemlerinin vaatlerini gerçekleştirdiğine yönelik elit okullar literatüründeki baskın şüpheyne rağmen, elit okulların alt toplumsal sınıfların dikey toplumsal hareketliliği için önemli bir avantaj sunduğu yadsınamaz. Bununla birlikte, elit okulların dikey hareketlilikte alt toplumsal sınıflara ne kadar alan açtığı ve açılan bu yolun uzunluğunun nicel verilerle desteklenmesi, elit okulların sıfırdan elit üretim potansiyellerine önemli ışık tutacaktır.

3.3.Ulusal Alanyazında Elit Okullar

Uluslararası endekslerde Türk toplumu bağlamında elit eğitimi odağına alan akademik çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. *Scopus* veritabanında ülke bazında yapılan filtrelemede çıkan iki çalışmadan ilki (Yerdelen-Damar ve Elby, 2016), Ankara’da yüksek LGS puanıyla öğrenci alan iki prestijli Anadolu öğretmen lisesindeki öğrencilerin fizik dersi öğrenimine ilişkin yaklaşımlarını ele almıştır. Oldukça rekabetçi üniversite sınav realitesi karşısında, öğrencilerin ağırlıklı olarak sınav odaklı, “yüzeysel” ve ezberci öğrenim yaklaşımı ile “algoritmik problem çözme” becerileri üzerine odaklandıklarını bulgulayan çalışma, bu sınav gerçeğinin olmadığı bir senaryoda, öğrencilerin fizik kavramlarını gerçek hayat örnekleri ile ilişkilendiren, kavram ve formüllerin mantığını anlamaya odaklanan daha sofistike ve “derinlemesine” bir öğrenme yaklaşımı benimseme eğiliminde olduklarının altını çizmiştir. Aydın’da iki elit devlet

³⁶ Yazar, bu beş yıllık dönem boyunca, örnekleme aldığı üç katılımcının her biri ile, ilki mezuniyet öncesi, ikincisi mezuniyetlerinde, üçüncüsü ise mezuniyetlerinden iki yıl sonra olmak üzere, üçer mülakat yapar (Koh, 2021, s. 778).

okulunun paydaşları ile gerçekleştirilen diğer araştırma ise (Çengel-Schoville, Schoville, Çöğmen ve Yılmaz Özelçi, 2024) öğrencilerin birincil habitusları ile elit okul habitusu arasındaki uyumda ekonomik ve kültürel sermaye sahipliğinin belirleyici etkisi bulgusu üzerinden Bourdieu'nün kültürel yeniden üretim tezinin Türkiye bağlamında geçerliliğine işaret etmiştir. *Web of Science* veritabanında aynı kriterler üzerinden yapılan aramada listelenen, Türk yazarlar tarafından kaleme alınan iki çalışmanın ise ana araştırma nesnesi Türkiye'deki elit okullar değildir.³⁷

Türk ulusal alanyazınında elit eğitim odağında yapılmış olan akademik çalışmalara bakıldığında, prestijli okulların çoğunlukla tarihsel bir perspektiften araştırma odağına alındığı görülmektedir (**Ek 3**). Kategorik olarak bu çalışmalar, a) Osmanlı dönemi seçkinlerin eğitimini konu edinen çalışmalar, b) okul monografileri ve tarihçe çalışmaları, c) okul eğitim vakıfları tarafından yayımlanan özel yıldönümü sayıları d) okul mezunlarınca yayımlanan hatıratlar ve e) elit okul mezunları ile belirli bir tema odağında gerçekleştirilen sosyolojik çalışmalar ile belirli bir prestijli okul özelinde yapılmış olan sosyoloji makale ve tez çalışmaları şeklinde sınıflandırılabilir.

Osmanlı toplumu bağlamında, “elit eğitim akımı” üzerine kaleme alınan eğitim bilimleri alanındaki bir doktora tez çalışması (Çelik, 2011), II. Meşrutiyet dönemi eğitim bakanı Emrullah Efendi'nin Tuba ağacı nazariyesi”nden hareketle, “millî elitlerin yetiştirilmesi” amacıyla eğitimde Darülfunun'dan başlayarak (yukarıdan aşağıya) reformu tartışmıştır. Geç Osmanlı döneminde “devleti kurtaracak seçkinleri üretme yolu” olarak eğitim üzerine eğilen bir diğer tez çalışması (Yalçınkaya, 1999) ise eğitimin seçkinler arası rekabette oynadığı belirleyici role işaret ederek, Osmanlı toplumunda yönetenler ve yönetilenler arasındaki ayrımın, eğitim görmüşler ve görmemişler arasındaki ayrım üzerinden tanımlanabileceğinin altını çizmiştir. Osmanlı'da seçkinlerin eğitimini konu alan çalışmaların, klasik elit teorisindeki kullanımı ile “yönetici sınıf” olarak elitlerin üretiminde modern eğitimin kritik konumuna atıfta bulunmaktadır. Osmanlı-Türk eğitim modernleşme tecrübesinde ana aktörler olan sultani mektepler ve Maarif Bakanlığı Kolejlere üzerine kaleme alınmış olan akademik tez ve kitap çalışmaları da (ör; Gündüz, 2017; Tirfil, 2022) mevcuttur.

³⁷ Bu çalışmalardan biri (“A Critical Approach to the Education of High-Level Administrators in France with Pierre Bourdieu's Perspective”) Fransız kamu yönetimi eğitimi üzerine eğilirken, diğeri (“Middle School Science and Items of High School Entrance Examination: Examining the Gap in Turkey”) Türkiye'de ortaokul fen öğretim programı ile liselere giriş sınavı (LGS) fen soruları arasındaki uyumsuzluğu incelemektedir.

Ulusal alanyazında prestijli okullar üzerine eğilen çalışmaların ekserisini çoğunlukla okul paydaşlarınca kaleme alınan okul monografileri ve tarihçe çalışmaları oluşturmaktadır. Bilhassa tarih disiplinindeki araştırmacıların okullara ait arşiv belgeleri üzerinden kaleme aldıkları bu araştırmalar, okulların kurumsal tarihleri kadar, ilgili sosyopolitik döneme ilişkin Türk eğitim tarihi alanına da değerli katkı sunmaktadır. Bu çalışmalardan biri, aynı zamanda okul mezunu olan Cem Akaş'ın (2017) RK'nin kuruluş öncesi döneminden başlayarak 150 yıllık tarihini kaleme aldığı *Tepedeki Okul* başlıklı kapsamlı tarihçe çalışmasıdır. Zengin arşiv belge ve fotoğraflarıyla desteklenmiş olan bu çalışma, yapmış olduğu dönemleştirme üzerinden kolejin gelişimini ve eğitim alanına getirdiği yenilikleri kapsamlı şekilde ele almaktadır. RK arşiv verileri ile gerçekleştirilen bir diğer araştırma olan Evrim Şencan Gürtunca'nın *Robert Kolej ve Türk Öğrencileri (1863-1971)* başlıklı kitap çalışması (2019) ise, kolejin kurulduğu 1863 ile yüksekokul kısmının Boğaziçi Üniversitesi'ne dönüştürülmek üzere Millî Eğitim Bakanlığı'na devredildiği 1971 yılları arası Robert Kolej'de okuyan Türk (erkek) öğrencileri ve mezun olduktan sonraki kariyerlerini prosopografi tekniği ile ortaya koymakta, Türk öğrencilerin Osmanlı-Cumhuriyet dönemi siyasi konjonktürüne katkı ve etkileri üzerinden kolejin eğitim, siyasi ve kültürel hayattaki tarihi rolüne ışık tutmaktadır (ss. 11-12). Benzer kapsamlı tarihçe çalışmaları örneklemdaki diğer okullar olan GSL ve İEL için de yapılmıştır (**Ek 3**). Bununla birlikte, tarihsel veri kullanımına dayanan akademik çalışmalarda, özellikle yabancı okullar ve bilhassa Amerikan okulları odağında yürütülen araştırmaların yoğunluğu dikkat çekicidir. Bu yoğunluğun, yabancı okulların geç Osmanlı döneminde devletin bekasına yönelik bir tehdit olarak algılanmaları ve misyonerlik faaliyetleriyle ilişkilendirilmeleri sonucunda, yalnızca eğitim alanında değil, siyaset, din ve tarih gibi farklı disiplinlerde de akademik ilgiye konu olmalarından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

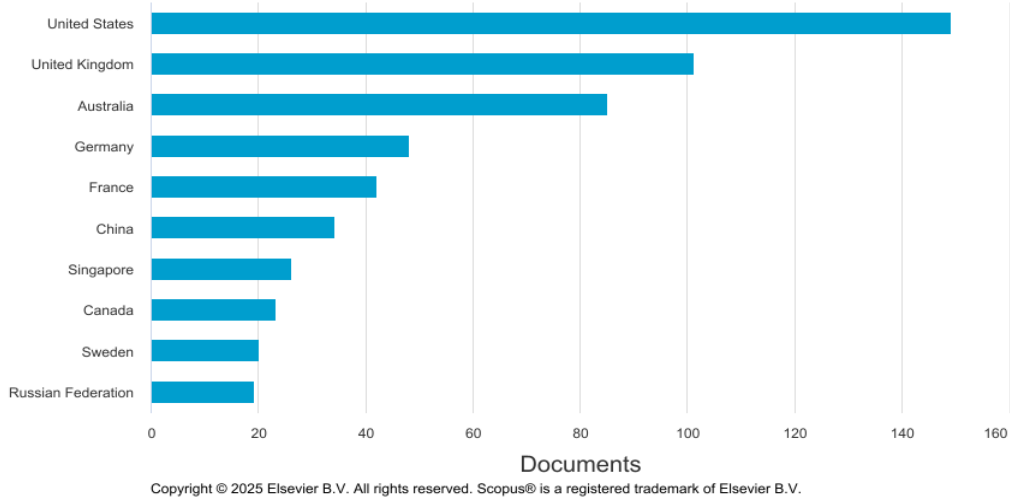
Türkiye'deki prestijli okullar literatüründe, tanınmış prestijli okul mezunlarının okul yıllarına dair kaleme aldıkları hatıratlarının da önemli bir yeri vardır. Bu metinler, bilhassa 2000 öncesi erken dönemde prestijli okullardaki eğitim faaliyetleri ve gündelik yaşam hakkında birinci elden veri kaynağı oluşturmaları açısından ayrıca kıymetlidir. Hatıratların yanı sıra, okul eğitim vakıflarının çıkarmış oldukları özel yıldönümü sayılarında yayımlanan erken ve yakın dönem mezunların okul tecrübelerine ilişkin yazıları, elit okul tecrübesinin geçmişten bugüne seyrini takip edebilme imkânı vermektedir.

Elit okulları, jenerik bir kavram olarak ve sosyolojik bir perspektiften tartışmaya açan çalışmaların ise oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu noktada, prestijli okul mezunlarının “öteki” algılarının dönemin sosyopolitik atmosferi içerisinde kapsamlı bir analizini yapan Üstel ve Çaymaz’ın Açık Toplum Vakfı ve İstanbul Bilgi Üniversitesi iş birliğinde gerçekleştirdikleri araştırmaları (2009), özgün kavramsallaştırmaları ile alana önemli katkı sunmuştur. Bununla birlikte, bu çalışma, doğrudan elit okulları değil, elit okul mezunlarının toplumsal meselelere ilişkin görüşleri üzerine eğilmektedir. Sosyolojik bir perspektiften elit okullardaki *ayrıcalık* olgusunu merkezine alan iki lisansüstü tez çalışmasının (Soylu, 2018 ve Bayındır, 2021) odak ve örneklemini ise özel okullar oluşturmaktadır. Bununla birlikte, her iki çalışmada da örnekleme dâhil edilen özel okullar, literatürde ele alındığı şekliyle “elit okul” profiline tam anlamıyla uymamaktadır.³⁸ Türkiye’deki elit özel okullardan biri olan Özel İstanbul Robert Lisesi üzerine yapılmış olan bir tez çalışmasında (Norcross, 2012) araştırmacı, katılımcıların olumlu/olumsuz birçok ayırt edici karakter özelliklerini Robert Kolej’de geçirdikleri deneyime attettiklerini ve bu atıflarıyla okulun elit statüsünün yeniden üretilmesine doğrudan katkı sunduklarını bulgulamıştır. İstanbul Erkek Lisesi mezunlarının yurtdışı eğilimlerini okul verileri üzerinden inceleyen bir makale çalışması ise (Tepealtı, 2021), İEL örneği üzerinden, öğrencilerini uluslararası düzeyde rekabet edebilecek nitelikte çok yönlü bireyler olarak yetiştiren prestijli okulların, Türkiye’deki beyin göçü dinamiklerine nasıl katkıda bulunduğunu “müstakbel nitelikli göçmeni kaynağında hazırlamak” anafikri üzerinden analiz etmiştir.

³⁸ ‘Özel Okullarda Okul İçi Süreçlerin Ayrıcalıklı Kimliğin Kurulumunda ve Yeniden Üretimindeki Rolü’ başlıklı Soylu (2018)’in çalışmasının araştırma evrenini özel okullar, örneklemini ise Ankara ilinde yer alan farklı özellikteki 14 özel okul oluşturmaktadır. Araştırmacı, bu okulları mukayese amaçlı dört kategori altında ele almıştır: prestijli elit okullar, vakıf okulları, özel kuruculu okullar ve dershaneden dönüştürülmüş okullar. Tez çalışmasında, okul isimleri açık olarak belirtilmemekle birlikte, yazarın ifadelerinden, tez çalışmasının örneklemine dahil ettiği ve “prestijli elit okullar” olarak kategorize ettiği okullar arasında sadece bir tanesi (NOVA kod adıyla) literatürdeki “elit okul” profiline denk düşmektedir. Bu durum, çalışmada elit okul olgusunun derinlemesine ele alınmasının önüne geçmiştir. “Kolej Öğrencilerinin Ayrıcalıklı Kimlik İnşası ve Davranış Ritüelleri” başlıklı diğer tez çalışması (Bayındır, 2021) ise, temelde ailelerinin ekonomik sermaye gücü ile ön plana çıkan öğrencilerin ayrıcalık tecrübesine odaklanmıştır.

3.4. Tez Çalışmasının Literatürdeki Yeri

Literatürdeki çalışmalarda Anglo-Amerikan dünyanın ağırlığı dikkat çekmektedir. Amerika ve Birleşik Krallık'taki elit okullar odağındaki çalışmaları, yine ağırlıklı olarak, diğer küresel kuzey ülkelerindeki çalışmalar takip etmektedir (**Grafik 6**). Farklı ulusal bağlamlardaki çalışmaların sayısının artması, elit okullar ve elit eğitim olgusunun farklı boyutlarının tartışmalara dâhil edilebilmesi ve alanın Batı toplumsal merkezli kavramsal ve kuramsal çerçeve içine hapsedilmemesi adına önemli ve gereklidir.



Grafik 6 Elit okullar üzerine en fazla çalışmanın yapıldığı ilk 10 ülke

Literatürde elit okullar üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, incelenen toplumlardaki *elit okul* kimliğinin çoğunlukla özel okullara karşılık geldiği dikkat çekmektedir (İngiltere, İrlanda, Avustralya ve Singapur ulusal bağlamları örnek olarak verilebilir.) Bu sonucun ortaya çıkmasında, alandaki araştırmalarda prestijli okulları özel yatılı okullardan oluşan İngiltere ve ABD'nin öncü olmasının muhakkak etkisi bulunmaktadır. Bununla birlikte Almanya'daki *gymnasium* ve Fransa'da *grandes écoles* sınavlarına hazırlayan hazırlık okullarının (*prépas*) çoğunluğu devlet okuludur. Benzer şekilde Türkiye'de Galatasaray Lisesi, İstanbul Erkek Lisesi, Kabataş Erkek Lisesi gibi prestijli devlet okulları mevcuttur. Literatürde sıklıkla bulgulanan elit özel okulların üst toplumsal sınıfı yeniden üretim fonksiyonu, temelde bu okulların maliyetlerinin, sadece ekonomik sermayesi yüksek sınırlı bir grup tarafından karşılanabilir oluşu ile doğrudan alakalıdır. Özel okullarda alt toplumsal sınıflara ayrılan burslar ise, toplam öğrenci nüfusu içinde sınırlı bir yüzdeyi oluşturmaktadır. Dolayısıyla, elit okulların, bir kültürel yeniden üretim mekanizması oluşu argümanının, *elit devlet okulları bağlamında* çok daha derinlikli ve kapsamlı olarak ele alınıp, eleştirel analize tutulması gerekmektedir.

Elit devlet okulları üzerine eğilen az sayıdaki akademik çalışmadan Merry ve Boterman'ın Hollanda'daki elit eğitim üzerine kaleme aldıkları makaleleri (2020) ile Gibson'ın Almanya'da elit özel okul ve elit devlet okulu mukayesesini yaptığı çalışması (2019) alandaki bu boşluğa yönelik önemli katkı sunmaktadır. Merry ve Boterman'ın çalışması, Hollanda'daki *gymnasium*larda (*Dutch gymnasium*) eğitim gören öğrencilerin ağırlıklı olarak sosyal elitlerden geldiğini bulgulamıştır (2020, s. 539): *Gymnasium*larda ebeveynleri en az lisans düzeyi diplomaya sahip olan öğrencilerin oranı %45 iken, *gymnasium*dan sonra en çok tercih edilen okullar olan diğer VWO okullarında³⁹ bu oran %31'dir (ulusal ortalama ise bu oranın da altındadır) (s. 531, *Tablo 2*). Bu okullardaki genellikle alt toplumsal sınıfları oluşturan Batı-dışı göçmen kökenli öğrenci oranlarına bakıldığında, en düşük oranlar (%25 civarı) yine, öğrenci nüfusunun çoğunluğunu yerel Hollandalılar'ın oluşturduğu *gymnasium*larda yer almaktadır (s. 535, *Şekil 3*). Yazarlar, bu okullardaki üst toplumsal sınıf yoğunluğunu, imtiyazlı sınıfların sahip oldukları imkân ve kaynaklarla bu okullara akademik giriş şansını artıran adımları atma gücü ile açıklarlar. İlgili verilerden hareketle çalışma, devlet okulu olmakla birlikte *Dutch gymnasium*unun Hollanda'daki rekabetçi ve yüksek oranda tabakalaşmış eğitim sisteminin oluşumunda önemli bir etken olduğunu bulgulamakta, bu durumun devlet eliyle toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesi tezatine yol açtığını savunmaktadır (s. 540).

Merry ve Boterman (2020)'in bulgusuna benzer şekilde, Gibson'ın (2009) makalesindeki elit devlet okulu öğrencilerinin çoğunluğu, elit sınıf olmasa da, ağırlıklı oranda üniversite ya da meslek yüksekokulu mezunu eğitilmiş orta sınıf ailelerden gelmektedir. Sonuç itibarıyla, elit devlet okullarını odağına alan her iki makalenin bulguları, dezavantajlı toplumsal kökenlerden gelen öğrencilerin bu okullardaki yetersiz temsiline işaret etmektedir ve bu tespit, Bourdieu'nün istisna olarak gördüğü “mucize çocuklar” argümanını destekler mahiyettedir. Bu sonucun araştırmanın yürütüldüğü ulusal bağlamlara özgü olup olmadığı hakkında fikir beyan edebilmek için, farklı ulusal bağlamlarda elit devlet okullarının çalışılması ve sonuçların mukayeseli olarak analize tabi tutulmasının gerekli olduğunu söyleyebiliriz.

Elit okullardaki alt toplumsal sınıf temsiliyeti ile ilgili olarak Kenway ve Koh'un literatür değerlendirme makalesi (2015) konunun kapsamını genişleten bir öneri sunmaktadır:

³⁹ Hollanda'nın hiyerarşik ortaöğretim sisteminde akademik eğitime hazırlayan ve “en üst parkuru” (*highest track*) oluşturan, *gymnasium*ları da içeren, altı yıllık akademik eğitime hazırlık okulları (*voorbereidend wetenschappelijk onderwijs*). *Gymnasium*ların bu okullar arasında prestijli bir konumu mevcuttur.

Elitler üzerine yapılan sosyolojik çalışmalara yönelik eleştiriler getiren makale, “*madun nerede?*” sorusu üzerinden, literatürdeki çalışmaların çoğunlukla “üst sınıflara” ve onların “alt”a yönelik bakışlarına odaklanmasının, elit teorinin körleştiği bir alana, elit okullar sosyolojisinin de kaymakta olduğunu bir göstergesi olduğunu iddia eder. Bu noktada yazarlar, “*aşçılar, bahçıvanlar, temizlikçiler, güvenlikçiler, servis şoförleri, idare ve bilgi işlem personelleri neredeler?*” diye sorarken, okul üst yönetimi, öğretmenler ve öğrenciler dışında kalıp, bu gruplarla sürekli etkileşimde bulunan alt sınıflara mensup elit okul bileşenlerinin çalışmalara dâhil edilmesinin gereğine işaret ederler (s. 7).

Literatürdeki çalışmalara metodolojik olarak baktığımızda, araştırmaların ağırlıklı olarak nitel yöntemle yapıldığı görülmektedir. Elit okullar literatüründeki az sayıdaki literatür değerlendirme makalesinden (ör; Barrera vd., 2021; Gaztambide-Fernandez, 2009b; Kenway ve Koh, 2015; van Zanten, 2010) biri olan Barrera ve arkadaşlarının uluslararası literatür ve özelde Şili odaklı, 2008-2018 yılları arasını kapsayan sistematik literatür değerlendirme makaleleri (2021) 108 akademik çalışmadan 67 tanesinin nitel, iki tanesinin ise nicel yöntemle yapıldığını bulgulamıştır. Kalan çalışmalardan 29 tanesi karma yöntemle yapılmış olup, 6 tanesi de meta-analiz araştırmasıdır (s. 6). Literatürdeki nitel çalışmalar genellikle etnografik desende, mülakat ve gözlem teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir (ör; Gaztambide-Fernandez, 2009a; Gibson, 2019; Hamilton ve Deegan, 2019; Howard ve Maxwell, 2021; Khan, 2011; Lillie, 2021). Etnografik çalışmalarda, araştırmacının aynı zamanda mezun ya da çalışan olarak okul bileşeni olduğu çalışmalar da mevcuttur (ör; Hamilton ve Deegan, 2019; Khan 2011; Lillie, 2021; Taylor, 2021). Bir diğer literatür değerlendirmesi sunan Kenway ve Koh’un makalesini (2015) dikkat çekici kılan husus ise, elit okullaşmanın farklı toplumsal bağlamlarda (İngiltere ve Fransa dışında Singapur, Barbados, Güney Afrika, Brezilya, İrlanda, İskoçya) yüklendiği anlamlara, ilgili coğrafyalarda yapılan çalışmalar üzerinden bakmalarıdır.

Barrera vd. (2021), literatür değerlendirme makalelerinde üç tema etrafında sınıflandırdıkları⁴⁰ çalışmaların birbirleriyle örtüşen sonuçlara ulaşmasını farklı ülke ve bağlamlardaki elit sınıfların benzer ayrışma mekanizmaları kullanmalarının yanı sıra bu çalışmaların genellikle ortak kuramsal ve yöntemsel çerçeveye sahip olmaları ile açıklarlar (s. 6). Bu tespiti paralel şekilde, güncel literatüre bakıldığında, elit okullar ve

⁴⁰ Bu üç tema şu şekildedir: “Ayrıcalığa erişim: seçme ve eleme”, “Topluluk, üyelik ve etos oluşumu”, “Eğitim programı ve müfredat”

elit eğitim olgusunun çoğunlukla toplumsal eşitsizlikler perspektifinden ele alındığı, kavramsal ve kuramsal açıdan ise Bourdieu'nün kültürel yeniden üretim tezinin ve *sistemik kavramlarının* ağırlıklı etkisinin devam ettiği görülmektedir. Elit okul mezunlarının bulundukları toplumların farklı iktidar alanlarında karar alıcı konumlarda bulunmaları ve toplumlarının şekillenmesinde önemli rol oynamaları, elit okulların sosyolojik bir araştırma nesnesi olarak ele alınmaya devam etmesini gerekli kılmaktadır. Öte yandan, mevcut literatürün benzer kavram setleri ve tezler üzerinden yaklaştığı elit okullar araştırmalarında, alan körlüğünün oluşmaması adına, sosyolojik bakışın eşitsizlik temasının ötesine uzanması aynı ölçüde önemlidir. Elit çalışmalarının yöntemsel ve teorik açıdan eleştirel bir analizini sunan Cousin, Khan ve Mears (2018) da elitlere toplumsal hayatın şekillenmesinde kritik bir rol atfeden bu çalışmaların, elitlerin mahiyeti ve toplumsal dünyadaki etki alanlarının daha kapsamlı anlaşılabilmesi adına, eşitsizlik ve yeniden üretim temalarının (ve de Bourdieu'nün) çok daha ötesine geçmeleri gerektiğini yazarlar (ss. 230-234). Toplumsal eşitsizliklerin tezahür alanlarından biri olan eğitim alanının gerçek anlamda fırsat eşitliği sunabilmesi için, her daim eşitsizlik perspektifinden bakışın aktif tutulması elzem olmakla birlikte, elit okullar alanında yeni potansiyellerin, anlamlandırmaların ve de çelişkilerin açığa çıkarılabilmesi adına alternatif perspektiflere alan açılmasının ve özgün kavramların izinin sürülmesinin literatüre anlamlı katkı sunacağı düşünülmektedir.

Tezin bu bölümünde yapılan değerlendirmeler, elit okullar odağında yürütülen ulusal ve uluslararası çalışmalardaki temel temaları ve tartışma alanlarını ortaya koyarken, literatürde hâlâ yeterince derinleşmemiş boşluklara da işaret etmiştir. Tam da bu çerçevede, örnekleminde bulunan hem özel hem de devlet okulları üzerinden Türkiye'deki prestijli okul olgusunu çok boyutlu sosyolojik bir bakışla ele alan tez araştırmam, sunduğu özgün bulgular ve çözümlemeler aracılığıyla, sonraki çalışmalar için alanyazına nitelikli bir tartışma zemini oluşturma potansiyelinde ve gayesindedir.

4. TARİHSEL ARKA PLAN

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Eğitimde Modernleşme ve Elit Okullar

Aristokratik bir gelenekten gelmeyen modern Türk toplumunda elit sınıfın oluşumunda elit okulların etkisi yadsınamaz bir gerçekliğe işaret etmektedir. Tez araştırmasının bulgu bölümlerine geçmeden önce, bu bölümde Türkiye'de *prestijli okullar* olarak kabul edilen okulların hangi sosyopolitik koşullar içerisinde neşet ettiklerine ve nasıl bir tarihsel arka plana sahip olduklarına kısaca değinilecektir. Türk eğitim alanında prestij atfedilen okulların en belirgin özelliği, “köklü okullar” olarak tanımlanmalarıdır. Kuruluşları Osmanlı dönemine dayanan *sultani mektepler*, yabancı ülkeler tarafından misyonerlik faaliyetleri kapsamında kurulan *yabancı okullar* ile Cumhuriyet döneminde kurulan *Maarif Kolejleri*, bugünkü prestijli okulların kökenini oluşturmaktadır. Örnekleminde iki eski sultani mektep ve bir yabancı okul bulunan bu tez araştırmasının bulgularının anlamlandırılma sürecinde, bilhassa sultani mekteplerin geç Osmanlı ve erken Cumhuriyet dönemi modernleşme tecrübesi ile olan organik ilişkisi akılda tutulmalıdır. Bugüne dek süregelen bu tarihsel bağ, elit okulların bugününün hakkıyla anlaşılabilmesi adına vazgeçilmez bir referans noktasıdır.

18. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nda modernleşme mefhumunun gündeme gelmesi öncelikli olarak askeri yenilgilerin etkisi ile olmuştur. Devletin Batılı devletlere nazaran geri kalmasının ana sebebi olarak ordunun teknik yetersizliği görüldüğünden, modernleşmeye yönelik adımlar bu alanda atılmaya başlanmıştır; bu süreçte, Batı'nın yaşadığı dönüşümün salt teknik bir değişim ve iyileşmeden ibaret olmadığı gerçeği ilk etapta fark edilememiştir. 19. yüzyıl ise, Batı'nın sadece askeri, ekonomik ve teknik alanda değil, siyasal ve kültürel alanda da Osmanlı karşısındaki üstünlüğünün kabul edildiği; modernleşmenin, devletin bekası için zaruri bir zihniyet değişimi olarak görülmeye başlandığı dönem olmuştur. Bu saiklerle 3 Kasım 1839'da ilan edilen Tanzimat Fermanı'nda yer alan “*Memâliki Devlet-i Aliyyemiz'in mevki-i coğrafîsine ve arâzî-i münbitesine ve halkın kâbiliyet ü isti'dâdlarına nazaran esbâb-ı lâzîmesine teşebbüs olunduğu halde beş on sene zarfında bitevfikihî te'âlâ sûret-i matlûbe hâsıl olacağı*” ifadesi, Tanzimat aydınının bu değişimin “beş-on sene” gibi oldukça kısa bir zaman diliminde gerçekleştirilebileceği yönündeki temennisine işaret etmesi bakımından dikkat çekicidir (Uyanık, 2006, ss. 102-103). Bu iddialı temenniye rağmen, yapılan ıslahatların uzun vadede başarılı neticeler verebilmesi için, alanında iyi yetişmiş, nitelikli

bireylere gereksinim duyulması ile eğitim alanındaki reformlara ağırlık verilmeye başlanmıştır.

Tanzimat öncesi dönemde, eğitim alanında modern eğitim merkezli ilk okullar olan Deniz Mühendislik Okulu (*Mühendishane-i Bahri Hümayun*, 1776)¹, Kara Mühendislik Okulu (*Mühendishane-i Berri Hümayun*, 1796), Askeri Tıp Okulu (*Tıphane-i Amire*, 1827) ve Harp Okulu (*Mekteb-i Ulum-i Harbiye*, 1834) Batılı fenni bilgiyi haiz, teknik bakımdan donanımlı “mütefennin zabıt” (İhsanoğlu, 1998, s. 282) yetiştirmek amacıyla tesis edilmişlerdir. Bu okullarda ilgili müfredat ve öğretim, Batılı uzman ve öğretmenler tarafından şekillendirilmiştir. Tanzimat Fermanı’nda doğrudan eğitimle ilgili bir madde bulunmamakla² birlikte (Akyüz, 1999; Sakaoğlu, 2003; İhsanoğlu, 1998), askeri ve siyasi alanda gerçekleştirilen yeniden yapılanmanın gerektirdiği bürokrasi içerisinde görev alabilecek nitelikte yetişmiş insan ihtiyacı, sivil eğitim kurumlarının da tesis edilmesini gerekli kılmıştır. II. Mahmud döneminde (1808-1839), “münevver bendegan” (aydın memur) ihtiyacını karşılayabilmek için, sıbyan mektebi sonrası devam edilecek ilk sivil okullar olarak “sınıf-ı sani” (Koçer, 2008, s. 119), sonraki adlarıyla rüştiye³ mekteplerinin açılmasına karar verilmiştir. İlk rüştiyeler olan Mekteb-i Maarif-i Adliye (1838) ve Mekteb-i Ulum-i Edebiye’ye (1839) öncelikli olarak devlet erkanının, sıbyan mektebini bitiren çocukları seçilerek alınmış⁴ (Akyüz, 1999, s. 129); devlet dairelerinde bu okullarının mezunları istihdam edilmiştir (İhsanoğlu, 1998, s. 299).

II. Mahmud dönemi, ordu ve devlet bürokrasına yönelik ıslahatların yanı sıra, halkın geneli için eğitimin erişilebilir ve zorunlu kılınmaya çalışıldığı bir dönem olmuştur.⁵ O

¹ Okullara ilişkin kuruluş tarihlerinde, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı tarafından hazırlanan “Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme” başlıklı, 134 yayın no’lu belge (2014) referans alınmıştır. Akyüz (1999) de bu tarihi 1776 olarak vermektedir. Bununla birlikte, taranan bazı kaynaklarda (Karakaş, 2000; Sakaoğlu, 2003; Somel, 2015; Tekeli, 1985) deniz mühendislik okulunun açılışı 1773 yılı, III. Mustafa dönemi olarak verilmektedir.

² Ercan Uyanık, dönemin bürokrasisinin eğitim yazışmaları dikkate alındığında, fermanla geçen ‘*esbâb-ı lâzimesine teşebbüs olunduğu halde*’ ibaresini, eğitim alanındaki teşebbüsleri de içerdiği şeklinde yorumlar (2006, s. 103)

³ Bu okullara “rüştiye” denilmesinin nedeni, bu eğitim kurumlarında alacakları eğitimle, öğrencilerin reşit yaşa erişene kadar, olgunlaşmaları sebebiyledir (Enver Ziya Karal (1976), *Osmanlı Tarihi*, C. VI’dan akt. Koçer, 2008, s. 120)

⁴ Genel rüştiyelerin açılması, Abdülmecid döneminde 1846 yılından sonra gerçekleşmiştir (Akyüz, 1999; Sakaoğlu, 2003). Somel (2015), bu gecikmenin olası nedenleri olarak, mahalle mektepleri ve bu mekteplerdeki hocaların büyük ölçüde ulemanın kontrolünde olan Evkaf Nezareti’nin idare ve denetiminde olmasının getirdiği kurumsal zorluklar ve maddi kaynak sıkıntılarından bahseder (s. 59).

⁵ Sakaoğlu (2003), II. Mahmud döneminde eğitim ıslahatlarına ağırlık verilmesinin bir diğer nedeni olarak, padişahın “asi valisi” Kavalalı Mehmet Ali Paşa’nın Mısır’daki teşebbüsleriyle rekabet halinde olmasını yazar. 1830’larda mevcut olan 16 Batılı eğitim kurumu ile Mehmet Ali Paşa’nın vilayeti, Osmanlı merkeze göre daha ileri konumdaydı (s. 58). Benzer şekilde, Selçuk Akşin Somel (2015) de, Mısır vilayetinin, Bab-ı Ali’den yirmi yıl evvel ilköğretim sistemini modernleşmeye başladığını yazar (s. 49).

döneme kadar, kısıtlı bir nüfus, medreseler, Enderun Mektebi ve Acemi Oğlanlar Ocağı'nda ayrıcalıklı bir eğitim alıyor; akabinde *ilmiyye*, *kalemiyye* ve *seyfiyye* sınıflarında toplumsal konum elde etme imkânı buluyorlardı. Bununla birlikte, eğitim (ve dolayısıyla da toplumsal dikey hareketlilik) halkın geneli için yaygın değildi. 19. yüzyılla birlikte, devletin kurtuluşunun, imparatorluk tebaasını da kapsayacak şekilde külli bir kalkınma ile mümkün olabileceği gerçeği devlet erkanınca açık bir biçimde görülmüştür. Sakaoğlu (2003), Tanzimat öncesi dönemde, İstanbul'da 360 kadar sıbyan mektebi olduğunu, o dönemde kentteki öğrenci nüfusunun ise, kent nüfusunun 1/40'ı olduğunu yazar (s. 59). Okul adedinin azlığının yanı sıra, aileler de çocuklarının bir zanaat öğrenip, bir an önce ekonomik hayata atılmalarını, okur-yazar olarak yetişmelerine tercih etmekteydi. Bu durumun önüne geçebilmek adına, II. Mahmud, 1824 tarihli fermanında ana-babaların “üç beş kuruş için” yavrularını çirak vermelerini ve “kendi günahlarına ortak edip cahil bırakmayı” yeğlemelerini eleştirmiş; “cahil yığınların giderek çoğalması”nın devletin düşkünlüğüne sebep olduğunu ifade ederek, ilköğretimi zorunlu hale getirmiştir (Akyüz, 1999, s. 131; Somel, 2015, ss. 47-48). Eğitimin tabana yaygınlaştırılması adına en etkin reformlar ise II. Mahmud'un oğulları Sultan Abdülmecid ve kardeşi Sultan Abdülaziz zamanında yapılmıştır.

Sultan Abdülmecid (1839-1861) döneminde gerçekleştirilen eğitim reformlarının asıl mimarı, Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmesinde de etkin olan ve 1846'da sadaret makamına getirilen Mustafa Reşit Paşa'dır⁶ (Koçer, 2008, s. 166; Somel, 2015, s. 60). Bu dönemde eğitimin düzenlenme, merkezîleşme ve yaygınlaşmasına yönelik tedbirler alınmıştır.⁷ Sultan Abdülmecid, Ocak 1845'te Meclis-i Vâlâ-yı Ahkam-ı Adliye'yi ziyaretinde, sadrazam ve nazırlara hitaben irad ettiği fermanında, geçmiş dönemin ıslahatlarının bir eleştirisini yapmış; askeri alanda yapılanlar hariç, diğer alanlarda girilen çabaların, “esaslı ve etraflı tutulmaması” dolayısıyla (Akyüz, 1999, s. 139), istenilen düzeyde olumlu sonuç vermediğini, devletin imarı ve halkın refahı için “dinen ve dünyeviyyen her bir hususda” tebaa arasında cehaletin izalesinin (*izale-i cehl*) zorunluluğunu dile getirmiştir (Akyüz, 1999, s. 139; İhsanoğlu, 1998, ss. 300-301; Somel,

⁶ Sultan Abdülmecid'in saltanatı döneminde, Mustafa Reşit Paşa, 1846-1858 tarihleri arasında çeşitli azil ve yeniden görevlendirilmelerle, toplamda altı kez sadaret makamına getirilmiştir. Bu görevlendirme ve azillere ilişkin detaylar için bkz. <https://islamansiklopedisi.org.tr/mustafa-resid-pasa>. (Erişim tarihi: 13.06.2022)

⁷ İmparatorlukta müslim-gayrimüslim, resmî-hususî tüm okullarının denetimi ve Osmanlı tebaası arasında eğitimin devlet eliyle yaygınlaştırılması misyonunu ifa etmesi amacıyla kurulan Meclis-i Maarif-i Umumiye (1846) ve daha özerk bir yapıda teşkilatlandırılan Maarif-i Umumiye Nezareti (1857) bu tedbirler arasında zikredilebilir.

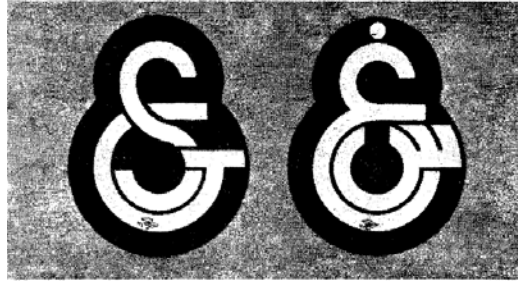
2015, s. 60). Bu minvalde, İmparatorluk topraklarında geleneksel eğitim anlayışı (*usul-ü atika*) ile devam eden sıbyan mekteplerinin yanı sıra modern eğitim araçları ve öğretim teknikleri ile eğitim veren *usul-ü cedide* mektepler açılmaya başlanmıştır.

İlhan Tekeli (1985), “Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Eğitim Sistemindeki Değişmeler” başlıklı makalesinde, 1862 yılında İstanbul’da bulunan 360 sıbyan mektebinden 12’sinde *usul-ü cedid* uygulandığını, bu okullara sıra ve kara tahta girdiğini; öte yandan, bu girişimlerin “sıra üstünde ayak sallayarak Kuran öğrenilmeyeceği” yönündeki eleştirilere rağmen gerçekleştiğini yazar (s. 468). Tanzimat dönemi eğitim reformlarının daha etkin uygulamaya konulduğu II. Abdülhamid döneminde, yeni tarzda eğitim veren iptidai mekteplerin sayısı önemli ölçüde artış göstermiştir: İmparatorluk topraklarında 1892-93 ders yılında 18.893 adet sıbyan mektebinin yanında 3.057 *usul-ü cedide* mektep yer alırken⁸ (Akyüz, 1999, s. 200); 1894-95 ders yılında, sıbyan mekteplerinin sayısı azalmış (18.708), yeni usul mekteplerin sayısı ise 4.992’e ulaşmıştır (Tekeli, 1985, s. 464). İstanbul vilayeti özelinde baktığımızda ise, yeni usul mekteplerin sayısının 1895’te 47 adetten, on yıl içinde 364’e ulaştığı görülmektedir (İhsanoğlu, 1998, s. 306)

Sultan Abdülmecid’in eğitim konusundaki görüşlerini paylaşan ve devam ettiren kardeşi Sultan Abdülaziz (1861-1876) saltanatında, eğitim alanında yapılan önemli reformların başında 1869 tarihli *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* gelmektedir. Bu nizamname ile, ilköğretim *sıbyan* ve *rüştiye mektepleri*, ortaöğretim *idadi* ve *sultani mektepler*, yükseköğretim ise *âlî mektepler* olarak derecelendirilmiş, Dârülfünûn açılması düşünülmüş, Maârif Nezareti yeniden teşkilatlandırılmıştır. Kelime anlamı “hazırlamak” olan *idadi* mektepler, ilk olarak askeri yüksekokullara girecek olan öğrencilerin yetiştirileceği “hazırlık sınıfları” olarak düşünülmüş, bu idadilerin ilki 1845 yılında açılmıştır (Akyüz, 1999, s. 144; İhsanoğlu, 1998, s. 318). 1869 Nizamnamesi ile, idadiler, rüştiyelerin üzerinde, tüm Osmanlı tebaasına açık bir ortaöğretim kademesi olarak tanzim edilmiştir. Bu okulların ülke çapında yaygınlaşması ise yine II. Abdülhamid döneminde olmuş; 1881 yılı itibarıyla vilayet merkezlerinde yedi yıllık, ilçe merkezlerinde ise 5 yıllık idadiler açılmaya başlanmıştır (Karataş, 2008, s. 139).

⁸ Akyüz, bu verileri *Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye*, h. 1316, ss. 1256-1257, h. 1317, s. 1499’dan temin etmiştir. Akyüz, Aydın vilayetine ait rakamların hata ile ters yazılmış olabileceğine işaret etmekte, daha makul görünen rakamların *usul-ü cedide* mektepler için: 3.326, *usul-ü atika* mektepler için: 20.174 olarak vermektedir. İlgili açıklama için bkz. Akyüz, 1999, s. 200, dipnot: 1.

İdadi mektepler yolu ile ortaöğretimin yaygınlaştırılma çabasının yanı sıra, Sultan Abdülaziz döneminin üzerine eğildiği eğitimle ilgili bir diğer önemli konu, devletin üst kademelerinde görev alabilecek donanımda bireylerin yetiştirilmesi olmuştur. Sultan Abdülaziz, verdikleri nitelikli eğitim ve yabancı dil öğretimi dolayısıyla, sadece gayrimüslim tebaanın değil, müslüman tebaanın da dikkatini ve teveccühünü kazanan yabancı okullar konusunu hususen ele almış, döneminde bu okulların eğitim modelleri incelenmiştir. Sultan Abdülaziz 1867 yılında, yanına oğlu Yusuf İzzettin, yeğenleri Şehzade Murad ve Abdülhamid Efendiler ve Hariciye Nazırı Fuad Paşa'yı almak suretiyle, 47 günlük bir Avrupa seyahati gerçekleştirmiş; Fransa, İngiltere, Belçika, Almanya ve Avusturya-Macaristan'ı kapsayan bu seyahat esnasında, bilhassa Fransız eğitim sistemi hakkında malumat edinmiştir (Engin, 2016). Akabinde Osmanlı topraklarında Osmanlı tebaasına yönelik nitelikli, Batı eğitimi denginde eğitim verecek, aynı zamanda Batı ile ilişkileri başarıyla yürütebilecek olan geleceğin devlet adamlarını yetiştirecek okullar açılmasına karar verilmiştir. *Sultanî Mektep* olarak adlandırılacak ve yabancı dilde eğitim verecek bu ayrıcalıklı eğitim kurumlarının ilki olan *Galata Sarayı Mekteb-i Sultanîsi* bu niyetle 1868 yılında açılmıştır.⁹



Resim 1 GSL eski ve yeni yazıyla arması (Tekeli, 1985, s. 467)

Galata Sarayı Mekteb-i Sultanîsi'nin başarısı, bu nevi okulların sayılarının artırılması ve dahi Anadolu'ya yayılması hususunu teşvik etmiş, bunun neticesinde 1910 yılından itibaren 12 idadi, yatılı sultani mekteplere dönüştürülmüştür. Osmanlı'nın sultani mektepler üzerinde önemle durmasının ardında, devletin bekası ve gücü için nitelikli eğitime sahip bir tebaanın elzem olduğu görüşü yatmaktadır. Dahası, bu türden bir eğitimi

⁹ Mekteb-i Sultani'nin açılması öncesinde, aynı niyet ile 1857 yılında, Paris'te Fransa'ya gönderilen Türk öğrencilerin tahsili için, *Mekteb-i Osmani* adıyla bir okul açılmış, bu okulda Osmanlı tebaasından öğrencilerin Fransa'nın önde gelen yüksekokullarına girebilecek düzeyde Batı tarzında nitelikli öğrenim görmeleri planlanmıştır. Okulun eğitim süresi ilk sene Fransızca, diğer iki sene ise tarih, coğrafya ve fen bilimleri eğitimleri verilmek suretiyle 3 sene olarak planlanmıştır. ("Arşiv Belgelerine Göre, Osmanlı Eğitiminde Modernleşme", T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, Yayın no. 134, İstanbul, 2014) Ancak bu okulun idamesi devlet için maliyetli olduğundan, kapatılarak Osmanlı topraklarında açılmasına karar verilmiştir. Mekteb-i Sultani'nin kurulması bu minvalde olmuştur. ("Mekteb-i Osmani", *TDV İslam Ansiklopedisi*)

devlet kendi okullarında vermediğinde, çocuklarının üst toplumsal konumlara erişmesini isteyen Osmanlı tebaası ebeveynler, nitelikli eğitim veren yabancı okullara yönelmekte; yabancı devletlerin etki alanındaki bu okullardaki örtük müfredatlar ise, milliyetçilik fikirlerinin revaçta olduğu bir dönemde devletin bekası için tehdit oluşturabilmektedir.¹⁰ Böylesi bir tehdit algısı, 1910'lu yıllarda Osmanlı Devleti'ndeki "müslüman öğrencilerin %30'unun gayrimüslim ve ecnebi okullarında okuduğu" bilgisi ile birlikte daha anlaşılır olmaktadır (Güçtekin, 2016, s. 180).

Devletin sultani mekteplere verdiği önemi, yabancı okullara karşı "cazip ve millî alternatifler oluşturma" amacının bir neticesi olarak niteleyen Nuri Güçtekin, kaleme aldığı *İstanbul Erkek Lisesi Tarihi* adlı kitabında, İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin "proje okulları" olarak nitelediği sultani mektepler arasında İstanbul Sultanisi'nin (bugünkü İstanbul Erkek Lisesi) "İTC'nin gözdesi" olduğunu yazar (2016, ss. 179-180). Gerçekten de İstanbul Mekteb-i Sultanisi, dönemin hükûmeti tarafından her yönden desteklenmiş, okulların yer aldığı tören ve protokollerde en önde İstanbul Sultanisi yer almaya başlamış, ödemelerde okula öncelik tanınmış, savaşın zorlu şartlarında dahi okul ambarı sıkıntı yaşamamıştır (2016, s. 186-187).¹¹

Modernleşme dönemi eğitim ıslahatlarıyla bir yandan eğitim kademeleri nitelik ve nicelik bakımından yeterli hale getirilmeye çalışılırken; diğer yandan da alınan tedbirlerle, tüm Osmanlı tebaası, eğitim yolu ile Osmanlı modernleşme dönemi ideolojisi olan ve devletin kurtuluş reçetesi olarak telakki edilen *Osmanlıcılık* ideali etrafında bütünleştirilmeye çalışılmıştır. Bu hedef öncelikli olarak, millet sisteminin farklı unsurlarına ait, birbirinden bağımsız işleyen okulların denetim altına alınmasını ve eğitim içeriklerinin tek bir merkezce yapılandırılmasını zaruri kılmıştır.¹² Öte yandan, Islahat Fermanı'nın (1856)

¹⁰ Bu hususa işaretle, Girit ayaklanması (1866-69) sırasında, 1867 yılında, Sultan Abdülaziz tarafından durumun tetkiki ve kontrol altına alınması adına adaya gönderilen Sadrazam Âli Paşa, padişaha gönderdiği layihasında, gayrimüslim tebaanın Türklere düşman zihniyette yetişmelerinde, Rum gençlerin Yunansitan'da, Bulgar gençlerin ise Rusya'da eğitim görmelerinin etkisinden bahsetmektedir (Sungu, 1943, ss. 322-23).

¹¹ Bu bilgileri kitabından edindiğimiz Güçtekin, o döneme kadar en gözde sultani olan Galata Sarayı Mekteb-i Sultanisi'nin karşısında İstanbul Mekteb-i Sultanisi'nin bu ayrıcalıklı konuma gelişini, devletin Almanya ile yakınlaştığı, Fransa ile ayrı saflara düştüğü dönemin siyasi konjonktürü ile açıklar.

¹² Mekteb-i Sultani'nin ilk müdürü (1868-1871) M. de Salve, *Revue de Deux Mondes* mecmuasında yayımlanan "L'enseignement en Turquie: Le lycée impérial de Galata-Sérai" (Türkiye'de Eğitim: Galatasaray Lisesi) başlıklı makalesinde (1874), 19. yüzyıl Osmanlı toplumundaki eğitim ile ilgili olarak şu satırlara yer verir: "Avrupa'nın hiçbir başkentinde, aynı şehir halkını oluşturan çeşitli gruplar; İstanbul'daki kadar birbirinden bıçakla kesilmiş gibi zıt özellikler taşımaz. Eğitim, her ülkede çocukları ve gençleri ortak kurumlarda toplayıp, onların fikir ufuklarını genişleterek, aralarında yavaş yavaş birlik ve kardeşlik bağları kurarken, burada eğitim şimdiye kadar, daha ziyade her türlü yakınlaşmadan

imparatorluktaki azınlıklarca, kapitülasyonların ise yabancı devletler ve misyonerlerce esnek yorumlanması¹³ (Arıg, 2014, s. 10; İhsanoğlu, 1998, s. 358; Küçük, 1985, s. 1013) ve devletin denetim zafiyeti sonucu, farklı unsurların aynı eğitim sistemi içinde kaynaştırılmasında ciddi zorluklar ortaya çıkmıştır. Öyle ki, Osmanlı tebaası azınlıklar, yabancı devletlere tanınan ticari imtiyazlardan istifade edebilmek adına, yabancı devletlerin hamiliğine taraftar olmuşlardır (Küçük, 1985, s. 1013). Bu şekilde, Osmanlı topraklarında Fransa Katoliklerin, Rusya Ortodoksların, İngiltere ve Amerika ise Protestanların hamiliğini üstlenmişler; Osmanlı sosyal, kültürel ve siyasi hayatına nüfuz etme fırsatı elde etmişlerdir (Arıg, 2014, s. 11; İhsanoğlu, 1998, s. 360)

19. yüzyılın son çeyreğine gelindiğinde, sayıları oldukça artmış olan ve zaman zaman da dış devletlerin Osmanlı'nın iç işlerine müdahalesinde araçsallaştırılan yabancı ve azınlık okullarının denetimden uzak bir serbesti içinde hareket etmeleri, Osmanlılık idealinin gerçekleştirilmesi önündeki en büyük engeli teşkil etmiştir. Osmanlı topraklarında yaşayan azınlıklara ait okulların dışında, gayrimüslimler tarafından açılan ilk okul, Fransa'dan gelen Cizvit rahiplerin açtığı bugünkü Saint-Benoit Fransız Lisesi'dir (1583). Amerikan Protestan misyonerlerin Osmanlı topraklarına girişi ise *American Board of Commissioners for Foreign Missions* (ABCFM) adlı Boston merkezli misyonerlik örgütüne bağlı iki misyonerin (Pliny Fisk ve Levi Parsons) 1820 yılında İzmir'e gelişi ile gerçekleşmiş; bilhassa 1830 yılında Amerika ile imzalanan ticaret antlaşması akabinde, Amerikan okullarının sayısı hızla artmıştır: Osmanlı topraklarında 1840 yılında toplamda 84 öğrencisiyle 6 adet Amerikan okulu mevcut iken, 1855'te 1.216 öğrenci ve 47 okula ulaşmış, 1870 yılına gelindiğinde ise toplam öğrenci sayısı 5.880'e, toplam okul sayısı ise 233'e ulaşmıştır (Kocabaşoğlu, 1989: s. 109).

Günümüzde *elit lise* olarak yaygın kabul edilen yabancı okulların önde gelenlerinin kuruluşu da 19. yüzyılın ikinci yarısının başlarına rastlar. Nitekim, bünyesindeki Ticaret Enstitüsü'nün başarısıyla Müslüman ailelerce de rağbet gören¹⁴ ve sonrasında Osmanlı

uzaklaştırmaya yönelmiştir; çünkü her toplum, parası ile kendi okullarını kuruyor ve eğitim kendi anadilleri ile veriliyor; dinî gelenekler ile siyasi art niyetlerin sürüp gitmesine çalışılıyor." (akt. Akyüz, 1999, s. 153)

¹³ Osmanlı Devleti'nin güçlü olduğu dönemlerde yabancı devletlere 'bir lütuf olarak tek taraflı olarak verilen' kapitülasyonlar, eğitimle ilgili herhangi bir içeriğe sahip olmamakla birlikte, devletin zayıf düşmeye başladığı dönemlerde yabancı devletlerce, geçici ve iktisadi olan çerçevesi esnetilmek suretiyle çok daha geniş kapsamlı olarak kullanılmış; verilen imtiyazlar, 'hak' olarak talep edilmeye başlanmıştır. Başlangıçta, her padişahla birlikte yenilenmek suretiyle kullanılan kapitülasyonlar, 1740'tan sonra daimî hale gelmiştir (Arıg, 2014, s. 10, dipnot: 23)

¹⁴ Osman Nuri Ergin, Türkiye Maarif Tarihi adlı eserinde, çocuklarını yabancı okullara gönderen ilk Türk'ün Müşir Fuat Paşa (1835-1931) olduğunu; Fuat Paşa'nın sekiz oğlunu da Kadıköy'deki Saint-Joseph Fransız Lisesi'ne gönderdiğini yazar (C. 1-2, ss. 777-779'dan akt. Akyüz, 1999, s. 153).

Ticaret Nazırlığı'na program ve idari yapısının model alındığı (Haydaroğlu, 1993) Saint-Joseph Fransız Okulu (1864) ve Amerikan misyoner eğitimci Cyrus Hamlin'in idareciliği ve Amerikan iş adamı Christopher Rhineland Robert'ın finansörlüğünde kurulan Robert Koleji (1863) günümüze kadar etki ve başarısını sürdüregelen bu okullara örnek olarak verilebilir.

Yabancı okulların gayrimüslim tebaa üzerindeki gittikçe artan etkisinin kontrol altına alınabilmesi için, 19. yüzyılın son çeyreğinde önemli tedbirler alınmıştır. Bu tedbirlerin başında 1869 yılında kabul edilen *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* gelmektedir. Bu nizamname ile İmparatorluktaki tüm okullar tek bir merkezce denetim ve düzenlemeye tabi tutulmak istenmiştir. Nizamnamenin 129. maddesi Osmanlı topraklarında yer alan yabancı devletlerin tebaası tarafından kurulan hususi mekteplere (*mekatib-i hususiye*) ilişkin düzenlemeleri içermektedir. Buna göre, hususi mekteplerde devlet politikasına aykırı ders okutulmaması, ders programları ve kitaplarının Maarif Nezareti'nce tasdik edilmesi, öğretmenlerin Nezaret şهادetnamesine sahip olması şartları getirilmiştir (Akyüz, 1999, s. 151; Arıç, 2014, s. 15)

Öte yandan, bu nizamname ile istenen düzeyde denetim sağlanamamıştır. Denetimdeki bu yetersizliğe, nizamnamenin uygulamaya konulduğu 1869 tarihinde önemli bir kısmı ruhsatsız olarak eğitim veren yabancı okulların imparatorluk sathında büyük ölçüde yaygınlaşmış olmaları yol açmıştır. Durumun vahametini ifade edebilmek adına, II. Abdülhamid dönemi Maarif Nazırı Ahmed Zühdü Paşa'nın (1891-1902) imparatorluktaki yabancı okullar ve ruhsat durumlarına ilişkin II. Abdülhamid'e sunduğu rapor verilerine bakılabilir. Atilla Çetin (1982) tarafından yayımlanan rapor metninde herhangi bir tarih ibaresi bulunmamakla birlikte, yazar, raporda daha erken tarihli vesikalara yapılan atıflardan hareketle, raporun tarihinin "muhtemelen 1311/1894" olduğunu yazar (ss. 191-192). Rapordan derlenen veriler ışığında, Osmanlı topraklarında çeşitli devletlere ait 426 adet yabancı okulun sadece 82 tanesinin ruhsatlı olduğu tespit edilmiştir. Yine Zühdü Paşa tarafından, II. Abdülhamid'in Osmanlı topraklarındaki Protestan okullarına ilişkin talebine istinaden yazılan 1893 tarihli tezkerede, Osmanlı topraklarındaki 392 Protestan ve Amerikan okulundan 33'ünün 'ferman-ı ali', 7'sinin 'emr-i sami' (Sadaret makamının emri) ile ruhsat aldıkları, 11 tanesine de Maarif Nezareti'nce ruhsatname verildiği, geri kalan 341 okulun ruhsatsız eğitim verdiği belirtilmiştir (Akyüz, 1970, s. 123). Osmanlı Devleti, Birinci Dünya Savaşı'nı fırsat bilerek, 1914 yılında kapitülasyonları tek taraflı

olarak lağvedene ve hemen akabinde *Mekاتب-i Hususiye Talimatnamesi* (1915)¹⁵ ilan edilene kadar yabancı okullar üzerinde hedeflediği denetimi sağlamada yetersiz kalmıştır.

Koçer (2008), Osmanlı modernleşme dönemi eğitim ıslahatlarının ardında etkili olan üç faktörden bahseder: Devletin Batılı devletlerle rekabet edebilmesi için halkın eğitilmesinin hükûmetin önemli bir görevi olarak görülmesi, Osmanlı aleyhtarı Avrupa kamuoyunun kazanılmak istenmesi ve son olarak Avrupa devletlerinin baskısı (s. 117). Her ne kadar dönem padişahları, yapılan ıslahatların eğitim temelli olmadıkça tam anlamıyla başarılı sonuçlar vermeyeceği hususunda kani olmuş olsalar da yapılan reformların arkasında yabancı devletlerin talep ve baskılarının önemli etkisi olduğu görülmektedir. Öyle ki, Osmanlıcılık idealinin gerçekleştirilmesi amacıyla, Fransız eğitim sistemi örnek alınarak açılan Galata Sarayı Mekteb-i Sultanisi'nin ortaya çıkış sürecinde, Islahat Fermanı'nın gerekliliklerinin yapılmadığı iddiasıyla Fransız hükûmetinin Bab-ı Ali'ye verdiği 1867 tarihli notanın da etkisi olmuştur (Akyüz, 1999, s. 145; Sakaoğlu, 2003, s. 72; Sungu, 1943, s. 317; Tekeli, 1985, s. 467).¹⁶ Bu nota kapsamında, Fransız hükûmeti, belirli vilayetlerde etnik ve dinî aidiyet farkı gözetmeksizin öğrenci alımının yapılacağı ortaöğretim kurumlarının açılması ve Müslümanlarla Hristiyanların birlikte eğitim görecekleri bir yüksek okul kurulması noktasında Bab-ı Ali'ye baskıda bulunmuştur.

Kendi nüfuzlarını artırmaya yönelik bu baskıların yanı sıra, yabancı devletlerin, eğitim sistemleri, müfredat ve okul yapılanmaları ile Osmanlı eğitim sisteminin şekillenmesinde ve niteliğinin artırılmasında önemli katkı sağladıkları aşîkardır. Osmanlı eğitim sistemi üzerinde yabancı devlet etkisini içinde bulunan siyasi konjonktüre bağılı olarak üç dönem üzerinden ele alabiliriz: Osmanlı eğitim modernleşme tecrübesinin II. Meşrutiyet dönemine kadar olan kısmında baskın bir Fransız etkisi mevcut olmuştur. Verilen kapitülasyonların en erken Fransızlara verilmiş olması dolayısıyla imparatorlukta okul sayıları daha fazla olan Fransa'nın, okullarında tesis ettiği eğitim sistemi, imparatorlukta

¹⁵ Bu talimatname uyarınca, yabancı okulların ruhsatsız okul açması yasaklanmış, okullarda Türkçe, Türkiye tarihi ve coğrafyası derslerinin Türk hocalar tarafından okutulması ve ders kitapları ve programlar için Nezaret'ten ruhsatname alınması şart koşulmuştur. İlgili detaylar için bkz. Mutlu (1999, s. 26).

¹⁶ Adnan Şişman, Galatasaray Mekteb-i Sultanisi'nin Kuruluşu ve İlk Eğitim Yılları (1868-1871) başlıklı çalışmada, Fransız hükûmetinin bu müdahalesinin ardında, Doğu Akdeniz'deki siyasi ve kültürel iktidarını artırma isteğine işaret eder (s. 13'ten akt. Uyanık, 2006, s. 174). Öte yandan, Mekteb-i Sultani'nin 1868-1923 arası tarihçesini kaleme alan Vahdettin Engin (2016), Mekteb-i Sultani'nin 'Fransa'ya gösteriş olarak, siyasi düşünceler ve baskılar altında kurulduğu' iddiasıyla, 'bu uğurda büyük emekler sarf eden, başta Sultan Abdülaziz olmak üzere, Sadrazam Ali Paşa, Hariciye Nazırı Fuad Paşa ve Maarif Nazırı Safvet Paşa'ya haksızlık edilmiş olunduğunu,' Fransız notasının okulun zaten planlanan ve talep edilen kuruluşunu hızlandırma etkisinin olduğunu yazmıştır (s. 13).

açılan yeni usul mektepler için bir model teşkil etmiştir. Bu etkinin en bariz örneği şüphesiz 1868 yılında Fransa'nın İstanbul sefiri M. Bourrée, Sadrazam Alî Paşa ve Hâriciye Nâzırı Fuad Paşa'nın görüşmeleri ve Fransız eğitim bakanı M. Victor Duruy'un desteği ile Galata Sarayı adı ile bilenen eski Askeri İdadi binasında açılan *Galata Sarayı Mekteb-i Sultanisi*'dir. Osmanlı'daki Fransız etkisi, Fuad ve Ali Paşalar'dan sonra azalmaya başlamış; Birinci Dünya Savaşı döneminde, ülkelerin karşıt saflarda yer alması dolayısıyla, Fransa, Osmanlı topraklarındaki nüfuzunu önemli ölçüde kaybetmiştir.¹⁷

II. Meşrutiyet dönemi ile birlikte, İttihat ve Terakki liderlerinin Almanya yanlısı siyasetleri, Osmanlı eğitim sistemi üzerinde de etkili olmuş, Almanca eğitime müfredatlarda daha fazla yer verilmeye başlanmıştır. Bu dönemde, idadiden sultani mektebe dönüştürülen ve Almanca eğitim veren İstanbul Sultanisi, Fransız eğitim sistemi ile şekillenen Galata Sarayı Mekteb-i Sultanisi'ne kıyasla, devlet erkânı nezdinde statüsünü artırmıştır. Birinci Dünya Savaşı'nda müttefik olunan Almanya ile ilişkiler, savaş sonrası dönemde artarak devam etmiş, bu dönemde yetimlerden oluşan çocuklar, meslek öğrenmeleri için çırak olarak Almanya'ya eğitime gönderilmiştir (Coşkun, 2021, s. 31). Eğitim alanında Almanya'nın etkisi, Cumhuriyet sonrası da devam etmiştir. Geç Osmanlı döneminde başlayıp geliştirilen ilişkilerin ve Almanya'nın hızlı teknolojik gelişiminin etkisi ile, İkinci Dünya Savaşı dönemine kadar yurtdışına öğrenci gönderiminde en çok tercih edilen ülke Almanya olmuştur.¹⁸

Türk eğitim sistemi üzerindeki Almanya etkisi, İkinci Dünya Savaşı sonrası iki kutuplu olarak şekillenen dünyada, Türkiye'nin ABD yanlısı siyaset gütmemesinin etkisiyle, yerini Amerikan etkisine bırakmıştır. Mehmet Gündüz, *Maarif Kolejleri* üzerine yazmış olduğu kapsamlı doktora tezinde (2017), İkinci Dünya Savaşı sonrası Türkiye'de ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrenci sayılarına yer verir. Bu veriye göre, 1944'ten 1953'e gelindiğinde, ortaöğretim kurumlarında Almanca ve Fransızca eğitim gören öğrenci sayısı azalırken, İngilizce eğitim gören öğrenci sayısında artış olmuştur.¹⁹

¹⁷ Mehmet Gündüz (2017), bu nüfuz azalmasına rağmen, Fransızcanın İkinci Dünya Savaşı sonuna kadar Türkler arasında birinci dil olmayı sürdürdüğünü yazar (s. 8).

¹⁸ 1935-46 yılları arasında yurtdışına gönderilen toplam 1453 öğrencinin 693'ü Almanya'ya gitmiştir. Almanya'yı İsviçre (215), Fransa (172), Amerika (142) ve İngiltere (106) takip etmiştir. (Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü, Millî Eğitim Orta Öğretim İstatistikleri 1944-1945'ten akt. Gündüz, 2017, s. 15)

¹⁹ Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü, Millî Eğitim Orta Öğretim İstatistikleri 1944-1953 verileri ışığında, yabancı dilde eğitim yapan liselerde değişen erkek ve kız öğrenci oranlarını yazar şu şekilde vermektedir: Almanca erkek: %55,91 ve Almanca kız: %47,10 oranında azalma; Fransızca erkek: %19,92 ve Fransızca kız: %21,50 oranında azalma; İngilizce erkek: %127,66 ve İngilizce kız: %127,79 oranında

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e uzanan tarihsel süreçte, Amerikan okulları, verdikleri çok yönlü, pratiğe dönük eğitimleri ve fiziksel imkânları sayesinde tercih edilen okullar arasındaki konumlarını muhafaza etmişlerdir. Birinci Dünya Savaşı döneminde kapitülasyonların lağvedilip, birçok okula el konulduğu dönemde, siyasal konjonktürün etkisiyle Amerikan okullarına temkinli yaklaşılmıştır.²⁰ Bu okullar arasında en dikkat çeken, 1863 yılında, Amerikan misyoner ve eğitimci Cyrus Hamlin tarafından kurulan Robert Kolej'dir. Robert Kolej, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e ve günümüze uzanan tarihsel süreç içerisinde, devlet yöneticilerinin çocuklarının eğitimi için tercih ettikleri bir okul olmasının²¹ ve eğitim alanında yapılan düzenlemelere başarıyla uyum sağlamasının bir sonucu olarak, savaş dönemlerinde dahi kapanmadan eğitim vermeye devam edebilmiştir.

Türkiye'nin BM (1945) ve NATO (1952) üyelikleri akabinde Batı ile artan ilişkileri, uluslararası platformlarda ülkeyi temsil edebilecek nitelikte İngilizce bilen yetişmiş insan ihtiyacını yeniden gündeme getirmiştir. Yabancı dil eğitimi noktasında, yabancı kolejlere millî alternatifler oluşturmak amacıyla, Temmuz 1954'te alınan kararla, İngilizce öğretimi ağırlıklı Maarif Kolejlere'nin²² açılmasına karar verilmiştir. Gündüz (2017) bu kolej fikrinin ilk kim tarafından öne sürüldüğüne ilişkin bir belgeye denk gelmemekle birlikte, Amerikalı danışmanların muhtemel etkisinden bahseder (s. 35). İlk kolejler 1955 yılında İstanbul, İzmir, Eskişehir, Samsun ve Konya'da açılmıştır (**Resim 2**). Bir yıl sonra, 1956'da Diyarbakır Koleji, 1970'ten sonra ise Bursa (1970), Ankara (1971), Erzurum (1973) ve Adana'da (1975) Maarif kolejleri açılmıştır. 1975'te Maarif

artış gerçekleşmiştir (ss. 20-21). 1952-53 eğitim yılında, lise öğrencileri arasında %49,46 ile Fransızca halen ilk sırada yer almış olsa da İngilizce oranı iki katından fazla artış göstermiştir (s. 32).

²⁰ Bununla birlikte ülke bütünlüğünü tehdit edici faaliyette bulunan okullar kapatılmıştır. Bu duruma bir örnek olarak 1886 yılında kurulan Merzifon Amerikan Koleji'nin, Millî Mücadele döneminde kapatılması verilebilir: Kolejin Pontus Rumları lehine propagandist faaliyetleri, bu faaliyetleri bildiren, okulun Türk-Müslüman öğretmenlerinden Zeki Ketani'nin 12 Şubat 1921 tarihinde öldürülmesi üzerine 16 Şubat 1921'de okulda yapılan arama sonucu Rum teşkilatına ait çok sayıda belgenin ele geçirilmesi ile açığa çıkmış, akabinde okul kapatılmıştır. Konuyu, *Anadolu'da Yenigün* gazetesi, 28 Mart 1921 tarihli sayısında, 'Mektep Değil, Fesat Ocağı' başlığı ile sunmuştur (Arıç, 2014, s. 19).

²¹ Önder Kaya, Robert Kolej tarihi üzerine kaleme aldığı kapsamlı çalışmasında (2022), 1 Ekim 1914'te kapitülasyonların kaldırıldığı ilan edildiği Birinci Dünya Savaşı sürecinin endişe ortamında, bu durumun ABD ile olan ilişkilere olumsuz yansımayacağı hususunda büyükelçi Morgenthau'ya teminat verildiğini; bunun bir göstergesi olarak, aynı gün, Enver Paşa'nın, kendi kardeşinin de bulunduğu yeni bir sınıf açılışı için Kolej'e geldiğini yazar. Ayrıca Enver Paşa'nın kız kardeşi Mediha Hanım'ın Kazım Orbay ile evliliğinden olan yeğeni Haşım Orbay'da Robert Kolej'de eğitim görmüştür (s. 116). İsmet İnönü de kardeşi, Hayri İnönü'yü 1925'te Robert Kolej'e yazdırmıştır (s. 129). Atatürk'ün manevi kızları Zehra (Aylın) ve Sabiha (Gökçen) de Amerikan Kız Kolej'i'nde okumuştur (s. 130).

²² Bu okullar, açıldıklarında 'Kolej' adı ile açılmış, sadece ön kelime olarak, okulların içinde bulundukları il adını kullanılmıştır. Doktora tez çalışmasında, Mehmet Gündüz de, taradığı resmî belgelerin büyük çoğunluğunda 'Maarif Koleji' tabirine rastlamadığını ifade eder. Bu kolejleri, yabancı kolejlerden ayırt etmek amacıyla, bazı kaynaklarda da 'Resmî Kolej' olarak adlandırılmışlardır. Bununla birlikte, bu okullar, Millî Eğitim Bakanlığı'nca açılmış olmaları dolayısıyla, gazete haberleri, okuldaki öğrenci ve öğretmen dosyalarında ve halk arasında 'Maarif Koleji' olarak yaygın kullanım kazanmıştır (Gündüz, 2017, s. 23).

Kolejlerinin Anadolu Lisesi'ne dönüştürülmesi kararına kadar geçen 20 yıllık süreçte, Maarif Kolejleri bu 10 okulla sınırlı kalmıştır.



Resim 2 İlk açılan altı Maarif Kolej armaları

Maarif Kolejlerinin açılmaya başladığı dönem okullaşma verileri incelendiğinde, Maarif Kolejlerine hükûmetin verdiği önem ve bu kolejlere atfedilen ayrıcalıklı statü çok daha çarpıcı şekilde ortaya çıkmaktadır: Kolejlerin açıldığı 1955 yılında, 19.366.996 olan ülke nüfusunun %40,87'si okuma-yazma bilmekte, %58,63'ü okuma-yazma bilmemektedir.²³ 1935-73 arası ortaöğretim resmî okullaşma oranlarına bakıldığında da, kolejlerin açıldığı 1955-56 eğitim yılında ortaokullardaki okullaşma oranının %11,7, lise düzeyinde ise aynı dönemde %1,9 gibi oldukça düşük bir oran olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, Necdet Sakaoğlu (1992), 1954-55 eğitim yılında ortaokul kademesinin, toplamda 573 okul, 7.305 öğretmen ve 133.000 öğrenci ile genel nüfusun ancak %0,55'ine; lise kademesinin ise, aynı dönemde, 95 okul, 1.673 öğretmen ve 30.995 öğrenci ile genel nüfusun %0,13'üne tekabül ettiğini yazar (ss.120-121). Aynı dönemde hem ortaokul hem lise kademesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ise 18'dir. Gündüz (2017), T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, "Cumhuriyet'in 50. Yılında Rakam ve Grafiklerle Millî Eğitimimiz" verileri ışığında, 1955 yılı için öğretmen başına düşen öğrenci sayısını resmî ortaokullarda 22, yabancı dilde eğitim yapan ortaokullarda 8 olarak verir (s. 57). Maarif Kolejlerinde 1955-1960 arası öğretmen başına düşen öğrenci adetlerine baktığımızda ise Diyarbakır Maarif Koleji'nde 11, Eskişehir Maarif Koleji'nde 14, İzmir Maarif Koleji'nde 14, Kadıköy Maarif Koleji'nde 13, Konya Maarif Koleji'nde 12, Samsun Maarif Koleji'nde 12, Ankara Maarif Koleji'nde 11 ve Bursa Maarif Koleji'nde 11 olduğu görülmektedir.²⁴

²³ Kalan yüzdeyi sadece okuyabilenlerle durumu tespit edilemeyenler oluşturmaktadır. (Kaynak: TC Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü, 23 Ekim 1955 Genel Nüfus Sayımı, İstanbul, 1961, Yayın No: 399, C.XLVII, s.135 ve s. 138-139'dan akt. Gündüz, 2017, s. 27)

²⁴ İlgili rakamlar Gündüz'ün (2017) Maarif Kolejleri üzerine hazırlamış olduğu doktora tezinde, okul bazında verdiği öğrenci ve öğretmen adetleri üzerinden hesaplanmıştır. Öğrenci adetleri yatılı öğrenci adetlerini içermektedir, zira Maarif Kolejlerine gündüzlü öğrenci alımı 1964-65 eğitim yılı ile başlamıştır (s. 229). İlgili veriler 1955-60 yılları arası eğitim yılı verileridir.

Adetlerin azlığı, sınavla öğrenci alan ve paralı olan Maarif Kolejlerinin, mevcut kaynaklar dâhilinde, az ama nitelikli öğrenci yetiştirme misyonu ile paralellik arz etmektedir.

Maarif Kolejleri her ne kadar bir ihtiyaca yönelik açılmış olsa da açılmaları arkasındaki tek motivasyon bu ihtiyaca cevap verme endişesi değildir. Bir diğer sebep de süper güç konumuna gelmekte olan ABD'ye eklenme gayretidir. Bu noktada Gündüz (2017), bu okulların açılması için sadece Millî Eğitim Bakanlığı'nın değil, hükûmetin de çok ciddi çaba ve mesai sarf ettiğinin altını çizerek; o dönemde ortaöğretimde oldukça düşük bir okullaşma oranı olmasına rağmen, eğitim için ayrılan kaynağın²⁵ genel okullaşma düzeyini artırmak yerine, az sayıda öğrencinin devam edebileceği az sayıda okula ayrılmasının²⁶ arkasında dış bir talebin etkili olmasının kuvvetle muhtemel olduğuna işaret etmektedir (ss. 58-59).

Benzer saiklerle kurulan Galata Sarayı Mekteb-i Sultanisi ve Maarif Kolejleri arasında i) açılış motivasyonları, ii) okullara yöneltilen eleştiriler ve iii) öğrencilerin toplumsal arka planları nezdinde bazı paralellikler dikkat çekmektedir: Sultan Abdülaziz'in Avrupa seyahati esnasında, bilhassa Fransız eğitim sistemi ve kurumlarına ilişkin detaylı malumat edinmesi ve Fransız hükûmetinin teşviki ve yönlendirmesi sonucu açılan Galata Sarayı Mekteb-i Sultanisi (1868), Fransızca eğitim vermekle birlikte, imparatorluğun tüm milletten tebaasını Osmanlı üst kimliğinde birleştirmesi amacıyla açılmıştır. Ayrıca, okulda çok yönlü olarak yetişen, nitelikli mezunların, devleti eski güçlü zamanlarına kavuşabilmesi adına, Osmanlı yönetim kademelerinde hizmet etmesi beklenmiş; bu eğitim kurumunun ülkenin ihtiyacı olan ortaöğretim kurumlarına örnek teşkil etmesi planlanmıştır. Bu ideallere rağmen mektep, açılışı sonrası müslim ve gayrimüslim tebaadan ciddi eleştirilere maruz kalmıştır.²⁷ Müdürlük vazifesinin bitmesi akabinde Fransa'ya dönen de Salve, bu eleştiri ve şikâyetlere 1874 tarihli makalesinde yer vermiştir. Buradaki bilgilere göre, Rumlar, kendi dillerine ders programında yeterli zamanın tahsis edilmemesinden rahatsızlık duymuş; Museviler, kendi itikatlarını

²⁵ 1955 yılı için, genel bütçenin %12,6'sı millî eğitime ayrılmıştır (Sakaoğlu, 1992, s. 121).

²⁶ 1972-73 eğitim yılında, Maarif Kolejleri'ne parasız yatılı sınavla gelen öğrenciler, 67 ilin 1/6'sından gelirken; paralı yatılı olarak kaydolun öğrencilerin çoğunluğunun, okullar yatılı olmasına rağmen, kolejlerin bulunduğu şehirlerden ve yakın çevreden geldiği görülmektedir. Kolejlerin çektikleri öğrencilerin dar bir çerçevede kalmış olması, bu kolejler açılırken, ülkenin her yerinden öğrenciye nitelikli eğitim imkânı sunacağı yönündeki iddiasını tam anlamıyla gerçekleştiremediğini göstermektedir (Gündüz, 2017, ss. 249-250).

²⁷ Bu eleştirilerin haricinde, Mekteb-i Sultani'nin açılışı, dönemin İstanbul basınında büyük ilgi uyandırmıştır. Örnek haberler için bkz. Sungu, 1943, ss. 328-29.

muhafaza endişesiyle, çocuklarını Hristiyan bir müdürün idaresindeki Müslüman bir okula göndermek istememiş; Papalık ise, Katolik öğrencilerin diğer din ve mezheplerden öğrencilerle bir arada eğitim görmesinin öğrencilerin “ahlakını bozacağı” endişesi ile²⁸, Katolik öğrencilerin okula gitmesini ilk etapta yasaklamıştır. Müslüman tebaanın tepkisi ile ilgili olarak, Fransız sefiri Edouard-Philippe Engelhardt, Tanzimat dönemi ıslahatlarını konu edinen çalışmasında, “Müslümanlara gelince denilebilir ki, bir yabancı markasını aleni olarak taşımakta olan bir müesseseye az mütemayildiler,” diye yazmakta, Müslüman tebaanın ayrıca eğitimin paralı olmasından memnuniyetsizlik duyduğunu ifade etmektedir (Sungu, 1943, s. 333). Mekteb-i Sultani tecrübesine benzer şekilde, Maarif Kolejleri de devletin ihtiyaç duyduğu yabancı dile hâkim, nitelikli bireylerin yetiştirilmesi ve ebeveynlerin çocuklarını daha nitelikli eğitim alabilmeleri adına yabancı okullara göndermesinin önüne geçme gayesiyle açılmakla birlikte, açılışlarındaki ABD etkisi, eğitime ayrılan bütçenin oldukça sınırlı sayıda bir nüfusa sarf edilmesi²⁹ ve “millî lise” olma iddialarına şüphe duyulması³⁰ üzerinden eleştirilere maruz kalmıştır.

Sultani ve Maarif Kolejlerinde eğitim gören öğrencilerin ağırlıklı olarak hangi toplumsal arka plandan geldiklerine dair, öğrenci velilerinin mesleklerine ilişkin verilerden bir fikir edinmek mümkündür. Şamil Mutlu (1997), “II. Meşrutiyet Devrinde İstatistik Bilgileriyle Eğitim” başlıklı makalesinde, 1329-30/1914-15 eğitim yılında, 36 sultanide okuyan 9.573 öğrencinin %34,86’sının velisinin memur, %11,75’inin tüccar, %11,10’unun ise çiftçi olduğunu yazar. Maarif Kolejlerinin veli kompozisyonu ile ilgili olarak ise, Gündüz’ün (2017) Samsun Maarif Koleji’ne ait öğrenci kütük defterlerinden derlediği veriler dikkat çekicidir: 1955-75 arasında, kolejde kayıtlı olan toplamda 430 öğrenciden %17,2’sinin velisi memur, %18,13’ünün tüccar ve sadece %2,32’sinin velisi çiftçidir. Bölgesel farklılıklarına rağmen, Samsun ve İzmir Maarif Kolejleri’ndeki veli meslekleri ve

²⁸ De Salve’in “Halbuki okulun ilk iki senesinde fena hareketlerinden dolayı tardedilen katolik talebenin sayısı, diğer dinlere mensup talebenin miktarından beş defa daha fazla idi,” ifadesinden, Papalık’ın bu endişesini samimi bulmadığı anlaşılmaktadır (Sungu, 1943, s. 330).

²⁹ Bu eleştiri ile ilintili olarak, kolejlerin açılacağı şehirlerle ilgili meclis tartışmalarında, bazı milletvekilleri, “yeni seçkin bir zümre oluşturmaması” adına, bu kolejlerin İstanbul, İzmir, Eskişehir yerine Anadolu’da açılmaları gereğini dile getirmişlerdir (Gündüz, 2017, s. 68).

³⁰ Kolejlerin ‘millîlik’ iddiasına hem yabancı dilde eğitim yapmaları hem de öğretim kadrolarında Amerika’dan gelen ‘Barış Gönüllüleri’nin istihdam edilmeleri dolayısıyla, şüpheyle yaklaşmıştır. Bu şüphe, Diyarbakır Maarif Koleji 1965 yılı mezunu Halil Barlas tarafından şu şekilde dile getirilmektedir: “Yabancı öğretmenlerden eğitim almamıza rağmen millîlikten hiçbir zaman uzaklaşmadık, uzaklaşan arkadaşımız da olmadı. Bunda Türk öğretmenlerimizin büyük payı vardır. Vatan ve millet sevgisini bize devamlı olarak aşıladılar. Bu arada bir anekdot anlatmak istiyorum. Koleje başladığım ilk sene tatilde ailemin yanına gittim. Babamın arkadaşları hatırlı soruduktan sonra “İslam’ın şartı kaçırtır?” diye soru yönelttiler. Herhalde benim kolejde gâvur olup olmadığımı kontrol etmek istediler. Tabii ben hemen doğru cevabı verdim ve memnun oldular” (Gündüz, 2017, s. 54, 203 no’lu mülakattan alıntı).

ağırlıkları da birbirine yakın yakındır (s. 247). Bu veriler ışığında, sultani mektepler ve maarif kolejlerinde, ağırlıklı olarak orta-üst toplumsal arka plandan gelen öğrencilerin eğitim gördükleri ifade edilebilir. Bununla birlikte, her iki okul grubunda ekonomik durumu yetersiz olan öğrencilerin ücretsiz okuyabilmeleri için belli oranlarda kontenjan ayrılmıştır.

5. TÜRKİYE’DEKİ ELİT OKULLARIN SÜTUNLARI

Temelde elit okulları, elit olmayan okullardan farklı kılan, elit okulların içinde bulundukları toplumsal şartlara göre devamlı surette güncelledikleri ayırım/ayırışma mekanizmalarıdır (*mechanisms of distinction/exclusivity*). İlgili literatür, bu ayırışma mekanizmalarını *akademik, atletik, artistik ve müfredat-dışı pratiklerden* müteşekkil “**elit okulların dört sütunu**” kavramsallaştırması üzerinden tanımlamıştır (Cookson ve Persell, 1985a; Gaztambide-Fernandez, 2009b; Howard vd., 2020). Elit okullar, bu sütunlar arasında tesis ve muhafaza ettikleri “denge” ile (Cookson ve Persell, 1985a, s. 90) diğer eğitim kurumlarından ayrılmakta/ayrışmaktadır. Bununla birlikte ilgili çalışmalarda, akademik müfredatları aslında “çok da olağandışı” olmayan elit okulları farklı kılan esas niteliğin, sosyokültürel alanda öğrencilerine sunmuş oldukları “kapsamlı (ve de etkileyici)” etkinlikler olduğu vurgulanmaktadır (Gaztambide-Fernandez, 2009b, s.1113). Bu geniş ve zengin içerikli müfredat-dışı imkânlar, bir yandan öğrencilerin farklı yönlerden kendilerini geliştirip, kültürel ve sosyal sermayelerini artırmalarına önemli katkıda bulunurken, diğer yandan bilhassa alt toplumsal sınıf kökenli öğrencilerin elit okulların kurumsal habituslarını oluşturan üst toplumsal sınıf kültürüne adapte olmalarında -ya da en azından aşına olmalarında- aracı işlevi görmektedirler.

Farklı ulusal bağlamlardaki elit okulları elit yapan nitelikler, toplumların içinde bulundukları şartlar ve özellikle de iktidar alanları ile şekillenmektedir. Her sosyo-politik bağlam, hâkim ideolojinin imtiyaz ve iktidarını mümkün kılan değerleri muhafaza edecek bireylerin yetiştirilmesini önceler. Dolayısıyla, Pareto’dan referansla, *elitlerin dolaşımı* ile beraber hâkim değerler değiştikçe, seçkinlik kriterleri de buna paralel değişime uğramakta; her değişim kendi meşruiyet kurumunu inşa etmekte ya da mevcut olanları kendi çıkarlarına uygun olarak dönüştürmektedir. Örneğin, küresel ve transnasyonel eğilim ve değerlerin statü belirleyici haline geldiği günümüz modern toplumlarında, bu değerleri vurgulayan söylem, müfredat ve pratikler, elit okulların güncel ayırışma mekanizmalarına dâhil olmuştur (Goh, 2020; Howard, 2022; Howard ve Maxwell, 2021; Howard vd., 2020; Lillie, 2021; Lucía ve Farías, 2021).

Bununla birlikte, farklı toplumlarda elit okulları odağına alan çalışmalar, bağlamsal farklılıklarına rağmen, bazı ortak özelliklerin mevcudiyetine işaret ederler. Gaztambide-Fernandez, “*Elit Yatılı Okul Nedir?*” başlıklı makale çalışmasında (2009b), elit okul statüsünün belirlenmesinde etkili olan *tipolojik, akademik, tarihsel, coğrafi* ve

demografik olmak üzere beş kriterden bahseder. Amerika'daki elit yatılı okullar, bu beş kriterin tümüne sahip olan okullardır. Yazar, Amerika'daki elit bir yatılı okulda iki yıl süren etnografik çalışmasında (2009a) ise, elit okullaşmanın elit okul öğrencilerinin özalgılarının şekillenmesinde etkili olan 5 E'sinden (*five E's of elite schooling*) bahseder: hariç tutma/seçicilik, çok yönlü performans, üstün başarı, salahiyyet ve yüksek tahayyül (*Exclusion, Engagement, Excellence, Entitlement, Envisioning*). Elit okullar bağlamında, "en iyilerin en iyisi" olmak, çok yönlü performans ve üstün başarı ile seçilmiş olmanın hakkını verebilmenin sonucunda imtiyazlı bir statü ve elit bir gelecek tahayyülüne hak kazanımı anlamına gelmektedir (2009a, s. 212).

Ulusal bağlamından ve okul türünden bağımsız olarak, elit okulların önemli bir diğer ortak özelliği, elit sınıfa mensubiyette *ancien régime*'in aristokratik kriterlerini, günümüz meritokratik eğitimsel kriteriyle ikame eden "**elit rota**"nın¹ vazgeçilmez durakları olmalarıdır. Bu elit rota, elit eğitim, elit statü ve elit mesleki kariyer arasındaki güçlü bağlantıyı temin etmektedir. Elit okulların bu niteliği, literatürde elit okulları tanımlamada kullanılan, (mezunlarının elit mesleklere erişimini sağlayan) "huni" (Courtois, 2018), (geleceğin elitlerini yetiştiren) "beşik" (Baltzell, 2017), (seçili girdileri elit çıktıya dönüştüren) "eritme potası" (Courtois, 2018; Goh, 2020) ve "kuluçka makinesi" (Stevens vd., 2008), "statü mabedi" (Cookson ve Persell, 1985a; Stevens vd., 2008), (çoğunluk içinden elit profili ayıran) "elek", (elitleri birbirine bağlayan) 'bağlantı merkezi' (Stevens vd., 2008) gibi elit okulları elit toplumsal konumlarla *doğrudan* ilişkilendiren mecazlarda da görülebilir.

Katılımcı anlatılarından hareketle bu tez araştırmasında, Türkiye'deki elit okulların belirleyici nitelikleri olarak üç ana kategori ("**Elit Okul Sütunları**", "**Ayrıcalık**" ve "**Aidiyet**") öne çıkmıştır. Bu üç kategori, katılımcıların okul tecrübelerini farklı düzeylerde ve biçimlerde şekillendirmiştir. Bu kategoriler, aynı zamanda, araştırmanın neşet ettiği "*Türkiye'deki elit okulları diğer okullardan ayırt edici kılan niteliklerin neler olduğu*" sorusuna da cevap mahiyetindedir. Her bir kategori, tez araştırmasının bulgu bölümlerinin bileşenlerini oluşturmaktadır. Bu ilk bulgular bölümünde, Türkiye'deki prestijli okulları ayırım mekanizmaları "**elit okulların sütunları**" kavramsallaştırması altında analiz edilmiş; bu analiz üzerinden prestijli okulların Türk toplumundaki

¹ Literatürde *elit rota* kavramı, 'prestij rotası' (Collins, 2019), 'başarıya giden yol' (Taylor, 2021), elite varış noktalarını işaret eden bir 'ayırım yolu' -pathway of distinction- (Koh, 2021), elit kurumlar arası geçişi sağlayan 'elit devre' (Kenway vd., 2017), 'rekabete dayalı kutlu yol' (Ye ve Nyalender, 2021) tanımlamaları ile de ifade edilmiştir.

potansiyel elit üretimine katkısı anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Farklı dönem elit okul mezunları ile gerçekleştirilen derinlemesine mülakatlar, uluslararası literatürde altı çizilen “elit okulların sütunları” argümanını destekler mahiyette bulgulara işaret etmiştir. Bununla birlikte araştırma verileri, Türkiye’deki prestijli okulları tanımlayıcı nitelikteki üç *sütunun* varlığına işaret etmiştir. Bu sütunlar, müfredat ve akademik eğitimle ilgili olan “**Akademik Sütun**” (5.1), müfredat-dışı etkinliklerle ilgili olan “**Sosyokültürel Sütun**” (5.2) ve elit okulların yurtdışı bağlantıları ile ilgili olan “**Global Sütun**” (5.3) olarak kavramsallaştırılmıştır. Devam eden bölümde, bu üç sütuna ilişkin öne çıkan temalar birbirleriyle ilişkilendirilerek analiz edilecektir.

5.1. Türkiye’deki Elit Okullarda “Akademik Sütun”

Tez araştırmasında akademik sütuna ilişkin en sıklıkla dile getirilen öğeler: **ders içeriklerinin derinlik ve zenginliği (entelektüel gelişime katkı), seçmeli dersler, tartışma ve ispatlama odaklı (ezbercilik karşıtı) pedagojik yaklaşım ve yabancı dilde eğitim** olarak ortaya çıkmıştır. Derslerde teori ve uygulamanın bir arada verilmesi, öğrenciyi mevcut bilgi havuzuna dâhil ederek, salt *malumat taşıyıcı* kılmanın ötesinde (“dâhil edici pedagojik yaklaşım”), öğrenciyi bilgiyle bütünleştirerek (“bütünleştirici pedagojik yaklaşım”), *bilgi işleyici* olabilmesine imkân tanımaktadır (Lim ve Apple, 2015, s. 485). Ayrıca “derslerin üniversite seviyesinde olması”, “üniversite sınav odağının olmaması” ve “kendi kendine öğrenme” temalarının işaret ettiği üzere, elit okullardaki müfredatın üniversite sınavına hazırlıktan ziyade, doğrudan *üniversite hayatı ve toplumsal hayata hazırlık* imkânı sunması katılımcı anlatılarında akademik sütuna ilişkin özgün bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır.

5.1.1. Akademik müfredatın kapsamı ve derinliği

Literatürdeki bulgular elit okul mezunu öğrencilerin, geleneksel liselerden mezun öğrencilere kıyasla üniversitede akademik anlamda daha başarılı oldukları, derslere daha fazla katıldıkları ve daha fazla eleştirel düşünme pratiğine sahip olduklarına dikkat çekmektedir (Ivie, 2019). Tez araştırması kapsamında mülakat yaptığım elit okul mezunları da, akademik anlamda “**derslerin üniversite seviyesinde olması**”nı sıklıkla dile getirmişlerdir. Öyle ki, üniversite sınavı kapsamına girmeyen daha detaylı ve ileri konularda eğitim almanın bir avantajı olarak bazı katılımcılar, üniversitenin ilk yıllarında “kitap kapağını dahi açmadan” rahatlıkla derslerinden geçebilmişlerdir: RK mezunu Nilay (70’ler), lisede görmüş olduğu dersler sayesinde “üniversite ikiye kadar hiçbir şey [çalışmadığını]” ifade ederken; “ÖSS konularını zaten ortaokulda bitirmiş” olduklarını

ifade eden GSL mezunu Onur (2000’ler), üniversitedeki MAT 101 dersinde “lise birde çözdüğü” soruları çözmüş, Türkiye birincisinin de okuduğu bölümünde “millet çuvallarken”, çok çalışmasına gerek kalmadan iyi bir notla dersten geçebilmiştir.

Çoğu katılımcı okullarında gördükleri yabancı müfredatla MEB müfredatı arasında bir ayırım yapmış, daha kapsamlı ve zorlayıcı içeriklerin yabancı hocalar tarafından verilen bilhassa sayısal derslerde olduğunun altını çizmişlerdir. Bilhassa örneklemdeki elit devlet okullarında, müfredattaki dersler MEB müfredatıyla aynı olmakla birlikte, derslerin içerikleri noktasında eğitim anlaşması yapılan ülke müfredatlarının etkisi ile aynı başlıkların çok daha detaylı ve derinlemesine verildiği anlaşılmaktadır. Okulda görmüş oldukları sayısal müfredatın “çok ağır” olduğunu söyleyen Cemil’e (İEL, 80’ler) göre, okuldan mezun olan sayısal bölüm öğrencilerinin, üniversitede sayısal bir bölüm kazandıklarında, “zaten benzer derslerin tabanını okulda görmüş oldukları” için ilk seneleri “çok rahat” geçmektedir. Üniversitede işletme eğitimi almış olan GSL mezunu Vedat ise GSL’de “çok ciddi bir matematik eğitimi almış” olduklarını sonradan fark etmiştir:

Özellikle bizim lisenin matematiğinin çok iyi olduğunu sonradan biz fark ettik. Yani imtihanda, üniversite imtihanında da çok rahattık, girdikten sonra da. Okuduğum bölümde matematik ağırlıklı dersler de vardı. Diğer liselerden gelenlere göre, onların biz çok rahat üstesinden geliyorduk. Orada fark ettik ki okulda çok ciddi bir matematik eğitimi almışız. (Vedat, GSL, 80’ler)

Katılımcı anlatılarında yabancı hocaların vermiş olduğu yabancı dil derslerinde okutulan kitaplar ve işlenen konuların “entelektüel birikime yapmış oldukları katkı”ya da işaret edilmiştir. Erken dönem mezunu Vedat gibi okulda almış oldukları eğitimin gerçek niteliğini üniversiteye geldiğinde anlayan yakın dönem mezunu Bahar, üniversitenin ilk yıllarında okutulan konuları zaten lisede görmüş olmanın bir yandan gururunu yaşarken, diğer yandan ergenlik döneminin de etkisiyle ilk seneler derslere yeterince önem vermemiş olmasından geriye dönük olarak üzüntü ve pişmanlık duyduğunu dile getirmiştir:

10. sınıfta bir Fransız hocamız vardı. Yani bize anlattıkları şeylere bakıyorum. Üniversite birinci sınıf ya da ikinci sınıfta bir politika dersinde *Age of Enlightenment*, Aydınlanma Dönemi anlatılıyor. Hocam, *Aydınlanma dönemi nedir, hiç bilmiyoruz, duymadık daha önce*, falan deniliyor mesela. Ben Aydınlanma Dönemi’yle ilgili Fransızca makale yazmışım 10. sınıfta. Yani direkt oraya gittim o kız onu sorduğunda. *Oha, ben bunu 16 yaşında öğrenmişim*, falan. Hani neler anlatmışlar bize. Felsefe derslerimiz vardı, Paskallar Fransızca okutulurdu, psikoloji dersleri vardı yani inanılmazmış gerçekten. Ben keşke 9’da 10’da daha iyi bir öğrenci olabilseydim, ama işte benim ergenlik dönemlerimdi. Çok daha besleyebilirdim kendimi, farklı alanlara belki yönelebilirdim. Olmadı ama yine de kulak doygunluğu da olsa, aşinalık da olsa hani bir şeyleri biliyor

oluyorsun okuldan çıkınca, hani içeriğini bilmesen bile adını duymuş oluyorsun en azından. O anlamda müfredat bence çok başarılıydı. (Bahar, GSL, 2010'ler)

Yoğun dil öğreniminin gerçekleştiği hazırlık senesi sonrasında, diğer senelerdeki yabancı dil derslerinde dilbilgisi konuları görülmemekte; önemli kültürel ve edebi eserlerin tahlil ve tartışması üzerinden, öğrenciler bir yandan yabancı dil becerilerini çok yönlü olarak geliştirme imkânı elde ederken, diğer yandan entelektüel olarak daha donanımlı hale gelebilmektedirler. GSL'deki müfredatı “nev-i şahsına münhasır” olarak niteleyen Sinem (GSL, 2000'ler), bilhassa Fransızca derslerinde Fransız kültür ve edebiyat tarihini dönemin önemli edebi eserleri üzerinden okuyup tartışmanın entelektüel hazzına vurgu yapmıştır: “Okuldaki edebiyat dersi, Fransızca dersi, aslında sana *humanities* dersi gibi bir şey oluyor. Bence muazzamdı.” RK'de “(vurgulu) inanılmaz bir müfredat” okuduklarını söyleyen Nilay'ı (70'ler) teyit eder mahiyette, RK'de edinmiş olduğu kültürel birikimden memnuniyetini dile getiren yakın dönem mezunu Gamze ise, mezuniyet sonrası girdiği sosyal ortamlarda okulda almış oldukları eğitimin farkını çok daha net bir şekilde görmüştür:

Gamze: Müfredat çok kaliteliydi bence. O zaman da öyle hissediyordum. Şimdi daha da çok hissediyorum.

Araştırmacı: Ne açıdan tanımlıyorsunuz bu kaliteyi?

Gamze: Yani mesela hocaların hazırlığı, hocaların ilgisi, hocaların sizi angaje etmesi ve mesela mezun olduktan sonra daha iyi anlamamın sebebi: oradaki birikimim. Yani o beş yılda okuduğum kitaplar, işlediğim dersler. Yani üniversitede ben ilk senemi zaten o kadar rahat geçtim ki. (RK, 2000 dönemi)

RK'de okumuş olmasının “RK'e gitmeyen herhangi birinden üstünlük sağlayıcı bir şey gibi” algılanması endişesiyle uzun süre girdiği sosyal ortamlarda lise mezuniyetinden bahsetmeyen Gamze, yine de “içsel olarak” birçok kişiden daha donanımlı olduğunu “görmektedir”.

5.1.2. Seçmeli dersler

Müfredatları büyük oranda MEB müfredatıyla örtüşen (Ek 4 “Hazırlık sınıfı bulunan Anadolu Lisesi Ders Çizelgesi”) örneklemdaki devlet okullarının mezunu katılımcılar, kendi dönemlerinde, sınırlı sayıda seçmeli dersten bahsetmiştir.² Müfredatın niteliğine dair anlatılarda, örneklemdaki elit devlet okullarının mezunları, zorunlu derslerin

² Bununla birlikte, MEB Tebliğler Dergisi'nde yer alan kararlarda, *Hazırlık sınıfı bulunan Anadolu Lisesi* kategorisi için kabul edilen akademik müfredattaki seçmeli derslerin çok daha çeşitli olduğu görülmektedir. MEB Tebliğler Dergisi Ağustos 2023 (cilt no: 86, sayı: 2789- Ek 2, s. 1363) sayısında lise kademesinin farklı yıllarında seçmeli olarak verilebilecek “Akademik Çalışmalar” (13), “İnsan, Toplum ve Bilim” (18), “Din, Ahlak ve Değer” (6), “Kültür, Sanat ve Spor” (7) kategorilerinde toplamda 44 ders yer almaktadır. Katılımcı anlatıları ile olan bu farklılıkta, bilhassa son yıllarda *Türkiye Yüzyılı* kapsamında akademik müfredatının içerik ve kapsamının genişletilmesine yönelik reformların etkisinden bahsedebiliriz.

içeriklerinin kapsamlı ve derinlikli olmasına daha sıklıkla değinirken; RK mezunu katılımcılar, **seçmeli dersler** üzerinden ders çeşitliliğine vurgu yapmışlardır. Bu katılımcılardan biri olan ve lisans eğitimini Boğaziçi Üniversitesi'nde tamamlayan RK mezunu Furkan (2010'lar), RK'deki seçmeli derslerin Boğaziçi Üniversitesi'ndekinden “çok daha seçmeli” olduğunu belirtmiştir. Genel olarak GSL'de okulda almış olduğu eğitimin kalitesinden memnun olmakla birlikte, müfredatın “çok daha iyi olabileceğini” düşünen GSL mezunu Sinem ise, öğrencilik döneminde RK'de verilen “çok enteresan konulardaki seçmeli derslere özendiğinden” bahsetmiştir:

Sinem: Yani daha iyi olabilirdi derken, niye böyle diyorum, ben de bilmiyorum. Yani çünkü Robert Kolej'in eğitim noktasında daha iyi olduğunu düşünüyorum, ondan.

Araştırmacı: Hangi açılardan?

Sinem: Yani materyal olabilir, konu olabilir. Mesela *sinema tarihi ve bilmem ne (gülümseme)* falan gibi, böyle daha entelektüel dersleri varmış mesela, bizim öyle çok, daha da üst bir dersimiz yoktu. (*GSL, 2000'ler*)

RK'de konu bazlı daha geniş yelpazede sunulan seçmeli dersler, okul öğrencilerine bir yandan ilgi alanlarını keşfetme ve bu alanlarda derinleşme, diğer yandan da üniversitede seçebilecekleri bölümlere ve muhtemel çalışma alanlarına dair ön bilgilendirme imkânı sunmaktadır. Okul resmî web sitesinde, Türkiye'deki okullar arasında seçmeli ders imkânı sunan ilk okul olduğu bilgisine yer veren RK, ‘Sanat’, ‘Bilgisayar bilimi’, ‘İngilizce’, ‘Yabancı diller’, ‘Matematik’, ‘Fen Bilimleri’, ‘Sosyal Bilimler’, ‘Türk Dili ve Edebiyatı’ ve ‘Beden Eğitimi’ kategorilerinde zorunlu ve seçmeli derslerden oluşan beş yıllık akademik programı (**Ek 5 “RK Akademik Program”**) ile öğrencilerine “zengin ve dengeli” bir akademik müfredat sunmayı hedeflemektedir. Bu müfredat kapsamında öğrenciler, lise eğitimlerinin son üç yılında (10. sınıfta bir ders, 11. sınıfta dört ders ve 12. sınıfta beş ders olmak üzere) toplamda 10 adet seçmeli ders alabilmektedirler. İçerikleri çoğunlukla RK öğretmen kadrosu tarafından oluşturulan seçmeli dersler, genellikle MEB müfredatında yer almayan konuları içermekte ve bilhassa yurtdışında lisans okumayı düşünen öğrenciler için gerekli olan AP (*Adanced Placement*) sınavlarına yönelik oluşturulmaktadır.

RK, müfredata ilişkin vizyonunda, oluşturmuş olduğu akademik programla, lisansı yurtdışında ya da yurtiçinde okumayı planlayan tüm öğrencilerinin akademik ihtiyaçlarına cevap verebilmeyi hedeflediğini belirtmektedir (RC Academic Program and Electives, s.28). İlgili dokümanda, lisansı Türkiye'de okumayı planlayan öğrencilere, üniversite sınavı kapsamı doğrultusunda içeriği oluşturulan seçmeli dersleri (*İleri Fizik, İleri Kimya, İleri Biyoloji, Edebi Metinler, Türkçe*) almaları tavsiye edilmektedir. Bununla

birlikte, akademik programa bakıldığında, bilhassa seçmeli ders yelpazesinin üniversite giriş sınavına hazırlıktan ziyade, öğrencilerin üniversitede okumayı planladıkları bölümlere hazırlık mahiyetinde olduğu görülebilir. Seçmeli derslerle öğrenciler, ilgi alanlarının ders kapsamıyla örtüşüp örtüşmediğini önceden görebilme ve böylelikle üniversite bölüm seçimlerini çok daha bilinçli yapabilme avantajını elde etmektedirler. Amerika’da mühendislik lisans eğitimi almış olan RK mezunu Can (2000’ler), açılan bazı seçmeli derslerin üniversite sınavına girmeyi planlayan öğrencileri “ÖSS sistemine alıştırmak için” daha “ezber içerikli” olduğunu, kendisi gibi yurtdışındaki üniversitelere başvurmayı planlayan öğrencilerin ise daha ilgi alanları odaklı ders seçiminde bulunduklarını söylemiştir. Seçmeli derslerin okul hocalarının uzmanlık alanlarına, AP sınavlarına ve Türkiye’deki üniversite sınavına yönelik olmak üzere üç kategoride açıldığını söyleyen Elif (RK, 2020’ler) ise, genel olarak okulun akademik programının öğrenciyi “sınava hazırlamak yerine”, “kendi fikirlerini oluşturmaya” ve entelektüel olarak geliştirmeye yönelik dersler olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı, Can’ın “ezber içerikli” olarak tanımladığı üniversite sınavına yönelik açılan seçmeli derslerle ilgili olarak ise, okulun “insana kattığı şeylerin azaltılmasına sebep oldukları” gerekçesiyle bu derslerin “olmaması” gerektiğini düşünmektedir.

RK akademik müfredatındaki seçmeli ders seçimleri, sınıfsallık üzerinden ayrıca okunmaya değerdir. Bazı derslerin seçimi için alana ilgi duyma yeterli olmamakta, aileden tevarüs edilen belirli bir ekonomik ve/veya kültürel sermaye birikimi de gerekli olmaktadır. Örneğin, akademik müfredatta, *Fotoğrafçılık* dersini seçecek öğrencilerden dijital kamera ile birlikte fotoğraf filmi, baskı kâğıdı ve harici belleklerini kendilerinin temin etmesi talep edildiğinden, bu dersin “masraflı olarak değerlendirilebileceği” belirtilmiştir (RC Academic Program and Electives, s.28). Yine *Orkestra* ve *İleri Müzik* derslerini hâlihazırda bir müzik enstrümanı çalabilen ve nota okuyabilen öğrenciler alabilmektedir. Bununla birlikte, ilgili alanlarda temeli ve tecrübesi bulunmayan öğrenciler için ilgi ve becerilerini keşfetmeleri adına çeşitli alanlarda seçmeli dersler de sunulmaktadır. Müziğe ilgisi olmakla beraber, herhangi bir tecrübesi bulunmayan öğrencilere, kendi enstrümanlarını temin etmeleri kaydıyla, sunulan *Pratik Müzik* ve performatif sanatlara ilgi duyan öğrenciler için *Görsel ve Sahne Sanatları* dersleri bu derslere örnek olarak verilebilir.

5.1.3. Ezberci olmayan, ispata dayalı analitik yaklaşım

Okuldaki pedagojik yaklaşıma dair katılımcılara yöneltilen sorularda, okulda ezberci yaklaşım yerine **tartışma ve ispata dayalı analitik yaklaşımın** daha baskın olması en sıklıkla verilen cevap olmuştur. Bu analitik yaklaşım, katılımcılar tarafından, konuların “mantığını kavrama” (Ecem), “sorulara nasıl bakman gerektiğini anlama” (Bahar), “yaparak öğrenme” (Gamze), “kendi fikirlerini oluşturma” (Elif), “görünmeyi görebilme” (Nedim) şeklinde betimlenmiştir. Bu yaklaşım bilhassa, soyutluk ve zorluk seviyesi kademeli olarak artan, bilişsel üretim odaklı sınav formatı üzerinden örneklendirilmiştir. Bu formata göre, az sayıda uzun hesaplamalar gerektiren soruların sorulduğu sayısal sınavlarda, üç tip soru yer almaktadır:

Birini bildiklerinle yapıyordun, birini bildiklerinle bilmediklerini sentezleyip cevap veriyordun. Diğer soruyu hiç bilmiyordun. Önceki bildiklerinden yola çıkarak bir tahmin yürüterek sayfalarca cevap yazıyordun” (Emre, İEL, 2020’ler).

Hesap makinesi ile ve formül kitabı açık olarak sayısal sınavlara girmelerine rağmen yüksek not alabilen ancak “bir-iki kişi” olduğunu söyleyen İEL mezunu Cemil (80’ler), “hiçbir sorumuz böyle yarım sayfadan aşağı bitmezdi” derken, soruların “kafa kullanmayı gerektiren” zorlayıcı sorular olduğunun altını çizmiştir. “Çok hırslı, mesela tıp okumak isteyen” bazı arkadaşlarının test çözmek yerine, kanıtlamaya dayalı bu sınav formatından şikâyet ettiklerini paylaşan GSL mezunu Bahar (2010’lar) ise, bu formatın öğrenciye “işkence olsun diye” verilmediğini, hedeflenenin öğrencinin düşünme tarzını genişletmek olduğu değerlendirmesinde bulunmuştur: (eliyle başını işaret ederek) “bunu aç birazcık yani, ezbere gitme, aşağıdakilerden hangisi değil de, bunun kanıtı başka ne olabilir, düşün birazcık, zorla kafayı diye yapıyorlar.”

Tartışma ve ispatlama odaklı pedagojik yaklaşım, katılımcı anlatılarında olumlu bir nitelik olarak bahsedilen “**elit okulların üniversite sınavı odaklı olmaması**” bulgusu ile paralellik arz etmektedir. Bu olumlu bakışta, üniversite sınavı odağının katılımcılar tarafından “ezberci eğitim”le özdeşleştirilmesi ve eğitim niteliğinde bir zafiyet olarak görülmesi etkili olmaktadır. Okulun akademik anlamda ayırt edici olan niteliğini “sistem farkı” üzerinden açıklayan Filiz, Fransız eğitim sisteminin ispatlama odaklı eğitim anlayışının, ezber odaklı Türk sisteminden farkına işaret etmiştir:

Sistem, Türk sisteminden farklı. Şimdi biz matematik görüyoruz ama gördüğümüz matematik mesela şöyle başlıyor: *Supposons que*, ‘diyelim ki’ ile başlıyor yani. İspatlama üzerine gidiyor. Oysa Türk matematiği öyle değil. Türkiye’deki ezberliyorsun formülleri, gidiyorsun. Bizimkisi bir şeyleri ispatlaya ispatlaya yapıyorduk. Fende de aynı şey geçerliydi. Bence sistem farkı. (Filiz, GSL, 90’lar)

Benzer şekilde, RK’de üniversite sınavı odağının “hiç” olmadığını ifade eden Elif (2020’ler), akademik olarak RK’yi diğer okullardan ayırt edici kılan niteliğin, öğrenciyi “sınava hazırlamak ve her şeyi ezberletmek yerine”, entelektüel olarak gelişimine ve “kendi yolunu seçmesine” katkı sunmak olduğunu ifade etmiştir. Okuduğu dönemde okul müfredatının “çok başarılı” olduğu değerlendirmesinde bulunan GSL mezunu Bahar (2010’lar) ise, bugün okul müfredatının “üniversiteye öğrenci yerleştirme müfredatına dönmemiş” olmasını umut etmektedir. Dershane eğitimi olmadan, okuldaki millî eğitim müfredatıyla üniversite sınavının kazanılmasının mümkün olmadığını altını çizen İEL mezunu Kerem’in, “bizim millî eğitimimizin yatacak yeri yok, her gelen yeni bir şey deniyor, yeni bir şey yapıyor,” serzenişinin altında da benzer şekilde bilginin “güncellenerek” devam ettirilmesine dayalı süregelen Alman eğitim sistemi karşısında, sistemin sürekli değiştirildiği millî eğitim sistemine yönelik güvensizlik ve ezberci eğitim algısı yatmaktadır. Katılımcıların, elit okulların kapılarını kendilerine açan (ve *ezberci* olarak niteledikleri) merkezî sınav odaklı eğitim sistemi içinden gelmelerine ve bu sistem içinde rakiplerini eleyebilmiş olmalarına rağmen, mevcut eğitim sistemini olumsuz değerlendirmeleri, eleştirel ve analitik yaklaşım üzerinden prestijli okulların, genel eğitim sistemi içindeki imtiyazlı konumlarına meşruiyet kazandırmaktadır.

Nijerya’da eğitim veren İngiliz okulları üzerine yapılmış bir araştırma (Ayling, 2019) benzer şekilde lokal eğitim anlayışının ezberci eğitimle özdeşimini bulgulamıştır. Çocuklarını Nijerya’daki İngiliz okullarına gönderen velilerle gerçekleştirilen mülakatlarda, Nijerya eğitim modeli, bilgilerin öğrenci zihninde “istiflenmesine” odaklı olan “ezberci öğrenme” ile ilişkilendirilirken; lokal dilde “beyaz adam” anlamına gelen “Oyinbo adamın” pedagojik yaklaşımı, çocuklara bilgiyi kendilerinin aramasının öğretildiği, araştırmacı bir öğrenme yaklaşımı olarak konumlandırılmıştır (s. 69). Aynı araştırmada bir katılımcı tarafından dile getirilen İngiliz okullarının öğrenciye sadece bilgiyi değil, o bilginin arkasındaki bilimi de öğrettikleri argümanı, mevcut araştırmada, verilen bilgiyi öğrenciye ezberletmek yerine, onun nerden geldiğine ilişkin “mantığını kavratma” ve öğrencinin “bakış açısını genişletme” argümanları üzerinden dile getirilmiştir:

Yani şöyle onların [Fransızlar’ın] eğitim sistemi bizimkinden çok farklı. Yani biz Türkiye’de daha test çözme odaklı, daha ezbere dayalı bir eğitim görüyoruz ama onlar sürekli olarak bir ispata dayalı, yani sürekli olarak işlem değil de, mantığını kavratma üzerine kurulu bir eğitim sistemindeler ve öyle anlatıyorlar bize de. Yani ben mesela 12. sınıfa gelene kadar hiç test çözmedim hayatımda. Bizim sayısal sınavlarda iki soru olur, beş sayfa işlem yaparsın, verirsin, üniversitedeki mantık gibi aslında yani. (Ecem, GSL, 2010’lar)

Tartışma ve ispatlama odaklı pedagojik yaklaşım aynı zamanda öğrencileri proaktif öğrenme pratiklerine teşvik etmektedir (Gaztambide-Fernandez, 2009b, s. 1102). Bilginin öğretmen tarafından aktarımı, öğrenci tarafından pasif alımlanmasına dayalı geleneksel ders işleniş modelinden farklı olarak, öğrenmenin aslen öğrencinin sorumluluğunda olduğu (Cookson ve Persell, 1985b) bu proaktif öğrenme pratikleri, “kendi kendine öğrenme”, yahut bazı katılımcılarca ifadelendirildiği üzere, “**öğrenmeyi öğrenme**” temaları ile doğrudan ilişkilidir:

Öğrenmeyi öğretmişler bize. Analitik düşünme yeteneği kazanmış olmamdan dolayı - bunun da çok geç farkına vardım- yani hayata atıldığım zaman bakıyorum, bilmediğim bir şeyi çok rahatlıkla öğrenebiliyorum. (*Nedim, İEL, 60’lar*)

Bilginin doğrudan verilmesinden ziyade, gerekli kavram ve yöntemlerin öğrenciye aktarılması üzerinden, öğrencinin kendisinin bilgiye ulaşması, ezberlenmiş bilgidan farklı olarak, bilginin daha kalıcı olmasını temin etmektedir. Bu kendi kendine öğrenme yetisi, okulda “zor disiplinlerin altından kalkabilen parlak öğrencilerin kanserle mücadelede finansla uğraşmaya kadar” mesleki ve toplumsal hayatta karşılaşılabilecekleri diğer problemler karşısında da çözüme daha rahat ve güvenli ulaşabilmelerine olanak sağlamaktadır (Prosser, 2020, s. 535). Lisansı yurtdışında okumayı planlarken, ailesindeki bir sağlık problemi dolayısıyla planları değişip, Türkiye’de okumaya karar veren RK mezunu Elif (2020’ler), üniversite sınavına yönelik çalışmaya son senenin son dönemi başlamış olsa da okulun “çok iyi bir şekilde öğrenmeyi öğretmesi” sayesinde alanında ilk 5000’e girebilmiştir. RK erken dönem mezunu Nilay ise lisans okuduğu Boğaziçi Üniversitesi’nde ilk kez gördükleri derslerde RK’li arkadaşlarıyla yüksek not almalarına dair “her şeyi RK’den bilerek geldikleri” eleştirisine maruz kaldıklarından, “orada da kötü adam” oldukları serzenişinde bulunmuştur. Oysaki, RK mezunları olarak, konuyu değil ama o konuyu *nasıl* öğrenmeleri gerektiğini bilmektedirler:

Biz orada da kötü adamdık. Şöyle oluyordu mesela: Boğaziçi Üniversitesi’nde hiç lisede okumadığımız bir ders, istatistik dersindeyiz. Sınav sonuçları, işte bizim Robert Kolej’den gelen on kişi diyelim varsa sınıfta, hepimiz 90’ın üstünde almışız, öbürleri patır patır dökülmüş. Bir tanesi çıktı: *Ama bunlar zaten biliyor. Bunlar Robert Kolej’li. Kardeşim dedik, biz okumadık ki istatistik. Kusura bakma...*[Boğaziçi’ni Robert’in] devamı gibi görüyorlar ve biz sanki her şeyi oradan bilerek geldik gibi. Ama yok, biz yani biz bu dersi ilk defa görüyoruz. Aramızda bir fark var. Biz çok iyi matematik biliyoruz ve artı öğrenmeyi biliyoruz. (*Nilay, RK, 70’ler*)

Bununla birlikte, ispatlamaya dayanan bu yaklaşım, bilhassa lisans eğitimini Türkiye’de almayı planlayan öğrenciler için hızın önemli olduğu üniversite sınav sisteminde belli düzeyde dezavantaj da oluşturabilmektedir. İEL’deki sayısal derslerin formül kitabı ve hesap makinesi kullanımının serbest olduğu, aşamalı ve uzun süre gerektiren sınav

formatına alışkın olan Banu (2020'ler), akıldan hesaplama ve soru çözme hızlarının görece düşmesi dolayısıyla, üniversite sınavının ilk oturumunda “biraz zorlanmış”, beklediğinden “biraz daha kötü” bir sonuç elde etmiştir. Benzer bir argümanı dile getiren erken dönem mezunu Cemil ise, dersanedeki hocasının İEL öğrencilerini, çok iş yapmakla beraber, hız anlamında daha ağır olan buldozere benzettiğinden bahsetmiştir. Bu dezavantajı bertaraf edebilmek adına, lisansı Türkiye’de okumayı planlayan öğrenciler, yabancı hocalar tarafından verilen sayısal derslerden muaf olup, üniversite sınavına yönelik daha rahat çalışabilmek amacıyla, üniversite bölüm tercihinde sayısal puanla girilen bir bölüm hedefleseler dahi, lisede sözel sınıfına geçebilmektedirler.

Mezun anlatılarından bilişsel olarak zorlayıcı ölçme-değerlendirme formatının, not anlamında ve üniversite sınavı odaklı olarak bazı dezavantajları olmakla birlikte, bilişsel gelişime yönelik entelektüel bir hazza yol açtığı görülmektedir. Okuldaki ödev ve sınavları bir zorunluluktan ziyade, “sürekli bir üretim” olarak niteleyen RK mezunu Gamze (2000'ler), okuldaki ödev ve sınavların öğrencinin ilgisini uyandıracak formatta verilmesinin olumlu etkisinden bahsetmiştir:

Siz onu bir sınav gibi düşünmeyin. Bu bir...etkinlik, yani bir şey yapıyoruz, bir şey üretiyoruz gibi hissettiriyordu. O anlamda mesela hiç sınav gibi hatırlamıyorum. Yani bir meşguliyet vardı ama üretim gibi hatırlıyorum nedense.

Benzer şekilde, “öğrenmekten zevk alacakları bir konseptte” eğitim gördüklerinden bahseden İEL mezunu Banu (2020'ler), bilhassa analiz yapmaları gereken sözel ders sınavlarında çok zorlansa, hatta her zaman yüksek not alamasa bile, “bir sonuca varabilmiş, yapabilmiş” olmaktan dolayı duymuş olduğu gurur ve akademik hazdan bahsetmiş, bu hislerle ayrıldığı sınavları “iyi sınav” olarak nitelemiştir.

RK mezunu Gamze’nin okulda yapmış olduğu ödevlere ilişkin, “zaten işin uzmanıymışsınız da yapıyormuşsunuz gibi” hissiyatı, sadece yüksek not alma motivasyonlu bir çalışma pratiğinden ziyade; yorumlama, mukayese, ilişkilendirme ve analiz etme yetilerinin gelişimi üzerinden daha kapsamlı bir öğretim felsefesine işaret etmesi bakımından önemlidir. Dahası böylesi öğrenci üretimi merkezli pedagojik yaklaşım, çok daha içselleştirilmiş, kalıcı bir öğrenme pratiğine kapı aralamaktadır. Tam tersi yönde, maksimum bilginin edimine ve en kısa sürede cevabı bulmaya yönelik test sınavı odaklı yaklaşım, sınavdan yüksek not alma ya da merkezî sınavda derece yapma gibi, kısa vadede öğrenciye başarı getirebilse de öğrenilen bilgilerin kalıcılığı noktasında verimli olmamaktadır. Akademik olarak iddialı özel bir ortaokuldan RK’ye yerleşmiş olan Elif, ikisi de akademik olarak başarılı olan ortaokul ve lisesinin mukayesesinde,

eğitim felsefesindeki bu farka değinmiş; merkezî sınav odaklı ortaokulunun öğrenciye “dersini iyi öğrettiğinden”, bununla birlikte entelektüel açıdan öğrenciye “bir şey katmadığından” bahsetmiştir:

Çok fazla akademik odaklı, her şeyi sana ezberletiyor. Mesela benim tarih bilgim o zamanlar çok iyiydi, çünkü hepsini ezberlemiştim. Hocamı da çok seviyordum ama şu an mesela onların hiçbirini hatırlamıyorum. Çünkü ben onu sınavda çözmek için yapmışım. (Elif, RK, 2020’ler)

Cookson ve Persell (1985a), Amerikan elit yatılı okulları üzerine eğildikleri araştırmalarında, ders ve ödevlerin daha zorlayıcı, öğretmen mentörlüğünün ise daha az olduğu eğitim ortamlarında, öğrencilerin “eğitsel özyönetim” becerilerinin daha fazla geliştiğini bulgulamıştır. Böylesi öğrenciler, akademik çalışmalarında daha fazla inisiyatif alıp, bağımsız muhakeme yeteneklerini kullanabilmekte, problem çözme becerileri ise çok daha fazla gelişebilmektedir (s. 102). Bu bulguya paralel biçimde, mevcut araştırmada, üniversite sınavına hazırlığa ilişkin elit okul öğrencilerinin tecrübe ettiği (*iki koldan hazırlanma, yabancı hocaların toleranssızlığı* gibi) bazı dezavantajlar dile getirilmekle beraber, katılımcılar, okullarındaki tartışma ve ispata dayalı, “kendi kendine öğrenme” odaklı pedagojik yaklaşımın kendilerine kazandırdığı sorgulayıcılık, sistematiklik, analitik düşünme, problem çözme becerisi, olaylara çok yönlü bakabilme gibi niteliklerin, sonraki eğitim hayatlarında ve kariyerlerinde avantajını tecrübe ettiklerinin altını çizmiştir.

5.1.4. Yabancı dilde eğitim

Elit okulları akademik anlamda ayırt edici kılan bir diğer nitelik öğrencilerine kazandırdıkları yabancı dil becerisidir. Örneklemdeki elit okullarda dört yıllık lise eğitimine ilaveten ilk sene yabancı dil hazırlık eğitimi verilmektedir. Sonraki yıllarda ise, MEB yönetmeliği kapsamında Türkçe işlenmesi gerekli olan Türkçe, tarih, coğrafya ve din kültürü derslerinin dışında kalan dersler yabancı hocalar tarafından yabancı dilde verilmektedir. Bu sayede öğrenciler, hazırlık yılı sonrasında da yoğun biçimde yabancı dil öğrenimlerini devam ettirme imkânı elde etmektedirler.

Katılımcı anlatılarına bakıldığında, bir ayrıcalık kaynağı olarak yabancı dil vurgusunun, erken dönem okul mezunu katılımcıların anlatısında daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir. Yabancı dilde eğitim veren özel okulların sayısının bugüne kıyasla daha az olduğu ve yabancı dil bilmenin daha nadir olduğu 2000 yılı öncesi dönemde, katılımcıların kariyerlerine prestijli kurum ve pozisyonlarda başlamalarında, mezun oldukları üniversitenin prestijinden ziyade, lisede edindikleri yabancı dil hâkimiyetinin

doğrudan etkisi olmuştur. Bir devlet üniversitesinde Türkçe eğitim aldığı mimarlık eğitimi sonrası kariyerine alanında önde gelen bir firmada başlayabilmesinde “en büyük şansım İEL mezunu olmam oldu” diyen Meral (80’ler), okul etiketi sayesinde yabancı dil bilgisinin “sorgulanmadığını” anlatmış; okuldayken farkında olmasa bile, mezuniyet sonrası bir İEL mezunu olarak “hayatta farklı olduğunu” anlamıştır. Almanya’ya işçi göçlerinin başladığı 1970’li yıllarda İEL’de okumuş olan Demir ise “Almanya ile daha bağlantılı bir toplum” olmaya başlanması sebebiyle babasının Almanca eğitim veren bir okul tercih etmiş olabileceğini söylemiş; almış olduğu mühendislik eğitimi sonrasında çalışmaya başladığı Alman firmasında İEL mezunu kişilerin sayıca çok olmasını hem teknik eğitim almış hem de Almanca bilen kişilerin gelebileceği okulların azlığı ile açıklamıştır:

İstanbul Erkek Liselilerin [Alman firmalarında] çok kollandığı, işte birbirlerini tuttukları falan iddia edilirdi...Yani teknik eğitim veren lise zaten, Almanca bilen kaç tane var ki? Yani nerden gelecek? (*gülümseme*) Bir tek buradan gelebiliyor, başka yerden gelemiyor zaten. Hani Almanca bilen mühendis diyorsan, İEL’li veya Alman Liseli. Alman Lisesi’nden mühendis çok az çıkar. 100 kişi mezun oluyorsa, on tane mühendis çıkmaz onlarda. (*Demir, İEL, 70’ler*)

1980’li yıllarda GSL’de okumuş olan Vedat, dil bilmenin yaygın olmadığı o yıllarda, ortaokul yaşında Fransızca konuşabiliyor olmanın kişiyi “otomatikman ayrıcalıklı” kıldığını ifade ederken; mezuniyetinden 15 yıl sonra “Afrika bölgesine frankofon adam arayan” bir firmaya iş başvurusu yaptığında, okulda öğrenmiş olduğu Fransızcası sayesinde işe kabul almıştır. Fransızcadan Türkçeye roman çevirileri bulunan Nurdan (GSL, 70’ler) ise “şu an tercüme yapabiliyor” olmasını lisede aldığı “mükemmel” dil eğitimine borçludur.

Örneklemdaki okullarda birinci yabancı dilin yanı sıra ikinci ve seçmeli yabancı dil eğitimi de verilmektedir. Bununla birlikte mevcut katılımcı örnekleminde ikinci yabancı dil hâkimiyetine ilişkin yaygın veriye rastlanmamış; katılımcıların çoğu ikinci yabancı dillerinin zayıf olduğunu ifade etmiştir. İkinci lisanlarının “çok iyi olmaması” dolayısıyla “bir tık şanssız” olduklarını söyleyen İEL erken dönem mezunu Kemal (70’ler), bir dili iyi bildikleri için ikinci dili önemsemediklerini söylemiş, bununla birlikte kendi döneminde Alman Lisesi’nde ikinci yabancı dil olarak İngilizce eğitiminin çok daha iyi olduğunu ifade etmiştir. Liseden tek yabancı dille mezun olduğunu belirten katılımcı, yeniden okul tercih dönemine dönecek olsa, ikinci yabancı dil hâkimiyetleri dolayısıyla Alman Lisesi’nin “ağır basabileceğini” ilave etmiştir. Okulun “ikinci dilinin çok zayıf olduğunu” ifade eden RK mezunu Murat (90’lar) gibi, GSL yakın dönem mezunu Sedat

da okulda ikinci yabancı dil olarak İngilizce eğitim kalitesinin “çok yüksek olmadığını” düşünmektedir. Lisansı yurtdışında okumakta olan katılımcı, İngilizcesini okul dışında geliştirmiştir: “*Ya lise sürecinde geliştirdiğim İngilizcenin kesinlikle okulla alakası yok. Ya okulla geliştirseydim, gelemedim buraya, hiç düşünmüyorum (gülümseme)*”.

5.1.5. *Potansiyele olan güven ve “Akademik sütunun ikincilleşmesi”*

Katılımcı anlatılarında, “**potansiyele olan güven**” hem katılımcıların kendilerine hem de okul arkadaşlarına yönelik olarak öne çıkan bir tema olmuştur. Okuldan mezun olan kişilerin “default olarak” yüksek toplumsal konumlara erişecekleri inancının, döneminde “vaka-i adiyeden” görüldüğünü ifade eden İEL mezunu Cemil (80’ler), bu inancın temelsiz olmadığını altını çizmiştir: “*Çünkü bakıyorsunuz, öyle oluyor. Sadece biz anın o andaki vacibini yapıyoruz. Yani ders çalışıp yapıyorsun, tıp kazanıyorsun.*” Potansiyele olan güvene işaret eden bir diğer katılımcıya göre ise, “çok çalışan” dönem arkadaşları olmakla birlikte, genel eğilim olarak, üniversite sınavına yönelik çalışma 12. sınıfa bırakılmaktadır:

Burası şöyle: Çok çalışan dönem arkadaşlarımız var, yok değil. Ama genelde...çalışmıyoruz (*gülümsüyor*) Çalışmıyoruz yani. Üniversiteye gidince, meslek hayatında çalışırız ama lisede çalışmamayı tercih ederiz. Biz on ikinci sınıfta oturup çalışırız. 12’de o iş yapılır ama daha önceki dönemlerde çok çalışılmaz. (*Kerem, İEL, 2010’lar*)

Katılımcının “önceki dönemlerde çok çalışılmaz” ifadesi, *olandan ziyade olması gerekene* işaret eder gibidir. Benzer bir ton, ders işleniş şekline ilişkin yöneltile soruya, gülümseyerek “öğretmen anlatırdı, biz dinlemezdik” şeklinde cevap veren GSL mezunu Onur’un (2000’ler) anlatısında da mevcuttur.

Kendilerine yöneltile “*akademik olarak nasıl bir öğrenci oldukları*” sorusuna, katılımcıların yarısı, derece yaparak girdikleri okullarında akademik başarılarının ilk sene akabinde düştüğünü ifade etmiştir. İlkokuldayken “çok iyi bir öğrenci olan” Tufan (GSL, 60’lar), ortaokul yıllarında başarısını devam ettirmesine rağmen, dokuzuncu sınıfla birlikte “5’ten şaşma, 6’yı aşma” şeklinde “tembel denebilecek bir öğrenci” olmuş, bir kez de sınıfta kalmıştır. Lisenin ilk iki senesi akademik olarak “bayağı iyi” olan Furkan’ın (RK, 2010’lar), 10. ve 11. sınıf başarısı düşmüş; son sene toparlayarak, “aslında çok daha iyi bitirme potansiyeli” olmasına rağmen, “ortalamanın bir tık üstü” okuldan mezun olmuştur. İlkokuldan itibaren “kendi kendine hırslı ve çalışkan” bir öğrenci olan Bahar ise lisede notlarının düşmesi karşısında ailesinin yaşadığı şaşkınlıktan bahsetmiştir:

Her zaman 5 almama ve çok iyi olmama çünkü alışıklar. Yani 8 senedir veli toplantılarında *siz niye geliyorsunuz ki?* tadında bir şey diyorlardı, *çok iyi, harika* falan.

Bir anda matematikten 58 almış falan (*gülümsüyor*) *Nasıl olur? Neyi yanlış yapıyoruz biz?* tribine girmeye başladı annemler. Bir şeyi yanlış yapmıyorlardı, ben geçecek kadar çalışıyordum, daha üstünü yapmıyordum 10. sınıfa kadar. 10. sınıftan sonra değişti zaten, her şey iyiye gitmeye başladı ama o ilk dönemler biraz daha şey, yani hem kendimi hem hayatı keşfettiğim dönemler oldu. (Bahar, GSL, 2010’lar)

Bahar’ın dile getirdiği “geçecek kadar çalışma” temasının daha önce bahsedilen “potansiyele olan güven” teması ile yakın ilişkili olduğu görülmektedir. Sözgelimi, İEL’deki eğitim hayatı boyunca “asla yüzde yüzünü vererek çalıştığını düşünmeyen” Ali (90’lar), “istememiş olsa”, sonucun farklı olacağını düşünmektedir: “*Benim kendime dair izlenimim her zaman: istesem en iyisi olurum, şeklinde olmuştur (gülümseme). Biraz şimdi sizinle konuşunca, hep böyle kendini övüyor gibi oldu ama.*” Lisans eğitimini yurtdışında prestijli bir üniversitede tamamlamış olan Tufan (GSL, 60’lar) ise, kendisini okuldaki ilk senesinden sonra “tembel denebilecek bir öğrenci” olarak tanımlamakla birlikte, devamında hem kendisinin hem arkadaşlarının yüksek potansiyeline ilişkin güvenine işaret etmiştir:

Ama çok güvenliydim. Neden? [yurtdışında prestijli bir üniversite]’ye gittiğimde de, *ben yapamaz mıyım lan burayı? Ben Galatasaray mezunuyum*, diye düşünürdüm. Çoğu da böyle düşünürdü.

Katılımcı anlatılarında öne çıkan “geçecek kadar çalışma” teması, Halvorsen ve Ljunggren’in (2021, ss. 507-508) Norveç’teki elit okullar odağında gerçekleştirdikleri araştırmalarında da ortaya çıkmıştır. Elit okullarda okuyan öğrencilerin “en iyi” yerine, “kabul edilebilir olan” notları almaya yönelik temayüllerinde, akademik olarak daha zorlayıcı olan elit okullarda alınan daha düşük bir notun, diğer okullarda alınan en yüksek nota eşdeğer olduğu algısı etkili olmuştur. Başka çalışmalarda “Beyefendi C’si” (*Gentleman’s C*) (Karabel, 1984, s. 8; Baltzell, 2017, s. 294) olarak ifade edilen bu bilinçli olarak düşük akademik odak, potansiyellerine güvenen elit okul öğrencilerinin *doğal bir şekilde* derslerini geçeceklerine olan inançlarından kaynaklanmaktadır.

Anlatılarda ortaya çıkan “potansiyele olan güven”, “geçecek kadar çalışma” ve “istese daha iyisini yapabilecek olma” temaları birlikte ele alındığında, Gaztambide-Fernandez’in elit okul kategorizasyonuna göre *akademik olarak elit* olan örneklemdeki okullarda sosyokültürel sütun karşısında, **akademik sütunun ikincilleşmesi** eğilimi dikkat çekmektedir. Katılımcı anlatılarından bu ikincilleşmede, yoğun bir sınava hazırlık sürecinden sonra prestijli bir okula gelmiş olmanın verdiği rahatlığın yanı sıra, kendini ve ilgi alanlarını keşfetme sürecinin ön planda olduğu ergenlik dönemi etkisi ve katılımcı anlatılarında ortaya çıkan “haylazlık kültürü aktarımı”nın etkili olduğu görülmektedir.

İlk etkenle ilgili olarak, yoğun ve stresli bir sınava hazırlık dönemi sonrası, öğrencilerde ders çalışmaya yönelik bir mesafe oluşabilmesi anlaşıldır. Nitekim, İEL yakın dönem mezunu Emre sınavları geçecek şekilde, “yeteri kadar” çalışmasının ardında lise öncesi sınava hazırlık döneminin verdiği “bıkkınlık” ve prestijli bir okula girmiş olmanın verdiği “rahatlık”tan bahsetmiştir. Sadece katılımcılarda değil, o döneme kadar çocuklarının dersleriyle yakından ilgili olan ailelerde de benzer bir rahatlamanın mevcudiyetinden bahsedilebilir. GSL’yi kazandığının öğrenilmesi akabinde Nevzat, yakın çevresinin, okul mezuniyeti üzerinden kendisine “büyükçekilim yolunun” açılmış olması beklentisiyle, “sen artık üniversite okumasan da olur,” şeklindeki yorumlarını aktarmıştır. Benzer şekilde lise öncesi dönemde ailesinin hem akademik ilgisi hem de kendisinden beklentisinin yüksek olduğunu söyleyen Banu (2020’ler), İEL’i kazanınca, ailesinin “sen zaten hayatını kurtardın, iyi bir liseye gittin, artık yolunu bulursun” düşüncesiyle “rahatladıklarını” ve akademik denetimlerinin azaldığını paylaşmıştır. Öte yandan, %1’lik dilimde bir okul kazanamayan ve özel okulda lise eğitimine devam eden kardeşinin akademik durumu ile ilgili olarak ailesinin baskı ve kontrolü devam etmektedir.

Liselere geçiş sınavına kıyasla, üniversite sınavı kişinin eğitim hayatı ve kariyeri açısından çok daha belirleyici olmakla birlikte, katılımcı anlatılarında dile getirilen iyi bir liseyi kazanma sonrası ailede tecrübe edilen “rahatlık”, ebeveynlerin akademik denetim rolünü prestijli liselere devrettikleri şeklinde yorumlanabilir.³ Nitekim, “sen hayatını kurtardın”, “artık üniversite okumasan da olur” benzeri söylemler, Forbes ve Lingard’ın (2015) “kendinden emin iyimserlik” (*assured optimism*) kavramının da işaret ettiği üzere, prestijli bir okulu kazanmış olmanın, sonrasında nitelikli bir üniversite eğitimi ve başarılı bir kariyeri de beraberinde getirmesi beklentisine işaret etmektedir. Örneklemdeki okulların çok sayıda tanınmış mezununun olması, bu beklentiye daha da güçlendirmektedir.

İkincilleşme eğiliminin ortaya çıkışında, GSL mezunu Onur’un (2000’ler) “*rekabet olmazsa bir yerde, salarsın yani hani bu her yerde öyledir,*” şeklinde ifade ettiği üzere, okulda rekabet ortamının yoğun hissedilip hissedilmemesinin de etkisinden

³ Pekin’deki iki elit okuldan 24 öğrenci ve ebeveynleri ile gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında benzer bir duruma işaret eden Chiang (2018), ailelerin prestijli bir üniversite hazırlığı noktasında elit liseye güvindiklerini, bununla birlikte çocuk akademik olarak zorlanmaya başladığında, bu durum üniversite girişini riske edeceğinden, sahip oldukları kültürel ve ekonomik sermayeyi devreye sokarak sürece dahil olduklarını bulgulamıştır.

bahsedebiliriz. Bilhassa yurtdışı üniversite başvurusu odağının yaygın olmadığı durumlarda, öğrencilerin üniversite sınavında zaten iyi bir puan alacaklarına olan güvenleri sayesinde okul içi rekabet de çok belirgin olmamaktadır. Nitekim, yurtdışına başvuru odağının, örneklemdaki diğer iki okula kıyasla daha az olduğu GSL mezunu katılımcıların anlatılarında akademik sütunun ikincilleşmesi daha belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Abitur diplomasının geçerli olduğu ülkelerde lisans başvurusu yapabilmek yahut Amerika'daki üniversitelere başvuruda avantaj sağlayan AP sınavlarında başarılı olabilmek adına, İEL ve RK mezunu katılımcılar, anlatılarında çok çalışma gereğinin daha fazla altını çizmiştir.

Anlatılarda, akademik sütunun ikincilleşmesinde etkili bir diğer faktör olarak **ergenlik dönemi etkisi** öne çıkmaktadır. İlk iki yıl akademik anlamda “bayağı iyi” iken, 10. ve 11. sınıflarda “psikolojik olarak düştüğü” ergenlik döneminin etkisi ile Furkan'ın (RK, 2010'lar) akademik başarısı da düşmüş; katılımcı, son sene üniversite sınavı motivasyonu ile notlarını toparlamıştır. “*Lise dönemine dair yaşamış olduğunuz hayal kırıklığınız var mı?*” sorusuna “*çoook..çok keşke, yani tam benim en ergen olduğum dönemdi hazırlık sonrası. Lise bir, lise iki korkunç yıllardı aslında baktığımda (gülümseme)*” şeklinde cevap veren Bahar ise, lise dönemine kadar akademik anlamda ailesini hep “gururlandırmış” olmakla birlikte, “hem kendimi hem hayatı keşfettiğim dönemler” olarak bahsettiği okuldaki ilk yıllarında, yeni ortam ve yeni tecrübelerin eşlik ettiği ergenlik döneminin etkisi ile farklı bir karaktere bürünmüştür:

O ergenlik dönemiyle, o sinir stres oluyor insanın vücudunda gereksiz, anneme falan bağırırmam, babama hani öyle kavgalar oluyordu o dönemler. Ve şey noktasına gelmişlerdi: *Nereden verdik bunu Galatasaray'a* noktasına gelmişlerdi (gülümseme). (Okulu kazandığımda sevinçten) ağlayan adam, o noktaya gelmişti. Çünkü hakikaten bir değişim geçiriyordum ama 11. sınıfın ortasında böyle bir anda duruldum, *ya ben ne yaptım ya iki sene falan dedim.* (Bahar, GSL, 2010'lar)

Ergenlik döneminde derslere ilginin azalması, sınav notlarının düşmesi, sigara ve alkol kullanımına özenme gibi davranış değişiklikleri başka okullarda da görülebilmekle beraber, katılımcı, bilhassa alkol kullanımı üzerinden gerçekleşen kendi değişiminde okulun bulunduğu muhit ve öğrenciler arası aktarılan ritüellerin etkisine işaret etmiştir: “*Yani karşısında Nevizade (gülümseme) olan başka bir okul yok çünkü (gülümseme).*” “Bir-iki sene hevesini alıp” sonra “durulduğunu” ve çalışma düzenine döndüğünü ifade eden katılımcı, sonrasında üniversite sınav stresi başladığı için, “okulun en güzel dönemleri” olarak nitelediği ilk yıllarını hem akademik hem de sosyokültürel anlamda çok daha verimli geçirememiş olmanın geriye dönük olarak pişmanlığını dile getirmiştir.

Katılımcı, ilk seneler ders odağı düşmekle beraber, yine de önceden edinmiş olduğu çalışma disiplini sayesinde, “üzerine düşeni yapmış”, sınav öncesi notlara çalışıp derslerini iyi notlarla geçebilmiştir. Bununla birlikte katılımcı, dile getirdiği pişmanlığında, sınavlardan daha yüksek notlar alma anlamında “derslere asılmak”tan ziyade; farklı kariyer rotaları çizmesine olanak sağlayabilecek şekilde bireysel entelektüel gelişim odaklı olarak ders içeriklerine önem vermeyi kastetmektedir:

Yani neler katabilirsin kendine, bir kariyer çıkarabilirsin oradan, farklı yollar çizebilirsin..Yani orada o dersten bir şeyler öğrenip, vizyonunu genişlet diye anlatılıyor, not tutan arkadaşlarından notunu alıp, o sınavdan geç diye değil aslında, bunu idrak edememişim, ona biraz üzülüyorum. (Bahar, GSL, 2010’lar)

Bahar’ın değerlendirmesine benzer şekilde başka katılımcılar da okulun akademik potansiyelinden yeterince istifade edememiş olmanın retrospektif olarak üzüntüsünü dile getirmiştir. RK’deki öğrencilik döneminde sözel derslerle çok ilgilenmeyen Murat (90’lar), mezuniyetin hemen sonrasında edebiyata olan ilgisini keşfetmiş, “çok elverişli bir ortam” olmasına rağmen, “*bunu neden lisede yapmadım?*” pişmanlığı üzerinden RK’deki İngilizce derslerinde okutulan eserler ve tartışma ortamına yönelik özlemini dile getirmiştir: “*Hani o ilgiyi keşfettikten sonra geri dönüp şey yapmak istiyorsun, ben oraya tekrar gideyim. Çok güzel şeyler var orada.*” Akademik olarak okuldan yeterince istifade edememiş olma temasını içeren diğer anlatılarda ise katılımcılar, “**okulun sunduğu (akademik ve müfredat-dışı) imkânların yeterince kıymetini bilemedikleri**” özeleştirisinde bulunmuşlardır.

Akademik sütunun ikincilleşmesinde çok daha belirleyici bir faktör ise GSL mezunu bir katılımcı tarafından “şamata yapma kültürü” olarak bahsedilen, “**haylazlık kültürü aktarımı**”dır. Bilhassa üst sınıf-alt sınıf ve mezun-öğrenci ilişkilerinin yoğun olduğu örneklemdeki prestijli devlet okullarından mezun katılımcı anlatılarında, “**anlatacak hikâyesi olma**” teması üzerinden, haylazlık yapmaya yönelik övgü çok daha baskın şekilde ortaya çıkmaktadır. Yoğun bir çalışma akabinde derece yaparak okula girmiş olmakla birlikte, çok çalışma karşısında konumlandırılan “haylazlık yapma”ya yönelik bu övgüde, yine “istese daha iyisini yapabilecek olma” inancının ve “potansiyele olan güven”in etkili olduğu görülmektedir. Notlarının düşüklüğünü “dersler zor değildi, biz haylazlık yapıyorduk” diye açıklayan Vedat (GSL, 80’ler) haylazlık yapma ile ders çalışma arasında yaptığı ayrımda bilişsel potansiyeline vurgu yapmıştır. Yaygınlıkla yapılan haylazlıklara dair bilhassa erken dönem mezunu katılımcılar, zaman zaman

Hababam Sınıfı filmindeki sahneleri hatırlatan muhtelif şekillerde kopya çekme, sınav sorularını çalma ve öğretmenlere yapılan muzipliklerden bahsetmişlerdir:

Vedat: *Canlı* diye bizde bir sistem vardır. *Canlı koyma* diye geçer. Sana sorular gelir, sen soruları dışarı gönderirsin önceden ayarladığın bir takım adamlara. Onlar soruları çözerler. Sonra tekrar kâğıt gelir önüne. Sen de onları yapıp, hocaya verirsin.

Araştırmacı: Camdan mı geliyor? *Hababam Sınıfı*’nda öyle bir sahne vardı. (*gülümseme*)

Vedat: Muhtelif yerlerden, oradan gider, buradan gider ama sorular dışarı çıkar. (*GSL, 80’ler*)

Derya: Benim hatırladığım böyle rahmetli Nurettin Topçu mesela bir konuyu soruyordu. Yani bir tek konu soruyor işte *Demokrasi nedir*, atıyorum. Sınavda tek bir konu. Mesela o kâğıtları damlardan dolaşıp veriyorlardı. Damdan işte öbür sınıf gelip kâğıt veriyordu öbür sınıfa. Sonra şey yapmışlar (*gülümseme*) sözlüde kulağa iletme yani bir kulaklık takıp sözlüde cevapları iletiyor, öbürü fısıldıyor ona. (*İEL, 60’lar*)

Haylazlık yapma kültürü, bilhassa okullarında yatılı okumuş olan katılımcıların anlatılarında belirginleşmektedir. İEL erken dönem mezunlarından Nedim (60’lar), ergenlik döneminin de etkisiyle kural ihlali ve otoriteye karşı gelmenin yatılılar arasında “biraz da prestij meselesi” olduğunun altını çizmiştir. Diğer okullarda da görülebilecek okuldan kaçma, kopya çekme gibi haylazlıkların, örneklemdaki devlet okullarında bir *kültüre* dönüşmesi, bu haylazlıkların sonraki dönemlere aktarımı ile gerçekleşmektedir. Öyle ki, mezunların ya da üst dönemlerin yapmış oldukları haylazlıklar, alt dönemlere ilham olabilmekte, “anlatacak hikâyesi olma”, lise tecrübesine dair bir hedef olarak konumlanabilmektedir:

Abiler mesela odaya çağırırdı bazen muhabbete. Öyle şeyler olur bizde, mesela ilgilenirler, gelir odada otururlar, bir anısını anlatırlar. Bizim de çok hoşumuza giderdi. İşte, *ya abiler şunu yapmış, abiler bunu yapmış*. Biz de o hayallerle büyürüz. 10’uncu sınıfa gelince, (*vurgulu*) *biz de şunu yapacağız, biz de asacağız, biz de keseceğiz, biz de kaçacağız*. Ne bileyim soru çalacağız falan işte. (*gülümseme*) (*Kerem, İEL, 2010’lar*)

Üst dönemlerin haylazlıklarına öykünmeye benzer şekilde, mezunlar da okuldaki yaramazlık tecrübeleri üzerinden popülerlik kazanmakta; öğrenciler tarafından okula gelen mezunlara “vukuatları” ve “idarenin başını ağrıtıp ağrıtmadıkları” sorulmaktadır. “Ufak bir sıkıntı çıkarıcı profil” üzerinden eski mezunlarla birbirlerine benzediklerini söyleyen GSL yakın dönem mezunu Sedat’a (2020’ler) göre “o muzurluk, hep bir yaramazlık, bir olay peşinde koşmak, bir macera aramak” okul kültürünün bir parçası hale gelmiştir. Zorlu müfredatlarıyla bilinen prestijli okullarda haylazlık kültürünün öğrenci ve mezunlarca benimsenmesi ve içselleştirilmesi, başarı ve akademik potansiyelin hâlihazırda en üst yüzdelik dilimden prestijli bir okula girebilmiş olma üzerinden tasdik edilmiş olması ile yakın ilişkilidir. Bu tasdik, adım attıkları “elit rota”nın yurtiçinde yahut yurtdışında, sonrasında da değerli sosyal sermaye üzerinden profesyonel hayatta devam

edeceğine ilişkin katılımcıların güvenlerini perçinlemektedir. Bu güven içinde, elit okul tecrübesi, süreç içinde her anlamda hakkının verilmesi gereken korunaklı ve bahşedilmiş bir cennete dönüşüyor gibidir.

Öte yandan, elit okullarda *akademik sütunun ikincilleşmesi*, doğrudan elit okulların akademik başarısının düşük olduğu anlamına gelmemektedir. Elit okulların üniversite yerleştirme verileri de bu durumun aksine işaret etmektedir. Gerçekten de, akademik ilgi ve odağın ilk yıllarda düşme eğilimine rağmen, üniversite odağının bilhassa son iki sene ön plana çıkmasıyla birlikte, katılımcı anlatılarında daha önceki yıllarda yadırganan *çok çalışma* vurgusunun arttığı görülmektedir. Yedi senelik lise eğitimi sürecinin ilk altı yılı “ders çalışırken hatırladığı tek bir an”ı olmadığını ifade eden RK mezunu Murat (90’lar), son sene “kapanıp, süper çalışmış”, İTÜ mühendislik fakültesini kazanmıştır. “11. sınıfa kadar pek çalışmamış” olsa da liseyi derece ile bitiren GSL yakın dönem mezunu Sedat (2020’ler) ise, ders çalışma anlamında lise döneminin ilk yılları ve son yılları arasındaki tezatı, “gelecek kaygısı” ve herkesin nasıl ders çalışacağını bilmesi üzerinden açıklamıştır.

Anlatılarda “biz zekiyiz, yaparız” düşüncesi üzerinden zekaya (bilişsel potansiyele) yönelik vurgunun lisenin sonlarına doğru üniversite sınavı yahut yurtdışı üniversiteleri için gerekli sınavlara hazırlık dolayısıyla *çok çalışma* realitesine ve söylemine evrildiği görülmektedir. Diğer yandan, katılımcılarca okul müfredatının zorlayıcılığının altının çizilmesine rağmen, çok çalışma söyleminin anlatılarda oldukça silik kalması, Bourdieu’nün elit tavır ve tutumların “çaba alameti taşımayan” mahiyetini anımsatmaktadır. Elit okul öğrencileri, bir yandan akademik ve sosyokültürel sütunla ilişkili kazanımları dengeli biçimde edinmeye çalışırken, diğer yandan ortaya çıkan sonucun çok çaba sarf edilmiş görünmemesine dikkat ediyor gibidir. Cookson ve Persell’in “elit öğrenim usulü” olarak nitelediği bu yönelim, elit okul öğrencilerini, okul süreçleri boyunca “çabalamadan başarıma” ikilemi ile başatmak zorunda bırakmaktadır (1985a, s. 105). Yeni tanıştığı kişilerin, kendisinin dönem içinde derece yaptığını öğrendiklerinde yaşadıklarını şaşkınlıktan bahseden Elif (RK, 2020’ler) de “*çünkü dışarıdan öyle bir şey görmüyorsun ama çalışıyordum ben,*” ifadesi üzerinden bu usule işaret etmiştir.

5.2. Türkiye’deki Elit Okullarda “Sosyokültürel Sütun”

Örneklemedeki elit okulların sosyokültürel sütununu kültür-sanat etkinlikleri, spor etkinlikleri, toplumsal duyarlılık odaklı etkinlikler ile organizasyon komiteleri oluşturmaktadır. Bununla birlikte mülakat verileri, bu birimlerden prestij bakımından en fazla öne çıkan unsurun organizasyon komiteleri olduğunu bulgulamıştır. Spor ve kültür-sanat festivalleri gibi büyük çaplı organizasyonları düzenleyen organizasyon komitelerinde aktif görev alan öğrencilerin iş hayatında da bir ayırım mekanizması olarak işlev gören sunum, iletişim ve organizasyon becerileri ile problem çözme becerileri önemli ölçüde gelişebilmektedir. Elit okullardaki sosyokültürel sütuna ilişkin katılımcı anlatılarında en sıklıkla dile getirilen öğeler: **okul ortamının sosyokültürel etkinliklere katılımı teşvik etmesi**, okuldaki ders dışı kulüp etkinlikleri ve organizasyonlara dâhil olmanın öğrencilerin **farklı ilgi alanlarını ve potansiyellerini keşfetmelerine olanak sağlaması** ve **müfredat-dışı etkinliklerin araçsallaşması** (sosyal aktifliğin sosyalleşme ve aidiyet artırıcı niteliği, yetersizlik ve rekabet motivasyonlu katılım, CV geliştirme odaklı katılım) temaları olmuştur.

5.2.1. Okul ortamının müfredat-dışı etkinliklere teşvik ediciliği

Elit okullar öğrencilerine sunmuş oldukları “baş döndürücü çeşitlilikteki” sosyal imkânlarıyla, öğrencilerinin ilgi alanlarını keşfetmelerine, potansiyellerini gösterebilecekleri ve parlayacakları alanları bulabilmelerine olanak sağlamaktadır (Gaztambide-Fernandez, 2009b, ss. 1101-02). Genellikle sosyokültürel ortam çeşitliliği üzerinden üniversite ortamında gerçekleşen sosyalleşme pratiği, elit okulların sahip oldukları bu imkânlar dolayısıyla elit okul öğrencileri için lise döneminde tecrübe edilmektedir. Yoğun bir akademik çalışma akabinde okullarını kazanan öğrenciler, “en iyilerin en iyisine” (Gaztambide-Fernandez, 2009a, 2011; Pinto-Dror ve Shoshana, 2024; Prosser, 2020) gelmiş olmanın vermiş olduğu rahatlık ve potansiyellerine olan güven ile *çok çalışma* odaklarını, sosyal olarak aktif olma motivasyonu ile ikame edebilmektedirler (“Akademik sütunun ikincilleşmesi”). Herkesin bilişsel olarak parlak olduğu elit okul ortamında, okulun sosyal ortamına katılım derecesi, elit okul öğrencileri için ayırt edici bir mekanizma olarak işlev görmektedir (Courtois, 2018, s. 9). Dahası, lise döneminde *çok çalışmama*, bir hayatı keşfetme ve kendini bulma stratejisi olarak öğrenciler arasında değer görebilmektedir. Bu stratejiye ilişkin, lise öncesindeki akademik başarısını lisede de devam ettirebilmiş olsa, “üniversite sınavında Türkiye birincisi olabildim,” diyen GSL mezunu Ecem, lisede akademik başarısı düşmüş olmakla beraber, okuldaki baskın

sosyokültürel ortam sayesinde, “farklı yönlerini keşfetme” fırsatı yakaladığından ve potansiyelini gerçekleştirme noktasında “yeterli kavramının değiştiğinden” bahsetmiştir:

Ben o derece başarılı bir insandım, ama şu an diyorum ki iyi ki ve iyi ki bu kadar akademik yönü baskın bir insan olmaktan kurtulmuşum, iyi ki farklı yönlerimi keşfetmeye başlamışım...Benim yeterli kavramım değişti lisede. Eskiden mesela bir takımın parçası olmak yeterliydi ama şu an takımın kaptanı olmak yeterli. Eskiden bir işle uğraşmak yeterliydi, şu an beş işle uğraşmak yeterli. (Ecem, GSL, 2020’ler)

Ecem’in, kendisini akademik odaklı bir insan olmaktan “kurtarması” sebebiyle, okuluna yönelik hissettiği minnettarlığın bir benzeri, Cookson ve Persell’in (1985a) çalışmasında “derslerin dışındaki dünyanın önemini fark etmesini sağladığı için okuluna minnettar olduğunu” söyleyen bir son sınıf öğrencisinin anlatısında da mevcuttur (s. 106). Yakın dönem mezun katılımcılardan RK mezunu Nevin ve İEL mezunu Emre de okulda ilk yıllar yaşamış oldukları adaptasyon sorununu aşmalarını, akademik odaklı olmayı bırakıp, sosyal ortama daha aktif katılmaya başlamaları ile izah etmişlerdir.

Derece ile okullarını kazanmalarına rağmen, “sadece ders odaklı olma”, örneklemdeki okulların tamamında yadırganmakta olup, okuldaki popülerlik, katılımcılar tarafından, akademik başarıdan çok, sosyal olarak aktif olma üzerinden tanımlanmıştır. Okulun en çok ödüllendirdiği şeylerden birisinin akademik başarıdan ziyade, sosyal ortama katılım olduğunun altını çizen Sedat, sosyal aktifliğin üst dönemler tarafından tanınırlık, arkadaş grubu tarafından “el üstünde tutulma” ve öğrenciyi “çok daha önemli, popüler bir insan” yapma noktasındaki doğrudan etkisine değinmiştir:

Ders başarınızın yüksek olması vesaire sizi özellikle idarenin gözünde daha harika bir insan yapmıyor genelde. Hani tutumunuz, saygınız, ne kadar etkinlik düzenliyor olduğunuz, ne kadar sosyal olduğunuz. Kulüplerin başında hiçbir zaman bir öğretmen, bir yetkili yok. Her zaman öğrenciler var. (Sedat, GSL, 2020’ler)

“MUN’de başarılı olmak, çok yüksek not almaktan daha değerliydi,” diyen Furkan da (RK, 2010’lar) okul yönetiminin “direkt: çok yönlü olun çocuklar demese” de çok yönlü öğrenciyi “ekstra saygı” duyduğundan bahsetmiştir. Hem MUN (*Model United Nations*) hem de okul orkestrasında aktif görev alan katılımcı, bir defasında ödevini teslim tarihine yetiştiremediğini dersin hocasına ilettiğinde, hocası “*sen zaten çok fazla şey yapıyorsun,*” diyerek teslim süresini katılımcı için bir gün uzatmıştır.

Katılımcı anlatılarına bakıldığında, elit okul kültürünün akademiden ziyade sosyokültürel ortam üzerinden tanımlandığı görülmektedir. 2000’li yılların başında okumuş olan GSL mezunu Selim için “asıl Galatasaraylılık” okulun sosyokültürel ortamına dâhil olmakla mümkündür: “*Yani biz tamam dersleri görüyoruz, derslerde başarılıyız, ama asıl Galatasaraylılık olayı kulüplerde olur.*” Bir diğer katılımcı Nevzat’a (GSL, 2000’ler)

göre de öğrencilerde mevcut olan özgüvenin oluşumunda “keramet”, okulun sunmuş olduğu müfredat-dışı etkinliklerde olup; okul, akademik müfredatı ile değil, “müfredat-dışı faaliyetleriyle ve tedrisiyle” öğrencilerine daha fazla katkı sunmaktadır. Katılımcı anlatılarında hem akademik hem akademi-dışı alanda aktif olma, okul kültürünün devam ettirilmesi noktasında, *olması gereken bir minimum* olarak görülmektedir. Öyle ki, sadece ders odaklı olup, sosyal etkinliklere katılmayan öğrenciler, elit okullarda norm dışı kalmakta ve “ayıplanmaktadır”:

Araştırmacı: Sadece derslerine odaklanan kişiler de var mıydı?

Furkan: Vardı ama ayıplardık yani, şöyle diyeyim: Ben 12 sınıftım. ÖSS şey LYS’ye hazırlanıyordum. Ya, bütün yoğunluğuma rağmen, bir tiyatro oyunu oynanıyorsa gidiyordum ben. Çünkü o okulun kültürünü sürdürmemiz lazım. Orada tiyatro oynanıyorsa, o salon boş kalmamalı. (RK, 2010’lar)

Katılımcı anlatıları, örneklemedeki okulların tamamında “**öğrencilerin sosyokültürel etkinliklere yaygın katılımı**”na işaret etmektedir. Kulüp etkinliklerinin derslerin bitiminde olması dolayısıyla genel olarak yatılı öğrencilerin kulüplere katılımı daha yoğun olmakla beraber, GSL’de gündüzlü olarak okumuş olan Onur (2000’ler), “hiçbir kulübe bulaşmadan çıkmış birilerinin olabilmesine” ihtimal vermemiştir: “*Yani hiçbir şey olmasa, işte senin kankan girmiş oluyor. Sen de bir giriyorsun onunla beraber, neymiş bakıyorsun falan. Ben lisede daha fazla kulübe girip çıkmışım diye üniversiteden yani, öyle söyleyeyim.*” Benzer şekilde okulda “hiçbir şeye [sosyal etkinliğe] katılmayacağım diyen bir kişi, iki kişi belki çıkıyordur” diyen İEL mezunu Merve de (2000’ler), okuldaki sosyal etkinlik çeşitliliğinin teşvik ediciliğine işaretlerle, herkesin “mutlaka bir şeylere iteklendiğini” belirtmiştir. Bu anlamda, çok yönlü öğrenci (*all-rounder*) yetiştirme ideali olan elit okullarda, sosyal etkinliklere katılım “normalleşmiş” (Fulya, GSL, 2010’lar) bir pratik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öte yandan, bilişsel olarak benzer düzeylerde olmakla birlikte, sosyal beceri ve yetkinlik anlamında eşitsiz toplumsal şartlardan gelen öğrenciler, sosyokültürel sütunun bir ayırım mekanizması olarak işlev gördüğü elit okul ortamında farklı düzeylerde dezavantaj yaşayabilmektedir. Fransız sosyolog Bourdieu’nün *bedenleşmiş kültürel sermaye* kavramı üzerinden dile getirdiği üzere, üst sosyo-ekonomik ve kültürel pratiklere aile ortamından aşına olarak gelen öğrenciler, elit okul ortamına çok daha rahatlıkla uyum sağlarken, bu pratiklerle elit okul ortamında ilk kez karşılaşan öğrenciler için adaptasyon süreci çok daha uzun ve sancılı olabilmektedir. Nitekim elit okulların orkestra ve spor takımları gibi prestiji yüksek kulüplerine katılım belirli düzeyde lise öncesi ekonomik

sermaye destekli kültürel ve sosyal sermaye birikimi gerektirmektedir. Bu duruma işaretlerle, alt-orta ekonomik sınıfa mensup bir aileden gelen Selim, lise döneminde müziğe yeteneği olduğunu düşündüğü için müzik kulübüne girmeyi istemiş, ancak öncesinde herhangi bir enstrüman eğitimi olmadığı için bu ilgisinin üzerine gidememiştir:

Benim müzik kulübüne çok gidesim vardı. Hatta sınıftan arkadaşlar hemen oraya girdiler, gitarist oldular falan filan, ama ben çok şey yapamadım, ailede hiçbir şey olmadığı için, bir enstrüman bir şey. O yüzden orada şey sadece keyfine takıldım. (*Selim, GSL, 2000'ler*)

Benzer şekilde RK'de burslu olarak okumuş olan Nevin de müziğe olan yeteneği sayesinde üniversite zamanında koroda görev almış olmakla beraber, RK'de okuduğu dönemde, liseye gelene kadar “en az bir sanat dalında, bir spor dalında kendisini geliştirmiş” arkadaşlarına bakarak, müzikte ilerlemek için kendisini “çok geç kalmış” hissetmiş ve müzikle ilgili kulüplere girmek için herhangi bir teşebbüste bulunmamıştır:

Lisede şey yapamadım müzik kısmını, lisede sadece dinleyici idim ama aktif katılımcı olmak isterdim. Hani keşke çocukken yani çok komik gelebilir ama gerçekten lisede gelen arkadaşlarımın çoğu hani, hayat alışkanlıkları...Gelen herkesin en az bir sanat dalında, bir spor dalında bir hobisi vardı kendini geliştirdiği, işte ya basketbol takımına gitmiş ya keman çalmaya başlamış ve bu konuda hakikaten iki-üç sene en az bunun üzerine eğitim almış insanlar. İş böyle olunca ben liseye başladığımda çok komik ama bunlar için çok geç kalmış hissediyordum kendimi. Yani on dört yaşında bu psikolojiye nasıl girdim bilmiyorum ama şey gibi hani artık zaten başlasam da ne olacak falan gibi görüyordum. Açığı kapatamam gibi. (*Nevin, RK, 2010'lar*)

Öte yandan, elit okullardaki sosyal etkinliklerin çok çeşitli olması, adaptasyon ve aidiyet sorunu yaşayan öğrenciler için öne çıkabilecekleri alanları keşfetmelerine olanak sağlayabilmektedir. Daha üst sosyoekonomik sınıftan bir aileden gelmekle beraber, Nevin'in tecrübesine benzer şekilde kültürel açıdan zorlayıcı bir adaptasyon süreci geçiren ve genel olarak yalnız bir lise hayatı olduğunu paylaşan Gamze'nin (RK, 2000'ler) okulun basketbol takımına katılımı, bilhassa son yıllar hissetmiş olduğu “depresif halden” kendisini “kurtarmıştır”. Benzer bir yalnızlığı tecrübe eden aynı okul daha yakın dönem mezunu Nevin ise ilk yıllar hissetmiş olduğu yalnızlığın üçüncü sene depresyona evrilmesi akabinde bir kırılım yaşamış; o zamana kadar ders ve kariyer odaklı olan yaklaşımını bırakarak, sosyal anlamda kendini geliştirebileceği alanlara yönelme kararının okul tecrübesine olan olumlu etkisinden bahsetmiştir:

Mesela seçtiğim dersleri tamamen keyif aldığım şeylere göre seçmeye başladım, işte programlamadır, şudur budur değil de yaratıcı yazı aldım, işte ne bileyim dergi editörlüğü yapıyordum, sevdiğim şeyleri...Hani bu beni akademik olarak geriye attı ama sosyal olarak beni daha rahatlatı, daha mutlu bir insan haline getirdi. (*Nevin, RK, 2010'lar*)

Okullardaki sosyokültürel etkinlik çeşitliliğine ilişkin, örneklemdeki okullardan bilhassa İEL erken dönem ve yakın dönem mezunları arasındaki anlatı farkı dikkat çekicidir. Türkiye ve Federal Almanya hükûmetleri arasında 1958 yılında imzalanan ikili kültür ve

eğitim iş birliği anlaşması⁴ akabinde, Almanya ve mühendislik odağının arttığı İEL’de mülakat yapılan erken dönem mezunları okullarından “mühendislik okulu”, “teknik okul” olarak bahsederken, yakın dönem okul mezunları okulun sosyal yanına ve sosyokültürel etkinliklerinin çeşitliliğine daha fazla vurgu yapmışlardır. “*Bizden mezun olanlar en kötü ihtimalle doktor olurdu,*” diyen erken dönem mezunlardan Demir (İEL, 70’lar), okulunu “mühendislik eğitime daha yatkın bir okul” olarak tanımlarken; 80’lerde okulda okumuş olan Meral “sanatsal olarak daha az gelişmiş olabilecekleri” değerlendirmesini Alman ekolünün sayısal ve teknik eğitim odağı üzerinden açıklamıştır:

Sanatsal olarak bence biz daha az gelişmiş olabiliriz. Daha şey yani daha sayısal. Yani spor vardı ama sanat yönümüz çok ağır değildir mesela İstanbul Erkek Lisesi’nde. Yani resim öğretmenimizin -geçenlerde öldü nurlar içinde yatsın- çok kalabalık ve çok renkli resimleri dışında öyle sanatsal bir input yoktu. İtalyan liselerinde ya da Fransız okullarında o yön daha ağır, Alman okullarında mühendislik eğilimi daha ağırdı açıkçası. (Meral, İEL, 80’ler)

İEL erken dönem mezunlarının anlatılarında yoğun biçimde yer alan teknik eğitim, analitik düşünme ve sayısal zekâ vurgusu, daha yakın dönem mezunlarının anlatılarında ortaya çıkmamaktadır. “*Sadece puan tutturamayanlar sosyal bilimlere girdi,*” diyen erken dönem mezunu Derya’dan (İEL, 60’lar) farklı olarak, yakın dönem mezunu Kerem (İEL, 2010’lar), Abitur ve Almanya etkisiyle mühendislik bölümlerinin çok tercih ediliyor olmasına rağmen, İEL’in aslen sayısal bölümlerle eşleştirilmesine karşı çıkmıştır:

Son 200 yıla damgasını vurmuş filozoflara baktığımızda işte Hegel, Kant, Nietzsche gibi. Veya Marx’ın çıkış noktası, işte müzik, edebiyat akımları, fütürizm. Müzikle ilgili düşünürsek, işte Mozart, Beethoven, edebiyatta Goethe, Schiller. Bunlar dünyaya damgasını vurmuş, eşit ağırlıklı, daha doğrusu sosyal bilimci insanlar. (Kerem, İEL, 2010’lar)

Katılımcı anlatılarındaki müfredat-dışı etkinlik odağının erken dönem mezunlara kıyasla, 1990 sonrası dönem mezunu katılımcıların anlatılarında daha belirgin biçimde öne çıkmasında, okulların sunmuş oldukları kulüp ve organizasyonların, önceki dönemlere kıyasla bugün çok daha çeşitli olmasının etkisi mevcuttur. 2000 dönemi sonrası mezunlardan Kerem’in, okulda daha uzun süre geçiren erken dönem mezunlarına yönelik olarak “*şu an bizim yaptığımız şeylerin hiçbirisini onlar yapmıyorlarmış,*” ifadesini teyit eder mahiyette, erken dönem mezunlar ders dışı etkinlikler olarak daha çok katılımın

⁴ Kurulduğu yıllarda o dönemki diğer sultaniler gibi Fransızca eğitim veren İstanbul Sultanisi, 1917 yılında, Almanya ile olan siyasi iş birliğinin de etkisiyle, tarih ve edebiyat derslerinin dışındaki derslerde eğitim dilini Almancaya çevirmiştir. İkinci Dünya Savaşı yıllarında Almanca eğitime ara verilen okulda, eğitim dili 1958 yılındaki anlaşma ile yine Almancaya çevrilmiştir. (İstanbul Erkek Lisesi Tarihçesi, okul web sitesi)

zorunlu olduğu kol faaliyetlerinden ve futbol, basketbol, masa tenisi, tiyatro, edebiyat gibi temel ders dışı etkinliklerden bahsetmişlerdir:

Bizim zamanımızda onlar [sosyal etkinlik kulüpleri] çok yaygın değildi. Yani folklor kolu vardı, edebiyat kolu vardı. şimdi yani yetmişli-seksenli yıllarda herkes bir kola giriyordu işte şeyden sonra, perşembe günü mesela. Son ders öyle bir şey oluyordu, bir kola giriyordun sen de Kızılay kolu falan. Bir şey katmıyordu bize. Yani boş geçen bir dersti bizim için o. (*Vedat, GSL, 80'ler*)

5.2.2. *İlgi alanları ve potansiyelin keşfi*

Elit okullar, vermiş oldukları nitelikli eğitimin yanı sıra, sunmuş oldukları zengin içerikli sosyokültürel imkânlar yoluyla, bilhassa kültürel sermayesi düşük ailelerden gelen öğrenciler için, toplumsal şartların eşitsizliğinden kaynaklanan dezavantajın azaltılmasına yönelik alan açabilmektedir. Lise öncesi dönemde, aileleri tarafından ilgi alanları noktasında desteklenmiş öğrenciler, elit okul ortamında bu becerilerini sergilemeye ve geliştirmeye devam ederlerken, bu imkânlarla elit okul ortamında ilk kez karşılaşan öğrenciler, kendi yetenek ve ilgi alanlarını okul ortamında keşfetme fırsatı elde etmektedirler. Ebeveynleri öğretmen olan İEL mezunu Cemil, ilkokul döneminde ilgi alanlarına yönelik herhangi bir kursa gitmemiş olmakla beraber, merak ettiği alanların “çok geniş” olması dolayısıyla, okuldaki sosyal imkânlardan olabildiğince istifade etmeye çalışmıştır:

Havacılık kolu açılmıştı. Uçağa çok meraklıyđım. Maket uçak falan yapma şeyine havacılık koluna girdim. Ondan sonra ertesı sene ben satranç da çok severdim. Hatta okulda bir tane satranç turnuvasında birinci olmuştum böyle hazırlıkta iken. Satrana da girmiştim...çünkü benim şeyim çok genişti, zevkim çok genişti. Ben tarih, coğrafya, edebiyat, siyaset, makine, havacılık ondan sonra yani hepsini futbol, basketbol, tenis. Yani mümkün olduğu kadar okulda olan şeylere tabii. (*Cemil, İEL, 80'ler*)

Alt sosyoekonomik sınıf bir aileden gelen ve müziğe olan ilgisini okulda keşfettiğini söyleyen Arda (İEL, 2000'ler) “bilen arkadaşlarından” istifade ederek “kendi kendine” okulun müzik kulübünde enstrüman almayı öğrenmiş, arkadaşlarıyla birlike okulda konserler vermiştir. “Söz almakta ya da konuşurken zorlandığı zamanlar olan” RK yakın dönem mezunu Nevin, derslerde verilen kompozisyon ödevleri sayesinde kendisini “yazarken daha rahat hissettiğini” fark etmiş, hocalarının teşvikiyle okulun basılı yayınlarında editörlük yapmıştır. Okulda burslu olarak okumuş olan RK mezunu Burak ise merak ettiği spor dallarını okuldaki kulüpler sayesinde tecrübe etme imkânı bulmuştur:

Ortaokulda hokey kulübü seçip, hokey oynuyorduk salonda. Düşünsenize o hokey sopası, böyle disk gibi şey, onun peşinde koşturuyorsun. Türkiye'de yaşayan bir kişi için çok farklı geliyordu. (*Burak, RK, 90'lar*)

Öğrencilerin sosyal etkinliklere aktif katılımında, üst sınıf öğrencilerin ve mezunların yönlendirmesi/model olması belirleyici bir etkiye sahiptir. İEL’de sosyal etkinliklere ve kulüplere öğrencileri yönlendirenlerin “öğrencilerin kendileri, abiler ve ablalar” olduğunu söyleyen Kerem’in (2010’lar) söylemine benzer şekilde, “ben hiçbir hocamdan *şu kulübe gir* diye bir şey duymadım,” diyen GSL mezunu Onur (2000’ler), kulüplere katılımında bilhassa yatılı öğrencilerin, üst sınıf “abilerinden duyarak” kulüpler hakkında daha fazla bilgi sahibi olduklarından ve gündüzlülere nazaran sosyal etkinliklere daha yoğun katılımlarından bahsetmiştir. Yatılıların “%90’ının en azından bir kulüpte var olduğunu” söyleyen, kendisi de yatılı okumuş olan Ecem (GSL, 2020’ler) de idare ya da öğretmenlerden ziyade, üst sınıfların öğrencilerin sosyal aktifliğine katkısına işaret etmiştir: “*Bize her zaman bunu nasihat ettiler: Bir kulübe mutlaka girin, bir kulüpte mutlaka ilerleyin, aktif katılımcısı olun.*”

Elit okulların bir geleneği olan spor ve kültür festivalleri⁵ gibi bilhassa büyük çaplı sosyal etkinliklerin organizasyonlarında okul idari ve öğretim kadrosunun daha geri planda olup, öğrencilerin proaktif yaklaşımlarına alan açılması, elit okul öğrencilerinin “yumuşak beceri” (Donnelly, Lazetic, Sandoval-Hernandez, Kumar ve Whewall, 2019) gelişimini önemli ölçüde desteklemektedir. Planlama, bütçe oluşturma, finansman desteği sağlamak için sponsor görüşmeleri yapma, karar verme ve harekete geçme, süreçte karşılaşılabilecek problemlere ilişkin çözüm üretme gibi öğrencilerin mesleki ve toplumsal hayatlarında kendilerine avantaj sağlayacak becerileri lise döneminde geliştirme fırsatı elde etmeleri, bazı katılımcının dile getirdiği şekilde, elit okul öğrencilerinin sonraki eğitim ve kariyer hayatlarına “1-0 önde başlama”larına imkân tanımaktadır. Türkiye’de çoğu kişinin modernleşme ve sosyalleşme tecrübesini üniversitede yaşadığını söyleyen Selim (2000’ler), GSL öğrencilerinin bu tecrübeleri lise döneminde yaşamış olması dolayısıyla hayata “erken bir çapa atmış olduklarını” düşünmektedir.

Literatür bulgularına baktığımızda da katılımcılar tarafından dile getirilen “1-0 önde başlama”, “erken çapa atma”, “bir adım önde olma” argümanlarını destekleyen bulgular olduğu görülmektedir. Amerika’da yatırım bankaları, yönetim danışmanlık firmaları ve hukuk firmalarının işe alım kriterleri üzerine yaptığı nitel araştırmasında Lauren A. Rivera (2011; 2015) profesyonel firmalardaki işe alım uzmanlarının giriş seviyesindeki

⁵ İEL: Uluslararası Spor Şöleni (Sportfest) ve Kültür Haftası, GSL: Kültür ve Sanat Festivali, RK: Güzel Sanatlar Festivali, Field Day

alım kriterlerinde okul prestiji ve adayın dâhil olduğu müfredat-dışı etkinliklerin, adayın üniversitedeki akademik performansından çok daha belirleyici olduğunu bulgulamıştır. Öyle ki, elit firmalardaki işverenler için adayların yüksek statülü müfredat-dışı etkinliklere uzun soluklu katılımları sonucu gelişen yumuşak becerileri, onların “sosyal ve ahlaki karakterlerine” ilişkin veri sunmaktadır (2011, s. 82). Elit okul tecrübesi sürecinde yumuşak becerilerin gelişimine olanak sağlayan çoklu tecrübeler, okul öğrencilerinin potansiyellerinin farkına varmalarına hatta bu potansiyelin üzerine çıkabilmelerine olanak sağlamaktadır. Daha fazlasını denemeye ve başarmaya yönelik bu motivasyonda, katılımcıların çoğu mezun oldukları üniversiteye kıyasla lise tecrübesinin belirleyiciliğinin⁶ altını çizmiştir. Lise öncesi dönemde akademik olarak çok daha başarılı bir öğrenci olmakla birlikte, “genel olarak özgüvensiz bir insan” olduğunu paylaşan Ecem, GSL’ye kıyasla daha akademik odaklı bir okulda olmuş olsaydı, “üniversite sınavında belki birinci olabileceken”, GSL’de farklı yönlerini ve gerçek anlamda potansiyelini keşfetmiş olmaktan dolayı memnuniyetini dile getirmiştir.

Katılımcı anlatılarından, potansiyele ve daha iyisini yapabilecek olmaya ilişkin bu özgüvenin gelişmesinde, elit okulların öğrencilerine sunmuş oldukları imkânlar kadar, **“öğrencilerin öz yönetsel becerilerinin gelişimine alan açılması”**nın önemli etkisi olduğu görülmektedir. Liseye başlamadan önce üniversitede farklı bir bölümde okumayı planladığını belirten Sedat (GSL, 2020’ler), lise sürecinde üniversitede asıl okumak istediği bölüme karar vermesinde, okulun “tamamen kendi yolunu çizmesi için özgür bırakmasının sağladığı avantaj”dan bahsetmiştir. Deneme ve yanılgılar üzerinden benzer bir kendini keşfetme sürecini RK’de deneyimlemiş olan Can (2000’ler), okulun kendisini “denemekten ve hata yapmaktan korkmaz bir hale” getirdiğini söylerken; bir diğer RK mezunu Gamze, RK’de geçirdiği süreç içinde, “insanın kendisini yine kendisinin oluşturmaya gerektiğini” öğrenmiştir:

Çünkü o yaşa kadar zaten mesela bu yapılır, şu edilir, yani dersin varsa yapılır. Yapılacaklar bellidir ama (vurgulu) *benim* tercihlerim olması gerektiği, benim isteklerim...Yani hiçbir şey bundan sonra sana gelmeyecek ya da senin için başkası düşünmeyecek, senin düşünmen lazım. (Gamze, RK, 2000’ler)

⁶ Sahip oldukları karakter ve bulundukları konum üzerindeki etkileri bakımından 36 katılımcıdan 22’si lisenin, 1 katılımcı üniversitenin, 8 katılımcı ise hem lise hem üniversitenin belirleyiciliğine işaret etmiştir. Halen üniversitede lisans eğitime devam etmekte olan 5 katılımcıdan üç tanesi ise cevabın ‘lise’ olacağını söylemiştir. Prestijli okul mezunları ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında Üstel ve Çaymaz da benzer bir bulguya işaret etmiştir: Görüşme yaptıkları katılımcıların çoğu “dünya görüşleri üzerinde” mezun oldukları üniversiteden ziyade lisenin etkisinin altını çizmiştir (2009, s. 6).

5.2.3. “Müfredat-dışı etkinliklerin araçsallaşması”

Mülakat verileri, elit okulların zengin sosyokültürel ortamına öğrencilerin yaygın katılımında, ilgi alanlarını ve kendilerini keşfetmenin dışında başka motivasyon kaynaklarına da işaret etmektedir.

Sosyalleşme motivasyonlu katılım

Sosyal olarak daha aktif öğrencilerin okulu “daha fazla sahiplendikleri” tespitinde bulunan İEL yakın dönem mezunu Emre, bu sahiplenmede kulüplerdeki irtibat üzerinden üst dönemlerle olan tanışıklık ve geliştirilen muhabbetin belirleyiciliğine işaret etmiştir. Üst sınıf-alt sınıf ilişkilerinin kendi ritüel ve gelenekleri üzerinden kurumsallaştığı örneklemdeki devlet okullarında, üst dönemlerle olan tanışıklık, bilhassa bu irtibatı çok daha kolay geliştirebilen yatılı öğrenciler için okuldaki prestijli kulüplere katılımı avantaj sağlamaktadır. “Üç yüz kişi, yirmi dört saat birlikte olduğu için”, yatılı öğrencilerin “otomatikman” daha sosyal olduğunu söyleyen, kendisi de okulda yatılı olarak okumuş olan Kerem, kulüpler üzerinde söz sahibi olan üst sınıflarla olan yakın ilişkisi sayesinde, mülakata girmeden okulun en prestijli kulüplerinden birine girebilmiştir:

12. sınıf abim beni SportFest'e soktu. Aradı 11. sınıfları, dedi ki: *Kerem'i şölene alacaksınız*. Mülakata girmeden girdim ben spor şölenine. Niye? Beni tanıyor, biliyor. Ama mesela gündüzlüler mülakata giriyor 9. sınıfta. Ben de mülakata girdim ama yalan (*gülümseme*), alınacaktık zaten. (*Kerem, İEL, 2010'lar*)

Elit okullardaki en aktif ve popüler kulüplerin başında gelen geleneksel spor ve kültür-sanat şöenlerinin organizasyon komiteleri çoğunlukla yatılı öğrencilerden oluşmakta, bu çoğunluğun oluşmasında okulda daha fazla vakit geçirmeleri ve kulüplere daha fazla zaman ayırabilmelerinin etkisi bulunmaktadır. Okulda gündüzlü olarak okumuş olan İEL erken dönem mezunu Meral, “daha çok birlikte oldukları”, “paylaşımları çok çok yüksek olduğu” ve kulüp süreçleri ile ilgili “daha fazla bilgi sahibi oldukları” için, bilhassa daimî yatılı öğrencilerin sosyal aktivitelerde daha aktif olduklarını belirtmiştir.

Bununla birlikte mülakat verileri, okul aidiyetini artıran esas faktörün yatılılıktan ziyade sosyal etkinliklerde aktiflik olduğuna işaret etmektedir. “Yatılılarda da çok sönük tipler vardı,” diyen Emre'nin (İEL, 2020'ler) teyit ettiği üzere, sosyal etkinliklerde aktif yatılı ve gündüzlü öğrenciler hem okulda tanınırlık ve popülerliklerini artırmakta hem de okula daha çok aidiyet hissetmektedirler. Bununla birlikte, kulüp başkanlarının genellikle üst sınıf yatılı öğrenciler olması dolayısıyla, üst sınıflarla ilişkilerin daha rahat geliştiği ve

kulüplere dair bilgilerin daha hızlı temin edilebildiği yatılılık, gündüzlü öğrencilere göre, sosyal etkinliklere katılımı kolaylaştırıcı bir işlev görmektedir.

Katılımcı anlatılarında, okuldaki sosyokültürel ortama katılımın, sosyalleşme ve popülerleşme avantajının yanı sıra, bilhassa okul ortamına uyum sağlamakta zorluk çeken profiller için “**okula adaptasyonu kolaylaştırıcı etkisi**” göze çarpmaktadır. RK’deki okul deneyimi süresince uygulamalara yönelik genel olarak tepkisel bir yaklaşımı olmakla birlikte Murat (90’lar), “futbolun etkisi” ile ortama yine de “kolay uyum [sağlayabilmiştir]”. Sporun bir oryantasyon aracı gibi işlev görmesi erken dönem mezunu Halil’in (GSL, 70’ler) okul tecrübesinde de mevcuttur. Alt-orta sosyoekonomik sınıf bir ailenin çocuğu olarak, okulda parasız yatılı okuyan katılımcı, ağırlıklı olarak orta sınıf olarak tanımlandığı dönem arkadaşları arasında, maddi durumu dolayısıyla “eziliyorum gibi bir duyguya hiçbir zaman kapılmadığını” söylemiş; bu durumda iyi futbol ve misket oynamasının etkisine işaret etmiştir.

Rekabet motivasyonlu katılım: “Bir kulüp yetmez”

Araştırma verileri, ilgi alanlarının keşfi ve sosyalleşme hedefleri doğrultusunda okuldaki zengin sosyokültürel ortamdan bilinçli istifade etmenin yanı sıra, müfredat-dışı etkinliklere katılımda “**rekabet ortamının tetiklediği yetersizlik hissi**”nin etkisine işaret etmiştir. Katılımcılar, okuldaki sosyal etkinliklere yoğun katılımda, çok yönlülük vurgusunun baskın olduğu elit okul kültürü içerisinde çoğunluğun sosyal olarak aktif olmasının teşvik edici niteliğinin altını çizmişlerdir. Okulun tiyatro kulübünde görev alan, aynı zamanda müzik kulübünde enstrüman çalan Banu (İEL, 2020’ler), okulda spor ve kültür-sanat şölenlerini düzenleyen komitelere girme gibi bir düşüncesi olmamakla beraber, sonrasında hem bireysel gelişim odaklı hem de kulüplerin prestiji dolayısıyla fikrini değiştirmiştir. Yatılı olarak okuduğu lise döneminde spor ve toplumsal alanda farklı kulüplerde başkanlık ve üyelik tecrübesi bulunan GSL mezunu Ecem ise, okul tecrübesinin başında sadece okul spor takımında faal olmanın bir süre sonra kendisine “yetersizlik hissettirdiğini” paylaşmış, daha fazlasını yapma motivasyonu ile sonrasında çeşitli kulüplere katılmıştır:

Ecem: Diyorum ya hani okulda öyle bir kültür var ki, bir yerden sonra şey kafasına giriyorsun: *bir kulüp yetmez*. Sadece sporla ilgilenmek, hani okulda hoş karşılanan demeyeyim de herkes gibi olmayan bir şey tek bir kulüpte olmak. O yüzden diyorsun ki başka kulüplere de girmem lazım.

Araştırmacı: *Bir kulüp yetmez, dediniz. Bu noktada diğer kulüplere girmeniz biraz daha sosyal olmalıym motivasyonu ile mi oldu yoksa ilgi alanınızdan dolayı mı oldu?*

Ecem: Aslında ilgi alanımdan dolayı olmadı. Yani yetersiz hissettirdi bana bu durum. O yüzden başka bir şey daha yapmalıym dedim. (GSL, 2020’ler)

Katılımcının bahsetmiş olduğu yetersizlik hissi, başkalarının çok daha fazla şey yapıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Nitekim, okul döneminde basketbol ve müzikle ilgilenmiş olmakla birlikte, “bugünkü aklım olsa, çok daha fazla kulübe girerdim,” özeleştirisinde bulunan RK mezunu Can, okulun sunduğu imkânlardan “çok daha fazla faydalanan arkadaşlarına” nazaran, kendisinin yeterince yararlanamamış olmasının üzüntüsünü paylaşmıştır:

Gerçekten çok üzülüyorum. Bizde bir de ikinci ayrı bir servis kalkıyordu. Bu bahsettiğimiz işte okuldan sonra kulüp var, aktivite oluyor veya kalıp ders çalışmak gerekiyor diye bu sefer ana noktalarda bırakan ikinci bir servis ağıımız var. E, ben eve çok geç gitmeyi sevmiyorum. Biraz bilgisayar oynayayım falan...Benden çok daha fazla bu imkânlardan faydalanan arkadaşlarım oldu. O konuda ben biraz daha bilinçsizce davrandığımı düşünüyorum. (Can, RK, 2000’ler)

Benzer bir pişmanlıktan bahseden GSL mezunu Bahar (2010’lar), okul döneminde bir süre spor ve tiyatro ile ilgilenmiş olsa da bu katılımlarında sebat etmemiş olmasının üzüntüsünü “*keşke okulun verdiği bir milyon tane nimetten bir-iki tanesine tutunabilseydim...işte dersim var, bir şeyim var deyip biraz o bırakma şeylerim olmasaydı,*” diyerek dile getirmiştir.

CV motivasyonlu katılım

Araştırma verileri, sosyal etkinliklere ve kulüplere yaygın katılımı, pragmatik odaklı bir diğer motivasyon kaynağının **yurtdışı üniversitelere başvuruda avantaj sağlayacak nitelikte bir CV’ye sahip olmak** olduğunu bulgulamıştır. Elit okullarda bilhassa popüler addedilen kulüplere katılım, üniversite başvurularında “çekici” bir faktör olarak “özgeçmiş parlatıcı” etkide bulunabilmektedir (Gaztambide-Fernandez, 2011, s. 584). Bu “CV odağı” bilhassa, üniversitelere kabulde müfredat-dışı etkinliklerin kritik önem arz ettiği Amerikan üniversitelerine başvuruların daha yoğun olduğu RK mezunu katılımcıların anlatılarında ortaya çıkmıştır. Okuldaki yurtdışı eğitim danışmanlığı ofisinin, akademik rehberliğin yanı sıra, yabancı üniversitelerce *makbul olan* sosyal etkinlikler hakkında da bilgilendirmeler yaptığını söyleyen Nevin, okuldaki müfredat-dışı etkinliklere yaygın katılımı, yurtdışı üniversitelere başvuru odağının ön planda olduğunu paylaşmıştır:

Nevin: Amerika’da bir üniversiteye başvurmak için bazı şeyler gerekiyordu belli başlı paradigmalar: işte bu ders notlarının yüksek olması, sonra *extracurricular* diye geçiyordu, o dışarıda yaptığın aktiviteler falan. Bunlara önem veriliyordu. Bunları CV’ye yazıyorduk, belli referans mektubu alıyorduk falan. O yüzden ben bunun hepsini böyle tamamlamaya çalışmak üzere, çok büyük bir mücadele içerisindeydim.

Araştırmacı: *Sizin müfredat-dışı etkinliklere katılımınızda yurtdışı üniversitelere başvuru ihtimali de etkili miydi?*

Nevin: Evet evet, herkes de öyleydi. Kesinlikle herkes üniversite şeyi için yapıyordu hepsini (*gülümseme*) (RK, 2010'lar)

Nevin'in bu görüşünü, okulda ücretli olarak okumuş olan Elif de teyit etmiş, okul döneminde gitmiş olduğu bir staja “zevkine” değil, CV'sine yazmak için gittiğini belirtmiştir.

Staj ve iş başvuruları ile birlikte, bilhassa rekabetin yoğun olduğu yurtdışı üniversite başvurularında avantaj sağlaması dolayısıyla, elit okullardaki müfredat-dışı etkinliklere katılımında CV'yi zenginleştirme motivasyonu anlaşıldır. Bu duruma işaret eden nitel bir araştırma, sosyal etkinliklere yaygın katılımındaki motivasyonu, sonuçların “fayda ve kâr” üzerinden değerlendirildiği, hedefe ulaşma odaklı “bilinçli pragmatizm” (*sober pragmatism*) kavramı üzerinden tanımlar (Pinto-Dror ve Shoshana, 2024, ss. 12-13). Tez araştırmasındaki diğer katılımcılar da sosyal etkinliklere katılımlarında hem bireysel gelişim hem de sosyalleşme yahut kariyer odaklı olarak benzer bir bilinçli pragmatik motivasyonun etkisine işaret etmiştir. Sosyal etkinliklere katılımındaki CV motivasyonuna işaretlerle, “*illa ki bir noktada bir şey yapmadan oraya [CV] yazamıyorsunuz. Dolayısıyla da oraya bir şey yazmak için bile olsa öğrenciler bir şeylere katılıyorlar,*” diyen RK mezunu Can, motivasyon kaynağından bağımsız, sosyal etkinlik katılımının öğrenciler için nihai kazanımlarının altını çizmiştir.

5.3. Türkiye’deki Elit Okullarda “Global Sütun”

Türkiye’deki elit okullarda akademik sütun ve sosyokültürel sütunun yanı sıra, elit okulların yabancı dilde vermiş oldukları eğitim ve yurtdışı irtibatlarını vurgulayacak şekilde “global sütun” araştırmanın özgün bir katkısı olarak kategorizasyona dâhil edilmiştir. Prestijli okulların geçmişten bu yana yurtdışı bağlantıları olmakla beraber, yurtdışı lisans oranlarındaki bilhassa son on yıldan bu yana gözlemlenen belirgin artış, elit okullardaki “global sütun”un, “akademik sütun” ve “sosyokültürel sütun”dan çok daha fazla oranda bir ayırım mekanizması olarak işlev göreceğine işaret eder gibidir.

Küresel kuzey ülkeleri dışındaki coğrafyalarda elit okullar üzerine yapılan akademik çalışmalarda, elit okullardaki müfredatın “uluslararası odağı”nın bir ayırım mekanizması olarak işlev gördüğünün altı çizilmektedir (Ayling, 2019; Courtois, 2018; Goh, 2020; Howard, 2022; Howard ve Maxwell, 2021; Howard, Pine vd., 2020; Lucía ve Farías, 2021). Türkiye’deki elit okullar odağında yapılan bu çalışmada, örneklemdaki okulların akademik müfredatları incelendiğinde, millî eğitim müfredatının yanı sıra, İEL ve GSL’nin sırasıyla Almanya ve Fransa ile olan eğitim iş birliği anlaşmalarının olması, özel

okul olan RK'nin ise Amerikan okulu⁷ olması dolayısıyla, akademik programlarının, küresel güney ülkelerindeki araştırma bulgularına benzer şekilde, eklektik ve global odaklı olduğu görülmektedir.

Örneklemdaki okullarda üniversite sınav odağının olmamasına ilişkin katılımcılarca dile getirilen olumlu bakışta, elit okulların yurtdışı eğitim iş birlikleri sayesinde vermiş oldukları diplomaların yurtdışındaki anlaşmalı ülkelerde denkliklerinin bulunmasının, bu sayede lise diplomasına bir alternatif oluşturmalarının da önemli etkisi mevcuttur. Prosser (2020), elit okullarda yaygın kullanımı olan Uluslararası Bakalorya diploma programının (IB) “Avrupalılığının” bilhassa güçlü kolonyal bağları olan toplumlara, IB sisteminin lokal müfredata nazaran daha “üstün” olduğu varsayımıyla, çok daha çekici geldiğini yazar (ss. 536-537). Sömürge geçmişi olmamakla beraber, modernleşme tecrübesinde Fransa örneği üzerinden Avrupa modernleşmesinin takip edildiği Türk toplumundaki elit okullarda da yabancı dilde eğitim her daim cazibe faktörü olmuştur. Bilhassa Abitur, IB, AP gibi uluslararası geçerliliği bulunan akademik programların uygulandığı elit okullar, öğrencilerinin yurtdışı başvurularını kolaylaştırıcı etkide bulunmaktadır.

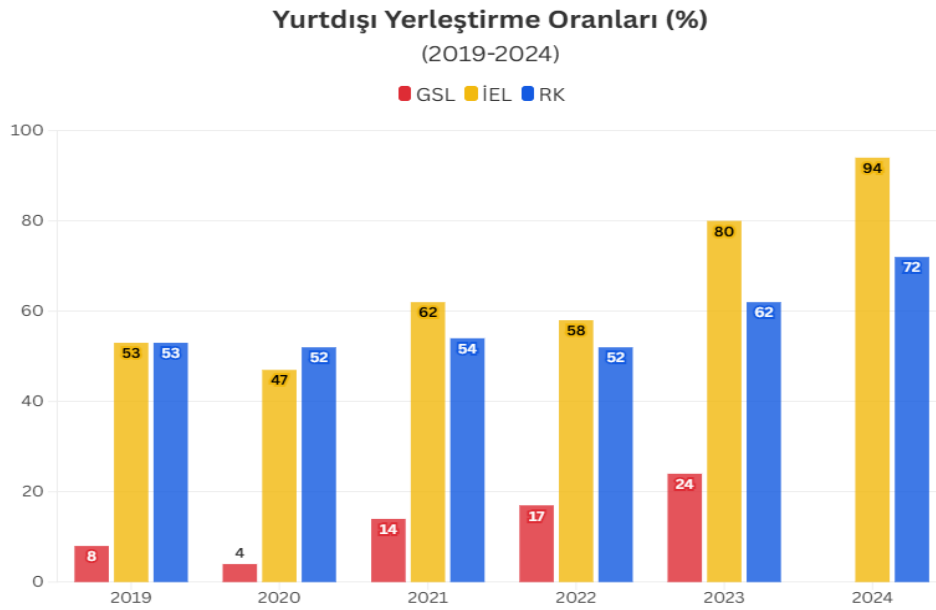
Örneklemdaki okullardan İEL'de dil sınavında başarı elde eden öğrenciler, lise diplomaları ile birlikte, B2/C1 düzeyinde Almanca yeterliliklerini gösteren ve ömür boyu geçerliliği olan Alman Dil Diploması (DSD) almaya hak kazanırken; Alman lise bitirme sınavında (Abitur) başarılı olan öğrenciler, Almanya'nın en prestijli ortaöğretim okulu olan *gymnasium* diplomasına denk olan Abitur diploması ile mezun olma hakkı elde etmektedirler. Öğrenciler başta Almanca konuşulan ülkeler olmak üzere, diğer Avrupa ülkeleri ve Amerika'da bazı üniversitelerde geçerliliği olan Abitur diploması ile yurtdışındaki üniversitelere kabulde önemli avantaj elde etmektedirler. Örnek vermek gerekirse, Oxford Tıp Fakültesi, Türkiye'den gelen başvurularda devlet ve özel lise diplomasını kabul etmezken, IB (*International Baccalaureate*), EB (*European Baccalaureate*), A-level ve Abitur gibi uluslararası geçerliliği olan diploma programlarını kabul etmekte, Abitur ortalaması 1,0-1,5 olan öğrenciler bölüme başvuruda bulunabilmektedir⁸ (İEL okul web sitesi: Alman Diplomaları). GSL'de öğrenciler, Fransa lise bitirme (*bakalorya*) sınavına girmeden, (Türkiye'de üniversite sınavında bir bölüme yerleşmiş olmak şartıyla), lise diplomaları ile doğrudan bir Fransız üniversitesine

⁷ Millî Eğitim Bakanlığı istatistiklerinde Robert Kolej, ‘özel Amerikan ortaöğretim kurumu’ olarak geçmektedir.

⁸<https://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/applying-to-oxford/for-international-students/international-qualifications>.

kaydolma hakkına sahiptir (GSL web sitesi, <https://www.galatasaray.org/s/Galatasaray-Lisesi/135>). RK’de ise seçmeli olarak sunulan AP derslerini alan öğrenciler, Amerikan üniversitelerine başvurularında avantaj elde etmekte, almış oldukları dersler ilk yıl temel ders kredisine sayılmaktadır.

Örneklemdaki okulların yurtdışı lisans yerleştirme verilerine bakıldığında, bilhassa son yıllarda belirgin bir artış dikkat çekmektedir⁹ (**Grafik 7**) Bu artış, Tepealtı’nın (2021) İEL özelinde gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında, artan yurtdışı tercihleri doğrultusunda okul mezunlarını tanımlayıcı olarak kullandığı “müstakbel nitelikli göçmen” bulgusunun, mevcut durumda geçerliliğini koruduğunu göstermektedir.

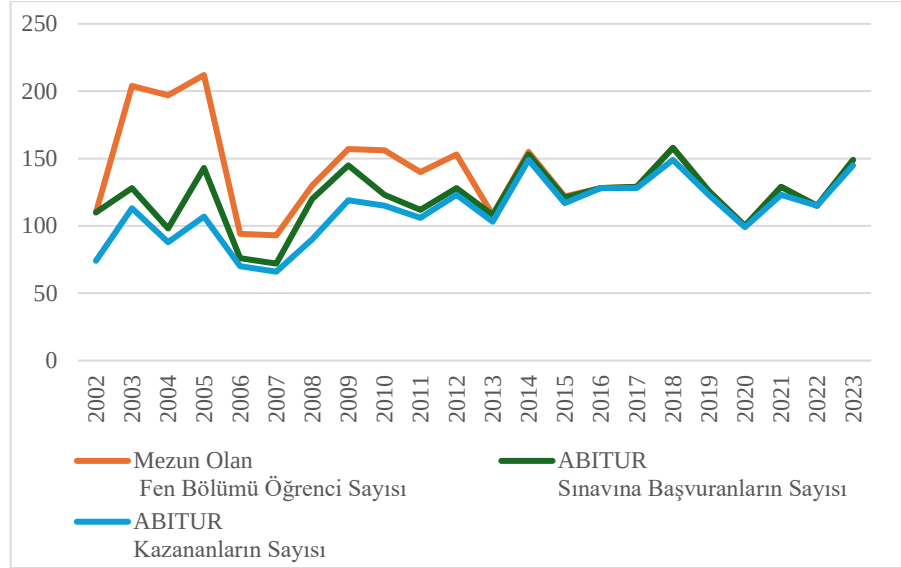


Grafik 7 GSL, İEL, RK Yurtdışı Lisans Yerleştirme Oranları
Kaynak: Okul verileri

Örneklemdaki okullardan en yüksek yurtdışı oranına sahip olan İEL’de Abitur diplomasının yurtdışında lisans eğitimi için ayrıca teşvik ediciliği bulunmaktadır. Abitur uygulamasının başladığı 2002 yılından bu yana bilhassa 2013 yılı itibariyle, sayısal sınıf öğrencilerinin neredeyse tamamının Abitur sınavlarına girdikleri ve sınavlarda başarılı oldukları görülmektedir (**Grafik 8**). Sayısal sınıf öğrencileri, derslerde gördükleri konular

⁹ Diğer köklü liselerin yurtdışı lisans yerleştirme oranları da benzer şekilde artan yurtdışı eğilimine işaret etmektedir. Örnek vermek gerekirse: **Alman Lisesi**’nin 2010 yılında %33 olan yurtdışı lisans yerleştirme oranı, 2015 yılında %69’a, 2020 yılında %90’a çıkmış. 2024 yılı mezunlarının %99’u yurtdışı üniversiteleri tercih etmiştir. **St. Georg Avusturya Lisesi**’nin 2012 yılında %36 olan yurtdışı lisans yerleştirme oranı, 2015 yılında %56’ya, 2020 yılında %85’e çıkmış. 2024 yılı mezunlarının %98’i yurtdışı üniversiteleri tercih etmiştir. **Notre Dame de Sion Fransız Lisesi**’nin 2016 yılında %47 olan yurtdışı lisans yerleştirme oranı, 2021 yılında %58’e, 2024 yılında %73’e yükelmıştır. (Kaynak: Okul websiteleri, Erişim tarihi: 06.05.2025)

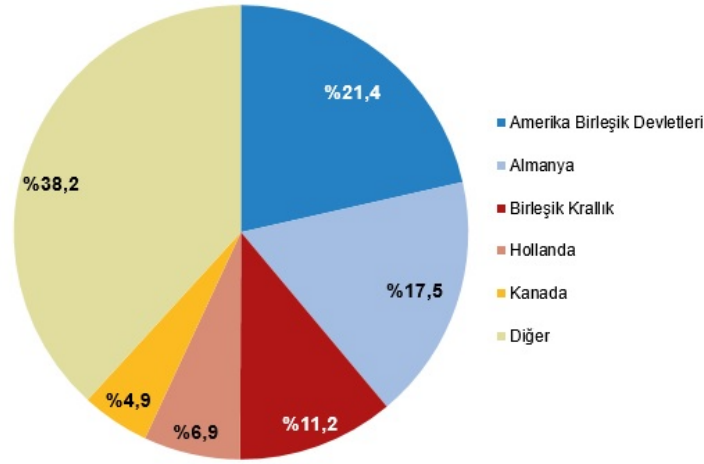
üzerinden girdikleri Abitur sınavlarında başarılı olmaları akabinde, lisans eğitimleri için ağırlıklı olarak Almanya olmak üzere, diplomanın geçerliliğinin olduğu diğer ülkelerde lisans eğitimlerini almayı tercih etmektedirler.



Grafik 8 İEL Abitur Sınavlarına Yönelik Eğilim

Kaynak: Okul verileri

Yurtdışında lisans okuyan öğrenci oranlarının yüksek oluşu, mülakatlarda katılımcılarca dile getirilen elit okulların üniversite sınavı odaklı olmayıp, yurtdışında lisans okumayı öncelikledikleri argümanı ile de uyumludur. Verilere bakıldığında, katılımcı anlatılarında yurtdışı odağının daha sıklıkla dile getirildiği İEL ve RK'nın yurtdışı yerleştirme oranlarının GSL'ye göre daha yüksek oluşunda, günümüzde Almanya ve ABD'nin eğitim ve kariyer odaklı daha fazla rağbet görmesi ve daha kolay iş bulma imkânı sunmasının etkisi olması muhtemeldir. Yine GSL mezunu bir katılımcının da dile getirdiği üzere, Almanya'nın aksine, Fransa'daki üniversitelerin daha nadir burs vermesi ve Fransa'da okumanın daha maliyetli olması, GSL mezunlarının Fransa'da lisans okuma eğilimlerini düşürebilmektedir. İEL ve RK'de yurtdışındaki üniversitelere başvuru ve kabulü kolaylaştıran ve teşvik eden uluslararası geçerliliği bulunan akademik programların ya da uluslararası sınavlara yönelik seçmeli derslerin bulunması, bu okullardaki oranların belirgin şekilde daha yüksek olmasını açıklar niteliktedir. Almanya'da eğitimin ücretsiz olması, yine son dönemde Almanya'nın nitelikli iş gücüne çalışma ve oturma izni imkânı tanıyan Mavi Kart uygulaması ile nitelikli göçmenler için daha fazla cazibe noktası haline gelmesi, Almanca eğitim veren okullara yönelik rağbeti de artırmıştır. Yükseköğretim mezunlarının göç ettikleri ülkelerin dağılımına baktığımızda da ABD (%21.4) ve Almanya'nın (%17.5) en çok beyin göçü çeken ülkeler olduğu görülmektedir (**Grafik 9**)



Grafikteki rakamlar, yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.

Grafik 9 Yükseköğretim mezunlarının göç ettikleri ülke dağılımları, 2023

Kaynak: TÜİK Yurtdışı beyin göçü istatistikleri, 2023

LGS 2024 yerleştirme sonuçlarına baktığımızda da en yüksek taban puanı sıralamasında hazırlık sınıfı bulunan ilk 10 liseden 6 tanesi Almanca dilinde eğitim vermektedir (bkz. “Giriş”). İEL mezunu Banu’nun okulun “Almanya’ya direkt gidiş bileti sunuyor” argümanı, Almanya’ya yönelik bu ilgiye işaret etmektedir. Bu noktada GSL mezunu bir katılımcının dile getirdiği üzere, “dünyada artık bambaşka bir sistem” olması dolayısıyla, Fransızca eğitim veren kurumlar günümüz dünyasında “bir miktar arkaik” kalabilmektedir (Nevzat, GSL, 2000’ler). Aynı okul mezunu Onur, babasının GSL’yi çok istemesine rağmen, okul eğitim dilinin Fransızca olmasının babası için “Galatasaray’ın tek eksisi” olduğundan bahsetmiştir. Öyle ki, lisans eğitimi için katılımcının GSÜ’yü kazanması akabinde, babası, “*mühendislik okuyacaksan, İngilizce okumalısın,*” diyerek, katılımcının Fransızca eğitim veren GSÜ’ye gitmesine onay vermemiştir. Bununla birlikte, Grafik 7’deki veriler ışığında, GSL yurtdışı yerleştirme oranında da son yıllarda önemli bir artış olduğu dikkat çekmektedir. Bu artışa ilişkin, mülakat verileri, bir sonraki bulgu bölümünde daha detaylı olarak bahsedilecek olduğu üzere, ülke ekonomisinin geleceği, bilimsel özerklik ve üniversitelerin niteliğine ilişkin yaygın bir karamsarlığın etkisine işaret etmiştir.

Karamsarlık etkisinin yanı sıra, günümüzde nitelikli eğitim veren kurum sayısının artmasıyla, yurtdışında lisans eğitiminin, köklü elit okullar için baskın bir ayrım mekanizmasına dönüşmekte olduğu da rahatlıkla söylenebilir. Singapur’un “devlet soyluları”nı (*state nobility*) yetiştirme misyonu ile kurulmuş olan elit okulların günümüzde prestijlerini öğrencilerine sundukları “ulusötesi sermaye”den (*transnational capital*) devşirdiklerine işaret eden Kenway ve Koh (2013) da bir anlamda elit okul

öğrencileri için ulus-devletin sınırlarının giderek silikleşmesinin kaçınılmaz olduğunun altını çizmektedir (s. 287). Bu anlamda, “hak ettiği değeri göremeyecek olma” ve “potansiyelinin altında kalacak olma”ya ilişkin katılımcılarca dile getirilen çekincelerin, elit eğitim üzerinden edinilen elit sermaye biçimlerini mobilize etme isteği ile birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

5.4. Üniversite Gibi Lise Tecrübesi

Katılımcıların lise tecrübelerine ilişkin anlatılarında, lise tecrübesinin üniversite tecrübesi ile mukayesesi tekrar eden bir motif olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, lise tecrübelerinden bahsederken hem akademik anlamda derslerin içerik ve niteliğinin hem de sosyokültürel ortamın zenginlik ve çeşitliliğinin üniversite seviyesinde olduğunun altını çizmişler; bazı katılımcılar ise lise tecrübesinin üniversite tecrübesinin önüne geçtiğini ifade etmiştir:

Gerçekten ya üniversitedeymiş gibi okuduk. Yani ben şu an üniversitedeyim, lisem üniversiteyi aratmıyordu. Gerçekten o tarz bir eğitim alıyorduk. O tarz bir sosyal ortam da vardı bence. (Banu, İEL, 2020’ler).

Anlatılarda sıklıkla başvuru bu mukayese, üniversite tecrübesi esnasında edinilmesi beklenen sosyalleşme, bilinçlenme, olgunlaşma, kendini tanıma ve becerilerini keşfetme, kısaca kimliğin ve karakterin şekillenmesi gibi kazanımların özgün ve ayrıcalıklı bir tecrübe olarak lise sürecinde edimine işaret etmektedir. Türkiye’deki en prestijli üniversitelerden biri olan Boğaziçi Üniversitesi mezunu katılımcılarda da bu durum değişmemektedir. Boğaziçi Üniversitesi mezunu katılımcıların tecrübelerine bakıldığında, “**elit lisede okumuş olmanın, elit üniversite cazibesini azaltması**” teması dikkat çekicidir. Üniversitesine yönelik aidiyet hissiyatı sorulan Bahar (GSL, 2010’lar), “*asla GSL’nin yanından bile geçemez ama tabii ki Boğaziçiliyiz*” derken; yakın dönem RK mezunu Nevin için, RK’nin zengin sosyokültürel ortamından sonra, Boğaziçi Üniversitesi’ndeki ortam “baş döndürücü bir hale” gelmemiştir.

“**Üniversite gibi**” bir lise tecrübesi, bilhassa lisansı yurtiçinde devlet üniversitelerinde okuyan katılımcılarda üniversite tecrübelerine yönelik belirli hayal kırıklıkları ve tatminsizliklere yol açabilmektedir. Yumuşak becerilerin gelişimi ve tecrübe noktasında “üniversite hayatını lisede yaşadıklarını” belirten Kerem’e (İEL, 2010’lar) göre lisedeki yoğun tecrübe içinde edinilen yetiler, “iş hayatına girince iyi bir şey” olmakla birlikte, üniversiteye yönelik “çok büyük bir hayal kırıklığı” yaratmıştır: “*Üniversiteye gittiğimizde biz dedik ki: Allah, biz nereye geldik? Yani keşke lise bitseydi, liseden mezun*

olsaydık, üniversite okumasaydık.”¹⁰ Üniversite ortamına ilişkin tecrübe edilen hayal kırıklığında üniversitedeki sosyal ortamın ve genel öğrenci profilinin liseye kıyasla daha düşük bulunması etkili olmaktadır. “*Üniversiteye girer girmez, etrafımızda farklı bir tipoloji oluştu, yani lisedeyken hiç olmayan insanlar oluştu,*” şeklinde hayal kırıklığını ifade eden Vedat, aradaki algı seviyesi farkından dolayı, kendisini “toplumla yüzleşmiş” hissetmiştir. Bu hayal kırıklığı ve “toplumla yüzleşme” söyleminin, aynı zamanda, elit okul mezunlarının kendi toplumsal gerçekliklerinin üstünlüğü ile “kalabalıklardan farklı olma ve azınlıkta kalma” hissi üzerinden özel ve “özellikli olma duygularını pekiştirdiği” (Üstel ve Çaymaz, 2009, s. 47) görülmektedir. Dış toplumsal etki ve dinamiklerden görece yalıtılmış bir ortamda, elit imkânlarla şekillenen okul tecrübeleri içerisinde katılımcıların, kendi bilişsel, toplumsal ve duygusal gelişimlerine dair farkındalıkları ve sonrasına ilişkin beklentileri yükselmektedir. Bazı katılımcıların okula “**girenle çıkan aynı değil**” söylemi, elit okul tecrübesinin bu karakter dönüştürücü etkisine işaret etmesi bakımından dikkat çekicidir.

5.5. Elit Okulların Karakter Dönüştürücü Etkisi

Bu tez araştırması, elit okulların üç temel sütunu aracılığıyla öğrencilere sunmuş olduğu ayrıcalıklı olanakların (“elit imkânlar”), öğrencilerde belirli niteliklerin gelişimine zemin hazırladığını ortaya koymuştur. Aşağıda detayı verilecek olan bu “elit nitelikler”, elit okul öğrencilerinin, sosyal ilişkilerinde ve mesleki hayatlarında, Bourdieu’nün *bedenleşmiş kültürel sermaye* olarak ifade ettiği, özgüvenli rahatlıkları (*ease*) ve rafine tavır ve söylemleri (*polish*) ile ön plana çıkmalarını kolaylaştırmaktadır.

Sekiz elit okul öğrencisi ile gerçekleştirilen bir nitel araştırma, birbirininden farklı tecrübe ve gelecek tahayyüllerine rağmen, öğrencilerin kendilerine yönelik algılarında ortaklaşan altı niteliğe işaret eder. Gençlerin kendilerine, çevrelerine ve içinde yaşadıkları toplumsal dünyaya ilişkin hikâyelerinde öne çıkan *güvenli, bireysel, net, bağımsız, çalışkan* ve *hedefe odaklı* olma nitelikleri, tecrübe etmekte oldukları ayrıcalığın hal ve tavırlarında bedenleşmesine olanak sağlamaktadır (Howard vd., 2020, s. 13). Mevcut araştırma verileri de, örneklemdaki elit okullardaki ideal öğrenci profilinin, hem akademik alanda

¹⁰ Üstel ve Çaymaz (2009) da Amerikan Lisesi mezuniyeti sonrası İzmir’de bir devlet üniversitesinde eğitim alan bir katılımcının “*neye uğradığımı şaşırdım yani üniversite bu muydu?*” ifadesi üzerinden, elit lise mezuniyeti sonrasında bilhassa devlet üniversitelerinde eğitimlerine devam eden prestijli okul mezunlarının anlatılarında benzer bir hayal kırıklığını bulgulamışlardır (s. 8).

hem akademi-dışı alanda aktif ve başarılı olan çok yönlü bireyler (*all-rounder*) olduğunu bulgulamıştır.

Katılımcılara yöneltilen, elit okul tecrübesinin karakterlerinde oluşturmuş olduğu değişikliklerin olup olmadığı sorusuna, “daha özgüvenli olma: potansiyelinin farkına varma”, “dışa dönüklük: sosyal ve iletişim becerilerinin gelişmesi”, “vizyonun genişlemesi: konfor alanından çıkma cesareti gösterme”, “kozmopolitlik: farklı ortamlara rahat uyum sağlayabilme” ve “özerklik: kendi ayakları üzerinde durabilme” cevapları, en sıklıkla verilen cevaplar olmuştur¹¹ (**Tablo 8**). Benzer şekilde katılımcılar, elit okul mezunu olmamış olsalardı, “daha özgüvensiz”, “daha içe dönük/sosyalleşmesi yetersiz”, “daha konfor alanında kalmayı tercih eden”, “daha ortalama, sıradan” ve “daha az açık fikirli” bireyler olabilecekleri tahmininde bulunmuşlardır.

Tablo 8 Elit okul tecrübesinin karakter üzerindeki etkisi

Kod	Frekans
Daha özgüvenli olma: Potansiyelinin farkına varma	24
Dışadönüklük: Sosyal ve iletişim becerilerinin gelişmesi	17
Vizyonun genişlemesi: Konfor alanından çıkmaya cesaret edebilme	16
Kozmopolitlik: Farklı ortamlara rahat uyum sağlayabilme	15
Özerklik: Kendi ayakları üzerinde durabilme	13
İnisiyatif alabilme: Hata yapmadan korkmama	12
Sorgulayıcılık: Eleştirel bakıştan korkmama	11
Erken olgunlaşma/bilinçlenme	11

Örneklemdaki okullar bazında öne çıkan niteliklere baktığımızda ise, “abilik-ablalık mekanizması” üzerinden üst sınıf-alt sınıf ilişkilerinin yoğun olduğu İEL ve GSL mezunu katılımcılarda “dayanışmacı” ve “zeki” olma en çok söylenen nitelikler olurken; RK mezunu katılımcıların anlatılarında, “sorgulayıcılık” ve “cesur olma/inisiyatif alabilme” daha fazla öne çıkmıştır (**Tablo 9**).

Tablo 9 Örneklemdaki okullarda öne çıkan Elit Nitelikler

İEL	Frekans	GSL	Frekans	RK	Frekans
Dayanışmacı	7	Dayanışmacı	6	Sorgulayıcı	6
Zeki	6	Zeki	6	Cesur/inisiyatif alabilen	5
Başarı/hedef odaklı	6	Sorgulayıcı	5	Sorumluluk sahibi	5

¹¹ Üstel ve Çaymaz’ın araştırmasında (2009), prestijli okul mezunu katılımcılar da *kendi fikrinin olması, fikrini söylemekten korkmama, sorgulayıcı olma, hemen kabul etmeme, daha geniş bakış açısı, kendine güven, kendisiyle barışık olma, ayaklarının yere basması, gerçek hayatı okulda tecrübe etme* gibi benzer kazanımlardan bahsetmişlerdir (ss. 6-8).

Analitik	6	Özgüvenli	5	Çok yönlü	4
Sorgulayıcı	5	İdealist	3	Açık fikirli	3

Bu noktada okulların ekol kimliklerinin öğrenciler üzerindeki etkisinden ayrıca bahsetmek gerekmektedir. Örneklemdaki okulların farklı ekollerdeki pedagojik yaklaşımları bir yandan onları rakiplerine göre ayırt edici kılarken, diğer yandan okul öğrencilerinin süreç içerisinde belirli düzeylerde aynışmasına da sebep olabilmektedir. Kendi okullarına yönelik katılımcılar tarafından tanımlanan “disiplinli ve mükemmeliyetçi” Alman ekolü, “sosyal-kültürel yönü ağır basan” Fransız ekolü ve “daha birey odaklı olan” Amerikan ekolünün etkileri ilgili katılımcı anlatılarında da ortaya çıkmıştır.

RK mezunu Murat (90’lar), okulun öğrenciyi belli bir kalıba sokmak yerine “serbest bırakma” gibi bir yaklaşım benimsediğini, örneğin “Alman Lisesi o anlamda çok daha katı” iken, ya da “Fransız liseleri disiplin anlamında belli bir tip yaratma” odaklı iken, RK’nin kendi yollarını bulabilmeleri adına “kendi halimize bırakıyorlardı” demiştir. Bu noktada okulda dayanışmacı bir kültürün bulunmadığına işaret eden katılımcı, Amerikan ekolünün de etkisiyle, “kendi başına başarsın mantığı”nın yerleşikliğinin altını çizmiştir. Okul kültürünü “bireyselci” olarak tanımlayan erken dönem mezun Nilay da, benzer şekilde sorumluluğun öğrencide olduğunu ifade etmiştir. GSL’deki öğrencilik döneminde “duygu yönümün akıl yönümden daha yüksek olduğunu fark ettim” diyen Bahar (2010’lar), okulun “İEL, Alman Lisesi ve Kabataş Erkek Lisesi gibi sayısal odaklı bir okul olmaması” dolayısıyla, kariyer anlamında önünde farklı alternatiflerin varlığını keşfetmiştir:

Her şey de oturup matematik yapmak, doktor olmak da değil yani, farklı şeyler de var hayatta; hayatıma dokunan, kalbime dokunan farklı şeyler var. Bunların üzerine gideyim. Ben politika mı okusam acaba (*gülümseme*) Ne bileyim, felsefe, psikolojiye kayabilirim belki gibi, böyle daha sözel, daha duygusal bir dünyaya giriş yapmış oldum. (*Bahar, GSL, 2010’lar*)

Okulun sosyal-sanatsal ağırlığını kabul etmekle beraber, GSL mezunu katılımcıların bir kısmı Fransız ekolü ile okul kimliğinin arasını açıp, okulun sosyal yöne olan vurgusunun kendine özgü bir okul kültürü olan “GSL kültürü”nden geldiğini ifade etmişlerdir. Okuldaki “Fransız etkisinin çok limitli” olduğunu ifade eden okul mezunu Nevzat (2000’ler), okulda “Fransız hayranlığı” gibi bir durumun olmadığını altını çizmiştir. Öyle ki, Fransızca derslerinde, “ana dili Fransızcaymış gibi” r’leri ğ gibi telaffuz etmek “Galatasaray’ın ayıplarından” sayılmaktadır. Bu görüşü teyiden, Fransızcaya özel bir

ilgisi olduğunu ifade eden daha yakın dönem mezunu Bahar, Fransızca telaffuzuna dikkat ettiği için arkadaşlarının kendisinden “dalga geçtiklerinden” gülerek bahsetmiştir.

Katılımcı anlatılarına bakıldığında, ekol etkisinin en çok İEL mezunu *erken dönem* katılımcıların anlatılarında belirginleştiği görülmektedir. Bu katılımcı anlatılarında Alman ekolü, kimliğin ve okul kültürünün bir parçası olarak konumlandırılmıştır. Derya (İEL, 60’lar), öğrencilik döneminde farkında olmasa bile, sonraki hayatlarında birçok İEL mezununda olduğunu düşündüğünü “dakiklik, hiçbir şeyi geçiştirmemek, muğlak bırakmamak, *correctlik* ve netlik” özelliklerini Alman hocalardan aldıklarını ifade etmiştir. Üniversite mezuniyeti sonrasındaki ilk iş yerinde İEL mezunu üç kişi olduklarını paylaşan Meral (80 dönemi) ise, “hepimiz aynıydık” derken, Alman ekolünden geçmiş olma dolayısıyla “çok çalışkan, disiplinli ve sonuç odaklı” bireyler olmalarına atıfta bulunmuştur. İEL yakın dönem mezunlarının anlatılarında Alman ekolünün karakter üzerindeki etkisi, erken dönem anlatılarındaki gibi yoğun ortaya çıkmamıştır. Bu noktada, erken dönemden yakın döneme teknik-sayısal merkezli söylemden sayısal-sözel noktasında daha dengeli bir okul tecrübesi söylemine doğru bir dönüşüm dikkat çekmektedir.

5.6. “Elit Nitelikler”

Eğitim sosyolojisi alanındaki çalışmalarında Basil Bernstein, okullarda *araçsal* ve *anlamsal* olmak üzere iki tür düzen olduğunu yazar. Bu iki düzen, temelde okul bileşenleri arasındaki toplumsal ilişkilere işaret etmektedir. Akademik müfredat, pedagojik yaklaşım ve değerlendirme kriterleri üzerinden yapılandırılan *araçsal düzende*, öğrencilerin belirli akademik becerileri edinmeleri hedeflenirken; “görünmeyen pedagoji” (Bernstein, 2003b, s. 62) yahut örtük müfredata tekabül eden *anlamsal düzen*, idealize edilen davranış biçimleri, karakter ve tutumlar üzerinden okul kültürünün aktarımını öncelemektedir (Bernstein, 2003a). Araçsal düzende, öğrenciler akademik başarıları ve kazandıkları beceriler odağında birbirinden ayrılırken; anlamsal düzen, okul bileşenleri arasında ortak duygu birliğini tesis amaçlı kolektif ve bağlayıcıdır. Bununla birlikte daha sınav ve rekabet odaklı olmaları dolayısıyla araçsal düzenin hâkim olduğu okullarda, anlamsal düzenin bağlayıcılığı da daha az olabilmektedir (Bernstein, 2003a, s.34).

Araçsal ve anlamsal düzen kavramları üzerinden Bernstein’in işaret ettiği okulun ikili işlevini, Passeron’la birlikte kaleme aldığı *Yeniden Üretim* kitabında Bourdieu, okulun “teknik işlevi” ve “sosyal işlevi” kavramları ile karşılar. “Teknik işlev” kalifikasyon üretimine yönelik iken, “sosyal işlev”, sınıf farklılıklarını teknik işlevin ardına gizleyerek,

meşrulaştırmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 1990, s. 164). Bernstein ve Bourdieu-Passeron'un sunmuş oldukları kavramsal çerçeveden hareketle, mevcut araştırmada, elit okullarda okuyan öğrencilerin kazanımları, akademik sütuna işaretli **teknik-araçsal kazanımlar**, katılımcı anlatılarında okulun anlamsal düzeni ile daha fazla ilişkilendirilen sosyokültürel sütuna işaretli **pragmatik-anlamsal kazanımlar** olarak kategorize edilmiştir. Bu kategorizasyonun adlandırılmasında, ilk grup kazanımların, okulun akademik müfredatı ve pedagojik yaklaşımı üzerinden aktarılan *araçsal düzeni* ile, ikinci grup kazanımların ise daha çok müfredat-dışı etkinlikler, üst dönem-alt dönem / mezun-öğrenci etkileşimi ve okul kültürü üzerinden aktarılan okulun *anlamsal düzeni* ile ilişkili olması; yine, ilk grup kazanımların iş yapma biçimleri ile ilgili olup, elit okul mezunlarını bilhassa mesleki hayatlarında ön plana çıkaran kazanımlar olması, ikinci grup kazanımların ise elit okul mezunlarının kendilerini sunma biçimleri ile ilgili olup, sosyal ilişkilerinde ön plana çıkaran kazanımlar olması gerekçe olmuştur.

Araştırma bulguları, katılımcı mülakatlarında baskın bir tema olarak ortaya çıkan “**potansiyel**”in, elit okul tecrübesi esnasında edinilen “**elit nitelikler**” ile perçinlendiğini göstermektedir (**Şekil 1**). Elit okul öncesi, çalışkan, sınıf birincisi öğrenci olmak üzerinden akademik anlamda tecrübe edilen *potansiyel*, elit okul sürecinde hem bilişsel hem sosyal açılardan tecrübe edilmekte, elit okul öğrencilerinin mevcut potansiyellerinin üzerine çıkabilecekleri ve en iyisini yapabileceklerine yönelik kendilerine olan güvenlerini artırmaktadır. Bir katılımcının ifade ettiği üzere, elit lise ortamının çoklu tecrübeler alan açan ortamı içinde, öğrenciler “bu kadar akademik yönü baskın bir insan olmaktan kurtulmakta” ve parlayacakları farklı yönlerini keşfetme imkânı bulabilmektedirler.



Şekil 1 “Elit Nitelikler”

6. TÜRKİYE’DEKİ ELİT OKULLARDA AYRICALIK TECRÜBESİ

Bir önceki bölümde, elit okulların akademik, sosyokültürel ve global sütunları üzerinden, öğrencilerdeki “elit nitelikler” gelişimine nasıl katkıda bulundukları, katılımcıların okul tecrübeleri üzerinden incelenmiştir. Araştırmada öne çıkan bir diğer kategori olan *ayrıcılık* olgusunun Türkiye’deki elit okullarda nasıl deneyimlediği üzerine eğilen bu ikinci bulgular bölümünde, erken dönem mezunlardan yakın dönem mezunlara, tecrübe edilen ayrıcalığın dönüşümünün izi sürülmüştür. Bu dönüşümde, katılımcıların ayrıcalığa yönelik bakış açıları, ayrıcalığı nasıl tanımladıkları ve tecrübe ettikleri sorularına cevap aranmış; erken dönem ve yakın dönem mezunlarının anlatılarındaki süreklilik ve/veya kırılımlar analiz edilmiştir. Araştırma örneklemindeki prestijli okulların farklı dönem mezunlarıyla gerçekleştirilen mülakatlardan elde edilen verilerle, katılımcıların *ayrıcılıklı* olarak konumlandıkları elit okul tecrübelerinde, ayrıcalığa hangi kavramlar üzerinden meşruiyet atfettikleri sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma bulguları, elit okullarda ayrıcalığın tecrübe edilişinde, erken dönem ve yakın dönem katılımcı anlatıları arasında, yine elit devlet okulu ve elit özel okul mezunu katılımcıların anlatıları arasında belirgin farklılıklara işaret etmiştir.

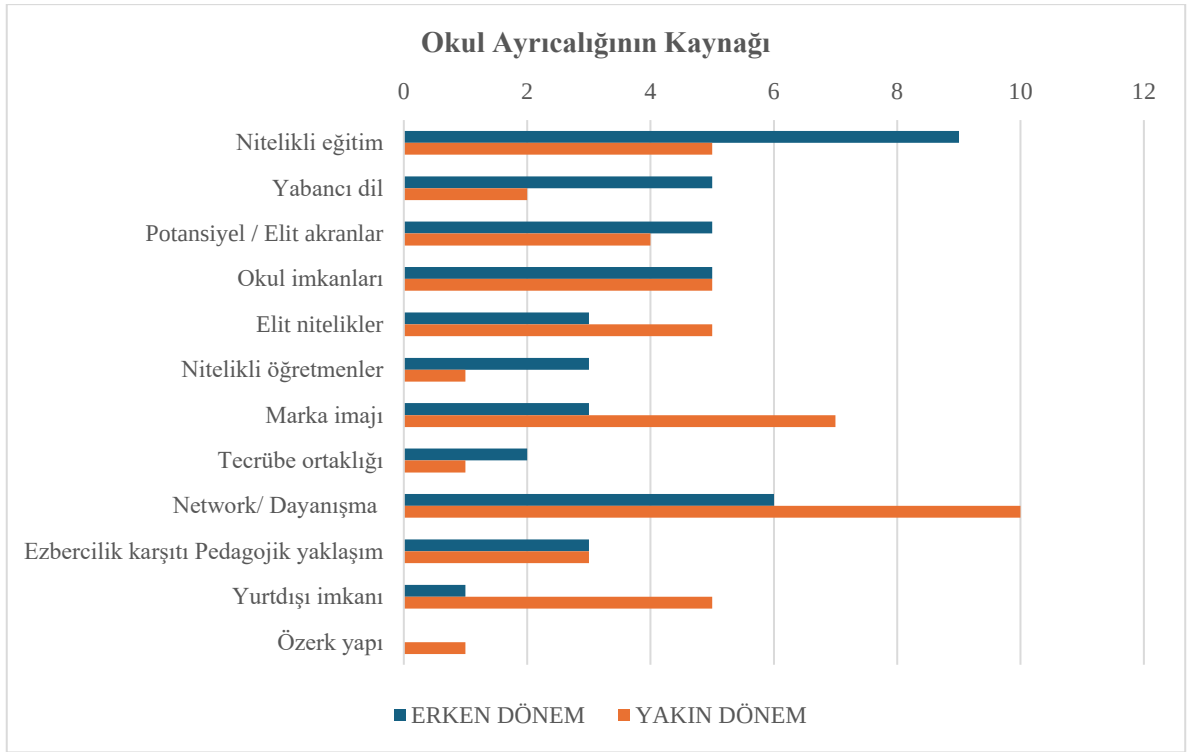
Ayrıcılık kavramı, elit okullar üzerine eğilen akademik çalışmalarda tartışmaların merkezinde yer almaktadır. İlgili literatürde ayrıcalık, bazı bireylerin, eylemlerinden ziyade, ait oldukları sosyal kategoriler dolayısıyla, bu kategorilerden gelmeyen bireylere kıyasla sahip oldukları/tecrübe ettikleri avantajlara işaret etmektedir (Howard, 2008, s. 21; Howard vd., 2014, s. 5). Ağırlıklı olarak paralı yatılı okullar odağında yapılan bu tartışmalarda, elit okul öğrencilerinin çoğunlukla imtiyazlı toplumsal arka planlardan gelmekte oldukları realitesinin, çok çalışma, yetenek ve bilişsel potansiyel üzerinden dillendirilen “hak edilmiş ayrıcalık” meritokratik söylemi ardında kamufle edildiği argümanı öne çıkmaktadır (Collins, 2019; Gibson, 2019; Howard vd., 2014; Karabel, 2005; Khan, 2011; Khan, 2012; Prosser, 2016). Khan (2011) tarafından “demokratik eşitsizlik” kavramı ile tanımlanan bu söylem, liyakat (*merit*) üzerinden meşruiyet kazandırılan “hak edilmiş ayrıcalık” (*achieved privilege*) olgusunu, aileden tevarüs edilen sermaye biçimleri ile şekillenmiş “bahşedilmiş ayrıcalık” (*ascribed privilege*) kavramının karşısında konumlandırmaktadır.

Uluslararası literatürde *ayrıcılık* temasının, “liyakat-ayrıcılık” düalitesi üzerinden mercek altına alınmasında, ilgili ulusal bağlamlardaki elit okulların paralı özel okullar

olmasının ve öğrenci profilinde ağırlığı üst sosyoekonomik sınıfın oluşturmalarının belirleyici etkisi bulunmaktadır. İmtiyazlı toplumsal arka planlardan gelen bireyler, kendileri ile birlikte içinde yaşadıkları toplumsal dünyayı bir “ayrıcalık merceği”nden anlamlandırdıkları için (Howard vd, 2014, s. 7), içine doğmuş oldukları imtiyazlı konum, kimlik oluşumlarının asli bir unsuru haline gelerek, kendilerine sıradanlaşmakta ve hatta görünmezleşmektedir. Bourdieu ve Passeron’un (2019, s. 250) “kabiliyet aristokrasisi” olarak kavramsallaştırdıkları bu durum içinde elit okul ortamı, daha alt toplumsal arkaplanlardan gelen öğrenciler için hakkının verilmesi gereken bir “lütuf” olarak addedilirken (Koh, 2021), üst toplumsal arka planlardan gelen öğrenciler için emeklerinin ve yeteneklerinin doğal bir çıktısı olarak tecrübe edilmektedir (Courtois, 2018; Gibson, 2019; Howard, 2010; Khan, 2011).

6.1.Türkiye’deki Elit Okullarda Ayrıcalığın Kaynağı

Okul tecrübelerine ilişkin sorular yöneltilen katılımcılara, görüşmenin sonuna doğru “*Okulunuzu ayrıcalıklı bir okul olarak tanımlar mısınız?*” sorusu yöneltilmiştir. Doğrudan *ayrıcalık* kavramını içeren bu soru üzerinden, katılımcıların ayrıcalık olgusunu kendi anlatıları içinde ne şekilde konumlandıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. Örneklemdaki katılımcıların tamamı, mezun oldukları okulları ve okul tecrübelerini *ayrıcalıklı* olarak tanımlamıştır. Bununla beraber, bu ayrıcalığın gerekçelendirmesinde farklı etmenlere vurgu yapılmıştır. Bu gerekçelendirmeler kategorize edildiğinde, erken dönem mezun katılımcılarla yakın dönem mezun katılımcıların anlatıları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır (**Grafik 10**).



Grafik 10 Okul Ayrıcalığının Kaynağı
Kaynak: Mülakat verileri

Ayrıcalığın kaynağına ilişkin katılımcı cevapları, bir önceki bölümde kavramsallaştırılan *elit kazanımlar* perspektifinden incelendiğinde, 2000 yılı öncesi okuyan erken dönem mezunların ağırlıklı olarak akademik sütunla ilişkili olan *teknik-araçsal kazanımlara*, 2000 yılı sonrası dönemde okuyan yakın dönem mezunların ise daha çok okulun anlamsal kültürü ile birlikte sosyokültürel ve global sütunlarla ilişkili olan *pragmatik-anlamsal kazanımlara* vurgu yaptıkları görülmektedir.

6.1.1. Erken dönemde ayrıcalığın kaynağı

Grafik 10 incelendiğinde, *Nitelikli eğitim*, *Yabancı dil* ve *Nitelikli öğretmenler* başlıklarının, erken dönem mezun katılımcıların anlatılarında belirgin biçimde öne çıktığı görülmektedir. Bu katılımcılara dönemsel olarak bakıldığında, bilhassa 70 ve 80’li yıllarda eğitim almış olan daha erken dönem mezunu katılımcılar, bu başlıklara daha fazla vurgu yapmışlardır. Bu üç başlıktan en az birini dile getiren 11 erken dönem mezun katılımcıdan 9 tanesi 90 öncesi dönem mezunlarıdır. Erken dönem mezun katılımcıların akademik sütun üzerinde daha fazla durmalarında, 2000 yılı öncesi dönemde yabancı dil ile nitelikli eğitim veren eğitim kurumlarının bugüne göre daha az sayıda olmasının¹,

¹ Tüm özel okulların, elit okullar seviyesinde nitelikli eğitim verdikleri iddia edilmeksizin, 2002-2003 eğitim-öğretim yılında %13 olan özel okulların oranı, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında %45’e yükselmiştir. (Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri) Bugünün rekabetçi eğitim sistemi içerisinde rağbet gören, nitelikli özel okullar, elit okulların öğrencilerine sağladıkları akademik, müfredat-dışı, yabancı dil ve

dolayısıyla iş piyasasında, bilhassa yabancı dil yetkinliği üzerinden, elit okul mezunlarının daha avantajlı bir konumda olmasının etkisinden bahsedilebilir.² Erken dönem mezun katılımcılar, elit okul tecrübeleri içerisinde geliştirdiklerini ifade ettikleri yabancı dil yetkinliği, eleştirel bakış açısı, analitik düşünme ve problem çözme becerisi gibi teknik-araçsal kazanımlarının, kariyer rotalarının şekillenmesinde belirleyici etkisi olduğunu dile getirmişlerdir: 80’li yıllarda GSL’den mezun olan Vedat, yabancı dil bilmenin o dönemlerde yaygın olmadığını ifade etmiş, “*Fransızca bilmiyor olsaydım, öyle bir pozisyon bana açılmayacaktı*” dediği, sektör liderlerinden olan bir firmanın ihracat bölümünde işe kabulünün Fransızca dil hâkimiyeti ile mümkün olduğunu söylemiştir. Mühendislik eğitimi almış olan Burak (RK, 90’lar) ise, lisans eğitimi sonrası işe girişinin herhangi bir “okulun adı” ile değil, “çok daha iyi İngilizce konuşabilmesi ve yabancı insanlarla daha rahat diyalog kurabilme” becerisi dolayısıyla olduğunu söylemiştir.

Okul ayrıcalığının kaynağı olarak **öğretmenlerin niteliğine** ilişkin erken dönem katılımcı anlatılarında, bilhassa İEL mezunu katılımcılar, hem donanım hem öğrenciye yaklaşım biçimi olarak Alman hocaların yüksek niteliğinin altını çizmişlerdir. Okul tecrübesi üzerindeki ekol etkisinin tartışıldığı bölümde (Bölüm 5) detaylandırıldığı üzere, İEL özelinde Alman ekolü etkisi, erken dönem mezunların anlatılarında belirgin biçimde ortaya çıkmaktadır. Bu noktada, katılımcılar sadece nitelikli öğrenim görme açısından değil, karakterlerinin şekillenmesi noktasında da Alman hocalarının etkisini teyit etmişlerdir. Alman hocaların “daha donanımlı” olmalarının yanı sıra, öğrencilerin düşüncelerini rahatça ifade etmelerine daha fazla alan açtıklarını söyleyen erken dönem mezunu Derya, Alman hocaların öğrenciye yönelik değer verici yaklaşımlarından dolayı, “daha şahsiyetli” yetiştiklerini ifade etmiştir:

Alman hocalar (*vurgulu*) çok daha fazla hürmet ediyorlardı. Alman hocalar sizin görüşünüze daha çok değer veriyorlardı. Yani sizin değerli olduğunuzu hissettiriyorlardı ve sizin görüşünüzü, düşüncelerinizi paylaşmanıza izin veriyorlardı. Pedagojik olarak çok daha donanımlıydı Alman hocalar. Türk hocalar daha böyle hötzoğlu: *sen küçüksün, ne bilirsin, sen bilmezsin*. Mesela bir derste itiraz ettiniz hocaya, Alman hoca bunu saygıyla karşıladı itirazınızı ve size sabırla kendi haklı olduğunu izah ederdi... Yani o bakımdan

yurtdışı imkânlarını öğrencilerine sağlamakta; nitelikli eğitim veren özel okulların mezunları, yurtiçinde ve yurtdışında prestijli üniversitelere yerleşebilmektedir. (İlgili örnek veriler için rağbet gören özel okullardan Bilfen, Ted ve Özel SEV Lisesi (SEV American College) websitelerine bakılabilir.) AP ders onayı alan okul sayısındaki değişim üzerinden bakacak olursak da, 2008 yılında 5 okul, öğrencilerine AP dersleri sunarken, günümüzde 98 okulda verilmektedir. Dolayısıyla günümüzde yabancı dil yetkinliği ve yurtdışı irtibatı imkânı geçmişe nazaran çok daha fazla sayıda okul üzerinden verilmektedir.

² Eurostat verilerine göre, Türkiye’de bir yabancı dil bildiğini belirten 25-64 yaş arası bireylerin oranı 2007 yılında %21.6 iken, bu oran 2022 yılında %46.8 olarak gerçekleşmiştir. (Eurostat, 2024) Erişim tarihi: 22.11.2024.

biz daha şahsiyetli yetiştik. Yani daha özsaygı. Alman hocaların yaklaşımından dolayı, ben bunu kesinlikle gözlemledim. Bu farkı çok iyi gözlemledim. Alman hocalar size değer verdiği için siz daha şahsiyetli oldunuz. (*Derya, İEL, 60'lar*)

Diğer İEL erken dönem mezunu katılımcılar da dönemlerindeki bazı Alman hocaların “entelektüel olarak da çok üst düzey adamlar” olduklarını (Demir, 70'ler), hatta Alman hocaları arasında “doktoralı akademisyenlerin” bulunduğunu (Erhan, 90'lar) ifade etmişlerdir.

6.1.2. Yakın dönem tecrübesinde akademik sütun bileşenlerinin talileşmesi

Erken dönem mezunlarca daha belirgin biçimde dile getirilen okul eğitime dair başlıklar, yakın dönem mezun anlatılarında benzer yoğunlukta ortaya çıkmamıştır. Görüşme yapılan 17 yakın dönem mezundan sadece altı tanesi, *Nitelikli eğitim, Yabancı dil* ve *Nitelikli öğretmenler* başlıklarından en az birini dile getirmiştir. Araştırma verileri, ortaya çıkan bu farklılıkta, okul eğitim niteliğinin, erken dönemlere göre daha üst akademik potansiyelle okula gelen yakın dönem mezun katılımcıların beklentilerinin altında kalmasının ve genel olarak ülkedeki eğitim sisteminin niteliğine yönelik katılımcı anlatılarında dile getirilen güvensizlik ve karamsarlığın etkisine işaret etmektedir.

Örneklemdaki okullar günümüzde merkezî sınav sistemi ile öğrenci kabul etmekte, bu sınavda okulların bulunduğu yüzdelik dilime giren öğrenciler, kontenjan dâhilinde ilgili okullara başvurma hakkı elde etmektedirler. 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasının³ başlaması akabinde 1997-1998 eğitim-öğretim yılında ilk kez uygulanan liselere geçişe yönelik merkezî sınav, sonrasında süreç içerisinde çeşitli revizyonlar geçirerek, farklı adlandırmalar ile uygulanmaya devam etmiştir.⁴ Sınav, 2018 yılından bu yana ise tekrardan LGS (Liselere Geçiş Sistemi) adı altında uygulanmaktadır. Ortaöğretim kurumlarının orta kısımlarının kapatıldığı ve ilköğretimin kesintisiz olarak 8 yıla çıkarıldığı 1997-1998 eğitim-öğretim yılı öncesinde, 5 yıllık ilköğretim sonrasında yapılan merkezi sınavla (Anadolu Liseleri Sınavı) öğrenci kabul eden okullar, bugün bu filtrelemeyi 8. sınıf sonrasında yapmaktadır. Prestijli liselerin bulunduğu %1'lik dilime girebilmek için öğrencilerin, bugün merkezî sınavda neredeyse hiç yanlış yapmamaları gerekmektedir.

³ Bu uygulama 2012 yılında, 6287 sayılı kanun ile, 4+4+4 eğitim modeli ile ikame edilmiştir. Bununla birlikte Anadolu liseleri ve yabancı okulların orta kısımları tekrardan açılmamıştır.

⁴ 1998-2002: Liselere Geçiş Sistemi (LGS); 2003-2007: Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS); 2008-2012: Seviye Belirleme Sınavı (SBS); 2013-2017: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG); 2018- Liselere Geçiş Sistemi (LGS).

Görüşme yapılan erken dönem katılımcılar, ilkökul sınıflarının en başarılı öğrencileri olmakla birlikte, günümüzdeki okul öğrencileri kadar “üst seviyede” (Nurdan, GSL, 70’ler), “seçilmiş” (Derya, İEL, 60’lar) ve zeki olmadıklarının altını çizmişlerdir. “*Şimdi inanılmaz zeki çocukları alıyor. Bizim zamanımızda o kadar değildi,*” diyen Tufan (GSL, 60’lar), okulun bugünkü prestijinin büyük oranda “çok iyi öğrencilerin gelmesinden” kaynaklandığını düşünmektedir. İEL’e girdiği dönemde kendini çok zeki olarak görmediğini söyleyen Demir de benzer şekilde bugün “okulu yaşatan” şeyin temelde *crème de la crème* olarak tanımladığı, yüksek öğrenci niteliği olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıya göre, kendi dönemindekinden on kat fazla sayıda öğrencinin⁵ arasından sıyrılarak, artık tam puanla okula giren bugünkü öğrencilerin “bir şeyde başarısız olma olasılığının [bulunmamaktadır]”:

Şimdiki tam böyle *crème de la crème* yani. Yani bir buçuk milyonun ilk 500’ünde giriyor şimdiki çocuklar. Bizim zamanımızda öyle değil ki. Bizim zamanımızda o bir buçuk milyonun 150 bininin haberi vardı zaten (*gülümseme*). Kalan 1 milyon 350 bin sınava bile girmiyordu. Biz o 150 binin içinden girdik. (Demir, İEL, 70’ler)

Katılımcının belirttiği üzere, araştırma verileri de, bilgiye erişimin daha güç olduğu erken dönemde, ailelerin okullara dair bilgi sahibi olmasının ayrıcalığın tecrübesinde önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Prestijli okulların sınav açtıklarından haberdar olan aileler bu imkândan yararlanırken, çoğu prestijli okulun bulunduğu İstanbul ikameti de ayırt edici bir avantaj sağlamıştır.

Bugün içinde bulunduğumuz hızlı iletişim ve teknoloji çağında, bilgi çok daha erişilebilir konumdadır. Dahası ülkemizde, bitirilen eğitim düzeyinin istikrarlı bir artış içinde olması⁶ ve dönüşen ebeveynlik modelleri (Çetin-Avcı ve Güleç-Şatır, 2020; Özdemir, 2023) ile birlikte, günümüzde Lareau’nun (2011) “doğal büyütme” (*accomplishment of natral growth*) karşısında konumlandığı, orta sınıfsal bir ebeveynlik yaklaşımı olan “odaklı yetiştirme” (*concerted cultivation*) çok daha yaygın hale gelmiştir. Ebeveynler, çocuklarının eğitim hayatları ve hatta serbest zamanlarını planlı bir şekilde programlayarak, çocuklarına eğitim ve mesleki hayatlarında avantaj sağlayacak adımları atmaya çalışmaktadır. Ortaöğretim okul türü ve münferit okulların başarısının yükseköğretime geçişte belirleyici bir kriter olarak görülmesi (Güngör, 2021) dolayısıyla prestijli bir lise seçimi ve buna yönelik çocuğun hazırlanması, bu adımların başında

⁵ LGS 2024 sınavında 1.038.239 öğrenci tercihte bulunurken, prestijli okulların da aralarında bulunduğu sınavla öğrenci alımı yapan okullar için toplamda 202.348 öğrencilik kontenjan açılmıştır. (Kaynak: MEB resmî listesi. <https://www.meb.gov.tr/lgsyerlestirmesonuclariaciklandi/haber/34330/tr>. Erişim tarihi: Ekim 2024)

⁶ “Bitirilen Eğitim Düzeyine Göre Nüfusun Dağılımı (2008-2023)” <https://www.sosyalveri.net/grafik/1976>.

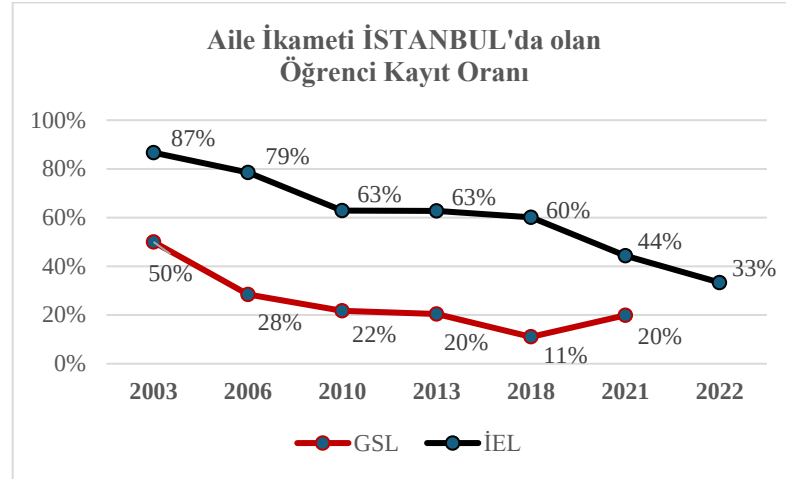
gelmektedir. Konuyla ilgili araştırmalar da çocukların eğitim hayatlarına yönelik aktif ebeveyn katılımının olumlu etkisine işaret etmiştir (Bernstein, 2003b; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Güngör, 2021; Lareau, 2011; McDonough, 1997; Reay ve Ball, 1998).

Araştırma kapsamında görüşülen bilhassa 2010 yılı sonrası okullarından mezun olmuş yakın dönem mezunların anlatılarına bakıldığında, bu aktif ebeveyn katılımının etkisini görmek mümkündür. Öğretmen bir annenin kızı olan Ecem (GSL, 2020’ler), annesinin özel ilgilenmesi ile ilkokul birinci sınıftan itibaren sınıfta işlenen konulardan “hep daha ileri konuları” evde öğrenerek, lise dönemine kadar “her zaman başarılı denilebilecek bir öğrencilik” geçirmiştir. Günümüzdeki 4+4+4 eğitim sisteminde ilkokulu bir devlet okulunda okuyan daha yakın dönem mezunu Elif (RK, 2020’ler) ise okuldaki akademik başarısında ve hem ortaokul hem de lise seçimlerinde annesinin aktif ilgi ve katkısının altını çizmiştir:

İlkokula başlamamdan beri annem her zaman işte ilkokul hocasını bile araştırmış, yani sırf o yüzden oraya yazılmışım. Yani anaokulunda bile araştırıyormuş hocaları. Sonra işte Bilfen’e geçerken, ben kendim Bilfen diye bir şey bilmiyordum şahsen, daha 8 yaşında, 10 yaşında. Oraları hep annem bulmuştu ya da mesela bu Robert’e girerken de her şeyini annem halletmişti. (Elif, RK, 2020’ler)

Araştırmada, elit okulların kazanılmasında aile ilgisi ve yönlendirmesinin haricinde diğer etmenler olarak “çalışkan öğrenci olma” (*frekans: 24*), “dershane/özel ders takviyesi” (*frekans: 14*), (bilhassa eğitim sermayesi düşük alt toplumsal kökenden gelen katılımcıların tecrübesinde öne çıkan) “bilinçli ilkokul öğretmeni etkisi” (*frekans: 11*), “önceki eğitim kurumlarının yüksek niteliği ve sınava yönelik hazırlaması” (*frekans: 10*) ve “okul öğrencisi olmaya yönelik bireysel motivasyon/istek” (*frekans: 5*) temaları bulgulanmıştır. Bu faktörlerden “**önceki eğitim kurumlarının yüksek niteliği ve sınava yönelik hazırlaması**” temasında, akademik başarısı yüksek özel ortaokulların ayırt edici bir konumu bulunmaktadır. Örneklemdaki katılımcılardan 14 tanesi bir önceki okul kademesini özel okullarda tamamlamıştır. Bu 14 katılımcıdan sadece iki tanesi, her ikisi de RK mezunu olan, erken dönem mezunu olup, kalan 12 katılımcının 10 tanesi 2010 ve sonrası daha yakın dönem mezunudur. 14 katılımcının gelmiş oldukları okullara bakıldığında, araştırmanın Giriş bölümünde “elit okullara geçiş okulları” olarak tanımlanan, Bilfen, Ted ve Bahçeşehir Koleji gibi zincir özel okullar öne çıkmaktadır. Öyle ki, bilhassa RK mezunu katılımcılar, lisenin ilk dönemlerinde, gelen öğrenci oranının yüksek olması dolayısıyla, okulda daha çok kendi aralarında sosyalleşen bir “Bilfenliler” grubunun oluştuğundan bahsetmişlerdir. Daha aktif katılıma yönelik

dönüşen ebeveynlik modelleri ve prestijli okullara hazırlayan sınav odaklı özel okulların etkisiyle, erken dönem mezunların da işaret etmiş olduğu üzere, bugün elit okullara giren öğrenci profilinin, akademik başarı ve potansiyel olarak, erken dönemlere nazaran daha üst nitelikte olduğu görülmektedir. Dahası bu profil artık ağırlıklı olarak, elit okulların bilinirliğinin görece daha yüksek olduğu, İstanbul'dan da gelmemektedir (**Grafik 11**)



Grafik 11 GSL ve İEL'de İstanbul ikameti
Kaynak: Okul verileri

Bu noktada lise dönemine kadar eğitim hayatları planlı bir şekilde mercek altında olan ve neredeyse tam puan yaparak prestijli liseleri kazanan yakın dönem elit okul öğrencilerinin akademik sütuna ilişkin beklentilerinin yüksek olması, yine eğitim ve öğretmen niteliğine yönelik belirli hayal kırıklıklarının olabilmesi anlaşılırdır. Lise tercih döneminde, okulların üniversite sıralamasına baktığını söyleyen Ecem, GSL'yi çok istemesine rağmen, üniversite yerleştirmede okul sıralamasının düşük olmasının kendisini “korkuttuğunu” ifade etmiştir:

Bu bende bir soru işaretiydi, hani bunu araştırmıştık biz: Tam puanla giriyorsun, neden düşük bir puanla çıkıyorsun buradan? O yüzden benim (okul) eğitimine dair aslında endişelerim vardı. (Ecem, GSL, 2020'ler).

Bir diğer yakın dönem mezunu Sedat da okula başlamadan önce okul eğitimi ve bilhassa ders işleme şekilleri ve öğretmenlere ilişkin “*şu ana kadar gördüğüm her şeyden farklı olacak*” beklentisini dile getirmiş; “belki çok fazla şey hayal ettiğimden” bu beklentisinin “büyük çoğunluğunun boşa çıktığından” bahsetmiştir:

Sedat: Benim (vurgulu) çok büyük bir beklentim vardı. Hani bir sürü halk efsanesi vardı, ben de onları duymuştum. Yani aman İlber Ortaylı tarih dersine gelirmiş, Candan Erçetin müzik öğretmeniymiş vesaire. Yok öyle bir şey zaten ama hani o zaman öyle zannediyorduk açıkçası.

Araştırmacı: Sizin büyük isimler görebilirim diye bir beklentiniz varmış?

Sedat: Evet. Büyük isimler, sınıflar çok daha ilginç, çok daha... Benim şu ana kadar

gördüğüm her şeyden farklı olacak, öğretmenler çok sıra dışı insanlar olacak diye zannediyordum. Bu beklentimin büyük çoğunluğu boşa çıktı açıkçası. Ya, belki ben çok fazla şey hayal ettiğimden de olabilir ama öyle.

“Sıra dışı öğretmen” beklentisini RK mezunu Murat (90’lar) da dile getirmiştir. Okuldaki ders işleniş şekli ve öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını değerlendirmesi istendiğinde katılımcı, “sıra dışı bir öğretmen hatırlamadığını” ifade etmiş; “öyle bir *setting* içinde, öyle bir mekân varken elinizde ve o kadar ciddi bir maddi kaynağınız da varken ve her şeyden önemlisi sınavda en başarılı çocukların [alındığı]” bir ortamda, “Ölü Ozanlar Derneği filmindeki öğretmen gibi” bir öğretmen mentörlüğü olmuş olsa idi, okul tecrübesinin çok daha olumlu olmuş olabileceğini ifade etmiştir:

Murat: Yani sıra dışı öğretmen hatırlamıyorum.

Araştırmacı: Siz sıra dışı öğretmen bekliyordunuz?

Murat: Bekliyordum. Yani şu an baktığım zaman mutlaka olması gerektiğini düşünüyorum. Yani şu an baktığımda bir hayal kırıklığı olarak görüyorum. Böyle şey, hayatında önemli etki yaratacak, senin kendini tanımanı sağlayacak, senin kendin hakkında bilmediğin şeyleri gösterecek...Hani şey filmleri olur ya *Ölü Ozanlar Derneği* gibi. Hoca böyle şeydir, çocukları fark eder, onları yetiştirir. Hani hiç yoktu, böyle işte *bir problemin mi var, neden ders çalışmıyorsun? Şu alanlar aslında senin ilgi alanların. Bu alanlarda neden seni görmüyoruz?*

Araştırmacı: Burada mentorluk gibi bir şeyden mi bahsediyorsunuz?

Murat: Mentorluk, aynen öyle. Yani böyle hani bakacak, yaptığı iş dışında çocukları sahiplenecek, onların karakterlerini düşünecek, onları alıp rehberlik edecek. Öyle bir adamı bekliyorsun, hani öyle bir yerde olmasını bekliyorsun. (RK, 90’lar)

Genel olarak bakıldığında, öğretmen niteliğine ilişkin tecrübe edilen hayal kırıklığında, bazı öğretmenlerin “çok basit bir konuyu çok uzun süre, ve gerçek hayatla ilişkilendirmeksizin, anlatmaları” (Sedat), “çok öğretmeyip” (Ecem), “kendi kendine öğrenme (*selbstlernen*) yaklaşımında biraz aşırıya kaçmaları” (Banu), okulların “öğrenci alış puan realitesine uygun olmayan” daha düşük nitelikte öğretmenlerin olması ve bilhassa bazı yabancı hocaların “toleranssız ve soğuk bulunması” (Nevzat) yakın dönem katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

Spesifik olarak **yabancı hocaların niteliğine** ilişkin, katılımcılarca hem olumlu hem olumsuz görüşler ifade edilmiştir. Bununla birlikte genel olarak bakıldığında, erken dönem mezunlarının çoğunluğunun ve bazı yakın dönem katılımcıların anlatılarında, eskiye nazaran, yabancı hoca niteliğinin düştüğü algısının olduğu görülmektedir. Yabancı öğretmenlerin niteliğini kıdem üzerinden mukayese eden Furkan (RK, 2010’lar), kendi döneminde 30 yıldır okulda olan iki yabancı hocasının “çok kaliteli insanlar” olduklarını ifade etmiş, daha genç yaştaki bazı yabancı hocalarının niteliğini daha düşük bulmasında, artan döviz kuru dolayısıyla “yabancıların artık Türkiye’ye gelmek istememeleri”nin muhtemel etkisine işaret etmiştir. GSL mezunu katılımcılardan bir kısmı, Fransa’da *Doğu*

olarak kabul edilen ülkelerde öğretmenlik yapmanın, askerlik hizmeti yerine sayılması akabinde, nitelik ve tecrübesi daha düşük hocaların okula geldiğini ifade ederken; İEL erken dönem mezunu bazı katılımcılar da benzer şekilde, Soğuk Savaş dönemi bitimi akabinde, daha nitelikli Alman hocaların gönderiminde eski doğu bloğu ülkelere öncelik verildiğini, bunun da okuldaki Alman hoca niteliğini olumsuz yönde etkilediği değerlendirmesinde bulunmuştur. Yakın dönem mezunu Banu (İEL, 2020'ler), Alman hocaları arasında çok iyi hocaları olmakla birlikte, konu hâkimiyetinden şüphe ettikleri hocaların da olduğunu söylemiştir:

Banu: 'Gerçekten bilmiyor yaa!' dediğimiz hocalar da vardı.

Araştırmacı: Genç, tecrübesiz olmalarından dolayı mı böyle düşünüyordunuz?

Banu: Çok genç de değillerdi aslında. Ama yani bilmiyorum. Biraz daha eleyip şey yapabilirlerdi.

Katılımcı anlatılarına bakıldığında, katılımcıların öğretmenlere yönelik tecrübe ettikleri hayal kırıklıklarında, öğretmen niteliğinin düşük olmasından ziyade, katılımcılar tarafından *elit okul seviyesine göre* yeterli bulunmamasının belirleyici olduğu görülmektedir. Nitekim, RK yakın dönem mezunu Elif, genel olarak RK'deki hocaların niteliğinden memnuniyetini dile getirmekle beraber, yetersiz potansiyelde gördüğü birkaç hocasının, başka okulda olsalar "büyük ihtimalle" yadırganmayacakken, "Türkiye'nin en yüksek puanla girilen ve adı olan okulu"nda "olmamaları" gerektiğini düşünmektedir. Benzer bir değerlendirmeyi yapan GSL yakın dönem mezunu Sedat ise bazı Türk hocalarının ders anlatma potansiyeline ilişkin tecrübe ettiği hayal kırıklığında, diğer okullardaki seviyeye kıyasla, GSL'deki hocalardan "daha çok şey beklemiş" olduğunu ifade etmiştir:

Yani ben herhangi bir MEB dersini açıp da izlesem ya da farklı bir lisenin öğrencisi de olsam, daha farklı bir hoca daha iyi anlatıyor olabilirdi ya da aynı seviyedeydi. Hani aynı seviyede olması tabii ki bir problem değil, fakat ben daha çok şey beklemiştim öyle bir liseden. (Sedat, GSL, 2020'ler)

6.1.3. Eğitimin vasatlaş(tırıl)ması algısı

Yakın dönem mezun anlatılarında akademik sütun bileşenlerinin erken dönem anlatılarındaki kadar öne çıkmamasında, yakın dönem mezun katılımcılarca dillendirilen, genel olarak ülkedeki eğitimin niteliğine ve uygulamaların liyakatli oluşuna yönelik hissettikleri güvensizlik ve karamsarlığın önemli etkisi bulgulanmıştır. Dahası yakın dönem mezunların bu hissiyatlarını, "**eğitim niteliğinin vasatlaş(tırıl)ması**" temasına işaretlerle, erken dönem mezun katılımcılar da paylaşmıştır. Bu hissiyatlara yönelik katılımcılar tarafından en sıklıkla dile getirilen iki gerekçe, MEB tarafından

uygulanmakta olan *proje okulları* uygulaması ile Boğaziçi Üniversitesi'nde ses getiren rektör ve hoca atama ve değişimleri olmuştur.

2016 yılında Resmî Gazete'de yayımlanan *Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği* akabinde uygulamaya konan *Proje Okulları* uygulaması ile, MEB tarafından, “yurt içinde ve yurt dışında yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla veya başka ülkelerle iş birliği anlaşmaları çerçevesinde kurulan ve ulusal veya uluslararası proje⁷ yürüten okul ve kurumlar ile belirli eğitim reformu ve programları uygulayan okulların” (MEB yönetmelik, Madde 1) bölgesel ve uluslararası proje ve etkinliklerde yer almaları amacıyla *proje okul* olarak tayin edilmeleri kararlaştırılmıştır. Uygulama gereğince, köklü liselerin de içinde yer aldığı proje okullardaki öğretmen ve idareci görevlendirmeleri 4 yıl ile sınırlı tutulmakta, aynı unvanla bulundukları okulda sekiz yıldan fazla kalan idareci ve öğretmenlerin, Bakanlık tarafından yeni bir görevlendirme için, okuldaki görevleri sonlandırılmaktadır. Proje okullar uygulamasına ilişkin ilk atama, 2015 yılında İstanbul Erkek Lisesi'nde yapılan müdür ataması ile gerçekleştirilmiştir. Bilhassa idareci ve öğretmen atamalarının, belirlenen kriterlerin karşılanması halinde, sınavsız şekilde, doğrudan Bakanlık tarafından yapılıyor olması dolayısıyla, uygulama, liyakatin göz ardı edilmesi iddiasıyla, ilgili okul bileşenleri tarafından ciddi eleştirilere maruz kalmış; bu doğrudan atamalar, okulların faydasından ziyade, siyasi düzlemde yapılan bir “müdahale” olarak yorumlanmıştır.⁸ Nitekim, 2016 yılında başta ilk atamanın yapıldığı İstanbul Erkek Lisesi olmak üzere, birçok proje okulu ilan edilen köklü lisede, yapılan atamalara yönelik öğrenciler tarafından protestolar düzenlenmiştir.⁹ Bu protestolara ilişkin haberlerde, protestolara katılan okul öğrencilerince dile getirilen “tek tip bireyler yetiştirmek”, “okulun aydınlanmacı kimliğine saldırı”, “okul ruhunun yok edilmeye çalışılması” gibi

⁷ *Proje*, yurt içinde ve yurt dışındaki yerli ve yabancı kurum ve kuruluşlarla iş birliği anlaşmaları çerçevesinde proje okulunda belirli bir süre içerisinde yürütülecek olan akademik, mesleki, sosyal, sanatsal ve kültürel alanlarda kaliteyi artırmak amacıyla okul müdürlüğü, ilçe millî eğitim müdürlüğü, il millî eğitim müdürlüğü veya ilgili genel müdürlük tarafından teklif edilen çalışmalar olarak tanımlanmıştır (MEB Yönetmelik, Şubat 2023).

⁸ İlgili bazı gazete haberleri için bkz: <https://www.turkiyeegitim.com/talip-geylandan-proje-okullarina-yapilan-atamalara-tepki-132491h.htm>, Erişim tarihi: 04.11.2024.

⁹ İlgili bazı haberler için bkz. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-37483986>, <https://www.haberturk.com/yazarlar/pervin-kaplan/1249658-proje-okullarda-neden-protesto-var>, <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/istanbul-erkek-lisesinde-okul-mudurune-protesto-40113146>, <https://www.diken.com.tr/proje-okul-kadikoy-anadolulisesi-surgun-edilen-52-ogretmenine-alkislarla-veda-etti/>. Erişim tarihi: 04.11.2024. Bu protestolara, idareci ve öğretmen atamaların yapıldığı ve mevcut öğretmen görevlendirmelerinin sonlandırıldığı dönemlerde devam edilmektedir.

söylemler, proje okulları uygulamasına yönelik şüphe ve güvensizliği ortaya koymaktadır.

Mevcut araştırma kapsamında katılımcılarla yapılan mülakatlarda da proje okulları uygulamasının, hem erken dönem hem yakın dönem mezun katılımcılar tarafından, geçmişten gelen okul kültürlerini dönüştürmeye yönelik siyasi bir müdahale olarak algılanmakta olduğu bulgulanmıştır.¹⁰ İEL erken dönem mezunlarından Nedim (İEL, 60'lar), proje okulu uygulamasını “köklü okullara karşı aslında bir proje” olarak tanımlarken, uygulama kapsamında okuldaki mevcut kıdemli hocaların okuldan gönderilmesi akabinde görevlendirilen Türk öğretmenlerin niteliğinin “eskisi gibi” olmadığını ifade etmiştir. Katılımcının uygulama dolayısıyla köklü okulların “normal düz lise” gibi muamele gördükleri argümanını, bir diğer okul mezunu Demir (İEL, 70'ler), “bu okulların mahalle lisesi olmaması lazım” ifadesi üzerinden dile getirmiştir. Katılımcı, uygulanmakta olan idareci ve öğretmen rotasyonunun, okulların geçmişten getirdikleri ve süreklilik üzerine kurulu olan okul kültürlerine ve ekol kimliklerine zarar verdiğini, bu şekilde nitelikli okulların “niteliksizleştikleri” düşüncesini paylaşmıştır.

İdareci ve öğretmen rotasyonu uygulamasının köklü okulların okul kültürlerine zarar verdiği düşüncesini İEL mezunu başka katılımcılar da paylaşmıştır: Derya (60'lar), öğrenci özerkliği üzerine kurulu okul geleneklerini göz ardı eden atanmış yetkililerin, “şunu yapamazsın, bunu yapamazsın” diyerek “öğrenciye hükmetmeye kalktıklarını” ifade etmiştir. Katılımcının bu yorumuyla ilişkili olarak, protestoların olduğu dönemde okul öğrencisi olan Emre (2020'ler), okul müdürünün öğrenci kulüp etkinliklerine ve okul organizasyonlarına engelleyici şekilde müdahale etmesinin okul bileşenlerinde oluşturduğu rahatsızlıktan bahsetmiş; o dönemde öğrenciler arasındaki “okula operasyon çekiliyor tarzı bir düşünce”nin yaygınlığını dile getirmiştir. Atanmış öğretmenler ve bilhassa müdürlere yönelik bu güvensizlik, katılımcının ifadesiyle öğrencileri sürekli olarak “tetikte olma”ya itmekte ve öğrencilerle idareciler arasında sağlıklı bir iletişim ve ilişki biçiminin yerleşmesine direnç oluşturmaktadır:

Emre: Müdürlerde böyle, en azından benim dönemimdeki, böyle iyi görünüp, alttan altta su getirmeler falan filan vardı yani.

Araştırmacı: Yani güven temelli bir ilişki değildi?

Emre: Aynen aynen. Hep böyle bir tetikte olma şeyi. (İEL, 2020'ler)

¹⁰ Seküler norm ve pratiklere yönelik siyasi tehdit algısı yeni değildir. 2008 yılında 40 prestijli okul mezunuyla mülakatlar üzerinden gerçekleştirdikleri araştırmalarında Üstel ve Çaymaz da katılımcıların söylemlerinde “açık bir tehdit algısı ve değişimin aktörü olarak görülen AKP’ye karşı mutlaka bir güvensizlik duygusu” tespit etmişlerdir (2009, s. 38).

Sürekli tetikte olma halinin öğrenciler arasında aynı zamanda atamayla gelen kişilerin niteliklerinden bağımsız önyargılı yaklaşımlara ve öğrencilerin politize olmalarına kapı aralması muhtemeldir. Nitekim, okulda önemli olanın “öğrenci idaresi ve iradesi” olduğunu belirten yakın dönem mezunlardan Banu, doğrudan dile getirmese de, yapılan atamaların siyasi niteliğine vurgu yapmıştır:

Bu okulda önemli olan öğrenci idaresidir, iradesidir. Veda pankartımız da böyleydi. Yani bize gönderilen müdürler sonuçta bu müdürler şey tarafından görevlendiriliyor. Bir rotasyon var. Bunun etkisiyle çok, nasıl desem, okula uygun olmayan müdürler de geldi. O yüzden de idareyle aramızda çok iyi bir ilişki olduğu söylenemezdi. (Banu, İEL, 2020’ler)

Köklü ve nitelikli devlet okullarının dâhil olabildiği proje okul uygulamasında, GSL de *proje okul* olarak yer almakla birlikte, GSL mezunu katılımcı anlatılarında, uygulamanın okul ve öğrenci tecrübesi üzerinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Bu durumda, okulun 1992 yılında Fransız ve Türk hükûmetleri arasında imzalanan uluslararası anlaşma uyarınca, ilkökul eğitiminden üniversite eğitiminin bitimine kadar, doğrudan Galatasaray Üniversitesi Rektörlüğü’ne bağlı olmasının etkisi mevcuttur. Bu özel statüsünden dolayı, MEB’e bağlı bir devlet okulu olmakla beraber, Galatasaray Lisesi’nin müdür atamaları, GSÜ rektörünün önerisi ile Bakanlıkça yapılmaktadır (Galatasaray Üniversitesine Bağlı Galatasaray Lisesi, Galatasaray Ortaokulu ve Galatasaray İlkokulu Yönetmeliği, 2015, Madde 15).¹¹ Ayrıca yönetmelikte ifade edilmemekle beraber, lisenin müdürleri okul mezunları arasından seçilmektedir. Eski mezunlar olmaları dolayısıyla, okul müdürlerinin okulun gelenek ve iç dinamiklerine aşina olmaları, proje okulu ilan edilen diğer okullarda atanmış müdürlere yönelik gerçekleştirilen protestoların, aynı nedenlerle GSL’de gerçekleşmemiş olmasını bir yönüyle açıklamaktadır.¹² Bu noktada, lisans eğitimini Boğaziçi Üniversitesi’nde görmüş olan, GSL yakın dönem mezunu Bahar, “devlet müdahalesi” olarak ifadelendirdiği, Boğaziçi Üniversitesi’ndeki rektör ve akademisyen atamalarına işaretlerle, “birazcık kapalı kutu” olarak nitelediği GSL’nin “hâlâ” özerkliğini koruyabilmesine yönelik memnuniyetini dile getirmiştir:

Bilmiyorum, ben çok içselleştirmiş de olabilirim ama benim hayatımda verdiğim en iyi karar. Ben iyi ki Galatasaraylıyım diyorum. Hâlâ en iyi kararım olarak düşünüyorum. Boğaziçi için aynı aidiyeti hissedemiyorum maalesef. Çünkü Galatasaray o anlamda

¹¹ Galatasaray İlkokul ve Ortaokulu’nun müdür atamaları ise, ‘lise müdürünün önerisi, üniversite rektörünün uygun görüşü üzerine Bakanlıkça atanır ve birinci derecede lise müdürüne bağlıdır’. (İlgili yönetmelik, Madde 13-14). Yine ilkökul, ortaokul ve lisedeki yönetici ve öğretmen atamaları da ‘lise müdürünün önerisi, üniversite rektörünün uygun görüşü ile Bakanlıkça atanır’ (Madde 16).

¹² Bununla beraber, öğrenci özerkliğinin yerleşik olduğu GSL’de de müdür ve yöneticilere yönelik ciddi protestolar gerçekleşebilmektedir. Örnek bir haber için bkz. <https://www.haberturk.com/gundem/haber/1249812-galatasaray-lisesi-muduru-icin-protesto?page=2>. Erişim tarihi: 05.11.2024.

birazcık kapalı kutu yani dışarıdan bir müdahaleye çok fazla, (*vurgulu*) *hâlâ*, nasıl oluyor bilmiyorum ama, izin verilmiyor yani. Çok fazla devlet müdahalesi de olmadı, olmadı. (*Bahar, GSL, 2010'lar*)

Türkiye'nin en prestijli üniversitelerinden biri kabul edilmesine rağmen, Bahar'ın mezun olduğu üniversiteye aidiyet hissedememesi ve lisede GSL tercihini “hayatında verdiği en iyi karar” olarak değerlendirmesinde, GSL'nin dışarıdan müdahalelere direnç gösterebilecek nitelikte özerk ve özgün kalmaya devam edebildiği düşüncesinin etkisi mevcuttur. Katılımcı anlatılarında yoğun biçimde çıkan bir tema olarak Türkiye’de eğitimin niteliğine yönelik karamsarlık ve eğitimin liyakatsiz uygulamalar ve devlet müdahaleleri ile vasatlaştırıldığı yaygın kanısı, bir sabite olarak değişmeden kalabilen bir değere tutunma ihtiyacını beraberinde getirebilmektedir. Yakın dönem mezunu katılımcı anlatılarında ayrıcalığın kaynağı olarak daha sıklıkla dile getirilen ve elit okulların simgesel sermayesine işaret eden temalar, bu ihtiyaç perspektifinden ele alınabilir.

Erken ve yakın dönem katılımcı anlatılarında belirgin biçimde ortaya çıkan eğitim sistemine güvensizlik teması, artan yurtdışı lisans tercihleri ile birlikte de okunabilir. Bu noktada ilgi çekici bir bulgu olarak, erken dönem mezun anlatılarındaki kendi dönemlerinde prestijli devlet üniversitelerine yönelik olumlayıcı söylem, yakın dönem mezun anlatılarında yerini güvensizlik ve karamsarlığa bırakmaktadır. Bilhassa Boğaziçi Üniversitesi’ndeki rektör ve akademisyen atamaları üzerinden dile getirilen bu olumsuz hissiyat, Türkiye’de lisans okumayı planlayan öğrencilerin daha özerk oldukları düşüncesiyle özel üniversitelere yönelmesine sebebiyet vermektedir. İEL’in yurtiçi lisans yerleştirme sonuçlarına göre, 2015 yılında Türkiye’de lisans okuyan mezunların (132 mezun) %76’sı devlet üniversitelerini tercih ederken; bu oran 2020 yılında (67 mezun) %61’e, 2024 yılında ise (9 mezun) %33’e düşmüştür. Mezunların %41’inin yurtdışını tercih ettiği 2017 yılında, yurtiçini tercih eden mezunların (90 mezun) Boğaziçi Üniversitesi’ni tercih oranı %17, İstanbul Üniversitesi’ni tercih oranı %13, Koç Üniversitesini tercih oranı ise %19 olmuştur. 2020 yılında Türkiye’de lisans programına yerleşen 67 mezundan sadece 6 tanesi Boğaziçi Üniversitesi’ne yerleşirken, 2024 yılında mezunların hiçbiri Boğaziçi Üniversitesi’ni tercih etmemiştir.

6.1.4. Yakın dönemde ayrıcalığın kaynağı

Erken dönem mezun anlatılarında daha fazla ortaya çıkan, elit okul tecrübesinin, nitelikli eğitim ve yabancı dil yetkinliği üzerinden nitelikli mesleki konumlara kapı aralayan niteliği, yakın dönem mezun anlatılarında benzer sıklıkla çıkmamıştır. Daha önce de ifade edildiği üzere, günümüzde köklü okul olmamakla beraber, elit okulların sütunlarına

(akademik, sosyokültürel, global sütunlar) ilişkin nitelikli olanaklar sağlayan daha fazla okul mevcuttur. Dahası prestijli üst toplumsal konumlara erişimde elit liseden mezun olmamakla beraber, prestijli bir üniversite yahut yurtdışında eğitim görme gibi alternatif *elit rotalar* bulunmaktadır. Bu durumu teyiden, yakın dönem mezunu Nevin (RK, 2010'lar), “30-40 sene önce” köklü lise mezunu olmak, “çok daha fazla bir ayrım” yaratırken, kişiye “daha çok kapı açıp”, “daha çabuk yükselmesine” vesile olurken; bugün bilginin daha erişilebilir olmasının da etkisiyle, farklı rotalardan kendini geliştirmiş olan insanlara kıyasla “çok ekstrem bir fayda” sağlamadığını ifade etmiştir.

Üst toplumsal konumlara erişimde elit okul mezuniyetinin artık eskiden olduğu gibi tek başına yeterli olmamasına ilişkin, GSL mezunu Selim bir “**ayrıcalık seyrelmesi**”ne işaret etmiş; “eskiden üniversite diye, lise diye bir şeye çok az insan giderken, İstanbul’daki 3-5 nitelikli liseye de çok az insan giderken” köklü lise mezuniyetinin “tak diye” fark ettirdiğini ifade etmiştir: “*O Ahmet Yüksel Özemreler'in kuşağının şansı o zaten, yani onun havası da oradan geliyor. Doğrudur, haklı bir hava*” (Selim, GSL, 2000’ler). Daha yakın dönem mezunu Bahar ise, elit lise ve üniversiteden mezun olmamakla beraber, ebeveynlerinin uluslararası bir firmada yönetici pozisyonunda çalışıp, üst-orta ses grubu bir hayat yaşayabilmiş olmaları dolayısıyla, GSL sonrası Boğaziçi Üniversitesi mezuniyeti ile kariyerinde çok daha hızlı yükseleceğini düşünmüş olduğundan bahsetmiştir:

O insanlar o CV’lerle biri 43, biri 38 sene çalışıyor, iki evlat büyütüyorlar, ev alıyorlar, araba alıyorlar, yazlık alıyorlar, orta-üst seviye bir hayat yaşıyorlar. Yani (*gülümseme*) Galatasaray Lisesi, sonra Boğaziçi, ooo ben hemen CEO olurum, demiştim (*gülümseme*)...Ama ben hâlâ ailemin evinde oturuyorum, çünkü kiraya maaşım yetmiyor istediğim gibi bir yerde kiraya çıkmaya. (Bahar, GSL, 2010’lar)

Katılımcının yaşamış olduğu hayal kırıklığını, *Varisler* kitabında Bourdieu ve Passeron, “akademik kalifikasyon enflasyonunun beraberinde getirdiği değersizleşme”nin bir sonucu olarak görür (1979, s. 81). “Ayrıcalık seyrelmesi” olgusuna, *Devlet Soyluları* kitabına yazdığı Önsöz’de “varis olmak gitgide daha maliyetli hale gelmektedir,” tespitinde bulunan Wacquant da işaret etmiştir. Yazara göre, “*her ne kadar baştan itibaren mümkün her türden avantajdan faydalansa da her üst düzey yönetici, cerrah ya da bilim insanı çocuğunun yarışın sonunda benzer bir yüksek toplumsal mevkiye ulaşacağı artık kesin değildir*” (s. xxii). İngiliz elitlerinin listelendiği Who’s Who kataloğu verileri ile gerçekleştirdikleri kapsamlı araştırmalarında Reeves ve arkadaşları (2017) da bugün elit okul mezunlarının katalogda listelenme olasılığın, diğer okullara kıyasla halen yüksek olmakla beraber, geçmişe nazaran azaldığını bulgulamıştır.

Okul ayrıcalığına ilişkin 2000 yılı sonrası dönem mezunu katılımcılarca daha yoğunluklu olarak dile getirilen başlıklara bakıldığında, erken dönem anlatılarından en belirgin farklılığın *Marka imajı*, *Network/Dayanışma* ve *Yurtdışı imkânı* başlıklarında ortaya çıktığı görülmektedir (**Grafik 10**).

6.1.4.1. Okulun sembolik sermayesi olarak “Marka İmajı”

Bazı katılımcılarca dile getirilen elit okul mezuniyeti üzerinden tecrübe edilen *ayrıcalığın* (geçmişe nazaran) *seyrelmesi*, bu okulların prestijlerinin azaldığı anlamına gelmemektedir. Bugün elit lise mezuniyeti, halen toplum nezdinde oldukça prestijli bir konumdadır. Dahası ortaöğretim ve yükseköğretimde okulların nicelik olarak artması, bununla birlikte nitelik noktasında şüphelerin bulunması dolayısıyla, geçmişten bugüne istikrar içerisinde başarılarını devam ettirmekte olan elit okullar, ebeveynler ve öğrenciler için çok daha fazla güven telkin edebilmektedir.

Yapılan mülakatlarda, katılımcılara okullarını kazanmaları akabinde aile ve sosyal çevrelerinden gelen tepkiler sorulmuştur. Katılımcı cevapları, erken dönemden yakın döneme, toplumda elit okullara yönelik prestij algısının benzer bir şekilde devam ettiğini göstermektedir. İEL erken dönem mezunlardan Nedim (60’lar), o dönemde Anadolu Lisesi olan üç devlet okulunun (İEL, GSL, Kadıköy Maarif -bugünkü Kadıköy Anadolu Lisesi), halk arasında “kolej” olarak bilindiğini ve prestijlerinin daha yüksek olduğunu paylaşıırken; prestijli özel okulları “kolej” olarak niteleyen Demir, kendi döneminde kolejlere girmenin, bu üç devlet okuluna girmekten “daha düşük başarılar” olduğunu ifade etmiştir:

***Araştırmacı:** Yani prestijli devlet okulları, prestijli özel okullardan daha prestijli bir konumda mıydı?*

Demir: Tabi tabi tabi tabi. Hiç tartışmasız. Bizim zamanımızda tek okul vardı: Fen lisesi. Ankara Fen, Ankara Fen bir numara. Ondan sonra işte Galatasaray, İstanbul Erkek, Kadıköy Maarif. Sonra aşağıya diğerlerini yazabilirsiniz. Robert Kolej, Alman Lisesi onların ikisi, St. Joseph, bu üçü çok özeldi. Yani diğer Fransızca okulları mesela daha altta idi. İyi kolejler, Alman, Robert Kolej ve Saint Joseph’ti. (*İEL, 70’ler*)

80’li yıllarda okulda okumuş olan Cemil (İEL, 80’ler) ise, okulu kazandığı dönemde nitelikli devlet okullarının ve diğer okulların toplum nezdindeki konumlarına işaretlerle, “Ferrari ile Tofaş, ya da Passat ile Doğan’ı karşılaştırma gibi” değerlendirmesinde bulunmuştur. Erken dönem anlatılarında, prestijli devlet okullarının marka imajlarının oluşumunda, bu okulların Anadolu lisesi olarak yabancı dilde eğitim vermeleri ve az sayıda olmalarının önemli etkisi görülmektedir. Bugün Anadolu Lisesi sayısının, 2,926’sı

devlet Anadolu lisesi olmak üzere, 4,747'ye çıkmış olması¹³ ve Anadolu lisesi olabilmek için, uygulama öncesinde olduğu gibi, yabancı dilde eğitim ve yabancı dil hazırlık sınıfının bulunma şartının bulunmaması¹⁴ dolayısıyla, Anadolu lisesi olma, artık tek başına bir ayırım mekanizması olarak işlev görmemektedir.

GSL ve RK mezunu katılımcılar da benzer şekilde okullarını kazanmaları akabinde çevrelerinden gelen tepkilerin kendilerini özel hissettirmesinden bahsetmiş; hatta bazı katılımcılar, gelen bu tepkiler sonrasında okulun prestijinin tam anlamıyla farkına varmışlardır: Nilay (RK, 70'ler), RK'i kazandığını duyan herkesin "pohpohlayıcı" tepkileri dolayısıyla, "11 yaşındaki aklınla kendini kral" gibi hissederken; yakın dönem mezunu Furkan (RK, 2010'lar), okulu kazanması akabinde akranları arasında "Robertli çocuk" olarak daha popüler bir konuma gelmiştir. GSL'nin prestijini bilmekle beraber, "bu kadar saygınlık yaratacağını" düşünmediğini belirten Ecem (2020'ler), sonuçların açıklanması akabinde, yazlıklarının bulunduğu semtte "tanımadığı insanların bile yoldan çevirip, *kızım başarmışssın, en iyi liseyi kazanmışsın*" dediklerini anlatmıştır. Ecem'den birkaç yıl önce mezun olan Fulya (GSL, 2010'lar) da okulu kazanmasıyla bulunduğu semtte "Galatasaray'a giden kız" olarak "mini bir şehir efsanesine" dönüşmüştür.

Prestijli okullara yönelik bu yüceltici bakışta, okulların akademik başarılarının yanı sıra, belki bu kriterden daha ziyade, "marka imajları"nın etkisinden bahsedilebilir. Araştırma verilerinden hareketle, elit okulların marka imajlarının göstergeleri olarak, **a)** okul mezuniyetinin prestijli üst toplumsal konumlara erişimi kolaylaştırıcı etkide bulunacağı inancı, **b)** okullara yönelik ulaşılmazlık algısı, **c)** okul öğrenci ve mezunlarına gerçekte olduğundan fazla anlam yüklenmesi temaları öne çıkmıştır. Örneklemdeki okulların farklı toplumsal alanlarda başarı elde etmiş, topluma yön vermiş, meşhur mezunlarının bulunması, bu maddelerin etkisini daha da güçlendirmektedir. Bu duruma işaretle, GSL'yi kazanması akabinde Nevzat, yakın çevresinin lise mezuniyet sonrası, kendisinden prestijli kariyer beklentisinden bahsetmiştir:

Araştırmacı: *Galatasaray özelinde bir tepki, bir tebrik var mıydı?*

Nevzat: Tabii, şu yönde sen artık üniversite okumasan da olur gibi, tabii.

¹³ Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2023/'24, s. 133). İlk kez 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya başlanmakla beraber, MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nce 2010 yılında yayımlanan genelge ile "ortaöğretimde okul çeşitliliği yerine program çeşitliliğini esas alan bir yapıya geçilmesi çalışmaları kapsamında" genel liselerin, Anadolu liselerine dönüştürülmesi uygulaması yaygınlaştırılmıştır. (MEB Genelge 2010/30)

¹⁴ Bugün ülke genelinde 33 devlet Anadolu Lisesi'nin yabancı dil hazırlık sınıfı bulunmaktadır. Bu okullardan 28 tanesi İstanbul'da, iki tanesi İzmir'de, diğerleri birer tane olmak üzere Ankara, Edirne ve Balıkesir'de bulunmaktadır. (LGS 2022 sonuçları)

***Araştırmacı:** Eğitim kalitesine nispetle mi bu söyleniyordu?*

Nevzat: Az önce dediğim şey çok kariyerli mezunları olması, işte sen artık ya uluslararası firmadır, büyükelçilik kapısı yolu açıldı, yani hariciyeye intisab edersin -ki o zamana kadar da somut örnekler ziyadesiyle. İşte hariciyeye intisab edersin, sefiri kebirliğe kadar yolu var şeklinde.

Benzer bir toplumsal beklentiye dile getiren Cemil (İEL, 80’ler), mezunları arasından üç başbakan (Necmettin Erbakan, Mesut Yılmaz, Ahmet Davudoğlu) çıkaran İEL’in, dışarıdan “çok elit” ve “ulaşılmaz” görünmesinde, bu yüksek kariyer beklentisinin etkisine değinmiştir: “*Türkiye’yi yöneten, dışarıdan böyle derler, Siz Türkiye’yi yönetiyorsunuz. Siz Başbakan olacaksınız.*’

Prestijli kariyer beklentisi, **elit okulların ulaşılmazlığı algısını** yeniden üretebilmektedir. GSL’yi kazandığını öğrendiğinde babasını ilk kez ağlarken gördüğünü anlatan Bahar (2010’lar), neden olduğunu bilmemekle beraber, aile çevresinde GSL’nin, “normal insanların giremeyeceği, ulaşılmaz bir yer” gibi görüldüğünden bahsetmiştir: “İstanbul Erkek’e de çok sevinirlerdi bence ama (*ses tonunu değiştirerek*) Galatasaray, hani daha üstü yok falan gibiydi.” Yine RK mezunu Elif (2020’ler), okulun “Amerikan filmlerinde gördüğümüz şeyler gibi”, “çok ütöpik” gelmesi dolayısıyla, okulda neler yaşayacağına dair bir merak ve heyecan içerisinde okula başlamıştır. Benzer bir ulaşılmazlık algısına işaret eden Sedat (GSL, 2020’ler) ise, GSL’nin dışarıdan “kapısından girilemeyecek”, “çok farklı nitelikte insanlara ait” bir “fildişi kule” olarak görüldüğünden bahsetmiştir.

Prestijli okullara yönelik bu yüceltici bakışın bir benzeri okul öğrenci ve mezunlarına yönelik olarak da mevcuttur. Bu bakış üzerinden okulun prestijinin daha çok farkına vardıklarını söyleyen katılımcıların yanı sıra, bu durumu yadırgadıklarını ifade eden katılımcılar da olmuştur. RK’i kazanması akabinde, insanların kendisine “sanki ultra zeka”ymış gibi davrandıklarını anlatan Elif (RK, 2020’ler) gibi, GSL mezunu Onur, hangi liseden mezun olduğunu duyan bazı kişilerin “sen şöylesindir, böylesindir, böyle üstün yaratıksındır” tarzı yorumlarına şaşırmaktadır: “*Ne alakası var yani, üç saatlik bir sınavın performansı ile alakalı yani*” (Onur, GSL, 90’lar).

Elit okulların marka imajlarının oluşumunda, bu okulların köklü bir tarihi miras üzerinde yükselmelerinin ayırt edici etkisi mevcuttur. Elit okul öğrencisi olmak, bu köklü tarihin ve geleneğin de bir parçası olma ayrıcalığını beraberinde getirmektedir. İstiklal Caddesi’nin ortasında, “kalabalıktan yalıtılmış, üzerinde Osmanlıca yazılar bulunan büyük kapısı olan, iki tarafı ağaçlıklı uzun yoldan gidilen” GSL’ye kayıt için geldiği ilk

gün Selim, okulun “kuşatıcı” ve “heybetli” binasının kendisinde bıraktığı ayrıcalık hissine değinmiştir:

Bu sanırım herkeste ortaktır. Yani bu binanın, mekânın tarihsel bir his vermesi, ilk günkü deneyimin bir parçası oluyor. Bu önemli bir şey yani. İşte heykel var, tamburcunun heykeli, çeşme var. Çeşmenin üstünde Osmanlıca tarih yazıyor. O tarihsellik hissi, o binanın yazılarıyla, heykelleriyle, yüksek tavanlarıyla, ahşap kapılarıyla tarihsellik hissi, 13 yaşındaki herkesi etkileyen bir şey. (Selim, GSL, 2000'ler)

RK mezunu Gamze ise ne kadar kaliteli olursa olsun, yeni açılmış bir okulun, köklü liselerin prestijine sahip olamayacağını düşünmektedir:

Yani şimdi çok kaliteli bir okul yine açılabilir belki Robert kalitesinde, ama iki senelik okuldur. Yani onun şeyiyle Robert'inki bir olmuyor. Ya da Galatasaray'ın ya da İstanbul Erkek'in. Çünkü jenerasyonlar gelmiş ve kanıtlamış bunu. (Gamze, RK, 2000'ler)

Toplum nezdinde elit okulların ayrıcalıklı konumlarını bir süreklilik içinde devam ettirmelerinde, farklı toplumsal alanlarda öne çıkan çok sayıda tanınmış mezunlarının olması ve bu mezunların başarıları ile elit okul prestijini yeniden üretime katkı sunmalarının etkisi mevcuttur. Dahası, aynı tedrisattan geçmiş, aynı sıralarda oturmuş meşhur mezunların başarılarının bir benzerini, hatta daha fazlasını yapabileceklerine dair mevcut öğrencilerin kendi potansiyellerine olan güvenleri perçinlenmektedir. Köklü elit okulların öğrencisi olmak, bu anlamda tecrübe ortaklığı üzerinden, geçmiş başarıların, gelecekteki potansiyel başarılar için meşruiyet zemini oluşturmasını temin etmekte, mevcut öğrencilerin *potansiyel elit* bireyler olma imkânına kapı aralamaktadır.

6.1.4.2. Okulun sosyal sermayesi olarak “Mezunlar Ağı”

Okullarını kazanmaları akabinde sosyal çevrelerinden almış oldukları tepkilerin katılımcılara hissettirdiği ayrıcalık hissi, okul mezuniyeti sonrasında girmiş oldukları toplumsal alanlarda da devam etmiştir. GSL mezunu Onur'un (90'lar) “*Galatasaray'ın farkı çıktıktan sonra belli oluyor*” ifadesinde belirttiği üzere, mezuniyet sonrası tecrübe edilen ayrıcalık hissinde, girilen toplumsal alanlarda karşılaşılan üst konumlardaki eski dönem mezunların özel ilgisi üzerinden, “**büyük bir ailenin parçası olma**” farkındalığı etkilidir. Böylesi bir farkındalık, elit okul mezunlarının girdikleri yeni ortamlara çok daha kolay ve hızlı uyum sağlamalarına, daha rahat öne çıkmalarına ve benzer bir mezunlar ağına dâhil olmamış akranlarına göre, yarışa “1-0 önde” başlamalarına olanak sağlamaktadır.

Mülakatlarda katılımcılara yöneltilen ‘*Mezuniyet akabinde, okul mezunu olmanın avantajını tecrübe ettiğiniz durumlar oldu mu?*’ sorusuna verilen cevaplar, “**aynı tedrisattan geçme**” ve “**kardeşlik söylemi**” üzerinden, elit okul mezunlarının hem

üniversite hem de mesleki hayatlarında ayrıcalık tecrübesine işaret etmiştir. Prestijli üniversitelerde “muhakkak” okul mezunu hocaların bulunduğunu söyleyen Halil (GSL, 70’ler), bu sayede, yeni girdikleri ortamda okul mezunlarını “himaye edecek bir ekibin baştan hazır olduğunu” ifade ederken; daha erken dönem mezunu Tufan (GSL, 60’lar), benzer bir avantaja işaretle, girmiş olduğu bölümde, herkesin “Allah’tan korkar gibi korktuğu” duayen hocalarla kendisinin, aynı okul mezunu olmaları dolayısıyla, “*abi, nasılsınız?*” şeklinde rahatlıkla konuştuğundan bahsetmiştir. Şu an üniversitede tıp eğitimine devam eden Banu (İEL, 2020’ler), gitmiş olduğu stajda, aynı okul mezunu bölüm başkanının, “normalde çok çağrılmasa da” kendisini ameliyatına davet ettiğini anlatmış; staj tecrübesinin çok daha verimli geçmesinde, lisesinin adının, üniversitenin adından daha etkili olduğunu söylemiştir. “Galatasaray Lisesi ismini söylemem karşı tarafta gerçekten benim sandığımdan daha fazla şey uyandırıyor” değerlendirmesinde bulunan GSL mezunu üniversite öğrencisi Ecem de uluslararası bir firmada başvurduğu staj görüşmesinde “çok katı başlayan” konuşmanın, GSL mezunu olduğunu söylemesi akabinde, mülakatı yapan yöneticinin de okul mezunu olması dolayısıyla, “bir anda çok güzel bir sohbete” dönmesinden duyduğu şaşkınlık ve mutluluktan bahsetmiştir.

Benzer bir ayrıcalık hissini katılımcılar, mesleki hayatlarında da tecrübe etmişlerdir. Erken dönem mezunlardan Meral, mimarlık bölümünden mezun olduktan sonra başvurmuş olduğu işyerinde, mezun olduğu lisenin adının yaratmış olduğu etkiye ilişkin şaşkınlığını dile getirmiştir:

Adam CV’mi eline aldı. Orada İstanbul Erkek Lisesi’ni gördü. ‘Durun bir dakika’ dedi, içeriden birini çağırdı. Benden işte 7-8 yaş büyük bir İEL’li geldi, ‘E, **sen bizdenmişsin** kız’ dedi. ‘Öyleyim’ dedim. ‘Ne zaman başlarsın?’ dedi bana. Böyle kaldım ben. (Meral, İEL, 80’ler)

Bir önceki paragrafta, Ecem’in bahsettiği lisenin adının muhabbeti dönüştürücü etkisini, çalışmakta olduğu firmada daha erken dönem mezunu Bahar da tecrübe etmiştir: Firmanın genel müdürüne ‘Siz, benim aynı zamanda liseden de abim oluyorsunuz,’ dedim (*gülümseme*). Böyle, sekreterine döndü, *hemen bize bir kahve ayarla, oturup Bahar’la bir kahve içelim*, dedi mesela (*gülümseme*)’ (GSL, 2010 dönemi). Örneklemdaki okullardan bilhassa GSL’de kurumsallaşmış olan “abi/abla-kardeş mekanizması”nın hemen devreye girmesinden duyduğu mutluluk ve gururu paylaşan Bahar’ın okuluna yönelik hissettiği yüksek aidiyetin sürekliliğinde, gündelik hayatında tecrübe ettiği, ‘bir ailenin parçası olma’ hissiyatının etkisi mevcuttur:

İnsanların birbirini koruyup kollaması, her ne olursa olsun, *o benim kardeşim, o benim abim, o benim ablam* olması, benim çok hoşuma gidiyor. O yüzden çok büyük bir aidiyet hissediyorum. Yani bu ailenin bir parçası olduğum için. O, beni çok mutlu ediyor. (Bahar, GSL, 2010'lar)

Aile içinde farklı karakterlerdeki kardeşlerin kimi zaman kendi içinde birbirine zıt düşebilmesine rağmen yekvücut kalabilmesi gibi, katılımcı anlatılarında “aynı tedrisattan geçmiş olma” tecrübesi, okul mezunlarının farklı kimliklerinin önüne geçebilmektedir. Okul mezunları arasındaki “kardeşlik söylemi”, örneklemdaki okullardan, üst sınıf-alt sınıf ilişkilerinin ritüelleştiği GSL ve İEL mezunu katılımcıların anlatılarında çok daha belirgin biçimde öne çıkmıştır. Bu bağa işaret eden Tufan (GSL, 60'lar), “siyasal olarak, sınıfsal olarak, kültürel olarak” tam ters cenahta da olsalar, bir ihtiyaç durumunda mezunların birbirlerine herhalükarda destek olmasını “aynı Mektebi Sultanilik kültürü” ile açıklamıştır. Benzer bir ifadeyi Tufan'dan 45 yıl sonra aynı okuldan mezun olmuş olan Ecem (2020'ler), “hiç fikirler uyuşmasa da görüşmeler de birinin başına bir şey gelse, diğeri koşar,” şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer GSL mezunu Sinem (2000'ler) ise, aile dostları olan, okulun eski mezunlarından bir “abi'nin, zamanında işiyle ilgili olarak, muhafazakâr camiaya atıfla: *bizim camiadan kimse elimden tutmadı, Galatasaray'dan bir abi destek oldu*, dediğini paylaşmış; kendisi okul aidiyetini düşük olarak belirtmekle beraber, okul mezunları arasındaki iç dayanışmayı teyit etmiştir.

GSL mezunu katılımcılardaki kadar yoğun olmamakla beraber, İEL mezunu katılımcılar da benzer bir “üst kimlik olarak okul kimliği”ne işaret etmişlerdir: 70'li yıllarda okulun sol siyasi kimliğiyle ön plana çıktığını aktaran Demir (İEL, 70'ler), o dönemin bir realitesi olan sağ-sol çatışmalarının etkisiyle, dışarıdan okul öğrencilerine yönelik müdahalelerde, siyasi ideolojisinden bağımsız, okul öğrencilerinin yekvücut hareket ettiğini anlatmıştır:

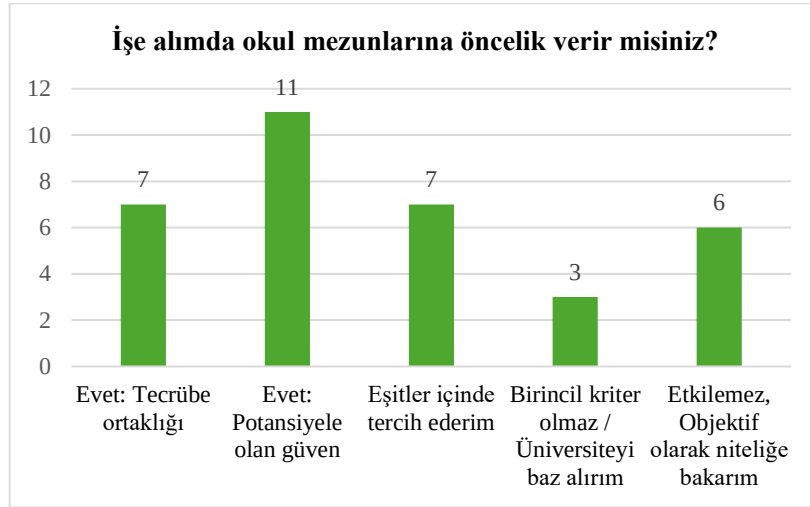
Demir: Ben hatırlıyorum, bizim okulda bir eylem olmuştu. O eylemin neticesinde de o zamanki müdür bütün muavinlere falan karşı çıkıp, polise bir liste vermiş. O eylemi gerçekleştiren öğrenciler, on kişiyi liste olarak vermiş. Bir gün biz derste iken, polis arabası girdi içeri, cipler, minibüsler falan filan. Ne oluyor falan?...İlk isyan eden, bizim Adalet Partili bir çocuk vardı: *Ulan bizim çocukları mı götürüyorlar?* diye sınıfta ayağa kalktı. Bir anda sınıf boşaldı...Yani böyle bir anlayış var. Hani *ben Adalet Partiliyim, solcuları götürüyorlar, boş versene* mantığı yok yani. (İEL, 70'ler)

Mezunlar gününün “aşure günü” olarak isimlendirilmesini, “farklılıkların bir aradalığından doğan ahenk” tanımlaması üzerinden açıklayan Kerem (İEL, 2010'lar) de, “*yani bizim okuldan birisi komünist çıkmışsa da abimizdir, ablamızdır. İşte sağcı çıkmışsa da öyledir, milliyetçi çıkmışsa da öyledir*” ifadesi ile benzer bir kimliklerüstü okul kültürüne işaret etmiştir.

6.1.5. Erken dönemden Yakın döneme ortak bir vurgu: “Elit Akranlar”

Okul ayrıcalığına ilişkin erken dönemden yakın döneme benzer bir vurgu ile dile getirilen temalar, “okul imkânları”, “ezbercilik karşıtı pedagojik yaklaşım” ve “elit akranlar” olmuştur. Döneminden bağımsız katılımcılar, kendi okudukları dönemde diğer okullara nazaran okullarının sunmuş olduğu olanaklar, analitik düşünmeyi geliştiren, ezbercilik karşıtı pedagojik yaklaşım ve birlikte eğitim alınan, nitelikli okul arkadaşları (“elit akranlar”) üzerinden ayrıcalığı tecrübe ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bölümde daha önce detaylandırılmamış olması sebebiyle, “elit akranlar” başlığına ilişkin araştırma bulgularına yer verilecektir.

Mülakat kapsamında katılımcılara yöneltilen “İşe alım yapacak olsanız, okul mezunlarına öncelik verir misiniz?” sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplarda, bir önceki bölümde “bizi, en iyi biz anlarız” söylemi üzerinden ifadelendirilen “elit akranlar”a yönelik itimadı görmek mümkündür (Grafik 12).



Grafik 12 İşe alımda okul mezunlarına öncelik
Kaynak: Mülakat verileri

Katılımcı cevapları çoğunlukla, olası bir işe alımda, okul mezunu adaylara yönelik duyulan bir “sempati” ve hüsn-ü zanna işaret etmiştir. Sempati hissiyatı, katılımcılar tarafından “kader birliği yapmış olma” (Merve, İEL, 2000’ler), “sarı-siyahın tedrisatından geçmiş olma” (Kerem, İEL, 2010’lar), “aynı dili konuşma” (Filiz, GSL, 90’lar) söylemleri üzerinden gerekçelendirilmiştir. Olası adaylara yönelik hüsn-ü zan yahut olumlu ön kabuller ise, okul mezunlarının liyakatinin göstergesi olarak konumlandırılan

“potansiyel” ve okul tecrübeleri içerisinde edindikleri varsayılan “elit nitelikler”i üzerinden meşrulaştırılmıştır.

Katılımcı cevapları, katılımcıların kendi potansiyellerine duydukları güvenin, benzer bir eğitimden ve tecrübeden geçmiş olan okulun diğer mezunlarını da kapsadığını göstermektedir. Bu güveni zedeleyecek bir durum ortaya çıkmadığı müddetçe, merkezî sınav üzerinden hâlihazırda bir “elekten geçerek” gelmiş olan elit okul mezunları, işverenler için “kara kutu” olan diğer adaylara nazaran çok daha fazla güven telkin edebilmektedir:

Demir: Hangi elekten geçerek geldi bu, onu bildiğin için, *başkasında ne diye gireyim riske* diyorsun. *Ben biliyorum, ne aldığımı biliyorum, ben bunun altyapısını biliyorum, kapasitesini biliyorum* diyorsun. Ben biliyorum ki oradaki eğitim nasıl bir eğitim, oradan gelen çocuk nasıl bir çocuk.

Araştırmacı: *Nasıl bir çocuk?*

Demir: Nasıl bir çocuk dersiniz, demin dediğime gelin yani: kendi yaş grubunun ilk beş yüzüne giren çocuk bu. Bu çocuk neyi isterse yapar yani. Potansiyeli var. Yeter ki o eğitimle o çocuğa o güven verilmiş olsun. Şimdi bu çocuğu tercih etmek varken, tamamen kara kutu olan başka birini mi tercih edeceksin? Bunun şeyini biliyorum ben, minimumlarını. (*İEL, 70’ler*)

Katılımcı tarafından “minimumunu bilme” üzerinden ifade edilen durum, “altyapısının güçlü olduğunu bilirim” (Nedim, İEL, 60’lar), “muhakkak bunda bir şeyler vardır, fırsat vermek gerekir” (Halil, GSL, 70’ler), “liseli bir adamda, aradığım özelliklerin olma olasılığı daha yüksek” (Vedat, GSL, 80’ler), “kesin ekstra bir şeyi [niteliği] vardır” (Merve, RK, 2000’ler), “bir yere işlenmiştir o kod, bir yerde çıkar” (Arda, İEL, 2000’ler), “biz RK’lileri daha çok deneriz, çünkü ne yapabileceklerini biliyoruz” (Can, RK, 2010’lar) ifadeleri üzerinden başka katılımcılar tarafından da dile getirilmiştir. Bu ifadeleri özetler mahiyette, İEL 80 dönemi mezunu Cemil, işverenlerde elit okul mezunlarına yönelik bu güveni, yüzde birlik dilimle okulu kazanma başarısı ve sonrasında okulun zorlu müfredatını tamamlayabilme yetisi üzerinden, elit okul mezunlarının “verileni alabilme” becerileri ile açıklamıştır:

Şöyle bakar İKcılar: O çocuk İstanbul Erkek gibi bir okulu kazanmış ya da böyle konuşunca kendimi narsist gibi hissettim (*gülümseme*) diğer okulların da adını koyayım, Galatasaraylılar, Atatürk Fen’ler, bilmem ne. Bu çocuk burayı kazanmış ve bu çocuk burayı okuyarak bitirmiş. Verileni almış, bu verileni alarak tıp fakültesini ya da atıyorum Boğaziçi’ni kazanmış. Ve orada da verileni almış, bitirmiş. Yani verileni alabiliyor. Demek ki, benim iş yerimde de bu çocuk geldiği zaman bunu yapar. (*Cemil, İEL, 80’ler*)

Cemil’in bahsettiği “verileni alabilme” yetisi, önceki bölümde tartışılan temalardan “öğrenmeyi öğrenme” kazanımı ile de ilişkilidir. Bir konuya/soruna nasıl yaklaşacağını

bilme, denemekten vazgeçmeme, alternatif çözüm yolları üretme gibi “elit kazanımlar”ı işaret eden “öğrenmeyi öğrenme” becerisi, karakterin çok daha fazla şekillendiği üniversite öncesi dönemde, üniversite dönemine göre daha kolay ve hızlı edinilebilmektedir. Bu duruma işaretlerle, İEL mezunu Erhan (90’lar), yapmış oldukları işe alımlarda, tecrübeleri sonrasında, “öğrenmeye daha yatkın olmaları, yaptıkları hatalardan ders almaya ve onları tekrarlamamaya daha meyilli olmaları” sebebiyle, köklü lise mezunlarını almaya öncelik verdiklerinden bahsetmiştir:

Erhan: Üniversiteden ziyade lise daha önemli. Onu gördüm ben.

Araştırmacı: *Normal lise olsa ama prestijli bir üniversite olsa...*

Erhan: Hepsini deneyimledik. Sonradan da kararımızı verdik ve bütün işe alımlarımızda liseye öncelik verdik.

Araştırmacı: *Bu enteresan. Açıklayabilir misiniz?*

Erhan: Çünkü orada kazanılan çalışma anlayışı, disiplin, üniversitede elde edilebilen bir şey değil. O yüzden bence bir insanın hayatta ne iş yaparsa yapsın, çalışma yöntemi üzerinde, sistematığı üzerinde lisenin daha fazla etkisi var. Üniversite teknik beceri noktasında daha fazla katkı sağlıyor ama lise, kişiliği oluşturuyor, karakteri oluşturuyor.

Verilen cevaplara ilişkin bir diğer ilgi çekici bulgu, olası bir işe alım kararında lise adının bir etkisinin olmayacağını, işe uygunluk kriterini dikkate alacağını söyleyen katılımcıların çoğunlukla (6 katılımcının 4’ü) lise döneminde farklı sebeplerle okulun sosyal ortamına tam anlamıyla dâhil ol(a)mamış olan, düşük aidiyet hissiyatlarını dile getiren katılımcılardan oluşmasıdır. Diğer katılımcılardan farklı olarak bu katılımcılar, ortak yaşanmışlık üzerinden okul adının diğer katılımcılarca dile getirilen bir “sempati”ye yol açmayacağını ifade etmiştir. Karşısına gelen, biri RK mezunu, üç benzer nitelikteki aday arasında, diğer iki adayın “tercih edeceğim başka bir özelliği varsa, hiç önemsemem, o adayları alırım” diyen Murat’ın (RK, 90’lar) düşüncesine paralel biçimde, Sinem (GSL, 2000’ler), okul tecrübesi içerisinde edinilen “teknik-araçsal kazanımlar”ın ilgili pozisyona uygunluğunun ana kriteri olacağını ifade etmiştir:

Liseliyi [GSL mezunu kastediliyor] işe alırken, ekstradan Fransızca biliyor diye düşünürüm. Yani mesela Robertli gelse, Fransızca da işime yaramasa, Robertli’yi tercih ederim, çünkü İngilizcesi iyidir diye düşünürüm. Bu biraz aslında direkt liseli olduğundan değil de, lisede edildiği kazanımlar benim işime yarar mı diye bakarım.

Soruya ilişkin verilen cevap kategorilerine bakıldığında, tüm katılımcılarda, liyakate dayalı alımı vurgulayan bir ihtiyat dikkat çekicidir. Aynı okul kültürü içinden gelmiş olma üzerinden okul mezunlarına yönelik dile getirilen sempatinin altında da bu *hak edilmişlik* vurgusunu içeren ihtiyat görülebilir. Okul mezunlarına öncelik vermeyi “iş etiği içerisinde yapabiliyorsam yaparım” diyen Bahar’ın (GSL, 2010’lar), devamında “ama birinin hakkına girmeden” vurgusu, böylesi bir ihtiyata işaret etmektedir. Aynı okul mezuniyeti dolayısıyla olumlu bir intibanın “kesinlikle” olacağını, o kişiyi “çok daha

büyük bir şevkle dinleyeceğini” söyleyen yakın dönem mezunu Sedat ise lise mezunu olmakla, “elit nitelik” kazanımı arasında bir ayırım yapmış, ikincisinin kararında asıl belirleyen olacağının altını çizmiştir:

Özellikle bu liseye kapağı atıp sonrasında gerçekten hiçbir şeylerle uğraşmamış insanları da tanıdığım için, hani onu bir görmeye çalışırım. Hani gerçekten hayatıyla bir şey mi yapmak istiyor yoksa sadece marka temsil üstüne tescillenmiş bir şey mi? Çünkü sadece öyleyse zararı var, o marka isminin altına yapışmış olmasının. Galatasaray’ın verdiği özgür imkânlarla kendisini ne kadar şekillendirdiği, benim için Galatasaray mezunu olmasından daha önemli. (Sedat, GSL, 2020’ler)

GSL’de okumuş olmayı “şans” olarak tanımlayan Selim (GSL, 2000’ler) de benzer bir ayırımı “sana verilen o şansla, (vurgulu) sen ne yaptın?” sorusu üzerinden dile getirmiştir.

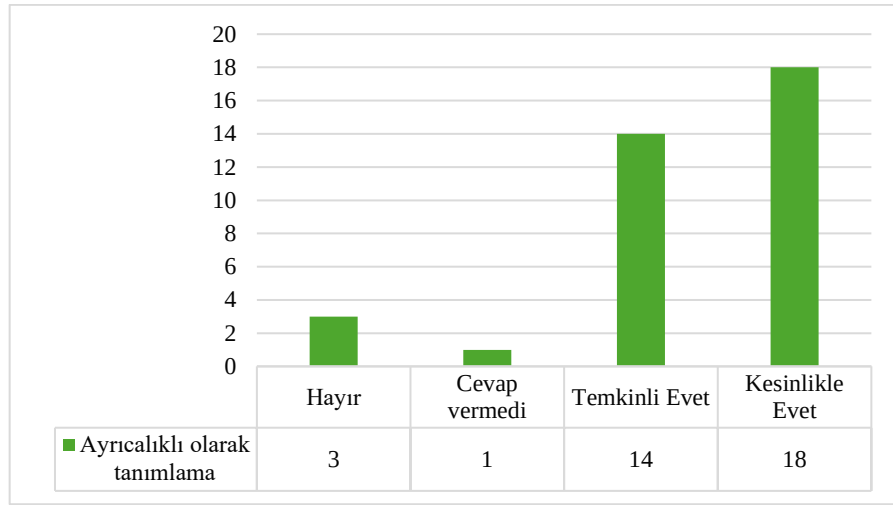
Elit devlet okulu ve Elit özel okul mezunu katılımcılarla en fazla dile getirilen temalara bakıldığında da (Şekil 2) okul türüne bağlı olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Örneklemdaki devlet okulları olan İEL ve GSL mezunu katılımcılarca ayrıcalığın kaynağına ilişkin “Network/Dayanışma” teması en fazla dile getirilen tema olurken, RK mezunu katılımcılar tecrübe ettikleri ayrıcalıkta en çok “Okul imkânları”nın altını çizmiştir. “Network/Dayanışma” cevabı veren toplamda 16 katılımcıdan 13 tanesi elit devlet okulu mezunu iken, “Okul imkânları” cevabını veren toplamda 11 katılımcıdan 7’si özel okul mezunudur. Ortaya çıkan bu farklılık, bir önceki bölümde örneklemdaki devlet okulu mezunu katılımcıların, okul mezunlarının öne çıkan nitelikleri olarak dile getirdikleri “dayanışmacı” bulgusu ile de uyumludur. Devlet okulu mezunu katılımcılarca öne çıkan diğer temalar sırasıyla “nitelikli eğitim”, “marka imajı” ve “elit akranlar” olmuştur. Özel okul mezunu katılımcı anlatılarında ise “okul imkânları” temasını “ezbercilik karşıtı pedagojik yaklaşım”, “marka imajı” ve “nitelikli eğitim” temaları takip etmiştir.

Erken dönem	Yakın dönem	Elit devlet okulu	Elit özel okul
• Nitelikli eğitim • Nitelikli hocalar • Yabancı dil	• Network/Dayanışma • Marka imajı • Yurtdışı imkânı	• Network/Dayanışma • Nitelikli eğitim • Marka imajı • Potansiyelli akranlar	• Okul imkânları • Nitelikli eğitim • Marka imajı • Ezbercilik karşıtı eğitim yaklaşımı

Şekil 2 Ayrıcalığın Kaynağı Özeti

6.2.Liyakat-Ayrıcalık Düalitesinde Türkiye’deki Elit Okullar

Yapılan mülakatlarda katılımcılar, okullarına atfettikleri *ayrıcalıklı* olma statüsünü, kendilerine yönelik olarak temkinle dile getirmişlerdir. Kendilerine yöneltilen “*Kendinizi ayrıcalıklı olarak görüyor musunuz?*” sorusuna, katılımcıların 18’i “kesinlikle evet”, 14’ü şerhli “evet” cevabı verirken, 3 katılımcı “hayır” cevabı vermiş, bir katılımcı ise soruya cevap vermek istememiştir (**Grafik 13**)



Grafik 13 Kendinizi ayrıcalıklı olarak tanımlar mısınız?

Kaynak: Mülakat verileri

Soruya “evet” cevabı vermeyen dört katılımcının *ayrıcalık* kavramını “üstünlük” ve “iltimas” kavramlarıyla ilintili olarak algıladıkları görülmüştür. “Hayır” cevabı veren Fikret (İEL, 90’lar) “ayrıcalıklı olmamaya çalıştığını” dile getirmiş; daha çok, kazandığı *elit nitelikler* dolayısıyla okuluna “müteşekkik” olduğunu ifade etmiştir. GSL mezunu Nurdan (70’ler) ise, kavrama üstünlük hissi atfetmesi dolayısıyla, soruya cevap vermekten imtina etmiştir: “*Bilemiyorum, hiç cevap vermeyeyim, ne açıdan ayrıcalıklı? Cevap vermeyim, hiç tevazumuzu bozmayalım (gülümseme)*”. Nurdan’ın *ayrıcalık* kavramına yönelik olumsuz ilişkilendirmesi, literatürdeki tartışmalara paralel şekilde, ayrıcalığı doğrudan “bahşedilmiş ayrıcalık” (*ascribed privilege*) olarak algılamasından kaynaklanmaktadır. Sınavla girilen prestijli bir devlet okulunu kazanmış olma realitesi, bu olumsuz ilişkilendirme ile çelişmekte; katılımcıyı *ayrıcalık* kavramına yönelik temkine itmektedir.

Ayrıcalık kavramına yönelik benzer bir temkin, şerh düşmek kaydıyla, başka katılımcıların (14) cevaplarında da gözlemlenmiştir. “Temkinli evet” cevabı veren katılımcılardan İEL 60 dönem mezunlarından Nedim ve Derya, “okul mezunu olarak” kendilerini ayrıcalıklı olarak tanımlarken; Meral (İEL, 80’ler) ve Sedat (GSL, 2020’ler), tecrübe etmiş oldukları ayrıcalığın verili değil, hak ederek kazanılmış olduğuna vurgu yapmışlardır:

Ya imtiyaz ya da iltimas görmüş insanlar anlamında değil, ama orayı kazanabilmiş ve o eğitimi almış insanlar olarak, evet, ayrıcalıklıyız. Bize ayrıcalık tanınmadı ama, biz kopara kopara aldık. (Meral, İEL, 80’ler)

Ayrıcalıklı, hani farklı muamele gören değil, ama farklı düşünebilen bir insan olarak, evet öyle [ayrıcalıklı] görüyorum. Fakat kendimi başka insanlardan kopuk ya da ayrı bir yerde görmüyorum yani. Hiç öyle bir düşüncem yok. (Sedat, GSL, 2020’ler)

Ayrıcalık kavramına şüpheyle yaklaşan diğer katılımcılar ise, okulun dayanışmacı network ağını ve marka imajını ayrıcalık hissiyatlarında etmen olarak konumlandırmakla birlikte, kendi konum ve başarılarında okulun sosyal ve sembolik sermayesi üzerinden bir iltimasın etkisinin bulunmadığının (Onur, Sinem, Selim), ayrıcalıklı konumunda okul etiketinin değil, okuldaki kazanımları üzerinden, kişinin ürettiği değerlerin belirleyici olduğunun (Furkan, Emre) altını çizme ihtiyacı hissetmişlerdir.¹⁵

Katılımcılarca, kullanım imkânları olmasına rağmen, okulun sosyal ve sembolik sermayesi üzerinden ayrıcalık tecrübe etmeye yönelik belirgin mesafe, elit okullar literatüründe bulgulanan bahsedilmiş ayrıcalığın küçümsenip, kişinin çabası ve başarıları üzerinden hak edilmiş ayrıcalığın yüceltilmesi bulgusu (Gibson, 2019; Howard, 2008; Khan, 2011; Persson, 2021) ile paralellik göstermektedir. Ayrıcalığın tecrübesi noktasında katılımcı anlatılarında ortaya çıkan bu ayırım, *değer üreten ayrıcalık* ve *kolaycı ayrıcalık* şeklinde kavramsallaştırılabilir. *Değer üreten ayrıcalık* tecrübesi, bu noktada, elit okullar literatüründeki “sorumluluk sahibi elit” (Gibson, 2019) kavramsallaştırmasına yaklaşmakta; bu ayrıcalık tecrübesi biçimi içinde elit okulun, nihai varış noktası olarak kalmayıp, daha etkili bir konuma erişim için *sıçrama tahtası* olarak işlev görmesi hedeflenmektedir. Katılımcı anlatılarında yadırganan *kolaycı ayrıcalık* tecrübesinde ise, “hasbelkader okula girip” (Furkan, RK, 2010’lar), “liseye kapağı attıktan sonra bir şeylerle gerçekten hiç uğraşmamış” olma, bu zamana kadar yapılmış olanlardan “daha

¹⁵ Temkinle ‘evet’ cevabı veren diğer katılımcılar, ülkenin siyasi-bürokratik, iktisadi ve toplumsal dönüşümünün etkisiyle ‘eskisi kadar olmasa da’ halen mezunların ayrıcalıklı olduklarını (Nevzat, Nevin), ayrıcalık hissiyatlarında sadece okul etkisinin bulunmadığını, toplumsal arka planlarının da belirleyici olduğunu (Gamze, Fulya), okul eğitim ya da marka imajından ziyade, benzer nitelikli potansiyelli akranlarla birlikte okumuş olmak üzerinden ayrıcalıklı hissettiklerini (Ali) ifade etmişlerdir.

iyisini, daha güzelini, daha farklısını” yapmak yerine, “marka temsili” üzerinden yol alma tercihi ön plana çıkmaktadır (Sedat, GSL, 2020’ler). Bu noktada *değer üreten ayrıcalık*, literatürdeki ‘hak edilmiş ayrıcalık kavramına yaklaşırken; *kolaycı ayrıcalık*, küçümsenen ‘bahşedilmiş ayrıcalığa’ tekabül etmektedir.

6.2.1. *Ayrıcalığın görünmezliği*

Elit okullar literatüründe altı çizilen sosyoekonomik toplumsal kökenin ayrıcalık tecrübesine etkisi, mevcut araştırmada orta ve üstü sosyoekonomik statüsü bulunan ailelerden gelen katılımcı oranının (%78) ağırlığına rağmen, katılımcı anlatılarında çoğunlukla görünmez kalmıştır. Bu görünmezlikte, örneklemdeki okulların öğrenci alımlarını merkezî sınavla yapmaları, okullardan iki tanesinin devlet okulu olması (yatılı öğrencilerin yatılılık ücreti dışında eğitim ücreti ödenmemesi), bu okullardaki genel öğrenci profilinin çoğu katılımcı tarafından “karma” olarak tanımlanması, dayanışmacı okul kültürünün etkisi ve alt toplumsal sınıflardan gelen katılımcılarca dile getirilen “ekonomik dezavantajın olumsuz tecrübeye sebebiyet verecek kadar hissedilmemesi” temalarının etkisi bulunmuştur. Örneklemdeki özel okulda burslu olarak okumuş olan katılımcıların tecrübe etmiş oldukları dezavantajın bir kısmı ekonomik durumlarından kaynaklanmış olmakla beraber, bir sonraki bölümde daha detaylı tartışılacağı üzere, bu durumda, elit okulların seküler kurumsal habitusundan farklı arka planlardan gelmelerinin daha fazla etkisi bulunmaktadır.

Üst toplumsal sınıflardan gelen katılımcılarda söylemsel düzlemde ayrıcalığın bu görünmezliğinde “**ayrıcalığın sıradanlaşması / standartlaşması**”nın etkisi dikkat çekicidir. Örneğin, üst-orta sosyoekonomik sınıf bir aileden gelen Kemal (İEL, 70’ler), merkezî sınavın henüz başlamadığı dönemde, okul sınavına hazırlık amacıyla ilköğretim döneminde Türkçe ve Matematik derslerinden özel ders almıştır. Okulu kazanması akabinde yakın aile çevresinde birçok kişinin prestijli liselere gidiyor olmasından dolayı özel bir duygu hissetmediğini söyleyen katılımcı, kendi tecrübesinde ayrıcalığın sıradanlaşmasını “sanki herkes öyleymiş gibi” ifadesi üzerinden dile getirmiştir. Yine üst-orta sınıf bir aileden gelen Can (RK, 2010’lar), okulun içindeyken okul imkânlarına işaretlerle “bunun bir standart olduğunu düşünmeye başladıklarını” ifade etmiştir. Katılımcı, tecrübe etmekte oldukları ayrıcalığın ancak, okulu ücretli okumaları dolayısıyla “rahat rahat” okuduklarının zannedilmesine yönelik toplumsal algı ile karşılaştıkları zaman farkına varmıştır:

Can: Daha rahat okuduğumuzu düşünüyorlar, yani işte zengin züppesi gitmişsin oraya, rahat rahat yaşıyorsun işte. Yani zannediyorlar ki kolay. Bunu daha çok topluma hizmet projelerinde gördüm. Mesela işte kimsesiz çocuklara ders anlatırken, farklı bir okuldan gelenlerle konuştuğumuzda böyle bir bakış açısı olduğunu görebiliyorduk.

Araştırmacı: *O tür etkinliklerde sizi görmeyi beklemiyorlar, şaşırtıyorlar gibi mi?*

Can: Evet, bizim tarafımızdan da şaşkınlık oluyordu, yani *neden insanlar böyle düşünüyor* falan diyorduk. İçinde olduğunuz zaman okul sizi, çok fazla *ben nerdeyim*'i unutuyorsunuz. Dışarıdan da bakmadığınız için, bunun bir standart olduğunu düşünmeye bile başlıyorsunuz bir noktada.

Öte yandan, elit okul ortamına kolay adaptasyon ve bu adaptasyonun bedensel tezahürü olan özgüvenli rahatlık (*ease*) hali, üst toplumsal sınıflardan gelen (orta-üst ve üst) katılımcıların anlatılarında çok daha belirgin biçimde ortaya çıkmıştır. RK mezunu katılımcılardan alt-orta sosyoekonomik sınıftan gelen Murat (90'lar) ve üst-orta sosyoekonomik arka plandan gelen Can'ın (2000'ler) okul tecrübeleri arasındaki fark bu noktada ilgi çekicidir. Okulda burslu olarak eğitim görmüş olan Murat'ın, Can'a kıyasla düşük olan okul aidiyeti hissiyatında, okuldaki öğretmen mentörlüğüne yönelik hayal kırıklığının belirleyici etkisi bulunmaktadır. Okul tecrübesi içerisinde Murat, "hayatında önemli etki yaratacak, senin kendini tanımanı sağlayacak, sana kendin hakkında bilmediğin şeyleri gösterecek" *Ölü Ozanlar Derneği* filmindeki gibi bir hocanın eksikliğini hissetmiştir. Murat'ın mezuniyetinden birkaç yıl sonra RK'de öğrenim görmeye başlayan Can'ın öğretmenlerin yaklaşımlarına yönelik tecrübesi ise farklı olmuştur. "*Bir desteğe, manevi desteğe ihtiyacımız olduğu zaman hep onların elini arkamızda hissediyorduk,*" değerlendirmesinde bulunan katılımcı, hocaların öğrencilerin ilgi alanlarını ve güçlü yönlerini desteklemede aktif rol aldıklarını tercübe etmiştir.

Birbirlerine yakın dönemlerde RK'de eğitim almış olan bu iki katılımcının, öğretmen yaklaşımlarına yönelik birbirinin tam tersi yöndeki değerlendirmesi, katılımcıların bireysel özellik ve beklentileri ile ilgili olduğu kadar, gelmiş oldukları aile arka planı etkisi ile de açıklanabilir. Toplumsal sınıfın okul başarısı ve adaptasyonu üzerindeki etkisine eğilen akademik çalışmalar, *odaklı yetiştirme* (Lareau, 2011) pratikleri ile imtiyazlı aile arka planından gelen öğrencilerde bedenleşen özgüvenli rahatlık halinin (*ease*), öğrencilerin otorite figürleri ile ilişkilerinde, korku ve çekinmenin yer almadığı, yatay bir hiyerarşiye olanak sağladığına (Taylor, 2021); ayrıcalığa layık olma (*sense of entitlement*) (Gaztambide-Fernandez, Cairns ve Desai, 2013; Lareau, 2011; Gaztambide-Fernandez, 2009) hissiyatı üzerinden okul ortamında daha rahat kendilerini ifade ettiklerine, ilgi ve destek isteklerini dile getirdiklerine (Calarco, 2018) ve akranlarına göre daha fazla öne çıktıklarına işaret etmiştir. Öğrencinin istek ve ihtiyaçlarına yönelik talepte

bulunma inisiyatifi göstermesi, okul tecrübesi içerisinde de öğrenilebilecek bir beceri olmakla birlikte, bu becerinin okula geldiği dönemde hâlihazırda kendisinde bedenleştiği öğrencilerin tecrübeleri çok daha avantajlı olmakta; yine bu öğrencilerin elit okul tecrübelerine ilişkin “potansiyel ziyarı” yahut “yaşamamışlık hissiyatı” daha az olabilmektedir.

Mevcut araştırmada, orta-üst ve üst sosyoekonomik ailelerden gelen 14 katılımcıdan sadece 4’ü (Kemal, Demir, Gamze, Fulya) tecrübe etmiş oldukları ayrıcalıkta aile ve toplumsal köken etkisinin altını çizmiştir. İEL mezunu Demir (70’ler) okulu kazanmasında, ailesinin okul sınavlarından haberdar olacak donanım ve farkındalığa sahip olmasının belirleyiciliğinden bahsederken; lise öncesi ilkokul ve ortaokul eğitimini özel okullarda tamamlayan Fulya (GSL, 2010’lar), ailesinin ekonomik sermaye gücü dolayısıyla kendisini “ayrıcalıklı bir konumda” tanımlamış, liseye kadar hep benzer üst aile arka planından gelen öğrencilerle birlikte okuduğu için, gerçek anlamda ilk kez GSL’de “toplumsal sınıf kavramını fark [etmiştir]”. RK mezunu Gamze ise, okulu kazanmasında ve kendisini *ayrıcalıklı* olarak konumlandırmasında, “şans” ve “lütuf” olarak tanımladığı, içine doğmuş olduğu aile ve toplumsal şartların etkisine vurgu yapmıştır:

Araştırmacı: Okul mezunu olarak kendinizi ayrıcalıklı olarak görüyor musunuz?

Gamze: (gülümseme) Yani Tanrım niye böyle adaletsiz bir dünya yaratıyorsun, diye arada (gülümseme)...Eee...Ayrıcalıklı olduğumu düşünüyorum. Yani birincisi ailem konusunda çok şanslı, ayrıcalıklı olduğumu düşünüyorum. Yani annemin-babamın ilişkisi, bize karşı tavırları, zekâm, sağlığım ve tüm bunların birleşerek, yani bir şekilde işte sınavlarla, şunlarla, bunlarla güzel okullarda okuyup. Biraz kısmet, biraz lütuf gibi aslında. Hani doğduğum aile, şartlar, şunlar bunlar, yani Robert'e gittim ama bu Robert'e gitmek sadece benim yaptığım bir şey değil gibi, yani nasıl anlatayım bilmiyorum. Yani bu zekayı da, bu aileyi de, bu ortamı da, bu fırsatları da verildi gibi hissettiğim için. (RK, 2010’lar)

Genel olarak anlatılardaki toplumsal köken etkisinin görünmezliğinde mevcut araştırma, elit okullar literatüründe “ayrıcalığın görünmezliği” teması (Howard vd., 2014; Keddie vd., 2021; Maxwell ve Aggleton, 2010) odağında sıklıkla tartışılan “**meritokratik söylem**” etkisine işaret etmektedir.

6.2.2. Meritokratik söylem etkisi

Modern toplumlarda yerleşik olan fırsat eşitliği söyleminin, mevcut toplumsal eşitsizliklere meşruiyet zemini sağlayarak, daha fazla eşitsizlik doğurması çelişkisine odaklandığı ünlü eseri *Meritokrasinin Yükselişi*’nde (*The Rise of the Meritocracy 1870-2033*) Michael Young (1961), 2033 yılında toplumun yönetim biçimi olarak soylu bir

soyadına sahiplik üzerine kurulu aristokrasi, servet üzerine kurulu plütokrasi, ve bugünkü norm olan demokrasiden farklı olarak, *yetenek* üzerine kurulu meritokrasinin¹⁶ hüküm süreceği bir toplum tahayyül eder (1961, s. 21). Young, ilk başta herkesin eğitim hakkına erişimi üzerinden yeteneğin ödüllendirildiği bir sistem olarak kulağa hoş gelebilecek olan bu yönetsel anlayışın, toplumsal şartların eşitsizliği ortadan kaldırılmadan, toplumdaki mevcut imtiyaz ve dezavantajın yeniden üretimine yol açacağını iddia eder. Öyle ki, kamuda yönetici olabilecek seviyede yetenekleri haiz, alt toplumsal sınıftan gelen bir çocuk, on beş yaşında, toplumsal şartları dolayısıyla eğitimden ayrılp, postacı olabilmekte; çok yetenekli olmasa da ailesinin maddi gücü ve zengin bağlantıları sayesinde Eton’a kabul alan bir diğer çocuk ise orta yaşlarında Dışişleri’nde yüksek memur olarak kariyerini inşa edebilmektedir (Young, 1961, s.20). Temelde bu iki çocuğun toplumsal şartlarının bir sonucu olarak ortaya çıkan durum, meritokratik anlayışın hâkim olduğu bir düzende, ilk çocuğun yeterince yetenekli olmaması yahut yeterince çalışmaması dolayısıyla *haklı olarak* yarıştan elenmesi şeklinde, diğer çocuğun üst konumlara gelmesi ise doğuştan getirdiği yeteneklerinin *doğal bir çıktısı* olarak yorumlanabilmektedir.

Bahşedilmiş ayrıcalık- Hak edilmiş ayrıcalık düalitesine ilişkin, mevcut tez araştırmasında ayrıcalığın hak edilmiş mahiyeti belirgin biçimde ortaya çıkmıştır. Bilhassa yakın dönem anlatılarında okul mezuniyeti sonrası eğitim ve kariyer hayatında tecrübe edilen ayrıcalıkta “bahşedilmiş ayrıcalıkların” daha fazla öne çıkmasına rağmen, söylemsel olarak bireyin aktörlüğünün ön plana çıktığı *elit kazanımlar* ve *potansiyele* vurgu yapılmasında temelde meritokratik söyleme dayanan elit okulların herkesin katılımına açık merkezî bir sınavla alım yapması-etkisinden bahsedilebilir.

RK’de öğrenci olabilmek için belirli miktarda öğrenim ücreti ödeme yükümlülüğü bulunmakla birlikte, öncesinde merkezî sınavda %1’lik dilime girme başarısı göstermek gerekmektedir. Merkezî sınav başarısının birincil koşul olması, RK mezunu katılımcıların anlatılarında ailelerinin ekonomik sermaye etkisini görünmezleştirmekte, zaman zaman maruz kaldıkları, ailelerinin ekonomik gücü ile “rahat rahat okudukları” şeklindeki toplumsal bakışa yönelik tepki geliştirmelerine sebep olabilmektedir: “*Biz de altın*

¹⁶ ‘Meritokrasi’ kavramı Young’a nispet edilse de Young, kitabında ‘bu sevimsiz kavramın’ kökeninin, ‘fırsat eşitliği’ kavramında olduğu gibi, belirsiz olduğunu not düşer (1961, s. 21). Kavramın kökenine dair kapsamlı bir derleme için bkz. Thomas Mulligan, "Meritocracy", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2023 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.).

yastıklarda okumuyoruz yani, çalışıyoruz, çabalıyoruz, koşturuyorlar yani” (Can, RK, 2000’ler).

Öğrenimin ücretsiz olduğu örneklemdeki devlet okullarında da benzer bir merkezî sınav üzerinden ayrıcalığın hak edilmişliği temasına vurgu mevcuttur. GSL mezunu katılımcılarda bu vurgu, katılımcılarca *Şatolar* olarak isimlendirilen, liseye (sadece Galatasaray İlkokulu’ndan nakil alan) Galatasaray Ortaokulu’ndan gelen öğrencilerle mukayeselerinde ortaya çıkmıştır. Her yıl 8. sınıf sonunda merkezî olarak yapılan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ile %1’lik dilime girerek okullarına yerleşen 100 öğrencinin yanı sıra, 50 kişilik kontenjan, ilk etapta kurayla öğrencisi oldukları Galatasaray İlkokulu’ndan¹⁷ liseye doğrudan geçiş hakkı bulunan öğrencilere ayrılmıştır. ABD’deki prestijli bir yatılı okul olan St. Pauls’ta yapmış olduğu etnografik çalışmasında (2011) Khan’ın bulguladığı, soyadı üzerinden okulda bulunduğu inanan imtiyazlı sınıflardan gelen öğrencilere yönelik azımsayıcı bakışın bir benzeri, bazı GSL mezunu katılımcıların anlatısında, okula “sınavla gelenler” ve “Şatolar” arasındaki ayrımda ortaya çıkmıştır. Bu katılımcılardan biri olan Bahar (2010’lar), sınavla gelen öğrencilerden farklı olarak, ilköğretimden kontenjanla gelen öğrencilerin liseye girebilmek adına bir “mücadele” içine girmemiş olmaları dolayısıyla, sınavla gelmiş öğrencilerdekine benzer bir çalışma disiplinleri olmadığını düşünmektedir.

İEL mezunu katılımcılar tarafından okula sınavla girmiş olma üzerinden dile getirilen “hak edilmiş ayrıcalık” vurgusu ise, GSL’dekine benzer bağlamda, ilkokuldan üniversite bitimine kadar tek bir okul kültürü ve eğitim felsefesi içinde öğrenci yetiştirme amacıyla açılması planlanmış olan ilkokul konusuna ilişkin olarak dile getirilmiştir.¹⁸ Katılımcılarca aktarıldığı üzere, her ne kadar ilkokul projesi, kurada ortaya çıkan bir usulsüzlük dolayısıyla, İEL camiasınca tepki gösterilerek, rafa kaldırılmış olsa da, katılımcıların ilkokuldan sınavsız kontenjan verilmesine ilişkin menfi yöndeki görüşleri meritokratik söylemin yerleşikliği göstermesi bakımından önemlidir. Okulun eğitim

¹⁷ 1992 yılında Türkiye ve Fransa arasında imzalanan protokolle, ilkokuldan üniversite bitimine kadar olan eğitim sürecini yapılandıran Galatasaray Eğitim ve Öğretim Kurumu (GEOK) hayata geçmiş, bu kapsamda kurulması öngörülen ilkokul, 1993-1994 öğretim yılında eğitim-öğretim faaliyetlerine başlamıştır. (<http://www.gsi.gsu.edu.tr/hakkimizda.html>)

¹⁸ İEL okul websitesinde Tarihçe’de verilen bilgilere göre, 1996 yılında “İstanbul Erkek Liseliler Eğitim Vakfı tarafından anaokulundan üniversiteye uzanan eğitim zincirinin ikinci halkası olarak düşünülen ilkokul açılır. Okulun açılışına katılan Cumhurbaşkanı Sayın Süleyman Demirel: *Gövde (Lise) var; ayakkabı (ilkokul) tamam, şimdi sırada şapka (üniversite) var*, diyerek bu eğitim zincirine olan desteğini belirtir.”

vakfı olan İELEV'in şu an biri İEL binasının hemen yanında, diğeri Çekmeköy'de kurulmuş olan iki özel anaokulu ve ilkokul/ortaokulu ile yine Çekmeköy'de bulunan bir adet lisesi bulunmaktadır. Bununla birlikte yapılan katılımcı mülakatlarında katılımcılar, vakfın okulları ile İEL'in arasında hem yapısal olarak hem de duygusal anlamda herhangi bir bağın bulunmadığının altını çizmişlerdir. Öyle ki, okul mezunlarından Cemil (İEL, 80'ler), vakfın okullarında İEL'in amblem ve renklerinin kullanılmasına karşı çıktıklarından bahsetmiştir. "Hiç alakamız yok bizim. Orası İELEV okulları," ifadesi üzerinden yakın dönem mezunu Kerem (İEL, 2010'lar) de sınav başarısı ile "okulu kazanma" ve "para ile okuma" arasındaki farkın altını çizmiştir:

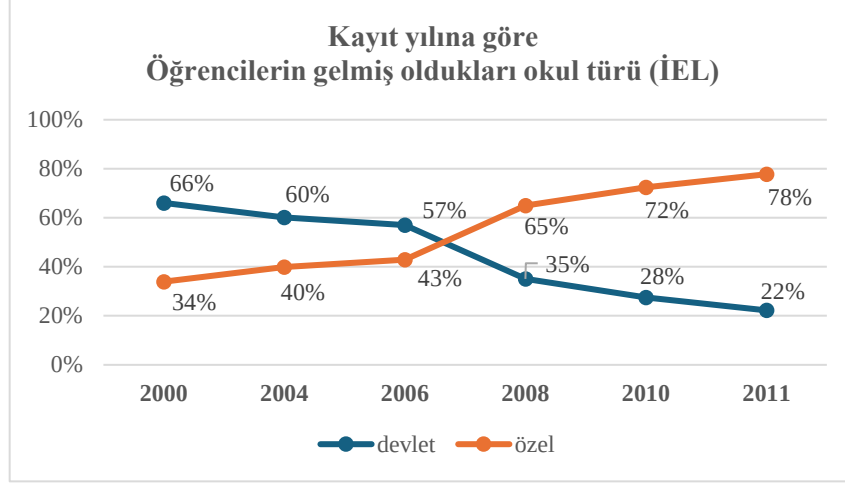
***Araştırmacı:** Okul paydaşlarının bakış açısında İELEV mezunu biri İEL mezunu gibi değil bu durumda?*

Kerem: Mümkün değil. Mesela İELEV'in de lisesi var Çekmeköy'de. Mümkün değil. Neden? Biz bir kere aynı kültür değiliz. Biz sınavla kazandık burayı. Onlar parayla okuyorlar. Bu bir. İkincisi: buradaki gelenek ve kültür aktarımı bambaşka bir şey. Orada eğitim aktarımı var. Ben tabii ki oranın iyi bir okul olmasını isterim -ki vakıf daha çok kazansın, vakıf daha çok kazansın ki İstanbul Erkek Lisesi'ne daha çok destek sağlasın. Ben o sebeple oranın iyi bir okul olmasını isterim. Ama (vurgulu) *burayla mukayese dahi edilemez.* (Kerem, İEL, 2010'lar)

Katılımcı anlatılarında, herkese açık olan merkezî bir sınavla okulu kazanmış/hak etmiş olma, elit okul öğrencisi ve mezunu olarak toplumsal hayatta tecrübe edilen ayrıcalığın ana meşruiyet zeminini oluşturmaktadır. Öte yandan, sınavın herkese açık olması, bu sınava tüm öğrencilerin eşit şartlarda hazırlanarak girmiş olduğu anlamına gelmemektedir. Okulun, toplumsal dezavantajları ortadan kaldırma iddiasındaki eşitleyici ve özgürleştirici işlevini bir "mistifikasyon" ve "mit" olarak niteleyen Bourdieu (2008b, s.38), bu mitin en işlevsel meşruiyet aracı olan sınavların, aslında sınavsız alımdan çok daha büyük bir ustalıkla, imtiyazlı sınıfların çocuklarını öncelediğini iddia eder (2008b, s. 35). Öyle ki, merkezî sınav, adayları "resmiyette eşitlerken", mevcuttaki kültürel eşitsizliklerin de üstünü örtmektedir. Bourdieu'nün öğrencilerin eşitsiz toplumsal şartlar altında sınava girmelerine atıfla "örtük tehlike" (Bourdieu, 2008b, s. 35) olarak nitelediği bu durum, aileden tevarüs edilen ayrıcalığın, eskiden olduğu gibi içine doğulan kast ve soyadı üzerinden değil, daha "gizil kanallar yolu ile" liyakate dönüşme sürecine işaret etmektedir (Bourdieu ve Passeron, 1979, s. 69).

Mevcut araştırma da benzer bir *örtük tehlikeye* işaret etmektedir. Zira, ailenin akademik ilgisi ve ders takviyesinin ailenin kültürel ve ekonomik sermayesi ile yakın ilişkisinin yanı sıra, özellikle ilk ve ortaöğretimde özel okullaşma oranlarının yükselme eğiliminde

olduğu¹⁹ günümüzde, prestijli liselere de yükselen oranlarda özel okullardan öğrenci gelmektedir (Grafik 14).



Grafik 14 Öğrencilerin geldikleri okul türü (İEL)
Kaynak: Okul verileri

Araştırma kapsamında “elit okullara geçiş okulları” olarak kategorize edilen ve prestijli liselere yüksek oranlarda öğrenci gönderen nitelikli özel okullar²⁰, ortaokul birinci sınıftan itibaren yoğun bir çalışma temposu içinde öğrencilerini merkeze sınava hazırlamaktadır. RK’de öğrenci yerleştirme oranı yüksek olan Bilfen’de okumuş olan Elif (RK, 2020’ler), “çok fazla akademik odaklı bir okul” olarak tanımladığı Bilfen’de hafta sonları da okul derslerinin devam etmesi ve kendisinin derslerini önemseyen sorumluluk sahibi bir öğrenci olması dolayısıyla, herhangi akademik bir takviyeye ihtiyaç duymadan RK’i kazanabilmiştir. Bir diğer zincir özel okulda ortaokul eğitimini almış olan Sedat (GSL, 2020’ler) ise, Türkiye’nin doğusundaki bir ilden GSL’yi kazanmasındaki belirleyici faktörlerden biri olarak burslu olarak okumuş olduğu özel ortaokulundaki eğitim kalitesinin altını çizmiştir. Bir Anadolu şehrinden gelmiş olmakla birlikte, ebeveynleri hekim olan ve üst-orta ses bir aileden geldiğini ifade eden katılımcının anlatısındaki imtiyazlı toplumsal köken etkisinin, potansiyel ve burslu okuma üzerinden dile getirilen meritokratik söylemin arkasında silikleşmesi dikkat çekicidir.

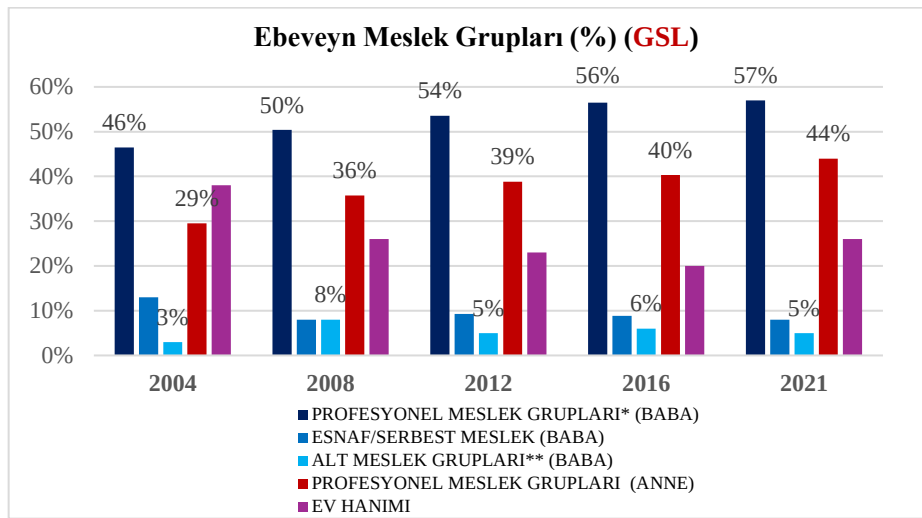
¹⁹ MEB Örgün Eğitim İstatistiklerine göre, 2014 yılında %4 olan özel ilköğretim oranı, 2024 yılında %8’e yükselmiştir. Aynı yıllarda özel ortaokul oranı ise %6’dan %12’ye ulaşmıştır.

²⁰ Örneğin, bu okullardan biri olan Bilfen Ortaokullarında, LGS 2024 sonuçlarına göre, mezun olan 1,979 öğrenci arasında 43 öğrenci 500 tam puan yaparak birincilik derecesi elde etmiştir. LGS 2023’te ise toplamda mezun olan 1,754 öğrenciden 23 tanesi yine tam puan alarak Türkiye birincileri arasında girmiştir. (<https://bilfen.com.tr/ortaokul/basari-ve-oduller/lise-giris-sinavi-basari-lari>). Bahçeşehir Koleji ise LGS 2024’te 29, LGS 2023’te ise 58 Türkiye birincisi çıkarmıştır (<https://bahcesehir.k12.tr/tr/kurumsal/haberler-detay/Bahcesehir-Koleji-LGSde-29-birinci-cikardi/394/3918/0>, <https://bahcesehir.k12.tr/tr/kurumsal/haberler-liste/Haziran/381/0/0>). Erişim tarihi: 26.11.2024.

Bir diğer dikkat çekici husus, katılımcı değerlendirmelerinde, erken dönemden yakın döneme genel öğrenci profilindeki ağırlığın üst-orta sınıfa kaymış olmasıdır. (Dönemlerindeki ağırlıklı öğrenci profilini erken dönem katılımcıların %27'si 'üst-orta' olarak konumlandırırken, bu oran yakın dönemde %50 olarak gerçekleşmiştir.) Okul sınavından haberdar olanların İstanbullu ailelerle sınırlı kalmasına işaretler, “eskiden sınava²¹ giren buraya giriyormuş,” diyen Kerem (İEL, 2010’lar), okul bilinirliğinin ve rekabetin çok daha arttığı günümüzde artık öğrencilerin çok daha çeşitli şehirlerden gelmiş olmakla birlikte, çoğunlukla eğitilmiş, bilinçli ailelerin çocukları olduklarını ifade etmiştir. Bugün elit okullara girebilmek için, liselere geçiş sınavında artık neredeyse tam puan yapılması gerekliliğini vurgulayan başka katılımcılar da sınava yönelik hazırlıkta sınıfsallık etkisine işaret etmiştir:

Şunu söyleyebilirim: Benim dönemimdeki konumuyla bugünkü konumu çok farklıdır. Çünkü benim dönemimde özel üniversiteler veya özel okullar bu kadar fazla yoktu ve okullar arası farklılık bugünkü kadar keskin değildi. İstanbul Erkek Lisesi aynı zamanda imkânı olmayan bir Cumhuriyet çocuğunu da okutabilen bir yerdi, ona bakabilen bir yerdi. Bugün paran yoksa, İstanbul Erkek Lisesi’ne bile gelmen çok zor, çünkü hayat pahalı, hayat daha pahalı. (Arda, İEL, 2000’ler)

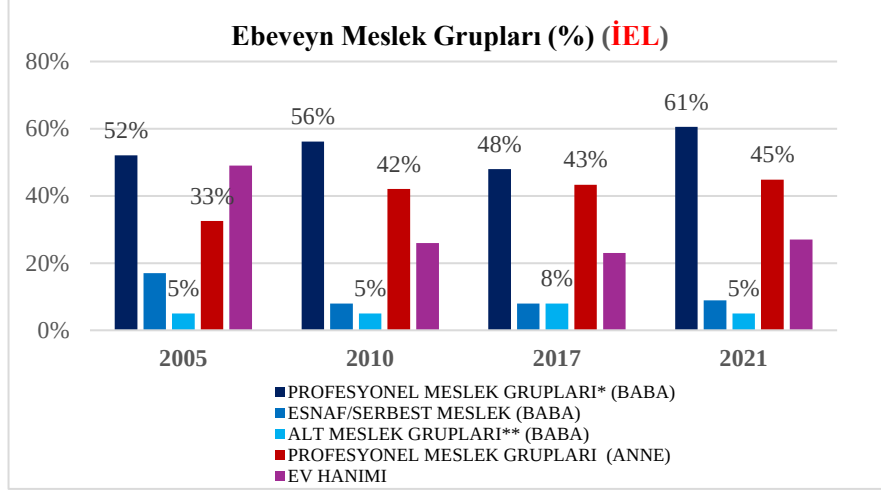
İEL ve GSL’ye kayıt yaptıran öğrencilerin toplumsal kökenlerine ilişkin okul verileri incelendiğinde, ebeveyn meslek gruplarında ağırlığı profesyonel meslek gruplarının oluşturduğu görülmektedir. Bilhassa anne meslek gruplarındaki nitelikli işgücünde artış, ev hanımı oranında ise düşüş trendi dikkat çekmektedir. Alt gelir meslek gruplarının oranı son yirmi yılda, her iki okulda da %10’un altında seyrederken, esnaf gruplarında ise belirgin bir düşüş görülmektedir (Grafik 15 ve 16).



Grafik 15 GSL Ebeveyn meslek grupları

²¹ Merkezi sınav öncesi, okulların yaptıkları kendi sınavları kastedilmiştir.

*Profesyonel meslek grupları: Hekim, Mühendis, Avukat/Hâkim/Savcı, Öğretmen, Akademisyen, Mimar, Yönetici/Müdür/Direktör
 **Alt meslek grupları: Teknik ara elemanlar, düşük vasıflı çalışanlar (işçi, çiftçi, şoför, temizlik/güvenlik/satış elemanları gibi)



Grafik 16 İEL Ebeveyn meslek grupları

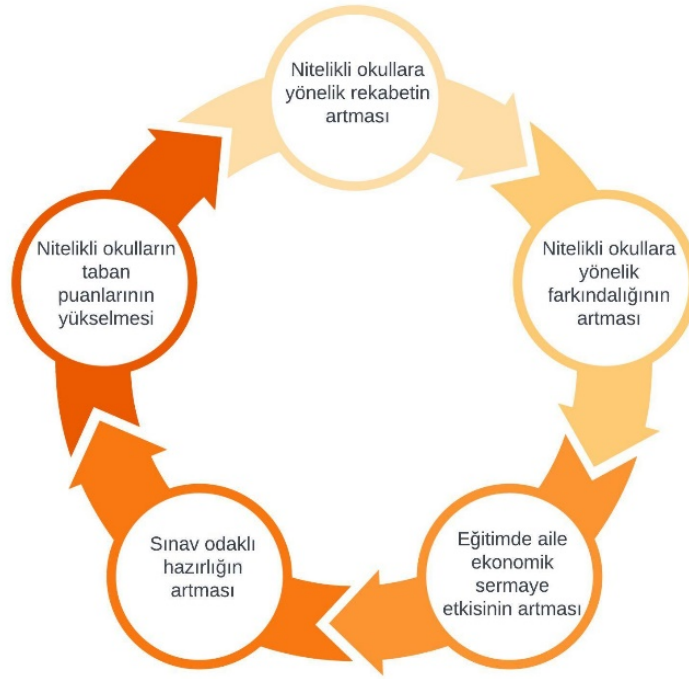
Kaynak: Okul verileri

*Profesyonel meslek grupları: Hekim, Mühendis, Avukat/Hâkim/Savcı, Öğretmen, Akademisyen, Mimar, Yönetici/Müdür/Direktör
 **Alt meslek grupları: Teknik ara elemanlar, düşük vasıflı çalışanlar (işçi, çiftçi, şoför, temizlik/güvenlik/satış elemanları gibi)

Erken dönemde İstanbul ikameti, ekonomik ve bilhassa kültürel sermaye göstergesi olarak karşımıza çıkarken, elit devlet okulları 2000’li yıllarla birlikte çok daha geniş bir coğrafyadan öğrenci alımı yapmaya başlamıştır (**Grafik 11**). Bununla birlikte, ebeveyn mesleklerine ilişkin verilerin gösterdiği üzere, bu coğrafi çeşitlilik, sınıfsal çeşitliliği beraberinde getirmemiştir. Hem anne hem baba mesleklerinde prestijli meslek gruplarının oranındaki artış, ev hanımı oranındaki düşüşle (ailede gelir getiren birey sayısındaki artış) birlikte ele alındığında, elit devlet okullarında genel öğrenci profilinin geldiği sosyoekonomik sınıfın ortadan üste doğru kaymakta olduğu görülmektedir.

Eğitim düzeyleri ile birlikte ekonomik ve kültürel sermayeleri artan ebeveynlerin, çocuklarının eğitim alanına olan ilgileri, elit okullara yönelik çok daha planlı ve odaklı bir hazırlık süreci içerisine girmelerine yol açmaktadır. Özel okullaşmanın tetiklemesi ile artan rekabet, elit okulların taban puanlarını yükseltirken, bu durum, kısır bir döngü olarak, çok daha fazla rekabete yol açmakta, aile ekonomik sermaye etkisi çok daha belirleyici hale gelmektedir (**Şekil 3**). Üstelik, Bourdieu’nün nitelikli eğitime erişimin demokratikleştirilmesinde, politika yapıcılarının eğitim alanında nitelikten önce nicelik odaklı “yüzeysel ve gösterişçi eylemlerinden çok daha fazlasına ihtiyaç duymaları” tespitine (2008b, s. 201) paralel biçimde artan okul enflasyonu, daha fazla eşitlik ve demokratikleşme sağlamanın ötesinde, başarılarını sınav sonuçları ve mezunlarının

başarıları üzerinden defaatle ispatlamış olan prestijli okulların ayrıcalıklı konumlarını daha da biricik kılmaktadır. Mevcut araştırma, günümüzde “mucize çocuklar”ın en önemli (hatta yegâne) dikey hareketlilik imkânı olan elit okullara girişte daha da dezavantajlı bir duruma gelmekte olduklarını göstermektedir. Bu eğilimin devam etmesi durumunda, prestijli devlet okullarının toplumsal hareketliliğe olanak sağlayan, “statü asansörü” (Mills, 2019) işlevinden, Bourdieu’nün savunduğu üzere, toplumsal imtiyazları “yeniden üretim mekanizması”na dönüşme riski bulunmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2019).

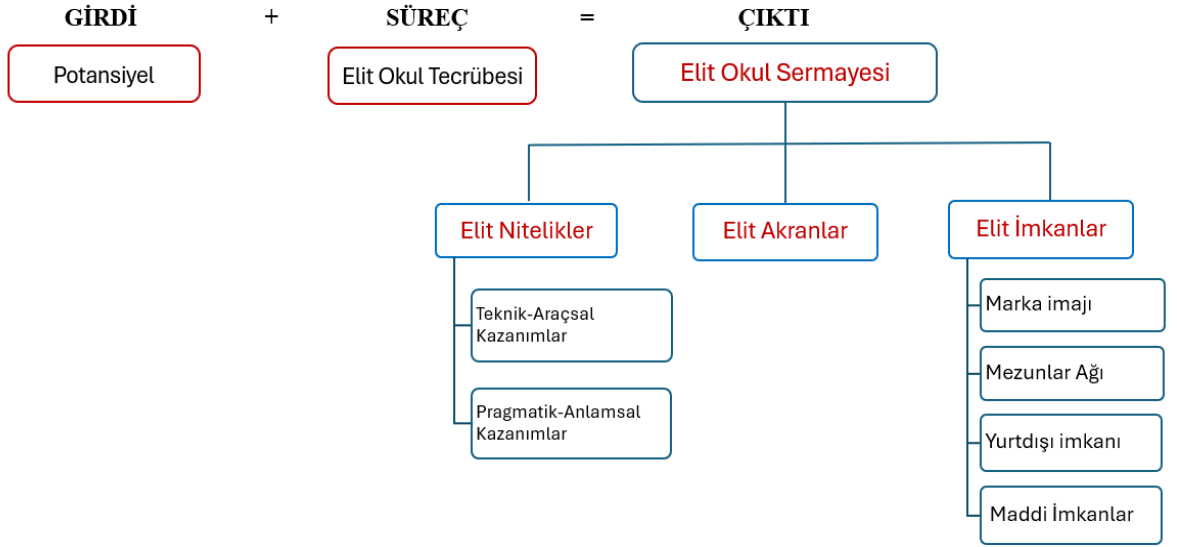


Şekil 3 Aile Ekonomik Sermaye- Rekabet Döngüsü

6.3.“Elit Okul Sermayesi”

Mevcut araştırmada erken ve yakın dönem mezunu katılımcıların okul ayrıcalığına ilişkin tecrübe ve görüşlerine bakıldığında, akademik sütun ve sosyokültürel sütunla ilişkili kazanımlar (“**elit nitelikler**”), potansiyelli akranlar (“**elit akranlar**”) ve okulun marka imajı (sembolik sermaye), mezunlar ağı (sosyal sermaye), yurtdışı bağlantısı (global sermaye) ve fiziksel/maddi imkânlarından oluşan “**elit imkânlar**”ın belirleyiciliği ön plana çıkmıştır. Elit okul öğrencilerinin mezuniyet sonrası hayatlarında aktive edip etmemelerinden bağımsız, okul öğrencisi olmak üzerinden bir değer olarak edinilen bu sermaye biçimleri bir paket halinde bu tez araştırmasında “**elit okul sermayesi**” olarak kavramsallaştırılmıştır (Şekil 4). Sonuç itibarıyla, araştırma verileri, okula getirilen

bilişsel “potansiyel” ile okul tecrübesi sürecinde edinilen (*achieved*) “elit nitelikler” ve elit okul ortamına dâhil olmakla kazanılan (*ascribed*) “elit imkânlar”ın oluşturduğu ‘**elit okul sermayesi**’nin, Türkiye’deki elit okullar bağlamında tecrübe edilen ayrıcalığın kaynağını oluşturduğunu bulgulamıştır.



Şekil 4 Elit Okulların Potansiyel Elit Üretimine Katkısı

“Elit okul sermayesi”, öğrencilerin geldikleri toplumsal arka planlardan bağımsız olarak, tüm elit okul mezunlarının eğitim, mesleki kariyer ve toplumsal yaşamlarına artı değer katma potansiyeline sahiptir. Ancak bu potansiyelin ne ölçüde gerçeğe dönüşeceği ve ayrıcalık üreteceği, mezunların ait oldukları toplumsal arka plandan bağımsız değildir. Bazı mezunlar için bu sermayeyi aktive etmek çok daha kolay olurken (*ease*), diğerleri için bu ancak belirli uyumlanma stratejileri sonrasında mümkün olabilmektedir. Öte yandan bazı mezunlar ise, özellikle “elit imkânlar”a dair sermaye kullanımına bilinçli bir mesafe koymayı tercih edebilmektedir. Tez araştırmasının bir sonraki bulgu bölümü, ayrıcalık tecrübesindeki bu çoğullaşmayı “Aidiyet” teması odağında analiz edecektir.

7. ELİT OKULLAR ve AİDİYET

Bu bölümde, “Elit okulların sütunları” ve “Ayrıcalık” temalarından sonra, tez araştırmasının üçüncü ana temasını oluşturan “Aidiyet” temasına ilişkin bulgular paylaşılacaktır. Aidiyet hissiyatı, diğer kişilerle ortak paylaşım imkânı üzerinden, kişinin bulunduğu ortama dâhil olma, kendisini bu ortamın ayrılmaz parçası görme ve bu ortamda kabul görme durumuna işaret etmektedir (Hoffman, Richmond, Morrow ve Salomone, 2002; Vaccaro, Swanson, Marcotte ve Newman, 2019). Ünlü ihtiyaçlar hiyerarşisinde Abraham Maslow da ait hissetme ihtiyacını, fiziksel ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyaçlarının hemen akabinde temel insani bir ihtiyaç olarak konumlandırır. Bu noktada kişinin bulunduğu ortama aidiyet hissedememesinin bilişsel ve psikolojik başta olmak üzere çeşitli olumsuz sonuçları olabilmektedir. Bu tez araştırması bağlamında, eğitsel ortamda aidiyet hissiyatı üzerine eğilmek, öğrencilerin sübjektif okul tecrübelerini nasıl anlamlandırdıklarını ve bu anlamlandırmanın farklı öğrenci grupları için nasıl çeşitlenebildiğini görebilmek adına önem arz etmektedir. Katılımcı anlatıları, okulun sosyal ortamına katılım ve ait olma hissiyatında çoğullaşmalara işaret etmiştir. Bu çoğullaşmada, katılımcıların birincil habituslarının okuldaki baskın habitusa uyumlanma derecesi belirleyici bir faktör olarak öne çıkmıştır.

Elit okullar literatüründe *aidiyet* teması, dışarıya karşı net bir ayrım ve içeride, okul paydaşları arasında güçlü bir bağlılık hissiyatı odağında, “kolektif kimlik” ve “dayanışma” kavramları üzerinden ele alınmıştır (Baltzell, 2017; Courtois, 2018; Gibson, 2019). Bu noktada kolektif kimlik, okulun belirli değerler sistemi ve yetiştirmeyi hedeflediği öğrenci profiline ilişkin beklentilerini içeren “kurumsal habitus”una uygunluk üzerinden şekillenmektedir (Howard vd., 2020, s. 571). Basil Bernstein’in (2003b) “görünmeyen pedagoji” (*invisible pedagogy*) olarak nitelediği okul kültürüne ait ortak değerler sistemi, kurumsal habitusu şekillendiren “anlamsal kültür/düzen” (*expressive order*) yoluyla öğrencilere aktarılmaktadır. Okulun kurumsal habitusuna uyumlu toplumsal arka planlardan gelen öğrencilerin bu anlamsal kültüre ve kolektif kimliğe dâhil oluşu, gerilimsiz, doğal bir sürecin sonucu olarak gerçekleşmekte, aidiyet hisleri de o noktada yüksek olmaktadır. Bu grup öğrencilerin birincil habitusları ile okulun kurumsal habitusu arasındaki özdeşim, öğrencilerin kendilerini *evlerinde* hissetmelerine, Digby Baltzell’in ifadelendirmesiyle, elit okulun “vekil aile” (*surrogate family*) hüviyeti kazanmasına imkân tanımaktadır (2017, s. 293).

Literatürdeki çalışmalar alt toplumsal sınıfsal ve/veya etnik azınlık gruplardan gelen öğrencilerin elit okulların beyaz, üst toplumsal sınıfların habitusuna uyumlu atmosferi ve pratikleri karşısında tecrübe ettikleri kültürel uyumsuzluk (*cultural mismatch*), kültür şoku ve akabinde ortaya çıkan “aidiyet belirsizliği”ne (*belonging uncertainty*) işaret etmektedir (Feldman ve Wallace, 2021; Jack, 2019; Jack ve Black, 2022; Khan, 2011; Merry ve Boterman, 2020). Sosyal psikoloji alanında Walton ve Cohen (2007) tarafından türetilmiş bir kavram olan *aidiyet belirsizliği* durumu, hâkim kültür karşısında kimliğinin belirli bir bileşeni üzerinden azınlık durumuna indirgenen bireylerin, dâhil oldukları sosyal çevreye gerçekten ait olup olmadıklarını sorguladıkları karmaşık duygu durumunu tanımlamaktadır. Amerikan yükseköğretim sisteminde birinci sınıf öğrencilerinin okulu bırakma nedenleri üzerine eğildikleri makalelerinde Hoffman ve arkadaşları (2002), aidiyet hissiyatının iki temel bileşeninin “uygunluk” (*fit*) ve “değer gören katılım” (*valued involvement*) olduğunu yazarlar. Bunlardan ilki kurumsal habitusla birincil habitusun değerleri arasındaki uyuma, ikincisi ise kişinin başkaları nezdinde değerli, gerekli ve önemli olduğu algısına işaret etmektedir (s. 229). Bu iki bileşeni doğrudan ve yeterli ölçüde hissedemeyen dezavantajlı öğrencilerin okullarına yönelik aidiyet hissi, aktif bir çabayı gerekli kılan “uyumlanma pratikleri” üzerinden gerçekleşmektedir (Courtois, 2018; Feldman ve Wallace, 2021; Gaztambide-Fernandez, 2009a; Gibson, 2019). Bu çabayı göstermek istemeyen öğrenciler ise okul ortamına yönelik duygusal ve fiziksel kopuş yaşayabilmektedir. Bu kopuşla mücadele edebilmek adına, hâkim sosyal ortam ve okul kültüründen ayrışsı hisseden öğrencilerin birlikte üretmiş oldukları alternatif sosyalleşme mekânları (*counterspaces*), bir yandan tecrübe ettikleri sosyal gerilimde yalnız olmadıklarını fark etmelerini sağlayan “önemli kaçış ve sığınma mekânları” haline gelirken (Vaccaro vd., 2019, s. 60); diğer yandan özsaygı ve özdeğerlerini geliştirmelerine yardımcı olan “pozitif direnme stratejileri” olarak işlev görmektedir (Carter, 2007).

Literatürdeki ilgili çalışmalar değerlendirildiğinde, aidiyet temasının, dezavantajlı toplumsal gruplar nezdinde, elit okul ortamına “ait hissetme” ya da “ait hissetmeme” odağında çoğunlukla dikotomik olarak ele alındığı görülmektedir. Öte yandan böylesi bir yaklaşım, aidiyet hissiyatını homojen bir tecrübe olarak konumlandığından yeterince açıklayıcı ve kapsayıcı olmamaktadır. Zira dezavantajlı addedilen toplumsal gruplardan gelen tüm öğrencilerin benzer bir aidiyet gerilimi ya da belirsizliği tecrübe ettiklerini söylemek gerçekçi değildir. Dezavantajlı öğrencilerin tecrübelerindeki çoğullaşmaya

işaretle, Jack ve Black'in, Amerika'da elit bir üniversitedeki siyahi öğrenciler odağında gerçekleştirmiş oldukları nitel araştırmaları (2022), alanyazında dikotomik yaklaşımdan kaynaklanan bu boşluğu doldurmaya yönelik önemli bulgular içermektedir. Bu çalışmalarında yazarlar, alt ekonomik sınıfa mensup siyahi öğrencilerin okul aidiyetlerinde birbirinden ayrıran biçimler bulgulamışlardır. Jack'in *Ayrıcalıklı Yoksullar* başlıklı çalışmasında (2019) kavramsallaştırdığı üzere, elit bir liseden mezun olmuş yoksul siyahi öğrenciler ("ayrıcalıklı yoksullar"), beyaz-üst sınıf değerlerinin hâkim olduğu elit üniversite ortamında aidiyet sıkıntısı çekmezken; yazarın "çifte dezavantajlılar" (*doubly disadvantaged*) olarak adlandırdığı, elit olmayan bir liseden mezun olmuş yoksul siyahi öğrenciler, ilk kez karşılaştıkları elit okul ortamına ait hissetmekle ilgili problem yaşamışlardır. Bu noktada kontrol grubu olarak araştırmaya dâhil edilen ve okulun sosyal ortamına rahatlıkla ve yoğun katılım sağlayan üst sınıfa mensup siyahi elit okul öğrencilerinin yüksek aidiyet hissine benzer şekilde, "ayrıcalıklı yoksullar" grubu, sınıfsal farklılıklarına odaklanmak yerine, kişisel ve kariyer gelişimlerine destek olacak şekilde okulun sunmuş olduğu kaynak ve fırsatlardan maksimum düzeyde istifade etme eğilimi göstermişlerdir. Sınıfsal ve etnik farklılıklarının çok daha farkında olan "çifte dezavantajlı" grubun ise okulun sosyal ortamına katılımı çok daha sınırlı olmuş, bu grup daha çok akademik çalışmalarına odaklanmayı ve kendi aralarında sosyalleşmeyi tercih etmiştir. Jack ve Black, bu üç siyahi öğrenci grubunun okulun kurumsal habitusuna dâhil olma biçimini sırasıyla yoğun, kozmopolitan ve çekinik (*immersive, cosmopolitan, withdrawal*) olarak kavramsallaştırmışlardır (s. 7).

Dikotomik yaklaşımın ötesine geçen bir diğer araştırma (Hurst, 2010), orta-sınıf değerlerin hâkim olduğu okul ortamında işçi sınıfı öğrencilerin tecrübelerini, kendi sınıf değerlerini muhafaza edip, okul ortamına mesafeli duran "sadıklar" (*loyalists*), orta-sınıf değerleri benimseyerek, kendi sınıflarını geride bırakmaya çalışan "sırt çevirenler" (*renegades*) ve her iki dünyayı idare etmeye çalışan "çifte aktörler/ajanlar" (*double agents*) olarak üç kategoride tanımlar (s. 136). "Çifte aktörler", birincil habitus ve okuldaki hâkim sosyal ortam arasında bir seçim yapma zorunluluğu hissetmemekte; her iki tarafta da mevcudiyetlerini devam ettirme mücadelesi vermektedir (s. 139). Benzer bir ikili ilişki (ve idareden) Carter (2003), yoksul siyahi öğrencilerin "baskın kültürel sermaye" (*dominant cultural capital*) ve "baskın olmayan kültürel sermaye" (*non-dominant cultural capital*) -araştırma bağlamında siyah sermaye- kullanımlarına ilişkin yaptığı araştırmasında bahseder. "Sahici" (*authentic*) siyahi öğrencilerin baskın kültürel

sermayeye bilinçli mesafelerinden farklı olarak, her iki sermaye biçimini de reddetmeyen ve farklı amaçlarla *yeri geldiğinde* ikisini de kullanmaktan imtina etmeyen (s. 137) bu “çifte sermaye” (*dual capital*) sahipleri (s. 146), aidiyet spektrumun iki ucu arasında bir yerde konumlanmaktadır.

Bu noktada sorulması gereken önemli bir soru dezavantajlı öğrencilerin aidiyet biçimlerindeki farklılaşma ve çoğullaşma karşısında, kurumsal habitusa uyumlu arka planlardan gelen öğrencilerin aidiyet biçimlerinin homojen kalıp kalmadığı sorusudur. Takip eden bölümde, örneklemdeki elit okulların farklı dönem ve toplumsal sınıflardan gelen mezunlarıyla gerçekleştirilmiş olan derinlemesine mülakatlarda, kurumsal habitusa uyumlu ve uyumlu olmayan arka planlardan gelen katılımcıların anlatılarında öne çıkan çoğul aidiyet biçimleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

7.1. Türkiye’deki Elit Okullarda Aidiyet Biçimleri

Bu bölümde detaylandırılacak olan bulgular, araştırmanın örnekleminde yer alan İstanbul’daki üç prestijli köklü lisenin farklı dönem mezunları ile gerçekleştirilen derinlemesine mülakatlarda, katılımcıların okullarına yönelik aidiyet hissiyatlarına ilişkin elde edilen verilere dayanmaktadır. Bu verilerin bir kısmı doğrudan (*Okul dönemindeki ve günceldeki aidiyet hissiyatının derecelendirilmesi*¹), kalan çoğunluk kısmı ise okul tecrübelerine ilişkin katılımcı anlatılarından (*okulla mevcut irtibatın mahiyeti, geriye dönük olarak okulu yeniden tercih etme/me, çocuğunun okula gitmesini isteme/me, okulun karakter ve sosyal konum üzerindeki etkisi, okul mezunu olmanın gururunu yaşama/ma gibi*) dolaylı olarak elde edilmiştir. Aidiyet hissiyatının derecelendirilmesinde katılımcıların kendi değerlendirmeleri baz alınmıştır. Bununla birlikte hiyerarşik bir derecelendirmeye tabi tutulmaksızın anlatılardan çıkarılan farklı aidiyet biçimleri araştırmacı tarafından kavramsallaştırılmıştır.

Tez araştırmamda, elit okullardaki ekonomik sınıfsal farklılığın okul tecrübesine ve aidiyetine olan etkisi, uluslararası literatürde vurgulandığı ölçüde ve yoğunlukta ortaya çıkmamıştır. Görüşme gerçekleştirilen alt ve alt-orta ekonomik sınıfa mensup mezunlar, ekseriyetle orta/üst-orta sınıf olarak tanımladıkları genel öğrenci profili içerisinde ekonomik dezavantajlarını “en azından üzülecekleri kadar” (Meral, İEL, 80’ler) hissetmediklerinin, “yapının onu hissettirmedığının” (Nevzat, GSL, 2000’ler) altını

¹ Mülakatın başında katılımcılardan, öğrencilik dönemlerinde ve güncelde okullarına yönelik aidiyet hissiyatlarını 1 ile 5 arası (en yüksek aidiyet hissiyatı 5, en düşük aidiyet hissiyatı 1) bir ölçeğe değerlendirmeleri istenmiştir.

çizmişlerdir. Bu vurgu, örneklemedeki elit devlet okullarının mezunlarının anlatılarında daha belirgindir. Ekonomik sermayesi düşük ailelerden gelen katılımcıların okul tecrübelerinde çoğunlukla ekonomik farklılığın travmatik bir etki yaratmamasında, bilhassa daha erken dönemlerde maddiyatı görünür kılacak imkânların bugüne nazaran çok daha sınırlı olmasının önemli etkisi mevcuttur:

Maddi yetersizliğin zaten farkındayız yani. Fakat diğer arkadaşların şeyi de yani şimdi onların da belirli bir harçlıkları var. Çünkü okulun şartları, dışarıdan çok fazla bir şey alamıyorsun. Okulun yemeği neyse onu yiyorsun mesela. Diğerleri de aynı şeyde olduğu için yani dolayısıyla o çok fazla kendini hissettirmiyordu. (*Halil, GSL, 70'ler*)

Bununla birlikte öğrenciler arasındaki ekonomik sınıfsal farklılık tam anlamıyla görünmez de değildir. Marka giyim eşyaları (bilhassa marka spor ayakkabı ve T-shirt) ya da öğle teneffüsünde tüketilen yiyecekler, sınıfsal farklılığı alt toplumsal sınıflardan gelen öğrenciler nezdinde görünür kılmaktadır:

Forma var ama mesela bir arkadaşımız ipek lacivert gömlek giyerdi. Dantel ipek lacivert, ipek gömlek başka bir şey. Sen yemekhanede yemek yerken mesela, ne bileyim dışarıda *Çakıl* diye bi el arabasında sandviç satılırdı. Hepimizin şeyidir o, yani idolü gibi, orada dururdu. El sallardık şeyden, demirlerden, gelirdi. Bir karışık tuzlu olan böyle her türlü jambonu bilmem nesi olanlar, soğuk sandviç vardı, bir kaymaklı muzlu şokellalı olanları var falan. Her gün onu yiyen de vardı. (*Meral, İEL, 80'ler*)

Ayakkabı çok büyük belirleyici. Spor ayakkabı, pahalı spor ayakkabı giyenler, ya da kundura giyenler ya da ucuz spor ayakkabı giyenler çok net belli. Bence tabii bir numaralı belirleyici marka ayakkabı giymek. Ben hiçbir zaman marka ayakkabı giyemedim. Ben zaten oraya girdiğimde öğrendim *Nike, Adidas* diye markalar olduğunu. Onlara ödedikleri parayı duydum, *ya bu kadar para verilir mi bu ayakkabıya* falan demiştim. En büyük belirleyici oydu. (*Arda, İEL, 2000'ler*)

Öğrenci profilini ağırlıklı olarak üst sosyoekonomik sınıf öğrencilerin oluşturduğu elit özel okulda ise literatürdeki bulgulara paralel biçimde sınıfsal farklılığın daha görünür olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, burada da erken dönem mezunlarına nazaran maddiyatın görünürlüğünün çok daha fazla arttığı yakın dönem mezunlarında bu etkinin daha fazla olduğunu söyleyebiliriz: Okulda yarı burslu olarak okuyan, erken dönem, yatılı bir katılımcı, İstanbul'da ikamet eden gündüzlü arkadaşlarını, “ayakkabısı, üstü başı, saç, anlattıkları şeyler” üzerinden “başka bir zümre gibi” tanımlamakla beraber, maddi kaynaklı dezavantajı hissetmediğinin altını çizmiştir: “*Ama bakın şey demem ya hiç hissetmedim ki biri daha zengin, ben işte burslu...Ya bunu vallahi samimi söyleyeyim, hiç hissetmedim ben orada*” (Burak, RK, 90'lar). Buna mukabil, literatürde bahsedilen kültür şoku tecrübesine paralel olarak, yakın dönem, tam burslu kadın bir katılımcı, sınıfsal farklılıkların okul tecrübesi üzerindeki beklemediği kadar büyük etkisine işaret etmiştir:

(Okula başlamadan önce) Benim kaygım daha çok anlaşılabilir miyim, kafama uygun olur mu falan gibi bir kaygım vardı. İçine girdikten sonra, yaşamaya başladıktan sonra o sınıf

farkını daha net hissettim. Çünkü hani gittiğiniz ortama, işte arkadaşlarınızla oturmak için gittiğin yere, seçtiğin yere kadar, kendi alışkanlık, aile alışkanlıklarına kadar, hobilerin, işte giyim kuşamın, neyi nereden aldın, nereden satın aldın, her şey etki ediyor ve çocukken bunun farkını daha net anlayabiliyorsun. (Nevin, RK, 2010'lar)

Bu katılımcının tecrübesinde ekonomik etkinin yanı sıra, katılımcının gelmiş olduğu muhafazakâr-dindar birincil habitusun, okulun genel öğrenci profilini tanımlayan modern-seküler kurumsal habitusu ile uyumlu olmamasının da belirleyici etkisi mevcuttur. Aile ortamında seküler pratiklere aşina olmayan katılımcı, okul arkadaşlarının gündelik pratiklerine dâhil olamama üzerinden, okulun hâkim sosyal ortamına mesafeli bir yaklaşım sergilemiştir:

Teneffüste mesela arkadaşlarımla sohbetlerine adapte olmakta zorluk çekiyordum. Çünkü onlar benim için çok bambaşka bir şey konuşuyorlar. Yani ne bileyim *PlayStation* almış işte onunla ilgili bir oyundan bahsediyor. E, ben daha önce *PlayStation* hiç oynamadım mesela. Ne bileyim, o dönem işte lise çağı olduğu için hepsinin şey hevesi vardı: Nasıl diyeyim, hafta sonu bir yere gitsek de içsek, işte alkol tüketme falan filan üzerine çok fazla şey vardı. E, ben buna dâhil olamıyordum. Olmak istemiyordum bir yandan falan. (Nevin, RK, 2010'lar)

Ortaya çıkan algı ve tecrübe farklılığında dikkat çeken bir diğer husus, sınıfsal farklılığın görünmezliğinin ve hissedilmemesinin çoğunlukla elit okullara sekiz yıllık kesintisiz eğitim öncesi dönemde giren ve okulda sekiz yıl geçiren katılımcılarda yaygın olmasıdır. Alıntıları verilen özel okul mezunu katılımcılar arasında sınıfsal farklılığın daha yoğunluklu olarak okula lise döneminde giren kadın katılımcı tarafından hissedilmesi bu bulguyu destekler niteliktedir. Benzer şekilde elit devlet okuluna lise döneminde giren bir katılımcı (Merve, İEL, 2000'ler), okulda zenginliğin görünür olmasında 8 yıllık kesintisiz eğitim sonrası okula gelen ve ortaokulu özel eğitim kurumlarında okumuş olan üst sosyoekonomik sınıf öğrencilerinin etkisinden bahsetmiştir. Bununla birlikte genel olarak katılımcı anlatılarına bakıldığında ekonomik sınıfsal farklılığa dair farkındalığın, uluslararası literatürdeki anlatılardakine benzer şekilde travmatik bir etki üretmediği görülmektedir. Burada hem elit devlet okullarında okuyan katılımcıların, öğrenci profilini “çeşitli, karma, karışık, kozmopolit” olarak tanımlamalarının ve kendilerine benzer toplumsal sınıflardan gelen öğrencilerin mevcut olmasının hem de okullarda üst sosyoekonomik sınıf yoğunluğunun az olmasının etkisinden bahsedebiliriz.

Literatürde ekonomik farklılık üzerinden ortaya çıkan gerilimli yahut çekinik okul aidiyeti teması mevcut araştırmada, katılımcıların geldikleri ekonomik sınıflardan ziyade, yaşam tarzları ve dünya görüşleri üzerinde daha baskın etkisi olan sosyokültürel arka planlarının etkisi ile belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Türk modernleşme tecrübesinin

toplumsal hayata ikircikli yansıması olarak ortaya çıkan seküler-dindar arka plan ayrımı, elit okul tecrübesinin esasta farklılaşmasında belirleyici olmuştur. Katılımcıların aile yapılarının tanımlanmasında, *modern*, *muhafazakâr* ve *geleneksel* gibi kavramların farklı kişilerce farklı tanımlanma temayülü dolayısıyla, çoğunlukla benzer şekilde tanımlanan² *dindar* ve *seküler* kavramları odağında bir ayrım yapılmıştır. Katılımcıların kategorize edilmesinde, aile yapılarını kendilerinin nasıl tanımladıkları baz alınmıştır.

Türk modernleşme tecrübesi içinden neşet eden elit okullar, geçmişten günümüze modernleştirici bir misyon benimsemişlerdir. Bu durum, okulların kurumsal kimliklerine ilişkin tanımlamalarında da görülmektedir. Örneklemdeki okullardan GSL'nin mottosu olan “Batı’ya açılan pencere” tanımlaması, İEL’in öğrenci andındaki “çağdaş uygarlık yolundan sapmama” (Okul web sitesi, *İlkelerimiz ve Andımız*) vurgusu ve RK’nin öğrencilerini “Türkiye’de ve uluslararası platformda bilimsel, politik, ekonomik, eğitsel ve kültürel alanlarda rol alan vatandaşlar ve liderler olarak yetiştirme” (Okul web sitesi, *Amaç bildirgesi*) hedefi, Batı merkezli Türk modernleşme tecrübesi ile paralel okunabilir. Yapılan mülakatlarda okul kültürü ve genel öğrenci profiline ilişkin, “biraz daha laik, seküler, Cumhuriyetçi, Atatürkçü” (Vedat, GSL, 80’ler), “Batı’nın en beşiğindeki aydınlık bir okul” (Sedat, GSL, 2020’ler), “Atatürkçü, özgürlükçü” (Demir, İEL, 70’ler), “ulusalcı, seküler” (Kerem, İEL, 2010’lar), “orta halli ve üstü, yüksek eğitilmiş, seküler, Batı medeniyetine yönelik insanlar grubu” (Nilay, RK, 70’ler) gibi katılımcı tanımlamaları da, Türkiye’deki elit okulların temelde seküler, modern kurumsal habitusuna işaret etmektedir.³

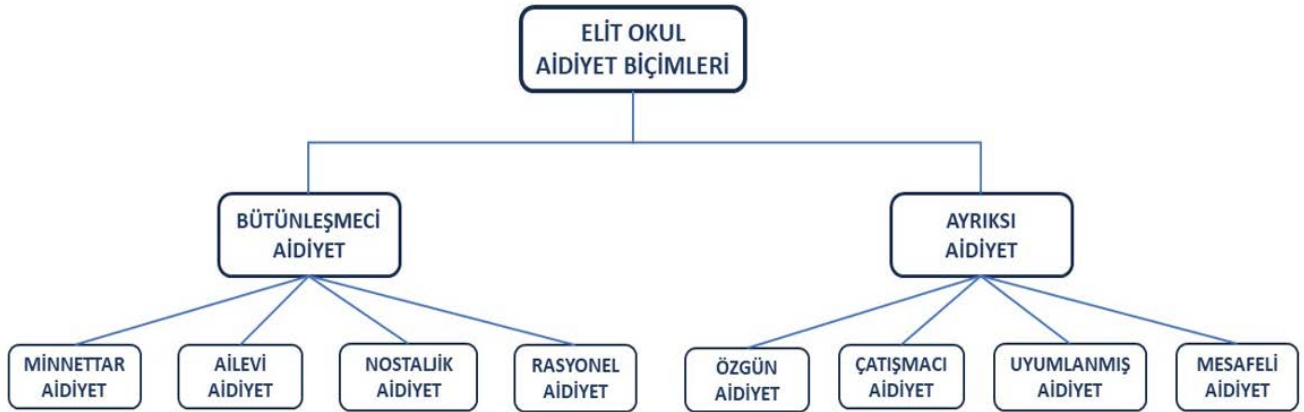
Gerçekleştirilen mülakatlarda döneminden ve ekonomik sınıfından bağımsız olarak, dindar aile arka planından gelen katılımcıların okullarıyla temelde *gerilim* üzerinden tanımlanabilecek bir ilişki biçimi tesis ettikleri görülmektedir. Okulun kurumsal habitusu ve genel öğrenci profilinden ayrıışan *ayrışık* bir kimlik üzerinde şekillenen bu ilişki biçimi, yine döneminden ve ekonomik sınıfından bağımsız, seküler aile arka planından gelen katılımcılarda gözlenmemiştir. Vaccaro ve arkadaşlarının (2019) çalışmasında

² Bu tez araştırmasında, “dindar aile arka planı”, hayatı yaşama ve düzenleme pratiğinde dinin merkezi konumunda olduğu aileler; “seküler aile arka planı” ise yaşam pratiğinde dinin merkezi olarak konumlandırılmadığı aileler olarak tanımlanmıştır.

³ Türkiye’deki prestijli okul mezunlarının “Türkiye siyasetinin temel problemlerine yönelik algı ve temsilleri” (s. 1) odağında gerçekleştirmiş oldukları “Seçkinler ve Sosyal Mesafe” başlıklı çalışmalarında (2009) Füsun Üstel ve Birol Çaymaz da, görüşme yaptıkları mezunların “birkaç istisna dışında kendilerini Atatürkçü (ve/veya Kemalist), nadiren ulusalcı olarak” tanımladıklarını; prestijli okul mezunlarının sahip oldukları özgüven ve rahatlıkta, “okulların da katkıda bulunduğu Batılı-modern değerlerin ‘doğal hamili’ ve Cumhuriyet projesinin ‘seçilmiş yurttaşları’ olma duygusu”nun belirleyiciliğini bulgularlar (s. 9).

alıntıladığı siyahi kadın katılımcının, ağırlıklı olarak beyaz, AngloSakson üniversite ortamını “farklı bir ülkeye gelmiş gibi” şeklinde tanımlamasına benzer şekilde, dindar aile arka planından gelen katılımcılar bu ayrışıklık durumunu “bambaşka bir dünya” (Murat, RK, 90’lar), “farklı bir dünya” (Selim, GSL, 2000’ler), “ne benim doğal çevreme benziyor, ne inanç çevreme” (Cemil, İEL, 90’lar) gibi ifadeler üzerinden dile getirmişlerdir.

Dönem ya da ekonomik sınıf farklılığının önüne geçen yaşam tarzı kaynaklı farklılaşmanın belirleyici etkisi üzerinden, mevcut araştırmada elit okul aidiyet biçimleri **Bütünleşmeci Aidiyet** ve **Ayrıksı Aidiyet** olarak iki ana kategoride analiz edilmiştir. Bununla birlikte, her iki aidiyet modeli içindeki katılımcıların tamamının okulla benzer bir ilişki şekli ve aidiyet biçimi geliştirdiklerini söylemek mümkün değildir. Bu noktada araştırma verileri, her iki aidiyet modelinde, elit okul tecrübesinin çoğullaştığını ve heterojenleştiğini göstermektedir: Bütünleşmeci aidiyetteki çoğullaşmada ağırlıklı olarak, ana kırılımda etkisi belirgin olmayan ekonomik ve bilhassa kültürel sermaye farklılığı ön plana çıkarken, ayrıksı aidiyet modelindeki kırılımda okulda bulunan sosyo-politik dönem etkisinin çok daha belirleyici olduğu bulgulanmıştır (Şekil 5).



Şekil 5 Elit Okul Aidiyet Biçimleri Şeması

7.1.1. Bütünleşmeci Aidiyet

Genel bir kategori olarak *seküler* olarak tanımlanabilecek aile yapılarından geldiklerini ifade eden katılımcıların okul anlatılarında *bütünleşmeci*, *sahiplenici*, *minnettar*, *savunmacı*, zaman zaman *romantik* bir tonun ağırlığı hissedilmektedir. Yine ortak bir motif olarak, bu gruptaki katılımcıların okul tecrübelerine ilişkin eleştirel bakışları da oldukça sınırlı olmuştur. Bununla birlikte, bütünleşmeci aidiyet modelindeki

katılımcıların okul tecrübelerine ilişkin söylemleri arasında belirgin nüanslar mevcuttur: orta ve altı sosyoekonomik sınıflardan gelen katılımcıların anlatılarında okula yönelik *minnettar* bir ton daha baskın iken; orta üstü sosyoekonomik sınıf katılımcılarda okulu, aile yaşamlarının doğal bir uzantısı gören *sahiplenici* bir ton dikkat çekmektedir.

Minnettar-Bütünleşmeci Aidiyet biçimi olarak kategorize edilen ilk grup katılımcılar, aynı zamanda ebeveynlerine kıyasla belirgin dikey toplumsal hareketliliği tecrübe eden, ailelerindeki ilk nesil üniversite mezunlarıdır. Bu aidiyet modelinde yer alan katılımcılar, genellikle alt-orta ve orta sınıf ailelerden gelmekte olup, aile yapılarını kültürel olarak geleneksel-milliyetçi olarak tanımlamışlardır. Bu aidiyet modelindeki katılımcıların okullarıyla kurdukları ilişki ve okula atfettikleri anlamın şekillenmesinde ailedeki ekonomik sermayeden ziyade, düşük kültürel sermaye etkisinin daha belirleyici olduğu görülmektedir. Bu gruptaki katılımcıların kültürel ve sosyal sermaye birikimlerinde okul tecrübeleri birincil düzeyde etkide bulunmuştur.

Okula dair anlatıları dikkat çekici ölçüde olumlu tanımlama ve değerlendirmelerle dolu olan bu grup katılımcılarda, mevcut sosyoekonomik konumlarına erişimlerini iyi bir üniversite eğitime kapı aralayan lise eğitimlerine borçlu olma hissiyatı baskın bir motif olarak ortaya çıkmıştır. Üstelik katılımcıların okullarına duydukları minnet hissi sadece eriştikleri toplumsal konumla değil, karakter ve kimliklerinin dönüşmesi ile de ilintilidir. Bu dönüşümde, okulda geçirmiş oldukları dönem sonucunda çok daha özgüvenli, açık fikirli, geniş vizyonlu bireyler haline gelmelerinin ve bu karakter dönüşümünün avantajını devam eden eğitim ve mesleki yaşamlarında tecrübe etmelerinin etkisi mevcuttur. Okulun karakter üzerinde dışadönüklük ve özgüven noktasındaki katkısı aidiyet modelinden bağımsız diğer katılımcılarca da ifade edilmiş olmakla birlikte, minnettar-bütünleşmeci aidiyet modelindeki söylemin, diğerlerine nazaran çok daha vurgulu ve net olduğu görülmektedir.

Bu vurgu, katılımcılara yöneltilen “*okul mezunu olmamış olsaydınız, sizce hayatınız farklı olur muydu?*” sorusuna, bu aidiyet modelindeki katılımcıların vermiş oldukları “*her şey farklı olurdu, her şey*” (Onur, GSL, 90’lar), “*çok farklı olurdu...o zincirleri kırmamda, etrafı daha doğru ve düzgün algılamamda faydası olduğunu düşünüyorum*” (Merve, İEL, 2000’ler), “*giren Meral ile çıkan Meral arasında çok fark var*” (Meral, İEL, 80’ler), “*sanki daha öncesinde ailemden evet bir şey almışım, ama burada her şeyim oturmuş gibi*” (Kerem, İEL, 2010’lar), “*çok farklı olurdu. Bambaşka bir dünyadan bir insan*

olurdum. Bambaşka bir insan olurdum” (Burak, RK, 90’lar) cevaplarında da görülebilir. Benzer bir vurgu, “*okula dair hayal kırıklıklarınız oldu mu?*” sorusuna katılımcıların vermiş oldukları “*Hayatımda verdiğim en doğru karar*” (Onur, GSL, 90’lar), “*Asla pişman olmadım*” (Merve, İEL, 2000’ler), “*Okula girdiğim andan itibaren okula âşık oldum*” (Kerem, İEL, 2010’lar) cevaplarında da mevcuttur.

Minnettar-bütünleşmeci aidiyet modeline benzer bir aidiyeti, Amerika’nın prestijli yatılı okullarından St. Paul’s’de gerçekleştirmiş olduğu etnografik araştırmasında (2011) Shamus Rahman Khan, işçi sınıfından gelen beyaz öğrenciler örneğinde bulgular: Beyaz, üst-sınıf habitusunun hâkim olduğu okul ortamında, alt toplumsal sınıfa mensup beyaz öğrenciler, daha eleştirel bir bakışa sahip olan siyahi öğrencilerden farklı olarak, okulun üst sosyoekonomik sınıf değerlerini yansıtan hâkim pratik ve söylemlerini sorgusuz benimseme eğilimi göstermiştir. Khan’ın mülakat yaptığı yoksul beyaz öğrencilerden bir katılımcı, gerçek hayatın bir yansıması olarak, okulda “dünyada işlerin nasıl işlediğini öğrendiklerini” ifade etmiştir (s. 111). Benzer bir söylem bu tez araştırmasında, minnettar-bütünleşmeci aidiyet modelindeki erkek bir katılımcı tarafından, öğrenciler arasındaki hiyerarşik yapılanmayı anlamlandırma (ve bu şekilde meşruiyet kazandırma) amacıyla ifade edilmiştir:

Aslında bir kural silsilesi var. O kural silsilesine uyacak şekilde seni okumaya şey yapıyor. Bir de şöyle bir şey var: her sene böyle birazcık daha hak kazanmaya başlıyorsun. Yani aslında önce bir şeyi hak etmek istiyorsan, yani bir şeyi elde etmek istiyorsan, önce onu hak edeceksin gibilerinden bir şeye oturuyor. Aslında sana onu öğretiyor. E, yani sonuçta dünyada da öyle. Sonuçta hiç kimse sana vermiyor bir şeyi, bir şekilde peşinden kovalayıp senin elde etmen lazım. (Onur, GSL, 90’lar)

Bu aidiyet modelinde yer alan alt ve alt-orta sosyoekonomik sınıflardan gelen katılımcıların⁴, Fransız sosyolog Bourdieu’nün (2008b; 2019), yapısal eşitsizliklerle yeniden üretilen “kolektif kader”lerinden eğitim yolu ile “mucizevi olarak kurtarılmış çocuklar” olarak tanımladığı “mucize çocuklar” kategorisine yakın bir profile sahip olduğu görülmektedir. Elit okulları araştırma odağına aldığı *Devlet Soyluları* başlıklı kitabında Bourdieu, “her şeylerini borçlu oldukları için eleştiremediklerini” iddia ettiği *mucize çocukların*, prestijli okulların en ateşli savunucuları olduklarını yazar (1996, s. 104). Esasında kendisi de bir *mucize çocuk* olan Bourdieu, bu kavramlaştırmasını

⁴ Bu kategorideki katılımcıların tamamı orta altı ekonomik sınıflardan gelmemiştir. Ekonomik sermayesi yüksek ailelerden gelen katılımcılar da az sayıda da olsa mevcuttur. Bununla birlikte, gelmiş oldukları ailelerin kültürel ve eğitim sermayesi, ailevi-bütünleşmeci aidiyet modelindeki katılımcılara kıyasla, belirgin biçimde daha düşüktür.

“özgürleştiren ve eşitleyen okul miti”ne bir eleştiri olarak sunmakta; istisna⁵ olarak değerlendirdiği bu profilin okula duydukları minnettarlık ve savununun, eğitim sisteminin alt toplumsal sınıfların çoğunluğunun elenmesine sebebiyet veren kronik toplumsal eşitsizlikleri örten ve yeniden üreten niteliğine hizmet ettiğini iddia etmektedir.

Örneklemdaki devlet okullarındaki katılımcılar, dönemlerindeki öğrenci profilini ağırlıklı olarak orta sınıf olarak tanımlamış, alt ve üst sosyoekonomik sınıfların düşük oranda olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların gelmiş oldukları sosyoekonomik sınıflar dikkate alındığında, Bourdieu’nün bahsetmiş olduğu şekliyle *mucize çocukların* çıkma ihtimalinin olduğu orta altı toplumsal sınıf oranının daha erken dönemlerde daha yüksek olduğu görülmektedir. İEL verilerine baktığımızda da 2003 girişli öğrencilerin %59’u devlet okullarından gelirken, 2016 girişlilerde bu oran %22’ye düşmektedir. Dolayısıyla, Bourdieu’nün bahsetmiş olduğu *mucize çocuklara* yönelik istisnailik durumu, mevcut araştırmada, örneklemdaki okulların yakın dönem mezunları ekseninde daha anlamlı görülmektedir. Bu argümanı destekleyecek şekilde, minnettar-bütünleşmeci aidiyet modelinde yer alan yedi katılımcıdan beşi 2010 dönem öncesi mezunudur.

Amerika’da St. Paul’s School’da gerçekleştirdiği etnografik çalışmasında Khan (2011), elit sınıftan gelmeyen beyaz öğrencilerin okullarına yönelik katıksız inanç ve aşırı bağlılığının bu grup öğrencilerde elit sınıfın özgün bir niteliği olan özgüvenli bir rahatlık (*ease*) yerine hürmet hissiyatını beslediğini savunur (s. 111). Benzer bir ayrım mevcut araştırmada okul aidiyetleri gerilimsiz şekilde yüksek olan bütünleşmeci aidiyet modelinde yer alan katılımcılar arasında da gözlemlenmiştir: Ekonomik ve bilhassa kültürel sermayesi görece düşük toplumsal sınıflardan gelen minnettar-bütünleşmeci aidiyet modelindeki katılımcıların minnettar, savunmacı tonundan farklı olarak; ekonomik, kültürel, sosyal ve eğitim sermayesi yüksek, üst-orta ve üst sosyoekonomik sınıfa mensup, seküler ailelerden gelen katılımcılarda çok daha sahiplenici ve rahat bir söylem dikkat çekmektedir. Birincil habitusları ile okulun kurumsal habitusu birbiriyle uyumlu olan **ailevi-bütünleşmeci aidiyet** modelindeki katılımcılar, okul aidiyetleri benzer şekilde yüksek olmakla beraber, kendi tecrübelerine dair görece eleştirel bir

⁵ Bu istisnailiğe referansla, *Yeniden Üretim* başlıklı çalışmasında Bourdieu, örnek olarak verdiği “büyük bir Paris lisesinde okuyup, Yunanca ve Latince görmüş ve çok büyük başarı göstermiş işçi çocuğu öğrenciler” şeklinde tanımlanan bir kategorinin “boş küme” olma yüksek olasılığını dile getirir (Bourdieu ve Passeron, 2019, s. 206).

bakışlarının olabilmesi ile, minnettar-bütünleşmeci aidiyet modelinden ayrılmaktadır. Örneğin, Galatasaray Lisesi mezunu olan kadın bir katılımcı, okula yönelik yüksek aidiyetini halen devam ettirmekle birlikte, bilhassa minnettar-bütünleşmeci aidiyet modelinde kutsanan öğrenciler arası hiyerarşi ve yazılı olmayan kurallara uyma beklentisine yönelik eleştirisini dile getirmiş; kız öğrenci oranının erkekleri geçmesi ile okulun erkek öğrenci egemen ortamının değişmekte olmasından memnuniyetle bahsetmiştir:

Öğrenci ilişkileri anlamında ayrımcılık vardı aslında. Hem o cinsiyet noktasında, hem de bir üst dönem-alt dönem ayrımcılığı vardı öğrencilerin kendilerinin yarattığı...Mesela şimdi öğrencilerin o baskın tavrında aslında kız öğrencilerin söz hakkı yok. Temel fark bu bence. Mesela kararlar alıyorlar. Yatılılar alıyor, gündüzlüler yok, kızlar zaten yok. (*Filiz, GSL, 90'lar*)

Bu aidiyet grubu, okul tecrübesini kültürel ve ekonomik sermayesi yüksek aile ortamının doğal bir uzantısı olarak görmektedir. Mevcut toplumsal konumlarına erişimlerinde okula önemli bir pay vermekle birlikte, minnettar-bütünleşmeci modeldeki katılımcılarda olduğu gibi biricik bir konum da atfetmemektedirler. Bir diğer nüans olarak, her iki grup, okula yönelik yüksek aidiyet hissiyatı belirtmiş olmakla beraber, minnettar modeldeki katılımcıların okul dönemindeki aidiyet oranları daha yüksekken⁶; günceldeki aidiyet derecelendirmesinde, ailevi modeldeki katılımcılar daha yüksek aidiyet derecesi belirtmişlerdir. Ortaya çıkan bu farklılığın anlamlandırılabilmesi adına, iki aidiyet modelindeki katılımcıların mezuniyet sonrası okula dair irtibatlarının mahiyetine bakıldığında, mezunlar derneği üzerinden irtibatın devam ettirilmesinde yine birincil habitus etkisinden bahsedilebilir. Bilhassa sosyal sermayesi yüksek, üst toplumsal sınıflardan gelen katılımcıların mezuniyet sonrası bu irtibatı çok daha *doğal* bir şekilde devam ettirdikleri, bu grubun mezunlar dernekleri ve okulların eğitim vakıflarıyla çok daha yakın ilişkiler tesis ettikleri görülmüştür. Öyle ki, ailevi-bütünleşmeci aidiyet modelindeki dokuz katılımcıdan üçü okullarının mezunlar derneklerinde bilfiil görev almışlardır. Minnettar aidiyet modelindeki katılımcılarda ise mezuniyet sonrası irtibat çoğunlukla mezunlar günü etkinliği ile sınırlı kalmış, bu sınırlı irtibat günceldeki aidiyet derecelerinin görece düşüklüğüne de sebebiyet vermiştir.

Ailevi-Bütünleşmeci aidiyet grubundaki katılımcılar, aynı zamanda ekonomik, kültürel, sosyal ve simgesel sermayenin büyüklüğü ve çeşitliliği ile tanımlanan elit sınıfa en yakın

⁶ Minnettar modelindeki yedi katılımcının beşi 5 tam puan, ikisi 4 işaretlemiştir. Ailevi modeldeki katılımcıların okul dönemi aidiyet oranları ise görece daha düşüktür: dokuz katılımcıdan beş tanesi 5 tam puan vermiştir.

profildeki katılımcılardır. Prestijli mesleki konumlarının yanı sıra, üst toplumsal sınıf kültürel beğeni ve pratiklerini diğer gruplara göre daha yoğunluklu olarak tatbik etmektedirler. Mülakat yapılan katılımcılar arasında elit sınıfla özdeşleşen kürek, su topu ve yelken sporları ile ilgilenmek, klasik müzik enstrümanı çalmak, felsefe ve düşünce kitapları okumak, briç oynamak gibi pratikler ağırlıklı olarak ailevi-bütünleşmeci aidiyet modelindeki katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu nitelikler, ailevi-bütünleşmeci modeldeki katılımcıları, Bourdieu'nün “okul dışı serbest zaman faaliyetlerinden zevk duyma, kendilerine güven ve kutsallaştırıcı rahatlıkları” ile ailelerinden gelen avantajlarını elit eğitim üzerinden meşrulaştırarak devam ettiren *varisler* kategorisine yaklaştırmaktadır. (2019, s. 207).

Cookson ve Persell (1985a), yıllar geçtikçe “savaş anıları romantik bir anlatıya dönüşen bir savaş gazisinin durumu gibi”, kimi elit okul mezunlarında, mezuniyet sonrasında - belki de mezuniyetin üzerinden yıllar geçtikten sonra, “başka hiçbir yerde bulamadıkları -ve belki de okulda da gerçekten hayallerindeki gibi hiç var olmamış bir yoldaşlığı arayanların hüznü vardır” diye yazar (s. 194). Bu araştırmada görüşme yapılan bazı katılımcıların anlatılarında belirgin bir “nostaljik ton” öne çıkmıştır. Bu tona dayanarak adlandırılan **Nostaljik-Bütünleşmeci Aidiyet** modeli, okul dönemi boyunca düşük düzeyde aidiyet hissederken, günümüzde yüksek aidiyet duygusu taşıdığını belirten katılımcıların özgül deneyimlerine karşılık gelmektedir. Bu aidiyet modelinde yer alan dört katılımcı, okulda bulundukları dönemde okulun anlamsal kültürüne ve sosyal ortamına, diğer iki bütünleşmeci aidiyet modelindeki kadar coşkulu bir şekilde dâhil ol(a)mamışlardır. Görece düşük aidiyet hissiyatına sebebiyet veren bu mesafe, her katılımcı için farklı gerekçelerle gerçekleşmiştir. Bir başka ifadeyle, farklı sosyoekonomik sınıflardan gelen bu aidiyet modelindeki katılımcıların okul aidiyetlerinin şekillenmesinde aile arka planı etkisinden ziyade, katılımcıların özgül okul tecrübeleri belirleyici olmuştur.

Yakın dönem mezunu erkek bir katılımcı (Can, RK, 2000'ler) okula dair oldukça olumlu değerlendirmelerde bulunmakla beraber, anlatısının tonu ne minnettar ne de sahiplenici niteliktedir. Bu katılımcının okul dönemi aidiyet hissiyatının görece düşük olmasında, okulun prestijinin, içindeyken tam olarak farkında olmaması, kendi ifadesi ile okulun “yaşamın doğal bir parçası” gibi hissetmesinin etkisi mevcuttur. Literatürde *ayrıcalığın görünmezliği* olarak kavramsallaştırılan bu olgu, bu aidiyet modelindeki bir diğer

katılımcının (Arda, İEL, 2000’ler) “*tabii şimdi bunun içinde olduğun zaman anlayamıyorsun aslında, standartmış gibi geliyor, mukayese lazım işte*” ifadesinde de ortaya çıkmıştır.

Bununla birlikte, bu aidiyet modelindeki diğer üç katılımcının, okul tecrübelerinde birbirinden farklı niteliklerde ve düzeylerde gerilim tecrübe ettikleri görülmektedir. Yukarıda alıntısı verilen ve sekiz yıllık eğitimin uygulamaya konulmasıyla lise döneminde İEL’e giren Arda’nın görece düşük aidiyet hissiyatında, okula ilkokuldan sonra gelenler ve ortaokuldan sonra gelenler şeklinde öğrenciler arasında ortaya çıkan bir ayrımın etkisi olmuş; katılımcı kendi tecrübesine referansla ikinci grup öğrencilerin “üvey evlat” hissiyatlarını dile getirmiştir:

Yani ilkokuldan sonra gelenler, kendi yerine tabiri caizse çömez beklerken, daha büyük çocuklar geldiği için çok bozulmuştu: *Biz bunları ezemeyeceğiz, çünkü bizden 2 yaş büyükler.* Onlar bir yaş küçük birini beklerken kendilerinden iki yaş büyük bir ekip geliyor.⁷ Çok bozulmuşlardı. Hep bize acayip gıcık oluyorlardı; çünkü biz onların gözünde hani ortaokuldan sonra gelenler, *üvey evlat bunlar*, çok netti yani. (Arda, İEL, 90’lar)

Beş yıllık okul tecrübesinin ilk iki yılında bu ayrımı daha çok hisseden katılımcı, o dönemde iki grup arasındaki “itiş kakışlar ve kavgalar” olduğundan ve lisede gelenler olarak daha çok kendi aralarında vakit geçirdiklerinden bahsetmiştir. Sonraki yıllarda “yaş olarak abi oldukları” alt sınıflarca kabullenilmekle beraber, bazı küçük sınıf öğrenciler ise “o soğukluğu hep [tutmuşlardır].”

GSL erken dönem mezunlarından Halil’in deneyiminde, aidiyet hissiyatını zayıflatan tek bir neden mevcut olmamakla beraber, katılımcının alt sosyoekonomik sınıf arka planı ile okulun son yıllarındaki ağırlıklı sol eğilimli öğrenci profiliyle yaşadığı ideolojik farklılaşma, diğer bütünleşmecî aidiyet modellerinde görülen düzeyde bir aidiyet hissinin oluşmasının önüne geçmiştir. Yakın dönem mezunu Ecem (GSL, 2010’lar) ise, okulda öğrenciler arasındaki irtibatın düzenlenmesinde oldukça etkin bir mekanizma olan “abilik-ablalık sistemi”nin bilhassa ilk yıllar tecrübe ettiği baskıcı ve özgüven kırıcı niteliği dolayısıyla okuldan “soğumuş”, hatta lise dönemi boyunca okul tercihini sorgulamıştır. Bununla birlikte katılımcı, okula dair en sevdiği nitelik olarak yine “abilik-ablalık sistemi”ni dile getirmiş; yeniden tercih dönemine dönecek olsa yine GSL’yi tercih

⁷ 1997-1998 yılında sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin uygulamaya konmasıyla, o zamana kadar ilkokul 5. sınıf sonunda yapılan merkezi sınav, 8. sınıf sonunda LGS olarak yapılmıştır. Dolayısıyla, katılımcının anlatımıyla, sınıf hiyerarşisinin önemli olduğu örneklemdaki devlet okullarından biri olan İEL’de, orta 1’e geçen öğrenciler, kendilerinden bir yaş küçük öğrencileri beklerken, 8. sınıfı bitirmiş daha büyük yaşta öğrencilerin gelmesiyle hayal kırıklığına uğramışlar, en azından liseye geçene kadar, okuldaki yaşça en küçük sınıf olarak kalmaya devam etmişlerdir.

edeceğini belirtmiştir. Çelişkili gibi görünebilen bu ifadelere yönelik katılımcı, “yaşadığın iyi şeyler, kötülerin üstünü örtüyor,” ifadesi üzerinden, bu abi/abla-kardeş sisteminin korumacı ve destekleyici yönünün tecrübesinde ağır bastığını ifade etmiştir.

Okulda tecrübe etmiş oldukları belli düzeydeki gerilimlere rağmen, bu aidiyet biçimindeki katılımcıların tamamı günceldeki aidiyet derecelerini 5 olarak işaretlemiştir. Üç katılımcı söylemsel olarak da okulun değerini bilhassa “çıktıktan sonra tam olarak anladıklarını” ifade etmiştir. Katılımcıların okullarına yönelik bu nostaljik bakışı, okulda bulundukları dönemde okulun yeterince hakkını verememe hissiyatı üzerinden, belli noktalarda geriye dönük pişmanlıklarını dile getirmelerine de sebebiyet vermiştir:

Ama geri dönüp baktığım zaman, ben şey görmüyorum. Böyle kötü hatırlayabileceğim bir şey yok. Yani kendimle ilgili de o çocukluğun verdiği şeyleri falan keşke yapmasaydım dediğim birçok şey var. Utandığım şeyler var falan ama seneler sonra dönüp baktığım zaman çok güzel şeyler yaşamışım, onu çok net hissettim sonra. (Arda, İEL, 2000’ler)

GSL yakın dönem mezunu kadın katılımcı (Ecem, GSL, 2010’lar) ise geriye dönük olarak kendine bir tavsiye verecek olsa, “*daha az şikâyet et, daha çok değerini bil derdim*” şeklinde nostaljik bakışını ifade etmiştir. Okul dönemlerinde okullarına yönelik yüksek aidiyet hissetmemiş olan bu katılımcıların anlatılarında, retrospektif olarak okul tecrübelerinin olumlu anlar odağında yeniden inşa edildiğini söylemek mümkündür.

Ailevi-bütünleşmeci aidiyet modelindeki katılımcılara benzer profile sahip (seküler, üst sınıf aile arka planı) **Rasyonel-Bütünleşmeci Aidiyet** modelindeki katılımcıların okul tecrübeleri herhangi belirgin bir gerilim içermemiş olmakla beraber, bu katılımcıların anlatılarında, diğer üç bütünleşmeci aidiyet biçiminde yer alan minnettar, sahiplenici ya da yüceltici ton ön plana çıkmamıştır. Katılımcılar, okul mezunu olmaktan duydukları *memnuniyet ve gururu* dile getirmekle beraber, rasyonel bir çerçeve içerisinde, bugün olsa kendi karakter özellikleri ve hedefleri ile daha uyumlu olabilecek alternatif rotaları tercih edebileceklerini ifade etmişlerdir.

Bu katılımcılardan biri olan Banu (İEL, 2020’ler) hem Abitur hem de üniversite sınavlarına eş zamanlı hazırlanmanın zorlayıcılığı dolayısıyla, yeniden tercih yapacak olsa, Almanya’ya gidecekse İEL’i, mevcutta olduğu gibi Türkiye’de lisans eğitimini alacaksa da “Almanya odaklı bir okul” olarak tanımladığı İEL yerine, yine Almanca eğitim ve dil diploması veren, bununla birlikte daha üniversite sınavına yönelik hazırlayan Kabataş Erkek Lisesi’ni tercih edebileceği değerlendirmesinde bulunmuştur. Soru yöneltildiğinde benzer bir tereddüdü yaşayan Fikret (İEL, 90’lar) ise, okuldaki genel profilin sayısal ve

mühendislik ağırlığı dolayısıyla, kültür-sanat alanına yönelik ilgisi ve mesleki kariyeriyle daha uyumlu olarak tanımladığı GSL'yi tercih edebileceğini ifade etmiştir. Banu ve Fikret'in hissettiği gibi bir tereddüde düşmemiş olmakla beraber, bir diğer İEL mezunu katılımcı Erhan (90'lar) ise, kendisinde “hemşehrilik duygusunun hiç olmaması” ve “bireysel başarıları üzerinden” kendisini tanımlamayı tercih etmesi dolayısıyla, okul tecrübesine ilişkin daha nötr değerlendirmelerde bulunmuştur.

7.1.2. *Ayrıksı Aidiyet*

Vaccaro ve arkadaşlarının (2019) aidiyet hissiyatının oluşumu ile karşılanmayan beklentiler ve okul profilindeki kompozisyonel ve yapısal çeşitliliğin yetersizliği arasında bulgulamış oldukları ilişki (s. 33), mevcut araştırmada Ayrıksı Aidiyet modelinde kategorize edilen katılımcı anlatılarında ortaya çıkmıştır. Kimliklerinin belirli bir parçası üzerinden okulun kurumsal habitusuna dâhil olmada gerilim yaşayan, literatürdeki ifadesiyle, bir çeşit *kültür şoku* tecrübe eden katılımcıların anlatılarında, okullarını ilk gördükleri andaki heyecan ve beklentileri ile yoğunluklu olarak ilk yıl tecrübe etmiş oldukları hayal kırıklıkları arasındaki tezat dikkat çekicidir. Okulu ilk kez gezdiğinde, orman içinde uzanan kampüsün etkileyiciliği ve taş binaların heybetinden çok etkilendiği ifade eden, RK'de burslu olarak okumuş olan Murat'ın (90'lar) “*gördüğüm anda sadece orayı istiyordum*” ifadesi katılımcının okula yüksek aidiyet hissetme hazır bulunuşluğunu göstermesi açısından önemlidir. Benzer bir hazır bulunuşluk durumu, daha yakın dönem okul mezunu Gamze'nin (RK, 2000'ler) anlatısında da öne çıkmıştır:

Orada, çocuklar gibi şendim diyorlar ya, hoplaya zıplaya gerçekten gezdim. Bir de zaten doğayı çok sevdiğim için, girerken şeye girilir gibi, Boğaz manzarası var, böyle ormanın içinden giriyoruz, yan tarafta *Plato* dedikleri çim halı saha var, basket sahaları var, kapalı basket sahaları...Böyle cennet gibiydi gerçekten.

Bütünleşmeci ve ayrıksı aidiyet biçimlerindeki katılımcıların çoğunlukla⁸ okullarına yönelik başlangıçta yüksek aidiyet hissetme hazır bulunuşluğuna rağmen, ilk grup katılımcıların okul ortamına genellikle gerilimsiz, travmatik olmayan bir dâhil oluş rahatlığı (*ease*) dikkat çekerken; ikinci grup katılımcılarda, Khan'ın ifadesiyle “okulda bulunma fırsatının bir bedeli” olmuştur (2011, s. 108). Mevcut araştırmada bu bedel, katılımcıların okula aidiyet hissetme isteği ile yaşadıkları içsel çelişkiler arasında ortaya çıkan gerilim tecrübesi olmuştur. Bununla birlikte tecrübe edilen bu gerilimin mahiyeti ve okul tecrübesi üzerindeki yansıması bütün katılımcılar için benzer olmamıştır.

⁸ Bu hazır bulunuşluğun en belirsiz olduğu grup mesafeli-ayrıksı aidiyet modelindeki katılımcılardır.

Yapılan mülakatlarda, Bütünleşmeci Aidiyet kategorisine benzer şekilde, Ayrıksı Aidiyet kategorisi içindeki katılımcı tecrübelerinin de çoğullaştığı görülmektedir. Buradaki çoğullaşmada aileden tevarüs edilen ekonomik ve kültürel sermaye farklılıklarından ziyade, okulda bulunulan sosyopolitik dönemin etkisi altında katılımcıların kendi kimlik tanımlamalarının belirleyici olduğu söylenebilir. Kategorinin isimlendirilmesinde, birincil habitusları okuldaki kurumsal habitustan ayrışan bazı katılımcıların, okul tecübelerinden bahsederken kullandıkları “ayrıksı” kavramı, *invivo* kod olarak kullanılmıştır:

Yani şimdi şöyle ben aslında oraya hep iyi bir ölçüde intibak etmiş birisiyim, dediğim gibi, böyle bir sıkıntı, kabul görme sıkıntısı da olmadı. Bugün de öyle...Mezunlarla ilişkim devam ediyor, temaslarım devam ediyor, hiçbir şey yok. Ama öte yandan gerçekte **ayrıksı** bir durum var: ne diyeyim üst katımda hâlâ okuma yazma bilmeyen babaannem var ve yer sofrası var şimdi benimki dolayısıyla çok yegâne bir durum. (Nevzat, *GSL*, 2000’ler)

Okulun sosyal ortamına katılımda gerilim tecrübe eden katılımcıların tamamı, dindar aile arka planından gelmemiş olmakla beraber, Ayrıksı Aidiyet biçiminde yer alan 13 katılımcıdan 10 tanesi okulun seküler kurumsal habitusu ile dinî pratiklerin merkezde olduğu aile arka planlarının uyumsuzluğu üzerinden ayrıksılık tecrübe etmişlerdir. Kalan 3 katılımcıdan RK mezunu olan iki katılımcı, okulun “rekabetçi ve bireyci” olarak tanımladıkları baskın sosyal ortamı sebebiyle, aidiyet hissetmekte zorlanmış; *GSL* mezunu diğer katılımcı ise (Fulya, *GSL*, 2010’lar) araştırma kapsamında “yazılı olmayan kurallar” olarak kavramsallaştırılan ve katılımcılar tarafından “abilik-kardeşlik mekanizması” olarak ifade edilen öğrenci iç hiyerarşik yapılanmasına yönelik sorgulamaları sebebiyle sosyal ortama mesafeli bir okul tecrübesi geçirmiştir.

Okul tecrübelerinde gerilimli bir ilişkiden bahseden 13 katılımcının aidiyet biçimleri incelendiğinde, Bütünleşmeci aidiyet modelinde olduğu gibi, dört farklı aidiyet alt-biçiminin öne çıktığı görülmektedir. **Uyumlanmış-Ayrıksı Aidiyet** biçiminde, gündelik okul hayatı içerisinde dinî-geleneksel kimliğin *ayrıksılığı* tecrübe edilmekle beraber, bu kimliğin baskın seküler ortamdaki ayrıştırılmayıp, ona dâhil olma temayülü ön plana çıkmaktadır. Bir diğer ifadeyle, çoğunluk kümesinin periferisinde yer almakla birlikte, ona uyumlanmış bir aidiyet biçimi tecrübe edilmektedir. Öte yandan bu uyumlanma tercih ve temayülü, dinî kimlikten uzaklaşma ya da onu gizleme üzerinden değil, seküler kimlikle ortaklaşan tecrübelerle odaklanma ve dinî kimliğin algılanan keskin çerçevesinin flulaştırılması yolu ile gerçekleşmektedir. Bu aidiyet alt-biçiminde, dinî kimlik üzerinden tecrübe edilen ayrıksılık durumu, literatürde dezavantajlı grupların tecrübesinden ayrışan şekilde, bir aidiyet zafiyetine ya da Nevzat’ın ifadesiyle “dâhil olamama, mensup

olamama, [ya da] dışlanma” tecrübesine sebep olmamaktadır. Bu noktada “ayrışıklığın kabulü” diğer kimlik bileşenlerin önüne geçecek şekilde altı çizilen *okulluluk üst kimliği* üzerinden gerçekleşmektedir:

Dolayısıyla şey ne diyelim tabii ki bir ayrışık durumu var ama bu dâhil olamama, mensup olamama, dışlanma olarak değil. Burada arka planında şöyle bir şey var, şunu da söyleyelim (*gülümseme*): yine o okuldan mezun olduğunuz için, benim profilimde [dindar kimlik kastediliyor], Galatasaraylı olmayan birisine o kadar hoş yaklaşmayabilirler. Yine şöyle diyeyim ben: Mehmet Şevket Eygi örneğinden, ne diyelim yani *ilerici değilse de gerici ise de bizim gericimiz, bizden gibi*. (Nevzat, GSL, 2000’ler)

GSL eski mezunlarından olan Mehmet Şevket Eygi’nin, dinî kimliğin okuldaki baskın seküler kimlik karşısındaki konumunu tanımlamak için kullandığı *imalat hatası* tabirini, alıntısı verilen katılımcının kendi anlatısında pejoratif olmayan bir anlamda kullanması ve benimsemesi, uyumlanmış-ayrışık aidiyete işaret etmesi bakımından önemlidir:

Araştırmacı: *Bir tabir kullandınız, imalat hatası. Bu, kullanılan bir şey miydi?*

Nevzat: Kişilerin kendilerinden gururla bahsettikleri, muhafazakâr mezunların ama pejoratif değil. Burası enteresan. İşte zaten Mehmet Şevket Eygi google’lanırsa, en bariz figür oydu. Ama yine kabul ediyorlardı. GSL’li Fatih Altaylı’nın programına çıkar, o şekilde normalde büyüğüymüş gibi muamele görür vesaire. (Nevzat, GSL, 2000’ler)

Bu alıntıda da görülebileceği üzere, bu aidiyet modelinde *kabul görme* teması, aidiyet hissiyatının tesisinde ön plana çıkmaktadır. Benzer bir *kabul* vurgusu, ayrışık aidiyet modelinde, RK yakın dönem mezunu kadın bir katılımcı tarafından da dile getirilmiş; “eğer peşine düşersen, sana çok fazla kapı açabilen bir yer” olarak tanımladığı RK’de, “ilk aşamanın oraya kendini ait hissedebilmek” ve “oradaki kitle tarafından da kabullenilmek” olduğunun altını çizmiştir.

Okul aidiyetinin okulun sosyal ortamı ile özdeşimli olarak algılanması, bu ortamın bir parçası olarak hissedebilmeyi mümkün kılan “uyumlanma pratikleri”ni (*fitting-in strategies*) beraberinde getirmektedir. Mevcut araştırmada bu uyumlanma pratiklerinin çoğunlukla okulların “yazılı olmayan kuralları” ve gayriresmî ritüellerine tabiyet üzerinden gerçekleştiği bulgulanmıştır. Yukarıda tecrübesi paylaşılan katılımcı tarafından okulun “alt kültürü” olarak ifade edilen bu kurallar, öğrenciler arasında devam ettirilen ve esasında dönemler/devreler arası hiyerarşik uygulama ve söylemlere dayanan gelenekselleştirilmiş uygulamalara işaret etmektedir. Uyumlanmış-Ayrışık aidiyet modelinde, çoğunlukla birlikte hareket etme ve yazılı olmayan kurallara riayet etme eğilimi diğer ayrışık aidiyet biçimlerine göre daha belirgin olarak ortaya çıkmıştır:

Hiyerarşi vardı bizde işte, abi-kardeş mevzuları. Okulu sahiplenen insanlar, genelde bunu da sahiplenmiş insanlar oluyor yani. Okulun kültürünü daha çok sahiplenmiş oluyorlar...Aslen herkeste var ama yatılılarda daha çok abi-kardeş beraber yatakhane vakit geçirdikleri için daha çok şey oluyor. Gündüzlülerde de işte benimseyenler oluyor,

benimsemeyenler oluyor. Ben benimseyen kısımdaydım; çünkü bana güzel geliyordu okulda bir abimin olması (Emre, İEL, 2020'ler)

Bilhassa 28 Şubat süreciyle kamusal alanda keskinleşen ve derinleşen seküler alan- dinî alan ayrımının ve geriliminin seyrelmeye başladığı 2010 sonrası dönem mezunlarında, dinî kimlik bazlı gerilimin de seyreltiği; dindar aile arka planından gelen katılımcıların, kimliklerinin farklı bir unsuru üzerinden sosyal ortama dâhil olma temayülünün arttığı görülmektedir. Bir diğeri ifadeyle, sosyopolitik dönem etkisinin eğitsel alana doğrudan yansımalarının azaldığı dönemlerde, farklı toplumsal arka planlardan gelen öğrencilerin birbirleriyle farklılıklarından ziyade ilgi alanları üzerinden ortaklaşan yönlerine odaklanmaları için daha fazla alan açılmaktadır. “Kendi tarzında insanlarla yetişip büyüdüğü” ve “okula girdikten sonra farklı tarzda insanlarla karşılaşınca” ilk yıl bocaladığını ifade eden Emre (İEL, 2020'ler), takip eden yıllarda öğrenci profili aynı kalsa da, “karakterler oturunca ve daha fazla vakit geçirdiğin için önyargılar kırılınca” okula uyumda bir sıkıntı yaşamadığını “*ne kadar farklı olursa olsun, çıkışta gidiyorduk yine, aynı cafede çayımızı içiyorduk...hele 10. sınıftan sonra iyice samimi olunca hiç böyle şeyler gündemde değildi*” sözleri üzerinden ifade etmiştir. “*İlk takıldığın arkadaş grubu ile sondaki farklı olabiliyor*” şeklinde durumu özetleyen katılımcının sosyal ortama entegrasyonu ve yüksek aidiyet tesisini kolaylaştırma noktasında müfredat-dışı etkinlikler önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim, katılımcı okulun spor takımına girdiğini ve sosyal olarak “sevilen, popüler bir tip” olduğunu ifade etmiştir. Katılımcının ilk iki yıl tecrübe ettiği ayrıksılığın, sonraki yıllarda katılımcı için bir mesele olmamasını, yazılı olmayan kurallar üzerinden, okulun “örtük müfredatı”na intibak etmesi olarak yorumlamak yanlış olmayacaktır. Khan (2011) da benzer şekilde, St. Paul's'de mülakat yaptığı başta adaptasyon sorunu yaşayan siyahi bir kız öğrencinin okulun yazılı olmayan kurallarını anlayıp, kendi tecrübesine tercüme etmesi akabinde başarısıyla ön plana çıktığından bahseder (s.105).

Araştırma kapsamında görüşülen dindar arka plandan gelen 10 katılımcı arasında, bu aidiyet biçimi iki katılımcının anlatısında ortaya çıkmıştır. Bu katılımcılardan biri olan Nevzat'ın (GSL, 2000'ler) okulla kurmuş olduğu ilişki biçimini “benimki çok yegâne bir durum” olarak ifade etmesi, bu düşük oranı teyit eder mahiyettedir. Bu iki katılımcının anlatılarına bakıldığında, söylemsel olarak minnettar-bütünleşmeci aidiyet modeline yakınlaştıkları ifade edilebilir. Yine ayrıksı aidiyet modelinde yaygın olarak görülen okulun sosyal ortamına yönelik temkinli mesafe ve bireyci söylemden farklı olarak,

uyumlanmış-ayrıkssı aidiyet modelindeki katılımcıların bütünleşmeci aidiyette baskın olarak ortaya çıkan ve okulun hâkim sosyal ortamına aidiyetle şekillenen “biz söylemi”ne de daha fazla dâhil oldukları görülmektedir.

Uyumlanmış-Ayrıkssı Aidiyet modelinin tam tersi istikamette konumlandırılabilir olan **Çatışmacı-Ayrıkssı Aidiyet** biçiminde okul tecrübesinin şekillenmesinde okulun hâkim sosyal ortamına yönelik tepkisel bir mesafe ve bariz bir gerilim belirleyici olmuştur. Bu aidiyet modelinde yer alan dört katılımcıdan ikisi, bu gerilimi dinî kimliklerinin okuldaki baskın seküler pratik ve söylemlerle uyumsuzluğu üzerinden tecrübe ederken; bir katılımcı birincil habitusunu şekillendiren geleneksel değerlerin okuldaki modern, Batılı değerlerle uyumsuzluğu üzerinden, kolektif değerleri önemseyen diğer katılımcı ise okuldaki baskın bireyselci, rekabetçi kültür üzerinden tecrübe etmiştir.

Bu aidiyet modelinin, dinin kamusal alanda görünürlüğünün baskılanma pratiklerinin yaygın olduğu 80 ve 90’lı yıllarda okulda bulunmuş olan mezunların anlatılarında baskın olması, okul tecrübesi üzerinde dönemin siyasi konjonktürünün doğrudan etkisini göstermesi açısından önemlidir. Dinî kimliğin bir ayrışma ve çatışma nesnesi haline geldiği bu dönemlerde, katılımcıların kimi zaman savunma refleksiyle kimi zaman da tercih ve isteklerinden bağımsız biçimde, bu ayrışma ve mücadele alanının bir nesnesi haline geldikleri görülmektedir. Bu mücadele alanı namaz ve oruç gibi dinî pratiklerin görünürlüğü üzerinden olduğu kadar, bazen doğrudan dinî konotasyonu olan isim sahipliği üzerinden de tezahür edebilmektedir. İslamcı bir aileden geldiğini ifade eden Ali, bu siyasal dönem etkisinin aile çevresinde oluşturduğu kaygıyı ve bu kaygının üretmiş olduğu korumacı refleksin okul tecrübesine olan yansımalarını şu şekilde ifade etmiştir:

Şimdi bizim lise, ailelerin, hocaların siyasi yaklaşımı açısından, ailelerin çoğunun siyasi yaklaşımı açısından, sosyal demokrat ağırlıklı bir lisedir. Şimdi bu manzara biraz değişti. Ama bizim girdiğimiz dönemde böyle bir şey vardı. Ben de ilk girdiğimde hani dedim ya hani ilk konuşulan şeylerden bir tanesi, *İstanbul Lisesi’ne gidiyor, yabancı bir ortama gidiyor, hani acaba çocuk kayar mı?* Şimdi babam benimle bunu özel oturup konuşmadı ama ben bunu biliyordum. Yani bunu bildiğim için de ben ilk hafta gittim, ilk haftadan itibaren namaz kılmaya başladım yani orada. Hatta hani evde namaz kılmamam bile orada kılıyordum, hani kendini koruma sebebiyle. Şimdi bu da hemen görüldü orada...Ben 11 yaşından itibaren çok bilinçli falan olmasa bile yani bir tavır olarak, bir ruh olarak diyelim onun içinde buldum kendimi. Dediğim gibi ben ilk hafta girdim, namaz kılıyorum, namaz kıldığımı gören resim öğretmeni bir şeyler söyledi bana vesaire hani. Bu tarz şeyler olduğu için o kutuplaşma benim için ilk orada oldu ve ilk yıl itibarıyla yani bizim arkadaşlarımız da beni o şekilde kodladı zaten. (Ali, *İEL*, 90’lar)

80’li yıllarda aynı okulda okumuş olan ve dindar bir aileden geldiğini belirten bir diğer erkek katılımcı da (Cemil, İEL, 80’ler), benzer şekilde, dönem şartlarının keskinleştirdiği dindar-seküler habitus ayrımını okula girdiği ilk dönemden itibaren tecrübe ettiğini ifade etmiş; okul ortamında, arkadaşları arasında “dinden bahsedilmediğini, dinle alakaları olmadıklarını” görmesiyle, dindar kimlik ve pratikleriyle azınlık konumunda bulunduğunu fark etmiştir.

Bu iki katılımcı örneğinde, dindar arka plan üzerinden şekillenen ayrıksı kimliğin, dönemin siyasi şartlarının etkisiyle artan kutuplaşmış ortamında çok daha belirginleştiği görülmektedir. Üstelik, çatışmacı-ayrıksı aidiyet modelindeki katılımcıların *ayrıksı* durumları, uyumlanmış-ayrıksı modeldeki gibi sadece hissiyat düzeyinde değil, gündelik hayatlarında diğer okul bileşenleri ile karşı karşıya gelme tecrübesi ile de ortaya çıkmaktadır. 80 ve 90’lı yıllarda okuyan katılımcıların okul tecrübeleri siyasi gündemi meşgul eden tartışmalardan doğrudan etkilenmiştir. Okul ortamında bu tartışmaların açıldığı durumlarda, dindar kimlikleri ile ön plana çıkan kişiler, kendi tercihlerinden bağımsız, gündeme gelen konuda taraf olmak ve açıklama yapmak durumunda kalmışlardır. Örneğin, yukarıda alıntısı paylaşılan katılımcı, o dönemde gündemde olan “türban meselesi”nin sınıf içinde tartışmaya sebep olduğu bir anı “*yaşadığım en kötü tecrübedir belki*” diye tarif etmiş; dinî alana dair her konuda istese de istemese de konuya dâhil olmasının beklenmesinin getirdiği gerilimden bahsetmiştir:

Ama ne oluyor? Sınıf içerisinde herkes kendisini dile getirecek ya, şöyle bir şey oluyor: ben bir şey söylüyorum. Sonra benden sonra 30 kişi bir şey söylüyor. Sonra tekrar ben bir şey söylüyorum, hani böyle bir ortamda nasıl yaşayabilirsiniz yani? (Ali, İEL, 90’lar)

Arzu edilmemekle beraber, savunmacı-çatışmacı bir duygu dünyası içinde bulunmuş olma, bu aidiyet grubundaki katılımcıların lise tecrübelerini genel itibarıyla “yalnız bir süreç” olarak tanımlamalarına yol açmıştır:

Mesela bu 2000’lerden itibaren daha fazla kendi sosyal arka planınıza yakın insan sayısı artmış yani. Şimdi bu tecrübe ayrı bir şey. Bu benim yaşadığım bir şey değildi...Sonuçta ben 11 yaşında girdiğimde çok yalnızdım. Şey anlamda kendi dönemim içerisinde çok yalnızdım...Kendi dönemim içerisinde sonuçta hani o çatışmanın içindeydim. Ya yalnızdım, yoktu yani diyorum ya, mesela başka bir namaz kılan yoktu. (Ali, İEL, 90’lar)

Benzer bir tecrübeyi 80’li yıllarda yaşayan Cemil, “*çöle düşmüş gibi hiss ediyor insan kendini*” benzetmesi üzerinden dile getirmiştir. Üst sınıflarında, yaşadığı gerilimde ona destek olacak, mentorluk yapacak birinin olmadığına dikkat çeken Cemil, 70’li yıllarda okulda okuyan Ahmet Davutoğlu gibi dindar arka plandan gelen “abi”lerle ilgili, “*bunlar*

mezun olduktan sonra elini ayağını çekmişler, hiç uğramamışlar,’ şeklinde serzenişte bulunmuştur.

Ayrıştırıcı siyasi dönem etkisi, katılımcıların okuldaki diğer sosyal tecrübelerine de etki etmiştir. Öyle ki, Ali, okulun sosyal etkinliklerine dâhil olması için hiçbir engel yokken, “kasıtlı olarak kendisini çektiği zamanlar olduğunu” ifade etmiştir:

Ben hani sosyal ortamın içine girmemek için özel gayret gösteriyordum. Yani onun dışında mesela hentbol takımına girebilirdim. Bugünden geriye baksam girerdim...Şimdi ben 1990’larda okudum orada, yani 28 Şubat falan hani. Onun bende bir etkisi var...Bunların bende çok ciddi etkileri oldu. Bu sebeple ben hani karşı tarafı belli bütün bir yaşam tarzı olarak algıladım yani ve ondan uzak durmak için özel bir gayret gösterdim. Esas mesele bu oluyor. (*Ali, İEL, 90’lar*)

80’lerde İEL’de okumuş Cemil de siyasi dönemin okula olan yansımasının kendi üzerinde bıraktığı benzer bir etkiden bahsetmiş; “inanılmaz derecede sporu seven, yapan” bir çocuk olarak, “siyaset yerine” diğer ilgi alanları olan spor ya da tarihe yönelmiş olsa idi, okul tecrübesinin “çok daha farklı” olabileceği retrospektif değerlendirmesinde bulunmuştur. Katılımcıların geriye dönük bu değerlendirmeleri, okulla kurulabilecek başka türlü bir ilişki biçimine işaret etmesi bakımından, belirli ölçüde bir “yaşanmamışlık hissiyatı”nı da içinde barındırmaktadır. Benzer bir alternatif tecrübe ihtimalini RK’deki okul tecrübesi içerisinde okul uygulamalarına yönelik tepkisel bir yaklaşım sergileyen Murat (RK, 90’lar) dile getirmiştir: “*Hani o ilgiyi keşfettikten sonra geri dönüp şey yapmak istiyorsun, ben oraya tekrar gideyim. Çok güzel şeyler var orada.*” Okulda bulunduğu dönemde potansiyelini tam anlamıyla gerçekleştiremediğini düşünen katılımcı, yetişkinlik döneminde ikinci üniversitesini okurken çok daha dâhil olucu ve proaktif bir yaklaşım sergileyerek farklı ilgi alanları ve potansiyelini keşfetmiş, sonuç olarak bölümünü derece ile bitirmiştir.

Araştırma kapsamında çatışmacı-ayrıksı aidiyet modeli, en belirgin olarak dindar kimlikle ilişkili olarak ortaya çıkmış olsa da sadece bu gruba has bir model olmadığı araştırma verilerinden çıkmaktadır. Yukarıda alıntısı verilen katılımcı (Murat, RK, 90’lar), muhafazakâr bir semtte oturmaları ve geniş ailesinin geleneksel-dindar yaşam pratiklerini devam ettirmesi üzerinden, okulun üst sosyoekonomik sınıf, seküler, modern habitusunda tecrübe ettiği “muhalif farkındalık” (Khan, 2011, s.105) ve çelişkiler odağındaki gerilimleri “*kontrast inanılmazdı*” şeklinde ifade etmiş; okul tecrübesi boyunca, her gün kendi içinde iki kutbu “bağdaştırma ve tutarlı olmaya çalışma mücadelesi” vermiştir. Tepkiselliği bilhassa son sene artan katılımcı, “yurtdışı odaklı” olarak tanımladığı okulunun, yurtdışındaki üniversitelere başvurmayı planlayan

“Amerikacılar”la daha fazla ilgilendiği eleştirisinde bulunmuş; kendi döneminde “ÖSSciler olarak” çoğunluk olmalarına rağmen, okul nezdinde kendilerine yönelik bir rehberliğin bulunmayışından sitemle bahsetmiştir: “Biz ÖSS’ye çalışırken, biraz böyle şeye karşı da, o ‘establishment’ a karşı da mücadele eder hissediyorduk kendimizi.”

Okulun kurumsal habitusuna uyumlu üst sosyoekonomik sınıf, seküler bir arka plandan gelmekle birlikte, bir diğer RK mezunu Tarık (80’ler) da “çok bireysel yetiştiriyor,” şeklinde tanımladığı RK’deki okul ortamında çoğunlukla yalnız ve okul ortamıyla çatışmacı bir okul tecrübesi geçirmiştir. Mülakatın başında “Robert’i çok öveceğimi sanmayın. Çok artıları var, çok eksileri de var,” şeklinde şerh düşen katılımcı, en önemli eksi(k) olarak okulda GSL’dekine benzer bir dayanışmacı kültürün mevcut olmadığını, tam tersi yönde oldukça rekabetçi bir ortam bulunduğunu ifade etmiştir. Lise döneminde çok sayıda disiplin cezası alan katılımcının çatışmacı-ayrışıklık tecrübesi, ağırlıklı olarak “ders ve rekabet odaklı” olarak tanımladığı okul ortamında yaptığı haylazlıklardan kaynaklanmıştır.

Bu aidiyet modelinde yer alan dört katılımcının dışında, RK yakın dönem mezunu, dindar aile arka planından gelen kadın bir katılımcı, dinî kimlik üzerinden olmasa da kimliğinin (etnik, politik, cinsel eğilimler gibi) farklı bileşenleri üzerinden çoğunluk profilden ayrışan kişilerle yakınlaştıklarından bahsetmiştir. Dolayısıyla, çatışmacı aidiyet kategorisinin çok daha heterojen bir profile işaret ediyor olması muhtemeldir:

Ben mesela kendimi o hâkim ekole ait hissetmiyordum. Oranın farklı bir noktasında kalıyordum. Şimdi sosyokültürel olarak, sosyoekonomik olarak benimle aynı noktada değil ama farklı noktalarda, farklı açılardan yine buraya ait hissetmeyenler ile bir noktada denk düştüğümü hissettim. Yani nasıl diyelim, mesela kuir bir öğrenciyle, kuir, LGBTli mesela birisiyle. İşte ne bileyim daha mesela solcu bir arkadaşım var, daha komünist, Marksist yaklaşımı olan falan...O hâkim profilin biraz dışında kaldığımız için birbirimize yakınlaştığımızı hissediyorum. (Nevin, RK, 2010’lar)

Literatürde sıklıkla dile getirilen dezavantaj tecrübesi ile düşük aidiyet hissiyatı arasındaki doğrudan ilişki, bu araştırma kapsamında her zaman bulgulanmamıştır. Okul tecrübelerinde gerilimden bahseden katılımcılar arasında sadece *mesafeli-ayrışık* aidiyet modelindeki katılımcılarda bu doğrudan ilişki gözlemlenmiştir. Benzer düzeyde gerilim tecrübe etmelerine rağmen, *çatışmacı-ayrışık* aidiyet modelindeki dört katılımcıdan ikisi öğrencilik dönemlerinde, üçü güncelde okullarına yönelik en yüksek aidiyet puanını vermişlerdir. Bu şekilde görüşme yapılan 36 katılımcı arasında okul dönemi ve güncelde

en yüksek aidiyet puanını veren toplamda 11 katılımcıdan⁹ 3 tanesi ayrıksı aidiyet modelinden gelirken, bu üç katılımcının ikisi açıktan gerilimli bir tecrübe yaşayan çatışmacı-ayrıksı aidiyet modelinden gelmiştir.

Literatürdeki çalışmaların ekserisi, okula yönelik aidiyet hissiyatı ile okulun baskın sosyal ortamına katılım arasında pozitif ilişki bululamaktadır (ör; Bettencourt, 2021; Jack ve Black, 2022; Ingram, 2012). Okul tecrübelerini “yalnız bir süreç” olarak tanımlayan çatışmacı-ayrıksı aidiyet modelindeki yüksek aidiyet hissiyatı, bu anlamda, araştırma kapsamında bulgularan özgün bir duruma işaret etmektedir.¹⁰ Literatürdeki bulgulardan farklı olarak dezavantaj tecrübesine rağmen yüksek aidiyetin mümkün olabilmesi ilk bakışta şaşırtıcı gelebilmekle beraber, katılımcı anlatılarına döndüğümüzde, katılımcıların *zihin ve duygu dünyalarında okullarını nasıl konumlandırıldıkları* sorusu, cevaba ilişkin önemli veri sunmaktadır. Burada, literatür bulgularından farklı olarak, katılımcıların yüksek aidiyet hissiyatlarının arka planında okulu, sosyal ortamla özdeşimli olarak *algılamamalarının* etkisinden bahsedebiliriz. Ayrıksı aidiyet modelindeki iki katılımcı, okul-devlet özdeşimi üzerinden, okulu, başlarında kim olursa olsun, sahiplenilmesi gereken kurumlar olarak konumlandırmıştır:

Benim kafamdaki mevzu şuydu: yani tamam, bizim problem var, polis de problem var, askerle de problem var, şöyle şeyler yapıyorlar, bürokrasi şöyle yapıyor, ama nihayetinde bu devlet bizim devletimiz. Hani bu benim devletim. Benim okulla ilişkim de bu şekilde. Yani benim o yüzden bir aidiyet problemim yoktu. Okulu da devletin uzantısı olarak görüyordum. Türkiye içindeki problemlerin aynen oraya yansıdığını düşünüyorum. (Ali, İEL, 90’lar)

Okula devlet gibi de bakıyoruz. Biraz devlet ata benzer. Atın üzerine kim binerse, ona göre kişner. (Cemil, İEL, 80’ler)

Okulla hâkim sosyal ortam arasına koyulan bu mesafe yine de sosyal ortamı dışlayıcı mahiyette değildir. Sosyal ortamda katılımcıların tecrübe etmiş olduğu gerilimin, okul arkadaşlarınca gösterilen düşmanlıktan değil, belki de göster(e)medikleri “kültürel farkındalık, bilgi ve empati yetersizliğinden” (Vaccaro vd., 2019) kaynaklanmış olması muhtemeldir. Nitekim, alıntıları paylaşılan iki katılımcıdan Cemil (İEL, 80’ler), yaşadıkları tartışmalardan dolayı arkadaşlarıyla “kin tutmadıklarını” ve hâlâ görüştüğü

⁹ Okul döneminde ve güncelde en yüksek aidiyet hissiyatını paylaşan bu 11 katılımcının 4 tanesi ailevi-bütünleşmeci, 4 tanesi minnettar-bütünleşmesi, 2 tanesi çatışmacı-ayrıksı ve 1 tanesi uyumlanmış-ayrıksı aidiyet modelindedir.

¹⁰ Tecrübe edilen gerilim ve sosyal ortama mesafeye rağmen, okula yönelik aidiyeti bulgulayan bir çalışma (Bettencourt, 2021), bu durumu, “aidiyetin bir direniş biçimi olarak” sahiplenmesi üzerinden açıklar. Ağırlıklı olarak beyaz, üst sınıf kültürünün hâkim olduğu elit okul ortamında, yoksul, siyahi öğrenciler, “kendileri için kurgulanmamış bir ortamda bulunmalarını”, bir şeyleri değiştirebilme potansiyelleri üzerinden, başlı başına sisteme karşı bir direnme biçimi olarak konumlandırırlar (s. 22, preprint copy).

arkadaşları olduğunu söylerken; “bunlar kötülük içeren karşıtlıklar değildir,” değerlendirmesinde bulunan Ali (İEL, 90’lar), aralarında zaman zaman gerilimli ilişkiler olmakla beraber, okul arkadaşlarıyla ilişkilerinde art niyet ve düşmanlık olmadığını altını çizmiştir.

Siyasal etkinin ve seküler-dindar kimlik ayrışmasının daha yoğun olduğu Çatışmacı-Ayrıksı aidiyetten farklı olarak, bu etkinin görece seyredtiği bilhassa 2005 yılı sonrası mezunlarda, tecrübe edilen gerilimin de seyredtiği, katılımcıların dindar kimliklerinin dışında farklı kimlik özellikleri üzerinden okullarıyla ilişki biçimleri tesis ettikleri görülmektedir. Bu farklılığı dolayısıyla **Özgün-Ayrıksı Aidiyet** modeli olarak kategorize edilen aidiyet modelinde, okulun seküler kurumsal habitusuna yönelik benzer bir mesafe hissedilmekle beraber, bu mesafe, katılımcıların okul tecrübelerine travmatik bir şekilde yansımamıştır. Nitekim, bu aidiyet grubunda yer alan üç katılımcı da okullarına yönelik aidiyet derecelerine düşük puan vermemiştir. Ayrıksı aidiyetin tüm alt-modellerinde olduğu üzere, bu modelindeki katılımcılar da sosyo-ekonomik ve kültürel olarak homojen bir arka plandan gelmemektedir. Bununla birlikte, bu kategoride yer alan üç katılımcıdan ikisinin üst-orta sosyoekonomik sınıfa mensup olması, dolayısıyla da üst sınıf pratiklere daha fazla aşına olmaları üzerinden, orta ve altı sosyoekonomik sınıflardan gelen uyumlanmacı aidiyet modelindeki katılımcılara kıyasla, özgün-ayrıksı aidiyet modelindeki katılımcıların okulun sosyal ortamına uyumlanma ihtiyacını *daha az* hissettikleri rahatlıkla söylenebilir.¹¹ Bu kategorideki katılımcıların okul aidiyetleri üzerinde dindar aile arka planından gelmiş olmaları birincil belirleyen olmakla birlikte, bu ayrıksılık tecrübesi içinde kişiliklerini okul habitusu içinde konumlandırımları kendilerine özgü olmuştur. Bu kendine özgülüğü, tecrübe edilen zorluğa ilişkin bir başetme stratejisi olarak konumlandırmak yanlış olmayacaktır.

İngiltere’de prestijli bir üniversitede öğrenim gören işçi sınıfı öğrenciler üzerine 2017 yılında yapılan bir araştırma, gelmiş oldukları toplumsal şartların okul tecrübelerinde dezavantaja dönüşmemesi adına, öğrencilerin geliştirdikleri iki strateji olarak “aktif akademik katılım” ile öğrencilerin kendilerine dair değerlendirmeleri üzerinden (*self-*

¹¹ Allison Hurst (2010), yoksul öğrencilerin elit okul ortamına dahil olma stratejilerine ilişkin ürettiği üçlü kategorizasyonunda, diğer kategorilerden farklı olarak, “çifte aktörler” olarak tanımladığı grubun çoğunluğunun beyaz yoksul öğrencilerden oluştuğunu yazar (s. 143). Hurst’in çalışmasında, birincil dezavantajı yaratan alt sosyoekonomik sınıf mensubiyetini telafi edici olarak *beyaz olma* öne çıkarken, mevcut araştırmada birincil dezavantajı yaratan seküler sermaye yetersizliğini telafi edici olarak, ekonomik sermaye sahipliği öne çıkmıştır.

evaluations) kimlik inşa ettiklerini bulgular. Bu özdeğerlendirmelerde öğrenciler, kendilerini biricik kılan nitelik ve yetkinlikleri üzerinden okul ortamında kendilerini konumlandırmışlardır (Thiele, Pope, Singleton, Snape ve Stanistreet, 2017, s. 55). Tez araştırmamda benzer bir konumlandırmayı yapan Selim (GSL, 2000’ler) için bu strateji, okulla kültür temelli, entelektüel bir ilişki biçimi geliştirmek şeklinde gelişmiştir:

Yani o gerilimde okulla kurduğum özel bir ilişki var. Bunu kültür temelinde kuruyorum. Kültürlü bir insan olmak, entelektüel bir insan olmak, bu anlamda gelişmek, gerekirse paramı buradan kazanmak...Bir böyle kuruyorum ama bir yandan da okulun içinde sudaki balık değilim. Ailemin eğitim sermayesi, bunlar hazır bir sermaye olarak gelmedi bana. Kültürel normlar, dindarlık noktasında bir gerilim yaratıyor falan. (*Selim, GSL, 2000’ler*)

Eğitim ve sosyo-ekonomik sermayesi görece düşük bir aile arka planından gelen ve birincil habitusuyla okulun seküler kurumsal habitusu arasındaki farklılığı, “sudaki balık olmamak” üzerinden ifadelendiren katılımcının, okuluyla kurmuş olduğu özgün ilişki biçiminde, okulun kültürel ortamından aktif ve bilinçli istifadesinin önemli bir payı bulunmaktadır. Kendini liseye kadar “kitap okuyan, çok kitap okuyan, edebiyata meraklı, kültürlü ve entelektüel bir çocuk” olarak tanımlayan katılımcı, bilhassa “büyük, keşfedilmesi gereken”, “heyecan verici, mutluluk verici bir macera dünyası” olarak nitelediği Fransızcanın “genel kültür dünyasına yönelik merak ve keşif hissi”nin kendi entelektüel yatkınlığıyla olan örtüşmesine dikkat çekmiş, kendi ifadesiyle ortaya çıkan bu “elektriklenme”, okul aidiyetine olumlu şekilde yansımıştır.

Çatışmacı-ayrıksı aidiyet modelindeki katılımcıların yüksek aidiyetlerinin temelinde yer alan okul ile hâkim sosyal ortamın arasına koyulan mesafe, bu aidiyet modelindeki katılımcıların anlatılarında da öne çıkmıştır. Bir diğer ifadeyle, bütünleşmeci aidiyet modelinde baskın bir motif olan kolektifliğe vurgu ve övgü, Selim’in tecrübesinde yerini çok daha bireysel ve “şahsileşmiş” bir ilişki ve aidiyet biçimine bırakmıştır:

Okula ait hissediyorum. Yani ne bileyim senede bir falan gidiyorum, bir şeyler oluyor ama evet çok şahsi benim ilişkim. Bazı insanlar özellikle yatılı arkadaşlar çok sosyal bir grup olarak ilişki kuruyorlar okulla, yani çok standart, çok ritüelli falan bir ilişki kuruyorlar. Onlar o kadar şahsileşmemiş insanlar, karakterleşmemiş insanlar. Karakterersiz anlamında değil; karakteri üzerinden değil de, okul aidiyeti üzerinden kurulan bir ilişki. Yani hani fotoğrafta poz vermek gibi. (*Selim, GSL, 2000’ler*)

Bu katılımcının bahsetmiş olduğu “şahsileşmiş” ilişki biçimi ve karşısında konumlandığı standart kolektivite arasındaki ayırımdan, St. Paul’s’deki etnografik çalışmasında Khan da bahseder: kendi sınıfsal kimliğini gururla benimseyen siyahi bir kız öğrencinin, okullu olmanın tektip yolu olmasına ve “kendi yolunun” yadınanmasına tepki göstermesi (2011, ss. 104, 112) üzerinden Khan, okulla kurulan özgün ilişki

biçimlerine işaret eder. Okuldaki sosyal ortamdan ayrıksılıklarını hissetmekle beraber, çatışmacı aidiyettekine benzer şekilde sosyal ortama bilinçli bir mesafe koymayan, aynı zamanda, bu ortama dâhil olmaya da büyük anlamlar yüklemeyen özgün-ayrıksı aidiyet modelinde, Thiele ve arkadaşlarının kendi araştırmalarında bulguladıkları “okuldaki sosyalleşmenin önemsizleştirilmesi” olgusuna (2017, s. 56) benzer bir temayül dikkat çekicidir.

Özgün-ayrıksı aidiyet biçimindeki sosyal ortama olan mesafenin, çatışmacı-ayrıksı aidiyetteki katılımcıların ifade ettiği üzere *kendini geri çekme* üzerinden değil, dinî kimliğinin dışında öne çıkan bir kimlik ya da karakter özelliği üzerinden sosyal ortama dâhil olma şeklinde tezahür ettiği görülmektedir. Alıntısı verilen GSL mezunu katılımcı özelinde, bu dâhiliyet katılımcının entelektüel ve kültürel tartışmalarda öne çıkması üzerinden gerçekleşirken; bu grupta yer alan, dindar arka plandan gelen Gamze’de (RK, 2000’ler) sportif aktivitelere aktif katılım üzerinden, aynı okul daha yakın dönem mezunu Furkan’da (RK, 2010’lar) ise akranlarına nazaran olgun karakteri ve tarih ve politika konularına olan hâkimiyeti üzerinden gerçekleşmiştir:

Olgunluk ve şey tarih çok fazlaydı. O tarih bilgisi ve onu böyle ilgi çekici anlatabilirdim. O yüzden böyle arkadaş ortamlarında politika, tarih benimle konuşmak isterlerdi. Bir de benim o zaman bakış açım politik olarak da farklıydı...Mesela onlar hiç böyle inanmamasına rağmen, beni dinlerlerdi. Beni dışlamazlardı hiçbir zaman, bana saygı duyarlardı yani. (Furkan, RK, 2010’lar)

Tamamı dindar aile arka planından gelen bu aidiyet biçimindeki katılımcıların dinî kimliklerinin dışındaki nitelikleri ile ön plana çıkmaları ve bunun sonucu hissettikleri yüksek özgün aidiyet biçimi, daha önce bahsi geçen Jack ve Black’in (2022) araştırmalarında bulguladıkları *ayrıcalıklı yoksullar* kategorisinin “kozmopolit” aidiyet biçimine benzemektedir. Bu aidiyet biçiminde yer alan siyahi öğrenciler, okulun baskın beyaz, üst sosyoekonomik sınıf karakterinden farklılıklarının bilincinde olmakla beraber, bu farklılık üzerine odaklanmayıp, okulun sunmuş olduğu imkân ve fırsatlardan maksimum derecede istifade etme eğilimi göstermişlerdir. Mevcut araştırmada da katılımcılar, tecrübe edilen farklılıkları “keşif”, okul imkânlarını ise ayrıcalıktan ziyade “şans” olarak tanımlamışlardır. Bu noktada, RK mezunu Gamze’nin lise tecrübesinin karakterinde oluşturduğu değişikliklere işaretle “*kolay olmadı ama iyi oldu*” ifadesi, okulun karakter ve becerilerine olan katkısına vurgu yapmaktadır. Yine Jack ve Black’in araştırmasındaki, elit okullardan elit üniversite ortamına gelen *ayrıcalıklı yoksullar* kategorisinin, önceki elit okul ortamlarında öğrenmiş oldukları başatme ve adaptasyon

stratejilerinin bir benzeri, özgün-ayrıksı aidiyet modelinde yer alan Furkan'ın tecrübesinde de mevcuttur. İlkokul ve ortaokul eğitimini RK'in kurumsal habitusuna benzer bir özel ilkokulda tamamlayan Furkan, bu özel ilköğretim okulunda edinmiş olduğu “farklı insanları ve zor süreçleri yönetebilme” becerisi sayesinde, benzer bir ortamın olduğu RK’de “çok sıkıntı yaşamamış”, okula zaten orada ne bekleyeceğini ve bulacağını bilerek gelmiştir.

Bourdieu, birincil habitusla kurumsal habitus arasındaki mesafeye işaretlerle “zıtların tesadüf etmesi” olarak nitelediği *yarık habitus* durumunda, kişinin her iki alanı da tecrübesi sonrası ait hissetme-hissetmeme odağında yaşadığı gelgitlerden bahseder (2008, s. 100). Bu gelgitli duygu durumunu Gamze (RK, 2000’ler), “ne içinde ne dışında olmak” olarak ifadelendirmiştir. Bununla birlikte, Merry ve Botterman’ın (2020) da işaret ettiği üzere, *yarık habitus* tecrübesi kaçınılmaz olarak bir dezavantaja tekabül etmemekte; aksine, “farklı toplumsal dünyalar arasında hareket etmeye ve yeni durumlara kolaylıkla adapte olabilmeye imkân tanıyan hibrit ve esnek bir habitus”a da alan açabilmektedir (s. 526). Jack ve Black’in (2022) çalışmasında *kozmopolit* aidiyet biçiminde yer alan bir katılımcının “hiçbir şey beni şaşırtmıyor, (elit) hazırlık okulum beni hazırladı” ifadesine benzer şekilde, özgün-ayrıksı aidiyet grubunda yer alan katılımcılar “*toplumda çeşitli tuhaflıklara erken yaşta şahit olmanın getirdiği bir görmüşlük oldu bende*” (Selim, GSL, 2000’ler) ve “farklılıkların keşfi gibi...hiç görmediğim şeyler gördüğüm bir sene oldu” (Gamze, RK, 2000’ler) ifadeleri üzerinden tecrübe etmiş oldukları farklı toplumsallıkların sonucu benzer hibrit ve esnek bir tecrübeye işaret etmişlerdir.

Bu çalışma kapsamında kategorize edilen tüm aidiyet biçimleri arasında okullarına yönelik okul döneminde ve güncelde düşük aidiyet hisseden tek model olan **Mesafeli-Ayrıksı Aidiyet** modeli, literatürde dile getirilen dezavantaj tecrübesi ile düşük aidiyet hissiyatı arasındaki ilişkinin doğrulandığı tek kategori olmuştur. Bu aidiyet grubunda yer alan katılımcıların anlatılarına bakıldığında, bir başetme stratejisi olarak çatışmacı ve özgün ayrıksı aidiyet modellerinde ortaya çıkan okulu hâkim sosyal ortamdan ayrı algılama temayülünün düşük olması dikkat çekmektedir. “*Daha çok yatılı erkekler arasında böyle bir okulu benimseme vardı. Okulu temsil eden bir grup olduğunu ve benim o gruba ait olmadığımı fark ettikçe, hani sanki okul o yüzden benim olamıyordu gibi hissettim,*” şeklinde aidiyet problemini ifade eden Fulya’nın (GSL, 2010’lar), öğrenciler arasındaki hiyerarşik yapılanmayı benimseyen ve yaşatan yatılı erkeklerin tecrübe

biçimini, okulun makbul tecrübe edilme biçimi olarak konumlandırması bu temayüle örnek olarak verilebilir.

Dikkat çeken bir diğer husus, bu aidiyet grubundaki katılımcıların tamamının kadın olmasıdır. Bu dört kadın katılımcıdan biri seküler aile arka planından, diğer üçü ise dindar aile arka planından gelmiştir. Seküler aile arka planından gelen katılımcının (Fulya, GSL, 2010'lar) okulun sosyal ortamına yönelik mesafesi temelde, okulda yerleşik olan “yazılı olmayan kurallar” ve öğrenciler arası hiyerarşik yapılanmadan kaynaklanırken; diğer katılımcıların okulda tecrübe ettikleri düşük aidiyette gelmiş oldukları dindar aile arka planının okuldaki hâkim seküler sosyal ortam ve pratiklerinden belirgin farklılığı belirleyici olmuştur.

Daha önce bahsedilen okula aidiyet hissetme hazır bulunuşluğunun, bu aidiyet grubundaki dindar aile arka planından gelen katılımcılarda düşük olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, katılımcılar okullarına belirli bir temkinle gelmişlerdir.¹² Bu temkinde, okula başlamadan önce sosyal çevrelerinde elit okulların seküler kurumsal habitusuna işaretlerle dillendirilen “dejenere olma” endişesinin önemli rol oynadığı görülmektedir. Okula lise döneminde gelen GSL ve RK mezunu iki kadın katılımcı, okullarını kazanmaları akabinde, okulun kendileri üzerinde yaratabileceği olumsuz etkiye dair yaşamış oldukları endişeden bahsetmişlerdir¹³:

Tabii çok mutluydum, çok heyecanlıydım Robert olduğunda. Ya Robert kısmı aslında biraz şeydi, beni ikileme düşüren bir kısımdı. Çünkü annem çok fazla istemiyordu. Annemin kendince korkuları vardı benim Robert'e gitmeme dair. Ortam, o işte arkadaş ortamı, aidiyetlik karar mıyım, kuramaz mıyım? Kurmam iyi bir şey mi olur, kötü bir şey mi olur? (Nevin, RK, 2010'lar)

Ben kız okulundan gelmişim, yarım dönem karma eğitim almışım. Şimdi yine karma eğitimde devam edeceğim, ya zaten nasıl davranacağım noktasında bocaladığım bir dönem, onun getirdiği endişeler de vardı zaten. (Sinem, GSL, 2000'ler)

¹² Sosyal çevrenin endişelerinin okul tecrübesini şekillendirmesine ilişkin benzer bir bulgudan bahseden Thiele ve arkadaşları (2017), uyum sağlanamayacağına ilişkin sosyal çevre endişesinin, kimi zaman, ne kadar prestijli olursa olsun, okulun tercih edilmemesi ile sonuçlanabildiğine işaret etmişlerdir (s. 57).

¹³ *Dejenere olma* algısının muhafazakâr toplumsal çevrelerde istisnai olmadığı araştırma verilerinden çıkarılabilir. Nitekim, yukarıda alıntısı verilen GSL mezunu kadın katılımcı, mezuniyet sonrası girmiş olduğu işte, lise mezuniyetinin öğrenilmesi akabinde işyerindekilerin yaşamış olduğu şaşkınlığı “sen nasıl böyle kaldın, bu kadar *hard-core* ehli-sünnet nasıl kaldın falan (*gülümseme*) Belki biraz daha modernist Müslüman olsam çok da şaşırılmazlardı ama (*gülümseme*)” ifadeleri üzerinden dile getirmiştir. GSL mezunu erkek bir katılımcı ise öğrencilik döneminde yaşamış olduğu bir tecrübeye, namaz kılmak için gittiği camide GSL öğrencisi olduğunu öğrenen bir kişinin GSL’li birinin namaz kılmasına ilişkin hayretinden bahsetmiştir. Yine İEL mezunu erkek bir katılımcı, okulu kazanması akabinde “ilk konuşulan şeylerden bir tanesi hani İstanbul Lisesi’ne gidiyor, yabancı bir ortama gidiyor, hani acaba çocuk kayar mı?” şeklinde çevreden gelen tepkilerden bahsetmiştir.

Bahsi geçen bu endişelerden dolayı, okula “gardını alarak gitme” teması bu grup aidiyette belirgin biçimde ortaya çıkmıştır. Bu durumu, yukarıda alıntılanan katılımcılardan Nevin (RK, 2010’lar) okula ilk başladığı dönemde “*kendimce kodlarım vardı, hani doğru bildiğim, işte yanlış gördüğüm keskin çizgilerim vardı,*” şeklinde ifade ederken; Sinem (GSL, 2000’ler), “*ben zaten bayağı temkinli ve kontrollü bir çocuk olduğum için, kendimi direkt kapattım. Ama bu şey demek değil yani, bu gündelik ilişkilerimizi sürdürememe anlamında değil,*” değerlendirmesinde bulunmuştur. Benzer bir gardını alma tecrübesi, siyasi dönem etkisi sonucu seküler-dindar kimlik ayrışmasının keskinleştiği dönemlerde okulda okumuş olan çatışmacı-ayrıksı aidiyet modelindeki iki erkek katılımcıda da vardır. Gerilimin, açıktan tecrübe edildiği çatışmacı-ayrıksı aidiyet modelinden farklı olarak, daha çok katılımcıların iç dünyalarında tecrübe edildiği mesafeli-ayrıksı aidiyet modelinde katılımcılar, arkadaşları ile ilişkilerinde belirgin bir kopukluk ve karışıklık yaşamamış olsalar da arkadaşlık ilişkisinden beklenen derinliğin tecrübe edilemediğinin altını çizmişlerdir. Sinem’in ifadesiyle, yaşam tarzlarına ilişkin farklılıklar arkadaşlık ilişkisine engel olmamakla beraber, bu arkadaşlık ilişkisi daha çok gündelik düzeyde ve yüzeysel kalmıştır:

Ya ben aslında yoluma baktım. Ben dedim ki: burada okuyacağım, insanlarla iyi iletişim kuracağım, çok şey böyle ekstra ilişkilerimi derinleştirecek ilişkiler kurmama gerek yok. Yani tabi ki eğleneceğiz (*gülümseme*). Yani genciz, tabii ki arkadaşlarımızla gezeceğiz ama çok büyük bir aidiyet hissetme, buraya dâhil olmama gerek yok. (Sinem, GSL, 2000’ler)

Katılımcıların self-refleksif değerlendirmelerinde, bu aidiyet modelindeki sosyal ortama yönelik sınırlı katılımda, okuldaki genel öğrenci profilinin çok farklı oluşuna yönelik algı ve önyargılarının etkisi olduğu görülmektedir. Dışarıda zengin bir kültürel çevresi ve arkadaş grubu olduğu için okul döneminde okul arkadaşlıklarına çok ihtiyaç duymadığını belirten Sinem (GSL, 2000’ler), bu yaklaşımını şu an yanlış ve gereksiz bulmaktadır. Katılımcı, okuldaki genel profilin sosyokültürel yapısına ilişkin “*işte biz seküler olarak konumlanıyoruz ama yani şimdi bakınca bence bu önyargı, bence o kadar seküler değillerdi (gülümseme)*” ifadesinde, seküler-dindar kavramları arasındaki keskin ayrımlara şüphe ile yaklaşmıştır. RK yakın dönem mezunu Nevin de (2010’lar) okul ortamının seküler oluşuna yönelik göstermiş olduğu “gereğinden fazla” temkin ve önyargıya ilişkin benzer bir değerlendirmede bulunmuş; yeniden okul dönemine dönecek olsa, bu sefer dünya görüşü ve yaşam tarzı odaklı farklılıkları gözünde büyütmeyeceğini ifade etmiştir. Nitekim, katılımcının bu farkındalığa erişmesi ve daha önce bahsedilen “kabul edilme beklentisi”nden vazgeçmesi ile birlikte, son iki yıllık okul tecrübesinde arkadaşlarıyla

kurduğu ilişki ve iletişim “çok daha organik olarak gelişmiş,” katılımcının mesafeli-ayrıkssı aidiyet modelinden özgün-ayrıkssı aidiyete yaklaşan bir tecrübesi olmuştur:

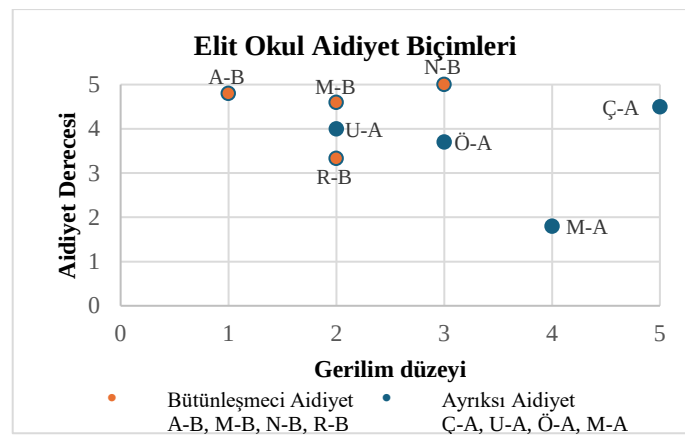
Çok çekingendim, çok korkuyordum hani bunları mesela kesinlikle hani kimisinin de benim kafamda büyüttüğüm şeylermiş yani. Öyle doğrudan benim orada yaşadığım tecrübeler de değil hani. O konuda yani bunları önemsememem konusunda kendime tavsiye verirdim (*gülümseme*) (Nevin, RK, 2010’lar)

Bu alıntılardan çatışmacı-ayrıkssı aidiyet modelinde ortaya çıkan “yaşanmamışlıklar” a yahut lise tecrübesinin farklı şekilde yaşanabilme ihtimaline ilişkin dile getirilen geriye dönük bakışın, mesafeli-ayrıkssı aidiyet modelinde de mevcut olduğu görülmektedir. Gereğinden fazla temkin haline yönelik katılımcıların özeleştirileri, Türk toplumunda toplumsal farklılıkların çok derin ve birbiriyle bağdaşmaz olduğu yaygın algısına işaret etmesi açısından da önemlidir. RK mezunu Nevin’in mesafeli başlayan okul tecrübesinde son iki yıl aidiyetinin yükselmesine ilişkin “*o ayrımlarım biraz azaldı, yani daha silikleşti. Daha farklı entegrasyonlar oldu o noktada. Belki ben, yine aynı ben, o çizdiğim sınırlar belki hâlâ aynı kalmıştı, ama sınır gibi görmüyordum orayı*” şeklindeki değerlendirmesi bu algının değişme imkânını göstermektedir. Bu noktada karşılıklı olarak algılanan farklılıkların ayrışmaya sebebiyet vermeden bir aradalığının mümkün olması üzerine, elit okullar bağlamında yeniden düşünmek faydalı olacaktır.

Elit okul tecrübesini bir “geçiş ritüeli” (*rite of passage*) olarak tanımlayan Cookson ve Persell (1985a), “tamamen sadık *süper okullulardan* eleştirel asiler” e uzanan spektrum içerisinde mezunların çoğunluğunun bu iki uç arasında yer aldığını yazarlar (s. 195). Yazarların, okula olan aidiyet derecelerine göre azalan oranda, ideal-tip olarak geliştirdikleri kategoriler şu şekildedir: organizasyonlarda ve okul temsillerinde çoğunlukla ön planda olan “*süper okullular*” (*superschoolies*), sadakatleri ile öne çıkan “gerçek okullular” (*true preps*), okul tecrübesinden nefret etmemekle beraber, ona aşkla bağlı da olmayan “nötrler” (*neutrals*), okula olan duyguları nefret-aşk arasında gidip gelen “kararsızlar” (*ambivalent*) ve okul tecrübelerine ilişkin çoğunlukla olumsuz duyguları olan “karşıt okullular” (*anti-preps*).

Cookson ve Persell’in bulgusuna benzer şekilde, bu bölümde detaylandırılan ve aidiyet temasına ilişkin katılımcı anlatılarından elde edilen bulgular, elit okulların öğrencilerine sunmuş oldukları ortam ve imkânların benzer olmasına rağmen, öğrencilerin gelmiş oldukları toplumsal arka plan, ailelerinden getirdikleri sermaye biçimleri, elit okul ortamına hazır bulunuşluk düzeyleri ve adaptasyon becerileri üzerinden okul

tecrübelerinin ve okullarına yönelik aidiyet biçimlerinin çoğullaşmasına işaret etmiştir. Bununla birlikte bu çoğullaşma, literatürde bulgularan dezavantaj tecrübesi ve düşük aidiyet ilişkisi arasındaki dikotomik ilişkinin Türkiye’deki elit okullar bağlamında her zaman geçerli olmadığını göstermektedir. Nitekim, anlatılar üzerinden kavramsallaştırılan aidiyet biçimlerine bakıldığında, mesafeli-ayrıksı aidiyet dışındaki aidiyet biçimlerinde, gerilim tecrübesine rağmen, günceldeki aidiyetin yüksek olduğu görülmektedir (**Grafik 17**). Bununla birlikte, ayrıksı aidiyet modelindeki aidiyetin, okul ortamının *kolaylaştırdığı değil*, geliştirilen farklı stratejiler ve/veya alternatif bakış açıları üzerinden katılımcılar tarafından *üretilen* bir aidiyet olduğunun altını çizmemiz gerekir.



Grafik 17 Elit Okul Aidiyet Biçimleri¹⁴

Kaynak: Mülakat verileri

7.2. Aidiyet ve Dezavantaja Etki Eden Unsurlar

Aidiyet temasına ilişkin bulgular, elit okul ortamına aidiyet ve adaptasyonda **a.** okulun kurumsal habitusu ile öğrencilerin gelmiş oldukları toplumsal arka planın uyumu, **b.** sosyal etkinliklere katılım, **c.** yatılılık tecrübesi ve **d.** “yazılı olmayan kurallar”a tabiyetin belirleyiciliği ve aidiyet artırıcı niteliğine işaret etmiştir.

7.2.1. Okulun kurumsal habitusunun etkisi: Sudaki balık olma/ma

Okulda farklı düzeylerde gerilim tecrübelerinden bahseden katılımcıların ağırlıklı olarak (ayrıksı aidiyet ve nostaljik-bütünleşmeci aidiyette yer alan 16 katılımcıdan 10 tanesi) dindar aile arka planından gelmiş olması, okulun seküler kurumsal habitusuna uyumlu toplumsal arka planlardan gelmenin okul adaptasyonuna olumlu etkisini teyit etmektedir.

¹⁴ Grafikte *Aidiyet derecesi* değerleri, her aidiyet alt-biçiminde katılımcıların günceldeki aidiyet derecelendirmelerinin ortalamalarının alınması üzerinden elde edilmiştir. *Gerilim düzeyi* değerleri ise, katılımcı anlatılarına sadık kalınarak ve görelilik olarak araştırmacı tarafından atanmıştır. Grafik, araştırmacının aidiyet temasına ilişkin analizlerinin, okuyucu tarafından daha rahat anlaşılabilmesi adına, aidiyet biçimlerinin toplu özet bir görüntüsünü sunması amacıyla oluşturulmuştur.

Bu noktada, seküler yaşam pratiklerine aşına olan katılımcıların okul ortamına adaptasyonları gerilimsiz, *doğal* bir akış içerisinde gerçekleşirken; bu pratiklerin baskın ya da mevcut olmadığı arka planlardan gelen katılımcılar, GSL mezunu Selim’in de ifade ettiği üzere, “sudaki balık olmama” tecrübesi ile baş etmek durumunda kalmıştır:

Yani 13 yaşında sosyalleşmesini yeni yaşayan, kimliklenmesini yeni yaşayan bir çocuk için, ailenin kültürel yönelimiyle kurumun, kuruma atfedilen kültürel değerler, normlar arasında bir uyum olup olmaması çok önemli bir şey. O da şu: benim ailem dindar bir aile. Galatasaray Lisesi’nin tanınma biçiminin ise dindarlıkla alakası yok. Tam tersi, seküler bir okul diye biliniyor. Şimdi bunda da yine Taksim’in ortasında olmasının bir etkisi var ama ondan daha önemlisi Galatasaray Lisesi mezunlarının dindar mezun imajının hiç olmaması; yani bir-iki tane oluyor, işte nedir: Ahmet Yüksel Özemre, Mehmet Şevket Eygi falan filan. Bu iki kutbu insan kendi içinde yaşıyor biraz. Bu gerilim, kendi içinde bir gerilime dönüşüyor. Sudaki balık olmamamın bir nedeni, bu kültürel uyumsuzluk olabilir. (*Selim, GSL, 2000’ler*)

Mevcutta kendisini *dindar* olarak tanımlamakla beraber, “lisede dindar bir adam olmadığını” söyleyen Vedat’ın (GSL, 80’ler), okulun seküler kültürüne atıfla, “*o kültürde sıkıntı yaşamadan barınabiliyordum ben*” ifadesinin; “*dindar olduktan sonra, o çevreye biraz mesafe koydum*” tecrübesine dönüşümü de benzer bir habitus etkisine işaret etmektedir.

Aile arka planının okulun kurumsal habitusu ile etkilişimi noktasında, *dindar* ve *seküler* kategorileri, homojen kategoriler olarak ortaya çıkmamakla beraber¹⁵, katılımcıların aile çevrelerinden okula getirdikleri değerler, alışkanlıklar, hayata bakış açıları ve gündelik yaşam pratiklerinin bilhassa okul tecrübelerinin ilk yıllarında, bazı durumlarda ise tüm lise tecrübeleri boyunca, okulun sosyal ortamına dâhil olma/ma tecrübelerini etkilediği görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, “dinselliğin kültürel alanda bir sermaye türü

¹⁵ “Yöntem” bölümünde detaylandırıldığı üzere mevcut tez araştırmasında *seküler aile arka planı* ve *dindar aile arka planı* kategorilerindeki seküler-dindar kavramları, Akşit ve arkadaşlarının araştırma (2012) bulgularına paralel biçimde, homojen kategoriler olarak ele alınmamış; bu kategoriler içindeki çoğulluklar ve geçişkenlikler göz ardı edilmemiştir. Nitekim, aile yaşantılarını temelde *seküler* ya da *dindar* olarak tanımlayan katılımcıların anlatılarındaki (“Dış görünüşte modern, ama annem-babam namaz kılardı”, “Ramazan’da orucunu tutar, cumasını kılar, beş vakit namazını kılmaz”, “Dinden kopuk bir aile de değiller, yani oruçlarını tutarlar. Annem belli bir yaştan sonra namaz kılmaya falan da başladı. Ama bir yandan da babam mesela içkisini de içer”, “Hem içkisini içer hem cumasını kılardı”, “Seküler değil de ya da ne bileyim hani bir muhafazakârlık vardı, ama mesela dedem her gece içerdi. Ben liseye giderken babam da annem de beş vakit namaz kılmazdı ama Ramazan’da oruç tutarlardı. Dualar hep hayatımızın bir parçasıydı” gibi) seküler, dinî, geleneksel ve/veya modern pratiklerin iç içe geçmişliği bu kategorilerin heterojenliğine işaret etmektedir. Günay’ın (1999) dinî yaşama yönelik kategorizasyonunda yer alan ve temelde dini özel/kişisel alana ait bir olgu olarak konumlandırılan *laik dindarlık* kategorisini anımsatacak şekilde, bazı katılımcıların ailelerinin yaşantı biçimlerini “inançlı seküler”, “seküler dindar”, “modern muhafazakâr” şeklinde tanımlamaları da yine bu kategorilerin iç içe geçmişliğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Bununla birlikte, araştırma kapsamında “dinî pratiklerin gündelik hayatı organize edip etmemesi” temelinde tanımlanan *dindar* ve *seküler* kategorileri, katılımcıların okul tecrübeleri üzerinde belirgin etkisinin bulgulanmış olması ve katılımcı tecrübelerinin anlamlandırılmasında analiz kolaylığı açısından, analitik kategoriler olarak kullanılmıştır.

olarak işlev görüp görmediği” araştırma sorusu üzerine eğilen bir doktora araştırmasının (Yemeniciler, 2021) bulgularını da teyit eder mahiyettedir. Türkiye genelinde 604 katılımcı ile gerçekleştirilen bir anket çalışması ve 32 katılımcı ile gerçekleştirilen derinlemesine mülakattan elde edilen veriler ışığında Yemeniciler (2021) bu çalışmasında, “dinsellik ve laikliğe olan yaklaşım” ile ekonomik sermayenin toplumsal gruplar arasındaki farklılaşmanın ana kaynaklarını oluşturduğunu; dinî perspektif ve pratiklerin şekillendirdiği “dinsel sermaye”nin özgün bir sermaye biçimi olarak Türk toplumu bağlamında ortaya çıktığını bulgulamıştır (ss. 215-216). Bu tez araştırmasında da, dindar aile arka planından geldiklerini ifade eden katılımcıların okul tecrübelerine bakıldığında, Yemeniciler’in kavramsallaştırdığı “dinsel sermaye”nin okulun seküler kurumsal habitusuna adaptasyon ve aidiyette gerilimli bir tecrübeye zemin oluşturduğu görülmektedir. Diğer taraftan, seküler aile arka planından gelen katılımcıların tecrübesinde, sahip olunan “**seküler ayrıcalık**” (Hodge, 2009; Sofu, 2025), okula yönelik adaptasyon ve aidiyeti kolaylaştırıcı etkide bulunmaktadır.

Uluslararası literatürde, prestijli okullarda sorgulanmadığı için görünmezleştiği öne sürülen ve beyaz ırka mensup olmak üzerinden dillendirilen “beyaz ayrıcalık” kavramından (McIntosh, 1989) mülhem türetilen bir kavram olan ve mevcut çalışmada benzer şekilde okulun kurumsal habitusuna uyum üzerinden görünmezleşen¹⁶ *seküler ayrıcalık*, dindar aile arka planından gelen katılımcıların tecrübesinde görünür olmaktadır. Öyle ki, görüşme yapılan ve seküler aile arka planından gelen katılımcılar, kendi dönemlerinde okula adaptasyonda zorluk çektiği düşünülen profiller arasında dindar ailelerden gelen öğrencileri saymamışlar; çoğunlukla adaptasyonda dezavantajı yabancı dil, yatılılık ve sosyalleşme noktasında yeterli olmama üzerinden tanımlamışlardır. Çatışmacı-ayırksız aidiyet modelinde yer alan Ali (İEL, 90’lar), bu görünmezliğe işaretlerle, okulda dindar kimliği üzerinden tecrübe ettiği gerilimin “şahsi bir tecrübe” olduğunu, okul genelinde bir gündem oluşturmadığını ve arkadaşlarının bu gerilimi hissetmediklerini ifade etmiştir. Bu görünmezlikte, elit okullarda dindar aile arka planından gelen öğrenci oranının görece az olmasının etkisinden mevcuttur. Veri olmaması dolayısıyla bu oranla ilgili net bir yorumda bulunmak mümkün olmamakla

¹⁶ “Secular Privilege: Deconstructing the Invisible Rose-Tinted Sunglasses” başlıklı makalesinde Hodge (2009) da “görünmez, ağırlıksız, pembe renkli bir gözlük” şeklinde tanımladığı seküler ayrıcalığın, “alışkanlıkla takıldığı için” bu imtiyaza sahip çoğu insan tarafından fark edilmediğini yazar (s. 14). Makalesinde bu ayrıcalığa sahip kişilerin üzerine düşünmedikleri için herkes için geçerli olmadıklarını fark etmedikleri ve çoğunlukla olağan kabul ettikleri 60 maddeden oluşan bir “seküler ayrıcalığın yaygın tezahürleri” tablosuna da yer verir (s. 15)

beraber, erken dönemden yakın döneme görüşme yapılan katılımcılar, okulda okudukları dönemde ağırlıklı öğrenci profilinin orta sınıf, seküler ailelerden gelen öğrencilerden oluştuğunu, en alt ve en üst sosyoekonomik sınıf ya da dindar ailelerden gelen öğrencilerin azınlıkta olduğunu ifade etmişlerdir. Öyle ki, geleneksel değerlerine bağlı olmakla birlikte, seküler bir aileden geldiğini ifade eden Fulya (GSL, 2010’lar), gitmiş olduğu muhafazakâr yapısı ile bilinen bir dersanede GSL’li öğrencileri görmesi akabinde “okulda dindar ailelerden gelen öğrenciler olduğunu” fark etmiş; yine seküler bir aileden gelen Elif (RK, 2020’ler) okuldaki “çoğu öğrencinin daha modern” olduğunu ve “çok az muhafazakâr insan” olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşleri doğrular mahiyette, dindar ailelerden gelen katılımcılar da dindar kimlikleri üzerinden okuldaki azınlık durumlarına işaret etmişlerdir:

Bizim gibi dindar, %1; sağdan say 10 kişi, soldan say 10 kişi olsun. (*Cemil, İEL, 80’ler*)

Oruç tutan iki kişiydik filan 140 kişi içinde. Bırakın oruç tutanı, yani ezan nedir hani? (*Gamze, RK, 2000’ler*)

Hem alt-orta sosyoekonomik sınıf hem de dindar aile arka planından gelmiş biri olarak, okulda son iki yılına kadar “misafir bile” hissedemediğini, “çok uzun süre dış kapının dış mandalı gibi” hissettiğini paylaşan Nevin (RK, 2010’lar) ise, okula yönelik adaptasyon güçlüğü yaşayan diğer profillerin çoğunlukla akademik anlamda olmak üzere “farklı açılardan zorlanmış olabileceklerini”, kendisinin yaşamış olduğu ayrıkçı durumu yaşayan çok az sayıda kişi olduğu tahmininde bulunmuştur.

Mülakat verilerinden çıkan bir tema olarak verili olarak gelen “maddiyat ya da fiziksel özelliklerle ön plana çıkmanın yadırganması” temayülünün de etkisiyle, ekonomik sınıfsal farklılıklar kaynaklı dezavantaj tecrübesi, orta altı sosyoekonomik sınıflardan gelen katılımcılarca yoğunluklu olarak dile getirilmemiş olmakla beraber, örneklemdeki özel okul olan RK’de ekonomik sermayenin okul tecrübesi üzerindeki etkisi daha belirgindir. Hekim ebeveynlerin çocuğu olarak okulda ücretli olarak okumuş olan Gamze (RK, 2000’ler), genel olarak “yalnız bir süreç” olarak tanımladığı lise tecrübesinde, okuldaki sosyal ortama olan mesafesini sadece seküler pratiklere değil, “*beni burslu zannediyor olabilirler*” ifadesinin işaret ettiği üzere, üst sosyoekonomik sınıfsal pratiklere olan mesafesi ile de açıklamıştır. Katılımcının okuldaki en yakın arkadaşı olarak tanımladığı, kültürel anlamda muhafazakâr olarak tanımlanabilecek bir semtte oturan Ermeni bir öğrenci ile kendisini orta noktada buluşturan unsur, her ikisinin de üst ekonomik sınıfsal alışkanlıklar ve adetlere olan mesafeleri olmuştur.

Uluslararası literatürde elit okullardaki dezavantaj ve ayrıcalığın tecrübesinde “beyaz ayrıcalık” ve ekonomik sermayenin belirleyiciliğinin altı çizilirken, Türkiye’deki elit okullar odağında yapılan mevcut araştırmada *seküler ayrıcalık* ve ikincil düzeyde ekonomik sermaye etkisi bulgulanmıştır. Seküler, üst sosyoekonomik sınıftan gelen katılımcılar, elit okul ortamına özgüvenli bir rahatlık içinde dâhil olabilirken, dindar ve/veya alt toplumsal kökenden gelen katılımcıların okul ortamına katılımı, literatürdeki ifadesiyle “uyumlanma pratikleri” (Feldman ve Wallace, 2021; Hamilton ve Deegan 2019, Jack, 2019, Jack ve Black, 2022; Keddie vd., 2021; Koh, 2021) üzerinden gerçekleşmektedir. Özgün-ayrık aidiyet biçiminde yer alan katılımcılardan Furkan (RK, 2010’lar), dindar kimliğiyle okulun seküler ortamına dâhil olmuş, bu anlamda farklılıklar yerine ortaklıklara odaklanmayı tercih etmiştir:

Ben işte dediğim gibi [özel ilkokul]dan alışkınlık, hem de kişilik ve ailenin yetiştirmesi sebebiyle ben [dinî kimliğimi] hiç saklamazdım. Saklamadığım için de benim çok kaliteli arkadaşlıklarım oldu. Hâlâ devam eden, yani o farklı kültürlere açık olan, tartışmaya açık olan arkadaşlar edindim. O konuda hiç şeyim yoktu. Yani benim mesela bara gitmişliğim de vardı. Ne bileyim rakı balığa mı gidiyoruz? Arkadaşlarla gitmişimdir ama içmemişimdir mesela. Ama ortamdan kopmazdım, giderdim. (Furkan, RK, 2010’lar)

Seküler bir aileden gelen Bahar da (GSL, 2010’lar) kendi döneminde dindar aileden gelen bir arkadaşının, kendisi kullanmasa da okulun alkollü etkinliklerine katıldığını, ortamın dışlayıcılığının olmaması argümanına işaretle dile getirmiştir: “Çocuk bizle takılıyor, gülüyor, ediyor, dans ediyor falan. *Abi iç bir tane bira, ne olacak? Yok ya ben eğleniyorum böyle de*, diyor mesela. Böyle bir arkadaşım vardı.”

Bununla birlikte, hâkim kültüre uyumlanma pratiklerinin, Bahar’ın dile getirdiği üzere okul kültürünün kapsayıcılığından ziyade, hâkim kültüre ait söylem ve pratiklerin *norm* olarak yeniden üretim mekanizması olarak işlev görmesi dikkat çekicidir. Kendisi kalarak okulun sosyal ortamına dâhil olduğunu ifade eden Furkan’ın, yine de bu ortamı “*bazı çocuklar için kaygan zemine dönüşebilir*” şeklinde tanımlamasının arkasında da bu işleve atıf vardır. Uyumlanma pratikleri bir yandan farklılıkların bir aradalığına ve dolayısıyla da önyargıların kırılmasına kapı aralarken, diğer yandan okuldaki makbul kültür ve profili referans noktası olarak yeniden üretmektedir. Bir diğer ifadeyle, etkileşim ve iletişim sayesinde *farklılıkların çeşitliliğe evrilmesine* imkân tanırken, bilhassa lise tecrübesinin sonuna doğru, okul üst kimliği ve ortaklaşan söylem ve pratikler üzerinden, paradoksal olarak çeşitliliğin tekilleşmesine sebebiyet verebilmektedir. Erken dönem mezunu Demir’in (İEL, 70’ler) “*hepimiz birbirimizi törpüledik, hepimiz birbirimizden bir şeyler aldık ve sonunda tipoloji ortaklaşmaya başladı. Onun için de birbirimize çok benziyoruz*”

söylemi bir yönüyle bu tekillleşmeye işaret etmektedir. Okula dair en sevdiği özelliğin, tecrübe ettiği “çeşitlilik” olduğunu söyleyen Fulya’nın (GSL, 2010’lar), “*sonradan çok benzer insanlar oldular bu arada (gülümseme), hani o çeşitlilik yavaş yavaş kapandı*” değerlendirmesi de benzer şekilde okuldaki hâkim kültürün, çeşitlilik söylemi üzerinden, yeniden üretimine atıfta bulunmaktadır. Bu noktada, RK mezunu Furkan’ın (2010’lar) okuldaki farklı toplumsal arka planlardan gelen bireylerin “elit seviyeye yakın bir noktada” buluşması ifadesi açıklayıcılığı bakımından dikkat çekicidir:

Furkan: Sosyal aktiviteleri de çok olduğu için, sosyal aktivitelerde tanışıyorsunuz. O şekilde *exposure*’la yani artık birlikte vakit geçirerek o aşıyor. Bir de işte belki çocuk Çemişgezek’ten geliyor. Robert’te 5 yıl okuduktan sonra, o da kültürel-entelektüel açıdan geliyor zaten veya kendi kültürü de belki değişiyor, ona daha ayak uydurabiliyor. Öbürü Çemişgezek’ten gelen çocukla da iletişim kurabilmeyi öğreniyor zamanla.

Araştırmacı: *Bu noktada herkes biraz orta noktada buluşuyor gibi mi?*

Furkan: Tam orta nokta değil, biraz daha öbür tarafa yakın bir nokta, elit seviyeye.

Araştırmacı: *O taraf mı daha belirleyici oluyor?*

Furkan: Evet, ama o da yani uçta kalmıyor, o da biraz geliyor böyle.

ABD’de farklı etnisitelerden, düşük gelir grubundaki öğrencilerin elit okul tecrübeleri odağında gerçekleştirdiği araştırmasında Kramer (2008), “ideal olarak, çeşitliliğin kurumsal yapının dönüşmesine” yol açması beklenirken, onlarca yıldır devam eden çeşitlendirme politikalarının sonucunda, “elit okulların hâlâ zenginliğin, ayrıcalığın ve *beyazlığın* kalesi” konumunda olduklarını yazar (s. 304). Öyle ki, elit okul tecrübeleri sonunda hâkim profilden farklı toplumsal sınıflardan gelen dezavantajlı öğrenciler, elit okul ortamını daha kapsayıcı olması noktasında nasıl dönüştüreceklerini değil, bu ortama nasıl adapte olacaklarını öğrenmekte; kendi sınıflarının ayrıcalıklı temsilcileri olarak, elit okul ortamında kendilerini “değerli diğeri” olarak konumlandırmaktadırlar (Kramer, 2008, s. 288). Kramer’in “diğeri” olmaktan duyulan gurur bulgusuna benzer bir bulgu, bu tez araştırması kapsamında ayrıksı aidiyet modelinde yer alan katılımcıların gururla benimsedikleri “imalat hatası” kavramsallaştırmasında da dikkat çekmektedir. *Değerli diğeri* olmak, Nevzat’ın (GSL, 2000’ler) ifadesi ile “gerici ise de bizim gericimiz, bizden” olma söylemi üzerinden, hâkim kültür tarafından *kabul edilmiş olma* anlamına gelmektedir:

O okuldan mezun olduğunuz için, benim profilimde, Galatasaraylı olmayan birisine o kadar hoş yaklaşmayabilirler. Yine şöyle diyeyim ben Mehmet Şevket Eygi örneğinden, ne diyelim yani *ilerici değilse de gericici ise de bizim gericimiz, bizden* gibi. Hatta *bak işte çeşitlilik var, işte her türlü mezunumuz var, çeşitliliğimiz var, hani temelli tek tip adam yetiştirilmiyor.* (Nevzat, GSL, 2000’ler)

Benzer bir *değerli diğeri* tecrübesi, RK mezunu Furkan'ın anlatısında öne çıkmaktadır. Katılımcı, okuldaki öğrenci profillerini, özel okullardan RK'ye gelen öğrencilerin oluşturduğu ve okuldaki hâkim profili oluşturan seküler, üst sınıf profile işaretle “Bilfenliler grubu”, bu profile göre kültürel anlamda daha geleneksel kalan “Anadolu'dan gelen yatılılar grubu” ve bu iki gruba dâhil olmayan ve azınlık olan “diğerleri” olarak üç grupta kategorize etmiştir. Kramer'in (2008) “gururlu çeşitlendiricileri”ne (s. 288) yakın şekilde, Furkan da “hiçbir yere ait olmama”, yani *diğerlerinden* olabilmenin, “belli bir özgüven ve entelektüel olgunluk [gerekirttiğini]” ifade etmiştir. Katılımcı, kendisini de konumlandığı bu üçüncü grupta ağırlıklı olarak “sosyoekonomik açıdan biraz daha gelişmiş, ama özellikle muhafazakâr ailelerden gelen” kişilerin bulunduğu tespitinde bulunmuştur:

Ben, daha çok, azınlıktım, yani ikisine de hiç ait olmayanlar. Yani mesela ikisinden de arkadaşlarım var. O arkadaşlarımın çoğu oraya ait olup ama diğerleri ile de konuşabilen insanlardan oluşuyordu. Ya örnek vereyim: Anadolu'dan gelmiş ama öğretmen çocuğu, Bilfen'den mezun olmuş ama ailesinde dindar bir insan olan gibi. (Furkan, RK, 2010'lar)

Furkan'ın *diğerleri* olarak tanımladığı ve azınlık olduğunu söylediği grup, çoğunlukla ekonomik ve kültürel sermayesi yüksek, dindar ailelerden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcı, kendi döneminde “ancak 5-10 kişinin” bu profilde olduğunu söylemiştir. Dahası, lise öncesi ilköğretim ve ortaokul eğitimi RK'nin kurumsal habitusuna yakın bir özel okulda almış olan Furkan, “o dönem çok daha sıkıntılıydı” diye bahsettiği lise öncesi dönemde, okulunda ciddi adaptasyon ve ayrışıklık tecrübesi yaşamıştır. RK'ye geldiğinde, “o farklılığa ben alıştım,” ifadesinin işaret ettiği üzere, nasıl bir ortamla karşılaşacağını bilerek gelmiş; bu nedenle farklı toplumsal kökenlerden gelip, ilk kez elit okul ortamı ile karşılaşan akranlarında gözlemlediği kültür şoku ve adaptasyon sorununu tecrübe etmemiştir. Öyle ki, elit okul ortamına aşinalığının ve bu ortamdan olabildiğince istifade etmiş olmanın getirdiği özgüvenli bir rahatlıkla lisans eğitimi almak üzere Boğaziçi Üniversitesi'ne geldiğinde, “zaten o üst kültürü almış” olduğundan, üniversiteyi “buranın sahibi benim modunda” tecrübe etmiştir. Araştırma kapsamında katılımcılarca sıklıkla dile getirilen “1-0 önde olma” teması, edinilen aşinalığın getirdiği özgüvenli rahatlık ile bu rahatlığa sahip olmayan akranlara kıyasla yarıya önde başlama avantajını getirmektedir.

Hissedilen dezavantajın avantaja dönüştürülmesinde, aileden tevarüs edilen sermaye biçimlerinin ve okulda bulunan sosyopolitik dönemin belirleyici etkisi bulunmaktadır. Özgün-ayrık aidiyet modelinde yer alan 3 katılımcıdan ikisi üst-orta sosyoekonomik

sınıfa mensup ailelerden gelmektedir. Dahası her üç katılımcı da siyasal düzlemde oluşturulan seküler-dindar kutuplaşmasının etkisinin ve eğitim alanına yansımalarının görece silikleştiği 2000 yılı sonrası dönemde okullarında okumuşlardır. Benzer okul ortamlarına sahip olmakla beraber, Furkan'ın ilk ve ortaokul eğitimi ile RK'deki lise tecrübesinin birbirinden farklılaşmasında da sosyopolitik atmosferin okul ortamına yansımaya derecesi etkili olmuştur:

Hem daha ufak yaşıydım hem de Türkiye'nin politik tansiyonunun daha yüksek olduğu bir dönemdi...O yüzden o [lise öncesi okul tecrübesi] daha bile zordu. Robert'te o kadar değildi. Biraz daha Türkiye'nin daha rahat olduğu bir dönemdi. (Furkan, RK, 2010'lar)

Çatışmacı-ayrıksı aidiyet modelinde olduğu üzere açıktan bir gerilim tecrübe etmemiş olmaları, bu katılımcıların dinî kimliklerinin dışındaki karakter özellikleri ve potansiyelleri ile okul ortamında var olma imkânını kendilerine vermiştir. Bu var oluş tecrübesinde, bilhassa okulun sunmuş olduğu sosyokültürel ortama katılım, adaptasyonu ve beraberinde aidiyeti artırıcı etkide bulunmuştur.

7.2.2. Sosyokültürel ortama katılımın etkisi

Merkezî sınavda %1'lik dilimden öğrenci alan prestijli okulları kazanma, bilhassa özel okullaşmayla birlikte artan rekabetin de etkisiyle, yoğun bir akademik hazırlık dönemi gerektirmektedir. Öyle ki, orta sınıfsal bir pratik olmasına rağmen, sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerden gelen bazı katılımcılar, sınava hazırlandıkları ortaokul dönemlerinde derslerine mâni olmaması adına ailelerinin ders dışı etkinliklere mesafeli duruşlarından bahsetmişlerdir. Bununla birlikte, araştırma verileri, elit okul ortamına adaptasyonda okulun sosyokültürel ortamına katılımın, akademik başarıdan çok daha fazla etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir. “Sadece ders odaklı olmanın yadırganması” teması ile de paralel olarak, katılımcıların okul tecrübelerine ilişkin anlatılarında, çok yönlü birey yetiştirme idealindeki elit okul ortamında popülerlik, esas olarak ders dışı etkinliklerde aktiflik üzerinden tanımlanmıştır. Bir diğer ifadeyle, elit okul öğrencisi olabilme, çok çalışma pratiği üzerinden gerçekleşirken, elit okul ortamında özgüvenli bir şekilde var olabilme, öğrencilerin kendilerini sunma biçimleri ve kurdukları ilişkiler üzerinden gerçekleşmektedir (Prosser, 2020, s. 535). “En iyi notları alıyor olmanın kesinlikle gıpta edilen yahut saygı duyulan bir pozisyon olmadığının” altını çizen Fulya (GSL, 2010'lar), tiyatro ve spor gibi farklı branşlarda başarılı olmanın “popülerliğe götüren şey” olduğunu ifade etmiştir. Öyle ki, akademik performansın akademi-dışı performans karşısında düşüşü, öğrenciler arasında olumsuz karşılanmamakta; bilhassa örnekteki devlet

okullarının mezunu bazı katılımcılarca ifade edildiği üzere, lisans rotasına ilişkin son sene (ya da son iki sene) ders çalışılması makbul bulunmaktadır.

Akademik ve akademi-dışı sütunun dengeli dağılımını önceleyen elit okullarda, müfredat-dışı etkinliklere katılım, esasında resmî pedagojinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. RK’de kulüp faaliyetlerinin ortak müfredat etkinlikleri (*co-curricular*) olarak adlandırılması da bu yaklaşıma işaret etmektedir. Dahası, okuldaki sosyokültürel zenginliğin devam ettirilmesi, elit okulların okul kültürlerinin devamlılığı adına elzem görülmektedir. Bu noktada, GSL mezunu Selim’in (2000’ler) “*biz tamam, dersleri görüyoruz, derslerde başarılıyız, ama asıl Galatasaraylılık olayı kulüplerde olur*” ifadesi, müfredat-dışı etkinliklere katılımın okulun var olma biçimiyle doğrudan ilişkisini göstermesi açısından anlamlıdır. Elit okulları diğer eğitim kurumlarından ayırt edici kılan bu gelenek ve pratiklerin sonraki nesillere aktarımı, okulun mevcut öğrencilerine ayrıca bir misyon yüklemekte, devamında öğrencilerin okul değerlerini içselleştirmelerine ve okullarına yönelik aidiyetlerinin artmasına alan açmaktadır. Dâhil oldukça aidiyet hissinin artması, aidiyet arttıkça okulun sosyal ortamına katılımın artması, elit okul öğrencilerin okulun sosyal etkinliklerine yaygın katılımını bir yönüyle açıklamaktadır.

Kulüpler ve etkinlikler üzerinden okulun sosyokültürel ortamına katılım, elit okulların kurumsal habitusundan farklı toplumsal arka planlardan gelen öğrenciler için elit okul ortamına uyumlanma ve elit okul tecrübesinden maksimum istifade imkânı sağlamaktadır. Başka bir ifadeyle, bu katılım biçimleri, Bourdieu’nün *habitus histerezisi* olarak tanımladığı (Bourdieu ve Passeron, 1979, s. 82), bireyin yeni bir toplumsal alana girdiğinde yaşadığı uyumsuzluk ve adaptasyon sürecini kısaltıcı bir etkiye sahiptir. Okuldaki ilk seneler uyum sıkıntısı yaşadıklarını aktaran bazı katılımcıların anlatılarında, sonraki seneler, tecrübe edilen gerilimin bertaraf edilmesi yahut silikleşmesinde sosyal olarak aktiflik dereceleri belirleyici olmuştur. Okul dönemi ve mevcutta okula düşük aidiyet hissiyatını belirten Nevin’in (RK, 2010’lar) ilk üç yıl okulun sosyal ortamına olan mesafesi, kabul görme beklentisinden vazgeçmesi ve ilgi alanlarına yönelik sosyal etkinliklere aktif katılımı sayesinde azalmış, katılımcı son sene okulundan “mutlu” ayrılmıştır. Benzer bir aidiyette dönüşümü, “*ilk iki yıla sonraki yıllar çok fark etti*” değerlendirmesinde bulunan İEL yakın dönem mezunu Emre de yaşamıştır. Uyumlanmış-ayrık aidiyet modelinde kategorize edilen katılımcı, özellikle ilk yıl ortama alışamamış ve genelde yalnız bir süreç geçirmiş olmakla beraber, sonrasında yatılı grubundan arkadaşlarının olması ve okulun spor takımında aktif rol alması sayesinde, okulda “genel

olarak sevilen bir tip” haline gelmiştir. Emre’nin tecrübesinde, başta belirgin olan farklılıkların, bilhassa ikinci yıldan sonra “artık gündemde olmaması”, etkileşimin önyargıları kırıcı ve dönüştürücü gücünü göstermesi açısından önemlidir. Bu anlamda kulüpler ve sosyal etkinlikler, öğrencilere kazandırdıkları “elit nitelikler”in yanı sıra, farklı profillerin bir araya gelmesi ve paylaşımları artırması dolayısıyla, bilhassa mezuniyet sonrası dönemde önem arz eden sosyal sermaye birikimine de olanak sağlamaktadır.

7.2.3. Yatılılık etkisi

Araştırma verileri, okulun sosyal ortamına aktif katılım ile yatılılık arasında pozitif bir ilişkiye işaret etmiştir. Elit okullardaki yatılı öğrencilerin tamamının sosyal olarak aktif öğrenciler oldukları iddia edilemese de katılımcı anlatılarında sosyal etkinliklere katılımda yatılılığın önemli bir motivasyon sağladığı görülmektedir. Dahası, örneklemdeki devlet okulları olan İEL ve GSL’de yatılılık, öğrenciler arasında bir prestij kaynağı olarak ortaya çıkmaktadır. Gündüzlü öğrenciler, çoğunlukla daha üst sosyoekonomik sınıftan gelmeleri ve yaşayış biçimleri dolayısıyla daha popüler ve “havalı” olsalar da (Bahar, GSL, 2010’lar); yatılı öğrenciler, okul ve idareyle “daha iç içe” olmaları, “üst sınıfları daha çok tanımaları” ve “mezunlarla daha çok bağlarının olması” dolayısıyla, okulda “daha fazla söz sahibi” (Ecem, GSL, 2020’lar) olmaktadır. Bu noktada literatürde bulguların, diğer okul öğrencilerine kıyasla, elit okul öğrencilerinin idareci ve öğretmenleriyle daha yatay hiyerarşik bir ilişki (Taylor, 2021) tesis etmelerinin, mevcut araştırmada elit okullardaki gündüzlü öğrencilere kıyasla, yatılı öğrenciler için daha olası olduğu söylenebilir. Ayrıca yatılı öğrenciler, okul saati sonrasında başlayan kulüp etkinliklerine, servisle eve dönen yahut kalsa da kendi imkânları ile daha geç saatte eve dönmesi gereken gündüzlü öğrencilere kıyasla, çok daha yoğun katılım sağlayabilmektedirler. Bu noktada, kulüp başkanlarının genelde üst sınıf yatılı öğrenciler olması dolayısıyla, üst sınıflarla ilişkilerin daha rahat geliştiği ve kulüplere dair bilgilerin daha hızlı temin edilebildiği yatılılık, sosyal etkinliklere katılımı kolaylaştırıcı bir işlev görmektedir.

Yatılılık aynı zamanda paylaşım yoğunluğu dolayısıyla arkadaşlık ilişkilerini, gündüzlü öğrencilerin tecrübesine kıyasla, çok daha hızlı geliştirmekte; aileden uzak kalmak noktasında zorluk yaşayabilseler de ilk seneden itibaren yatılı öğrencilerin okulun sosyal ortamına adaptasyonları daha kolay olabilmektedir. Bu duruma işaretlerle, okullarında gündüzlü olarak okumuş olan bazı katılımcılar, “**gündüzlülerin bir şeyleri kaçırmaları**

hissi” dolayısıyla, okulun sosyal ortamına daha rahat dâhil olabilmek adına, yatılı olarak okumayı istemişlerdir. Ailesi İstanbul dışında olmasına rağmen, ilk sene İstanbul’da ikamet eden bir akrabasının yanında kalan Fulya (GSL, 2010’lar), yatılıların daha yakın arkadaşlıklar kurmaları ve gündüzlülerin “biraz daha dışarda kalmaları” sebebiyle, sonrasında bu kararından “bayağı pişman olmuş”, ikinci sene yatılılığa geçmiştir:

O ilk sene biraz şey zorluğu çektim. Mesela her gün okula gittiğinizde, bir önceki gece aslında ne kadar daha da yakınlaştıklarını görüyorsunuz (*gülümseme*); çünkü oradalar sürekli. Yani sürekli bir kulüp var. Okuldan sonra kulübe kalırsanız, işte servisi kaçırıyorsunuz, ona göre kendi kendinize eve gitmeniz gerekiyor. Ne bileyim, geç olduğu için nasıl eve gideceğim. O yüzden kulüp yaşantısından uzak kalıyorsunuz. Kulüp de böyle çok büyük bir sosyalleşme aracı. Hani orada öğrenilen şeyler sürekli konuşuluyor falan. Hani öyle bir adaptasyonda zorluk yaşadım. (*Fulya, GSL, 2010 dönemi*)

Benzer bir pişmanlığı alt-orta sınıf bir aileden gelen, Fikret (İEL, 90’lar) de tecrübe etmiştir. 11 yaşında girdiği İEL’e gündüzlü olarak başlamasına rağmen, ilk sene sosyal ortama dâhil olma noktasında “çok ciddi sorunlar” yaşayan katılımcı, kendisini “kabul ettirebilmek için savaş vermesi” gereğini fark etmiş; “bu savaşı yatakhane vermenin daha sağlam olacağını” düşünerek, İstanbul’da oturan ailesini ikna ederek, ikinci sene yatılılığa geçmiştir. Gündüzlü katılımcılar tarafından dile getirilen “bir şeyler kaçırma hissi”ni teyit eder mahiyette, yatılı olarak okumuş katılımcılar, gündüzlü öğrencilerin okulun “%100’ünü deneyimlemediklerinin altını çizmişlerdir:

Gündüzlü olmak, Galatasaray Lisesi’nde Galatasaray Lisesi’nin % 30’undan yararlanmak gibi. (*Ecem, GSL, 2020’lar*)

Hani biz % 100’ünü deneyimliyorsak, gündüzler %70’ini deneyimliyordur. Aslında %70 de çok oldu ama, hani onların da çok fazla katıldığı gelenek var kesinlikle, onlar da git-gel şekline bürünmüyorlar. Fakat gündüzlüyseniz, kopukluk yaşama ihtimaliniz çok daha yüksektir. (*Sedat, GSL, 2020’ler*)

Araştırma verileri, bilhassa örneklemdeki devlet okulları olan İEL ve GSL’de, yatılılık ile okula aidiyet ve okul kültürünü benimseme arasındaki yakın ilişkiye işaret etmektedir.¹⁷ Okula daha ufak bir yaşta girmeleri ve okulda yakın dönem mezunlara kıyasla daha uzun süre kalmaları dolayısıyla, bilhassa erken dönem mezun yatılı katılımcılarda yatılılık tecrübesi ile okul tecrübesinin iç içe geçtiği, kimi katılımcılarda ise okuldan ziyade, yatılılık tecrübesinin duygu, düşünce ve tecrübeleri üzerinde daha belirleyici olduğu görülmektedir. İEL’de yatılı olarak okumuş olan Arda (2000’ler), yatılılar olarak “*biz, okulla daha birleşik gibiydik*” derken, İEL’li olmanın kendi gözünde “biraz yatılılık

¹⁷ Örneklemdeki özel okul olan RK’de, yatılılıkla ilişkili prestij teması, örneklemdeki devlet okullarındaki kadar baskın çıkmamıştır. RK mezunu katılımcılar tarafından yatılılık, “çeşitlilik söylemi” üzerinden, yatılı öğrencilerin İstanbul dışındaki şehirlerden gelmelerine atıfla, daha çok kültürel temelde tanımlanmıştır. Okullar arasındaki bu farklılıkta, İEL ve GSL’den farklı olarak, RK’de “abilik-ablaklık mekanizması” olarak ifade edilen, üst dönem-alt dönem ilişkilerinin ritüelleşmemiş olmasının önemli etkisi bulgulanmıştır.

demek” olduğunu ifade etmiştir. “Okula bir takım *değerler* ve bir *misyon* atfetmeyi abes bulduğunu” (Bora, 2014, s. 101) yazan İEL yatılı mezunlarından Tanıl Bora da, benzer bir düşünceyle, Kebikeç Dergisi’nin *Okul* temalı sayısında İEL üzerine kaleme aldığı yazısında, “bizim aidiyetimiz okula değil, kendi sınıf cemaatimizeydi” diye yazmıştır (2014, s. 98):

İnsanın vatanı çocukluğudur, çocukluk hatıralarıdır derler ya...Bağlılığınız başka bir şeye değil, o hatıralaradır aslında; “bizim liseden” olduğunu öğrendiğiniz gence sempatiyle sırttığınızda, o hatıralara sırtıyorsunuzdur. “Bizim zamanımızda”yla böbürlenmenin imkânına sırtıyorsunuzdur. (Bora, 2014, s. 101)

Bilhassa haftanın yedi gününü okulda geçiren *daimî yatılılara* atıfla, görüşme yapılan katılımcılar, yatılı öğrencilerin okula yönelik yüksek aidiyet hissiyatlarını “okulun sahibi” (Tufan, GSL, 60’lar; Merve, İEL, 2000’ler), “onların başka bir hayatları yok” (Vedat, GSL, 80’ler), “ev sahibi” (Nevin, RK, 2010’lar), “devrenin başı (Ecem, GSL, 2020’ler) gibi tanımlamalar üzerinden dile getirmişlerdir. Bu tanımları teyit eder mahiyette, 1964 yılında karma eğitime geçilmesi akabinde İEL’de eğitime başlayan Nedim (İEL, 60’lar), o dönemde A şubesinin tamamının erkek ve yatılılardan, B şubesinin tamamı erkek, yarısı yatılı, yarısı gündüzlü öğrencilerden oluştuğunu, C şubesinin ise tamamı gündüzlü ve kız-erkek karışık olduğunu; bununla birlikte tamamı yatılı erkeklerden oluşan A şubesinin “kendilerini hep daha farklı, ayrıcalıklı” hissettiklerinden bahsetmiştir. Mülakatlarda *okulda daha okullu hisseden, okulu daha çok benimseyen kişilere* ilişkin soruya verilen cevaplara baktığımızda da yine yatılıların ağırlığını görebiliriz (**Tablo 10**). Sosyal etkinliklere aktif katılım ve okul geleneklerini devam ettirme temayülünün yatılı öğrencilerde daha yüksek olması da dikkate alındığında, okul aidiyeti ile yatılılık arasındaki güçlü ilişki daha net anlaşılabilir.

Tablo 10 Daha “okullu” hisseden öğrenciler

Okulu daha çok benimseyenler	Frekans
Yatılı öğrenciler	16
Sosyal etkinliklere daha aktif katılanlar	10
Okul kültür ve geleneklerini daha çok benimseyenler	7

Kaynak: Mülakat verileri

7.2.4. “Yazılı olmayan kurallar”a tabiyetin etkisi

Araştırma kapsamında “**yazılı olmayan kurallar**” olarak temalaştırılan ve elit okullarda, öğrenciler arasında yaşatılan ve nesilden nesile aktarılan gayri-resmî gelenekler, söylem ve pratiklerin okul aidiyeti üzerinde belirgin etkisi mevcuttur. Okuldaki üst sınıflarla alt sınıfların ilişkilerini düzenleyen bu kurallar, temelde sınıflar arasındaki bir hiyerarşiye dayanmaktadır. “Abilik-ablalık mekanizması” olarak da bilinen bu hiyerarşik yapılanma,

örneklemedeki özel okul olan RK mezunu katılımcı anlatılarında hiç çıkmazken, devlet okulları arasında en belirgin biçimde GSL’de ortaya çıkmıştır. Okulun Temel Değerler Bildirisi’nde “*Galatasaraylı’nın Galatasaraylı büyükleri, ablaları ve ağabeyleridir; Galatasaraylı’nın Galatasaraylı küçükleri, kardeşleridir*” (ss. 19-21) şeklinde ifade edilen bu mekanizmanın, alttan üste *saygı*, üstten alta ise *kollama* üzerine kurulu olduğu yazılıdır (ss. 19-20). Benzer bir sistemden “kardeşlik sistemi” olarak bahseden İEL yakın dönem mezunu bir katılımcı da bu sistem içinde büyüklere hürmet ve küçüklerin kollanması esasının altını çizmiştir:

Mezunların en çömezi olurlar ama 12’de hürmet ederiz. 12’ler bir şey istesin, anında yapılır. Hazırlıklar istesin, bir ihtiyacı olsun anında destek olunur. 12’ye de hazırlığa da biz çok önem veririz. (Kerem, İEL, 2010’lar)

Araştırma kapsamında görüşme yapılan katılımcılardan *okula dair en sevdikleri özellik* olarak bu mekanizmadan bahseden 7 katılımcıdan 5’i GSL, 2’si İEL mezunudur. Bilhassa GSL mezunu katılımcıların anlatılarında “devrecilik” adıyla bilinen bu mekanizmanın katılımcıların okul tecrübeleri üzerinde belirleyici etkiye sahip olduğu görülmektedir. Okulda bir dönem üstten itibaren “abi-abla” ve “siz” diye hitap etme, hazırlık senesinde koridorda karşılaşılan son sınıflara selam verme zorunluluğunun bulunduğu bahseden Ecem (GSL, 2020’ler), başta yeni gelen öğrenciler tarafından garipsenebilse de öğrencilerin genelinin bu kurallara uyum sağlamasını, “GSL’de bir yıl, on yıla bedeldir” yaygın kabulü üzerinden açıklamıştır:

Şimdi 12. sınıflara biz *kral devre* diyoruz. Onlar zaten genelde ders çalıştıkları için çok ortada gözükmüyorlar, ama onlar bizim için mesela çok üst boyutta insanlar. Öyle aşılanıyor bize. Yani mesela sen bir 12. sınıfla koridorda karşılaşırsan, hazır ola geçersin bizim okulda. Orada mantık şöyle bizde: Galatasaray Lisesi’nde bir yıl on yıla bedeldir diyoruz biz. Aslında bizden 3 yaş büyük değil onlar, 30 yaş büyük, böyle kabul ediliyor.

Sınıf atlayıp, hiyerarşide yükseldikçe, okulda tecrübe edilen imtiyazlar da artmaktadır. GSL özelinde okul kampüsünde belirli bölgeler belirli bir sınıfa geçildikçe öğrencilere açılmakta, vaktinden önce öğrenciler bu imtiyazlardan faydalanamamaktadır. Örneğin *Botanik Bahçe*’ye sadece 12. sınıflar girebilmekte, okuldaki futbol sahasının bulunduğu ve *Grand Cour* adıyla bilinen alana ise, “kur devresi” olarak da bilinen, 10. sınıfa geçişte, öğrenciler arasında tatbik edilen bir geçiş ritüeli ile girilebilmektedir. 10 yaşında bu sistemin içine girdiğinden itibaren bu kuralların kendisine “çok normal geldiğini” ve hiçbir zaman “kuralların dışına çıkayım” gibi bir düşüncesinin olmadığını söyleyen okul mezunlarından Onur (GSL, 2000’ler), esasında çoğu kuralın “hayatı öğreten kurallar” olduğunun altını çizmiştir:

Olay yani sadece şuraya girersin, şuraya giremezsin, ya böyle sürekli bir şey değil. Yani aslında bir kural silsilesi var. Ve her sene böyle birazcık daha hak kazanmaya başlıyorsun. Yani aslında bir şeyi hak etmek istiyorsan, bir şeyi elde etmek istiyorsan, önce onu hak edeceksin gibilerinden bir şeye oturuyor. Aslında onu öğretiyor. Hani sonuçta dünyada da öyle. Diyorum ya, yani çoğu kural aslında size hayatı gösteriyor. Hayatı öğreten kurallar.

Katılımcının, okulun “yazılı olmayan kuralları” ve hiyerarşik yapılanmasına ilişkin, “okulda okumamış birisi için anlaşılabilir şeyler değil, hani *anlatılmaz, yaşanır* bir şey” ifadesi üzerinden dile getirdiği tepki ve ihtiyatı, dışarıdan bu sistemin baskı ve zorbalık üzerine kurulmuş gibi algılanabilmesine yönelik ortaya çıkmaktadır. “*Ben ne kadar size anlatmaya çalışırsam çalışayım, siz ne kadar anladığınızı düşünürseniz düşünün, tam oturmuyor yani, içinde yaşamanız lazım*” ifadesinde de benzer şekilde kuralcı yanından çok, destek ve korumacı işlevini tecrübe ettiği bu mekanizmaya yönelik duyduğu minnet ve muhabbet hissiyatı dikkati çekmektedir. Okul ve abilik-ablalık mekanizmasına yönelik aidiyeti oldukça yüksek bir diğer GSL yakın dönem mezunu katılımcı (Sedat, 2020’ler), üst sınıfların alt sınıflara yönelik, bilhassa ilk gelinen hazırlık senesindeki bu korumacı işlevinin altını çizmiş; alt sınıfken üst sınıflar tarafından kendilerine gösterilen desteği, üst sınıf olduklarında kendileri de alt sınıflarına gösterdiklerini, bu şekilde mezuniyet sonrasında da devam eden okuldaki dayanışmacı sistemin, okula girilen ilk seneden itibaren başladığına işaret etmiştir:

Dedim ya “pide”ye gidilirdi. Orada siz alt döneminizin yemeğini öderdiniz, tatlısını öderdiniz, getirini götürünü yapardınız. Mantıklı mı başka birinin bu kadar işini yapmak? Ya da hazırlıkta hazırlık öğrencileri ilk dönem dışarı çıkamazlar ve yatılılarsa ihtiyaçları olur. Yani tuvalet kağıdından tutun diş macununa kadar. Okul idaresi tarafından çıkmaları da yasak; çünkü güvenli değil. Biz gidip her eşyalarını alırdık. Onlar için harcamayı yapardık, onlara da ödetmezdik. O süreç tabii ki nasıl deneyimlediğinize bağlı. Fakat bir zorbalık, bir zorlama olarak gerçekleşmiyor genelde. Hani siz başkaları için bir şey yaparsınız, başkaları da sizin için bir şey yapar. (Sedat, GSL, 2020’ler)

Devrecilikten olumlu bahseden başka mezunlar da ‘abi’ ve ‘abla’lara yönelik bu koşulsuz hürmet ve itaatin korkudan ve mecburi değil, muhabbetten ve iradi gösterildiğinin altını çizmişlerdir. Okul kültür ve geleneklerinin vazgeçilmez parçası addedilen “yazılı olmayan kurallar” a uyma temayülünün arkasında, aynı zamanda Okulun Temel Değerler Bildirisi’nde “*Her Galatasaraylı birgün o ‘büyükler’den biri olacağını ve o zaman saygın olmayı isteyeceğini bilir. Dolayısıyla, büyüklerine gösterdiği saygı kendisine duyulmasını istediğidir*” (ss. 19-20) ifadesinden anlaşılabilirliği üzere, zamanı geldiğinde aynı hürmetin kendilerine de gösterileceğini bilmelerinin ve sosyal ortamın dışında kalma endişesinin önemli etkisi mevcuttur. Bu endişeye ilişkin, ritüelleşmiş kuralları “*yazılılardan daha güçlü, yerleşik kurallardır*” şeklinde tanımlayan GSL erken dönem mezunlardan Vedat (80’ler), kuralları yok saymayı, okulu okul yapan “kültürün dışına

çıkmaq” anlamına geleceğinden, “*sokağa çıplak çıkıp koşmak gibi bir şey*” olarak tarif etmiştir.

Bu mekanizma içinde travmatik denebilecek bir olay tecrübe eden yakın dönem mezunu kadın yatılı bir katılımcının, okula dair en sevdiği özellik olarak yine “abilik-ablalık mekanizması”nı dile getirmesi, (Onur’un dikkat çektiği gibi dışarıdan anlaşılabilmesi zor olabilse de) ailesinden uzakta beş yılını geçirdiği okul ortamında, bu sistem sayesinde, hiç yalnızlık ve yabancılık çekmemesi ve bir ihtiyacı olduğunda her daim, bilhassa yatakhaneindeki abi-abla ve devre arkadaşlarından destek bulma tecrübesi üzerinden düşünüldüğünde anlaşılır olmaktadır:

Yani şöyle aslında bu sistem en temelinde sevgiye ve saygıya dayanan bir sistem olarak kurulmuş, gerçekten çok korumacı bir sistem. Gerçekten çok ilgileniyorlardı bizimle. Yani annemizden babamızdan, hazırlıkta özellikle gelmişiz, ayrıyız ve bize bir aile oldular mı? Oldular yani. (*Ecem, GSL, 2020’ler*)

Katılımcının “yaşadığın iyi şeyler, kötü şeylerin üstünü örtüyor” ifadesinde de görülebileceği üzere, bilhassa yatılı öğrenciler için okul, bir aile ortamına dönüşmekte; bir ailede abi ve ablaların bazen baskıcı olabilseler de her daim korumacı ve kollayıcı olmaları gibi, katılımcılar da artı ve eksileriyle bir bütün olarak bu sistemi benimseme temayülünde olmaktadır. Onur’un öğrenciler arasında yaşatılan bu kuralları, kendisine “çok normal” gelmesi dolayısıyla “yadırgamaması”na benzer şekilde, geleneksel normların baskın olduğu bir toplumsal arka plandan İEL’e gelen yakın dönem mezunu Kerem de (2010’lar), kendi aile yapısından dolayı okuldaki abilik-ablalık sistemini hiç garipsemediğini ifade etmiştir:

Çok hazır geldim. Aile yapımdan dolayı buradaki sistem bana hiç garip gelmedi. Bizim aile yapısında da hani büyükler bir şey dedi mi olurdu. Burada da büyük abiler, ablalar bir şey dedi mi, oluyordu. (*vurgulu*) Çok normal geldi. Aşırı içselleştirdim.

Prestijli Amerikan okullarını inceledikleri araştırmalarında Cookson ve Persell (1985), “derin yapı düzenlemeleri” olarak tanımladıkları yazısız kuralların, bilhassa yatılı okullarda etkili olduğunu tespit ederler (s. 140). Benzer şekilde mevcut araştırmada “yazılı olmayan kurallar”ın, okul kültürünün bir parçası olması kabulü üzerinden, tüm öğrencileri kapsamakla beraber, daha çok *yatılılar arasında, yatılılar tarafından ve yatılılar üzerinde* etkili olduğu anlaşılmaktadır. Gündüzlü katılımcılar da bu duruma işaretler, “erkek ve yatılı isen kuralların çok daha sert” olduğundan (Bahar, GSL, 2010’lar), “hiyerarşinin yatılıyken daha fazla hissedildiğinden”, “gündüzlü olunca o kontrolün çok olmadığından” (Banu, İEL, 2020’ler) bahsetmişlerdir.

GSL mezunu Bahar'ın bahsettiği “yazılı olmayan kurallar” ve abi-kardeş mekanizmasının daha çok *yatılı erkekler* nezdindeki etkin konumu, araştırma kapsamında bulgularan yatılılık-aidiyet ilişkisini teyit etmesi açısından önemlidir. Başka katılımcı anlatılarında da üst dönem-alt dönem ayrımı dışında, okul kültür ve geleneklerine daha fazla dâhil olma ve onları daha fazla tatbik etme noktasında bir hiyerarşi dikkat çekmektedir. Bu hiyerarşi içinde öğrenciler, okulun “yazılı olmayan kuralları”nı daha çok benimseme, onları daha çok uygulama ve bu kurallara daha çok maruz kalma derecelerine göre, bu kural ve yapılanmayı a) benimseyen yatılı erkekler (“*devreci grup*”), b) benimseyen gündüzlü erkekler ile benimseyen yatılı ve gündüzlü kızlar, c) çok bağlı olmasa da uyum sağlayanlar, d) mesafeli hatta muhalif olanlar şeklinde kategorize edilebilir. Okulda yatılı olarak okumuş olan Ecem (GSL, 2020’ler) de, her sene okula sınavla giren 100 kişiden yarıdan fazlasının yatılı olduğunu, bu öğrenciler arasında “20-30 tanesinin hiçbir şeye elini sürmek istemeyen”, “5-10 tanesinin bu sistemi sevmeyen” kesim olduğunu, 10-15 tanesinin ise “çok devreci” erkeklerden oluştuğunu ifade etmiştir. Erkek öğrencilerin merkezî konumuna ilişkin bu vurguda, örneklemdeki elit okulların başlangıçta sadece erkek okulu olmalarının¹⁸ ve bu pratiklerin önce erkek öğrenciler arasında ritüelleşmiş olmasının etkisinden bahsedebiliriz. Hiyerarşinin imtiyazlarını tecrübe etme ve yaptırımlarına maruz kalma noktasında daha yoğun tecrübe yaşayan ve geldikleri ilk sene sistem ve geleneklerin anlatıldığı yatılı öğrenciler, aynı zamanda bu kuralların gündüzlü öğrencilere aktarımı ve tatbikinin takibi görevini de üstlenmektedirler.

Bu bölümde **aidiyet** teması odağında analiz edilen araştırma bulguları, Türkiye’deki elit okullarda aidiyet tecrübesinin *ait hissetme* ya da *ait hissetmeme* şeklinde dikotomik olarak değil, çoğul, heterojen tecrübeler üzerinden şekillendiğine işaret etmiştir. Bu çoğullaşmada aileden tevarüs edilen yahut elit okul ortamında edinilen “seküler sermaye”nin belirleyiciliği birincil düzeyde belirleyici olmuştur. Sınıfsal dezavantaj, rekabetçi sosyal ortam ve yazılı olmayan kurallara mesafe gibi farklı gerekçeler de dezavantaj tecrübesine sebebiyet verebilmekle beraber, okul tecrübelerinde farklı düzeylerde gerilim tecrübe eden katılımcıların çoğu, bu gerilimi *seküler-dindar* habitus ayrımı üzerinden tanımlamışlardır. Bununla birlikte, bu ayrımın okul tecrübesinde bir

¹⁸ Karma eğitime İEL ve GSL’de 1964-1965 eğitim-öğretim yılında geçilmiştir. RK’de ise Hisarüstü’ndeki binaların 1971 yılında Boğaziçi Üniversitesi’nin kurulması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı’na devredilip, Arnavutköy’deki kız koleji ile RK adı altında birleşmenin sonucunda karma eğitime geçilmiştir.

gerilime dönüşmesi eğitim alanının politize olduğu dönemlerde gerçekleşmiştir. 2008 yılında prestijli okul mezunları ile gerçekleştirdikleri nitel araştırmalarında politik dönemin okul tecrübesi üzerindeki etkisine işaret eden Üstel ve Çaymaz (2009) da “siyasi konjonktür ve Türkiye toplumunda yaşanan keskin kutuplaşmalar”ın benzer bir sosyalizasyon tecrübesinden geçen okul mezunları arasında “önemli ayrışmalar”ı yol açtığını ifade ederler (s. 4).

Türkiye’deki prestijli okul mezunlarının “öteki” algıları ve “öteki” algılanan gruplara (Lozan azınlıkları, Kürtler ve İslami kesimler) yönelik “sosyal mesafeleri”nin söylemde ne şekilde ortaya çıktığına eğildikleri araştırmalarında Üstel ve Çaymaz (2009), prestijli okullardaki orta üst gelir grubu, seküler, Batılı yaşam pratikleri ve söylemlerini benimseyen baskın profil için “öteki” olarak algılanan *gayrimüslim azınlıklarla* ilişki biçimini romantik bir bakış açısının eşlik ettiği “soru(n)suz birliktelik”, *Kürtlerle* ilişki biçimini, sorunlarına karşı farkındalık eksikliği üzerinden “soru(n)lu birliktelik”, *İslami kesimlerle* ilişki biçimini ise tehdit algısı ve tepkiselliğin yüksek olduğu “zor(un)lu birliktelik” olarak tanımlamıştır. Bu üç “öteki” algısı içinde araştırma, seçkin okul mezunlarının söylemlerinde en belirgin mesafe, temkin ve tepkisel yaklaşımın, “laiklik anlayışına karşı siyasal bir yapılanma” olarak algılanan siyasal iktidar ve İslami kesimlere yönelik olduğunu bulgulamıştır (Üstel ve Çaymaz, 2009, s. 39).

Bu tez araştırması kapsamında belirgin olarak ortaya çıkan “ülke geleceğine yönelik karamsarlık ve güvensizlik” temasının, yine “okul kültürlerinin aşındırılması” ve “eğitimin vasatlaş(tırıl)ması” algısının, 2009 yılında yayımlanan Üstel ve Çaymaz’ın bulguları eşliğinde okumak yanlış olmayacaktır. “Politik dönemin eğitime alanına etkisi” temasının işaret ettiği üzere, açık, şeffaf ve katılımcı etkileşimin eksikliğinde, motivasyonundan bağımsız eğitim alanına yönelik her türlü etki, düzenleme ve müdahalenin, kimi zaman dışlanma hissedilen öğrenci grupları arasında kimi zaman da elit okulların kurumsal tepkilerinde bir *içine kapanma* ve *gardını alma* eğilimine yol açtığı görülmektedir. Bu noktada, politik etkinin seküler yahut muhafazakâr saiklerle yapılmış olması farklı sonuçlar *doğurmamakta*; her iki durumda da eğitim alanının politize olması üzerinden kutuplaşma ve toplumsal kapanma temayülleri artmaktadır. Politik dönemin eğitim alanı üzerindeki yansımalarının seyrettiği görece stabil dönemlerde ise, bu ayrımın etkisi silikleşmekte; öğrenciler politik ya da dinî kimliklerinin ötesinde karakter özellikleri ve ilgi alanları üzerinden kendilerini elit okul ortamında sunma imkânı elde

etmektedirler. Bu dönemler, aynı zamanda, farklılıkların *ayrışma* yerine *çeşitliliğe* evrilme potansiyelinin yüksek olduğu dönemler olmaktadır.

Tez araştırmasının bu son bulgular bölümü, elit okullardaki aidiyet hissiyatını şekillendiren dört etkiye işaret etmiştir: **a)** okul kurumsal habitusu ile uyumlu arka plan etkisi, **b)** okulun sosyal ortamına aktif katılımın etkisi **c)** yatılılık etkisi ve **d)** “yazılı olmayan kurallar”a tabiyet etkisi.¹⁹ **Tablo 11**’de de görülebileceği üzere araştırma verileri, okul tecrübesine ilk sütundaki bileşenler eklendikçe, okul aidiyetinin *artma*, ikinci sütundaki bileşenler eklendikçe *azalma* eğilimi içinde olduğunu bulgulamıştır. Bu anlamda okul aidiyetinin en yüksek olması beklenen grubu, *seküler aile arka planından gelip, okulun sosyal etkinliklerine aktif katılım sağlayan, okuldaki hiyerarşik yapıyı benimseyen yatılı öğrenciler* ($a_1+b_1+c_1+d_1$) oluştururken; okul aidiyetinin en düşük olması beklenen grup, *dindar aile arka planından gelen, sosyal etkinliklere aktif katılım sağlamayan, hiyerarşik yapıya muhalif gündüzlü öğrencilerden* ($a_2+b_2+c_2+d_2$) oluşmaktadır. Bununla birlikte, bu kategoriler *ideal-tip* olarak oluşturulmuş olup, görüşme yapılan katılımcıların her birinin tamamıyla bu kategoriler tarafından temsil edildiği iddia edilmemektedir. Birinci veya ikinci sütundaki tüm bileşenleri tecrübesinde barındıran katılımcılar olmakla birlikte²⁰; katılımcıların, çoğunlukla iki sütundaki bileşenlerin farklı kombinasyonları üzerinden okul tecrübeleri ve aidiyet hissiyatları çoğullaşmıştır. Örneğin, dindar aile arka planından gelen Emre’nin (İEL, 2020’ler), gündüzlü olmasına rağmen sosyal etkinliklere aktif katılımı yakın arkadaşlarının ağırlıklı olarak yatılı öğrencilerden oluşması ve okuldaki abilik mekanizmasını benimsemesi dolayısıyla, okulla gerilimli bir ilişkisi olmamış, anlatısında yüksek aidiyet hissiyatı belirgin biçimde ortaya çıkmıştır. Öte yandan, seküler aile arka planından gelip, okulun sosyal etkinliklerine katılım sağlamakla birlikte, okuldaki hiyerarşik yapıya olan mesafesi dolayısıyla okulda yatılı olarak okumuş olan Fulya (GSL, 2010’lar) okula olan aidiyetini düşük olarak işaretlemiştir.

¹⁹ RK mezunu katılımcı anlatılarında belirgin biçimde çıkmaması sebebiyle, yatılılık etkisi (c) ve ‘yazılı olmayan kurallar’a tabiyet etkisi (d) RK mezunu katılımcıların aidiyet değerlendirmesinde etkili olmamıştır.

²⁰ Örneğin İEL mezunu Kerem (2010’lar) ve GSL mezunu Sedat (2020’ler), $a_1+b_1+c_1+d_1$ durumunu karşılayan katılımcılarken; örnekleme $a_2+b_2+c_2+d_2$ durumunu karşılayan katılımcı mevcut değildir.

Tablo 11 Aidiyete etki eden unsurlar

a. Kurumsal habitus ile uyumlu arka plan etkisi	
a1. Seküler aile arka planı	a2. Dindar aile arka planı
b. Sosyal ortamına aktif katılım etkisi	
b1. Aktif katılım sağlayanlar	b2. Aktif katılım sağla(ya)mayanlar
c. Yatıllık etkisi	
c1. Yatılı	c2. Gündüzlü
d. “Yazılı olmayan kurallar”a tabiyet etkisi	
d1. Tabi olanlar	d2. Nötr ya da Muhalif olanlar

Bu çoğul tecrübeler içinde, okulun sosyal ortamına yönelik mesafede ana belirleyici olduğu bulgulanan aile arka planı etkisinde dezavantaj tecrübe eden katılımcılar için, diğer bileşenler *telaî edici ve aidiyet artırıcı mekanizmalar* olarak işlev görürken; yazılı olmayan kurallara tabiyet etkisi, katılımcıların tecrübeleri üzerinde ikincil düzeyde belirleyici olmuştur.

8. SONUÇ

Ayrıcalığın konuşulduğu yerde dezavantajın konuşulması kaçınılmazdır. Elit okullara giriş şansının merkezî sınavla “eşitlendiği” durumlar da buna istisna değildir. Görüşme yapılan bir katılımcının ifadesiyle “girmenin de çıkmanın da zor olduğu” (Can, RK, 2010’lar) okullardır elit okullar. Rekabetçi sınav sisteminde elit okul öğrencisi olabilmek, lise öncesindeki yılların *en efektif şekilde değerlendirilmesini* gerekli kılar. Elit okul sürecinden maksimum istifade ise okula getirilen farklı sermaye biçimlerinin aktive edilmesi ile yakından alakalıdır. Elit okullar odağında yapılmış olan akademik çalışmalarda elit okullar ya ayrıcalığın (ör; Gibson, 2019; Howard, 2010; Howard vd., 2014; Kenway ve Koh, 2015; Khan, 2011) yahut dezavantajın (ör; Carter, 2007; Feldman ve Wallace, 2021; Jack, 2019; Keddie vd., 2021; Koh, 2021; Vaccaro vd., 2019) tecrübe edilişi üzerinden çoğunlukla eşitsizlik perspektifinden ele alınmıştır. Gerçekten de elit okullar tüm öğrencilerine aynı olanakları sunuyor olmakla beraber, öğrencilerin bu olanakları tecrübe edişleri, temelde okula getirdikleri *sermaye tür ve miktarlarına göre birbirinden farklılaşmaktadır*. Elit okulun kurumsal habitusunda değerli olan sermaye biçimlerine sahip öğrencilerin okul tecrübesi çok daha rahat, mücadelesiz ve kendilerine maksimum avantajı temin edecek nitelikte olurken; bu sermaye biçimlerinden yoksun olan ya da yeterli düzeyde sahip olmayan öğrenciler, avantaj tecrübesinden önce okulun gerçekliği ile kendi toplumsal gerçekliklerini uyumlandırma mücadelesi vermek durumunda kalmaktadırlar. Bu anlamda elit okul, Bourdieu’nün dediği gibi, farklı türlerde ve miktarlarda sermaye biçimlerinin aktive edildiği bir mücadele (ve iktidar) alanına dönüşmektedir.

Elit okul tecrübesi üzerine gerçekleştirilen bu araştırmada da dezavantaj tecrübesi bulgulanmıştır. Bununla birlikte, literatürdeki çalışmalardan farklı olarak, Türkiye’deki prestijli okullar odağında gerçekleştirmiş olduğum araştırmada, dezavantaj tecrübesi ile düşük aidiyet hissiyatı arasındaki doğrudan ilişki benzer netlikte bulgulanmamış; okul süreçleri içinde dezavantaj tecrübe eden katılımcıların çoğunluğu okullarına yönelik yüksek aidiyetlerini dile getirmişlerdir. Araştırma, bir yandan okul tecrübesinin avantajlılar-dezavantajlılar dikotomisinin ötesinde çoğullaştığını bulgularken, diğer yandan elit okullarda dezavantaj tecrübesinden ziyade, avantajın hiyerarşik (eşitsiz) biçimde tecrübe edilmekte olduğunu iddia etmektedir. Gömülü teori araştırma deseninde gerçekleştirilen araştırmanın bu bulgusu, elit eğitim ile potansiyel elit üretimi arasındaki ilişkiyi açıklama teşebbüsü olarak “Avantaj Hiyerarşisi” adı altında kuramlaştırılmıştır.

Tez araştırmasının bu *Sonuç* bölümünde, araştırma verisi içinde gömülü olan “Avantaj Hiyerarşisi” kuramından bahsedilerek (8.1), araştırmanın ana sorusu olan *eğitimle elit sınıfa erişim mümkün olup olmadığı* sorusuna araştırma bulguları ışığında cevap verilecektir (8.2). Akabinde çalışmanın özgün kavramsal ve kuramsal katkılarının bir özeti verilerek (8.3), tezin özgün çıktılarından hareketle, Türk (genel ve elit) eğitim alanının niteliğinin artırılmasına yönelik eğitim alanında sorumlu politika yapıcılara ve elit okul paydaşlarına politika önerilerinde bulunulacaktır (8.4). Tez araştırması, bu çalışmanın açacak olduğu tartışma alanı üzerinden potansiyel araştırma yönelimlerinden bahsederek (8.5) nihayete erecektir.

8.1. “Avantaj Hiyerarşisi” Kuramı: Ayrıcalık ve Avantajın Eşitsiz Dağılımı

Türk toplumu bağlamında elit okullardaki avantaj tecrübesinde, Bourdieu’nün kullandığı şekliyle, ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye ile birlikte araştırmanın kavramsal katkısı olarak, “seküler sermaye”nin belirleyiciliği bulgulanmıştır. “Seküler sermaye” ile seküler dünya görüşünün baskın olması ve seküler yaşam pratiklerine aşinalık ve katılım ifade edilmektedir. Bu kavramsallaştırmada, katılımcıların dezavantaj tecrübesi üzerinde sınıfsal farklılıklardan daha fazla yaşam tarzı farklılıklarının belirleyici olması etkili olmuştur. Yine ilgili kavramsallaştırma, İstanbul örnekleminde yapılan bir doktora araştırmasında (Yemenciler, 2021), ayırım pratikleri üzerinde diğer sermaye biçimlerinin yanı sıra “dinsel sermaye”nin etkisinin bulgulanmasına referansla oluşturulmuştur.

Aidiyet Bölümünde kategorize edilen aidiyet modellerinde olduğu gibi, oluşturulan Avantaj Hiyerarşisi de *ideal tip* kategoriler olarak oluşturulmuştur. Alt sosyoekonomik sınıf, dindar ailelerden gelmekle birlikte, aktif uyumlanma pratikleri yahut özgün karakter özellikleri/becerileri üzerinden okul ortamına görece kolaylıkla dâhil olan ve bilhassa okulun sosyal sermayesini aktive etmede istekli ve istikrarlı olan profiller olabileceği gibi; üst sosyoekonomik sınıf, seküler arka plandan gelip, okul ortamına ve okulun sosyal ve sembolik sermayesini aktive etmeye mesafeli olan profiller de çoğul okul tecrübesi içerisinde pek tabii mümkündür.

8.1.1. “Avantajlılar”

Katılımcılarla yapılan derinlemesine mülakatlar, geldikleri toplumsal arka plandan ve okul tecrübesinin bütünleşmeci yahut ayırksı olmasından bağımsız ve farklı düzeylerde olmakla birlikte, elit okul mezunlarının okullarından belirli “elit nitelikler” ile mezun olduklarını göstermektedir. Bölüm 5’te *teknik-araçsal* ve *pragmatik-anlamsal kazanımlar*

olarak kavramsallaştırılan bu *elit nitelikler*, elit okul mezunlarının bulundukları toplumsal ortamlarda ayırt edici nitelikleri ile fark edilip öne çıkmalarına, bazı katılımcıların ifadesiyle, hayata 1-0 önde başlamalarına olanak sağlamaktadır:

Araştırmacı: Önceye nazaran, şu anda okulun ayrıcalık ve prestiji hakkında ne düşünüyorsunuz?

Fikret: Artmıştır. Artmıştır; çünkü Türkiye'de çok fazla özel okul olmakla beraber, özel okul eğitimi yeterli bir eğitim değil zaten. İnsanlar devlete güvenmedikleri için oraya gidiyorlar. Abitur çok büyük bir ayrıcalık. Çocukların hâlâ, 35 sene oldu, hâlâ kültür haftasını devam ediyor olması, sporfestin devam ediyor olması, İELMUN'un devam ediyor olması. Beni mesela devamlı LinkedIn'den ekliyorlar, sponsorluk dosyası gönderiyorlar, bir şeyler soruyorlar. Hayatta bir sıfır değil, iki sıfır, üç sıfır öne geçirecek tecrübeler bunlar o yaştaki bir insan için. (*İEL, 90lar*)

Bilişsel anlamda potansiyelli olan elit okul öğrencilerinin okul sürecinde kendilerini farklı yönlerden geliştirme imkânı elde etmeleri, onları çoklu donanımlı (*all-rounder*) hale getirmekte, bu da akademik performanstan çok daha fazlasının belirleyici olduğu toplumsal ve mesleki hayatlarında onlara önemli avantaj sağlamaktadır. Üstelik araştırma verisinden çıkan elit okullarda “ortamın sosyokültürel etkinliklere teşvik ediciliği”, “elit akran etkisi”, “üst sınıflar ve mezunların rehberliği ve yönlendirmesi” ve “sadece ders odaklı olmanın yadırganması” temaları, elit nitelik kazanımının elit okullarda yaygın olmasına işaret etmektedir. Görüşme yapılan katılımcıların mülakat esnasında kendilerine güvenli söylem ve tavırları da bir yönüyle bu bulguyu desteklemektedir. Dezavantajlı grup¹ olarak nitelenebilecek *yarık habitus* (*habitus clivé*) tecrübesi üzerinden okulda farklı düzeylerde gerilim yaşayan katılımcılar için de bu tespit değişmemektedir.

Alt toplumsal sınıflardan gelen öğrenciler için okulda *edinilen*, üst toplumsal sınıflardan gelen öğrenciler için ise okulda *pekiştirilen* “elit nitelikler”, elit okul mezunu olarak okulun sosyal ağı içine dâhil olma (*sosyal sermaye*), okulun prestijli marka imajını kullanma (*sembolik sermaye*) ve okul diplomasının yurtdışında geçerliliğinin olması (*global sermaye*) ayrıcalıklarının da eklenmesiyle, *elit okul sermayesi* olarak, tüm elit okul öğrencilerinin belirli düzeyde değerli imtiyazlarla okullarından mezun olmalarına olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte, potansiyel değer olarak edinilen *elit okul sermayesinin* aktive edilmesinde öğrencilerin sahip oldukları, ailelerinden tevarüs ettikleri sermaye tür (ekonomik sermaye, kültürel sermaye ve seküler sermaye) ve miktarları belirleyici olmaktadır. Sözgelimi hem ekonomik ve kültürel sermayesi hem

¹ “Dezavantajlı öğrenciler”, okulun orta-üst sınıf, seküler kurumsal habitusundan farklı arka planlardan gelen öğrencileri tanımlamaktadır. Bununla birlikte dezavantaj tecrübesi tüm dezavantajlı öğrenciler için aynı değildir (bkz. Aidiyet Bölümü)

seküler sermayesi görece düşük bir öğrencinin, ekonomik ve kültürel sermayesi düşük olmakla beraber seküler bir aileden gelen bir öğrenciye kıyasla ya da ekonomik ve kültürel sermayesi yüksek, dindar aile arka planından gelen bir öğrenciye kıyasla okulda daha fazla dezavantaj tecrübe etmesi olasıdır. Yine bu sermaye biçimlerinde yetersiz olan öğrencilerin elit okul sermayesini aktive etmeleri de daha sınırlı olabilmektedir (Benzer bir tecrübe için bkz. Halabi ve Shoshana, 2025).

Bu anlamda Avantaj Hiyerarşisi’ndeki birinci basamağı teşkil eden “**Avantajlılar**” grubu, *bir ideal tip olarak, ekonomik ve seküler sermaye biçimlerinden yoksun/yetersiz şekilde okula gelen, elit nitelikleri haiz olarak okuldan mezun olan grubu* tanımlamaktadır. Bu grup, Jack ve Black’in araştırmasındaki (2022) “ayrıcalıklı yoksullar” grubuna yakın bir profile tekabül etmektedir.² Mevcut çalışmada orta altı sosyoekonomik sınıf, dindar ailelerden gelen katılımcılar bu grupta yer almaktadır. Okul döneminde ailesi ile birlikte geleneksel-dindar nüfusun yoğun olduğu bir semtte ikamet eden ve okul tecrübesi boyunca her gün kendi içinde iki kutbu “bağdaştırma ve buluşturma” mücadelesi vermiş olan Murat’ın (RK, 90’lar) okul sürecinde tecrübe etmiş olduğu gerilim ve çelişkiler, mezuniyet sonrasındaki mesleki hayatında, okulun sosyal (mezunlar ağı) ve sembolik (marka imajı) sermayesini aktive etmeyi problemlili bulmasına evrilmiştir. Bununla birlikte, bu duyguyla mücadele etmesine rağmen, RK mezunu olarak kendisini “özel hissettiğini” belirten katılımcının bu hissiyatının ardında okulda tecrübe ettiği *elit imkânlar* ile, edindiği *elit niteliklerin* etkisi mevcuttur.

Üst sosyoekonomik sınıf, seküler yaşam pratiklerine olan mesafe dolayısıyla Avantajlılar grubunun, okul sürecinde okulun sosyal ortamına dâhil olması aktif “uyumlanma pratikleri”ni gerekli kılarken; mezuniyet sonrası sosyal ağa dâhil olması ve bilhassa kariyerin şekillenmesinde etkin olan okulun sosyal sermayesini aktive etmesi, bu pratiklere aşina olan akranlarına kıyasla daha zor olabilmektedir. Bununla birlikte, okulun üst sosyoekonomik sınıfsal, seküler kurumsal habitusuna uyumsuz arka planlardan gelen “Avantajlılar” grubu, okul sürecinde ve sonrasında sosyal ortama sınırlı dâhil olmanın getirdiği gerilim ve mesafeye rağmen, *elit akranlarla* sosyalleşme ve okulun sunduğu fiziksel, akademik, sosyal ve kültürel *elit imkânlardan* istifade üzerinden edindikleri (*achieved*) *elit nitelikler* ile, bu imkânlara sahip olmayan, elit okullar dışındaki okul

² Sınıfsal dezavantajlarının farkında olarak, okulun sosyal ortamından kendini çeken (*withdrawal*) “çifte dezavantajlılar” grubundan farklı olarak, “ayrıcalıklı yoksullar grubu” benzer şekilde alt sosyoekonomik sınıftan gelmekle beraber, elit okul ortamından maksimum istifade odaklı (*cosmopolitan*) bir okul süreci deneyimlemektedirler.

mezunu akranlarına göre, mezuniyet sonrasındaki toplumsal hayatlarına avantajlı bir konumda başlayabilmektedirler. Amerikan elit yatılı okulları üzerine yaptıkları araştırmalarında Persell ve Cookson (1985a) da, bu bulguya paralel olarak, en prestijli yatılı okullardan mezuniyetin, özellikle mütevazı toplumsal sınıflardan gelen öğrenciler için seçkin üniversiteler ve toplumsal konumlara erişimde bir “şövalye nişanı etkisi” (*knighting effect*) yarattığını³ yazarlar (s. 121). “Elit nitelikler”, “elit akranlar” ve okulun fiziksel, sosyal, sembolik ve global sermayesinden (“elit imkânlar”) oluşan *elit okul sermayesi*, bu anlamda, katılımcılar için, gerektiği durumlarda aktive edilmek üzere yedekte tutulmaktadır.⁴ Okul tecrübelerinde farklı gerekçelerle gerilim ve mesafe dile getiren katılımcıların “*yeniden okul tercih dönemine dönecek olsanız, okulu tercih eder miydiniz?*” sorusuna verdikleri, bazen tereddütle de olsa, müspet cevaplar (**Tablo 12**) tecrübe edilen avantajı teyit etmektedir:

Tablo 12 Okulu Yeniden Tercih

Katılımcı	Okulu yeniden tercih
Cemil (İEL, 80ler)	(Problemler karşısında çok daha cesur olmak kaydıyla) Evet.
Ali (İEL, 90lar)	Ya bu soruyu şöyle cevaplıyorum, yani yaşadıklarınızdan memnun musunuz? Bunun tekrar olmasını ister miydiniz? Evet, aynen olmasını isterdim yani. Olumsuz çok şey yaşamama rağmen.
Nurdan (GSL, 80ler)	Evet. Her şey yaşanması gerektiği için yaşanır.
Selim (GSL, 2000ler)	Evet ama fen lisesi de olabilirdi.
Nevzat (GSL, 2000ler)	Evet...(hemen cevap vermedi) Yine tercih ederim, evet, yine tercih ederdim.
Sinem (GSL, 2000ler)	Olur ama bu kadar ön yargılı gitmem...(düşündü) Ederim, ederim. Ben bayağı memnun çıktım bu işten, değil mi? (gülümseme)
Fulya (GSL, 2010lar)	Bu soruyu çok sorarım (gülümseme). Kendimle ilgili, işte dediğim gibi hani böyle negatif şeyler bile bizi bir yere taşıdığı için tekrar tercih...(düşündü) Ya işte o zaman öyle bir takıntıyla istiyordum ki okulu. Tabii bütün bunları bilsem...(düşündü) Yani....(düşündü) etmem diyeyim. Hadi etmem diyeyim, çünkü bile bile de artık yani.
Ecem (GSL, 2010lar)	Ederim. Ben hep etmem dedim lise boyunca etmem dedim. Şimdi ederim derim ama.
Tarık (RK, 80ler)	Ederdim. Galatasaray'a da sıcak bakardım.
Murat (RK, 90lar)	Seçerdim.
Gamze (RK, 2000ler)	Evet, Robert'e giderdim.
Nevin (RK, 2010lar)	Evet. Ya gene tercih ederdim burs kazanırsam. Çünkü hani böyle imkân tanınmış gibi hissediyorsun. Yine tercih ederdim ama farklı bir yol çizdim. Yani o şu anki zihnim olsa tabii dediğim gibi baştaki çekincelerimi falan daha çabuk atlatmaya çalışırdım.
Furkan (RK, 2010lar)	Yani aynı puanlarla, evet Robert'e giderdim. (Daha yüksek puan olsaydı?) Galatasaray'a girerdim.

³ Amerika'daki en prestijli yatılı ortaöğretim kurumlarından 19 tanesinden toplamda 1.035 son sınıf öğrenci ile gerçekleştirilen anket çalışmasının sonucunda, yazarlar, alt sosyoekonomik sınıfa mensup olan öğrencilerden yüksek SAT skoruna sahip olanların %92'sinin, orta düzey SAT skoruna sahip olanların %78'inin, düşük SAT skoruna sahip olanların ise %55'inin prestijli bir üniversiteden kabul aldıklarını bulgularlar. Bilhassa düşük akademik skor ve sosyoekonomik arka plana rağmen, elit okul mezuniyetinin, elit bir üniversiteye geçişteki belirgin katkısı ilgi çekicidir.

⁴ Örneğin, okulun sosyal ortamına mesafeli olan bir katılımcı, işi sebebiyle yurtdışına gittiğinde, bir ihtiyacı ile ilgili olarak, mezunlar derneği üzerinden o ülkedeki mezunlarla irtibata geçtiğinden bahsetmiştir.

8.1.2. “Çifte Avantajlılar”

Ekonomik sermaye ya da seküler sermaye biçimlerinden birini⁵ ailelerden tevarüs etmiş şekilde elit okul ortamına gelen elit okul öğrencilerini tanımlayan “Çifte Avantajlılar” grubu, okul tecrübesi sürecinde edindikleri/geliştirdikleri *elit niteliklere* ilave olarak, okula girişte sahip oldukları ekonomik veya seküler sermaye sayesinde, okulun sosyal ortamına ve mezuniyet sonrası sosyal ağı, Avantajlılar grubuna göre, daha rahat uyum sağlamaktadır. Orta ve üstü sosyoekonomik sınıf, dindar ailelerden gelen öğrencilerle, orta altı sosyoekonomik sınıf, seküler ailelerden gelen öğrenciler bu gruptadır. Araştırma verilerinin de gösterdiği üzere, bu kategorideki öğrenciler, okulun ağırlıklı olarak üst sosyoekonomik sınıf, seküler kurumsal habitusunda farklılaşan düzeylerde gerilim tecrübe edebilmekle beraber, bu öğrencilerin sahip oldukları ekonomik veya seküler sermaye, tecrübe ettikleri gerilimle başa çıkmalarında telafi edici mekanizmalar olarak işlev görmektedir. Örneğin, üst sosyoekonomik sınıf, dindar bir aileden gelen Sinem’in (GSL, 2000’ler), okulun sosyal ortam ve pratiklerine sınırlı katılımının, okul tecrübesinde Nevin’inkine benzer bir dezavantaja sebebiyet vermemiş olmasında, okul dışında zengin bir sosyal ve kültürel hayatının olmasının etkisi mevcuttur:

Yani ben hani sohbet etmeyi, muhabbet etmeyi severim ama işte arkadaşlık seviyemi oralarda tutuyordum. Çünkü zaten dışarıda beni destekleyecek çok fazla kültürel etkinliğim olduğu için, arkadaş çevrem olduğu için, ihtiyaç da duymuyordum aslında okuldaki arkadaşlarıma. (Sinem, GSL, 2000’ler)

Sinem’le benzer arka plandan gelen Furkan’ın (RK, 2010’lar) RK’deki gruplaşmalara ilişkin tespiti, bir yönüyle Avantaj Hiyerarşisi’ne işaret etmesi bakımından ilgi çekicidir. İlkokul ve ortaokulu, elit liselere öğrenci yerleştirme oranları yüksek *zincir özel okullarda* (bkz. Giriş bölümü) okumuş olan katılımcı, RK’de bilhassa ilk yıllardaki sosyal ortamın, üst sosyoekonomik sınıf, seküler ailelerden gelen “Bilfenliler”⁶ grubu, geleneksel ailelerden gelen “Yatılılar” grubu ve bu iki gruba dâhil olmayan ve oldukça azınlık olan “Diğerleri” şeklinde üç gruptan oluştuğunu söylemiştir. Kendisi de “Bilfenli” olmakla birlikte, kendisini ilk grupta değil, “Diğerleri” grubunda konumlandıran katılımcı bu

⁵ Derinlemesine mülakat nitel araştırma tekniği ile yapılan araştırmada soruların odağının okul dönemi tecrübeleri olması ve okul öncesi sürece dahil olan aile arka plan tanımlamasında kültürel sermayeye ilişkin sınırlı veri olması, yine kültürel sermaye ölçümünün nicel yöntem ile daha doğru yapılabilmesi dolayısıyla, aileden tevarüs edilen kültürel sermaye, hiyerarşi yapılandırmasında ana belirleyen olmamış; hiyerarşi, katılımcıların kendi tanımlamaları ışığında ekonomik ve seküler sermaye üzerinden yapılmıştır. Bununla birlikte, elit sınıf mensubiyetinde tüm formlarıyla (bedenleşmiş, nesneleşmiş, kurumsallaşmış) kültürel sermaye sahipliği kritik düzeyde belirleyici konumdadır.

⁶ Katılımcı, “Bilfenliler” grubu ile, Bilfen okulları ve benzeri nitelikli eğitim veren, yüksek öğrenim ücretli özel ortaokulları kastettiğini ifade etmiştir.

durumu, “Bilfen’in hâkim kültüründen” gelmemesi üzerinden açıklamıştır. Sinem gibi Furkan’ın okul tecrübesinin görece gerilimsiz olmasında, üst-orta sınıf bir aileye mensup olmasının yanı sıra, önceki okullarında üst sınıf, seküler kültür odağında tanımladığı “hâkim kültür”e olan aşinalığının önemli etkisi olmuştur. Bu aşinalık sayesinde, böylesi bir ortamla RK’de ilk kez karşılaşan akranlarının yaşamış olduğu kültür şoku, gerilim ya da alçaklık psikolojisi tecrübe etmemiş, *ayrıksı kalarak ait hissetmeyi* başarmıştır. İki gruba da ait olmayanların aynı zamanda farklı toplumsal arka planlardan gelen öğrencilerin bir araya gelmesinde “köprü vazifesi” gördüğünü söyleyen katılımcının, bu gruba örnek olarak verdiği profiller “Çifte Avantajlılar” grubunu tanımlar niteliktedir:

Furkan: Ama o grupların da böyle şeyleri vardır, köprü vazifesi gören insanlar hep olmuştur. Diğerleri ile konuşabilen birileri olmuştur... Ya örnek vereyim, Anadolu'dan gelmiş ama öğretmen çocuğu, Bilfen'den mezun olmuş ama ailesinde dindar bir insan olan gibi.

Araştırmacı: Anladım. Ya da mesela Anadolu'dan gelmiş olabilir ama seküler bir yaşam içinden gelen kişiler gibi?

Furkan: Tabii. Ya şöyle, o hiçbir yere ait olamamak için belli bir özgüven ve olgunluk gerekiyor. Hem entelektüel olgunluk da gerekiyor. O yüzden azınlıklar zaten. Çok az kişi olmakla birlikte belki 5-10 kişi vardır böyle benim gibi. Bence hepsi şeydir, sosyoekonomik açıdan biraz daha gelişmiş ama özellikle muhafazakâr aileden gelen insanlar olabilir.

Katılımcının bahsettiği “hiçbir yere ait olmadan” gerilimsiz mevcudiyette, aileden tevarüs edilen ekonomik ve kültürel sermayenin, kişiye kattığı olgunluk ve görmüşlük üzerinden, hâkim ortamdan ayrıksılığın dezavantajını telafi edici etkisi belirleyici olmuştur.

Sinem ve Furkan’ın tam tersi istikamette, sınıfsal sebeplerle okulda belli düzeylerde gerilim tecrübe etmekle beraber, “seküler sermaye” sahipliği, öğrencilerin okula adaptasyonlarında olumlu etkide bulunmaktadır.⁷ 8 yıllık kesintisiz eğitimin uygulamaya konduğu ilk yıllarda okula lise döneminde giren Arda (İEL, 2000’ler), sonradan gelenlerin, kendisinin ifadesi ile, öğretmenler ve okula ilkokul sonrası gelenler tarafından “üvey evlat” olarak görülmesi dolayısıyla sosyal ortama kabulde gerilim tecrübe etmiş, sosyal ortam tarafından okula tam anlamıyla kabulü ilk iki sene sonunda olmuştur. Alt sosyoekonomik sınıf bir aileden gelen katılımcı, sosyoekonomik anlamda “orta, orta-üst” olarak tanımladığı hâkim sosyal ortam içinde ekonomik dezavantajını fark etmekle

⁷ Katılımcı anlatılarının gösterdiği üzere, seküler arka plandan gelmemekle beraber, öğrenciler arasındaki seküler pratiklere aktif dahil olmadan katılım da (örneğin, alkol kullanmamakla beraber, arkadaşlık ortamından kopmamak adına alkollü etkinliklere katılım gibi) benzer bir gerilim sağaltıcı etkide bulunmaktadır.

beraber⁸, okulda “her iki seviyeden de insanlar olduğu için” ayrıksı hissetmemiş, sonradan gelme kaynaklı gerilimlerin yaşandığı ilk iki sene sonrasında, gerilimsiz bir okul tecrübesi yaşamıştır. Katılımcının ortama adaptasyonunda sahip olduğu seküler sermayenin ayrıca etkisi olmuştur:

***Araştırmacı:** Arkadaşlıklarda heterojen bir dağılım mı vardı, yoksa benzer arka plandan gelen öğrenciler, belki devlet okulundan gelenler ya da daha mütevazı toplumsal arka plandan gelen öğrencilerle mi arkadaşlık yapıyordunuz? Orada bir ayrım oluyor muydu?*
Arda: Aslında pek olmuyordu; çünkü beraber top oynuyorduk. Beraber işte böyle içmeye falan gidiyorduk. Tabi böyle son yıllara doğru alkole özenmeye ve böyle alkol merakı, yavaş yavaş alkole alışmak. O zaten moda gibi bir şeydi. Güzel de olurdu. Gayet keyifli bir şeydi. Yani Çiçek Pasajı’na gitmek falan şeydi tabii önemli bir şeydi. (İEL, 2000’ler)

Belirgin bir ekonomik veya seküler sermayesi olmamakla beraber, ayırt edici bir karakter özelliği yahut becerisi olma da sosyal ortamda öne çıkmada olumlu etkide bulunmaktadır. Bu nitelikleri ile “çifte avantajlılar” grubunda konumlandırılacak olan bu kişilerin, okuldaki popülariteleri sayesinde hem okul sürecinde sosyal ortama hem de mezuniyet sonrası sosyal ağa katılımları, Avantajlılar grubuna göre görece kolay olabilmektedir. Örneğin, geleneksel, milliyetçi işçi ailesi bir aileden gelen ve okulda “maddi yetersizliğinin farkında” olan Halil’in (GSL, 70’ler) çok iyi futbol oynaması, ekonomik sermaye yoksunluğunun oluşturduğu dezavantaj tecrübesini telafi etmiş, katılımcının ifadesiyle, “eziliyorum gibi bir duyguya hiçbir zaman [kapılmamıştır].”

8.1.3. “Çoklu Avantajlılar”

Elit okul sermayesinin aktif kullanımında en avantajlı grup, Avantaj Hiyerarşisi kuramında “**Çoklu Avantajlılar**” olarak kategorize edilmiştir. Bu grup, **aileden tevarüs edilen ekonomik ve seküler sermaye sahipliğinin yanı sıra, okula olan uyum ve aidiyetlerinin yüksek olmasının etkisiyle, okulun sosyal ortamına ve mezuniyet sonrası mezunlar ağına en rahatlıkla ve aktif olarak katılım sağlayan grubu** tanımlamaktadır. Çoklu avantajlılar grubu, aynı zamanda, bilhassa orta altı toplumsal sınıflardan gelen katılımcılarca okuldaki baskın sosyal profil olarak tanımlanan grubu oluşturmaktadır. Yine aidiyet kategorizasyonunda yer alan “ailevi-bütünleşmeci aidiyet” modelindeki katılımcıların ekserisi bu grup içinde yer almaktadır.

“Çoklu avantajlılar” grubunu, hiyerarşideki diğer gruplardan ayırt edici kılan en belirgin nitelikleri, okulun sosyal ağına katılımda sahip oldukları özgüvenli rahatlık (*ease*) halidir.

⁸ Örneğin, marka spor ayakkabının okuldaki statüde önemli bir belirleyen olduğunu söyleyen katılımcı, “Nike, Adidas gibi markalardan” okula girdiğinde haberdar olmuş, “onlara ödedikleri parayı duydum, ya dedim bu kadar para verilir mi bu ayakkabıya,” diye o dönemki şaşkınlığından bahsetmiştir.

Birincil habitusları ile okulun kurumsal habitusu arasında özdeşim olan bu grup, okulu, ev ve aile hayatlarının *doğal* bir uzantısı görme eğilimindedirler. Anaokulundan itibaren özel okullarda eğitim görmüş olan, üç nesil eğitilmiş bir aileden gelen GSL mezunu Fulya (2010'lar), okuldaki sosyokültürel ortamın zenginlik bu tür tecrübeleri önceki okullarında yaşamamış olan akranlarına “değişik” gelebilse de, kendisi bu imkânlarla “zaten olması gereken” gözüyle bakmıştır. RK mezunu Can ise (2000'ler) okulun sunmuş olduğu *elit imkânların* sürekli içinde oldukları için, dışarıdan bakan birinin aksine, “bir noktada bunun bir standart olduğunu düşünemeye [başladıklarını]” ifade etmiştir.

Bu eğilim, aynı zamanda, bu grupta yer alan elit okul öğrenci ve mezunlarının üst toplumsal konumdaki kişilerle çok daha rahat etkileşime geçmelerine imkân tanımaktadır. Bu katılımcıların, mezuniyet sonrası okul ve mezunlar derneği ile olan irtibatlarının aktif şekilde devam etmesinde, okula yönelik yüksek aidiyet hislerinin yanı sıra, okulun sosyal sermayesini -hem kariyer hem sosyalleşme odaklı- aktive etmeye yönelik belirgin isteklerinin etkisi dikkat çekicidir. Lisede okuduğu dönemde ebeveynleri uluslararası firmalarda yönetici pozisyonunda çalışan Bahar (GSL, 2010'lar), üniversite döneminde her gün Levent'te bulunan mezunlar derneğine (“cemiyet”) gittiğinden bahsetmiştir. Bahar gibi, “cemiyette çok vakit [geçirdiklerinden], cemiyette istediğiniz kişilerle aynı masaya oturup, [konuşabildiklerinden]” bahseden yakın dönem mezunu Sedat'ın (GSL, 2020'ler) anlatısında ise sosyalleşme motivasyonunun yanı sıra, okulun mezuniyet sonrası sadece mezunlarına sunduğu *elit imkânlardan* istifade “şansı” ve kariyer odaklı olarak okulun sosyal ağına duyduğu “güven” öne çıkmaktadır:

Bu networke çok (*vurgulu*) güveniyorum aslında. Hani özellikle birkaç yerde faydasını gördüm. Mezun olmadan önce yarışmalara katılmıştık...Benim Cemiyet üyeliğim ve Spor Kulübü üyeliğim de var. Çoğu insan onu yapıyor. O üyeliklerin de getirdiği alanlara girebilme, ya İstanbul'da Galatasaray için verilmiş birkaç alan olduğu için, o spor kompleksleridir, sahillerdir, Galatasaray Adası'dır örneğin. Oraların hepsine gidip gördüm ve çok büyük bir şans sağlıyorlar. Hem rekreasyon amaçlı çok konforlu alanlar hem de orada tanıştıklarıyla yakınlık kurup bir şey yapma ihtimaliniz bence vardır yani. (*Sedat, GSL, 2020'ler*)

Ekonomik sermayesi yüksek ailelerden gelen “çoklu avantajlılar” grubu, ekonomik sermayenin desteklediği kültürel sermaye ediniminde de avantajlı konumdadır. Elit okullarda akademik sütun kadar (hatta öğrenciler nezdinde ondan çok daha fazla) önem atfedilen sosyokültürel sütunla ilişkili olan becerileri (enstrüman çalma, dans ve performans sanatları gibi), elit okul öncesi dönemde edinmiş olarak gelen elit okul öğrencileri, bu becerilerden yoksun yahut bu becerileri okul vasıtasıyla edinen akranlarına kıyasla, elit okul mücadele ve iktidar alanına (*field of power*) avantajlı

konumda giriş yapmaktadır. Bu eşitsiz başlangıç, bir yandan çoklu sermaye türleri ile gelen öğrencilerin ayrıcalık tecrübesini elit okul ortamında perçinlerken; bu sermaye türlerinden yoksun öğrenciler için benzer konuma erişim, elit okul imkânları içinde dahi olası görünmemektedir. Bir anlamda ikinci gruptaki öğrenciler, Bourdieu’nün ifadesiyle elit sınıfa giden yolda “kendi kendilerini elemektedirler” (*self-elimination*). Alt-orta sınıf bir aileden gelen Nevin (RK, 2010’lar), “arkadaşlarının çoğunun en az bir sanat dalında, bir spor dalında bir hobisi” olduğunu görmesi akabinde, müziğe olan ilgisine rağmen, okulun müzik kulübüne ya da koroya katılmaktan imtina etmiştir:

Lisede, lisede şey yapamadım müzik kısmını. Lisede sadece dinleyici idim ama aktif katılımcı olmak isterdim hani keşke çocukken. Yani çok komik gelebilir ama gerçekten lisede gelen arkadaşlarımda çoğunun en az bir sanat dalında, bir spor dalında bir hobisi vardı kendini geliştirdiği. İşte ya basketbol takımına gitmiş ya keman çalmaya başlamış ve bu konuda hakikaten 2-3 sene en az bunun üzerine eğitim almış insanlar. İş böyle olunca ben liseye başladığımda, her şey için çok geç kalmış hissediyordum kendimi. Yani on dört yaşında bu psikolojiye nasıl girdim bilmiyorum (*gülümseme*) ama şey gibi hani *artık zaten başlasam da ne olacak* falan gibi görüyordum. Açığı kapatamam gibi. (Nevin, RK, 2010’lar)

RK mezunu Furkan’ın okuldaki iki baskın grup olarak, “Bilfenliler” grubunun karşısında konumlandığı, daha geleneksel yaşam pratiklerine işaretle “Anadolu’dan gelen” “yatılılar” grubu içinde de büyükşehirden gelen ve çoğu memur çocuğu olan “Bursalılar”ın, diğer yatılı öğrencilere kıyasla, hem elit okul ortamına uyumu çok daha kolay olmakta hem de bu öğrenciler, sahip oldukları çoklu avantaj ile diğer yatılı öğrencilere “liderlik” etmektedirler. Bu anlamda, çoklu avantajlılar grubu, kendi içinde homojen bir grup olmaktan öte, sahip oldukları sermaye tür (ekonomik, seküler, sosyal, kültürel) ve miktarları ölçüsünde elit okul sosyal ortamında ön plana çıkabilmektedirler.

Araştırma verileri, üst sosyoekonomik sınıf gündüzlü öğrencilerin, yatılı öğrencilere kıyasla belirgin popülaritesini bulgulamıştır. Katılımcılar tarafından, *okulu en çok benimseyen* ve okulda sosyal anlamda *en aktif olan* öğrenciler, genelde yatılı öğrenciler olarak ifade edilirken, *en popüler* öğrenciler sorulduğunda, çoğunlukla üst sosyoekonomik sınıf, seküler ailelerden gelen gündüzlü öğrenciler işaret edilmiştir. GSL mezunu Bahar (2010’lar) “devrenin sözcüleri” ve “ileri gelenleri” olarak “her devrenin fiks 5-6 kişilik yatılı erkek grubu”na işaret ederken, ekonomik durumları daha iyi olan ve evlerinden gidip geldikleri için “daha iyi şartlarda yaşayan” gündüzlülerin “daha popüler” ve “daha havalı” olduklarını söylemiştir. Ekonomik sermayesi yüksek gündüzlü öğrencilerin genellikle, öğrenciler arasında “Şatolar” olarak isimlendirilen, GSL’ye GSL ortaokulundan sınavsız gelen öğrenciler olduğu farklı okul mezunu katılımcılarca da

paylaşmıştır. Bunlardan biri olan Sedat (GSL, 2020’ler), okuldaki genel öğrenci profilini orta ve alt-orta sınıf olarak tanımlamakla beraber, bu tespitinden “Şatolu bir grubu” istisna tutumuştur:

Şu grubu çıkarıyorum, Şatolu bir grup var. Şatolu grup dediğimiz Galatasaray ortaokulundan gelen grup. Orada gerçekten finansal problemi olan kimse görmedim ki İstanbul'un çok lüks yerlerinde yaşıyorlar. O kuranın [*ilkokul kurası kastediliyor*] ne kadar finansal realiteyle alakası var bilmiyorum ama onları ayrı tutarak söylersem [*genel profil*] orta düzeydedir. (Sedat, GSL, 2020’ler)

RK’de herkesin parlayacağı bir alan bulabildiğini söyleyen Gamze (RK, 2000’ler) ise, yine de okulda öne çıkan profil olarak, fiziksel görünüm avantajı dâhil, sermaye türleri bakımından avantajlı grup olarak “cici bici kızlar ve cici bici erkekler”e işaret etmiştir:

Gamze: Lise dizilerinde, filmlerinde falan da olur böyle, cici bici kızlar, cici bici erkekler (*gülümseme*)

Araştırmacı: *Cici bici nasıl oluyor? (gülümseme)*

Gamze: Yani şöyle cicili bicili derken, hani daha sarışın, barbi (*gülümseme*), kıyafetleri ütülü, daha böyle yani düzgün, efendi çocuk ama biraz zengini, onun gibi anlatayım. Kelimeleri bulamadım (*gülümseme*)

Alt-orta sınıf bir aileden gelen ve okuldaki genel öğrenci profilini ağırlıklı olarak üst-orta ve üst sınıf olarak tanımlayan Merve de (İEL, 2000’ler), Gamze’ye benzer şekilde, okuldaki popüleritede sınıf etkisine işaret etmiştir. Okuldaki üst sınıfsal ağırlığa rağmen, sahip olduğu ekonomik sermaye gücünü “gösteren” -çoğu lise döneminde özel ortaokullardan gelmiş olan- daha sınırlı bir kesime işaret eden katılımcı, “çok zengin olup, çok güzel, çok böyle mükemmel giyinen kızlar”ın kendi zamanında daha popüler olduğunu ifade etmiştir.

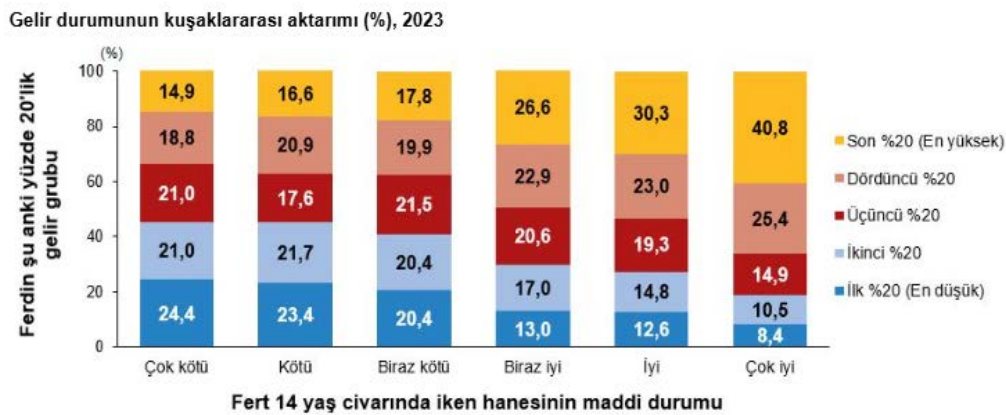
Katılımcı anlatılarında, fiziksel özellik ve maddiyat gibi verili yahut bahsedilmiş (*ascribed*) nitelikler ile ön plana çıkmanın, öğrenciler arasında yadırganması temayülüne işaret edilmekle beraber, aileden tevarüs edilen farklı sermaye biçimlerinin elit okullarda gerek özgüvenli ve rahat hal ve tavırlar, gerek ayırt edici beceriler gerekse de ekonomik sermaye gerektiren yaşam pratikleri üzerinden mevcudiyetini belli etmesi, literatürde bulgulandığı ağırlıkta olmasa da, mevcut araştırma kapsamında da sınıf etkisini teyit etmektedir. Katılımcıların *popüler* olarak konumlandıkları “Şatolar”, “Bilfenliler”, “cici bici kızlar ve erkekler”, aile habitusundan okula getirdikleri sermaye türlerine ilaveten, okulda pekiştirdikleri *elit nitelikler*, okulun sosyal sermayesi (mezunlar ağı), sembolik sermayesi (marka imajı) ve global sermayesinden (diploma denkliği, yurtdışı imkânı) oluşan *elit okul sermayesinden* diğer öğrencilere kıyasla daha fazla istifade potansiyeli üzerinden elit eğitim alanının “Çoklu avantajlılar”ını oluşturmaktadırlar. Bu

grup aynı zamanda elit eğitim üzerinden şekillenen *elit rota* ile elit sınıfa dâhil olması en muhtemel grubu (“potansiyel elitler”) oluşturmaktadır.

8.2. Elit Eğitim ile Elit Sınıfa Erişim Mümkün mü?

Kişinin gittiği okul, ona sadece hangi dersleri, ne şekilde öğreneceği hakkında bilgi vermez; sosyal çevresinin ve hatta yaşam tarzı ve hayattaki fırsatlarının nasıl şekilleneceği üzerinde de önemli ipuçları verir (Cookson ve Persell, 1985a, s. 16). Bu etki, ortak söylem ve pratikler üzerinden kolektif bir kimliğin inşa edildiği elit okullar bağlamında çok daha belirgindir. 20. yüzyılın ortasıyla birlikte yeni yükselen Amerikan orta sınıfını resmettiği *Beyaz Yakalılar* kitabında Mills (1969), 19. yüzyılın küçük girişimcilerinin dünyasında ekonomik başarı için kişinin eğitime değil, “inatçı ya da cesur olmaya, sağduyuya ve sıkı çalışmaya” ihtiyacı olduğunu yazar (s. 266). Bu toplumda eğitim sadece demokratik toplumun politik bilince sahip “iyi vatandaşı”nı yetiştirmekle yükümlüydü. Sonraki yüzyılın “beyaz yakalıları” toplumunda ise bireyin özgeçmişindeki *eğitim* kısmı, onun bütün mesleki kaderini belirleyen bir anahtar hükmüne gelmiştir. Eğitim artık kuşaklararası mesleki ve toplumsal hareketlilik için bir “mesleki asansör” (Mills, 1969, s. 259) işlevi görmektedir.

Mills’in eğitimin dönüşen işlevine ilişkin tespiti Türk toplumu bağlamında da geçerlidir. TÜİK’in kuşaklararası gelir durumu aktarımı (*Dezavantajın Kuşaklararası Aktarımı*) 2023 verilerine göre (**Grafik 18**), fert 14 yaş civarında iken hanesinin maddi durumu “çok kötü” olan kişilerin %33,7’si, hanesinin maddi durumu “kötü” olan kişilerin ise %37,5’i en yüksek %40’lık gelir grubunda içinde yer almaktadır. Bu gruplardan en yüksek %20’lik gelir grubuna erişenlerin oranları ise sırasıyla %14,9 ve %16,6’dır.



Grafik 18 Gelir Durumunun Kuşaklararası Aktarımı, 2023

Bir önceki kuşağın alt toplumsal sınıf mensubiyetinden, orta üstü sınıf mensubiyetine erişimde eğitimin, bilhassa elit eğitimin, önemli etkisinden bahsedebiliriz. Zira eğitim, alt toplumsal sınıfların toplumsal kaderlerinden kaçabilmelerinde çoğu zaman ellerindeki tek araçtır. Okullar arası ayırım ve farklılıkların yüksek olduğu (PISA 2022) Türk eğitim alanında ise, eğitimden ziyade, elit eğitim ve elit okulların belirleyici etkisinin altını çizmemiz gerekir. **İyi bir eğitim, iyi bir üniversitenin kapısını açabilir; ancak elit okullar, kullanabilecek olana, bu kapıdan sonrası için de kapı açmaya devam eder.** Bu bölümde detaylandırılan “Avantaj Hiyerarşisi” kuramı, Türk toplumsal dinamiklerini göz önünde bulundurarak ve araştırma verilerinden hareketle, bu kapıların kimler için daha açık, kimler içinse sadece aralık olduğu hakkında teorik bir öngörü sunmaya çalışmıştır.

Eğitimin dikey toplumsal hareketliliğe imkân tanınması (ki bu imkân mevzu bahis elit okullar olduğunda çok daha fazladır) eğitimle doğrudan elit sınıfa erişimin mümkün olduğu anlamına gelmemektedir. Nitekim, *İktidar Seçkinleri* çalışmasındaki “iki Harvard” argümanında Mills (2019) de, Harvard, Princeton, Yale gibi prestijli *sarmaşık ligi* okullarından mezuniyetinin elit sınıfa erişim için “yeterli olmadığını” yazar. Harvard mezunu iki kişiden, “elit rotası”, Harvard öncesinde özel yatılı okullarda başlayan, Harvard’tayken prestijli sosyal kulüplerde, Harvard mezuniyeti sonrasında ise prestijli “beyefendi kulüpleri”nde (*gentlemen’s clubs*) devam eden kişinin elit sınıfa erişim ihtimali, elit rotası Harvard ile başlayan kişiye göre çok daha fazladır. Diğer bir ifadeyle, kişi için farkı yaratan, Harvard mezunu olması değil, “hangi Harvard” mezunu olduğudur (ss. 121-122). Mills’in iki Harvard argümanını teyit eder mahiyette bu tez araştırması, **“Avantaj hiyerarşisi” kuramı üzerinden, elit eğitim aracılığıyla elit sınıfa erişim ihtimalinin eşitsizliğine vurgu yapmaktadır.** Öğrencilerine eşit miktarda sunmuş oldukları *elit imkânlara* rağmen, elit okul öğrencilerinin elit okul tecrübeleri sürecinde edindikleri *elit nitelikler* ve *elit okul sermayesi* üzerinde birincil habituslarından getirdikleri (yahut getiremedikleri) sermayelerin belirleyici etkisi mevcuttur.

Elit okul tecrübesinin inşa edilen kolektivite üzerinden belirli noktalarda ortaklaşması, elit okul mezunlarının toplumsal ve mesleki hayatlarında benzer varış noktalarına ulaşacakları anlamına gelmemektedir. Bir diğer ifadeyle, **elit okul öğrencilerinin tamamı, “elit” toplumsal arka planlardan gelmedikleri gibi, bütün elit okul öğrencileri de kesintisiz bir “elit rota” üzerinden elit sınıfa dâhil olamamaktadır.** Bu anlamda elit okullar öğrencilerine, sadece bir tanesi elit sınıfa uzanan çeşitli rotalar

sunmaktadır. Öğrencilerinin hangi rotayı takip edip, hangi çıkıştan çıkacaklarında ise hem ailelerinden okula getirdikleri hem de elit okul tecrübesi içinde edindikleri sermaye tür ve miktarları belirleyici olmaktadır. Bu çoklu rotalar içinde, “mucize çocuklar” örneğindeki gibi sürpriz sıçramalar gerçekleşebildiği gibi, elit rotanın kesintiye uğradığı durumlar da yaşanabilmektedir. Cookson ve Persell’in (1985a) ifadesiyle, elit okul mezuniyeti ile elit çevrelere kabul arasında “mükemmel bir uyum” yoktur: Bazı elit okul mezunları “statü yarışından erken elenirken”, bazı mezunlar ise yarışın başlangıcında sahip oldukları avantajlara rağmen yeterince “hızlı yol alamayabilirler” (s. 204).

Elit okul öğrencilerinin üniversiteye geçiş süreçlerine odaklanan yakın tarihli bir araştırma (Meiklejohn, Riddle ve Hickney, 2024), elit okul öğrencilerinin sandıkları kadar özel olmadıklarının farkına vardıkları durumları “balonun patladığı anlar” (*bubble bursting moments*) olarak ifade eder. Mevcut araştırma kapsamında da, görüşme yapılan katılımcıların bir kısmı, elit lise mezuniyeti akabinde yükseköğretim ve kariyer hayatlarında “**elit rotanın kesintiye uğraması**” kaynaklı hayakırlığı, pişmanlık ve tatminsizlik hissiyatlarından bahsetmişlerdir. Bu katılımcılardan biri olan ve üniversite öğrenimine devam etmekte olan Ecem (GSL, 2020’ler), hedefi olan Boğaziçi Üniversitesi’ne girememiş olması dolayısıyla “*en iyi lise nasıl ki Galatasaray, en iyi üniversite Boğaziçi; şimdi lisedeyken sürekli en iyinin ismini söyleyip de üniversitede en iyinin ismini söyleyememe*”nin kendisinde oluşturduğu tatminsizliği dile getirmiş; yeni tanıştığı kişiler eğitimi sorduğunda okuduğu üniversite ve bölümü söylemekle beraber, “*hangi liseden mezun olduğumu da sorsa keşke (gülümseme)*” diye içinden geçirdiğinden bahsetmiştir. Benzer bir hayal kırıklığını RK mezunu Tarık (80’ler) da dile getirmiştir. Lisedeki haylazlıkları dolayısıyla yurtdışında bir üniversiteden kabul almasına rağmen babası yurtdışına göndermek istememiş, üniversite sınavına çalışmaması dolayısıyla da yüksek puanlı bir mühendislik bölümünü kazanamamış olan katılımcı, elit rotanın kesintiye uğramasına sebebiyet veren bu durumun pişmanlığını halen yaşamakta, yeni girdiği sosyal ortamlarda eğitim bilgisine liseden başlamayı tercih etmektedir:

Araştırmacı: Okul mezunu olmanın gururunu hiç yaşadınız mı?

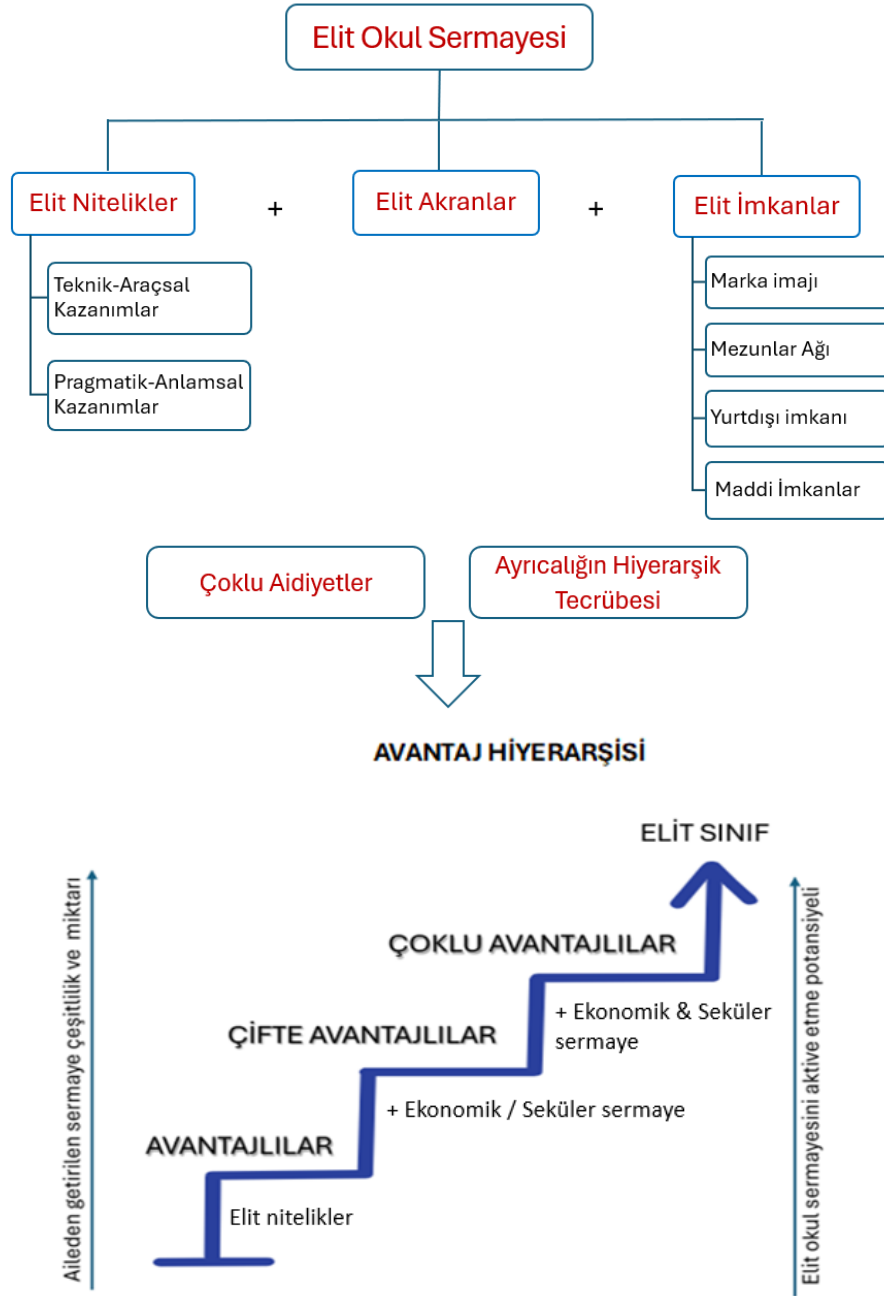
Tarık: Diyorum ya hâlâ bile. Yeni bir insanla tanıştığımda işte *ha nerede okudun? Robert. Oo Robert'te mi okudun?* Ha, (üniversitede okuduğu bölüm adı) söylerken (gülümseme) tabii orada ezilerek söylüyorum onu tabii.

Araştırmacı: Siz lise eğitiminizden mi başlıyorsunuz kendinizi tanıtmaya?

Tarık: (Hemen cevap vermedi) Var birazcık. Var birazcık tabii.

Görüşme yapılan katılımcılar arasında mensup olunan imtiyazlı toplumsal sınıfın, elit eğitim üzerinden yeniden üretimine örnek teşkil edecek katılımcı sayısı oldukça

sınırlıdır.⁹ Orta-üst ve üst toplumsal kökenden geldiklerini ifade eden bu katılımcılarda, elit eğitimin elit sınıfın yeniden üretiminde araçsallaştığı görülebilir.



Şekil 6 Avantaj Hiyerarşisi Kuramı

⁹ Bu sınırlılık, hem katılımcı örnekleme yönteminden (maksimum çeşitlilik örnekleme) hem de, erişim problemi dolayısıyla, en üst toplumsal sınıf arka planından gelen katılımcı sayısının azlığından kaynaklanmaktadır. Katılımcı örnekleminde iki nesil üstü de (baba ve dede) eğitilmiş ve profesyonel meslek gruplarında olan katılımcı sayısı 4'tür. Bununla birlikte, bu belirlenim eğitim ve meslek bilgisi üzerinden yapılmıştır. Kültürel ve sosyal sermaye gibi diğer elit sınıf belirleyenlerine dair veri bulunmadığı için bu dört katılımcının doğrudan elit sınıftan geliyor olduğu iddia edilemese de, elit sınıftan gelmesi en muhtemel katılımcılar olduğu söylenebilir.

“Avantaj Hiyerarşisi” kuramı (Şekil 6), hiyerarşide yukarı çıkıldıkça, hem aileden getirilen sermayenin çeşitlilik ve miktarının hem de elit sınıfa girişte işlevsel olan “elit okul sermayesi”nin aktive edilmesi ihtimalinin artmasına işaret etmektedir. Bu anlamda **elit eğitim, hiyerarşinin alt basamaklarındakiler için çoğunlukla**, Mills’in “mesleki (statü) asansörü” (1969, s. 259) olarak ifade ettiği, **dikey toplumsal hareketlilik işlevi görürken; elit rotanın takibi üzerinden elit sınıfa kapı aralaması işlevi “çoklu avantajlılar” grubu içinde, elit eğitim öncesinde ailelerinden tevarüs ettikleri sermaye tür ve miktarlarında en avantajlı olan daha azınlık bir grup için olası görünmektedir.** Tez çalışmasının bu azınlık gruba ilişkin argümanı, Arslan’ın (2007) önerdiği toplumsal iktidar yapısı şemasında, elit sınıf ile halk sınıfları arasında yer alan ve çoğunlukla profesyonel meslek gruplarında yer alan “alt-elitler” kategorisi içinde, parlak özgeçmişleri ile elit sınıfa erişimde en yüksek potansiyele sahip “şanslı ve mutlu azınlık” olarak tanımladığı (ss. 46-47) “potansiyel (gölge) elitler” kategorisini de teyit etmektedir. Bu anlamda **elit okul, sunduğu elit okul sermayesi ile mezunlarına teoride “potansiyel elit” olma imkânı tanırken, her mezun bu imkânlardan aynı oranda istifade edememekte, elit okul tecrübesi bu şekilde çoğullaşmaktadır.**

Bununla birlikte kuram, literatürde alt toplumsal sınıflar ve beyaz ayrıcalık (“white privilege”) sahibi olmayan farklı etnisiteler için kullanıldığı üzere “dezavantajlılar” tanımı yerine, elit okul mezunları için, farklı derecelerde de olsa “avantajlılar” kavramının kullanılması önerisi ile, **elit sınıfa giden kapının diğer elit okul öğrencileri için yine de tamamen kapalı olmadığı iddiasını taşımaktadır.** Elit okulların kurumsal habitusundan farklılık anlamında dezavantajlı konumuna rağmen elit okul mezunu bir birey, gerekli sermayeleri gerekli miktarda toplayabilmeyi başarır, elit sınıfın kapısını aralayabilmektedir. Grafik 18’de en alt gelir segmentindeki ailelerden gelip, en yüksek gelir segmentine ulaşan bireyler örneğinde görülebileceği üzere bu, imkânsız değildir. Öte yandan, Bourdieu’nün, “mucize çocuklar”ın oldukça istisna oluşuna ilişkin argümanının haklılığını ölçmek için etrafımıza bakmamız yeterli olacaktır.¹⁰ Araştırma verilerinin işaret ettiği üzere, bugün elit devlet okullarının dahi artan oranlarda özel okullardan öğrenci alması, devlet okullarındaki ağırlıklı öğrenci profilinin ortadan üste doğru evrilmekte olduğuna işaret etmektedir. Elit eğitimin mevcut toplumsal eşitsizlikleri

¹⁰ TÜİK Dezavantajın Kuşaklararası Aktarımı 2023 verilerine göre, 14 yaşında iken babası “nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar”ın, şu an sadece %3.3’ü “yönetici”, %6.5’i “profesyonel meslek mensubu” olarak çalışmaktadır. Bu kişilerin %10.3’ü babaları gibi “nitelik gerektirmeyen işlerde” çalışırken, %11’i ise “hizmet ve satış elemanı” pozisyonunda görev almaktadır. (Fert 14 yaş civarında iken babasının esas işteki meslek grubu ile ferdin şu anki esas işteki meslek grubunun karşılaştırılması, 2019, 2023)

yeniden üretmesi, bilhassa alt toplumsal sınıflara yönelik dikey hareketlilik işlevinin azalmasına ve “mucize çocuklar”ın ortaya çıkmasının daha da istisnaileşmesine sebep olacaktır. Bu noktada elit okulların “potansiyel elit üretimi”ne yönelik katkısının çok daha heterojen bir öğrenci profiline açık kalabilmesi için, elit okullara *girişte* bu heterojenliğin güvence altına alınması elzemdir. Bu anlamda, bilhassa özel okullaşmanın keskinleştirdiği toplumsal şartların eşitsizliğinin gerekli düzenlemelerle¹¹ denetlenmesi ve minimize edilmesi, yine devlet ortaokullarının niteliklerinin artırılarak, devlet okulu mezunu öğrencilerin prestijli lise ve üniversitelere erişiminin genişletilmesi gereklidir.

Sahip oldukları prestijli maddi ve sembolik imkânlar üzerinden *elit* olarak tanımlanan köklü elit okulların, literatürde bulgulandığı üzere *elitist* temayüller göstermemeleri adına okula *girişte* heterojenliğin temini yeterli değildir. Araştırma bulguları, okula *girişte* olmasa da okul süreci ve mezuniyeti akabinde, dâhil olunan kolektivite içinde geliştirilen “biz söylemi” ve “en iyilerin en iyisi olma” (*the best of the best*) iddiası üzerinden, okul paydaşları arasında, “dışarıdakiler”e yönelik belirli düzeylerde dışlayıcı söylem ve pratiklerin ortaya çıkabildiğine işaret etmiştir. Erken dönem bir katılımcı tarafından elit okul mezunu olmayan kişiler için kullanılan “kara kutu” tabirinin işaret ettiği bu dışlayıcı temayülün, elit okul paydaşlarınca, sahip olunan potansiyel ve okulda edinilen *elit nitelikler* üzerinden meritokratik düzlemde meşrulaştırılması, toplumsal şartların eşitsizliği kaynaklı olarak bu imkânlardan yoksun olan elit okul mezunu olmayan kişilerin imtiyazlı toplumsal konumlara erişimlerini daha da zorlaştırabilmektedir. Bu anlamda, okul paydaşları arasında “dışarıdakiler”in eşitsiz toplumsal şartlarına ilişkin farkındalığın ve elit okul mezunu olarak “içeridekiler”in sahip olduğu (bilhassa sembolik) imtiyazlara yönelik özdüşünümsel bir refleksin gelişmesi bu anlamda önemli ve de gereklidir.

8.3. Çalışmanın Özgün Kavramsal ve Kuramsal Katkıları

“Elit okulları ayırt edici kılan niteliklerin neler olduğu” sorusundan neşet eden bu tez araştırması, ayırım mekanizmalarının tespiti üzerinden nihai olarak “Türk toplumundaki *potansiyel elit* üretiminde elit okulların etkisini” sorgulamıştır. *Potansiyel* kavramına olan vurgunun işaret ettiği üzere, tez araştırmasının evrenini oluşturan okullar, sahip oldukları ayırım mekanizmaları üzerinden *elit* olarak tanımlanmakla beraber, bu okulların tüm mezunlarının elit sınıftan geldiği yahut elit okul mezuniyeti üzerinden elit sınıfa erişim sağladıkları iddia edilmemektedir. Nitekim, görüşme yapılan mezunlar arasında,

¹¹ Detay için bkz. 8.4.2. *Politika yapıcılara yönelik öneriler, madde 7.*

ekonomik, sosyal ve tüm çeşitleri ile kültürel sermaye¹² sahipliği üzerinden *elit* olarak tanımlanabilecek katılımcı sayısı oldukça sınırlıdır.¹³ Bununla birlikte bulguları üzerinden bu araştırma, elit okulların, elit (birey) üretim potansiyeline işaret etmektedir.

Elit okulların bu potansiyeli, öğrencilerine sunmuş oldukları bir dizi *elit* fırsattan kaynaklanmaktadır. Mevcut araştırmanın “**elit okul sermayesi**” olarak kavramsallaştırdığı bu elit fırsatlar, okul tecrübeleri içerisinde öğrencilerin akademik ve bilhassa müfredat-dışı alanda edindikleri / geliştirdikleri çok yönlü “**elit nitelikler**”, “**elit akranlar**” ile sosyalleşme ile okulun fiziksel imkânları, okulun tarihsel mirası üzerinde yükselen marka imajı (“okulun sembolik sermayesi”), etkin mezunlar ağı (“okulun sosyal sermayesi”) ve yurtdışı bağlantılarından (“okulun global sermayesi”) müteşekkil “**elit imkânlar**”ından oluşmaktadır (Bölüm “Türkiye’deki Elit Okulların Sütunları”). Elit okul mezunlarının okul süreçleri içerisinde edindikleri *elit nitelikler* farklı düzeylerde olmakla birlikte, elit okul sermayesinin diğer bileşenleri, ne kadar bu sermayeyi aktive ettiklerinden bağımsız olarak, tüm mezunların potansiyel kullanımına açıktır. Araştırma bulguları, katılımcıların birincil habitusları ile okulun kurumsal habitusu arasındaki uyumun, elit okul sermayesini kullanma eğilimi üzerindeki doğrudan etkisine işaret etmektedir. Okulun kurumsal habitusuna uyumlu toplumsal arka planlardan gelen katılımcıların, okulun sosyal ortamına ve okul kültürüne uyumlanmaları çok daha “doğal” ve gerilimsiz şekilde gerçekleşirken; *yarık habitus* tecrübesi yaşayan katılımcılar, okul tecrübeleri içerisinde değişen düzeylerde gerilim ve dezavantaj tecrübe etmişlerdir.

Uluslararası elit okullar literatüründe okulun sosyal ortamına gerilimsiz katılımı, birincil düzeyde üst sosyoekonomik sınıf mensubiyeti, ikincil düzeyde ise “beyaz ayrıcalık” etkisi bulgulanırken; örnekleminde eğitimin ücretsiz olduğu iki adet devlet okulu bulunan mevcut araştırmada, “**bütünleşmeci aidiyet**” olarak kavramsallaştırılan sosyal ortama gerilimsiz uyumlanmada, birincil düzeyde “**seküler sermaye**” (aileden tevarüs edilen seküler yaşam söylem ve pratikleri) ile ikincil düzeyde orta ve üstü sosyoekonomik sınıf mensubiyeti etkisi öne çıkmıştır. Okulda bulundukları dönemde ailelerinin hâkim yaşam pratiklerini *seküler* olarak tanımlayan katılımcıların tecrübe

¹² Bourdieu’nün kategorize ettiği şekilde kurumsal, bedenleşmiş ve nesneleşmiş kültürel sermaye biçimleri (Bourdieu, 1984)

¹³ Mülakatların odağının katılımcıların okul tecrübeleri olması ve zaman kısıtı nedeniyle katılımcıların mevcut kültürel sermaye birikimleri hakkında detaylı sorular sorulmamış olması dolayısıyla, katılımcıların elit sınıfa mensup olup olmadıklarına ilişkin bir yargıda bulunulmamakta; bununla birlikte, katılımcıların gelmiş oldukları aile arka planları ve mevcut mesleki ve toplumsal konumları üzerinden bir çıkarımda bulunulmaktadır.

ettikleri “**seküler ayrıcalık**”tan farklı olarak, araştırmada bir *invivo* kod üzerinden “**ayrıkçı aidiyet**” olarak kavramsallaştırılan aidiyet modelinde, bilhassa politik gündemin kutuplaştırıcı etkisinin eğitim alanına yansımalarının yüksek olduğu dönemlerde, dindar ailelerden geldiklerini ifade eden katılımcılar, okul ortamına farklı düzeylerde mesafeli bir ilişki biçimi geliştirmişlerdir (Bölüm: “Aidiyet”).

Bununla birlikte, mevcut araştırma, literatüre özgün bir katkı olarak, hem “bütünleşmeci” hem de “ayrıkçı” aidiyet modelindeki okul tecrübesinin homojen olmadığını; katılımcıların gelmiş oldukları toplumsal arka plana göre her iki aidiyet modelinin çoğullaştığını bulgulamıştır. Aidiyet tecrübesinin birincil belirleyeni olarak “seküler sermaye” sahipliği öne çıkarken; her iki model içindeki çoğullaşmada, literatür bulgularına paralel olarak, sosyoekonomik sınıf etkisi ve özellikle de “kültürel sermaye” etkisi belirleyici olmuştur.

Bütünleşmeci aidiyette yer alan katılımcıların okul tecrübelerine ilişkin söylemlerine bakıldığında, ekonomik ve kültürel sermayesi yüksek ailelerden gelen katılımcılarda okul ortamını, ev ortamının devamı görme eğilimi öne çıkmış (“**ailevi-bütünleşmeci aidiyet**”); bu katılımcılar okullara yönelik yüksek aidiyetlerini belirtirken, kimi durumlarda eleştirel bir bakış açısı sergilemişlerdir (Örneğin, kadın bir katılımcının erkek öğrenci hâkim sosyal ortama yönelik eleştirel bakışı, yine, bir erkek katılımcının bilhassa güncelde yatılılık olgusuna ekstra anlam atfedilmesine yönelik eleştirisi gibi). Bilhassa kültürel sermayesi daha düşük ailelerden gelen katılımcılarda ise okula yönelik “minnettar” ve savunmacı bir ton dikkat çekicidir. Tecrübe ettikleri dikey toplumsal hareketlilik ile eriştikleri profesyonel mesleki konumlarını *borçlu oldukları* okullarına yönelik bu minnettar ton (“**minnettar-bütünleşmeci aidiyet**”), Bourdieu’nün bir istisna olarak gördüğü “mucize çocuklar”ın “eşitleyici okul mitinin ateşli savunuları” (Bourdieu, 1996, s. 104) söylemine yaklaşmaktadır. Bu aidiyet modelindeki diğer alt modeller ise, hâlihazırda üst toplumsal sınıflardan gelen katılımcılarda daha belirgin olarak ortaya çıkan, okul tecrübesine yönelik “**rasyonel-bütünleşmeci aidiyet**” (kendi okullarının *en iyilerin en iyisi* olduğu iddiasından ziyade, retrospektif olarak bireysel özellik ve tercihlerine yönelik diğer köklü liseleri de kapsayıcı pozitif yaklaşım) ve araştırmanın yaygın bulgularından biri olan “okulun imkânlarının yeterince kıymetini bilememe” temasının da işaret ettiği üzere, mezuniyet sonrası aidiyet hissiyatının arttığı “**nostaljik-bütünleşmeci aidiyet**” modelidir.

“Aidiyet tecrübesinin çoğullaşması” bulgusunun yanı sıra, araştırmanın literatüre bir diğer özgün katkısı dezavantaj tecrübesi ile düşük aidiyet hissiyatı arasındaki pozitif ilişkinin mevcut araştırmada çoğunlukla ortaya çıkmamış olmasıdır. Aksine, okulun sosyal ortamına adaptasyonda farklı düzeylerde gerilim tecrübe etmiş olan “ayrıksı aidiyet” modelindeki katılımcıların çoğu, okullarına yönelik yüksek aidiyetlerini dile getirmişlerdir. Bu aidiyet modelinde dezavantaj tecrübesi ile düşük aidiyet arasındaki ilişki, sadece “**mesafeli-ayrıksı aidiyet**” modelindeki katılımcılarda gözlenmiş; “**çatışmacı-ayrıksı aidiyet**”, “**özgün-ayrıksı aidiyet**” ve “**uyumlanmış-ayrıksı aidiyet**” biçimlerinde genel olarak yüksek aidiyet ifade edilmiştir. Tezat gibi duran bu durumun ortaya çıkışında, katılımcıların okul ile ayrıksılık tecrübe ettikleri baskın sosyal ortam arasını açma ve okula sembolik önem atfetme temayülleri etkili olmuştur.

Literatüre paralel biçimde, mevcut araştırma kapsamında öne çıkan kavramlardan biri olan “ayrıcalık” kategorisi, bu araştırmada “ayrıcalığın görünmezliği”, “ayrıcalığın standartlaşması” ve “ayrıcalığın meşrulaştırılması” temaları üzerinden ele alınmıştır (Bölüm “Ayrıcalık”). Ayrıcalık tecrübesine ilişkin katılımcı anlatılarında, literatür bulgularına paralel biçimde ayrıcalığın *hak edilmiş* olması vurgusu öne çıkmıştır. Oldukça rekabetçi merkezî bir sınavla öğrenci alımı yapan prestijli okullarda ayrıcalık tecrübesi, sınavda en üst yüzdelik dilime girebilme başarısını göstermiş olma üzerinden, bilhassa örneklemdaki devlet okulu öğrencileri için sınıf ve aile ilgisi etkisini çoğunlukla görünmez kılmıştır. Nitelikli bir yükseköğretim tecrübesi ve hatta sonrasındaki kariyer rotası üzerinde etki değeri yüksek olan lise tercihinine yönelik, ailenin bilgi ve farkındalık düzeyi ile bu farkındalığı destekleyebilecek yeterli ekonomik sermaye sahipliği etkisine az sayıdaki katılımcı tarafından işaret edilmiştir. Okul öğrencisi olma ayrıcalığında meşruiyet çok çalışma ve sahip olunan potansiyel üzerinden ifade edilirken; mezuniyet sonrası tecrübe edilen ayrıcalıkta bilhassa okulun sosyal ve sembolik sermayesinin altı çizilmiştir. Bununla birlikte, ayrıcalığın kaynağına ilişkin erken dönem ve yakın dönem anlatıları arasında belirgin bir dönüşüm dikkat çekicidir.

Elit okullar, tüm öğrencilerine aynı imkânları sunuyor olmakla beraber, öğrencilerin bu imkânlardan istifadesi, okulda bulundukları sosyopolitik döneme ve geldikleri toplumsal arka plana göre çoğullaşmaktadır. Bununla beraber, literatürde yaygınlıkla konunun avantaj ve dezavantaj üzerinden dikotomik şekilde ele alınmasından farklı olarak, mevcut araştırmada tecrübedeki bu çoğullaşma, *avantajın hiyerarşik tecrübesi* üzerinden ortaya çıkmıştır. Gömülü teori araştırma deseni ile gerçekleştirilen araştırmada “**Avantaj**

Hiyerarşisi” olarak kuramlaştırılan bu bulgu, toplumsal arka planlarının ve okul tecrübelerinin mahiyetinden bağımsız, tüm elit okul öğrencilerinin okullarından, değişen düzeylerde de olsa, belirli “elit nitelikler” ile mezun olduklarına işaret etmektedir. Bernstein’in (2003) kavramsal çerçevesinden mülhem “**teknik-araçsal kazanımlar**” ve “**pragmatik-anlamsal kazanımlar**” olarak kavramsallaştırılan bu *elit nitelikler*, mezuniyet sonrası eğitim, mesleki ve toplumsal hayatlarında, elit okul mezunlarının *yarışa 1-0 önde başlamalarını* temin etmektedir. Bununla birlikte, okul tecrübesinin çoğullaşması gibi, elit okul mezunu olarak avantajlar da mezunlar tarafından hiyerarşik tecrübe edilmektedir (Bölüm: “Avantaj Hiyerarşisi”). Edinilen “elit nitelikler”in, aileden tevarüs edilen (bilhassa ekonomik, kültürel ve “seküler”) sermaye türleri ve okul sürecinde biriktirilen (bilhassa sosyal, kültürel ve entelektüel) sermaye türleri ile desteklenme oranları, kişinin “avantaj hiyerarşisi”ndeki konumunu belirlemektedir. Okul sürecine tüm sermaye türlerinde imtiyazlı konumda başlayan ve okul sürecinde ve sonrasında elit okul sermayesini en fazla aktive eden mezunlar (“**Çoklu Avantajlılar**”), diğer gruplara kıyasla (“**Çifte Avantajlılar**” ve “**Avantajlılar**”) elit sınıfa erişimi “en muhtemel” grubu oluşturmaktadır.¹⁴

“Avantaj Hiyerarşisi” kuramı ile mevcut araştırma, Bourdieu’nün kültürel yeniden üretim tezinin geçerliliğini doğrulamakla beraber, bilhassa eğitimin ücretsiz olduğu elit devlet okulları üzerinden elit eğitimin, toplumsal eşitsizliklerin reforme edilmesine katkı sunan, kritik önemi haiz bir dikey hareketlilik mekanizması olduğunun da altını çizmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Amerikan toplumu bağlamında “elit formasyonunda eğitimin rolü” üzerine odaklandığı tez çalışmasında Quick’in (2023) eğitimin fırsat eşitliğini teminde kusurlu bir araç olmakla beraber, yine de merkezî bir öneme sahip olduğu, bu noktada prestijli üniversitelerin öğrenci seçim prosedürlerinin reforme edilmesinin elzem olduğuna ilişkin bulgusunu Türk eğitim alanı bağlamında teyit etmektedir.

Uluslararası literatürde elit ortaöğretim kurumları üzerine yapılan çalışmaların sayısında özellikle son on yılda belirgin bir artış dikkati çekerken, tarihleri yüzyılı aşmış olan Türkiye’deki köklü elit okullar üzerine kaleme alınmış olan akademik çalışmaların ekserisinde tarihsel bir perspektif esas alınmıştır. Bu anlamda mevcut araştırma, jenerik

¹⁴ Avantaj Hiyerarşisi kuramı, elit eğitim ile elit sınıfa erişim arasındaki ilişkiye yönelik bir açıklama getirmeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte tez araştırması, elit sınıfa erişim için *yegâne yolun* elit eğitim olduğunu iddia etmemektedir. Nitekim, kuram içinde yer alan sermaye türlerinin hepsine birden sahip olmamakla beraber, elit sınıfa mensup kişiler mevcuttur (örneğin, seküler sermaye sahibi olmayan ekonomik yahut siyasi elitler, ekonomik elitler kadar yüksek ekonomik sermaye sahibi olmayan entelektüel elitler gibi).

bir olgu olarak “elit okullar”ı araştırma odağına alan ilk kapsamlı sosyolojik tez araştırmasıdır. Araştırma, veriye dayalı özgün kavramsallaştırmaları ve nihai olarak üretmiş olduğu “**Avantaj Hiyerarşisi**” kuramı ile Türkiye’deki elit okulların toplumsal gerçekliklerine olabildiğince kapsamlı bir ışık tutmaya gayret etmiştir. Araştırma, aynı zamanda, *Giriş* bölümünde paylaşılan “**Elit Okul Prestij Hiyerarşisi**” ile Türk eğitim alanının sistematik bir topoğrafyasını sunmaktadır. Sonuç itibari ile, kavramsal, kuramsal ve yöntemsel katkıları üzerinden bu araştırma, dar çerçevede elit okullar literatürüne, geniş çerçevede eğitim ve elit sosyolojisi alanlarına katkıda bulunmaktadır.

8.4. Politika Önerileri

TÜİK’in 2024 yılında yayımlanan Yaşam Memnuniyeti Araştırması verilerine göre, kamu hizmetlerine yönelik memnuniyette, katılımcıların %53,5’i eğitim hizmetlerinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Aynı raporda “ülkenin en önemli sorunu” başlığı rakamlarına bakıldığında, “hayat pahalılığı” (%29,2) cevabından sonra, “eğitim” %15,7’lik oran ile ikinci sırada yer almıştır. Muhakkak ki, eğitim gibi ülke geleceğini doğrudan etkileyen bir alanda memnuniyetin çok daha yüksek olması ve eğitimin bir *toplumsal sorun* olmaması gerekmektedir. Bu araştırmanın bulguları hem politika yapımcılar hem de prestijli okullar açısından dikkate değer sonuçlar içermektedir. Bu alt bölümde kısaca değinilecek olan bu politika önerileri ve bulguları ile tez araştırması, mevcut eğitim sisteminin daha nitelikli ve eşitlikçi hale getirilebilmesi adına mütevazı de olsa bir katkı sunabilirse, amacını gerçekleştirmiş olacaktır.

8.4.1. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

Nitelikli ve kapsayıcı bir millî eğitimden bahsedebilmemiz a) okul çağındaki “tüm çocukların örgün eğitim kurumlarına kayıtlı olması ve nitelikli eğitime erişimin sağlanması” b) okul çağındaki “tüm çocukların ihtiyaçlarına cevap veren eğitim ortamlarının tesis edilmesi” ve c) okul çağındaki “tüm çocukların temel becerilere sahip olması ve öğrenme yoksulluğunun önüne geçilmesi” ile mümkündür (Eğitim İzleme Raporu, 2024, s. 20). Bu kısımda, nitelikli eğitime erişim ve mevcut eğitim sisteminin daha nitelikli hale getirilebilmesi adına, araştırma bulgularından hareketle, politika yapımcılara yönelik bazı önerilerde bulunulacaktır.

1. *Lise döneminin üniversite sınavına hazırlıktan ziyade, sonrasındaki eğitim ve mesleki hayata hazırlık dönemi olması*

Millî eğitim sisteminde liseye ve üniversiteye geçişte merkezî sınavların oldukça kritik bir yeri ve önemi mevcuttur. Bilhassa ülkemizdeki gibi okul çağındaki nüfusun yüksek olduğu¹⁵ ülkelerde, merkezî sınav sistemi, yapısal eşitsizliklerin mevcudiyetine rağmen, hâlâ en rasyonel eleme yöntemi olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, genç bireylerin bilişsel, fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimlerinde oldukça önemli bir evre olan ortaöğretimde geçirilen dönemin, ağırlıklı olarak merkezî sınavlara hazırlık evresi olarak geçirilmesi, belirli fırsatların kaçırılmasına ve genel anlamda bir *potansiyel ziyanına* yol açabilmektedir. Türkiye’deki prestijli liselerde öğrencilerin fizik öğrenimi yaklaşımlarına odaklanan bir araştırma (Yerdelen-Damar ve Elby, 2016), eğitim sistemindeki rekabetçi üniversite sınav odağı dolayısıyla, öğrencilerin daha çok ezberci yaklaşım ve yüzeysel öğrenme ile özdeşleşen “algoritmik problem çözme” becerilerini geliştirmeye odaklandıklarını; bu sınav odağının bulunmadığı hipotetik bir senaryoda ise kavram ve formüllerin gerçek hayattan örneklerle ilişkilendirildiği, entelektüel açıdan çok daha sofistike bir yaklaşımı tercih ettiklerini bulgular. Benzer bir tespitte bulunan Cookson ve Persell de “*doğru* üniversiteye girme yönündeki yoğun baskının, başarının kendi içsel değeri yerine daha çok pratik faydası nedeniyle yüceltildiğini”; bu akademik yoğunluk sebebiyle, öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişimleri için gerekli olan “bireysel entelektüel yolculuklara çok az zaman kaldığını” yazarlar (1985a, s. 106).

Mevcut sistemde dörder yıldan oluşan ortaokul ve lise kademelerinin bilhassa son iki yılı (7. ve 8. sınıflar ile, 11. ve 12. sınıflar) merkezî sınava hazırlık odağında geçmektedir. Bu dönemlerde, okulların öğrencilerini sınava hazırlamaya (ve derece yapmaya) yönelik akademik odakları artmakta yahut öğrenciler, test odaklı sınava daha yoğun hazırlanabilmek adına, okul derslerini bir külfet olarak görebilmektedirler. Mevcut araştırmada, bazı katılımcı anlatılarında da ifade edildiği üzere, lise döneminde bazı okullarda 12. sınıf öğrencilerinin derslere devam zorunluluğunda esneklikler sağlanabilmekte; bu esnekliklerin yokluğunda öğrenciler, doğrudan üniversite sınav

¹⁵ Türkiye’de okul öncesi, ilk ve ortaöğretim düzeyinde 18 milyon 710 bin 265 öğrenci örgün eğitimde yer almaktadır (MEB 2023-2024 Örgün Eğitim İstatistikleri). Bu sayı, toplam nüfusun %22’sine tekabül etmektedir. (2023-24 eğitim-öğretim yılında, zorunlu eğitim çağındaki olan çocukların %3,9’u ise eğitim dışındadır. Bu oran içinde en büyük grubu %73,9 oranla lise kademesinde olması gereken çocuklar oluşturmaktadır (Eğitim İzleme Raporu, 2024)).

hazırlığına yönelik olmayan ya da üniversite sınavında ağırlığı olmayan konulara yönelik ilgilerini kaybedebilmektedirler.

Mevcut sistem içerisinde okulların, velilerin ve öğrencilerin üniversite sınavı odağı anlaşıldır. Zira, prestijli bir mesleki ve toplumsal konuma erişimde, prestijli bir üniversite ve bölüm *kazanmak*, bilhassa kariyerinin başlangıcında olan bireylere önemli avantajlar sağlamaktadır. Bununla birlikte, okullardaki üniversite sınavı ana odağı, hayata atılmaya hazırlanan genç bireylerin, sınav sonrasındaki eğitim ve mesleki hayatlarında kendilerine avantaj sağlayacak kritik önemi haiz “elit nitelikleri” geliştirebilecekleri önemli bir zaman dilimini çoğunlukla ıskalamalarına sebebiyet verebilmektedir. Bu araştırma kapsamında bazı katılımcıların okul imkânlarından yeterince istifade edemediklerine yönelik pişmanlıkları, bu değerli niteliklerin gelişimi için elverişli bir sosyokültürel ortam sunan prestijli okulların mezunlarının dahi bu gelişim potansiyelini yeterli düzeyde gerçekleştiremeyebildiklerini göstermektedir. Yine de “akademik sütunun ikincilleşmesi” ve “okul ortamının sosyal aktifliğe teşvik ediciliği” temalarının da işaret ettiği üzere, prestijli okul öğrencileri, okullarının sunduğu zengin sosyokültürel ortam içerisinde, lise sonrası toplumsal hayatlarında kendilerini öne çıkaracak *teknik-araçsal* ve bilhassa *pragmatik-anlamsal kazanımlardan* oluşan “elit nitelikleri” lise döneminde edinme ve geliştirme imkânı elde etmektedirler. Bazı katılımcıların okullarını “üniversite gibi” şeklinde tanımlamalarının arkasında da genel olarak üniversite ortamında edinilen sosyalleşme, kendini tanıma ve potansiyelini keşfetme becerilerinin, daha erken bir dönemde edinilmesinin (en azından bu becerilere ilişkin farkındalık kazanılmasının) etkisinden bahsedilebilir.

Mevcut sınav sistemi içerisinde, okul ve öğrencilerin sınav odaklarından vazgeçmelerini beklemek mantıklı ve gerçekçi değildir. Bununla birlikte, *üniversite sınav müfredatında konu bazlı daralma, içerik anlamında derinleşme*¹⁶, öğrencilerin devam eden eğitim ve toplumsal hayatlarında onlara fayda sağlayacak olan çoklu becerilerinin gelişimini daha fazla destekleyebilmeleri noktasında okullara alan açacaktır. Üniversite sınav müfredatının daraltılması, okulların akademik müfredatlarında genel kültüre yönelik zorunlu ya da seçmeli derslerin sayılarının artırılmasına imkân tanıyacaktır. Bilhassa

¹⁶ 2024-2025 eğitim yılında uygulama konan “Türkiye yüzyılı maarif modeli” kapsamında, “yaşam becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktan uzak içeriklerin” kaldırılarak, okul müfredatında “%35 oranında içerik sadeleşmesi” yapılmıştır (<https://tymm.meb.gov.tr/surec>). Ezberci modele kapı açan gereğinden fazla müfredat yükünün, diğer entelektüel, sosyal, duygusal ve fiziksel becerilerin gelişimine alan açacak şekilde sadeleştirilmesi, bu araştırma bulgularının da işaret ettiği üzere olumlu bir adımdır.

öğrencilerin entelektüel gelişimlerini destekleyecek içerik ve etkinliklerin zorunlu akademik müfredata dâhil edilmesi, öğrencilerin mezuniyet sonrası toplumsal hayatlarında bulundukları ortamlarda kendilerini daha rahat ifade etmelerine olanak sağlayacak kültürel sermaye birikimlerine de katkı sunacaktır. Bu noktada, okulların prestijli mesleklerle özdeşleştirilen sayısal odağı yerine¹⁷ sayısal-sözel beceriler noktasında daha dengeli bir eğitim felsefesi benimsemeleri önemlidir. Bu şekilde lise dönemi, öğrencilerin sadece üniversite sınavına hazırlandıkları değil, olması gerektiği gibi kendilerini, içinde bulundukları toplumu ve dünyayı daha yakından tanıdıkları ve hayata hazırlandıkları bir döneme evrilebilecektir.

2. Okullardaki eğitim ortamı ve pedagojik yaklaşımın öğrencilerin aktif katılımına imkân tanıyacak şekilde yapılandırılması

Katılımcı anlatılarında, elit okul mezunlarının ayırt edici nitelik olarak okullarında edindiklerini ifade ettikleri kazanımların, temelde analitik düşünme becerisini teşvik eden, ezbercilik karşıtı pedagojik yaklaşımla ilişkilendirildiği görülmüştür. Ders içeriklerinin öğrencilerin aktif katılımına olanak sağlayacak ve eleştirel düşünceyi teşvik edecek şekilde verilmesi ve içeriklerin gerçek hayatla ilişkilendirilmesi öğrencilerin derslere olan ilgi ve merakının artmasına vesile olmaktadır. Bu durum öğretmen motivasyonuna olumlu yansıtacağı gibi, aynı zamanda öğretmenlerin kendi alanlarındaki güncel gelişmeleri yakından takip etmelerini ve ders öğretiminin dinamik bir yapıda seyretmesini temin edecektir. Derslerin geleneksel ders işleme yöntemi olan doğrudan aktarımdan (*lecture*) ziyade, olabildiğince öğrencilerin derse katılımını teşvik edici *seminer* formatına uygun işlenmesi, bir yandan öğrencilerin (eleştirel düşünme, analiz edebilme, iletişim ve sunum becerileri gibi) çoklu beceri gelişimlerine katkı sunarken, diğer yandan üniversitedeki akademik ortama çok daha kolay adapte olabilmelerine imkân tanıyacaktır. Aynı minvalde, sınavların kısa cevaplı sorular ve test formatından ziyade, öğrencilerin düşüncelerini sistematik bir bütünlük içinde aktarma becerilerini geliştirecek şekilde, makale formatında (*essay-type*) verilmesi de benzer bir faydayı sağlayacaktır. Bu sistem, uygulama noktasında daha meşakkatli görünebilse de bilhassa ilköğretim kademesinden itibaren öğrenci aktif katılımlı ve aktif (sözlü ve yazılı) üretimli

¹⁷ Bilhassa sayısal odağın ön plana çıktığı İEL’de görüşme yapılan bir idareci, okulun “fen lisesi gibi” olmaması gerektiğini söylerken; diğer bir yetkili ise öğrencilerin sayısal becerileri dışında, hayatta başarılı olmalarında kritik önemde olan sözel becerilerinin de gelişimi adına, bilhassa edebiyat öğretmenlerine önemli sorumluluk düştüğünü ifade etmiştir.

modelin uygulanması ile öğrenciler lise dönemine bu yaklaşıma adapte olmuş şekilde gelebileceklerdir.

3. Okullardaki müfredat-dışı ortamın öğrencilerin çok yönlü beceri gelişimine imkân tanıyacak şekilde yapılandırılması

Mevcut araştırma, akademik dersler kadar müfredat-tamamlayıcı etkinliklerin hem kendilerine hem bulundukları topluma faydalı, nitelikli bireylerin yetiştirilmesindeki önemine işaret etmiştir. Elit okullardaki “sosyokültürel sütun” olarak ifade edilen bu etkinlikler, öğrencilerin meslek piyasasında tercih edilme ve terfi sebebi olan “yumuşak beceri” gelişimlerine de imkân tanımaktadır.

Özel okullar, sosyal ve fiziksel imkânlar bakımından çok daha geniş olanaklara sahip olmakla birlikte, bilhassa devlet okullarında okuyan öğrencilere, üniversite ve mesleki hayatlarında avantaj sağlayacak belirli nitelikleri edinmeleri/geliştirmeleri için gerekli ortamın sağlanması elzemdir. Muhakkak ki, zengin müfredat-tamamlayıcı olanakların tüm okullara yaygınlaştırılmasını beklemek gerçekçi olmayacaktır. Bununla birlikte, eğitime ayrılan bütçenin, getirisi en garanti yatırım olduğu unutulmamalıdır.¹⁸ Bilhassa lise kademesinde her okulun *yeterli düzeyde* ve *farklı alanlarda* (spor, sanat, bilim, bilişim gibi) sosyal kulüp imkânını öğrencilerine sunması, yapısal eşitsizliklerin bir nebze de olsa telafi edilmesine katkı sunacaktır. Yine, bulunduğu semtten ve niteliğinden bağımsız tüm okulların konferans salonu, spor sahası ve laboratuvar sınıfı gibi temel düzeyde fiziksel imkânı öğrencilerine sunması gereklidir.

2024-2025 yılında uygulanmaya başlanan “Türkiye yüzyılı maarif modeli”nde “kavramsal beceriler, alan becerileri, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerileri” üzerinden çoklu beceri gelişimine yönelik bir yaklaşım benimsenmiştir. 2024-2025 eğitim yılında 1., 5. ve 9. sınıflarda uygulanmaya başlayan bu modelin çıktıları üzerinde bir değerlendirme yapmak henüz mümkün değildir. Bununla birlikte, bu model içerisinde yapılandırılan beceri çerçevesi ile üniversite öncesi dönemde öğrencilerin bilişsel, sosyal, fiziksel ve psikolojik alanlarda çok yönlü gelişiminin hedeflenmiş olması değerli bir adımdır.

¹⁸ MEB bütçe ödeneğinde 2024 yılında, bir önceki yıla göre %150 oranında artış yapılmıştır (Enflasyon etkisi dikkate alındığında, reel artış %30,8 olarak gerçekleşmiştir (Eğitim İzleme Raporu 2024, İLKE Vakfı)). Eğitime ayrılan bütçenin artırılması olumlu bir gelişmedir. Nitekim, PISA 2022 Türkiye Raporu’na göre de, 6-15 yaş arasında “öğrenci başına kümülatif harcaması 75.000 doların altında olan ülkeler arasında eğitime daha fazla kaynak ayıranların daha yüksek puanlar elde ettiği” görülmüştür (s. 25).

Öğrencilerin sosyal, fiziksel ve düşünsel becerilerinin gelişimine alan açan etkinliklerin tüm okullarda yaygınlaştırılması, öğrencilerin sonraki hayatlarına çok daha özgüvenli şekilde devam etmelerine imkân tanıyacaktır. Üstelik bu etkinliklerin bir kısmı, ciddi maddi yatırım gerektirmeyen, öğretmen ve okul idarecilerinin bilgi, birikim ve belirli bir zaman dilimlerini tahsis etmeleri ile gerçekleştirilebilecek olan etkinliklerdir. Bilhassa öğrencilerin iletişim ve sunum becerilerini geliştirecek, özgüvenlerini artıracak, aynı zamanda toplumsal konulara ilişkin duyarlılıklarını artıracak münazara kulübü ve meclis simülasyonları gibi etkinlikler düşük maliyetle gerçekleştirilebilecek olan böylesi etkinliklere örnek olarak verilebilir. Maliyeti düşük olmakla birlikte, kazanımı yüksek bir diğer etkinlik türü, toplumsal sorumluluk projeleridir. Toplumsal dezavantajlara yönelik öğrencilerin farkındalık düzeylerini artırmanın yanı sıra bu tür etkinlikler, öğrencilerin organizasyon yapma, birlikte hareket edebilme, inisiyatif alma ve harekete geçme becerilerinin gelişimine de katkı sunmaktadır. Bu noktada müfredat-tamamlayıcı sosyal kulüp etkinliklerinin haftalık belirli bir saat üzerinden zorunlu müfredata entegre edilmesi¹⁹ ve çıktılarının, nihai başarı puanına etki edecek şekilde değerlendirmeye tabi tutulması da sosyal etkinliklere katılımın yaygınlaşması noktasında fayda sağlayacaktır.²⁰

İlkokul ve ortaokul kademelerinde, analitik ve yumuşak becerilerin gelişimi için okulların yetersiz kaldığı durumlarda, bakanlık ve belediyelerin sunduğu ücretsiz kurs ve merkezler, bilhassa “odaklı yetiştirme”den yoksun potansiyelli çocukların keşfedilmesi ve desteklenmesi noktasında önemli destek mekanizmalarıdır. Millî Eğitim Bakanlığı’nca ilki 1995 yılında açılan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), devlet okullarındaki genel yetenek, resim ve müzik kategorilerinde özel potansiyeli olan öğrencilerin keşfedilmesi ve desteklenmesi noktasında önemli bir hizmet vermektedir. Türkiye genelinde 81 ilde en az bir BİLSEM²¹ yer almakta, 2024 yılı itibarıyla 392 merkez eğitim vermektedir (MEB

¹⁹ Örneğin, örneklemdaki okullardan Robert Kolej’de 2006 yılında başlatılan Toplum Hizmeti kapsamında, diplomaya hak kazanabilmek için her öğrencinin lise dönemi boyunca en az 75 saat süreyle toplumsal sorumluluk projelerinde çalışması gerekmektedir. (<https://website.robcol.k12.tr/tr/egitim-ogretim/toplum-hizmeti-programi>)

²⁰ Okullarda sosyal sorumluluk programlarının daha yaygın uygulanmasını teşvik adına, 2023 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından *Sosyal Sorumluluk Programı ve Hayat Boyu Öğrenme/Sertifikasyon Uygulama Yönergesi* yayımlanmıştır. Yönerge kapsamında, ortaöğretimde bulunan öğrencilerin, eğitim süreleri boyunca en az 40 saat süreyle sosyal sorumluluk faaliyetlerine katılması beklenmektedir. (<https://www.meb.gov.tr/mebden-sosyal-sorumluluk-programi-yonergesi/haber/32471/tr>) İlgili yönerge için: MEB Mevzuat, 29.01.2024 tarihli, 95373735 sayılı yönerge (<https://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=5>).

²¹ Beş aşamalı eğitim programı ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki öğrencilerin farklı alanlarda beceri gelişimlerini desteklemek üzere tasarlanmıştır. Bu programın son aşaması olan “Proje üretimi/yönetimi programı” lise döneminde uygulanmakta; öğrencilerin ilgi duydukları alanda proje geliştirmeleri teşvik edilmektedir (<https://www.bilsemonline.com/bilsem-bilim-ve-sanat-egitim-merkezleri>).

Örgün Eğitim İstatistikleri 2023-2024). Bu merkezlerin az sayıda oldukları iller başta olmak üzere, her ilçede olacak şekilde yaygınlaştırılmaya devam etmesi²², yine benzer hizmeti sunabilecek olan kamuya ait merkezlerin²³ kurulması, bilhassa alt toplumsal sınıflardan gelen daha fazla çocuğun keşfedilmesi ve desteklenmesi adına gereklidir.

4. *Elit devlet okullarının potansiyel elit üretimine katkısının genişletilmesi*

Toplumsal eşitsizlik perspektifinden eğitim alanında yapılan akademik çalışmalar, elit okulları, ağırlıklı olarak Bourdieu'nün kavramsal çerçevesinden hareketle, imtiyazlı sınıfların yeniden üretim mekanizması olarak konumlandırmaktadır. Öte yandan bu perspektifin alanyazındaki ağırlığı, alt toplumsal sınıflar için elit okulların belki de yegâne dikey toplumsal hareketlilik aracı oldukları gerçeğine gölge düşürebilmektedir (Çelik, 2021). Avantaj Hiyerarşisi kuramı ile bu araştırmanın da işaret ettiği üzere, bilhassa elit devlet okulları, imtiyazlı toplumsal sınıflardan gelmeyen kesimler nezdinde potansiyel elit üretimine önemli katkı sunmaktadırlar.

Bu katkının daha geniş kitleler için mümkün olabilmesi adına elit nitelikleri haiz, nitelikli okulların türlerinin ve sayılarının artırılması gereklidir. Burada amaç, tüm okulların *eşit* imkânlarla sahip olması değil (*bu hedef, gerçekçi de değildir*), prestijli okullar gibi çoklu ayırım mekanizmalarından yoksun okullardaki çocukların da nitelikli eğitime erişimlerinin mümkün olmasıdır. Anderson'ın (2007) ifadesiyle, eğitimde eşitlik, herkesin aynı kaynaklarla, aynı eğitimi alması değil; gittiği okulun mahiyetinden bağımsız herkesin, eğitimi sürecinde edindiği “ortak bir kültürel sermaye birikimi” üzerinden, başkaları ile olan etkileşiminde “zorbalık ve baskıya maruz kalmadan, *eşit oranda* saygınlıkla muamele gördüğü” bir toplumsal ilişki idealine işaret eder (s. 615). Eğitim sistemi içerisinde nitelikli eğitim alabilmek adına, veliler ve öğrenciler, belirli okulları tercih etme zorunda kalmamalı; devletin her okulu, *en azından* dezavantaj oluşturmayacak düzeyde yeterli nitelikteki eğitimi öğrencilerine sunabilecek durumda olmalıdır. Sahip oldukları imkânlarla, çok daha nitelikli eğitim verebilen okullar ise gelişimleri noktasında desteklenmeli ve daha iyisini başarmaları adına önleri açılmalıdır.

Eğitim kaliteleri ile birlikte prestijlerini artırıcı bir adım olarak, okullarca sıklıkla tercih edilen uluslararası diploma programlarına entegre olmanın zorunlu bir adım olarak

²² 2020'de 182 olan BİLSEM sayısı, 2022 yılında 362'ye çıkmıştır. 2023-2024 eğitim yılında bu sayı 392 olmuştur (MEB Örgün Eğitim İstatistikleri).

²³ Bu merkezlere Küçükçekmece, Esenler ve Üsküdar Belediyeleri'nin Çocuk Üniversiteleri örnek olarak verilebilir.

görülmesi yerine, bu programları nitelikli kılan uygulamaların mevcut okul müfredatı ve eğitim felsefesine entegre edilmesi, nitelikli eğitimin tüm devlet okullarında yaygınlaşmasına katkı sunacaktır. Prestijli devlet okullarının akademik ve sosyokültürel imkânlarına sahip okul sayısının artırılmasının yanı sıra, bilhassa nitelikli meslek liselerinin²⁴ sayılarının artırılması ve bu okulların ilgisi olan öğrenciler için Anadolu liselerine cazip alternatifler haline getirilmesi, prestijli toplumsal konumlara erişimde köklü liseleri tek alternatif olmaktan çıkararak, öğrencilerin gelecek hedeflerine yönelik liseden itibaren eğitim almalarına imkân tanıyacaktır.

5. Türkiye’deki üniversitelerin niteliklerinin artırılarak, prestijli okul öğrencileri için yeniden cazibe noktası haline getirilmesi

Yakın dönem katılımcılar arasında artan oranlarda yurtdışında lisans tercihi dikkat çekmektedir. Daha nitelikli eğitim almak amacıyla yapılan bu tercih başlı başına bir problem olmasa da bu tercihin mezunların ülkedeki üniversitelerin eğitim kalitesine güvenmemeleri dolayısıyla gerçekleşmesi (yakın dönem bir katılımcının ifadesiyle, “insanların (vurgulu) kaçma niyetiyle” gitmeleri) önemli bir probleme işaret etmektedir. Niceliksel olarak büyüyen yükseköğretim alanının, niteliksel gelişimle bütünleşmesi; bu sürecin ölçülebilir bilimsel çıktılarla desteklenmesi; üniversitelerin küresel sıralamalarda daha görünür hale gelmesi ve özellikle teknik disiplinlerde iş gücü piyasalarıyla kurumsal iş birliklerinin derinleştirilmesi, Türkiye’de nitelikli insan kaynağının kalıcı biçimde yurt dışına göçünü ifade eden “parlak kaçış” (*bright flight*) olgusunu engelleme yönünde, eğitim politikası üreticilerine stratejik sorumluluklar yüklemektedir.

6. Devlet okullarında sonraki kademede yer alan okulları tanıtıcı rehberlik hizmetinin sunulması

Bireylerin eğitim ve kariyer rotalarının şekillenmesinde, bir katılımcının ifadesiyle “alana dair sıcak bilgiye sahip olmak” (Selim, GSL, 2000’ler), sahip olunan potansiyeli maksimum düzeyde açığa çıkarabilecek tercihler yapmaları adına oldukça belirleyicidir. Katılımcı anlatılarında, bilhassa kültürel ve sosyal sermayesi yetersiz ailelerden gelen katılımcıların okul tercihlerinde, bilinçli bir tercihten ziyade, “şans” faktörünün öne çıktığı görülmektedir. Bu noktada sadece hangi okulların nitelikli okullar olduğu bilgisi

²⁴ Yüksek LGS puanı ile öğrenci alan Baykar Millî Teknoloji Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Özdemir Bayraktar Havacılık ve Uzay Teknolojileri Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, ASELSAN Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Teknopark İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi bu tür okullara örnek olarak verilebilir.

değil (*bu bilgiye erişim erken döneme kıyasla bugün çok daha kolaydır*), aynı zamanda nitelikli okullar arasında hangilerinin kişinin gelecek projeksiyonları ve ilgi alanlarını daha iyi destekleyebileceği bilgisi de önemlidir. Bu bilginin yokluğunda, birçok “mucize çocuk” potansiyellerinin altında eğitim ve mesleki hayatlarına devam etmektedir. Araştırma verilerinin de gösterdiği üzere, ailenin, çocuğuna bu rehberliği sağlayacak düzeyde sermayeden yoksun olduğu durumlarda, eğitim ve/veya mesleki konumu yüksek tanıdıklardan destek alınabilmektedir. Yine öğrencisinin potansiyelini fark eden bilinçli öğretmenlerin aileyi yönlendirici işlevi de kritik önemdedir. Bununla beraber, bu açığı telafi etmek, öncelikli olarak okulun görevi olmalıdır. Her kademedeki okulun, sonraki eğitim kademesindeki okullara ilişkin öğrencilerini bilgilendirmesi ve aynı zamanda öğrencilerin çalışma motivasyonlarını artıracak olan tanıtıcı okul gezileri düzenlemesi, öğrencilerin ve ailelerin çok daha bilinçli okul tercihi yapmalarını temin edecektir. İlk ve ortaokullarda farklı okul türlerine ilişkin, liselerde ise üniversite ve bölümlere yönelik tanıtıcı rehberlik çalışmalarının her okulda kurumsallaşması ve her öğrenci için erişilebilir olması, yapısal eşitsizliklerin eğitim ve kariyer rotasındaki etkisinin azaltılmasına katkı sunacaktır.

7. Özel okullaşmadaki hızlı artışın denetlenmesi

Prestijli okullarla diğer eğitim kurumları arasındaki ayrımın derin olması, çocuklarının nitelikli eğitim almasını isteyen veliler nezdinde, prestijli okulları tek alternatif haline getirmek suretiyle *çok daha prestijli* kılmaktadır. Bu algı, odaklı ebeveynlik ve artan rekabetin de etkisiyle, çocuklarının bu okullara girebilmesi adına, velilerin eğitim yatırımlarını, bilhassa özel okulları tercih etme üzerinden, sürekli artırmalarına ve daha fazla rekabetin doğmasına sebebiyet vermektedir (**Şekil 3**). Bu kısır döngünün sekteye uğratılabilmesi adına, genel eğitim sistemi içerisinde tüm okulların niteliğini artıracak adımların atılması önemlidir.

Araştırma verileri, günümüzde prestijli devlet okullarına öğrenci yerleştirmede artan oranlarda özel ortaokulların etkisini bulgulamıştır. Bu eğilimin devam etmesi, prestijli devlet okullarına girişin daha mütevazı toplumsal sınıflardan gelen öğrenciler için daralması riskini doğurmaktadır. Prestijli devlet okullarına girişin, orta üstü toplumsal sınıflar lehine daralması, dezavantajlı toplumsal gruplar için bir *sosyal hareketlilik ve statü asansörü* olan elit devlet okullarının, Bourdieu’nün işaret ettiği üzere, bir toplumsal yeniden üretim mekanizmasına ve imtiyazlı sınıflar lehine “kapı tutucu kurumlar”a (Khan, 2012, s. 372) dönüşmesine sebep olacak; bu şekilde mevcut yapısal eşitsizliklerin

kronikleşmesine çare olmak bir yana, bu eşitsizlikleri daha da derinleştirecektir. Bu risk sebebiyle, prestijli okullara girişte, toplumsal şartların eşitsizliğini telafi edici mekanizmaların *okul öncesi dönemden itibaren* devreye sokulması (Bourdieu ve Passeron, 1990, ss. 75-76; Anderson, 2007, ss. 614-615), her kademedeki devlet okullarının kaynak ve niteliğinin yükseltilmesi ve özel okullaşmanın önüne geçilmesi gereklidir. Son husus ile ilgili olarak, özel okul ücretlerinin toplumun daha geniş kesimlerinin erişimine açık olacak şekilde denetlenmesi, özel okullarda akademik bursun yanı sıra ekonomik dezavantaj bursunun yaygınlaştırılması ilk etapta atılabilecek adımlara örnek olarak verilebilir. Özel okullar yerine örnekteki devlet okullarına benzer şekilde, *vakıf destekli devlet okulu* formatının yaygınlaştırılması ise bir diğer çözüm alternatifi olarak düşünülebilir. Bununla birlikte, nihai olarak hedeflenmesi (ve de olması) gereken, mevcut eğitim sistemi içerisinde, *özel okullara gerek kalmayacak şekilde*, farklı türlerde ve uzmanlık alanlarında tüm devlet okullarının toplumsal şartların eşitsizliğini olabildiğince telafi edecek nitelikte ve yetkinlikte eğitim kurumları olarak reforme edilmesidir.

8. Okul paydaşları ve kamuoyu ile şeffaf, açık ve katılımcı iletişimin tesis edilmesi

Katılımcı anlatılarında, liyakat prensibinin uygulanmaması üzerinden, eğitim sistemine ve ülke geleceğine yönelik belirgin bir karamsarlık, “kötüye gidiş” ve “vasatlaş(tırıl)ma” algısı çıkmıştır. Bu algının oluşumunda erken ve yakın dönemden birçok katılımcı, protestoları devam etmekte olan (Nisan 2025) “proje okul” uygulaması ile üniversitelere rektör ve akademisyen atamalarında liyakat ve şeffaflık prensiplerinin gözetilmemesinin etkisine işaret etmiştir. Bu algı, bilhassa en yakın dönem mezun katılımcıların anlatılarında, eğitim ve çalışma için yurtdışını tercih etme noktasında haklı ve zorunlu bir gerekçe olarak ifade edilmiştir. Genel olarak katılımcı söylemlerinden, eğitim alanında politika yapıcılar tarafından yapılan uygulamaların, RK erken dönem mezunu Nilay’ın (70’ler) ifadesiyle, “eğitimi altta eşitlemeye” yönelik uygulamalar olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Bu uygulamaların, *siyasi bir proje* olarak (Nedim, İEL, 60’lar; Banu, İEL, 2020’ler) “okul kültürlerinin aşındırılması” amacıyla yapılmakta olduğu söylemi, elit okul paydaşlarının savunmacı bir refleksle kendi içlerine daha fazla kapanmalarına (*social closure*), öğrencilerin politize olmalarına ve kutuplaşma eğilimlerinin artmasına sebep olabilmektedir. Aynı zamanda bu durum, eğitim alanında yapılan tüm reformlara karşı elit okul paydaşlarının şüpheli bir yaklaşım üzerinden direnç göstermelerine,

dolayısıyla da uygulamalardan açığa çıkacak olan potansiyel faydanın ziyan olması riskini barındırmaktadır.

Mevcut araştırma, bu algının *haklı olup olmadığına* dair bir çıkarımda bulunmamaktadır. Bu soru, araştırma kapsamında da değildir. Benzer şekilde araştırma kapsamı dışında olduğu için resmî makamlarla, uygulama ve etkilerine ilişkin görüşmeler de yapılmamıştır. Dolayısıyla, eğitim reformlarının hedeflenen çıktıları, resmî makamlarca yayımlanan yönetmeliklerde ifade edildiği şekilde çalışma içerisinde aktarılmıştır. Bununla birlikte, katılımcı anlatılarında yoğun biçimde çıkan olumsuz algı, okul paydaşları nezdinde geçerli bir toplumsal gerçekliğe işaret etmekte; bu gerçeklik üzerinden söylem ve eylem üretilmektedir. Özellikle bu algının en yakın dönem mezunlar arasında sıklıkla dile getirilmiş olması, ülkenin geleceği olan gençlere güven ve umut telkin etme ve bu güven ve umudu eylemler üzerinden tasdik etme noktasında, politika yapıcılara siyasi, toplumsal ve ahlaki bir sorumluluk yüklemektedir.

Araştırma bulgularının da işaret ettiği üzere, prestijli köklü okullarda hem kurumsal hem de kolektif kimlik, kökleri geçmiş yüzyıllara uzanan ve paydaşları tarafından muhafaza edilme ve sürdürülme refleksi oldukça güçlü olan “okul kültürü” üzerinden tanımlanmaktadır. Geçmişten getirdikleri tarihsel misyonları ve sembolik anlamları, kurumsal ve gayriresmî ritüelleri, belirli değerler üzerine inşa ettikleri kolektif kimlikleri üzerinden tanımladıkları okul kültürleri ile elit okullar, Foucault’un *heterotopya*²⁵ mekânları gibi, mevcut toplumsal düzen içerisinde kendi toplumsal gerçekliklerini inşa eden “öteki mekânlar”dır (Foucault, 1984). Bu mekândaki söylem ve eylemler, toplumsal normlara uyumlu ya da aykırı olabilir; ancak kendi içinde anlamlandırılmış bir gerçekliğe tekabül ederler. Bir diğer ifadeyle, bu mekânların sakinleri için, mekânın kuralları ve değerleri gerçektir, geçerlidir.

Politika yapıcıların, prestijli okullarla ilgili politikalarında bu toplumsal gerçekliklerin bilincinde hareket etmeleri²⁶, uygulamaların okul paydaşlarına daha doğru şekilde

²⁵ İlk defa 1967 yılındaki bir konuşmasında kullandığı heterotopya (*heterotopia*) kavramı ile Foucault, gerçekte var olmayan *ütopyalardan* farklı olarak, *heterotopyaların*, “muhtemelen her kültürde ve her medeniyette gerçekten var olan”, bununla birlikte diğer tüm gerçek alanları ve bu alanlarda geçerli normları “temsil eden yahut sorgulayan veyahut ters-yüz eden” “karşıt-mekânlar” (counter-sites), “öteki mekânlar” (*other spaces*) olduklarını yazar. Foucault’nun, heterotopik mekânlara verdiği örnekler arasında akıl hastaneleri, hapishaneler, huzurevleri, mezarlıklar ve yatılı okullar yer alır (1984).

²⁶ Prestijli okullara müdür seçimlerinin oldukça politize bir süreç olduğunu ifade eden Cookson ve Persell (1985a) de, okulların iç dinamiklerinden habersiz yahut buna kayıtsız olan idarecilerin, tıpkı “porselen dükkanına girmiş bir boğa gibi” kaos yaratabileceklerine; böylesi bir duruma düşmemek adına, gelen

aktarılabilmesi ve potansiyel ve fayda ziyanının önüne geçilebilmesi adına gerekli görülmektedir. Bu noktada, uygulamaların şeffaf, denetlenebilir bir süreç içerisinde yürütülmesi, aynı zamanda bir “camia” olarak varlığını sürdüren elit okul paydaşları ile *açık, şeffaf ve yapıcı iletişim ve karşılıklı iş birliği içerisinde hareket edilmesi*, potansiyel ziyanına sebebiyet veren gereksiz çatışma halinden uzaklaşarak, kolektif mutabakatın sağlanması ve hem okullar hem de toplumun geneli için kolektif faydanın maksimize edilmesi noktasında önemlidir. Böylesi bir katılımcı yaklaşım, okul ortamına ve eğitim çıktılarına zarar verecek şekilde tepkisel yaklaşımların ve bilhassa uygulama kapsamında gelen idareci ve öğretmenlere yönelik önyargıların önüne geçilmesine de imkân tanıyacaktır.

8.4.2. Okul Paydaşlarına Yönelik Öneriler

1. Akademik sütunun güçlendirilmesi

Araştırma bulguları, erken dönemden yakın döneme ayrıcalık tecrübesinin kaynağında, (akademik müfredat, pedagojik yaklaşım, öğretmen niteliği gibi) esas olarak okulun akademik sütunu ile ilişkili *teknik-araçsal kazanımlardan*, okulun sosyal ve sembolik sermayesine evrilen bir eğilime işaret etmiştir. Bu dönüşümde, bugün nitelikli eğitim veren daha fazla sayıda eğitim kurumu olmasının yanı sıra, okullarına neredeyse tam puanla giren bilhassa en yakın dönem mezun katılımcıların, akademik sütun bileşenlerine yönelik tecrübe ettikleri belirli hayal kırıklıkları ve tatminsizliklerinin de etkisi mevcuttur. Bu durumu teyiden, bazı erken dönem katılımcılar, “bugün artık okulu yaşatan şeyin” (Demir, İEL, 70’ler) kendi dönemlerindeki çok daha yüksek potansiyelle okula gelen öğrenciler olduğunun altını çizmiştir.

Tarihi bir miras üzerinde yükselen köklü elit okullar, başka okullarca hiçbir zaman taklit edilemeyecek olan “tarihi kimlikleri” üzerinden her daim toplum nezdinde prestijlerini koruyacak olmakla beraber, bu prestijin *elit bir akademik eğitim* üzerinde her daim temellendirilmesi elzemdir. Araştırmada öne çıkan bir tema olarak hem öğrencilerin hem de okulun “öğrenci potansiyeline olan güven”i okulu, bir cevher olarak okula gelen öğrencileri, potansiyellerini maksimum düzeyde açığa çıkaracak şekilde işlemekten alıkoymamalıdır. Bu alanda atılacak olan adımlar, prestijli okul öğrencilerinin devam eden eğitim ve mesleki hayatlarına somut olarak çok daha donanımlı hazırlanmalarına

idarecilerin okul bileşenlerinin “beklentilerini, ihtiyaçlarını ve hayal kırıklıklarını hızlı ve sezgisel bir şekilde” kavramalarının gerekliliğine işaret ederler (s. 116).

katkı sunacaktır. Öğrencilerin teknik-araçsal kazanımlarının daha kapsamlı olabilmesi adına bazı öneriler şu şekildedir: Öğrencilerin lise sürecinin sonuna kadar okuldaki eğitimle, minimum iki yabancı dili iyi düzeyde konuşacak düzeye erişmeleri; ders işlenişinde doğrudan anlatım (*lecture*) usulü yerine, öğrenci aktif katılımını gerektiren etkileşim ve tartışma odaklı usulünün (*seminar*) benimsenmesi; öğretmenlerin hem akademik hem pedagojik anlamda nitelik ve donanımlarının üst düzeyde olması; bilhassa devlet okullarında seçmeli dersler ya da müfredat-tamamlayıcı etkinlikler üzerinden, öğrencilerin farklı alanlardaki okur-yazarlıklarının ve bilhassa entelektüel gelişimlerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması.

2. Aşırı temkin halinden uzaklaşma, özdeşünümsel yaklaşımın benimsenmesi

“Okul kültürünün vasatlaştırılması” ve “okul kültürünün mutlak muhafazası” temaları, siyasi temelli gerekçeler üzerinden katılımcı anlatılarında sıklıkla dile getirilmiştir. Bununla birlikte, kolektif kimlik, söylem ve eylem biçimlerinin yaygın olduğu köklü elit okullarda, belirgin bir savunmacı refleks, gereğinden fazla bir temkini (*elit temkini*) beraberinde getirebilmektedir. Bu noktada bu refleksin, eleştirel ve rasyonel bir bakış açısı ile her daim gözden geçirilmesi, okul bileşenleri, toplum ve ülke nezdinde ortak fayda üretimi odağında hareketi çok daha mümkün kılacaktır.

Bilhassa politik kutuplaşma dönemlerinde, endişe ve tehdit algısının etkisiyle gelişen aşırı temkin hâli, belirli önyargılı tutum ve yaklaşımların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilmektedir. Elit okullarda öğrencilerin rahatsızlık hissettikleri konularda fikir ve tercihlerini açıkça ifade edebilmeleri, kişilik gelişimleri ve sosyal bilinçlerinin güçlenmesi açısından kritik önemdedir. Öte yandan, bu okullarda yerleşik olan protesto kültürünün kolektif hareketle birleştiğinde, zaman zaman irrasyonel yönelimlere evrilebilme riski bulunmaktadır. Bu nedenle, toplu biçimde gerçekleştirilen eylem ve söylemlerde özdeşünümsel (self-refleksif) bir bakış açısının sürekli canlı tutulması önemlidir. Aksi takdirde, bireylerin yalnızca kendileriyle benzer görüşlere sahip kişilerle etkileşim kurması sonucu oluşan “sahte konsensüs etkisi”nin (*false consensus effect*) (Ross, Greene ve House, 1977) ortaya çıkma ihtimali artmaktadır. Bu riskin önüne geçebilmek adına, okul paydaşlarının dışındaki kişi ve kurumlarla şeffaf, açık ve katılımcı bir iletişim içinde olunması; olası gerilim, çatışma ve yanlış anlaşılmanın önlenmesinde işlevsel bir rol oynayacaktır.

Okul içi etkileşimlerde, özellikle okul yönetimlerinin öğrencilerin talep ve şikâyetlerine yönelik yapıcı, empatik ve açık iletişim içeren yaklaşımları önem taşımaktadır. Cookson ve Persell'in (1985a, s. 120) ifadesiyle, bu noktada okul yöneticileri bulundukları topluluğun “duygusal paratonerleri” olarak işlev görmektedir. Bu tür yaklaşımlar, öğrencilerde seslerinin duyulduğu ve taleplerinin dikkate alındığına dair bir farkındalık oluşturarak, okul yönetimlerine olan güveni artıracak ve öğrencilerle idare arasında sağlıklı bir ilişki kurulmasına zemin hazırlayacaktır.

3. Prestijli okulların dışarıyla akademik iş birliklerine daha fazla açık olması ve dijital arşivlemeye daha fazla önem verilmesi

Okulları merkeze alan araştırmalarda, analizlerin okul temelli verilerle desteklenmesi, daha güçlü ve kapsamlı sonuçlara ulaşmak açısından önemlidir. Bu tür güçlü analizler, yalnızca araştırmanın bulgularını zenginleştirmekle kalmaz; aynı zamanda araştırma konusu yapılan okullara, güçlü ve gelişime açık yönlerine ilişkin karşılıksız olarak değerli veri sunar (Maxwell ve Aggleton, 2015, s. 1071). Bu karşılıklı kazanıma, İngiltere'nin en prestijli okullarından biri olan Eton College'ın, Research Schools International (RSI) ile 2018 yılında gerçekleştirdiği akademik iş birliği örnek olarak verilebilir. Öğrencilerinin karakter gelişimlerini ve okul ortamındaki mutluluk düzeylerini değerlendirmek amacıyla yürütülen araştırma²⁷ sonucunda okul, gelişime açık alanlarını belirlemiş; bu doğrultuda müfredat, ders işleyişi, ödev yapısı ve öğrenci özerkliği gibi başlıklarda çeşitli revizyonlar gerçekleştirmiştir. Benzer şekilde, Gaztambide-Fernandez'in yürüttüğü etnografik çalışmasının (2009a) ilk yılında, okul yönetiminin daveti ve kurumsal talebi üzerine okulun yerleşik anlamsal kültürünü detaylı biçimde betimlemesi okul-araştırmacı iş birliğinin başka bir biçimini ortaya koymaktadır.

Prestijli okullar, muhafazakâr yapıları nedeniyle, dışarıdan araştırılmaya direnç gösterebilirler. Araştırma kapsamında görüşme yapılan bir idari yetkilinin “bizim verimiz” vurgusu bu çerçeveden anlamlandırılabilir. Bununla birlikte, okul mensubu olan bir araştırmacıdan farklı olarak, okullara yönelik olumlu yahut olumsuz herhangi bir duygusal bağı bulunmayan dışarıdan bir araştırmacının, ele aldığı olguyu çok daha nesnel ve serinkanlı bir perspektiften analiz edebilmesi daha olasıdır. Bu duygusal mesafe,

²⁷ İki aşamalı olarak gerçekleştirilen araştırmanın ilk aşamasında öğrencilere uygulanan bir anket çalışması ile okulun öne çıkan çekirdek değerleri tespit edilmiş; bu değerlerin desteklenmesine yönelik ilgili literatür taraması akabinde uygulanan ikinci bir anket üzerinden, okul uygulama ve söylemlerinin öğrenciler nezdinde ne oranda karşılık bulduğu anlaşılmaya çalışılmıştır (“Character Education Research at Eton College”, 2018)

okulun anlamsal kültürünü içselleştirmiş olan içerden bir araştırmacının gözünden kaçabilecek özgün dinamiklerin ortaya konmasını mümkün kılmaktadır.

Mevcut araştırmada, okul web sitelerinde yer alan genel bilgiler dışında, okul temelli verilere erişim ne yazık ki sınırlı kalmıştır (ayrıntılar için bkz. “Yöntem” bölümü). Bu sınırlılığın arka planında, “elit temkini” olarak adlandırılabilir, dış paydaşlara karşı ihtiyatlı ve kontrollü tutumların etkili olduğu düşünülebilir. Öte yandan, bazı okullar veri paylaşımındaki eksikliği, dijital ortamda yeterli bilgi altyapısının bulunmamasıyla gerekçelendirmiştir. Oysa köklü tarihî geçmişe sahip prestijli okullar, yalnızca kendi kurumsal gelişimleri açısından değil, aynı zamanda içinde bulundukları toplumun dönüşümünü anlamak açısından da önemli bir arşiv değerine sahiptir. Bu bağlamda, okulların akademik araştırmalara açık bir tutum benimsemesi hem yüksek hacimli tarihsel verilerin hem de henüz sistematikleştirilmemiş güncel verilerin dijitalleştirilmesi için önemli bir fırsat sunmaktadır.

4. Üst dönem-alt dönem ilişkilerinin mentörlük esasına dayandırılması

Katılımcılar tarafından *abilik-ablalık mekanizması* olarak da ifade edilen, üst dönemlerle alt dönemler arasındaki sosyal ilişkileri düzenleyen hiyerarşik yapılanmanın, bilhassa örneklemdeki devlet okullarında yatılı olarak okumuş olan katılımcıların okul tecrübelerine doğrudan etki ettiği görülmektedir. Temelde alt dönemlerden üst dönemlere hürmet, üst dönemlerden alt dönemlere destek mantığında işleyen bu mekanizma, okula ilk gelişte tecrübe edilmesi olası olan sosyal ortama yabancılık ve yalnızlık hissiyatının, kısa sürede “büyük bir ailenin parçası olma” hissiyatına evrilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bununla birlikte, katılımcı anlatıları, okulun gelenekselleşen gayriresmî pratiklerinin, dönüşen dönemsal ve toplumsal şartların gözetilmediği durumlarda, çeşitli suistimallere²⁸ kapı aralayabileceğini göstermektedir.

Farklı toplumsal arka planlardan, çeşitli karakter özellikleri ile okula gelen öğrencilerin, kurumsal kuralların haricinde, belirli *yazılı olmayan kurallara* tabi olabilmesi, öğrenciler arası bir disiplin ve terbiye mekanizması üzerinden temin edilmektedir. Bu mekanizma, okul kültürünün ayrılmaz parçası olarak ifade edilen yazılı olmayan kuralların, yeni gelen öğrenciler tarafından içselleştirilmesinde aktive edilmektedir. Bununla birlikte, abilik-ablalık sisteminin aynı zamanda alt dönemleri her şartta korumacı ve destekleyici

²⁸ Erken dönem katılımcı anlatılarında, suistimler genellikle fiziksel şiddet üzerinden açığa çıkarken, yakın döneme ait anlatılarda sözel ve psikolojik şiddet daha belirgindir.

mahiyeti, olumsuz tecrübe yaşayan katılımcıların dahi, bu mekanizmadan övgüyle bahsetmelerini mümkün kılmaktadır. Dışarıdan çelişki gibi görülebilecek olan bu ikircikli durumu Ecem (GSL, 2020’ler), sözel şiddet üzerinden yaşamış olduğu olumsuz tecrübeye rağmen, “[yaşadığı] bu durumun üstünü örtecek ya da daha ağır basabilecek o kadar fazla iyi durum [yaşamaları]” üzerinden açıklamış, “okula dair en sevdiği özellik” olarak abilik-ablalık mekanizmasını dile getirmiştir. Tebessümle, kolunda kalıcı yara izi olduğundan bahseden Kerem (İEL, 2010’lar) de, “biraz Stockholm sendromu”na benzettiği bu mekanizmanın korumacı ve dayanışmacı yanının daha baskın olduğunun altını çizmiştir: *“Bir taraftan da yeri geldiğinde işte hasta oluyorsun, abin ilgileniyor, birinden, sevdiğin insandan ayrılıyorsun, abin teselli ediyor. İşte ailenle bir şey yaşıyorsun, abin yanında oluyor.”*

Daha belirgin olarak, GSL mezunu katılımcıların anlatılarında ortaya çıkan bu meşrulaştırma mekanizmasının benimsenmesinde, okul sonrasında da süren dayanışmacı yapının önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Tanınmış çok sayıda mezunu bulunan prestijli okullarda, mezun-öğrenci etkileşimi üzerinden öğrencilerin değerli bir sosyal ağa dâhil olduklarına ilişkin farkındalıkları, okulun anlamsal kültüründeki norm ve kuralların daha kolay içselleştirilmesini mümkün kılmaktadır. Bu süreçte, sistemin baskılayıcı ve kısıtlayıcı yönleri, bir tür gereklilik ya da *bedel* olarak meşrulaştırılmakta; bu da geleneksel aile ilişkilerinde zaman zaman meşrulaştırılan “hem sever hem döver” anlayışıyla paralellik göstermektedir.

Bu geleneksel anlayışın aile içi etkileşimlerde pedagojik olarak kabul görmediği içinde bulunduğumuz yüzyılda, okul paydaşlarının uygulamanın suistimale açık potansiyelinin farkında olmaları kritik önemdedir. Öğrenciler arası etkileşim dilinin daha yapıcı ve destekleyici olması, *hiçbir surette* fiziksel, sözel ya da psikolojik şiddet boyutuna geçmemesi olumsuz tecrübelerin ortaya çıkmasının önüne geçecektir. Bu bağlamda, sistemin mevcut durumdaki *hem baskıcı hem korumacı* niteliğinin, korumacılık ve mentörlük çerçevesinde yeniden yapılandırılması, öğrenciler arasındaki “kardeşlik ruhu”nun ve okula aidiyetin tesis edilmesinde oldukça işlevsel olan bu sistemin fayda potansiyelini çok daha fazla açığa çıkaracaktır. Örneklemdaki özel okul olan RK’de olduğu gibi, üst dönem-alt dönem ilişkilerinin kurumsallaşmadığı okullarda ise, özellikle lise döneminin ilk yıllarında mentörlük temelli yapıların oluşturulması, okulun sosyal

ortamına uyum sağlamakta zorlanan ve bu nedenle sunulan imkânlardan sınırlı ölçüde faydalanabilen öğrenciler için önemli bir destek mekanizması işlevi görecektir.²⁹

5. Okul ortamına gerilimsiz katılım için okulun sosyal ortamının kapsayıcılığının artırılması

Aidiyet başlığında detaylandırıldığı üzere, okula bir hazır bulunuşluk ve aidiyet isteğiyle gelmelerine rağmen, okul ortamında kendini “evinde” hissedemeyen bazı katılımcılar, yaşadıkları “yaşanmamışlıklar” üzerinden okul tecrübelerinde belirli hayal kırıklıklarına işaret etmişlerdir. Bir katılımcı tarafından “dış kapının dış mandalı” olma hissiyatı üzerinden tanımlanan bu durum, prestijli okulların sundukları zengin imkânlarla rağmen, sosyal yapının ve hâkim söylemin her öğrenci için kapsayıcı olmadığını göstermektedir. Farklı toplumsal arka planlardan gelen ve farklı önceliklere ya da gelecek projeksiyonlarına sahip öğrencilerin, hâkim öğrenci profiline dönüşmeden ya da algılanan farklılıklarını gizleme ihtiyacı duymadan okulun sosyal ortamında var olabilmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu öğrencilerin, sosyal ortamın çeperinde kalmaksızın kendi kimlikleriyle “evlerinde” hissedebilmeleri, okul ile kurdukları gerilimli ve mesafeli ilişki biçimlerinin dönüşmesini sağlayacak ve okul deneyimlerinin çok daha olumlu, kapsayıcı ve çok yönlü kazanımlarla zenginleşmesine imkân tanıyacaktır.

Öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri ve duyarlı oldukları konularda eyleme geçebilecekleri toplumsal oluşum ve etkinliklere alan açılması, okul ortamında ayrıksılık hisseden öğrenciler için önemli bir destek mekanizması oluşturacaktır. Literatürde “karşı-mekânlar” (*counterspaces*) (Carter, 2007; Vaccaro vd., 2019) ve “bağlantı mekânları” (*spaces of connection*) (Bettencourt, 2021) olarak tanımlanan bu tür alanlar, okulun kurumsal habitusu ile uyumlu arka planlardan gelen öğrencilerin kolaylıkla dâhil olabildikleri *makbul mekânlar*a dâhil ol(a)mayan öğrenciler için hem bir ifade hem de dayanışma zemini sunmaktadır. Bu alanlar, bir yandan benzer duygu ve düşünceleri paylaşan öğrencilerin bir araya gelmesini kolaylaştırırken, diğer yandan

²⁹ Kolektivitinin vurgulandığı örneklemdeki devlet okullarından farklı olarak, bireyci yaklaşımın baskın olduğu RK mezunu katılımcı anlatılarında, öğrenciler arası “kardeşlik ruhu” ve “dayanışma” temaları belirgin biçimde daha az ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bir kısmı, bu durumu “kendi ayakları üzerinde durma”, “kendi başına başarma” ideali üzerinden dile getirirken; okul ortamına uyum sorunu yaşayan bazı katılımcılar ise, okuldaki mentörlük uygulamasının eksikliğinin okul tecrübeleri üzerindeki olumsuz etkisine işaret etmiştir: *Galatasaray'daki o şey güzel bir şey yani baktığım zaman. Çünkü hayatı kolaylaştırıyor. Hani baktığım zaman negatif yanı da var onun tabii, ama bir yandan bazen gerçekten de çok ihtiyaç oluyor o tarz desteklere. İşte o yapılanmanın bayağı hayatı kolaylaştıran bir tarafı var.* (Murat, RK, 90'lar).

ayrışıklık tecrübelerinin farkında olmayan akranlarının farkındalık düzeyleri ve empati yeteneklerinin gelişmesine de katkı sağlayacaktır.

Hem politika yapıcılara hem de okul paydaşlarına yönelik bu öneriler üzerinden bu araştırma, elit okulların bir “iktidar mücadele alanı” (Bourdieu, 1989) olmaktan çıkmasını, potansiyel zararının engellenmesi ve hem toplumun geneli hem okul paydaşları nezdinde kolektif faydanın açığa çıkarılabilmesi adına elzem görmektedir.

8.5. Gelecek Araştırma Yönelimleri

Bu çalışma, araştırma odağındaki elit okulları mümkün olduğunca bütüncül bir yaklaşımla ele almış olmakla birlikte, analizler belirlenen araştırma soruları çerçevesiyle sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda, tez sürecinin farklı aşamalarında ortaya çıkan ve dikkat çeken bazı temalar, temel araştırma sorularına doğrudan yanıt teşkil etmediklerinden ötürü bu araştırma kapsamında derinlemesine incelenmemiştir. Tez araştırması içerisinde bahsedilmekle beraber, detaylı olarak analize dâhil edilmeyen bu temalar, elit eğitim üzerine çalışmayı düşünen araştırmacılar için potansiyel konu başlıklarını oluşturmaktadır:

- Araştırma verileri, örneklemdeki devlet okulları ve özel okul mezunlarının okul tecrübeleri arasında benzerliklerle birlikte, bazı dikkat çekici farklılıklara işaret etmiştir. Mevcut araştırmanın bulgu bölümlerinin sonunda kısaca yer verilen bu mukayesenin daha büyük okul örnekleme üzerinden³⁰ çok daha detaylı biçimde ele alınması, elit okul tecrübesi üzerinde okul türünün etkisinin daha kapsamlı olarak görülebilmesini sağlayacaktır.
- Mevcut çalışmada, örnekleme dâhil edilen üç okuldaki tecrübenin şekillenmesinde okulların farklı ekollerde olmasının (Alman, Fransız ve Amerikan ekolü) etkisi bulgulanmıştır. Katılımcı anlatıları da belirli ekollerin belirli niteliklerle özdeşleştirildiğine işaret etmektedir. Türk toplumunda farklı ulusal ekollerde eğitim veren prestijli özel okullar odağında yapılacak olan çalışmalar, okul tecrübesi üzerinde ekol etkisinin daha net anlaşılabilmesini sağlayacaktır.
- Mevcut araştırma, elit eğitimin potansiyel elit üretime katkısı üzerine eğilmiştir. Bununla birlikte, elit okul mezunlarının eğitim ve kariyer rotaları üzerinden elit sınıfa reelde ne ölçüde eriştikleri sorusu için nicel çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

³⁰ Örneklemde bir özel okul olan bu araştırma, elit özel okulların temsil edilmesi noktasında yeterli bir örneklem değildir. Böylesi bir araştırma için örneklemdeki devlet ve özel okul sayılarının en azından eşit olması gereklidir.

- Mevcut araştırmada sınırlı katılımcı örneklemleri üzerinden *ideal-tip* olarak oluşturulan kategorilerin evreni temsiliyetinin farklı okul ve katılımcı örneklemlerinde test edilmesi, hem oluşturulan kategorilerin daha detaylı şekilde boyutlandırılmasına ve gerekli hallerde revize edilmesine hem de yeni özgün kategorilerin ortaya çıkmasına imkân tanıyacaktır.
- Mevcut araştırmada eğitime ve kariyerine yurtdışında devam eden elit okul mezunu katılımcılarla da görüşölmüştür. Bununla beraber, araştırmanın baskın temalarından olan “ölke geleceğine ilişkin karamsarlık” temasının daha derinlemesine ele alınabilmesi adına, eğitimlerine yurtdışında devam eden elit okul mezunlarının kariyer projeksiyonlarına ilişkin daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.
- Araştırma verileri, elit okul ortamına yönelik mesafe ve gerilimli ilişkide ağırlıklı olarak “seküler sermaye” eksikliğinin etkisini bulgulamıştır. Az sayıdaki katılımcı ise sınıfsal, ideolojik ve erkek egemen söylem ve pratiklerin etkisini dile getirmiştir. Dezavantaj tecrübesinin ve dâhil olma stratejilerinin farklı boyutlarının açığa çıkarılabilmesi adına farklı gerekçelerle dezavantaj yaşanan durumların daha derinlikli olarak analiz edilmesi gereklidir.

Günümüzde genel eğitimin niteliğini artırmaya yönelik reformların ivme kazanmasına rağmen, eğitime ilişkin sorunların daha yüksek tondan dillendirilmesi, geçmişten günümüze başarı ve prestijlerini bir süreklilik halinde devam ettiren prestijli okulların çok daha iyi anlaşılmasını gerekli kılmaktadır. Bu sürekliliğe rağmen, bu tez araştırmasının da işaret ettiğii üzere, prestijli okullar statik olgular değildir ve içinde bulundukları dönemin şartları ve eğilimlerine göre ayırım mekanizmalarını güncellemektedirler. Ayırım mekanizmalarının artması, okulların toplumsal prestijini ve niteliğini çoğunlukla yükseltirken, aynı zamanda, artan rekabetin de etkisiyle, bu okulları toplumun genelinin erişimine giderek daha kapalı hale getirmektedir. Bu anlamda, mezunlarına sundukları “elit okul sermayesi” ile dikey toplumsal hareketlilik mekanizması olarak işlev gören elit okullar, imtiyazlı sınıfların elit sınıfa erişimini kolaylaştıran bir *elit koridora* dönüşme riski taşımaktadır. Elit okullara çok daha fazla sayıda “mucize çocuğun” erişim sağlanması ve toplumsal sınıflar arası mesafenin dezavantajlı sınıflar lehine daraltılabilmesi için, eğitimde “yukarıyı çalışmaya” (Nader, 1972) devam edilmesi gerekmektedir. Kavramsal ve kuramsal katkıları üzerinden bu tez araştırmasının bu anlamda verimli bir tartışma alanı açmış olmasını temenni ederim.

KAYNAKÇA

- Aguiar, L.L.M. (2016). Redirecting the Academic Gaze Upward. L. L.M. Aguiar ve C. J. Schneider (Der.), *Researching Amongst Elites Challenges and Opportunities in Studying Up* içinde (ss. 1-27). Routledge.
- Akaş, C. (2017). *Tepedeki Okul: Robert Kolej'in Üç Yüzyılı*. NMC Televizyon ve Reklamcılık A.Ş.
- Akyüz, Y. (1970). Abdülhamit devrinde Protestan okulları ile ilgili orijinal iki belge. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 121–130. DOI: 10.1501/Egifak_0000000304
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a)*. (7.baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Almedia, A. M. F. (2001). The Formation of the Elites in São Paulo. *Social Science Information*, 40(4), 585-606. <https://doi.org/10.1177/053901801040004004>
- Anderson, E. (2007). Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. *Ethics*, 117(4), 595–622. <https://doi.org/10.1086/518806>
- Aray, S. (1959). *Bir Galatasaraylının Hatıraları*. Türkiye Cumhuriyeti Devlet Demiryolları Basımevi.
- Arıç, A. S. (2014). *Atatürk Döneminde Yabancı Okullar (1923-1938)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Arslan, A. (1999). *Who Rules Turkey: The Turkish Power Elite and the Roles, Functions and Social Backgrounds of Turkish Elites* (Doktora tezi, University of Surrey, Department of Sociology).
- Arslan, A. (2003). Eşitsizliğin Teorik Temelleri: Elit Teorisi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 115-135.
- Arslan, A. (2007). *Elit Sosyolojisi*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Ashley, L. ve Empson, L. (2017). Understanding Social Exclusion in Elite Professional Service Firms: Field Level Dynamics and the 'Professional Project. *Work, Employment and Society*, 31(2), 211–229. Doi:10.1177/0950017015621480
- Ayling, P. (2019). *Distinction, Exclusivity and Whiteness: Elite Nigerian Parents and the International Education Market*. Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Baird, L. (1977). *The Elite Schools: A Profile of Prestigious Independent Schools*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Baker, D. P. (2018). Where Have All the Elites Gone? Cultural Transformation of Elitism in the Schooled Society. C. Maxwell, U. Deppe, H-H. Krüger ve W. Helsper (Der.), *Elite Education and Internationalisation: From the Early Years to Higher Education* (ss. 25–39). Palgrave Macmillan.
- Baltzell, E. D. (2017). *Philadelphia Gentlemen: The Making of a National Upper Class*. Routledge Taylor & Francis Group. (Orijinal eserin yayın tarihi 1958).

- Barrera, J., Falabella, A. ve Ilabaca, T. (2021). The Untouchables: Elite Schools, Privileges and New Scenarios. *Pensamiento Educativo*, 58 (1), 1–16. DOI: 10.7764/PEL.58.1.2021.3
- Bayındır, G. (2021). *Kolej öğrencilerinin ayrıcalıklı kimlik inşası ve davranış ritüelleri*. (Yüksek Lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- Berbary, L. A. (2014). Too Good at Fitting in: Methodological Consequences and Ethical Adjustments. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27, 1205–1225. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.820856>
- Bernstein, B. (2003a). *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission, Volume III*. Routledge (III).
- Bernstein, B. (2003b). *Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse, Volume IV*. Routledge (IV).
- Bettencourt, G. M. (2021). “I Belong Because It Wasn’t Made for Me”: Understanding Working-Class Students’ Sense of Belonging on Campus. *The Journal of Higher Education*, 92(5), 760–783. DOI: 10.1080/00221546.2021.1872288
- Bilfen Okulları. *Lise Giriş Sınavı Başarıları* [Web sayfası]. <https://bilfen.com/tr/ortaokul/basari-ve-oduller/lise-giris-sinavi-basarilari>. (Erişim tarihi Kasım 2024).
- Blumer, H. (1954). What is Wrong with Social Theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3–10. <https://doi.org/10.2307/2088165>
- Bora, T. (2014). İstanbul Erkek Lisesi ve Bizim Sınıf. *Kebikeç Dergisi*, 37, 97-101. <http://www.kebikec.org/makale-liste.php?id=43>
- Bottomore, T. (1993). *Elites and Society* (2. baskı). London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste* (R. Nice, Çev.). Harvard University Press. (Orijinal eserin yayın tarihi 1979).
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus* (P. Collier, Çev.). Stanford University Press. (Orijinal eserin yayın tarihi 1984).
- Bourdieu, P. (1996). *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. (L. Clough, Çev.) Polity Press. (Orijinal eserin yayın tarihi 1989).
- Bourdieu, P. (2004). *Science of Science and Reflexivity*. (R. Nice, Çev.). Polity Press. (Orijinal eserin yayın tarihi 2001).
- Bourdieu, P. (2008a). *Sketch for a Self-Analysis*. (R. Nice, Çev.). The University of Chicago Press. (Orijinal eserin yayın tarihi, 2004).
- Bourdieu, P. (2008b). *Political Interventions: Social Science and Political Action*. (D. Fernbach, Çev.). Verso. (Orijinal eserin yayın tarihi, 2002).
- Bourdieu, P. (2024). *Devlet Soyluları: Büyük Okullar ve Zümre Ruhu* (A. Sümer, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 1989)

- Bourdieu, P. ve Passeron, J-C. (1979). *The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture*. The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. (2.baskı). London: Sage Publications (Theory, Culture & Society).
- Bourdieu, P. ve Passeron, J-C. (2019). *Yeniden Üretim. Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* (3.baskı). Ankara: Heretik Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 1970)
- Bourdieu, P. ve Passeron, J-C. (2020). *Varisler: Öğrenciler ve Kültür*. 4th ed. Heretik Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 1964).
- Brinkmann, S. (2018). The Interview. Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (Der.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* içinde (ss. 997-1038).
- Bueker, C. S. (2021). It's Because You Don't See Yourself as Unequal to Anybody: Exploring the Segmented Assimilation Model in the Experiences of 1.5- and 2nd-Generation Women in an Elite Public High School. *Int. Migration & Integration*, 22(3), 791–807. DOI: 10.1007/s12134-020-00768-z
- Calarco, J. M. (2018). *Negotiating Opportunities: How the Middle Class Secures Advantages in School*. New York: Oxford University Press.
- Carter, P. L. (2003). "Black" Cultural Capital, Status Positioning, and Schooling Conflicts for Low-Income African American Youth. *Social Problems*, 50(1), 136–155. DOI: 10.1525/sp.2003.50.1.136
- Carter, D. J. (2007). Why the Black Kids Sit Together at the Stairs: The Role of Identity-Affirming Counter-Spaces in a Predominantly White High School. *The Journal of Negro Education*, 76(4), 542-554. <https://www.jstor.org/stable/40037227>
- Cattan, S., Salvanes, K. G. ve Tominey, E. (2022). First Generation Elite: The Role of School Networks. *IZA Institute of Labor Economics Discussion Paper Series* (15560).
- Charles; C. (2014). *Elite Girls' Schooling, Social Class and Sexualised Popular Culture*. Routledge.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2.baskı). SAGE Publications.
- Charmaz, K. (2021). The Genesis, Grounds, and Growth of Constructivist Grounded Theory. J.M. Morse, B.J. Bowers, K. Charmaz, A.E. Clarke, J. Corbin, C.J. Porr ve P.N. Stern (Der.), *Developing Grounded Theory: The Second Generation Revisited* (2.baskı.) içinde (ss. 153-187). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315169170>
- Château Eğitim. *Fransız Liselerine Geçiş – Yeterlilik Sınavı Hazırlık Programı* [Web sayfası]. <https://chateauegitim.com/fransiz-liselerine-gecis-ve-yeterlilik-sinavi-hazirlik-programi/>. (Erişim tarihi: Kasım 2024).
- Chiang, Y.-L. (2018). When Things Don't Go as Planned: Contingencies, Cultural Capital, and Parental Involvement for Elite University Admission in China. *Comparative Education Review*, 62(4), 503–521. <https://doi.org/10.1086/699566>
- Chua, V., Swee, E. L. ve Wellman, B. (2019). Getting Ahead in Singapore: How Neighborhoods, Gender, and Ethnicity Affect Enrollment into Elite Schools.

- Collins, R. (2019). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Columbia University Press.
- Cookson, P. W. Jr. ve Persell, C. H. (1985a). *Preparing for Power: America's Elite Boarding Schools*. Basic Books.
- Cookson, P. W. Jr. ve Persell, C. H. (1985b). English and American Residential Secondary Schools: A Comparative Study of the Reproduction of Social Elites. *Comparative Education Review*, 29(3), 283–298. <https://www.jstor.org/stable/1188490>
- Corbin, J. (2021). Strauss's Grounded Theory. J.M. Morse, B.J. Bowers, K. Charmaz, A.E. Clarke, J. Corbin, C.J. Porr ve P.N. Stern (Der.), *Developing Grounded Theory: The Second Generation Revisited (2.baskı.)* içinde (ss.25-44). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315169170>
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (3.baskı)*. SAGE Publications.
- Courtois, A. (2018). *Elite Schooling and Social Inequality: Privilege and Power in Ireland's Top Private Schools*. Palgrave Macmillan.
- Cousin, B., Khan, S.R. ve Mears, A. (2018). Theoretical and Methodological Pathways for Research on Elites. *Socio-Economic Review*, 16(2), 225–249. DOI: 10.1093/ser/mwy019
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (M. Bütün ve S. B: Demir, Çev., 3. Baskıdan çeviri). Siyasal Kıtabevi.
- Creswell, J. W. (2016). *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*. SAGE.
- Çelik, Ç. (2021). Rethinking Institutional Habitus in Education. A Relational Approach for Studying Its Sources and Impacts. *Sociology*, 55(3), 522–538. DOI: 10.1177/0038038520966565
- Çelik, İ. (2011). Türk eğitim düşüncesinde elit eğitimi akımı. (Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Çengel Schoville, M., Schoville, R. G., Çöğmen, S. ve Yılmaz Özelçi, S. (2024). Habitus in elite public high schools: A case study from the perspectives of shareholders. *International Journal of Educational Development*, 110, 103140. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103140>
- Çetin, A. (1982). Maarif NAzırı Ahmed Zühüdü Paşa'nın Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Yabancı Okullar Hakkında Raporu. *Güney-Doğu Avrupa Araştırmaları Dergisi* (10-11), 189–219.
- Çetin Avcı S. ve Güleç Şatır D. (2020). Yeni bir kavram: Helikopter Ebeveynlik. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 163-168. DOI: 10.38108/ouhcd.738884

- Çetintaş, B. ve Genç, A. (2001). Eğitim Reformu Sonrası Anadolu Liselerinde Yabancı Dil Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 51-56. https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7816/102659#article_cite
- Daloz, J.-P. (2010). *The Sociology of Elite Distinction: From Theoretical to Comparative Perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- Denord, F., Palme, M. ve Réau, B. (2020). Giriş. F. Denord, M. Palme ve B. Réau (Ed.), *Researching Elites and Power: Theory, Methods, Analyses* (Methodos Series, Cilt 16). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-45175-2_1
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (Der.) (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5.baskı.). SAGE Publications.
- Dodillet, S. (2017). Inclusive Elite Education in Sweden: Insights from Implementing Excellence Programs into an Egalitarian School Culture. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(2), 258–271. DOI: 10.1080/00313831.2017.1336480
- Donnelly, M., Lažetić, P., Sandoval-Hernandez, A., Kumar, K. ve Whewall, S. (2019). An Unequal Playing Field: Extra-Curricular Activities, Soft Skills and Social Mobility. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/818679/An_Unequal_Playing_Field_report.pdf.
- Elias, N. (1969). *The Civilizing Process: The History of Manners and State Formation and Civilization* (E. Jephcott, Çev.). Blackwell.
- Engin, V. (2016). *Mekteb-i Sultani*. Yeditepe Yayınları.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-431. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10331/126632>
- Eurostat. (2024). *Number of foreign languages known (self-reported) by sex* (Veri kümesi). https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/edat_aes_l21
- Feldman, J. ve Wallace, J. (2021). ‘Cultural capital in the wrong currency’: The Reflective Accounts of Scholarship Students attending Elite Secondary Schools. *International Studies in Sociology of Education*, 33(1), 1–19. DOI: 10.1080/09620214.2021.1956996
- Forbes, J. ve Lingard, B. (2015). Assured optimism in a Scottish girls' school: habitus and the (re)production of global privilege. *British Journal of Sociology of Education*, 36(1), 116–136. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.967839>
- Foucault, M. (1984). Of Other Spaces: Utopias and Heterotopias. (J. Miskowiec, Çev.). *Architecture /Mouvement/ Continuité*, (5), 46–49. <https://web.mit.edu/allanmc/www/foucault1.pdf>Galatasaraylılar Derneği.
- Galatasaray Lisesi Temel Değerler Bildirgesi. Erişim adresi: <https://galatasaraylilardernegi.org.tr/Content/images/temel-degerler-bildirisi.pdf>
- Galatasaray Lisesi. *Okul Profili 2024-25* [PDF doküman]. <https://gsl.gsu.edu.tr/> (Erişim tarihi Ekim 2024).

- Galatasaray Üniversitesi. (2015, 6 Şubat). *Galatasaray Üniversitesine Bağlı Galatasaray Lisesi, Galatasaray Ortaokulu ve Galatasaray İlkokulu Yönetmeliği*. Resmî Gazete (Sayı: 29259). <https://gsu.edu.tr/tr/universite/yonetmelikler/galatasaray-universitesine-bagli-galatasaray-lisesi-galatasaray-ortaokulu-ve-galatasaray-ilkokulu-yonetmeliği>
- Gaztambide-Fernandez, R. A. (2009a). *The Best of the Best: Becoming Elite at an American Boarding School*. Harvard University Press.
- Gaztambide-Fernández, R. A. (2009b). What Is an Elite Boarding School? *Review of Educational Research*, 79 (3), 1090–1128. <https://www.jstor.org/stable/40469090>
- Gaztambide-Fernandez, R. A., Cairns, K. ve Desai, C. (2013). The Sense of Entitlement. C. Maxwell ve P. Aggleton (Der.), *Privilege, Agency and Affect: Understanding the Production and Effects of Action* içinde (ss. 32-49). Palgrave Macmillan.
- Gaztambide-Fernandez, R. A. ve Howard, A. (2010). Conclusion: Outlining a research Agenda on Elite Education. A. Howard ve R. A. Gaztambide-Fernandez (Der.), *Educating Elites: Class Privilege and Educational Advantage* içinde (ss. 195-209). Lanham Md.: Rowman & Littlefield Education.
- Gibson, A. (2019). The (Re-)Production of Elites in Private and Public Boarding Schools: Comparative Perspectives on Elite Education in Germany. Engelstad, F., Gulbrandsen, T., Mangset, M., Teigen, M. (Der.), *Elites and People: Challenges to Democracy, Comparative Social Research (Emerald Publishing Limited)*, 34 içinde (ss. 115–135). <https://doi.org/10.1108/S0195-631020190000034006>
- Glasener, K. M. (2021). *Shaping Elite College Pathways: Mapping the Field of Feeder High Schools in the United States*. (Doktora tezi, the University of Michigan, Michigan, the USA).
- Glaser, B. G. (2008). *Doing Quantitative Grounded Theory*. Sociology Press. Mill Valley: California.
- Glaser, B. G. ve Strauss, A. L. (2006). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine. (Orijinal eserin yayın tarihi 1967)
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Anchor Books
- Goh, D. P. S. (2020). Affective Identities and the Recontextualisation of Elite Schools for Globalisation in Singapore. *Globalisation, Societies and Education*, 18(2), 208–220. DOI: 10.1080/14767724.2020.1712191
- Göker, E. (2019). Takdim: Hür Eğitim Yoktur: Okul Neyi Bölüştürür, Kapatır, (Tekrar) Üretir? P. Bourdieu ve J-C. Passeron, *Yeniden Üretim. Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* içinde (ss. 9–20). Ankara: Heretik Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 1970)
- Greenberg, U. (2014). *The Weimar Century: German Émigrés and the Ideological Foundations of the Cold War*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt7zvkbbr>
- Grounded Theory Institute. What is Grounded Theory? <https://www.groundedtheory.com/what-is-gt.aspx>

- Güçtekin, N. (2016). *İstanbul Erkek Lisesi Tarihi (1884-1923)*. İstanbul: İstanbul Erkek Lisesiler Eğitim Vakfı.
- Gündüz, M. (2017). Türkiye’de Yabancı Dilde Öğretim Yapan Resmî Ortaöğretim Kurumları: Maarif Kolejleri. (Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü).
- Gündüz, M., Korumaz, M., Atmaca, T., Deveci, C. Ç. ve Tombak, B. İ. (Der.). (2021). Giriş. *Eğitim Sosyolojisi: Eğitim ve Toplumsal Sorunlar* (ss. 7–12). İdeal Kültür Yayıncılık.
- Güngör, C. (2021). Ortaokul öğrencilerinin liselere giriş sınavına (LGS) hazırlık sürecine ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 171-200.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/63474/881182>
- Gürtunca, E. Ş. (2019). *Robert Kolej ve Türk Öğrencileri (1863-1971)*. Libra Kitap.
- Halabi, D. ve Shoshana, A. (2025). ‘It’s not a genuine elite’: Partial habitus of advantage among Palestinian graduates of elite schools in Israel. *Ethnic and Racial Studies*, 48 (5), 1162–1184. DOI: 10.1080/01419870.2024.2342409.
- Halvorsen, P. ve Ljunggren, J. (2021). A New Generation of Business Masculinity? Privileged High School Boys in a Gender Egalitarian Context. *Gender and Education*, 33(5), 499–513. DOI: 10.1080/09540253.2020.1792845
- Hamilton, M. ve Deegan, J. (2019). Girls’ Friendships as Habitus in an Elite, Middle-Class Secondary School in Ireland. *Journal of Youth Studies*, 22(7), 1000–1016. DOI: 10.1080/13676261.2018.1562163
- Hartmann, M. (2007). *The Sociology of Elites*. Routledge (Routledge Studies in Social and Political Thought, 50).
- Haydaroğlu, İ. P. (1993). *Osmanlı İmparatorluğu’nda Yabancı Okullar*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Heilbron, J., Bühlmann, F., Hjellbrekke, J., Korsnes, O. ve Savage, M. (2018). Giriş. O. Korsnes, J. Heilbron, J. Hjellbrekke, F. Bühlmann ve M. Savage (Der.), *New Directions in Elite Studies* içinde (ss. 1-28). Routledge Taylor & Francis Group.
- Hertz, R. ve Imber, J. B. (1995). Introduction. R. Hertz ve J. B. Imber (Der.), *Studying Elites using Qualitative Methods* içinde (ss. vii-xi). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Hodge, D. R. (2009). Secular Privilege: Deconstructing the Invisible Rose-Tinted Sunglasses. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 28(1–2), 8–34. <https://doi.org/10.1080/15426430802643281>
- Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J. ve Salomone, K. (2002). Investigating “Sense of Belonging” in First-Year College Students. *Journal of College Student Retention Research Theory and Practice*, 4(3), 227–256. DOI: 10.2190/DRYC-CXQ9-JQ8V-HT4V
- Howard, A. (2008). *Learning Privilege: Lessons of Power and Identity in Affluent Schooling*. New York: Routledge.

- Howard, A. (2010). Stepping Outside Class: Affluent Students Resisting Privilege. A. Howard ve R. A. Gaztambide-Fernandez (Der.), *Educating Elites: Class Privilege and Educational Advantage* içinde (ss. 79-95). Lanham Md.: Rowman & Littlefield Education.
- Howard, A. (2022). Globally elite: Four domains of becoming globally-oriented within elite schools. *Educational Review*, 74 (1), 6–24. DOI: 10.1080/00131911.2020.1805412
- Howard, A. ve Maxwell, C. (2021). Conferred Cosmopolitanism: Class-making strategies of elite schools across the world. *British Journal of Sociology of Education*, 42(2), 164–178. DOI: 10.1080/01425692.2020.1866494
- Howard, A., Pine, J., Muench, W. ve Peck, S. (2020). Securing Eliteness: Class Strategies of an Elite School in Chile. *Globalisation, Societies and Education*, 18(5), 564–577. DOI: 10.1080/14767724.2020.1816160.
- Howard, A., Polimeno, A. ve Wheeler, B. (2014). *Negotiating Privilege and Identity in Educational Contexts*. Routledge (Routledge Research in Education, 119).
- Hurst, A. L. (2010). *The Burden of Academic Success. Loyalists, Renegades, and Double Agents*. Lexington Books.
- Ingram, D. C. (2012). College students' sense of belonging: Dimensions and correlates. (Doktora tezi, Stanford Üniversitesi). Stanford Üniversitesi Dijital Arşivi. https://stacks.stanford.edu/file/druid%3Ard771tq2209/Dabney%20Ingram%20dissemination_submitted%20to%20Stanford_060512-augmented.pdf
- Ivie, S. D. (2019). Educational Reforms: In Praise of Folly. *Journal of Thought*, 53(3/4), 3–18. <https://www.jstor.org/stable/26898556>
- İhsanoğlu, E. (Der.) (1998). *Osmanlı Devleti ve Medeniyeti Tarihi. Osmanlı Eğitim ve Bilim Kurumları*. İstanbul: İslam Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi (IRCICA) (II).
- İLKE Vakfı. (2024). *Eğitim İzleme Raporu 2024*. <https://ilke.org.tr/tr/yayin-detay/egitim-izleme-raporu-2024>.
- İstanbul Erkek Lisesi. *Vizyon*. <https://www.ielev.org.tr/tr/istanbul-erkek-lisesi/istanbul-lisesi-vizyon-leitbild/>. (Erişim tarihi Ekim 2024).
- İstanbul Özel Saint-Joseph Fransız Lisesi. *Tanıtım Kitapçığı* [PDF doküman]. <https://sj.k12.tr/wp-content/uploads/pdf/tanitim-sj-tr.pdf>. (Erişim tarihi Ekim 2024).
- Jack, A. A. (2019). *The Privileged Poor: How Elite Colleges are Failing Disadvantaged Students*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Jack, A. A. ve Black, Z. (2022). Belonging and Boundaries at an Elite University. *Social Problems*, 28(4), 1–18. DOI: 10.1093/socpro/spac051
- Karabel, J. (1984). Status-Group Struggle, Organizational Interests, and the Limits of Institutional Autonomy: The Transformation of Harvard, Yale, and Princeton, 1918–1940. *Theory and Society*, 13(1), 1–40. <https://doi.org/10.1007/BF00159255>
- Karabel, J. (2005). *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Houghton Mifflin Company.

- Karen, D. (1990). Toward a Political-Organizational Model of Gatekeeping: The Case of Elite Colleges. *Sociology of Education*, 63(4), 227–240. <https://doi.org/10.2307/2112872>
- Kaya, Ö. (2022). *Dünyanın tam orta yerinde Robert Kolej: İmparatorluktan Cumhuriyete bir Okulun Tarihi*. Kronik Kitap.
- Keddie, A., Jacobs, C. ve Nelson, J. D. (2021). When You Say Diversity, Do You Mean Black Students? Navigating Challenges of Racial Inclusion in Elite Schools. *International Studies in Sociology of Education*, 30(4), 382–400. DOI: 10.1080/09620214.2020.1834869
- Keller, S. (1963) *Beyond the Ruling Class. Strategic Elites in Modern Society*. New York: Random House.
- Kenway, J. ve Fahey, J. (2015). The Gift Economy of Elite Schooling: The Changing Contours and Contradictions of Privileged Benefaction. *British Journal of Sociology of Education*, 36(1), 95–115. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.970268>
- Kenway, J., Fahey, J., Epstein, D., Koh, A., McCarthy, C. ve Rizvi, F. (2017). *Class Choreographies: Elite Schools and Globalization*. UK: Palgrave Macmillan.
- Kenway, J. ve Koh, A. (2013). The elite school as ‘cognitive machine’ and ‘social paradise’: Developing transnational capitals for the national ‘field of power’. n *Journal of Sociology*, 49(2-3), 272–290. DOI: 10.1177/1440783313481525
- Kenway, J. ve Koh, A. (2015). Sociological Silhouettes of Elite Schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 36(1), 1–10. DOI: 10.1080/01425692.2015.977557
- Kenway, J. ve Lazarus, M. (2017). Elite schools, class disavowal and the mystification of virtues. *Social Semiotics*, 27(3), 265–275. Doi:10.1080/10350330.2017.1301791
- Kesbiç, K., Korlu, Ö., Gencer, E. G., Terzi, G. N., & Arık, B. M. (2024). *Eğitim izleme raporu 2024*. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/yayinlar/egitim-izleme-raporu-2024/>
- Khan, S. R. (2011). *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*. Princeton University Press (Princeton Studies in Cultural Sociology).
- Khan, S. R. (2012). The Sociology of Elites. *Annu. Rev. Sociol.* 38 (1), 361–377. DOI: 10.1146/annurev-soc-071811-145542.
- Khan, S. R. (2016). The Education of Elites in the United States. *L'Année sociologique*, 66(1), 171–192. DOI: 10.3917/anso.161.0171
- Kocabaşoğlu, U. (1989). *Kendi Belgeleriyle Anadolu'daki Amerika: 19. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Amerikan Misyoner Okulları*. İstanbul: ARBA Yayınları.
- Koh, A. (2014). Doing Class Analysis in Singapore Elite Education: Unravelling the Smokescreen of ‘Meritocratic Talk’. *Globalisation, Societies and Education*, 12(2), 196–210. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.888308>
- Koh, A. (2021). Working Out The Salvation of Privilege in Elite Schools. A Time Capsule Study of Minority Students in Asia. *British Journal of Educational Studies*, 69(6), 773–791. DOI: 10.1080/00071005.2020.1843595

- Koh, A. ve Kenway, J. (2012). Cultivating National Leaders in an Elite School: Deploying the Transnational in the National Interest. *International Studies in Sociology of Education*, 22(4), 333–351. <https://doi.org/10.1080/09620214.2012.745342>
- Koh, A. ve Kenway, J. (Eds.) (2016). *Elite Schools: Multiple Geographies of Privilege*. New York: Routledge (Education in Global Context).
- Köse, M. Z. Mekteb-i Osmânî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim adresi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/mekteb-i-osmani>
- Kramer, R. (2008). Diversifiers At Elite Schools. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 5(02), 287–307. DOI: 10.1017/S1742058X0808017X.
- Küçük, C. (1985). Osmanlılar’da “Millet sistemi” ve Tanzimat. *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi* (Cilt 4, ss. 1007–1024). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Labaree, D. F. (2008). The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States. *Educational Theory*, 58(4), 447–460. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00299.x>
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life (with an Update a Decade Later)*. (2.baskı). Berkeley and Los Angeles, California: University Of California Press.
- LeTendre, G. K., Gonzalez, R. G. ve Nomi, T. (2006). Feeding the Elite: The Evolution of Elite Pathways from Star High Schools to Elite Universities. *Higher Education Policy*, 19(1), 7–30. DOI: 10.1057/palgrave.hep.8300108
- Levine, S. B. (1980). The Rise of American Boarding Schools and the Development of a National Upper Class. *Social Problems*, 28(1), 63–94. <https://doi.org/10.2307/800381>
- Lillie, K. (2021). Multi-Sited Understandings: Complicating the Role of Elite Schools in Transnational Class Formation. *British Journal of Sociology of Education*, 42(1), 82–96. DOI: 10.1080/01425692.2020.1847633
- Lim, L. W. ve Apple, M. (2015). Elite rationalities and curricular form: “Meritorious” class reproduction in the elite thinking curriculum in Singapore. *Curriculum Inquiry*, 45(5), 472–490. DOI: 10.1080/03626784.2015.1095622
- Lucía, M. ve Farías, G. (2021). Elite Global Citizenship: A Case of a Secondary School in Bogotá, Colombia. *International Studies in Sociology of Education*, 30(3), 268–286. DOI: 10.1080/09620214.2020.1819373.
- Maxwell, C. ve Aggleton, P. 2010. “The Bubble of Privilege: Young, Privately Educated Women Talk About Social Class.” *British Journal of Sociology of Education*, 31(1): 3–15. <https://doi.org/10.1080/01425690903385329>
- Maxwell, C. ve Aggleton, P. (2015). Researching Elite Education: Affectively Inferred Belongings, Desires and Exclusions. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(9), 1065–1080. DOI: 10.1080/09518398.2015.1074751
- McDonough, P. M. (1997). *Choosing Colleges: How social class and schools structure opportunity*. Albany, NY: State University of New York Press.

- McDowell, L. (1998). Elites in the City of London: Some Methodological Considerations. *Environment and Planning A*, 30(12), 2133-2146. <https://doi.org/10.1068/a302133>
- McIntosh, P. (1988). White privilege and male privilege: A personal account of coming to see correspondences through work in women's studies (*Working Paper 189*). Wellesley, MA: Wellesley College Center for Research on Women.
- Meiklejohn, C., Riddle, S. ve Hickey, A. (2024). 'Everything was going to be really easy for me': Elite schooling, old boys, and transitions to university. *Higher Education Research & Development*, 43(1), 196-210. DOI: 10.1080/07294360.2023.2218800
- Merry, M. S. ve Boterman, W. (2020). Educational Inequality and State-sponsored Elite Education: The Case of the Dutch Gymnasium. *Comparative Education*, 56(4), 522–546. DOI: 10.1080/03050068.2020.1771872
- Meşeci, F. (2007). *Cumhuriyet Sonrası Türk Eğitim Sisteminde Ritüeller: Kuramsal Bir Çalışma*. (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul).
- Michels, R. (2021). *Siyasi Partiler: Modern Demokrasideki Oligarşik Eğilimlerin Sosyolojik İncelemesi*. (İ. Sipahi, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 1911).
- Mikecz, R. (2012). Interviewing Elites: Addressing Methodological Issues. *Qualitative Inquiry*, 18(6), 482-493. <https://doi.org/10.1177/1077800412442818>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). *Örgün Eğitim İstatistikleri 2010-2024*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/kategori/23>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016, Eylül). *Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. Resmî Gazete (Sayı: 29818). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *PISA 2022 Türkiye Ulusal Raporu*. <https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). *Genel Liselerin Anadolu Lisesine Dönüştürülmesi Genelge 2010/30*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023, Ağustos). *Tebliğler Dergisi, Sayı 2789* [PDF doküman]. https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2023/2789_Agustos_2023.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024, Ekim). *Fen Liseleri* [PDF doküman]. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/16180203_fenliseleri.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. <https://tymm.meb.gov.tr/>
- Mills, C. W. (1969). *White Collar*. The American Middle Classes: Oxford University Press.
- Mills, C. W. (2019). *İktidar Seçkinleri*. (Ü. Oskay, Çev.). İnkılap Kitabevi.

- Morse, J.M., Bowers, B.J., Clarke, A.E., Charmaz, K., Corbin ve Porr, C.J., (2021). The Challenges to and Future(s) of Grounded Theory. J.M. Morse, B.J. Bowers, K. Charmaz, A.E. Clarke, J. Corbin, C.J. Porr ve P.N. Stern (Der.), *Developing Grounded Theory: The Second Generation Revisited (2.baskı.)* içinde (289-320). <https://doi.org/10.4324/9781315169170>
- Mosca, G. (1939). *The Ruling Class*. (H. D. Khan, Çev.). McGraw-Hill. (Orijinal eserin yayın tarihi 1896).
- Mujulizi, J. M. (2024). “One Day You’ll Work for Us”. Exploring the Rituals of Class Privilege and Their Redrawing of Racial Hierarchies in Cape Town Private Schools. *South African Review of Sociology*, 54(4), 417–431. DOI: 10.1080/21528586.2024.2412704.
- Mutlu, Ş. (1997). II. Meşrutiyet Devrinde İstatistik Bilgileriyle Eğitim. *Türk Tarih Belgeleri Dergisi*, XVII (21), ss. 127–144.
- Mutlu, Ş. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu’nda Yabancı Okullar*. (Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul).
- Nader, L. (1972). Up the Anthropologist Perspectives Gained from Studying Up. D. H. Hymes, *Reinventing Anthropology* içinde (ss. 284-311). New York, NY: Pantheon Books.
- Neuman, W. L. (2020). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. (Ö. Akkaya, Çev., 8.edisyon). Siyasal Kitabevi.
- Norcross, L. (2012). *In good company: The incomparable legend of Robert College*. (Yüksek Lisans tezi, Sabancı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.)
- Ostrander, S. (1995). “Surely you’re not in this just to be helpful”: Access, Rapport, and Interviews in three studies of elites. R. Hertz ve J. B. Imber (Der.), *Studying Elites using Qualitative Methods* içinde (ss. 133-150). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Özdemir, M. B. (2023). Değişen dünyada yeni bir ebeveynlik yaklaşımı: Helikopter ebeveynlik. *Alanyazın*, 4(1), 21–31. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/alanyazin/issue/77771/1286311>
- Özel Saint Benoît Fransız Lisesi. (2023, Haziran 16). *Saint Benoît’i videolarla keşfedin*. <https://www.sb.k12.tr/saint-benoityi-videolarla-kesfedini/>. (Erişim tarihi Ekim 2024).
- Özemre, A. Y. (2018). *Galatasaray Mekteb-i Sultânîsinde Sekiz Yılım* (5. baskı). Kubbealtı Neşriyatı.
- Özer, M. (2023). Türkiye’de Eğitim Sisteminde Son 20 Yılda Gerçekleştirilen Dönüşümün Son OECD Raporuna Dayalı Bir Değerlendirmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(2), 148-163. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1315684>
- Pakulski, J. (2018). Classical Elite Theory: Pareto and Weber. H. Best ve J. Higley (Der.), *The Palgrave handbook of political elites* içinde (ss. 17–24). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-51904-7_3
- Pareto, V. (2018). *Seçkinlerin Yükselişi ve Düşüşü: Kuramsal bir Sosyoloji Uygulaması* (5. Baskı) . (M. Z. Doğa, Çev.). DoğuBatı Yayınları.

- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B: Demir, Çev., 3. Baskıdan çeviri). Pegem Akademi.
- Persell, C. H. Ve Cookson, P. W. (1985). Chartering and Bartering: Elite Education and Social Reproduction. *Social Problems*, 33(2), 114–129. <https://doi.org/10.2307/800556>
- Persson, M. (2021). Contested Ease: Negotiating Contradictory Modes of Elite Distinction in Face-To-Face Interaction. *The British Journal of Sociology*, 72(4), 930–945. DOI: 10.1111/1468-4446.12874
- Peshkin, A. (2001). *Permissible Advantage? The Moral Consequences of Elite Schooling*. New York, London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410606044>
- Pinto-Dror, I. ve Shoshana, A. (2024). Elite Identities in High Schools: Entitlement, Pragmatism, a Sense of Best Place, and Apoliticism. *Research Papers in Education*, 48(49), 1–20. DOI: 10.1080/02671522.2024.2335178
- Porr, C. J. ve Stern, P. N. (2021). Glaserian Grounded Theory. J.M. Morse, B.J. Bowers, K. Charmaz, A.E. Clarke, J. Corbin, C.J. Porr ve P.N. Stern (Der.), *Developing Grounded Theory: The Second Generation Revisited (2.baskı.)* içinde (ss. 79-89). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315169170>
- Prosser, H. (2016). The Economy of Eliteness: Consuming Educational Advantage. A. Koh ve J. Kenway (Der.), *Elite Schools: Multiple Geographies of Privilege* içinde (ss. 217-230). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315771335>
- Prosser, H. (2020). Provoking Elite Schools' Defences: An Antistrophon. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(4), 532–544. DOI: 10.1080/01596306.2018.1509840
- Quick, O. (2023). *The Role of Education in Elite Formation*. (Master of Arts, San Francisco State University, San Francisco, California).
- Reay, D. ve Ball, S. J. (1998). 'Making Their Minds up': Family Dynamics of School Choice. *British Educational Research Journal*, 24(4), 431–448. <https://www.jstor.org/stable/1502012>
- Reeves, A., Friedman, S., Rahal, C. ve Flemmen, M. (2017). The Decline and Persistence of the Old Boy: Private Schools and Elite Recruitment 1897 to 2016. *American Sociological Review*, 82(6), 1139–1166. <https://www.jstor.org/stable/26426365>
- Rivera, L. A. (2011). Ivies, extracurriculars, and exclusion: Elite employers' use of educational credentials. *Research in Social Stratification and Mobility*, 29(1), 71–90. DOI: 10.1016/j.rssm.2010.12.001
- Rivera, L. A. (2015). *Pedigree: How Elite Students get Elite Jobs*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Robert Kolej. *School Profile 2023-24* [PDF doküman]. <https://website.robcol.k12.tr/uploads/file/robert-college-school-profile-2023-2024.pdf>. (Erişim tarihi Ekim 2024).
- Ross, L., Greene, D. ve House, P. (1977). The “false consensus effect”: An egocentric bias in social perception and attribution processes. *Journal of Experimental Social*

- Psychology*, 13(3), 279–301. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0022-1031\(77\)90049-X](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0022-1031(77)90049-X)
- Rubin, H. J. (1983). *Applied Social Research*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Pub.
- Sakaoğlu, N. (1992). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*. 2. basım. İstanbul: İletişim Yayınları (İletişim yayınları Cep üniversitesi, 71).
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Salas-Díaz, R. ve Young, K.L. (2025). Where Did the Global Elite Go to School? Hierarchy, Harvard, Home and Hegemony. *Global Networks*, 25: e12509. <https://doi.org/10.1111/glob.12509>
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE.
- Savage, M., Devine, F., Cunningham, N., Taylor, M., Li, Y., Hjellbrekke, J., Le Roux, B., Friedman, S. ve Miles, A. (2013). A New Model of Social Class? Findings from the BBC's Great British Class Survey Experiment. *Sociology*, 47(2), 219-250. <https://doi.org/10.1177/0038038513481128>
- Sıralamalar. (2024, Aralık 15). *Anadolu Liseleri Taban Puanları ve Yüzdelik Dilimleri 2025* [Web sayfası]. <https://siralamalar.com/anadolu-liseleri-taban-puanlari/>. (Erişim tarihi Ekim-Kasım 2024).
- Sofu, V. Ö. (2025). 'Secular privilege': The Experience of Disadvantage at Turkish Elite schools. *International Studies in Sociology of Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/09620214.2025.2502091>
- Somel, S. A. (2015). *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi: 1839–1908* (2. baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sorubak. (2025). *Sorubak okullar 2025* [Web sayfası]. <https://www.sorubak.com/teogrobot/>. (Erişim tarihi Ekim-Kasım 2024).
- Soylu, A. (2018). *Özel Okullarda Okul İçİ Süreçlerin Ayrıcalıklı Kimliğin Kurulumunda ve Yeniden Üretimindeki Rolü*. (Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Stevens, M., Armstrong, E. ve Arum, R.. 2008. Sieve, Incubator, Temple, Hub: Empirical and Theoretical Advances in the Sociology of Higher Education. *Annual Review of Sociology*, 34, 127-151.
- Stuber, J. M. (2010). "Class Dismissed? The Social-Class Worldviews of Privileged College Students". A. Howard ve R. A. Gaztambide-Fernandez (Der.), *Educating Elites: Class Privilege and Educational Advantage* içinde (ss. 131-151). Lanham Md.: Rowman & Littlefield Education.
- Sungu, İ. (1943). Galatasaray Lisesinin Kuruluşu. *Belleten*, (28), ss. 315–347.
- Şencan Gürtunca, E. E. (2019). *Robert Kolej ve Türk Öğrencileri (1863–1971)*. Libra Kitap.
- Tarde, G. (1903). *The Laws of Imitation* (E. C. Parsons, Çev.). H. Holt & Co.

- Taylor, E. (2021). ‘No fear’: Privilege and the Navigation of Hierarchy at an Elite Boys’ School in England. *British Journal of Sociology of Education*, 42(7), 935–950. DOI: 10.1080/01425692.2021.1953374
- T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı. (2014). *Arşiv belgelerine göre Osmanlı eğitiminde modernleşme* (Yayın No. 134). İstanbul: T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü.
- Tekeli, İ. (1985). Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Eğitim Sistemindeki Değişmeler. *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi* (Cilt 2, ss. 456–475). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tepealtı, F. (2021). Müstakbel Nitelikli Göçmeni Kaynağında Hazırlamak: İstanbul Erkek Lisesi Örneği, *Sosyologca*, 22, 86-103.
- Tezcan, A. M. (2019). *Türkiye'nin Toplumsal Dönüşümü ve Akademi* (Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Thiele, T., Pope, D., Singleton, A., Snape, D. and Stanistreet, D. (2017), Experience of disadvantage: The influence of identity on engagement in working class students’ educational trajectories to an elite university. *British Educational Research Journal*, 43, 49-67. <https://doi.org/10.1002/berj.3251>
- Tirfil, T. (2022). *Osmanlı modernleşme sürecinde eğitim yapısında değişim ve dönüşüm: Sultanîler*. Libra Kitap.
- TÜİK. (2023). *Dezavantajların Kuşaklararası Aktarımı, 2023* [Rapor]. Türkiye İstatistik Kurumu. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dezavantajların-Kusaklararası-Aktarımı-2023-53842&dil=1>
- TÜİK. (2024). *Ulusal Eğitim İstatistikleri 2023*, “İllere göre ortalama eğitim süresi”. Türkiye İstatistik Kurumu. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ulusal-Egitim-Istatistikleri-2023-53444>
- TÜİK. (2024). *Yükseköğretim Beyin Göçü İstatistikleri, 2021–2023*. Türkiye İstatistik Kurumu. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yuksekogretim-Beyin-Gocu-Istatistikleri-2021-2023-53839>
- TÜİK. (2025). *Yaşam Memnuniyeti Araştırması, 2024* [Rapor]. Türkiye İstatistik Kurumu. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yasam-Memnuniyeti-Arastirmasi-2024-53785>
- Ünal, F. ve Ünal, M. (2010). Türkiye’de Ortaöğretim Programlarının Gelişimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 110-125. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/48556/616521>.
- Uyanık, E. (2006). *Modernleşme Döneminde Türk Aydınının Eğitime Bakışı*. (Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.)
- Üstel, F. ve Çaymaz, B. (2009). *Seçkinler ve Sosyal Mesafe*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Sivil Toplum Çalışmaları Merkezi.
- Vaccaro, A., Swanson, H. J., Marcotte, M. A. ve Newman, B. M. (2019). Insights into the Sense of Belonging from Women of Color. *Interconnections of Cultural Competence*,

- Expectations, Institutional Diversity, and Counterspaces. *Journal Committed to Social Change on Race and Ethnicity (JCSCORE)*, 5(2), 33–65. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/48645355>
- Van Zanten, A. (2010). The Sociology of Elite Education. M. W. Apple, S. J. Ball ve L. A. Gandin (Der.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (ss. 329–339). Routledge.
- Veblen, T. (1899). *The Theory of the Leisure Class: An Economic Study of Institutions*. Macmillan.
- Wacquant, L. J. D. (1996). Foreword. P. Bourdieu, *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power* içinde (ss. ix-xxii). Polity Press.
- Wallace, J. ve Feldman, J. (2022). *Scholarship Students in Elite South African Schools: The Gift of a Scholarship*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd. (Cultural Studies and Transdisciplinarity in Education, 16)..
- Walton G. M. ve Cohen G. L. A question of belonging: race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 82-96. Doi: 10.1037/0022-3514.92.1.82
- Washburn, G. (1909). *Fifty Years in Constantinople and Recollections of Robert College*. Cambridge: Boston, New York, Houghton Mifflin company.
- Watters, S. (2016). Old Boy Networks: The Relationship between Elite Schooling, Social Capital, and Positions of Power in British Society. A. Koh ve J. Kenway (Der.), *Elite Schools: Multiple Geographies of Privilege: Routledge (Education in Global Context)* içinde (ss. 101–121). <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4415735>
- Weber, M. (2012). *Ekonomi ve Toplum*. (L. Boyacı, Çev., Cilt 1). Yarn Yayınları.
- Weinberg, I. (1968). Some Methodological and Field Problems of Social Research in Elite Secondary Schools. *Sociology of Education*, 41(2), 141–155. <https://www.jstor.org/stable/2111848>
- Welch, C., Marschan-Piekkari, R., Penttinen, H. ve Tahvanainen, N. (2002). Corporate Elites as Informants in Qualitative International Business Research. *International Business Review*, 11, 611-628.
- Yalçinkaya, A. (1999). Training the saviours: Educational transformation and elitism in the Ottoman Empire 1876-1918. (Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Yates, A. ve Mondon, A. (2025). ‘Get off your high horse and vote for us’: The anti-populist construction of the elite and the people. *The British Journal of Politics and International Relations*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13691481241309272>
- Ye, R. ve Nylander, E. (2021). Deservedness, Humbleness and Chance: Conceptualisations of Luck and Academic Success among Singaporean Elite Students. *International Studies in Sociology of Education*, 30(4), 401–421. DOI: 10.1080/09620214.2020.1789491
- Yemeniciler, F. D. (2021). Ayrım pratikleri üzerinden bir sınıf analizi denemesi: İstanbul'da yapılan bir araştırma, 2018-2020. (Doktora tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).

- Yerdelen-Damar, S. ve Elby, A. (2016). Sophisticated Epistemologies of Physics versus High-stakes Tests: How do Elite High School Students Respond to Competing Influences about how to Learn Physics? *Physical Review Physics Education Research*, 12(1), Article 010118. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.010118>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Young, M. (1961). *The Rise of the Meritocracy: 1870-2033 An Essay on Education and Equality*. Penguin Books.
- Yükseköğretim Kurulu. *YÖK Lisans Atlası* [Web sayfası]. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php>
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). *Yükseköğretim İstatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

EKLER

- Ek 1. Katılımcı Listesi
- Ek 2. Mülakat Protokolü
- Ek 3. Ulusal Alanyazında Elit Okullar
- Ek 4. Hazırlık sınıfı bulunan Anadolu Lisesi Ders Çizelgesi
- Ek 5. RK Akademik Program

EK 1 Katılımcılar

#	Katılımcı Müstezar İsim	Cinsiyet	Dönem	Okul	Okul Türü	Gündüzlü/ Yatılı	Meslek	Baba Meslek	Aile SES	Aile Yaşam Tarzı
1	Derya	K	60 dönemi	İEL	Devlet	Gündüzlü	Akademisyen	Avukat	Orta	Seküler
2	Nedim	E	60 dönemi	İEL	Devlet	Yatılı	Emekli (Turizm)	Serbest meslek	Orta	Seküler
3	Tufan	E	60 dönemi	GSL	Devlet	Yatılı	Akademisyen	Hukukçu	Üst-Orta	Seküler
4	Nilay	K	70 dönemi	RK	Özel	Gündüzlü	Kendi işi (Ticaret)	Ticaret	Orta	Seküler
5	Halil	E	70 dönemi	GSL	Devlet	Yatılı	Akademisyen	İşçi	Alt	Seküler
6	Kemal	E	70 dönemi	İEL	Devlet	Gündüzlü	Avukat	Avukat	Üst-Orta	Seküler
7	Demir	E	70 dönemi	İEL	Devlet	Yatılı	Mühendis	Mali müşavir	Üst-Orta	Seküler
8	Nurdan	K	70 dönemi	GSL	Devlet	Gündüzlü	Çevirmen/Yazar	Mühendis	Üst-Orta	Dindar
9	Vedat	E	80 dönemi	GSL	Devlet	Gündüzlü	Genel Müdür	Öğretmen	Orta	Seküler
10	Meral	K	80 dönemi	İEL	Devlet	Gündüzlü	Mimar	Esnaf	Orta	Seküler
11	Tarık	E	80 dönemi	RK	Özel	Gündüzlü	Mühendis	Zanaatkar	Üst	Seküler
12	Cemil	E	80 dönemi	İEL	Devlet	Gündüzlü	Denetçi	Öğretmen	Orta	Dindar
13	Filiz	K	90 dönemi	GSL	Devlet	Gündüzlü	Akademisyen	Bankacı	Orta	Seküler
14	Burak	E	90 dönemi	RK	Özel	Yatılı	Mühendis	Mühendis	Orta	Seküler
15	Erhan	E	90 dönemi	İEL	Devlet	Yatılı	Mimar	Eczacı	Orta	Seküler
16	Fikret	E	90 dönemi	İEL	Devlet	Yatılı	Sanat Yönetmeni	Serbest Meslek	Alt-Orta	Seküler
17	Onur	E	90 dönemi	GSL	Devlet	Gündüzlü	Mühendis	Hekim	Orta	Seküler
18	Ali	E	90 dönemi	İEL	Devlet	Yatılı	Akademisyen	Akademisyen	Orta	Dindar
19	Murat	E	90 dönemi	RK	Özel	Gündüzlü	Mühendis	Avukat	Alt-Orta	Dindar
20	Nevzat	E	2000 dönemi	GSL	Devlet	Gündüzlü	Akademisyen	İşçi	Alt	Dindar
21	Merve	K	2000 dönemi	İEL	Devlet	Gündüzlü	Mimar	Esnaf	Alt-Orta	Seküler
22	Arda	E	2000 dönemi	İEL	Devlet	Yatılı	Mühendis	Çiftçi	Alt	Seküler
23	Sinem	K	2000 dönemi	GSL	Devlet	Gündüzlü	Editör	Yönetici	Üst-Orta	Dindar
24	Gamze	K	2000 dönemi	RK	Özel	Gündüzlü	Akademisyen	Hekim	Üst-Orta	Dindar
25	Selim	E	2000 dönemi	GSL	Devlet	Gündüzlü	Akademisyen	Esnaf	Alt-Orta	Dindar
26	Can	E	2000 dönemi	RK	Özel	Gündüzlü	Mühendis	İş adamı	Üst-Orta	Seküler
27	Kerem	E	2010 dönemi	İEL	Devlet	Yatılı	Avukat	Esnaf	Orta	Seküler
28	Fulya	K	2010 dönemi	GSL	Devlet	Yatılı	Akademisyen	Üst düzey yönetici	Üst-Orta	Seküler
29	Bahar	K	2010 dönemi	GSL	Devlet	Gündüzlü	Pazarlama	Yönetici	Üst-Orta	Seküler
30	Furkan	E	2010 dönemi	RK	Özel	Gündüzlü	Mühendis	İş adamı	Üst-Orta	Dindar

31	Nevin	K	2010 dönemi	RK	Özel	Gündüzlü	Proje Asistanı	Akademisyen	Alt-Orta	Dindar
32	Emre	E	2010 dönemi	İEL	Devlet	Gündüzlü	Üniversite öğrencisi	Emekli	Orta	Dindar
33	Ecem	K	2020 dönemi	GSL	Devlet	Yatılı	Üniversite öğrencisi	Emekli asker	Orta	Seküler
34	Banu	K	2020 dönemi	İEL	Devlet	Gündüzlü	Üniversite öğrencisi	Mühendis	Üst-Orta	Seküler
35	Elif	K	2020 dönemi	RK	Özel	Gündüzlü	Üniversite öğrencisi	Ticaret	Üst-Orta	Seküler
36	Sedat	E	2020 dönemi	GSL	Devlet	Yatılı	Üniversite öğrencisi	Hekim	Üst-Orta	Seküler

EK 2 Mülakat Protokolü
OKUL ÖNCESİ SÜREÇ

<u>Soru</u>	<u>Ana Soru</u>	<u>Açma Soruları</u>	<u>Önemli veriler</u>	<u>Görüşmeci Notları</u>
1.	Ailenizden ve yetiştiğiniz muhitten biraz bahsedebilir misiniz?	-Anne-Babanız ne iş yapardı? -Nasıl bir mahallede büyüdünüz? -Tatillerinizi nasıl geçirirdiniz? -Aile yapınızı genel olarak nasıl tanımlarsınız: liberal, seküler, muhafazakâr, dindar vb.	Aile yapısı: Tipik yaz tatili: Hobiler/Kurslar:	Dede Meslek:
2.	Bu okulu kazanmanızda en etkili faktör sizce ne oldu? (bireysel çalışma, aile rehberliği, bir önceki eğitim kurumu, öğretmen, özel ders/takviye vb.)	-Ailenizde ya da yakın çevrenizde bu okul (ya da benzeri bir okul) mezunu olan ve bu okulu seçmenizde etkili olan kişiler var mıydı? -Ailenizin akademik yönlendirmesi oldu mu? -Kazanmanız akabinde, çevrenizin yorum ve düşünceleri nasıldı?	En etkili faktör: Hazırlık süreci: Aile ve yakınlarda bu ya da benzeri okul mezunları: Kardeşler:	
3.	Gittiğiniz okulu tercih etme nedenleriniz ne idi?	-Kararınızda kimler etkili oldu? -Bu okul, kaçınıcı tercihinizdi? -Bu okulu bilhassa mı tercih ettiniz? Alternatiflerden biri miydi? -Tercih listenizde başka hangi okullar vardı? Neden bu okul da diğerleri değil?	Tercih sırası: Diğer tercihler: <u>RK mezunları için:</u> Puanı yetse elit devlet okulu tercih eder miydi?	

OKULDAKİ TECRÜBELER

<u>Soru</u>	<u>Ana Soru</u>	<u>Açma Soruları</u>	<u>Önemli veriler</u>	<u>Görüşmeci Notları</u>
4.	Okulu ilk kazandığınızı öğrendiğinizde neler hissettiniz? Duygularınızı detaylandırabilir misiniz?	-Bu okulun öğrencisi olacak olmak size akranlarınıza kıyasla ‘özel’ hissettirdi mi? Evetse, hangi açılardan?	İlk duygular:	
5.	Okulu ilk gördüğünüzde/ gezdiğinizde neler hissettiniz?	-İlk ne zaman gezdiniz? -Okulda sizi en çok etkileyen hangi kısımları (mekânsal) ve hangi özellikleri (niteliksel) oldu? -Okula dair beklentileriniz var mıydı?	İlk görüş zamanı: En etkileyen mekân(lar): Beklentileriniz, varsa endişeleriniz:	
6.	Okula başladıktan sonra, okula dair duygu ve düşüncelerinizde bir değişiklik oldu mu?	-Okul, beklentilerinizi karşıladı mı? -Okula dair en hoşunuza gitmeyen , olmasaydı ya da farklı olsaydı dediğiniz şeyler mu? (eğitim, öğretmenler, idare, öğrenci profili, arkadaş çevresi vb.)	En sevilen: Hayal kırıklıkları:	
7.	Dönemizde nasıl bir öğrenci profili vardı?	-Okul arkadaşlarınız sizinle benzer yetişme ortamından mı geliyordu? Sosyoekonomik ve yaşam tarzı olarak	Çoğunluk: Ait hissedilen grup:	8 yıllık eğitim etkisi/eski ve yeni öğrenciler arasındaki ilişki:

<u>Soru</u>	<u>Ana Soru</u>	<u>Açma Soruları</u>	<u>Önemli veriler</u>	<u>Görüşmeci Notları</u>
8.	Öğrencilik zamanınızda, okulunuza aidiyet hissediyor muydunuz?	-Okuldaki genel öğrenci profiline benzer mi, ondan farklı mı hissediyordunuz? -Yabancılik çektiğiniz, aidiyette ve uyum sağlamada zorluk çektiğiniz durumlar oldu mu? -Daha GSL/İEL/RK’li olanlar var mıydı? -Okul içi gruplaşmalar var mıydı? (ideolojik, sınıfsal, cinsiyet bazlı)	Uyum sıkıntısı çekilen durumlar: Okul içi gruplaşmalar:	Uyum sıkıntısı yaşadığını gözlemlediğiniz arkadaşlarınız var mıydı? Hangi konularda uyum sıkıntısı yaşıyorlardı?
9.	Okulunuzun belirli bir eğitim politikası ve pedagojik yaklaşımı var mıydı?	-Ders işleme şekli ve öğrenciye yaklaşım nasıldı? -Akademik anlamda nasıl bir öğrenciydiniz? Sosyal miydiniz? -Okul etkinliklerine/kulüplere katılır mıydınız? Hayır ise neden? -Projelerde bulundunuz mu? -Arkadaşlarınızla dâhil olduğunuz bir öğrenci topluluğu var mıydı? -Kendinizin başlattığı/katkıda bulunduğu kulüp ya da etkinlikler var mıydı? -Ders dışında okulda arkadaşlarınızla nasıl vakit geçirirdiniz? Bir lakabınız var mıydı?	Akademik müfredat ve seçmeli dersler: Ders işleniş ve sınav formatı: Üye olunan kulüpler: Girişimler: Lakap:	Okul zorlayıcı müfredat mı? Hardwork or talent?

<u>Soru</u>	<u>Ana Soru</u>	<u>Açma Soruları</u>	<u>Önemli veriler</u>	<u>Görüşmeci Notları</u>
10.	Öğretmen ve idarecilerle ilişkinizi nasıl tanımlarsınız? (hierarchical or flat?)	-Sizce okul yönetim ve öğretmenlerin yetiştirmek istediği ideal bir öğrenci profili var mıydı? Bu profili nasıl tanımlarsınız? Siz, kendinizi bu profile uyumlu buluyor musunuz? -<u>Ders dışında öğretmen ve idarecilerle iletişiminiz nasıldı?</u> -Öğretmen ve idarecilerin öğrencilere olan tutumlarının diğer okullardan farklı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl? -Değerli / ayrıcalıklı hisseder miydiniz?	(Söylenen ya da hissedilen) Okulun ideal öğrenci profili tanımı: Uygunluk: Değerlilik hissi:	Ders dışı iletişim:
11.	Okulun disiplin anlayışı nasıldı?	-Hangi davranışlar ne tür cezalar alırdı? -Ödüllendirme var mıydı?	Cezalar: Ödüller:	
12.	Sadece okulunuza has olduğunu düşündüğünüz özellik ya da uygulamalar var mıdır? Bunlar hakkındaki duygu ve düşünceleriniz nedir?	-Okulunuzu benzer kulvardaki okullardan ayırt edici özellikleri var mıdır? Bahsedebilir misiniz? -Okul açılış ve bitiş ritüelleri, toplantı, kutlamalar gibi. -Yatılılık ritüel ve tecrübeleri	Ritüeller: Yatılılık:	
13.	Hangi okulları kendinize rakip görüyordunuz?	-Okulun benzer okullarla irtibatı var mıydı? Varsa, ne şekilde? Benzer okullarda olup, sizin okulunda mevcut olmayan ve olmasını istediğiniz özellikler var mıydı?	Rakipler:	

<u>Soru</u>	<u>Ana Soru</u>	<u>Açma Soruları</u>	<u>Önemli veriler</u>	<u>Görüşmeci Notları</u>
14.	Üst ve alt dönemler arası ilişkiler nasıldı? (devrecilik)	-Sınıflar arası hiyerarşiler var mıydı? -Son sınıflara özel uygulama ve ayrıcalıklar var mıydı? -Siz son sınıf olduğunuzda okul tecrübelerinizde ne gibi değişiklikler oldu? -Baskı ve terbiye edici yönü var mıydı?	Son sınıf imtiyazları: Hissedilen baskı:	Üniversite sınavına hazırlık için tolerans ve imtiyaz tanıma durumu:
15.	Okulunuzun karakterinizde oluşturduğu değişiklikler var mı? Okulunuzun becerilerinizde oluşturduğu değişiklikler var mı?	-Okulun karakter özelliklerinize kattıkları ve değiştirdikleri nelerdir? -Okul öncesi olmayıp (ya da az olup), okulla birlikte gelişen karakter özellikleriniz var mıdır? -Bu değişiklik ve becerilerde okulun etkisi ne kadardır? Sizce, bu okula gitmemiş olsaydınız da başka bir okul ya da aile ortamında bu özellikleri geliştirir miydiniz?	Beceriler: Karakter değişiklikleri:	
16.	Okula dair hafızanızda olumlu yahut olumsuz yer eden bir öğretmen, idareci ya da okul çalışanı var mıdır?	Okula, öğretmenlere (ya da belli bir öğretmene), idarecilere (ya da belli bir idareciye) ve arkadaşlara yönelik anılarınızdan örnek verebilir misiniz?	<u>Okul Kültürünü nasıl tanımlarsınız?</u>	

MEZUNİYET SONRASI

<u>Soru</u>	<u>Ana Soru</u>	<u>Açma Soruları</u>	<u>Önemli veriler</u>	<u>Görüşmeci Notları</u>
17.	Mezuniyet sonrası eğitim hayatınızdan bahsedebilir misiniz?	-Hangi okul ve bölüm(ler)e devam ettiniz? -Bu tercihleriniz nasıl şekillendi? -Bu tercihlerinizin şekillenmesinde Okul, öğretmenler ve arkadaşlarınızın etkisi oldu mu? -Okulunuzun yurtdışı imkânından yararlanmayı düşündünüz mü?	Hayalinizdeki eğitim ve kariyer rotası: Seçilen üniversite ve bölüm üzerinde etkisi olanlar: Yurtdışı imkânı:	
18.	Mezuniyet sonrası bu okul mezunu olmak nerelerde karşınıza çıktı, nerelerde size fayda sağladı?	Kariyer rotanızın şekillenmesinde okulunuzun etkisi olduğunu düşünüyor musunuz, evet ise ne şekilde etkili oldu? -Kendinizi tanıtırken lise bilginize yer veriyor musunuz? -Bu okul mezunu olmak size gurur hissettirdi mi? İlk ne zaman böyle hissettiniz, bağlamdan bahsedebilir misiniz?	İlk ne zaman okul mezunu olma gururu yaşadınız? Networkün parçası olmanın pratik faydası? (kapı açma)	
19.	Okulunuza halen aidiyet hissediyor musunuz?	Okulla irtibatınız halen devam ediyor mu? Ne şekilde devam ediyor?	Güncel irtibat: Kesintisiz – Kesintili -İrtibatsız	Vermiş olduğu Aidiyet puanlarının yorumlaması:

<u>Soru</u>	<u>Ana Soru</u>	<u>Açma Soruları</u>	<u>Önemli veriler</u>	<u>Görüşmeci Notları</u>
20.	3 kelimeyle okulunuzu tanımlamanızı istesem, hangi kavramları tercih ederdiniz?	-Neden bu kavramları tercih ettiniz? -Bu özellikler sizce okulunuza mı özgü, benzer okullar için de kullanır mısınız? -3 kelimeyle kendi döneminizdeki genel öğrenci profilini tanımlamanızı istesem, hangi kavramları tercih ederdiniz? -Sizce okulunuz ve öğrencileri/ mezunları dışarıdan nasıl algılanıyor?	3 kelime ile okul: 3 kelime ile ...'li: 3 kelime ile dışardan okul:	
21.	Bu okul mezunu olmasaydınız...	-Yine aynı eğitim rotasına sahip olur muydunuz? -Köklü lise mezunu olarak şu an bulunduğunuz konumdan memnun musunuz? -Benzer bir okul mezunu olsanız farklı olur muydu sizce? -Bulduğunuz konuma erişmenizde mezun olduğunuz lise mi üniversite mi (ya da ikisi birlikte) daha etkili oldu?	Normal lise mezunu olsa neler farklı olurdu? Konumuzda hangisi daha etkili: Üniversite/ Lise /İkisi de	
22.	Bu okulun öğrenci ve mezunlarını 'ayrıcalıklı' olarak tanımlar mısınız?	-Okulunuzu 'ayrıcalıklı' bir okul olarak tanımlar mısınız? Onu (sözelimi ... ve'e göre) ayrıcalıklı yapan temel nitelikler nelerdir? -Kendinizi 'ayrıcalıklı' olarak görüyor musunuz? -İşe alımlarınızda bu okul mezunlarına öncelik verir misiniz?	... vs. rakipler:	

<u>Soru</u>	<u>Ana Soru</u>	<u>Açma Soruları</u>	<u>Önemli veriler</u>	<u>Görüşmeci Notları</u>
23.	Okul tercihinde bulunacak birine bu okulu tavsiye eder misiniz?	-Sizin yeniden tercih etme şansınız olsa, hangi okulu tercih ederdiniz? -Çocuğunuzun bu okula gitmesini ister miydiniz?		
24.	Okul mezunlarının mesleki hayatlarına yurtdışında devam etmeleri hakkında ne düşünüyorsunuz?	-Bazı kişilerce, okul mezunları toplumdan kopuklukla eleştirilebiliyor. Ne düşünüyorsunuz? -Bu okul özelinde, mezunların topluma karşı sorumlu olduklarını düşünüyor musunuz?	Mezun sorumlulukları:	
26.	Şu an durduğunuz noktadan o dönem öğrenci olan kendinize okulla ilgili bir tavsiyede bulunma şansınız olsa ne derdiniz?			

EK 3 Ulusal Alanyazında Elit Okullar

No	Okul	Çalışma türü	Çalışma yılı	Çalışma Adı	Çalışma Yazarı	Veri Türü
1	RK	Kitap - Tarihçe	1983	The story of Robert College : old and new 1863-1982	May N. Fincancı	Tarihsel
2	RK	Kitap - Hatırat	1997	Alma mater and the story of Robert College the memoirs of a boarding student : 1939-1946	Ali H. Neyzi	Tarihsel
3	RK	Kitap - Hatırat	2002	Cennetin sonbaharı : Robert Koleji anıları 1863-1903	George Washburn	Tarihsel
4	RK	YL Tezi	2005	Robert Koleji ve yabancı okullara yönelik Atatürk döneminde yapılan düzenlemeler	Şaban Ulusoy	Tarihsel
5	RK	YL Tezi	2011	Robert Koleji'nin kurucusu misyoner Cyrus Hamlin'in otobiyografisinin Türkçeye tercümesi ve eğitim alanına katkıları hakkında genel bilgi	İlknur Altındağ Halaç	Tarihsel
6	RK	YL Tezi	2012	In good company: The incomparable legend of Robert College	Lindsey Norcross	Sosyolojik
7	RK	Kitap - Hatırat	2012	Robert Kolej Uğrunda Bir Ömür	Cyrus Hamlin	Tarihsel
8	RK	Makale	2013	Robert Kolej Öğrencilerinin Ulusal Kimlikleri (1863–1938)	Herkül Millas	Tarihsel
9	RK	Kitap - Tarihçe	2013	Bir geleneğin anatomisi: Robert Kolej'in 150 yılı 1863-2013	Cem Akaş	Tarihsel
10	RK	YL Tezi	2015	Amerikan arşiv belgeleri ışığında İstanbul Robert Koleji	Refika Yavaşer	Tarihsel
11	RK	Makale	2015	İstanbul Robert Koleji Üzerine Bir Değerlendirme	Özgür Yıldız, Refika Yavaşer	Tarihsel
12	RK	Makale	2015	Robert Kolej Mezunları ve Meşhurları	Fatma Acun	Tarihsel
13	RK	Doktora Tezi	2017	Robert Kolej'de öğrenim gören Türk öğrenciler üzerine prosopografik bir çalışma (1863-1971)	Elif Evrim Şencan Gürtunca	Tarihsel
14	RK	Kitap - Tarihçe	2017	Robert Kolej'in İzinde: Türkiye'de Amerikan Misyonerliğinin Eğitim Stratejisi	Ayşe Aksu	Tarihsel
15	RK	Kitap - Tarihçe	2017	Tepedeki okul : Robert Kolej'in üç yüzyılı	Cem Akaş	Tarihsel
16	RK	YL Tezi	2019	Osmanlı Devleti Dönemi'nde Yabancı Dil Öğretimi: Robert Koleji örneği	Salih Potukoğlu	Tarihsel
17	RK	YL Tezi	2021	Bulgaristan Devleti'nin kuruluşunda Robert Koleji'nin rolü	Caner Özbay	Tarihsel
18	RK	Kitap - Tarihçe	2022	Dünyanın Tam Orta Yerinde Robert Kolej: İmparatorluktan Cumhuriyete Bir Okulun Tarihi	Önder Kaya	Tarihsel
19	RK-GSL	Doktora Tezi	2003	Yabancı okullarda din eğitimi, Robert Kolej - Mekteb-i Sultani (Galatasaray Lisesi) örneği	Emine Kocamanoglu	Tarihsel
20	GSL	Kitap - Tarihçe	1918	Mekteb-i Sultani	Mehmet Ziya	Tarihsel
21	GSL	Kitap - Tarihçe	1943	Galatasaray Lisesi'nin Kuruluşu	İhsan Sungu	Tarihsel

22	GSL	Kitap - Tarihçe	1954	Galatasaray Tarihi	Fethi İsfendiyoğlu	Tarihsel
23	GSL	Kitap - Hatırat	1959	Bir Galatasaraylının Hatıraları	Suat Aray	Tarihsel
24	GSL	Kitap - Tarihçe	1974	Galatasaray Lisesi Mekteb-i Sultani “1868-1968”	M.Sandıkçıoğlu, F. Turaç, V. Semenderoğlu	Tarihsel
25	GSL	Kitap - Hatırat	1982	İnsanı Şekillendiren Okul: Galatasaray	Metin Toker	Tarihsel
26	GSL	Kitap - Tarihçe	1989	1922-1934 Galatasaray Tarihçesi 1934 Mezunları ve 50 Yılları	Nejat İren	Tarihsel
27	GSL	Kitap - Tarihçe	1989	Galatasaray Mekteb-i Sultanisi’nin Kuruluşu ve İlk Eğitim Yılları	Adnan Şişman	Tarihsel
28	GSL	Kitap - Hatırat	1995	Hilmi Kamil Bayur’un Galatasaray Lisesi hatıraları	Vahdettin Engin	Tarihsel
29	GSL	Makale	1996	Mekteb-i Sultani’den Bugüne Galatasaray Lisesi	Gülsün Düzenli	Tarihsel
30	GSL	Kitap - Hatırat	1998	Ortak Bellek: 1948 Yılı Galatasaray Lisesi Mezunlarına 50. Yıl Hatırası	V. Semenderoğlu, İ. Çalışlar	Tarihsel
31	GSL	Kitap - Tarihçe	2003	Mekteb-i Sultani	Vahdettin Engin	Tarihsel
32	GSL	Kitap - Hatırat	2004	Unutamadığım Galatasarayım ve İstanbulum	Ertuğrul Erol Ergin	Tarihsel
33	GSL	YL Tezi	2007	Galatasaray Lisesi (1923-1950 Dönemi)	Emel Engin	Tarihsel
34	GSL	YL Tezi	2008	Türk ortaöğretim sisteminde Galatasaray Lisesi (Mekteb-i Sultani): Yeri ve tarihsel gelişimi	Aylin Semiz	Tarihsel
35	GSL	YL Tezi	2016	Galatasaray Lisesi'nin Türk basınına etkisi	Göksel Basmacı	Tarihsel
36	GSL	Kitap - Hatırat	2018	Galatasarayı Mekteb-i Sultani'sinde Sekiz Yılım	Ahmet Yüksel Özemre	Tarihsel
37	GSL	Kitap - Tarihçe	2018	Batı'ya açılan pencere: Galatasaray Lisesi'nin 150 yılı (1868-2018)	İzzettin Çalışlar	Tarihsel
38	GSL	Kitap - Tarihçe	2024	Galatasaray'ın tarihi 1481-1868	Reha Bilge	Tarihsel
39	İEL	Kitap - Tarihçe	1964	80. Yıl İstanbul Erkek Lisesi (1884-1964)	Enver Behnan Şapolyo	Tarihsel
40	İEL	Kitap - Tarihçe	2006	Düyun-ı Umumiye'den İstanbul (Erkek) Lisesi'ne	İELEV	Tarihsel
41	İEL	Kitap - Tarihçe	2007	İstanbul Erkek Liseliler Eğitim Vakfı 25 yıl 1982-2007	İELEV	Tarihsel
42	İEL	Kitap - Tarihçe	2009	Billur Bir Avizedir İstanbul Lisesinde Zaman, Belgeleriyle 125 Yıl (1884-2009)	İELEV	Tarihsel
43	İEL	Kitap - Tarihçe	2016	İstanbul Erkek Lisesi tarihi : Numune-i Terakki Mektebi'nden İstanbul Erkek Lisesi'ne (1884-1923)	Nuri Güçtekin	Tarihsel

44	İEL	Makale	2021	Müstakbel Nitelikli Göçmeni Kaynağında Hazırlamak: İstanbul Erkek Lisesi Örneği	Fahrettin Tepealtı	Sosyolojik
45	İEL	Makale	2021	Sarı Siyah Bir Eğitim Ocağı İstanbul Erkek Lisesi	Fatih Güldal	Tarihsel
46	Elit Eğitim	YL Tezi	1985	Yönetici yetiştirme meselesinde seçkinler eğitimi	Zuhal Topçu	Tarihsel
47	Elit Eğitim	YL Tezi	1999	Training the saviours: Educational transformation and elitism in the Ottoman Empire 1876-1918	Alper Yalçinkaya	Tarihsel
48	Elit Eğitim	Doktora Tezi	2011	Türk eğitim düşüncesinde elit eğitimi akımı	İsmail Çelik	Tarihsel
49	Elit Eğitim	YL Tezi	2021	Kolej öğrencilerinin ayrıcalıklı kimlik inşası ve davranış ritüelleri	Gürkan Bayındır	Sosyolojik

EK 4 Hazırlık sınıfı bulunan Anadolu Lisesi Ders Çizelgesi¹

HAZIRLIK SINIFI BULUNAN ANADOLU LİSESİ							
HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ							
DERSLER		HAZIRLIK SINIFI	9. SINIF	10. SINIF	11. SINIF	12. SINIF	
ORTAK DERSLER	HAZIRLIK SINIFI TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI	4	-	-	-	-	
	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI	-	5	5	5	5	
	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	-	2	2	2	2	
	TARİH	-	2	2	2	-	
	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK	-	-	-	-	2	
	COĞRAFYA	-	2	2	-	-	
	MATEMATİK	3	6	6	-	-	
	FİZİK	-	2	2	-	-	
	KİMYA	-	2	2	-	-	
	BİYOLOJİ	-	2	2	-	-	
	FELSEFE	-	-	2	2	-	
	BİRİNCİ YABANCI DİL	20	4	4	4	4	
	İKİNCİ YABANCI DİL	4	-	-	-	-	
	BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ VE YAZILIM	4	-	-	-	-	
	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR	2	2	2	2	2	
GÖRSEL SANATLAR/MÜZİK	2	2	2	2	2		
SAGLIK BİLGİSİ VE TRAFİK KÜLTÜRÜ	-	1	-	-	-		
ORTAK DERS SAATI TOPLAMI		39	32	33	19	17	
SEÇMELİ DERSLER	AKADEMİK ÇALIŞMALAR	SEÇMELİ MATEMATİK (2)	-	-	-	6	6
		TEMEL MATEMATİK (2)	-	-	-	2	2
		SEÇMELİ FİZİK (2)	-	-	-	4	4
		SEÇMELİ KİMYA (2)	-	-	-	4	4
		SEÇMELİ BİYOLOJİ (2)	-	-	-	4	4
		SEÇMELİ TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI (2)	-	-	-	(3)(5)	(3)(5)
		SEÇMELİ TARİH (1)	-	-	-	(2)(4)	(2)(4)
		ÇAĞDAŞ TÜRK VE DÜNYA TARİHİ	-	-	-	-	(2)(4)
		SEÇMELİ COĞRAFYA (2)	-	-	-	(2)(4)	(2)(4)
		PSİKOLOJİ (1)	-	-	-	2	2
		SOSYOLOJİ (1)	-	-	-	2	2
		MANTIK (1)	-	-	-	2	2
		SEÇMELİ BİRİNCİ YABANCI DİL (2)	-	-	-	(2)(10)(12)	(2)(10)(12)
	İNSAN, TOPLUM VE BİLİM	FEN BİLMELERİ UYGULAMALARI (2)	-	-	-	(2)(3)	(2)(3)
		MATEMATİK UYGULAMALARI (2)	-	-	-	(2)(3)	(2)(3)
		ASTRONOMİ VE UZAY BİLMELERİ (1)	-	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)
		SOSYAL BİLM ÇALIŞMALAR (2)	-	(2)(3)	(2)(3)	(2)(3)	(2)(3)
		BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ VE YAZILIM (4)	-	1	(1)(2)(3)	(1)(2)(3)	(1)(2)(3)
		PROJE TASARIMI VE UYGULAMALARI (4)	-	(2)(3)(4)	(2)(3)(4)	(2)(3)(4)	(2)(3)(4)
		DÜŞÜNME EĞİTİMİ (1)	-	(1)(2)	(1)(2)	-	-
		DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI (1)	-	1	1	1	1
		SÜRDÜRÜLEBİLİR TARIM VE GIDA GÜVENLİĞİ (1)	-	-	(1)(2)	(1)(2)	-
		İKLİM, ÇEVRE VE YENİLİKÇİ ÇÖZÜMLER (1)	-	-	(1)(2)	(1)(2)	-
		TEMEL HUKUK BİLGİSİ (1)	-	-	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)
		GERİŞİMCİLİK (1)	-	-	-	(1)(2)	(1)(2)
		METİN TAHLİLLERİ (2)	-	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)	-
		SEÇMELİ İKİNCİ YABANCI DİL (4)	-	(2)(4)	(2)(4)	(2)(4)	(2)(4)
		OSMANLI TÜRKÇESİ (3)	-	2	2	2	2
		TÜRK DÜNYASI COĞRAFYASI (1)	-	-	(1)(2)	(1)(2)	-
		ORTAK TÜRK EDEBİYATI (1)	-	-	(1)(2)	(1)(2)	-
		ORTAK TÜRK TARİHİ (1)	-	-	(1)(2)	(1)(2)	-
	DİN, AHLAK VE DEĞER	KUR'AN-I KERİM (4)	-	2	2	2	2
		KUR'AN-I KERİM'DEN ANLAM DÜNYASI (2)	-	-	-	2	2
		PEYGAMBERİMİZİN HAYATI (4)	-	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)
		TEMEL DİNİ BİLGİLER (2)	-	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)
		TÜRK DÜŞÜNCE TARİHİ (1)	-	-	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)
	KÜLTÜR, SANAT VE SPOR	KLASİK AHLAK METİNLERİ (3)	-	-	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)
		ADABI MUAŞERET (1)	-	1	1	-	-
		TÜRK SOSYAL HAYATINDA AİLE (1)	-	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)
		İSLAM BİLİM TARİHİ (1)	-	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)
		TÜRK KÜLTÜR VE MEDENİYET TARİHİ (1)	-	(2)(4)	(2)(4)	(2)(4)	(2)(4)
		İSLAM KÜLTÜR VE MEDENİYETİ (1)	-	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)
		SPOR EĞİTİMİ (3)	-	(1)(2)(3)	(1)(2)(3)	(1)(2)	(1)(2)
		SANAT EĞİTİMİ (3)	-	(1)(2)(3)	(1)(2)(3)	(1)(2)	(1)(2)
SEÇİLEBİLECEK DERS SAATI SAYISI		-	7	6	20	22	
REHBERLİK VE YÖNLENDİRME		1	1	1	1	1	
TOPLAM DERS SAATI		40	40	40	40	40	
PROGRAM DIŞI ETKİNLİKLER		SOSYAL SORUMLULUK PROGRAMI HAYATBOYU ÖĞRENME/SERTİFİKASYON					

¹ MEB Tebliğler Dergisi Ağustos 2023 – 2789 – EK 2, s. 1363.

EK 5 RK Akademik Program

Kategoriler	Zorunlu	Seçmeli
Sanat	Resim ve Müzik (LH) Yaratıcı Sanatlar	Fotoğrafçılık İleri Fotoğrafçılık (AP)* Grafik Sanat Orkestra* Seramik Stüdyo Sanat İleri Stüdyo Sanat (AP)* Çağdaş Sanat Tuval Boyama Sanat Tarihi İleri Müzik* Uygulamalı Müzik Görsel ve Sahne Sanatları
Bilgisayar Bilimi	Bilgisayar (LH)	Web Uygulamaları Programlamaya Giriş Java Programlama (AP) Bilişimde Sosyal Meseleler
İngilizce	Dil ve Edebiyat (LH, L9, L10)	İleri Yazma Sanat, Toplum ve Edebiyat I&II Modern Drama İleri Film ve Edebiyat* Film ve Edebiyat İngilizce Edebiyat (AP) İngilizce Dil ve Kompozisyon (AP) Teknoloji İngilizcesi İş Dünyası İngilizcesi Edebiyat ve Teknoloji Modern Roman Shakespeare Çalışmaları Dünya Edebiyatı
Yabancı Diller	Fransızca / Almanca	
Matematik	Matematik (LH, L9, L10)	AP Kalkülüs AB (L11) AP Kalkülüs BC (L11, L12) İleri Geometri (L12) Fonksiyonel Analiz (L12) AP İstatistik (L11, L12) Ayrık Matematik (L12)
Fen Bilimleri	Fizik, Kimya, Biyoloji Giriş (LH, L9, L10)	İleri Fizik (L10, L11, L12)** İleri Kimya (L10, L11, L12)** İleri Biyoloji (L10, L11, L12)** Modern Fizik (L11, L12) Elektronik (L11, L12) Organik Kimya (L12)
Sosyal Bilimler	Tarihe Giriş (L9) Coğrafya (L10) Tarih (L11) Felsefe (L11) Türkiye Cumhuriyeti Tarihi (L12) Din ve Ahlak Trafik ve İlk Yardım (L12)	Sosyoloji ve Ekonomi Psikoloji Dünya Ekonomik Coğrafyası
Beden Eğitimi	Beden Eğitimi ²	-
Türk Dili ve Edebiyatı	Türk Edebiyatı – Dil ve İfade (LH, L9, L10, L11, L12)	Çağdaş Türk Şiiri Çağdaş Kısa Hikâye ve Roman Türk Tiyatrosu Batı Edebiyatı Halk Edebiyatı Zarif (Rafine) Konuşma ve Yazma Edebi Metinler** Edebiyat Tarihi Türk Dili/Türkçe**

* AP sınavlarına hazırlık dersleri

**Türkiye'deki üniversite sınavına yönelik dersler

² Ders kapsamındaki sporlar şu şekilde listelenmiştir: Atletizm, 'Güç yürüyüşü' (Kardiyopulmener Egzersiz), Tenis, Masa tenisi, Badminton, Voleybol, Basketbol, Futbol, Hendbol, Bayrak futbolu, Zemin hokeyi, İrlanda futbolu, Softbol, Ultimate frizbi, Macera/Açıkhava etkinlikleri, Takım oluşturma oyunları, Alçak halat parkuru, Yüksek halat parkuru, Halat bağlama (belaying), Ağaç tırmanma, Kendini savunma, Dans