

**T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ
ANABİLİM DALI**



**EĞİTİM VE YOKSULLUK SARMALINDA
YÜKSEKÖĞRETİM MEZUNU GENÇLER ÜZERİNE BİR
ALAN ÇALIŞMASI**

Doktora Tezi

**Hazırlayan
Ahmet USANMAZ**

**Danışman
Prof. Dr. Neriman AÇIKALIN**

KASIM-2023, MERSİN

**T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ
ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM VE YOKSULLUK SARMALINDA YÜKSEKÖĞRETİM
MEZUNU GENÇLER ÜZERİNE BİR ALAN ÇALIŞMASI**

Doktora Tezi

**Hazırlayan
Ahmet USANMAZ
ORCID No: 0000-0001-9498-1521**

**Danışman
Prof. Dr. Neriman AÇIKALIN
ORCID No: 0000-0003-1574-1912**

KASIM-2023, MERSİN

ÖZET

EĞİTİM VE YOKSULLUK SARMALINDA YÜKSEKÖĞRETİM MEZUNU GENÇLER ÜZERİNE BİR ALAN ÇALIŞMASI

Eğitim toplumları belirlenen amaçlara yönlendiren, kişinin tutum, bilgi ve beceri düzeyini geliştirmeyi hedefleyen süreçler bütünüdür. Çocuk ve gençlerin eğitime erişimi ve erişim sonrası süreci devam ettirebilmesi önemlidir. Ülkelerin gelişmişlik düzeyi, eğitim politikaları, coğrafi yapısı, cinsiyetler arası eşitlik/eşitsizlik ilkeleri gibi faktörler öğrencilerin öğrenme, başarı, adaptasyonu üzerinde etkilidir. Daha da mikro ölçekte ailelerin sosyoekonomik statüsü, yaşadığı mahalle, semt, ilçesi veya ili bu eğitim sürecinde etkili olup, bulunduğu bölgede eğitime erişimi, eğitimin niteliği, eğitim kurumlarının yapısı gibi etkenler de akademik başarı üzerinde belirleyicidir. Bu çalışmada yükseköğretim eğitimleri sonrası eğitim süresince aldıkları uzmanlık alanları dışında çalışan gençlerin yoksulluk durumları ele alınmıştır. Çalışmanın amacı: Yükseköğretim mezunu gençlerin uzmanlık alanları dışında çalıştıkları alanlara giden süreci eğitim eşitsizlikleri, kültürel sermaye, meritokrasi, toplumsal hareketlilik bağlamında anlamaya çalışmaktır. Yöntem: Yükseköğretim eğitimleri üzerinden 2 yıl geçmiş ve Adana Merkez ilçelerinde (Seyhan, Çukurova, Sarıçam, Ceyhan, Yüreğir) ikamet eden. Mezun oldukları bölümler dışında daha çok emek gücüne dayanan ve niteliksel olarak yoksun olan işlerde çalışan 15-29 yaş aralığında yükseköğretim mezunu gençler ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Sonuç ve Öneriler: Ailelerin eğitimde geçirdikleri süre, eğitime yabancılaşma durumları, gençlerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası aşamalarında belirleyici bir rolü bulunmaktadır. Gençlerin hanelerinden aldıkları yoksulluğu eğitimlerinin diğer aşamalarında olduğu gibi (ilkokul, ortaokul, lise) yükseköğretim sürecine dahil olmalarına rağmen yeniden üretme riski ile karşı karşıyadırlar. Çocuk yaşlardan itibaren yoksullukları ile baş etme, ailelerine yük olmama, eğitimin materyallerini karşılama gibi nedenlerden dolayı iş piyasasına dahil olmuşlardır. Eğitim sonrası işsiz kalma durumu gençlerin dışında birçok farklı yapısal problemlerin ürünü olmaktadır. Yoksulluğun kronikleşmesi ile mücadelede dezavantajlı/kırılgan gruplar olarak gençlerin eğitimin farklı aşamalarında desteklenmesi yoksulluk döngüsünden çıkabilmelerine olanak tanıyacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yoksulluk, Eğitim, Gençlik, Kültürel Sermaye, Habitus, Meritokrasi.

Danışman: Prof. Dr. Neriman AÇIKALIN, Sosyoloji Anabilim Dalı, Üniversitesi, Mersin

ABSTRACT

A FIELD STUDY ON YOUNG UNIVERSITY GRADUATES IN THE CYCLE OF EDUCATION AND POVERTY

Education is a comprehensive process that guides societies towards defined objectives, aiming to enhance an individual's attitudes, knowledge, and skill levels. Access to education for children and young people, as well as their ability to sustain this access, is crucial. Factors such as a country's level of development, educational policies, geographical structure, and principles of gender equality/inequality have an impact on students' learning, achievements, and adaptability. Furthermore, at a more micro level, the neighborhood, district, or region in which an individual resides plays a significant role in the educational process, influencing factors such as access to education, the quality of education, and the structure of educational institutions in that area. This study addresses the poverty status of young individuals who work outside their fields of expertise following their higher education. The aim of the study is to comprehend the process that leads young university graduates to work in areas unrelated to their expertise within the context of educational inequalities, cultural capital, meritocracy, and social mobility. Method: Data was collected through semi-structured interview forms from young university graduates between the ages of 15 and 29, residing in the central districts of Adana (Seyhan, Çukurova, Sarıçam, Ceyhan, Yüreğir), who graduated more than two years ago and are employed in jobs that predominantly rely on manual labor and lack in qualifications compared to their field of study. Results and Recommendations: The amount of time families dedicate to education, the level of estrangement from education, and the roles of young individuals in the pre- and post-education stages play a crucial role. Despite their inclusion in the higher education process, young individuals are faced with the risk of reproducing poverty they inherit from their households, just as in other stages of education (elementary school, middle school, high school). Due to reasons such as coping with poverty from a young age, not burdening their families, and covering the costs of educational materials, they have joined the job market. The issue of unemployment after education results from various structural problems beyond young individuals. Supporting disadvantaged/vulnerable groups like young individuals at different stages of education can provide them with the opportunity to break free from the cycle of poverty, especially in the face of the chronic nature of poverty.

Keywords: Poverty, Education, Youth, Cultural Capital, Habitus, Meritocracy.

Advisor: Prof. Dr. Neriman AÇIKALIN, Department of Sociology, Mersin University, Mersin

TEŞEKKÜR

Eşitsiz mücadele süreçleri içerisinde erken yaşlarda çalışma hayatına başlayan, sorularına tüm samimiyet ve ciddiyet ile cevap veren, değerli zamanlarını ayıran tüm katılımcılarıma, bazı akademik nedenler gereği çalışmama dahil edemediğim diğer katılımcılarıma, doktora sürecimin başından sonuna kadar kaygı duyduğum, zorlandığım hem eğitime hem hayata dair tüm alanlarda desteğini sevgisini benden esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr. Neriman Açıkalın'a, çalışma sürecim boyunca değerli katkılarıyla çalışmamı zenginleştiren kıymetli hocam Doç. Dr. Mustafa Çağlayandereli'ye, tez jürimde yer alıp önemli eleştiri ve katkılarda bulunan Dr. Öğr. Üyesi Ertuğrul Gödelek'e, Doç. Dr. Onur Ucu'ya, Prof. Dr. Fuat Güllüpınar'a, Prof. Dr. Murat Cem Demir'e, lisansüstü eğitimim süresince yılların vermiş olduğu deneyimlerini benimle paylaşan ve bu konuda beni onure eden saygıdeğer büyüğüm Prof. Dr. Mehmet Salih Sayar'a, yoksulluk çalışmaları alanında uzmanlık deneyimlerini benimle paylaşan kıymetli hocam Prof. Dr. Reşat Açıkgöz'e, çalışmam da sürekli beni motive edici dönüşleri ve desteği ile Dr. Öğr. Üyesi Mahmut Erdil'e, özellikle çalışmanın yöntem bölümünde kıymetli katkılarından dolayı Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Kurnaz'a, 6 Şubat depremleri sonrası TÜBİTAK BİÇABA programı ile dahil olduğum projede başta sevgili Prof. Dr. Pınar Uyan Semerci, Bilgi Çocuk Çalışmaları Birimi ve Göç Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi ekibinde yer alan tüm değerli insanlara, beraber uzun yıllar birçok konuda fikir alışverişinde bulunduğum kıymetli dostum Doktorant Recep Bozkurt'a, Doktora eğitimim boyunca desteklerini benden esirgemeyen meslektaşım sevgili Dr. Hasan Sever'e, genç bir sosyal bilimci olan Doktorant Ömer Acar'a, uzun yıllardır dostluk ve arkadaşlığımızın sürdüğü lisansüstü eğitim sürecinde de yanımda olan İbrahim Anık, Murat Şimşek ve Talha Küçükkaya'ya, kendisi de uzun yıllardır eşitsiz emek süreçlerinde yer alan Kadın çalışmaları Anabilimdalında doktora öğrencisi Perihan Sarin Yetkin'e, çalışma sürecinde zamanınım çoğunu geçirdiğim Çukurova Üniversitesi kütüphanesi ve Çukurova Genç Ofis çalışanlarına, son olarak eğitim hayatım boyunca tüm samimiyet ve içtenlikleriyle yanımda olan ailemin tüm üyelerine sonsuz teşekkür ve şükranlarımı sunarım. Çalışma sadece benim kişisel çabalarımдан ziyade burada ismini saydığım ve sayamadığım değerli birçok insanın desteği ve azmi ile bu günlere ulaştı bu konuda tüm sevdiklerime teşekkürü borç bilirim.

Kasım, 2023

Ahmet Usanmaz

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	i
ONAY	ii
ETİK BEYAN	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
KISALTMALAR ve SİMGELER	xi
GİRİŞ	1
1. KURAMSAL ÇERÇEVE	4
1.1. Kavramsal Bir Giriş Olarak Yoksulluk	4
1.2. Yoksulluk Tanımında Farklılaşan Yoksulluk Türleri	7
1.3. Yoksulluk ve Gençlik	12
1.3.1. 2000 Sonrası Yoksulluk ve Gençlik Üzerine Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	12
1.3.2. 2000 Sonrası Yoksulluk ve Gençlik Üzerine Dünyada Yapılan Çalışmalar	16
1.3.3. Sosyolojik Bir Kavram Olarak Gençlik	20
1.3.4. Türkiye’de Genç Nüfus	28
1.3.5. Türkiye’de Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olan Genç Nüfus	31
1.3.6. Türkiye’de Gençlik Sosyolojisi Çalışmaları	36
1.3.7. Türkiye’de Gençliğin Sosyolojik Dönüşümünün Kısa Kronolojisi	45
1.4. Sosyolojik Kuramlar Perspektifinden Gençlik	47
1.4.1. Yapısal İşlevselci Kuramlar	48
1.4.2. Yapısal Çatışmacı Kuramlar	49
1.4.3. Sembolik Etkileşim Kuramları	51
1.4.4. Alt Kültür Kuramları	54
1.5. Toplumsal Hareketlilik ve Eğitim Eşitsizliği	56
1.5.1. Toplumsal Eşitsizlik Kavramının Eğitim Boyutu	63
1.5.2. Eğitimde Meritokrasi ve Sosyal Köken	68
1.5.3. Eğitimde Kültürel Sermaye ve Habitus	73
1.5.4. Eşitsizliklerin Yeniden Üretildiği Gizli Bir Alan Olarak Eğitim	78
2. ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ	82
2.1. Araştırmanın Problemi	82
2.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	83
2.3. Araştırmanın Soruları	84
2.4. Araştırmanın Metodolojisi	84
2.5. Araştırmanın Örnekleme	86
2.6. Araştırmanın Veri Kaynakları	87
2.7. Araştırmanın Analiz Yöntemi	88
2.8. Araştırmanın Sınırlılıkları	89
2.9. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğinin Sağlanması	90
3. VERİLERİN İNCELENMESİ VE BULGULAR	91
3.1. Katılımcıların Sosyo-Demografik ve Hane Yaşam Bilgileri	91
3.2. Hanenin İş ve Gelir Durumu	96
3.2.1. Hanenin Geçim Stratejileri: Bir Şeyler Hep Eksik, Artık Dönecek Bir Köyümüz Bile Yok	96
3.2.2. Aile Göç Deneyimi: Ölüm İle Yüz Yüze Gelmek	98
3.3. Katılımcıların Eğitim Hayatına İlişkin Bilgiler	101
3.3.1. Yükseköğretim Hazırlık Süreci: Hem İş Hem Sınav, Bizim Mahallede Çocuklar Hep Çalışıyordu	101
3.3.2. Yükseköğretim Bölüm Hedefleri ve Tercih Dönemi: Garanti Olsun	105

3.3.3. Yükseköğretim Sürecinde Eğitimde Kalma Stratejileri: Hem Eğitim de Hem İstihdam da, Eğitime Yabancılaşma	110
3.4. Katılımcıların Mezuniyet Sonrasına İlişkin Bilgiler	114
3.4.1. Mezuniyet Sonrası Hayata Tutunma Stratejileri ve İş Arama Deneyimleri: Sistem İnsanın Kaderidir, Eşitsiz Bir Şekilde Yarış	114
3.4.2. Mezuniyet Sonrası Eğitimin Getirileri: Laf Yapma Git Harç Yap	119
3.4.3. Mezuniyet Sonrası Sosyal Çevre İle Yaşanan Problemler: Herkesten Kaçıyorum	121
3.4.4. Serbest Zaman Etkinlikleri: Sosyalleş(e)miyorum	125
3.4.5. Merkezi Sınavlara (KPSS, KPSSA, ÖABT, ALES, YDS, YÖKDİL) Yönelik Hazırlık Süreci: Olmayacağını Bile Bile Çalıştım	129
3.4.6. Merkezi Sınavlara (KPSS, KPSSA, ÖABT, ALES, YDS, YÖKDİL) Yönelik Düşünceler: Ne Sınav Olsa Gireriz	133
3.5. Katılımcıların Eğitim Sistemine Yönelik Düşünceleri	137
3.5.1. Yükseköğretim Mezunu Gençlerin Problem Alanları: Mesleğini İcra Edememe, İşe Yabancılaşma	137
3.5.2. Geleceğe Dair Beklenti: Belirsizlik ve Umut	142
TARTIŞMA VE SONUÇ	148
Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	160
İleri Araştırmalar İçin Öneriler	162
KAYNAKLAR	163
EKLER	182
BENZERLİK RAPORU ÖZET SAYFASI	185
ÖZGEÇMİŞ	186

TABLÖLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 3.1. Katılımcıların Genel Profili	92
Tablo 3.2. Katılımcıların Hanelerine İlişkin Bilgiler	93
Tablo 3.3. Katılımcıların Eğitim Hayatına İlişkin Bilgiler	95



ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 1.1. Kötü Durumdan İyi Duruma Geçiş	8
Şekil 1.2. Çocuk ve Gençlerin İyi Olma ve Alan Göstergeleri	23
Şekil 1.3. Genç Nüfusun Toplam Nüfus İçindeki Oranı, 1935-2080	28
Şekil 1.4. Genç Nüfus Oranının Avrupa Birliği Üye Ülkeleri ile Karşılaştırılması	29
Şekil 1.5. Genç Nüfus Oranının En Yüksek ve En Düşük Olduğu 10 İl	30
Şekil 1.6. İllere Göre Genç Nüfus Oranı	30
Şekil 1.7. Yaş Grubuna Göre Genç Nüfus Oranı	31
Şekil 1.8. Eğitim Seviyesi ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranı	31
Şekil 1.9. Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olan Genç Nüfus Kapsamı	33
Şekil 1.10. Cinsiyete Göre Kurumsal Olmayan Genç Nüfusun İşgücü Durumu	34
Şekil 1.11. Cinsiyete Göre Genç Nüfusun Genel sağlık Durumundan Memnuniyet Düzeyi	35
Şekil 1.12. Eşitlik ve Denkliğin Popüler Bir Temsili Yanıltıcıdır	64
Şekil 1.13. Habitus Etkileşim	74
Şekil 1.14. Yeniden Üretim Devresi	75
Şekil 1.15. Habitus Kavramsal Modelinin Soy Kütüğü	76
Şekil 1.16. Habitus Üretim	77
Şekil 1.17. Pratik Kuram Alan Yapısı	79
Şekil 3.1. Göç Etme Nedenleri	98
Şekil 3.2. Yükseköğretim Tercih Danışmanları	106
Şekil 3.3. Yükseköğretim Sonrası Yapılan İşler	115
Şekil 3.4. Mezuniyet Sonrası Sosyal Çevre ile Yaşanan Problemler	122
Şekil 3.5. Serbest Zaman Etkinlikleri	126
Şekil 3.6. Merkezi Sınavlara Yönelik Düşünceler	133
Şekil 3.7. Gençliğin Problem Alanları	138
Şekil 3.8. Geleceğe Dair Beklentiler	143

KISALTMALAR ve SİMGELER

Kısaltma/Simge	Tanım
ALES	Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı
BM	Birleşmiş Milletler
ETF	Avrupa Eğitim Vakfı (European Training Foundation)
EUROSTAT	Avrupa İstatistik Ofisi
GSB	Gençlik ve Spor Bakanlığı
ILO	Uluslararası Çalışma Örgütü
K	Katılımcı
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
KPSS-A	Kamu Personeli Seçme Sınavı Alan
KYK	Kredi Yurtlar Kurumu
NATO	Kuzey Atlantik Anlaşması Örgütü
ODTÜ	Ortadoğu Teknik Üniversitesi
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
ÖABT	Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
PDR	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
PPP	Satın Alma Gücü Paritesi (Purchasing Power Parity)
PİSA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Formu
SETA	Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları
SKH	Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri
STK	Sivil Toplum Kuruluşları
TDK	Türk Dil Kurumu
TÜBA	Türkiye Bilimler Akademisi
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNDP	Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
UNFPA	Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu
YDS	Yabancı Dil Sınavı
YÖKDİL	Yükseköğretim Kurumları Yabancı Dil Sınavı

GİRİŞ

Kavramsal açıdan ele alındığı zaman eğitim “kişiyi daha önceden belirlenen amaçlara yönlendiren, kişinin tutum, bilgi ve beceri düzeyini geliştirmeyi hedefleyen süreçler bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Akçacı, 2013, s. 65). Eğitim sistemleri öğrencilere belirli becerileri kazandırmakla beraber, ülkelerin eğitim sistemlerinin belirli amaçlar doğrultusunda ilerlediği görülmektedir. Günümüzde eğitimin temel amaçlarının başında hem yüksek bilgi düzeyine hem de evrensel ilkelere uygun kişiler yetiştirilmesi gelmektedir (Çakmak, 2008, s. 34). Eğitim sayesinde kişinin temel bilgi ve becerileri gelişmekte, bunun yanında kişisel ve toplumsal değerleri edinmesi de mümkün olmaktadır (Özkan, 2011, s. 333; Meydan, 2014, s. 93; Bolat, 2016, s. 322). Eğitimin sağladığı diğer kişisel faydaları ise problem çözme becerisinin gelişmesi, hayat standardının yükselmesi, suç işleme eğilimini azaltma, temel yetenekleri geliştirme, karar verme ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirme şeklinde sıralamak mümkündür (Korkmaz, 2010, s. 1).

Eğitimin kişisel gelişim üzerinde önemli faydaları bulunmaktadır. Ancak eğitimin temel amaçlarını sadece “kişisel amaçlar” şeklinde sıralamak söz konusu değildir. Çünkü eğitimin ülkelerin gelişmeleri üzerinde de önemli etkileri bulunmaktadır. Özellikle ülkelerin sosyal ve beşerî sermayelerinin gelişmesi, bunun yanında ekonomik anlamda kalkınmanın sağlanması eğitimin diğer amaçları arasında yer almaktadır. Söz konusu amaçlara ulaşan ülkelerin eğitim sayesinde ekonomik kalkınmayı destekledikleri görülmektedir (Kuwar, 2021, s. 46; Hanif ve Arshed, 2016, s. 294). Literatürde birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkede yürütülen araştırmalarda da eğitim ve ekonomik kalkınma arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirtilmektedir (Hanushek ve Wöbman, 2007, s. 1; Klasen ve Lamanna, 2009, s. 91; Buyruk, 2016, s. 111; Çalışkan ve diğerleri, 2013, s. 29).

Son yıllarda hem küreselleşme sürecine bağlı olarak ülkelerin yaşam standartlarında ciddi değişimler meydana gelmesi hem de eğitimin öneminin daha iyi anlaşılması ülkelerin eğitime verdikleri önemi arttırmıştır. Birçok ülkede eğitime katılım oranının artması hem beşerî sermayenin gelişmesine hem de işgücüne katılımın ve milli gelir oranının yükselmesine katkı sağlamıştır. Ülkeler bilgiye yatırım yaparak istihdama katılımı arttırmış, bunun yanında sürdürülebilir bir ekonomik yapıya kavuşmuştur. Bu kapsamda eğitim sayesinde ülkelerin ekonomik olarak gelişmesinin temelinde eğitimin istihdama katılımı arttırması yatmaktadır (Akçacı, 2013, s. 67). Literatürde bu alanda yapılan çalışmalarda da eğitimin hem donanımlı işgücünün gelişmesine hem de istihdama katılımın yükselmesine katkı sağladığı belirtilmektedir (Adam, 2016, s. 1). Buna karşılık eğitilmiş insan sayısının yüksek olması her zaman istihdama katılımı arttırmamaktadır. Özellikle Türkiye’de eğitilmiş genç işsiz oranının yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğu zaman (Işık, 2016, s. 131; Taş ve diğerleri, 2018, s. 280; Çondur ve Bölükbaş, 2014, s. 77), yükseköğretim kurumundan mezun olan öğrencilerin önemli bir bölümünün istihdama katılmadığı görülmektedir (Erikli, 2018, s. 20-21; Karakul-Kayahan, 2012, s. 50).

Eğitimden beklentilerin başında beşerî sermayenin geliştirilmesi geldiği için iyi eğitim almış kişilerin genellikle istihdama katılması gerekmektedir. Bunun yanında yeterli eğitim alamamış kişilerin

yanı sıra yüksek eğitim düzeyine sahip kişilerin iş bulma noktasında daha az sorun yaşamaları öngörülmektedir. Ancak iyi eğitilmiş kişilerin iş dünyasından istedikleri taleplerin her zaman karşılanması mümkün değildir. Bunun yanında yüksek eğitim düzeyine sahip kişilerin büyük bir bölümünün kendi vasıflarına/uzmanlık alanlarına uygun iş bulma konusunda zorlanması muhtemel bir durumdur. Söz konusu unsurlar zaman içerisinde yüksek eğitim düzeyine sahip kişilerin iş aramaktan vazgeçmelerine ve eğitilmiş kişiler arasında işsizliğin artmasına zemin hazırlamaktadır (Çalışkan, 2007, s. 302). İstihdama katılımının düşük olması üniversite mezunu gençlerin ekonomik sorunlar ile karşılaşmalarına zemin hazırlamaktadır. Bunun yanında küçük yaşlardan itibaren yoksulluk içinde yetişen kişilerin de üniversite öğrenimi sonunda işsiz kaldıkları görülmektedir. Literatürde yer alan çalışmalarda genellikle eğitimin ekonomik refahı arttırdığı ve yoksulluğun önlenmesine katkı sağladığı belirtilmektedir (Alpaydın, 2008, s. 49; Özdemir, 2011, s. 707; Akar, 2015, s. 23; Kahraman, 2015, s. 269-272). Türkiye’de de üniversite mezunlarının iş yaşamına katılım sağlamaları ve yoksullukla mücadele etmeleri için öncelikli olarak gençlerde eğitime katılımı ve yoksulluğu etkileyen değişkenlerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda yürütülen bu çalışmada yükseköğretim mezunu gençlerde eğitim ve yoksulluk ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışma 4 temel bölümden oluşmaktadır. İlk olarak kavramsal çerçeve belirlenmiştir. Bu bölümde eğitim ve yoksulluğun yükseköğretim mezunu gençlerde oluşturduğu etkiler tarihsel arka planı ile belirli bir çerçeve ekseninde sunulmuştur. Bu çerçevede ilk olarak yoksulluk nedir? Kişinin yoksul olmasını belirleyen ilkeler ölçümler nelerdir? Sorularına cevap aranmıştır. Dünyada ve Türkiye’de eğitim ve yoksulluğa dair yapılan çalışmalar literatüre atıfta bulunularak başlanmıştır. Daha sonra gençliğe dair geniş bir bölüm ile gençliğin tanımı, eğitimi, tarihsel dönüşümleri ve sosyolojik kuramlar üzerinden gençlik ele alınmıştır. Çünkü gençlik Bourdieu’nun (2016, s. 173) ifadesinde olduğu gibi sadece bir sözden mi ibarettir? Belirli bir süreç olup her insanın yaşamı boyunca mutlaka deneyimleyeceği bir yaş aralığı mıdır? Yoksa kişinin sosyoekonomik statüsüne bağlı olarak deneyimleyeceği bir süreçten mi ibarettir (Uyan Semerci, 2012, s. 401) Sorularına cevaplar aranmıştır. Yükseköğretim mezunu gençlerin mezuniyet sonrası uzmanlık alanları dışında çalışması bu kesimin ailelerinden aldıkları yoksulluk ve eşitsiz yaşam süreçleri ile ilgili olmuştur. Bu süreçler eğitim döneminde de belirgin bir şekilde hissedilmektedir. Eğitim eşitsizlikleri toplumsal hareketliliği sınırlamaktadır. Bu sınırlılık kişinin ailesinin sosyoekonomik statüsüne göre farklılıkların olduğuna vurgu yapmaktadır. Çalışmada sınıfsal yani sosyoekonomik statüye göre bu farklılığı anlamak için sosyal köken, kültürel sermaye, habitus ve meritokrasi kavramları yardımcı olmuştur. Bu kavramlar ekseninde oluşturulan bölümde katılımcıların yükseköğretim eğitimi öncesi, yükseköğretim eğitim dönemi ve yükseköğretim eğitimi sonrası süreçleri ele alınmıştır.

Sonraki 2 bölümde ise çalışmanın yöntem ve bulguları yer almaktadır. Yöntem bölümünde çalışmanın hangi yöntem ile yapıldığı ele alınmıştır. Burada çalışmanın amacı, sınırlılıkları, örneklem grubu, çalışmanın yapıldığı mekan ve katılımcıların genel özelliklerinin nasıl belirlendiği, çalışmanın

analiz yöntemi yer almıştır. Çalışma 15-29 yaş arasında yükseköğretim eğitimi tamamlamış ve bu eğitimlerinin üzerinden 2 yıl geçmiş olan mezun gençleri kapsamaktadır. Yükseköğretim eğitimlerini tamamlayan gençler eğitim aldıkları uzmanlık alanları dışında çalışıyor olma koşulu bulunmaktadır. Eğitimin hareketlilik sağlama sözü sosyoekonomik statüye göre farklılık gösterip göstermediğine dair oluşan yargıya cevaplar aranmıştır. Çalışmanın analiz yönteminde betimsel analiz yöntem tekniği izlenmiştir. Burada elde edilen bulgular belirli temalar ve bu temalara bağlı alt başlıklar şeklinde ayrılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilmiştir. Çalışmanın bulgular kısmında ise elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile tekniğiyle oluşturulan temalar ve bunlara bağlı alt başlıklar yardımıyla bölümlere ayrılmıştır. Bu bölümlerde katılımcıların hane durumlarına (kardeş sayısı, anne baba mesleği, ev tipi), çocukluk dönemlerine, yükseköğretim eğitimlerine hazırlık süreçleri (kurs desteği alıp almadığı, tercih danışmanları, işte çalışma durumları) yükseköğretim ve sonrasında (gelecek beklentileri ve planlarına) dair bulgular yer almaktadır. Katılımcıların çocukluktan başlayan yoksulluk halleri eğitim süreçlerine dahil olurken ve dahil olduktan sonrada onları yalnız bırakmamıştır. Yoksulluk sadece gelirden yoksul olma değil aynı zamanda yaşamın bir bütün olarak bütün temel hizmetlerine (sağlık, eğitim, beslenme vb.) erişimini zorlaştırmaktadır. Temel hizmetlerden olan eğitim, düşük sosyoekonomik statüye sahip gençler için hem kurtarıcı bir misyona hem de bu yoksulluk döngüsünü yeniden üretebilme riski ile karşıya karşıya bırakabilmektedir. Çalışma bulguları akabinde son bölüm olan tartışma ve sonuç bölümünde katılımcıların eğitim ve yoksulluk sarmalında yükseköğretim süreci ve sonrasında yaşadıkları sorunlar ve bu sorunları aşmak için geliştirdikleri stratejiler detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu bağlamda çalışma düşük sosyoekonomik statüye sahip ailelerden gelen çocukların eğitim süreçlerini ele alma açısından literatüre önemli katkıda bulunmuştur. Literatüre katkısının yanı sıra bu alanda yapılacak olan sosyal politikalara yol göstermesi açısından dikkate değer bilgile ve önerileri barındırdığı düşünülmektedir.

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Kavramsal Bir Giriş Olarak Yoksulluk

Yoksulluk olgusu insanlık tarihinin en eski dönemlerinden günümüze kadar varlığını korumuş bir kavramdır. Literatürde yoksulluk kavramı üzerine yapılan birçok tanım bulunmakla beraber, “Yoksul kime denir?” ya da “Yoksulluk nedir?” şeklinde sınıflandırmalar yapılmadığı görülmektedir. Çünkü yoksulluk sadece tek bir alanı etkilememektedir. İnsanların bir bütün olarak yaşamının birçok alanını etkilemektedir. Genel olarak kişinin en temel ihtiyaçlarını karşılayacak ekonomik güce sahip olmamasıdır. Bu bağlamda yoksulluk, kişinin “temel gıdalar, temiz su, barınma, sağlık hizmetleri” gibi insanın yaşamını devam ettirmesi için gerekli mallara ulaşamaması olarak tanımlanabilir. Burada açlık ve yetersiz beslenme, hastalık, temel hizmetlere (sağlık, eğitim) erişimin sınırlı olması veya olmaması, hastalıktan kaynaklanan ölümlerin artışı, evsizlik ve yetersiz konut, güvenli olmayan ortamlar, sosyal ayrımcılık ve sosyal dışlama alanları önemlidir (BM, 2010, s. 1). Bu tanım genel olarak yapılmış tanımları kapsamaktadır. Çünkü burada, ekonomik boyut yoksulluk tanımının merkezinde kalırken, fırsat eşitsizliği, adaletsizlik, sosyal dışlanma, cinsiyet rejimleri gibi etkenler kişilerin sosyal, politik ve kültürel hayata katılımlarının önündeki engelleri oluşturur. Bu engeller belirli kişilerin yoksulluğa itilmesine neden olur. Bu nedenle yoksulluğun ortaya çıkmasında bireyin sahip olduğu sosyo-demografik özelliklerin yanında fırsat eşitsizliği ve sosyal dışlanma gibi unsurların da yer aldığı söylenebilir. Literatürde yer alan araştırma sonuçları da fırsat eşitsizliği ve sosyal dışlanma gibi sosyolojik unsurların da yoksulluk üzerinde belirleyici olduğu ifade edilmektedir (Sen, 2000, s. 3-6; Shucksmith, 2001, s. 16; Erkul ve Koca, 2016, s. 615; Hekimler, 2012, s. 1; Aksan, 2012, s. 9).

Birleşmiş Milletler (BM) yoksulluk kavramını; temel gereksinimler arasında yer alan yeme-içme, barınma, sağlık ve güvenlik ihtiyacı konularındaki eksiklikler sonucunda ortaya çıkan durum şeklinde tanımlamıştır. Ancak bu alanları doğru bir şekilde ölçmek hiç de kolay bir sorumluluk değildir. Bilim insanları hala tanımların ayrıntılarını tartışmaktadır. Bununla birlikte politikacılar, kendi koşullarını ve hedeflerini yansıtan yoksulluğu tanımlar ve ölçerler. Ama insanların belirli bir ücret karşılığında yaptıkları iş sonucu aldıkları “gelir” kıstası evrenseldir. BM yoksulluk tanımlarının, yoksulluğun tüm ilgili yönlerini ele almak için “gelir” ilkesinin çok dar olduğu konusunda yayınladıkları raporlarla değinir (BM, 2005, s. 14).

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP, 2006) ise yoksulluk raporlarında yoksulluğu tarihsel olarak, ekonomi ile ilişkilendirmiştir. Bu kavramsallaştırma bugün hala kullanılmaktadır. Bu tanımlamada, "gelir" de "yoksulluk" kadar sorunlu bir kavramdır. Ama UNDP yoksulluğu, “kişinin sosyal bir varlık olarak yaşama katılmaması, rollerini yerine getirmemesi, yükümlülüklerini karşılayamaması ve bunun sonucunda sosyal ilişkiselliklerden mahrum kalması” olarak tanımlar (UNDP, 2006, s. 5).

Townsend (1979) yoksulluk olgusunu ele aldığı çalışmada, yoksulluğun birçok alan ve bu alanların göstergelerine değinmektedir. “Kişiler, aileler ve topluluklar, bulunduğu toplumda genel olarak kabul edilen ve onaylanan, alışlagelmiş yiyecek türlerini elde etmek, sosyal aktivitelere katılma ve bu imkânlarla sahip olamadıklarında yoksulluk içinde kabul edilirler”. Kişilerin bu alanlara erişimleri kısıtlı olduğunda genelde belirli yaşam alanlarından aktivitelerden dışlanma durumu ile karşılaşılır (Townsend, 1979, s. 31).

Fortujin ve Ostendorf (2004) göre yoksulluk, belirli alanlara erişimin kısıtlı olması veya hiç olmaması sonucunda ortaya çıkan bir durumdur. Yoksulluğu “kişinin sağlık, eğitim, istihdam, barınma, sosyal gibi temel alanlara sosyal bir varlık olarak toplumsal yaşama katılamama durumu” olarak tanımlarlar (Fortujin ve Ostendorf, 2004, s. 239).

Amartya Sen (1981) ise yoksulluğu şu bağlamda ele almaktadır. Sen’e göre yoksul olarak tanımlanan kişinin hangi ölçütlere göre yoksul olarak belirleneceği önemlidir. Belirli tüketim normları veya bir yoksulluk sınırının belirlenmesi yoksulluk tanımının belirli bir aşamasıdır. Bu aşamanın altında olan insanlara yoksul denilebilir. Ancak, Sen bunun dışında birinin tam olarak yoksul kabul edilmesi için “bu kişinin ne yapıp ne yapamadığına yönelmek gerektiğine değinir”. Burada da yoksulluk tanımlarına yeni bir kavramsallaştırma ekleyerek “yapılabilirlik yaklaşımını” önerir. Bu yaklaşıma göre, bireyin standardın altında bir yaşam sürmesi birçok eylemi yapmasına engel olmakta ve yoksulluğa zemin hazırlamaktadır (Sen, 1981, s. 9).

Haughton ve Khandker (2009) ise yoksulluğun temel nedenlerini veya yoksullukla ilişkilendirilen faktörleri sıralarlar: İlk olarak bölge düzeyindeki özellikler, bunlar arasında sel veya tayfunlara karşı hassasiyet, uzaklık, yönetim kalitesi ve mülkiyet hakları ile bunların uygulanması yer alır. İkinci olarak toplum düzeyindeki özellikler, bunlar arasında altyapının (yollar, su, elektrik) ve hizmetlerin (sağlık, eğitim) erişilebilirliği, pazarlara yakınlık ve sosyal ilişkiler bulunur. Üçüncü olarak hane halkı ve bireysel özellikler, bunlar arasında en önemliler şunlardır: Demografik, hane halkı büyüklüğü, yaş yapısı, bağımlılık oranı, hane halkı başının cinsiyeti gibi faktörler. Ekonomik, istihdam durumu, çalışılan saatler, sahip olunan mülkler gibi faktörler. Sosyal, sağlık ve beslenme durumu, eğitim, barınma gibi faktörler bulunmaktadır (Haughton ve Khandker, 2009, s. 145). Demografik unsurlar arasında özellikle yaş ve cinsiyet unsurları yoksulluk üzerinde önemli birer belirleyici olarak değerlendirilmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalarda kadınların kariyer engelleri nedeniyle, yaşlı bireylerin ise yaşlı ayrımcılığına maruz kalmaları sebebiyle işsizliğe ve yoksulluğa sürüklendikleri belirtilmektedir (Demir, 2011: 760, s. Topgül, 2016, s. 373; Mert ve Topçu, 2021, s. 285; Öztürk ve Bilkay, 2016, s. 89; İnandı ve Tunç, 2012, s. 203).

Standing (2015) ise yoksulluğu, insanların hayatını sınırlayan bir etken olarak görmektedir. Elllerinde yeterli miktarda gelir olmayan insanları, hayatları hakkında da belirli sözlere sahip olarak görmemektedir. Bu insanlarda zamanı kontrol edebilme durumu da bulunmamaktadır. Standing’e göre,

günümüz maddi dünyasında gelişen ve tarihteki geleneksel işçi sınıfının "proletarya"nın yerini alan ve daha güvencesiz olan "prekarya" kavramını kullanır. Prekarya terimini "kaygan bir zeminde" yürümeye çalışan insan grubu olarak belirten Standing, bu grubu güvencesizlik ve belirsizlik ekseninde ele alır (Standing, 2015, s. 217).

Marshall'a göre ise yoksulluk; "genellikle maddi kaynaklardan, bazen de kültürel kaynaklardan yoksun kalındığını ifade eden bir durum olarak tanımlar" (Marshall, 1999, s. 825).

Yoksulluk her dönemde etki derecesi, etki alanındaki farklılıkların yanı sıra kavramsal olarak sınıflandırılmada da bir dizi zorluklar ile öne çıkmıştır. Çünkü yoksulluk hakkında ortak bir tanımlama/kavramsallaştırma söz konusu değildir. Tanımlar, genellikle yoksullara bakış açısına göre farklılık ve tanımlamayı yapan değer sistemlerine göre değişkenlik göstermektedir. Bundan dolayı yoksulluğa ilişkin birçok kavram ve bunlara bağlı olarak da birçok farklı tanım bulunmaktadır. Bu kavramların farklılıklarını veya çelişen kısımlarını açıklamak gereklidir. Fakat bunu yapmak oldukça zor bir iştir (Şenses, 2019, s. 62).

Yoksulluk kavramının tanımı, zamanla toplumsal, ekonomik ve kültürel değişimlere bağlı olarak evrim geçirmiş ve farklı dönemlerde farklı şekillerde anlaşılmıştır. Orta Çağ'da yoksulluk genellikle toplumun ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilirdi. Feodal sistemin hüküm sürdüğü bu dönemde, toprak sahipleri ve soylular zenginliği elinde tutar, çoğu insan ise tarım ve zanaatla geçinmeye çalışırdı. Kilise, yoksullara yardım etme sorumluluğunu üstlenmiş ve yardım kuruluşları aracılığıyla yoksullara destek sağlamıştır (Haughton ve Khandker, 2009, s. 147). Aydınlanma dönemiyle birlikte yoksulluk daha fazla ele alınmaya başlanmış, yoksulluk kavramına ilişkin sorular ve yanıtlar değişime uğramıştır. Ekonomik düşüncede ortaya çıkan değişikliklerle birlikte, yoksulluğun nedenleri ve sonuçları üzerine daha fazla düşünce üretildi. Yoksulluğun toplumsal adaletsizlik ve ekonomik sistemle bağlantılı olduğu vurgulandı. Bu dönemde, yoksulluğun azaltılması ve toplumsal refahın artırılması amacıyla çeşitli reformlar önerildi. Sanayi Devrimi ile birlikte kentlerde hızla artan nüfus ve endüstrileşme, yoksulluğu daha belirgin hale getirdi. Yoksul sınıfların koşulları, işçi sınıfının haklarını savunan hareketlerin yükselmesine neden oldu. Bu hareketin ortak noktası, kapitalizmin yoksulluğun temel nedeni olduğunu savunmasıdır. 20. yüzyılın başlarında, endüstrileşmiş ülkelerde sosyal devlet anlayışı ve refah politikaları yaygınlaştı. Yoksulluğun azaltılması ve dezavantajlı gruplara destek sağlanması için devlet müdahalesi arttı. Bu dönemde yoksulluk, daha çok gelir eşitsizliği ve sosyal hizmetlerin eksikliği olarak ele alındı (OECD, 2011, s. 68; Zimmerman ve diğerleri, 2021, s. 8). Yoksulluk kavramı günümüzde çok boyutlu bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Sadece gelir düzeyi değil, eğitim, sağlık, barınma gibi faktörler de yoksulluğun tanımında önemli rol oynamaktadır. Uluslararası kuruluşlar, yoksulluğun azaltılması için sürdürülebilir kalkınma hedefleri belirlemiş ve dünya genelinde yoksullukla mücadele amacıyla çeşitli projeler yürütülmektedir. Bu bağlamda yoksulluk kavramı zaman içinde toplumsal, ekonomik ve kültürel değişimlere bağlı olarak farklı şekillerde tanımlanmış ve ele

alınmıştır. Yoksulluğun karmaşıklığı, tanımının da sürekli olarak evrilen bir yapıya sahip olmasına neden olmuştur (Açıkalın, 2004, s. 9).

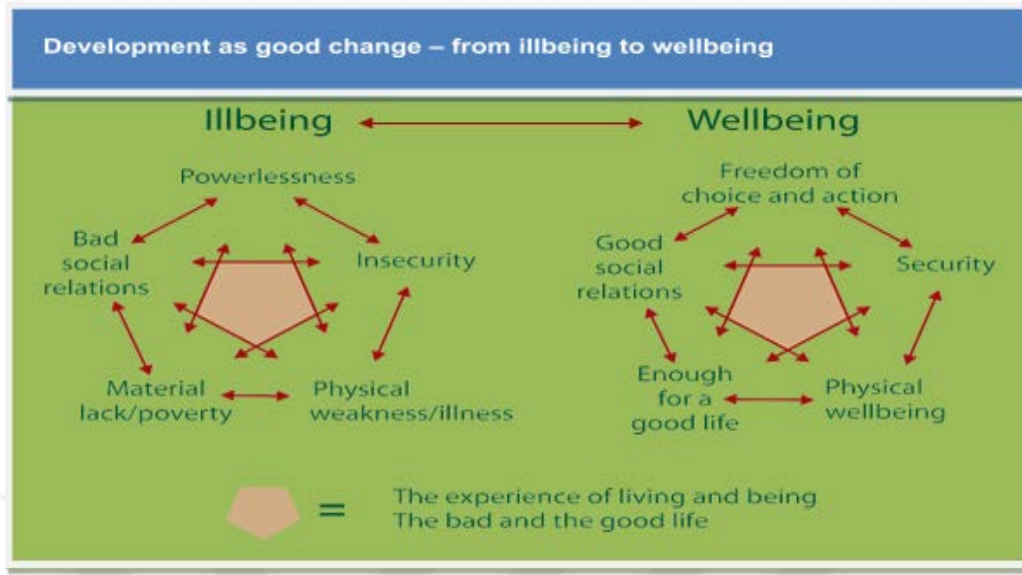
Yoksulluk tanım ve ölçümünde üzerinde durulması gereken bir nokta, yoksulluk göstergesi olarak salt ekonomik kıstasların mı yoksa bunların ötesinde ve bunlara ek olarak sosyal ve hatta politik birtakım olgularında etkin olacağı sorunsalı ile ilgilidir. Tarihte yoksulluk araştırmalarına bakıldığında zaman yakın bir geçmişe kadar iktisadi temeller üzerinden şekillenen bir ekonomik durum olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Fakat yoksulluk salt ekonomik bakış açısı ile ele alınsa bile başta gelir ve tüketim harcamaları olmak üzere birçok farklı kıstası kapsayan bir yapısal sistem ile karşılaşılmaktadır (Şenses, 2019, s. 62). Literatürde, özellikle sosyal bilimler yazınında yoksulluğa yönelik tanımlamalar farklılık göstermesine karşın, tanımlanan yoksulluk türleri de farklılık göstermektedir. Bu tanımlamalarda ön plana çıkan noktaların bazıları; biyolojik ihtiyaçları temel almakta iken bazıları sosyal ve kültürel ihtiyaçlar kökenli yoksulluk türleri olmaktadır. Literatürde yer alan araştırmalarda da genellikle yoksulluk türlerinin biyolojik, sosyal ve kültürel ihtiyaçlar üzerinden sınıflara ayrıldığı görülmektedir (Bhugra ve Becker, 2005, s. 18; Lipina, 2017, s. 1; Lee ve diğerleri, 2007, s. 1). Literatürde yer alan bilgiler ışığında yoksulluk türleri aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

1.2. Yoksulluk Tanımında Farklılaşan Yoksulluk Türleri

Yoksulluğun anlaşılması ve hafifletilmesi, birkaç yüzyıldır gerek ulusal gerekse uluslararası kurum ve kuruluşların önemli bir ilgi alanı olmuştur. Yoksulluğun azaltılması, hafifletilmesi veya ortadan kaldırılmasının ülkelerin gelişmesinin ana hedefi ve ölçütü olarak görülmektedir. UNDP'ye göre farklı yoksulluk tanımları bulunmaktadır (UNDP, 2006, s. 3).

İlk olarak gelir yoksulluğu veya daha az güvenilir bir ölçüm olduğu için yaygın olarak kullanılan tüketim (mutlak) yoksulluğudur. Yoksulluk kavramı literatürde disiplinlerarası bir konu olarak karşımıza çıkmakla beraber, her bilim dalı yoksulluğu farklı şekilde ele almıştır. Örneğin ekonomistler, yoksulluk kelimesini bu ölçütlere atıfta bulunarak kullanırlar. Yoksulluk, ölçülebilen ve ölçülmüş olandır. İkinci yoksulluk türü hem temel gıdalar hem de insanların sosyal bir varlık olarak toplumsala katılmasını ele alan yoksulluk türüdür. Bu tanımlamada gelirin yanı sıra, konut, giyim, mobilya, kişisel ulaşım araçları, radyo veya televizyon gibi diğer varlıkların eksikliği veya yetersizliğini de kapsamaktadır. Temel hizmetlere erişimin olması veya olmaması da bu yoksulluk tanımı içerisine dâhil edilir. Üçüncü yoksulluk türü, Sen'in (1981) çalışmaları sonucu oluşturulan yapılabirlik kapasite yaklaşımıdır. Bu yoksulluk tanımında kişinin ne yapabildiğine veya yapamadığına ya da ne olduğuna ne olamayacağına atıfta bulunulur. Bu, temel ihtiyaçların eksikliğinden ziyade, insan yeteneklerini, örneğin becerileri ve fiziksel yetenekleri ve toplumda öz-saygıyı içerir. Dördüncü yoksulluk türü, daha geniş birçok boyutlu yoksulluk görüşünü benimser ve mallara erişim eksikliğini sadece birkaç birbirini tamamlayan boyuttan biri olarak ele alır. Bu tanımlar, yoksulluğu hafifletme, azaltma veya ortadan kaldırmaya verilen öneme göre, anlamların gelişmenin temelinde olduğunu ima eder. Bu anlamların her

birinin diğerlerinin tamamını etkileyebileceği ve bunun tersi olduğu, böylece yoksulluk boyutlarının birbirine bağımlılığını vurgular (UNDP, 2006, s. 4).



Şekil 1.1. Kötü Durumdan İyi Duruma Geçiş (UNDP, 2006, s. 4)

Burada insanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için gereken asgari gıda ihtiyacına ulaşamamaları üzerinden bir tanımlama durumu söz konusudur. Fakat mutlak yoksulluk kavramının sadece temel asgari gıdalara ulaşmak olarak ele alınması dar bir bakış açısı oluşturmaktadır. Asgari gıda ihtiyaçlarının yanında kişinin hayatını devam ettirebilmesi için barınma, konuta, asgari düzeyde dahi olsa sağlığa ve temiz içme suyuna erişimi geniş anlamli “mutlak yoksulluk” tanımı içerisinde yer almaktadır (World Bank, 1990, s. 23). Mutlak yoksulluk genel olarak insanların temel fizyolojik gereksinimlerini ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılayamamanın bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu noktada bireyin fizyolojik gereksinimlerini karşılama düzeyinde karşılaştığı zorluklar mutlak yoksulluk düzeyini de etkilemektedir (Sarı, 2021, s. 161).

1990 yılında Dünya Bankası tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, yaşamın sağlıklı bir biçimde devam ettirilebilmesi için kişilerin günlük asgari olarak 2400 kalorilik gıda ihtiyaçlarının karşılanması gerekliliği ortaya konularak mutlak yoksulluğun sınırı kısmen belirlenmeye çalışılmıştır. Burada unutulmaması gereken nokta kişi başı kalori ihtiyacının sabit olmadığı, ülkelerin sosyo ekonomik gelişim düzeylerine göre farklılık gösterdiği bilinmelidir. Örneğin Dünya Bankasına (1990) göre gelişmiş ülkelerde yaşayan insanların günlük kalori ihtiyacı 3390, gelişmekte olan ülkelere yaşayan insanları günlük kalori ihtiyacı 2480 ve gelişmemiş ülkelere yaşayan insanların günlük kalori ihtiyacı 2070 olarak belirlenmiştir. Bunun yanında BM’nin belirlediği Amerikan doları üzerinden mutlak yoksulluk tanımında ise, günlük 1 dolar veya 1,5 dolar gelire denk gelen bir yaşamı ifade etmek için kullanılmaktaydı (World Bank, 1990, s. 23). Yakın bir zaman önce yani Eylül 2022 de Dünya Bankası bu verileri güncelledi. Dünya Bankasının bu yeni verilerine göre dünyada ürünlerin fiyatlarında değişimler meydana geldikçe, küresel yoksulluk sınırının bu değişiklikleri yansıtacak şekilde periyodik olarak güncellenmesi gerekmektedir. Bu nedenle Eylül 2022’de uluslararası yoksulluk sınırı kişi başı

günlük 1,90 dolardan 2,15 dolar olarak güncellenmiştir (World Bank, 2023, s. 1; Lara ve Mandez-Ramos, 2021, s. 5).

Bu durum Dünya Bankası tarafından günde 2,15 doların altında yaşayan herkesin aşırı yoksulluk içinde yaşadığı kabul edildiği anlamına gelir. Böylece dünya çapında yaklaşık 648 milyon insan bu durumdadır. Uluslararası yoksulluk sınırındaki artış, 2011 ile 2017 yılları arasında düşük gelirli ülkelerde dünyanın geri kalanına göre temel gıda, giyim ve barınma ihtiyaçlarının maliyetindeki artışı yansıtıyor. Yani 2017 fiyatlarıyla 2,15 doların gerçek değeri, 2011 fiyatlarıyla 1,90 dolarla aynı olmaktadır (World Bank, 2023, s. 2). Bu tanımlamada belirtmek gerekir ki dünya coğrafyasında yoksulluk farklı bölgelerde farklı şekillerde etkisini hissettirmektedir. Bunun yanında çocuk, genç, kadın ve yaşlı nüfusun yoksulluk ile mücadele etme yöntemleri ve yoksulluğun şiddetine maruz kalma durumları farklıdır. Genel bir gelirden söz etmek bu durumda eksik kalacaktır.

Dünya Bankasının 2022 yılında yayınladığı “*Poverty and Shared Prosperity 2022*” (Yoksulluk ve Ortak Refah 2022) raporuna göre Uluslararası yoksulluk sınırını ve daha yüksek mutlak yoksulluk sınırlarını türetmek için 2017 yılında hesaplanan Satın Alma Gücü Paritesi (Purchasing Power Parity (PPP)), PPP’ye dönüştürülen yeni bir dizi ulusal yoksulluk sınırı temel alınır. Uluslararası yoksulluk sınırı, düşük gelirli ülkelerin ulusal yoksulluk sınırlarının ortanca değeri olarak türetilirken, daha yüksek mutlak yoksulluk sınırları ise ortanca ulusal yoksulluk sınırları olarak alt orta gelirli ülkeler ve üst orta gelirli ülkeler için belirler. 2011 PPP’ye göre, düşük gelirli ülkeler için ortanca sınır 1.90 ABD doları, alt orta gelirli ülkeler için 3.20 ABD doları ve üst orta gelirli ülkeler için 5.50 ABD dolarıdır. 2017 PPP’ye göre ise, düşük gelirli ülkeler için ortanca ulusal yoksulluk sınırı 2.15 ABD doları, alt orta gelirli ülkeler için 3.65 ABD doları ve üst orta gelirli ülkeler için 6.85 ABD doları olarak güncellenmiştir. Üst orta gelirli ülkelerdeki sınırdaki değişiklik, 2011 ile 2017 arasında üst orta gelirli ülkelerde ulusal yoksulluk sınırlarının gerçek değerindeki artıştan kaynaklanan nispeten büyük bir değişiklik olarak görülmektedir. Yoksulluk sınırlarındaki bu değişimi göstermenin bir yolu, 1.90 ABD doları, 3.20 ABD doları ve 5.50 ABD doları yoksulluk sınırlarını sabit 2017 ABD doları cinsinden ifade etmek ve 2011 ile 2017 arasındaki gerçek değer değişikliklerini gözlemlemektir. Düşük sınırların gerçek anlamda neredeyse değişmediğini, ancak üst orta gelirli ülkelerdeki sınırın önemli ölçüde arttığını, sınırın değerinde gerçek bir artışı yansıttığını göstermektedir (World Bank, 2022, s. 31).

Bir diğer yoksulluk türü ise göreceli yoksulluktur. Göreceli yoksulluk kavramının ortaya çıkmasının temelinde dünyadaki gelişmelere paralel olarak yoksulluk algısının değişime uğraması yatmaktadır. Nitekim geçmiş dönemlerde fiziksel ve fizyolojik gereksinimlerin karşılanamaması yoksulluk olarak ifade edilirken, günümüzde sosyo-kültürel gereksinimlerin karşılanamaması da yoksulluk kavramı içinde değerlendirilmektedir (Sarı, 2021, s. 161). Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO, 2022) raporunda bu yoksulluk türün şu şekilde açıklamaktadır. Göreceli yoksulluk, sosyal eşitsizliğin bir tezahürü olup, kabul edilebilir yaşam standartlarına, vatandaşlık avantajlarına ve ciddi mahrumiyet nedeniyle ortaya çıkan sosyal istikrarsızlıktan kaçınma ihtiyacına odaklanır. Göreceli yoksulluk mutlak veya aşırı

yoksulluğun aksine, ekonomik büyüme ile ortadan kaldırılamaz. Görelî yoksulluğu ele almak için gereken politikalar, dağıtım odaklı olup sosyal yardım, sosyal güvenlik ve ilerici vergilendirme yoluyla kapsamlı sosyal korumayı içerir. Bu tür politikalar, dayanışma ve uyum gibi sosyal olan bir dizi endişeleri içermektedir. Bu yoksulluk türünde mutlak yoksulluk kavramının yanı sıra insanın birer sosyal varlık olması durumunu da göz önüne alan yaklaşım mevcuttur. Kişilerin toplum içinde dağıtılan refahtan adil şekilde yararlanamadıkları, varlık içinde eşitsizliğin görüldüğü yoksulluk türü olarak tanımlanmaktadır. Görelî yoksul olarak kabul edilen kişilerin başta gıda ihtiyaçları olmak üzere temel gereksinimlerini karşıladıkları ancak toplumsal yaşam standardı içinde birçok sosyal beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılayamadıkları görülmektedir. Bir diğer tanımlama ile görelî yoksulluk, toplum içinde kabul edilebilir tüketim düzeyine ulaşamamak, bu düzeyin altında kalmaktır. Görelî yoksulluğun burada dikkat çekilmesi gereken noktası, yoksullukla ilgili belirlenen tüm ölçütlerinde görelî olmasıdır. Yoksulluk ölçümü yapılırken öncelikli olarak mutlak yoksulluk ve görelî yoksulluk kavramları arasında seçim yapılması gerekmektedir. Bunun sebebi bir toplumda mutlak yoksulluk yaklaşımına göre hiç kimse yoksul olmayabilirken, görelî yoksulluk tanımında toplumda her zaman bir yoksul kesimin bulunacağı söz konusudur. Ülkeler gelişmişlik seviyesine göre sınıflandırıldığında, mutlak yoksulluk kavramının az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde kullanıldığı, buna karşılık görelî yoksulluk kavramının gelişmiş ülkelerde kullanıldığı görülmektedir. Görelî yoksulluğun bir eşitsizlik ölçütü olduğundan hareketle, görelî yoksulluk yaklaşımının ele alındığı durumlarda, eşitsizliklerde bir azalma olmuyorsa, yoksulluğun büyümeye karşı tamamen duyarsız olduğunu söylemek mümkündür. Böyle durumlarda yoksullukla mücadele ederek, görelî yoksulluğu azaltmanın tek yolu ülkedeki eşitsizlikleri azaltmak olacaktır (ILO, 2022, s. 2; Yereli ve diğerleri, 2015, s. 113; Karakaş, 2010, s. 1). Aynı ülke coğrafyası içinde farklı bölgelerde görelî yoksulluk yaklaşımı ile hareket edilmesi halinde, daha varlıklı bölgelerin daha yoksul bölgelere oranla, daha yüksek yaşam standardından dolayı daha yüksek bir görelî yoksulluk sınırına sahip oldukları görülecektir. Bu durumda varlıklı bölgelerde yaşayan insanların yoksul bölgelerde yaşayan insanlarla karşılaştırıldığında daha çok görelî yoksul insanın bulunduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Bir diğer yoksulluk türü olan objektif- sübjektif yoksulluk, refah yaklaşımı olarak da kabul edilen ve yoksulluğun bir diğer tanımlanma biçimi olan objektif yoksulluk kavramı, yoksulluğu ortaya çıkaran ve kişileri yoksulluktan kurtarmak için gerekli olan unsurların önceden belirlendiği değerlendirmeleri içermektedir. Sübjektif yoksulluk kavramı ise, kişinin ya da hane halkının yoksul oldukları düşünmesi biçiminde kendini göstermektedir (Başaran ve Çetinkaya, 2013, s. 243; Danışman-Işık, 2018, s. 71). İki yoksulluk türü arasındaki en temel farklılık; objektif yoksulluk ölçülürken genel kurallar dikkate alınmakta iken, sübjektif yoksulluğun belirlenmesinde sadece bireysel değerlendirmeler dikkate alınmaktadır (Sarı, 2021, s. 162).

Sübjektif ve objektif yoksulluk kavramlarının detaylı ele alındığı bir çalışmada (Szukielojc, 2022) objektif yoksulluk kavramının klasik yaklaşıma göre, yoksulluk yalnızca hanehalkı geliri veya

hane halkının harcama/tüketim düzeyi (refahın bir ölçüsü olarak alınır) temel alınarak belirlenir. Objektif yoksulluk ve sübjektif yoksulluk kavramlarının tanımlanmasında ortaya çıkan farklılık ise, sübjektif yoksulluk yaklaşımının objektif yoksulluk yaklaşımının aksine önceden belirlenen unsurlara değil kişilerin tercihlerine öncelik vermesidir. Sübjektif yoksulluğun "nesnelleştirilmiş" ölçümü, istatistiksel yöntemler kullanılarak değerlendirilen, sözde sübjektif yoksulluk çizgilerine (eşiklerine) dayanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, yalnızca katılımcıların kendi durumlarına yönelik görüşleri “öznel” niteliktedir ve bu görüşler yoksulluk çizgilerinin belirlenmesinin başlangıç noktasını oluşturur. Belirli sosyo-demografik özelliklere sahip kesim için yoksulluk eşikleri, beyan edilen öznel değerlendirmelerin istatistiksel analizler (daha az veya daha gelişmiş istatistiksel yöntemler, iktisadi modeller) yoluyla tahmin edilir (Szukielojc, 2022, s. 2).

Bir diğer yoksulluk türü olan gelir yoksulluğu – insani yoksulluk ise, UNDP’ nin (2006) tanımına göre gelir yoksulluğu, “bireylerin veya hanelerin belirli bir zaman diliminde sahip oldukları gelirin, temel ihtiyaçlarını karşılamak için yetersiz olması durumunu” ifade eder. Bu temel ihtiyaçlar, yiyecek, barınma, giyim, sağlık hizmetleri, eğitim gibi en temel yaşamsal gereksinimleri içerir. Gelir yoksulluğu, kişilerin yetersiz gelir seviyeleri nedeniyle temel ihtiyaçlarını karşılamada zorlanmalarına ve toplumsal katılım fırsatlarının kısıtlanmasına yol açabilir. Gelir yoksulluğu genellikle ekonomik metriklerle ölçülür. Ülkeler gelir yoksulluğunu belirlemek için belirli bir gelir eşiği veya yoksulluk sınırı belirlerler. Bu eşik, bir kişinin veya ailenin temel ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için gereken asgari gelir miktarını temsil eder. Birey veya hane geliri, bu eşik altında ise gelir yoksulluğu içinde kabul edilir (UNDP, 2006, s. 31) insani yoksulluk kavramı ortaya çıktıktan sonra insanların bireysel gereksinimlerinin yanında yoksulluğu belirlemede sosyo-kültürel ihtiyaçların da dikkate alınmaya başlandığı görülmüştür (Sarı, 2021, s. 162).

Yoksulluk, küresel, ulusal veya toplumsal düzeyde bir kamu politikası endişesi olarak, artık çok boyutlu bir sorun kabul edilmektedir. Son birkaç on yılda, yoksul insanları tanımlayan gelir ve tüketim odaklı yaklaşımlara meydan okuyan yeni bakış açıları ortaya çıkmıştır. Örneğin UNDP raporlarında yoksul insanların ve toplulukların sorunları, durumlarını iyileştirmenin engelleri ve fırsatları üzerine yapılan çalışmalar, yoksulluğun karmaşık bir mahrumiyetler kümesi olarak anlaşılmasını sağlamıştır. Bu alternatif perspektifler, yoksulluğu insan yaşamının birçok boyutunda başarısızlıklarını yansıtan bir insani durum olarak yeniden ele almıştır. Açlık, işsizlik, evsizlik, hastalık ve sağlık hizmeti, güçsüzlük ve mağduriyet ve sosyal adaletsizlik; hepsi insan onurunu zedeleyen durumlardır. Yoksulluğu ortadan kaldırmak için stratejiler, yalnızca ekonomik büyüme ve yeniden dağıtım değil, aynı zamanda eğitimi yaygınlaştırma, ayrımcılığı ortadan kaldırma ve sosyal adaleti sağlama gibi birçok alanda doğrudan müdahaleyi gerektirir; insan yaşamındaki farklı türdeki mahrumiyetler birbirleriyle ilişkilidir ve birbirlerini güçlendirir. Örneğin, eğitim eksikliği veya eğitime erişememe veya erişim sağlandıktan sonra yarıda bırakma genellikle yoksul kişinin durumunu tanımlayabilir. Aynı zamanda istihdam, gelir, sağlıklı olma, sağlık hizmetlerine erişim ile temiz su ve temiz suya erişim gibi diğer önemli yönlerini

etkileyen bir engeldir. Bunlar ayrıca ayrımcılık ve adalet erişiminin eksikliğiyle ilişkilidir (UNDP, 2006, s. 7).

1.3. Yoksulluk ve Gençlik

Gençlik çalışmalarında her disiplinin farklı tanımlamaları bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda en çok kullanılan tanımlar; Sosyolojik, psikolojik ve biyolojik tanımlar olarak ele alınır. Lakin bu tanımlardan ziyade genç grubun toplumsal yaşama katılmasında/dâhil olmasında yoksulluk olgusu oldukça önemlidir. Yoksulluğun, hâkim olduğu grupta (kadın, genç, çocuk vb.) toplumsal yaşama katılma noktasında ciddi problemler ortaya çıkmaktadır. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiği zaman yoksulluk ve gençlik, genç işsizliği ve gençlerin ekonomik sorunları gibi konuların sıklıkla çalışıldığı görülmektedir (Msigwa ve Kipsha, 2013, s. 67; Aiyedogbon ve Ohwofasa, 2012, s. 269; Awogbenle ve Iwuamadi, 2010, s. 831; Batu, 2016, s. 343). Kavramsal açıdan ele alındığı zaman genç yoksulluğu; genç nüfusun ekonomik ve sosyal göstergelere bakıldığında standart altı koşullarda yaşamasını ifade etmektedir.

Gençlerde yoksulluk hem psikolojik hem de sosyal açıdan birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Literatürde yer alan araştırma bulguları da gençlerde yoksulluğun psikolojik sağlık sorunlarına ve birtakım sosyal sorunlara zemin hazırladığı görüşünü desteklemektedir (Yoshikawa ve diğerleri, 2012, s. 272; Lund ve diğerleri, 2011, s. 1; Santiago ve diğerleri, 2011, s. 218). Bu noktada gençlerde yoksulluğu en aza indirmeye yönelik politikaların hayata geçirilmesi ülkelerin üzerinde önemle durduğu konular arasında yer almaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiği zaman hem Türkiye’de hem de gelişmekte olan ülkelerde genç yoksulluğunu azaltmaya yönelik politikalar geliştirildiği görülmektedir (Çetin, 2020, s. 510; Kuvvetli-Yavaş, 2021, s. 151; Baş, 2017, s. 255). Gençlerde gerek istihdama katılımın artırılması gerekse de yoksullukla mücadele politikalarının daha etkili hale gelmesi için öncelikli olarak yoksulluk ve gençlik üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi gerekmektedir. Bu konuda yurtiçinde ve yurtdışında yapılan bazı araştırma sonuçları aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

1.3.1. 2000 Sonrası Yoksulluk ve Gençlik Üzerine Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Güven-Çepni (2023, s. 1-72) tarafından yapılan çalışmada istihdam, eğitim ve yoksulluk ilişkisinin genç nüfus kapsamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 276 genç birey dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda genç yoksulluğu riski yüksek olan gençler ne eğitimde ne istihdamda olanlar, işsiz olanlar, eğitim çıktısı düşük olanlar ve mesleki çıktısı olmayan bölümlerden mezun olanlar olarak sıralanmaktadır. Diğer yandan, istihdamda olan gençlerin bir kısmının maddi yoksunluk yaşamakta olduğu, bir kısmının da eğitim sonunda arzu ettiği ücret ve çalışma koşullarına erişemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Dirimeşe (2022, s. 545) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin yoksulluk üzerine görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Bülent Ecevit Üniversitesi’nde öğrenim

gören 90 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda gençlerin yoksulluğu, temel gereksinimler ve yoksulluğun kaynağı olarak iki kategoride değerlendirildiği, buna paralel olarak gençlerin yoksulluğu yalnızca finansal açıdan değerlendirmede, sosyal aktiviteler, sosyal arkadaşlıklar, huzur, ailenin toplumsal işlevleri, mutluluk, ulaşılacak istenen amaç ve hayaller kapsamında da değerlendirdikleri sonucuna varılmıştır.

Özdemir ve diğerleri (2021, s. 292) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin çok boyutlu yoksulluk düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 95 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda gençlerin ekonomik fırsatlar, güvenlik, fiziki olanaklar, sağlık, kendini ifade etme, sosyo-kültürel ve iletişimsel açıdan farklı problemler yaşadıkları, yeterince sosyalleşemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Günaydın (2021, s. 155) tarafından yapılan araştırmada yoksulluğun gençler üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada belgesel tarama modeli dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda genç yoksulluğun azaltılması için eğitim konusunda teşviklerin ve desteklerin verilmesi gerektiği, gençlerin sosyal ortamda bulunamadığı, aynı zamanda gençlerin sosyal dışlanmaya maruz kaldıkları, gençlerin çekingen olduğu ve girişimci taraflarının gelişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çetin (2020, s. 510) tarafından yapılan araştırmada yoksulluk ve yoksulluk göstergelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada bu alanda yapılan çalışmalar incelenmiştir. Çalışmanın sonunda Türkiye’de yoksullukla başa çıkma stratejilerinin kişilerin “yapabilirlik” düzeylerinin artırılması gayesiyle ilk olarak eğitim, barınma ve sağlık hususlarında olmakla beraber sosyal ve iktisadi politikalar arasındaki uyumu ortaya koyacak şekilde planlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kete-Tepe ve Özer (2020, s. 166-180) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin yoksulluk algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 100 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda ekonomik olarak daha refah bir hayat şartları ve gençlerin kendilerini iyi bir düzeyde görmelerinin yanında ekonomik açıdan problem yaşadıkları halde, devlet imkanlarında sağlanan barınma koşullarında değil kiralamış oldukları evlerde veya aile evinde kaldıkları için, ebeveynlerin desteğini hissettikleri, sosyal açıdan iyi oldukları, arzu edilen besini tüketebildikleri, kişisel gelişimleri için veya akademik başarıları içinde çevreye uyum sağladıkları için gençler hayat şartlarının daha iyi olduğunu düşündükleri, gençlerin yoksulluğun dezavantajları neler sorusuna vermiş oldukları yanıtların ise; katılımcılar arasında farklılıklar bulunduğu, bazı gençlerin imkansızlıklar nedeniyle dersane ve kurslara gidemedikleri, bu nedenle eğitim yaşamlarında eşitsizliğin olduğunu düşündükleri, bazılarının ise yoksulluktan kaynaklı çekingenlik yaşadıkları, özgüven düşüklüğü yaşadıkları, içe kapanık oldukları, gençler yoksulluğun bireyler üzerinde çok fazla negatif etkisinin olduğu, psikolojik olarak kendilerini yetersiz gördükleri, kendilerini dışa kapattıkları, sosyalleşemedikleri, birçok aktiviteye katılamadıkları, çok fazla stres yaşadıkları, bazı etkenleri gerçekleştirmekten vazgeçtiklerini ya da

ertelemek zorunda kaldıkları, önceliklerinin beslenme olduğu, hayatı gecikerek yaşadıklarını ifade ettikleri, kendilerini kısıtladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bölükbaş (2019, s. 213) tarafından yapılan araştırmada Türkiye’de yoksulluk ve genç işsizlik ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 190 genç birey dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda Türkiye’de toplam genç erkek ve genç işsizlik yoksulluk ile ilişkili ve nedensellik gösterdiği, kadın genç işsizlikte bu durumun farklı olduğu, kadınların işsizlikten yoksulluğu doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisi olduğu, bu nedenle cinsiyete göre yoksulluğun farklılık gösterdiği, bunun yanında bölgelere göre de farklılık gösterdiği, Türkiye ekonomisinde yoksulluk ve genç işsizlik birbirini hem sonucu hem de nedeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Turgut (2019, s. 9) tarafından yapılan araştırmada gençler açısından yoksulluğun incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Kocaeli ’de yaşayan ve genç romanlar dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda genç yoksulluğunun sebebinin toplumsal ve kişisel etkenlerden kaynaklandığı, kişisel etkenlerin başında kültürel ve etnik faktörlerin olduğu, diğer sebeplerinde bunlar çerçevesinde ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2019, s. 67-68) tarafından yapılan araştırmada İstanbul ilindeki yoksul gençlerin tüketim alışkanlıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 36 genç birey dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda gençlerin değişkenleri incelendiğinde 25’inin 25-30 yaş arasında olduğu, 11’inin ise 15-20 yaş arasında olduğu, bu durumdan memnun olmayanlar değerlendirildiğinde kadınların erkeklere kıyasla daha fazla memnuniyetsizlik belirttikleri, bilhassa yoksul bölgelerde yaşamını sürdürenlerin yaşamdan memnun olmadıkları, bu durumdan kadınlarda daha fazla etki oluşturduğu, gençlerin ilişkilerinden ve ailelerinden memnuniyet duysalar da ekonomik yetersizliklerden oldukça fazla şikayet ettikleri, gençlerinde tüketim tercihlerine bakıldığında sırasıyla beslenme ve gıda, giyim ve ulaşım alanlarında olduğu, belirtilen diğer harcamalar değerlendirildiğinde eğitim, sigara, kişisel bakım ürünleri, barınma, sağlık ve kültürel alanlarda gerçekleştirdikleri, gençlerin sağlık ve barınma gereksinimlerinin en son sırada yer aldığı, aile ile beraber yaşayanların aile desteği hissederken, pek çoğunun tek başına yaşamını sürdürdüğü, buna paralel olarak gençlerinde sosyal ve kültürel alanlara ilişkin harcamalarının oldukça düşük olduğu, gençlerin bu alanlardan yoksun kaldığı, yapılan etkinliklerin pahalı olması veya gençlerinde sosyal açıdan eksiklik yaşamalarından kaynaklı bu faaliyetlerden haberdar olmadıkları, söz konusu bu olumsuz etkilerin ise gençlerin yaşamlarını devam ettirdiği bölgelere göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Fidan (2018, s. 2) tarafından yapılan araştırmada suç ve yoksulluk ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya cezaevinde olan 48 genç dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda gençlerin çocukluğunu aile yanında geçirme, ekonomik düzeyleri, ceza almadan önceki ekonomik seviyeleri, eğitim durumları, işsizlik, vb. sosyo-ekonomik değişkenlerin ve yoksulluk ile suç arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tümkeya ve diğerleri (2018, s. 58) tarafından yapılan araştırmada iş gücü, eğitim ve yoksulluk ilişkisinin üniversite öğrencileri kapsamında incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 22 üniversite öğrencisi dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda gençlerin eğitim hayatlarını devam ettirebilmek için yoksulluk durumlarının telafi edilmesi, buna paralel olarak diğer gençler gibi tüketim alanına dahil olma beklentisi sektörlerde düşük maaş, güvencesiz olma, mevsimlik ve geçici iş gücü olarak çalışma mecburiyetinde kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kahraman ve Kahraman (2016, s. 183) tarafından yapılan araştırmada çalışan üniversite öğrencilerinin istihdam durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 15 üniversite öğrencisi dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda gençlerin çocukluk çağından itibaren çalışma yaşamına dahil oldukları, fiziksel olarak zor ve kuvvet gerektiren işlerde çok fazla çalıştıkları, çalışman sebeplerinin genelde eğitim masraflarını çıkarmak ve aile ekonomisine katkıda bulunmak olduğu, Türkiye’de eğitilmiş kişilerin yaşadığı yoksulluk problemi ile yalnız başlarına savaştıkları, formel koruma sisteminin dışında kalmaları ekonomik ve farklı toplumsal problemleri de beraberinde getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Erikli (2016, s. 283) tarafından yapılan araştırmada genç yoksulluğun temel belirleyici faktörlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 15-24 yaş arasında olan gençler dahil edilmiş olup, veriler TÜİK resmi sitesinden alınmıştır. Çalışmanın sonunda gençlerin eğitim düzeyleri arttıkça, yoksulluk düzeylerinin düştüğü, istihdamın içerisinde olmanın yoksulluktan kurtulmaya yeterli olmadığı, istihdama dahil olan gençlerin yoksulluk sınırının altında olduğu, bu durumda yoksulluktan kurtulmak için istihdama dahil olmaktan daha çok istihdamın niteliğinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kahraman ve Sallan-Gül (2015, s. 340-362) tarafından yapılan araştırmada Türkiye’de genç yoksulluğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 11-17 yaş arasında olan 40 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda yoksul olan hanelerin ortalama %40’ının başka akrabaları ile yaşamını sürdürdüğü, gençlerin %80’i ise yaşadıkları mahallenin ucuz olması sebebiyle mahalleyi seçtikleri, gençlerin %70’inde aylık toplam gelir düzeyinin asgari ücretin altında olduğu, gençlerin yeterli düzeyde beslenemediği, maddi yoksunluğu şiddetli düzeylerde yaşadıkları, gençlerin eğitim hayatına dahil olamadıkları veya eğitimlerini yarıda bırakmak zorunda kaldıkları, küçük yaşlarda başlayan ucuz iş gücü çocukları yetişkin olduklarında toplumsal ve ekonomik risklere açık bir hale geldikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Şenol ve Mazman (2014, s. 243) tarafından yapılan araştırmada yoksulluğun ortaya çıkardığı genç iş gücünün incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya sanayide çalışan 1767 genç birey dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda gençlerin bedensel gelişimleri bakımından ciddi risklerle iş yaşamlarına devam ettikleri, küçük yaşlarda başlanılan iş yaşamı gençlerin kişiliklerinin olumsuz yönde etkilendiği,

buna paralel olarak gençlerin sosyal, kişisel, fiziksel ve psikolojik açıdan gelişimlerinin negatif yönde etkilendiği, ayrıca gençlerin geleceğe ilişkin ümitsizlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Enneli (2010, s. 41-42) tarafından yapılan araştırmada Türkiye'deki genç yoksulluğun incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya genç yaş grubu dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda gençlerin yaşadıkları yoksulluk nedeniyle iş hayatına atıldıkları, kazandıkları geliri barınma ve beslenmeye harcadıkları, bu nedenle kültürel ve sosyal aktivitelere dahil ol(a)madıkları, yoksulluk nedeniyle sosyal dışlanmaya maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Aktaş-Yamanoğlu (2010, s. 41) tarafından yapılan araştırmada gençlik ve yoksulluk ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Ankara ilinde yaşayan 65 genç dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda gençlerin yoksulluk nedeniyle sosyal dışlanma yaşadığı, yoksul gençlerin tüketim toplumunun ne altında ne de üstünde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Açıkalın (2008, s. 131) tarafından yapılan araştırmada gençlik ve yoksulluğun toplumsal açıdan incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 31 genç dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda genç yoksulluğun, kişilerin istihdam imkanlarına erişebilecek özelliklere sahip olmadığı, eğitim durumları oldukça düşük düzeyde olduğu, şehirler yeni göç eden gençlerin yoksulluklarının daha fazla olduğu, fiziksel ve psikolojik açıdan ciddi düzeyde sağlık problemlerinin olduğu, gençlerin yüksek riskli işlerde çalışmak mecburiyetin kaldıkları, bundan dolayı kalıcı veya geçici sağlık sorunlarına, uzun kaybı ve psikolojik açıdan zedelendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aktaş-Yamanoğlu (2006, s. 9) tarafından yapılan araştırmada yaşam şartları, gençlik ve yoksulluk ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 15-29 yaş arasında olan 65 genç dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda yoksul hayat şartlarının gençlerin yapabilecekleri unsurları sınırlandırdığı ve yoksulluğun yeniden üretilmesine katkıda bulunduğu, yoksul hayat şartlarının ürettiği sosyal dışlanma, gençlerin yoksulluğa ilişkin döngüsünü aşabilmelerini zorlaştırdıkları, yoksulluğu çok boyutlu bir döngü olarak yaşamalarına sebep olduğu, buna paralel olarak yoksul hayat şartlarına küçük yaşlardan itibaren maruz kalan gençlerin bu yoksulluğu içselleştirdiği, kendisini başarısız veya başarı ihtimallerini yok saydığı, toplum içerisindeki hiyerarşide kendisini en alt tabakada gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

1.3.2. 2000 Sonrası Yoksulluk ve Gençlik Üzerine Dünyada Yapılan Çalışmalar

Nwosu ve diğerleri (2022, s. 1) tarafından yapılan araştırmada Yoksulluk ve Nijerya'dan Gençlerin Göç tercihlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Nijerya'nın Isiala-Mbano Imo Eyaleti, Umuozu topluluğundan 25 genç dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda artan yoksulluk oranı nedeniyle gençlerin gönüllü köleliğe yöneldikleri, gençlerin çok fazla aşağılanmaya maruz kaldıkları, gençlerin pek çoğunun yasadışı şekilde başka ülkeye gitmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Barrett ve diğerleri (2022, s. 1) tarafından yapılan araştırmada ABD'de yoksulluk ve gençliğin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ABD'de yaşayan gençlere ilişkin veriler incelenmiştir.

Çalışmanın sonunda gençlerin yoksulluk düzeyleri arttıkça suç düzeylerinin de arttığı, yoksul olmayanlara kıyasla yoksul olanların intihar vaka sayılarının daha fazla olduğu, gençlerin şiddet eğilimlerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pun ve diğerleri (2022, s. 1) tarafından yapılan araştırmada pandemi sırasında güvencesiz istihdam süreci ile genç yoksulluğunu yeniden kavramsallaştırmak amaçlanmıştır. Çalışmaya Hong Kong'da 18-29 yaş arasında olan ve çalışan gençler dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda genç yoksulluğun ekonomik, sosyal ve psikolojik açıdan olumsuz etkilerinin olduğu, eğitim hayatlarının aksadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Musa ve diğerleri (2022, s. 242) tarafından yapılan araştırmada Nijer, Kaduna ve Zamfara eyaleti-Nijerya'yı içeren üç Eyalette genç yoksulluğun azaltılmasına yönelik Gençlik Güçlendirme Programı (YES) programının etkisini incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 442 genç dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda söz konusu programın gençlerin yoksulluk düzeylerini azaltma konusunda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ibrahim ve diğerleri (2023, s. 442) tarafından yapılan araştırmada Kuzey Nijerya'nın Yobe Eyaletinde gençliğin yoksulluğa karşı güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Nijerya'nın Yobe Eyaletinde yaşayan 393 genç dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda birçok güçlendirme programının uygulandığını ancak gençler üzerinde etkisinin düşük olduğu, gençler, kendilerini geliştirme veya yoksulluktan kurtulma fırsatlarına sahip olduklarına dair güven ve inançtan yoksun oldukları, genç yoksulluğun yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yassine ve Bakass (2022, s. 1) tarafından yapılan araştırmada gençlerin yoksulluğunun azaltılmasında eğitim ve istihdamın aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada belgesel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda daha eğitilmiş olmanın gençler için yoksulluğa karşı bir set oluşturduğu, kırsal alanda yaşayan gençlerin yoksulluk seviyesinin kentlerde yaşayanlara kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu, genç yoksulluğu aynı zamanda diğer üyelerin eğitimi ve istihdamı ve aile/hane özellikleriyle de önemli ölçüde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ouko ve diğerleri (2021, s. 1) tarafından yapılan araştırmada Kenya'da yoksulluğun azaltılması ve kırsal istihdamın iyileştirilmesi için gençlerin tarımsal girişimcilik davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada Aralık 2020'den Mayıs 2021'e kadar gerçekleştirilen, tarım girişimciliğine gençlerin katılımıyla ilgili kapsamlı bir literatür incelemesi yapılmıştır. Çalışmanın sonunda Kenya'da artan nüfus arasında artan işsizlik ve yoksulluk oranlarını arttırdığı, kırsal alanlarda yaşayan gençlere girişimcilik eğitimi verilmesi gerektiği, yaşanan yoksulluk nedeniyle gıda problemi yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zimmerman ve diğerleri (2021, s. 1) tarafından yapılan araştırmada çok boyutlu yoksulluk, gelir yoksulluğu ve gençlikteki depresif belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya farklı ülkelerden 16173 genç dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda gelir yoksulluğu ve depresif

belirtilerle bir ilişki olduğu, gençlerin okul gecikmesi, çocuk işçiliği ve sağlık hizmetlerine erişim eksikliği yaşadığı, yoksulluğun belirli boyutlarının ruh sağlığı açısından öneminin ülkeden ülkeye değiştiğini ve gençlik depresyonu ile yoksulluk arasındaki ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Castro-Ramirez ve diğerleri (2021, s. 1) tarafından yapılan araştırmada yoksulluğun gençler üzerindeki psikolojik etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada bu alanda yapılan çalışmalar incelenmiştir. Çalışmanın sonunda yoksulluk gibi sorunlar, karmaşık sağlık sorunlarına yakalanma riskini artırmakta ve tedaviden yararlanma olasılığını azalttığı, yoksulluk nedeniyle bireylerin bilişsel sağlıklarının zedelendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alivernini ve diğerleri (2021, s. 1) tarafından yapılan araştırmada yoksulluk içinde yaşayan gençlerde olumlu gençlik gelişimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya İtalya'da yaşayan 225 genç dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda gençlerin davranışlarını, sosyal yaşamlarını, eğitim koşullarını ve göç etme tercihlerini yoksulluk faktörünün belirlediği, gençlerdeki psikolojik boyutlarının ise cinsiyete göre farklılık gösterdiği, kadınların daha fazla etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Joshi ve Trivedi (2020, s. 75-80) tarafından yapılan araştırmada Ahmedabad Şehri örnek alınarak gençlerin yoksulluğa yönelik algısı ile farklı demografik faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 176 genç dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda gençlerin yaş değişkenleri ile yoksulluk arasında ilişki bulunduğu, ailenin kadınları, ailenin yoksulluk durumunu azaltabilecek şekilde aile gelirine önemli ölçüde katkıda bulunmak yerine, beslemesi ve bakmakla yükümlü kişilerin sorumlulukları üstlendikleri, ebeveynleri, özellikle de anneleri daha yüksek eğitim seviyesine sahip olan gençlerin, daha iyi kaynaklar da dahil olmak üzere eğitime katılımıyla yoksulluk en aza indirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Gonçalves ve diğerleri (2020, s. 1) tarafından yapılan araştırmada yoksulluk içerisinde yaşayan Brezilyalı gençler üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 15-21 yaş arasında olan 7 genç dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda gençlerin günlük yaşamlarını olumsuz yönde etkilediği, buna paralel olarak gençlerin sosyal yaşamlarında olumsuz etkilerin olduğu ve sosyal dışlanmayı ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır.

Soltes ve diğerleri (2020, s. 2) tarafından yapılan araştırmada 2008-2017 yılları arasında AB üye ülkelerinde genç yoksulluğu ve sosyal dışlanmanın coğrafi dağılımındaki değişikliklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda bazı etkenlerin genç yoksulluğu ve sosyal dışlanmayı daha büyük ölçüde, diğerlerinin ise görüldüğünden daha az etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Zaid ve Egberongbe (2020, s. 20) tarafından yapılan araştırmada Nijerya'nın Lagos Eyaletindeki gençler arasında yoksulluğun azaltılmasında kütüphanelerin rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 378 genç dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda Lagos Eyaletinde yaşayan gençlerin yüzde 58,5'inin düşük yaşam standardına sahip olduğunu ve yüzde %80,7'sinin yoksullukla mücadele için

hayatta kalma ve gelir elde etme konusunda bilgiye ihtiyaç duyduğu, halk kütüphanelerinin gençler arasındaki yoksulluğun azaltılmasında kritik rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sisinyize (2019, s. 5) tarafından yapılan araştırmada Zambezi Bölgesi'ndeki kırsal alanda yaşanan genç yoksulluğunun azaltılmasını, sorunlarını ve olanaklarını analiz ederek gençlerin tarımsal ve tarım dışı geçim faaliyetlerinin onların geçimlerini nasıl iyileştirdiğini ve yoksulluğu nasıl azalttığına ilişkin incelemelerin yapılması amaçlanmıştır. Çalışmaya 223 genç dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda tarımsal ve tarım dışı program ve projeler gençlerdeki yoksulluğun azaltılmasında etkili olmadığı, gençlerin tarım ve tarım dışı faaliyetlerde geçimlerini etkileyen çok sayıda faktöre maruz kaldıkları, gençlerin geçim desteği açısından ailelerine ve arkadaşlarına bağımlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Guo ve diğerleri (2019, s. 1) tarafından yapılan araştırmada 15-24 yaş arası Çinli gençler arasında engelliliğin yaygınlığını ve bunun yoksullukla ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 15-24 arasında değişen toplam 357.856 genç dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda yoksul hanelerde yaşayan gençlerin engelli olma olasılığı, varlıklı hanelerde yaşayan gençlere göre 3,84 kat daha fazla olduğu, gençler arasında, yoksul hanelerde yaşayanlar, varlıklı hanelerde yaşayanlara göre daha az sağlık hizmeti kullanımına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hughes ve Dykstra (2019, s. 1-6) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin yüksek yoksulluk içerisinde olan gençlere mentorluk verme beklentilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Amerika Birleşik Devletleri'nin güneydoğusundaki özel bir şehir üniversitesinde öğrenim gören 12.000 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda gençlere verilen danışmanlığın yararlı olduğu, yoksulluk düzeyi yüksek olan gençlerin geleceğe ilişkin ümitlerinin olduğu, gençlerin ön test ve son test puanlarına bakıldığında düşük düzeyde farklılık bulunduğu, ancak gençlerin kendilerine güvensizlik duygularının düzeyinde azalma olmadığı, aynı zamanda gençlerin demografik değişkenleri açısından da anlamlı farklılık gösterdiği, gelir düzeyi çok düşük olan gençlerin sosyalleşme açısından problem yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Amadi ve Ekezie (2018, s. 34) tarafından yapılan araştırmada Mesleki Tarım Eğitiminin Rivers Eyaletindeki gençler arasında yoksulluğun azaltılması üzerindeki etkisini incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 285 genç dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda gençlerin amaçlarına ulaşmakta zorlandıkları genelde maddi problemlerinin olduğu ve girişimci davranışlarının bu nedenle olumsuz yönde etkilendiği, balıkçılık üretimine katılımın artırılması, mesleki tarım eğitime katılımın artırılması, üretimde rekabetçi hareket edilmesi, bitkisel üretime katılımın artırılması ve istihdamın genişletilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Machell ve diğerleri (2016, s. 1) tarafından yapılan araştırmada yoksulluğun gençlik üzerindeki olumsuz etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya gençler dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda yoksulluğun antisosyal davranışlar (yani itaatsizlik ve zorbalık) üzerindeki etkilerini hafiflettiği, ancak

yoksulluk içindeki gençlerin olumlu sosyal özelliklerini ve davranışlarını artırmada başarısız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Banks (2016, s. 437) tarafından yapılan araştırmada genç yoksulluğu, istihdam ve geçim kaynaklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Arusha, Tanzania’da yaşayan 377 genç birey dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda gençliğin insani olarak iş ve güvenli geçim arayışında karşılaştığı çok sayıda engeli, bunların cinsiyete ve eğitim durumuna göre nasıl farklılaştığını ve bunun onların uzun vadeli sosyal ve ekonomik kalkınmaları üzerindeki etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Washington ve diğerleri (2011, s. 1) tarafından yapılan araştırmada yoksulluk oranı yüksek olan gençlerin gelecek ve eğitim planlamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 19 genç dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda gençlerin eğitim planlamalarının ve kendi kararlarını verme durumlarının oldukça düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Iacovou ve diğerleri (2007, s. 1) tarafından yapılan araştırmada Avrupa’da gençlik ve yoksulluğun incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Finlandiya, Avustralya, İngiltere’de yaşayan 20-24 yaş arasındaki gençler dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda bir gencin yoksul olmasının en önemli göstergesi, hâlâ bir ebeveynle birlikte yaşayıp yaşamadığı olduğu, evi terk edenler çok daha yüksek yoksulluk riskiyle karşı karşıya kaldığı, bu risk özellikle evden ayrıldıktan sonraki ilk yılda yüksek düzeyde olduğu, çocuk sahibi olmak, özellikle doğumdan sonraki yılda daha büyük bir yoksulluk riskiyle ilişkili olduğu, Bu yoksulluk cezası Birleşik Krallık ‘ta en yüksek düzeyde olduğu, ancak İskandinav ülkelerinde çocuk sahibi olmak, 'çocuk dostu' politikaları nedeniyle ekstra bir yoksulluk riski taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Nasser ve diğerleri (2005, s. 2) tarafından yapılan araştırmada ortaokul ve üniversite öğrencileri arasındaki yoksulluğa ilişkin boyutları ve sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Hindistan'daki kamu ve özel okul ve üniversitelerde ve ortaokullarda öğrenim gören 365 genç birey dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda Yaş ve eğitim durumu gibi sosyo-demografik değişkenler, yoksulluğun temel etkenleri arasında olduğu, gençlerin yeterli düzeyde beslenemediği ve derslerine odaklanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

1.3.3. Sosyolojik Bir Kavram Olarak Gençlik

Genç kavramının etimolojik kökeni eski Türkçede çocuk anlamına gelen ‘kenç’ sözcüğünden ya da Farsçada hazine anlamında kullanılan ‘genc’ sözcüğünden ortaya çıktığına dair farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır (Dündar, 2013, s. 110). Gençlik, biyolojik açıdan ele alınmaktan ziyade sosyolojik anlamda ele alınması gereken bir kavramdır. Gençliğin, içinde bulunulan zaman, toplumların sosyal ve ekonomik açıdan gelişme düzeyleri, gelenek ve kültüre göre tanımı yapılır. Bu kapsamda öznellik içeren gençlik tanımlamaları için evrensel olarak kabul gören tek bir yaş aralığından söz edilmemektedir (GSB, 2013, s. 4). Gençlik, yaşamın belirli bir dönemini ifade eder ve genellikle ergenlikten yetişkinliğe geçiş dönemini içerir. Ancak, gençliğin tanımı ve süresi toplumsal, kültürel ve

tarihsel faktörlere göre değişebilir. Bu noktada gençlik, sosyal bilimler ve özellikle sosyoloji alanında önemli bir kavramdır.

Gençliğin sosyolojik açıdan incelenmesi, gençlerin toplum içindeki rolünü, kimlik oluşumunu, sosyal ilişkilerini, eğitim, çalışma, aile ilişkileri gibi alanlardaki deneyimlerini ve toplumsal değişimlere etkilerini anlamayı amaçlar. Gençliğin sosyolojik açıdan bazı önemli boyutları:

Kimlik oluşumu ve sosyal rol: Gençlik dönemi, bireylerin kimliklerini keşfetmeye ve oluşturmaya başladıkları bir dönemdir. Bu dönemde gençler, aidiyet hissi, cinsiyet kimliği, etnik köken gibi konularda kendilerini tanımaya çalışırlar. Aynı zamanda toplumsal rollerini belirlemeye ve yetişkin kimliği ile bağlantı kurmaya başlarlar. **Eğitim ve istihdam:** Gençler, eğitim hayatlarının büyük bir kısmını gençlik döneminde geçirirler. Eğitim, gençlerin yeteneklerini geliştirmeleri, bilgi edinmeleri ve toplumsal hareketlilik sağlamaları için önemlidir. Ayrıca, gençlerin istihdam edilme süreçleri ve iş bulma deneyimleri de gençlik sosyolojisinin önemli bir alanını oluşturur. **Sosyal ilişkiler:** Gençler, arkadaşlık, aşk ilişkileri, aile bağları, toplumsal gruplar gibi çeşitli sosyal ilişkiler kurarlar. Bu ilişkiler, gençlerin toplumsal entegrasyonunu ve kimlik oluşumunu etkiler. **Toplumsal Değişim ve aktivizm:** Gençler, toplumsal değişim ve dönüşümün tetikleyicilerinden biri olabilirler. Gençler, sosyal aktivizm, politik katılım ve kültürel etkileşim yoluyla toplumun değişimine katkıda bulunabilirler. **Tüketim kültürü ve medya etkisi:** Gençler, tüketim kültürünün önemli bir hedef kitlesini oluştururlar. Medya ve reklamlar, gençlerin değerlerini, yaşam tarzını ve tüketim alışkanlıklarını şekillendirmede etkili olabilir (Dündar, 2013, s. 110).

Gençlik kavramı, her toplumda ve kültürde insanların sosyoekonomik gelişmişlik düzeylerine göre farklılık gösterir. Toplumsal normlar, ekonomik koşullar, eğitim sistemi, teknolojik gelişmeler gibi faktörler, gençliğin deneyimini etkiler ve farklılaşmasına neden olur. Bu nedenle, gençliğin sosyolojik olarak incelenmesi, toplumsal yapıların anlaşılması ve gelecekteki toplumsal değişimlerin öngörülmesi açısından önemlidir. (Dündar, 2013, s. 110). Gençlik dönemi gelişmemiş toplumlarda yoksulluk ve eşitsizlik oranlarının etkin olmasından dolayı genç olma ya da olmama süresi ile doğru orantılıdır (Uyan Semerci, 2012, s. 407). Eşitsizliğin yaygın bir biçimde karşılaşıldığı ülkelerde gençliğin hemen geçilen bir durak olması veya hiç yaşanılmayan bir dönem olması, gencin içinde olduğu sosyo-ekonomik göstergelere bağlıdır (Çağlayandereli, 2019, s. 157).

Gençlik tanımlamalarını her disiplin kendi perspektifinden ele alır. Gençliği psikolojik, sosyolojik ve biyolojik açılardan tanımlayan üç farklı bakış açısı şu şekilde belirtilebilir. Psikolojik perspektif: Gençlik, psikolojik açıdan bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal değişimlerini içeren bir dönem ifade eder. Erik Erikson'un psikososyal gelişim teorisi, gençliği kimlik krizi ve kimlik oluşumu dönemi olarak tanımlar. Bu dönemde birey, kimlik, bağımsızlık, rol ve sorumluluk gibi konuları anlamaya çalışır (Erikson, 2018). Gençlik, kişilik gelişiminin önemli bir evresidir ve bireyin gelecekteki davranışları, değerleri ve hedefleri üzerinde etkili olabilir.

Sosyolojik Perspektif: Gençlik, toplumsal rollerin, normların ve değerlerin kazanıldığı bir dönem olarak görülür. Sosyolojide gençlik, ergenlikten erişkinliğe geçiş dönemi olarak kabul edilir. Bu dönemde bireyler toplumsal kimliklerini bulmaya, sosyal gruplara aidiyet kurmaya ve toplumun beklentilerine uymaya çalışırlar. Gençlik, eğitim, iş gücüne katılım, aile ilişkileri ve toplumsal hareketlilik gibi sosyal süreçler açısından önemli bir role sahiptir. Gençlik, biyolojik olarak bedenin fizyolojik gelişim sürecini ifade eder. Ergenlik dönemi, cinsel olgunluğun ve üreme yeteneğinin kazanıldığı bir dönemdir. Hormonal değişiklikler, cinsel özelliklerin gelişimi, büyüme hızının artması gibi biyolojik faktörler gençliğin bu perspektifini oluşturur. Bu dönemdeki biyolojik değişimler, bireylerin kimlik oluşturma süreçlerini de etkileyebilir (Bayhan, 1997, s. 150). Her bir perspektif, gençliği farklı açılardan ele alır ve gençliğin karmaşıklığını anlamak için birlikte değerlendirilmesi gereken önemli bileşenleri sunar. Gençliğin psikolojik, sosyolojik ve biyolojik boyutları birbirleriyle etkileşim halindedir ve bütünsel bir anlayış sağlamak için bu farklı bakış açılarının bir araya getirilmesi önemlidir (Görgün Baran, 2013, s. 5).

Tüm toplumlarda gençlik daima bir değer olarak geçerlilik kazanmıştır (Beşirli, 2013, s. 15). Yenilik ve değişim: Gençler, toplumun yeniliklere ve değişime daha açık bir kesimidir. Yeni fikirlerin, teknolojilerin ve kültürel değişimlerin başlıca taşıyıcıları olarak kabul edilirler. Bu nedenle, toplumların gelişim ve ilerleme potansiyelini temsil ederler. Toplumsal katkı: Gençler, topluma enerji, yaratıcılık ve potansiyel katkı sağlayan bireylerdir. İnovasyon, girişimcilik ve toplumsal aktivizm gibi alanlarda gençlerin rol alması toplumların sürdürülebilir gelişimi için önemlidir. Toplumsal değişim: Gençler, toplumsal değişimin itici güçlerinden biridir. Aktivist hareketler, sosyal reformlar ve politik dönüşümler genellikle genç nüfusun öncülüğünde gerçekleşir (Lüküslü, 2009, s. 57). Gençler, toplumsal adalet, insan hakları ve çevre koruma gibi konularda duyarlılık gösterebilirler. Geleceği temsil etme: Gençler, geleceğin liderleri, işçileri ve ebeveynleri olacaklardır. Bu nedenle, toplumların geleceğini şekillendirmede önemli bir rol oynarlar. Onlara yatırım yapmak, toplumun sürdürülebilirliği açısından stratejik bir değer taşır. Toplumsal bağlar: Gençler, toplumsal ağları genişletme ve yeni ilişkiler kurma döneminde bulunurlar. Bu ilişkiler, toplumun sosyal dokusunu güçlendirir ve farklı gruplar arasında bağlar oluşturur. Kültürel mirasın geçişi: Gençler, toplumun kültürel mirasını gelecek nesillere aktaran kişilerdir. Geleneklerin, değerlerin ve hikâyelerin devam etmesinde önemli bir rol oynarlar (Görgün Baran, 2013, s. 8). Ancak, gençliğin bu değeri toplumdan topluma farklılık gösterebilir ve bazı toplumlarda gençler olumlu bir şekilde değerlendirilirken, diğerlerinde olumsuz veya ayrımcı bir bakış açısıyla karşılanabilirler. Gençlerin değeri ve rolü, toplumsal, kültürel ve tarihsel faktörlere bağlı olarak değişebilir (UNICEF, 2014, s. 8).

Maddi Durum	Sağlık	Eğitim	Ev ve Çevre Koşulları	Risk	Öznel İyi Olma Hali
Ortalama hane halkı geliri Yoksul hanelerdeki çocuk sayısı Eğitimde yoksunluk (4'ten azına sahip olma) • Çalışma masası • Sessiz çalışma mekanı • Bilgisayar • Eğitime uygun yazılım • İnternet • Hesap makinesi • Sözlük • Okul kitapları	Bebeklik • Bebek ölümleri • Düşük doğum kilosu • Emzirme oranı Erken çocukluk • Aşılanma oranı Geç çocukluk • Fiziksel aktivite Çocuk ölümleri • Tüm nedenler • İntihar	Eğitim başarıları (PISA okuma, matematik, fen puanı ortalaması) Başarıya ulaşmada eşitsizlik (90. ve 10. yüzdeler arası 3 PISA puanı ortalama oranı) Genç işgücü piyasası sonuçları (15-19 yaş arası okumayan çalışmayan genç yüzdesi)	Kalabalık ev • Kendine ait oda Çevre koşulları • Dışarıdan gürültü alan ev • Kirli-pis mahalle	Sigara içme • 15 yaş oranı İçki içme • 13-15 yaş arası 2 defadan fazla sarhoş olan oranı Ergen hamilelik • 15-19 yaş arası doğum yapma oranı	Okul yaşamının kalitesi • Fiziksel şiddet-zorbalık gören çocukların oranı • Okulu sevmeye oranı

Şekil 1.2. Çocuk ve Gençlerin İyi Olma ve Alan Göstergeleri (UNICEF, 2014, s. 8)

Gençlik kavramı tarihsel olarak farklı dönemlerde farklı şekillerde anlaşılmış ve tanımlanmıştır. Bu tanımlamalar genellikle kronolojik, psikolojik ve sosyolojik perspektifler altında ele alınmıştır. Bu üç başlık altında tarihsel açıdan gençliğin nasıl anlaşıldığına dair:

Kronolojik Tanımlamalar: Gençlik, tarihsel olarak belirli yaş aralıklarına dayalı olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlamalar, kişilerin ergenlikten yetişkinliğe geçiş süreçlerini yansıtır. Ancak, gençlik döneminin başlangıcı ve bitişi tarih boyunca değişkenlik göstermiştir. Örneğin, antik dönemlerde ergenlik dönemi daha kısa kabul edilirken, modern toplumlarda eğitim süreçleri ve yaşam beklentisi arttıkça gençlik dönemi de uzamıştır.

Psikolojik Tanımlamalar: Gençlik, psikolojik açıdan kimlik gelişimi ve bireysel değişimlerin yaşandığı bir dönem olarak değerlendirilir. Erik Erikson'un (1982) psikososyal gelişim teorisi, gençliği kimlik arayışı ve kimlik oluşumu dönemi olarak tanımlar. Gençler, toplumun beklentileri ve kişisel arzuları arasında denge kurmaya çalışırken kimliklerini oluştururlar.

Sosyolojik Tanımlamalar: Gençlik, toplumsal olarak belirli rollerin, normların ve değerlerin öğrenildiği bir dönemdir. Sosyal rollerdeki değişiklikler ve toplumsal aidiyetin kurulması gençlik döneminin önemli özelliklerindendir. Sosyal hareketlilik, eğitim, işgücüne katılım ve sosyal ilişkiler gibi unsurlar gençlerin sosyolojik açıdan anlamını şekillendirir (Beşirli, 2013, s. 25; Görgün Baran, 2013, s. 8; Lüküslü, 2009, s. 120).

Tarihsel olarak, gençlik kavramının tanımlamaları toplumsal, kültürel ve ekonomik değişkenlere bağlı olarak evrim geçirmiştir (Güler, 1997, s. 140). Orta Çağ'da gençler, erken yaşlarda

yetişkin rollerini üstlenirken, endüstriyel devrimle birlikte okul çağı uzadıkça gençlik dönemi de uzamıştır (Tezcan, 2015, s. 74). Psikolojik açıdan, “*Cinsellik Üzerine*” isimli kitabında Sigmund Freud gibi düşünürler gençliği cinsel kimlik oluşumu dönemi olarak ele almıştır (Freud, 2022, s. 57). Modern toplumlarda gençler, eğitim süreçleri, iş arama ve kimlik oluşturma konularında daha uzun süre bir geçiş dönemi yaşarlar. Modern toplumlarda bazı gençlerde “bitirilemeyen gençlik” oluşur. Bu gencin içinde olduğu sosyal, kültürel ve ekonomik durumla ilişkilidir (Uyan Semerci, 2012, s. 402).

Tarihsel bağlam içinde gençlik kavramı, kronolojik, psikolojik ve sosyolojik boyutlarıyla değerlendirilmiştir. Bu farklı perspektifler, gençliğin yaşamsal, bireysel ve toplumsal anlamını anlamada yardımcı olurken, toplumsal değişimlere ve normlara bağlı olarak gençliğin tanımlanmasında değişikliklere yol açmıştır (Beşirli, 2013, s. 26).

Bu tanımlamaların yanında, gençliğin 3 ana sınıflandırmaya dahil edilmesi söz konusudur. Bunlar;

1-) Eğitim sistemi içinde bulunan bir öğrenci olarak gençlik;

- Ortaöğretim çağında bulunan gençlik
- Yükseköğretim çağında bulunan gençlik

2-) Eğitim sistemine katılan ve katılmayan gençlik;

- İstihdama katılım sağlayan gençlik
- Kırsal alanda hayatını devam ettiren köy ve kasaba gençliği
- İstihdama katılım sağlamayan işsiz gençlik
- Ordu içinde yer alan asker gençlik
- Farklı isimler ile ifade edilen alt kültür gençliği (Apaçi, kıro, zonta)
- Gecekondu bölgesinde yaşayan gençlik

3-) Yurtdışında yaşamını sürdüren gençlik;

- İkinci kuşakta yer alan gençlik
- Yurtdışından ülkelerine yeniden dönen gençlik (Bayhan, 2016, s. 371 – 372).

Gençlik, yaş aralığı bakımından ele alındığında tüm insanların yaşamlarının belirli bir döneminde genç olduğu fikri ortaya çıkmaktadır (Uyan Semerci, 2012, s. 402). Ayrıca dünya genelinde uluslararası kurum ve kuruluşların gençlik yaş aralığında da farklılıkların söz konusu olduğu görülmektedir. Bourdieu bu farklılığı sosyolojik bağlamda ele alırken, “gençlik dönemini ve gençliği sadece bir kelimeden ibaret olarak görmektedir”. Burada gencin ve gençlik döneminin toplumsal olanın bir ürünü olarak ele almaktadır (Uyan Semerci ve diğerleri, 2022). Bourdieu’ya göre yaşlar arası

bölünmelerin bir keyfilik olduğunu ve gençlik ile yaşlılık arasındaki sınırı tüm toplumlarda bir mücadele alanı olarak görmektedir. Hayatın yaşlar ekseninde sınırlara ayrılmasının (bunun yanında cinsiyetlere veya elbette sınıflara göre de) sınıflandırma, her zaman sınırlar dayatma ve herkesin kendi yerinde kalması gereken bir düzen, herkesin bağlı kalması gereken bir düzen tesis etmesi anlamına gelmektedir. Burada gençlere sınırlar çizenlerin, kendilerine çok fazla alan açar iken gençleri kısıtlı bir alan içerisinde bırakmalarına özellikle değinir. Bourdieu “gençler içerisinde ortak çıkarlarla oluşmuş bir grup, toplumsal açıdan bahsetmek ve bu çıkarları biyolojik olarak tanımlanmış bir yaşa indirgemek zaten apaçık bir manipölasyon” olarak görür (Bourdieu, 2016, s. 175).

Gençliği bir geçiş dönemi olarak değerlendiren yaklaşımların, gençliği bir tür hazırlık aşaması olarak gördüğü yaklaşımlar bulunmaktadır. İçinde bulunulan ekonomik durumun ve gençlik süresinin gençliği yaşamak veya bir dönemi adlandırmak açısından belirleyicidir. Gençlik dönemi bir bütün olarak ele alındığında gençliğe dair net tanımlamalar üretilebilir. Biyolojik, psikolojik ve sosyolojik perspektiflerin rolü: Gençlik dönemi, biyolojik olarak fiziksel gelişim evrelerine, psikolojik olarak ruhsal gelişime ve sosyolojik olarak toplumsal kategorilere dayalı olarak ele alınabilir. Bu farklı perspektifler, gençliği farklı yönleriyle anlamayı amaçlar (Yaman, 2014, s. 52). Gençlik döneminin tanımlanmasındaki belirsizlik net bir kavramsallaştırmanın olmadığı bir dönem olarak ifade edilir. Farklı disiplinler ve toplumsal faktörler, gençliği farklı şekillerde tanımlar ve değerlendirir. Geçiş dönemi olarak gençliği tanımlayan yaklaşımlar, gençliği yetişkinliğe hazırlık aşaması olarak görür. Gençliği geçmek, tam anlamıyla yetişkinliğe adım atmak anlamına gelir (Yücel ve Lüküslü, 2013, s. 20). Genç olmanın ekonomik ve toplumsal bağlamı aynı zamanda aile ve ekonomik durumla yakından ilişkilidir. Gençliği yaşamak ve genç olabilmek, içinde bulunulan ailenin ekonomik koşulları ve gençlik süresi ile bağlantılıdır. Genç olmanın bazı toplumlarda daha az erişilebilir bir dönem olduğu belirtilir. Genç olabilmek, belirli toplumsal koşulları ve imkânları gerektirebilir. Burada gençlik döneminin farklı perspektiflerde ele alındığı, gençliğin geçiş dönemi olarak görüldüğü ve genç olmanın aile, ekonomik durum ve toplumsal faktörlere bağlı olarak değiştiği vurgulanmaktadır. Bu yaklaşımlar, gençliği farklı yönleriyle anlamamıza yardımcı olurken, toplumsal dinamiklerin ve bireysel deneyimlerin gençliği nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır (Uyan Semerci, 2012, s. 402).

Gençlik döneminin yaş aralığı ekseninde ele alan çalışmalar bulunmaktadır (Işık, 2016, s. 138; Ibrahim ve diğerleri, 2023, s. 445). Uluslararası kurum ve kuruluşların gençlere yönelik çalışmalarında belirli bir yaş aralığı ekseninde raporları yayınlamaktadır (ILO, 2022; BM, 2013; OECD, 2016). Burada gençlik döneminin her insanın yaşamında deneyimlediği bir dönem olarak görülür. Lakin dünyada ülkelerin gelişim ve kendi içerisindeki servet ve güç dağıtımları farklı olduğundan gençlik dönemleri de sosyolojik olarak farklılık arz edecektir. Yayımlanan uluslararası kuruluşların gençliğe yönelik raporlarındaki yaş aralıklarını detaylı ele alacak olur isek, bu farklılıklar;

Birleşmiş Milletler BM 15 – 24 yaş arası olan dönemi gençlik yaş aralığı olarak ele almaktadır (BM, 2018, s. 1).

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu (UNFPA) gibi Birleşmiş Milletlere bağlı kurum ve kuruluşlarda da farklılık göstermektedir. Örneğin burada çocuğu 18'e kadar olan yaş sınırlamasına tabi tutmaktadır. Bunun yanında ergenleri 10-19 yaş aralığında, gençliği 15-24 yaş aralığında, ele almaktadır. Bununla birlikte UNICEF gençliği en iyi şu şekilde tanımlar. "Çocukluk bağımlılığından gençliğin yetişkin bağımsızlığına geçen ve bir kategori olarak gençlik daha diğer sabit yaş gruplarına göre daha akışkan olarak tanımlar" (BM, 2013, s. 2).

Dünya Bankası (World Bank) gençliği 15 ile 24 yaş arasındaki kişiler olarak tanımlanır; genç yetişkinler 25 ile 29 yaşları arasındaki kişilerdir; yetişkinler ise 25 yaş ve üzerindekilerdir (World Bank, 2005, s. 35).

ILO (Uluslararası Çalışma Örgütü) yayınladığı raporlarda (ILO, 2022, s. 1) BM'nin kabul ettiği yaş aralığını 15-24 gençlik yaş aralığı olarak kabul etmektedir.

OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) belirli aralıklar ile yayınladığı "OECD Youth Action Plan" (Gençlik Eylem Planı) raporlarında gençliği 15-29 yaş aralığında ele almaktadır (OECD, 2021, s. 2).

EUROSTAT (Avrupa İstatistik Ofisi) yayınladığı raporlarda 18 – 29 yaş arasını gençlik yaş aralığı kabul etmektedir. (Eurostat, 2022, s. 9). Görülmektedir ki, Uluslararası kurumların raporlarında gençlik yaş aralığı üzerinden net bir tanımlama bulunmamaktadır.

Uluslararası kuruluşlar tarafından yayınlanan raporlarda genellikle gençliğin eğitimi, toplumsal hayata katılımı, siyasal hayata katılımları, göç durumları, cinsellik eğitimleri, genç kadınların cinsiyet ayrımcılığına uğrama durumu, kültürel gelişimleri, bölgesel olarak farklılaşan sorunları ve iklim değişikliğinden etkilenme durumları ele alınır. BM'ye bağlı "Gençlik Ekonomik ve Sosyal İşler Departmanı" bu bağlamda belirli aralıklar ile bazen bölgesel bazen daha genel faaliyet raporları yayınlamaktadır. Bu raporlarda en çok öne çıkan husus gençliğin eğitimi konusudur (BM, 2023, s. 1). Burada genç kadınların eğitimi akranlarına oranla daha önemli olmaktadır. Bağlı bulunan ülkelerin cinsiyet rejimleri kadına bakış açıları, eğitim politikaları niceliksel olarak kadınların eğitim hayatına katılımlarını ve bu eğitimde kalma süreleri ile doğrudan ilişkilidir.

BM'nin (2013) gençliğin eğitime dair yayınladığı öneri raporunda önemli bir husus, "Eğitim politikalarının, müfredatları ve eğitim programlarının ulusal kalkınma öncelikleri ve ihtiyaçları, uluslararası kalkınma stratejileri ve işgücü piyasası gereksinimleri doğrultusunda, insan merkezli şekilde uyumlu hale getirilmesine ihtiyaç olduğuna vurgu yapar. Böylece gençlerin eğitime erişim durumunu iyileştirirken, yoksulluğa karşı mücadele de edilmektedir. Eğitimde süregelen cinsiyet farkı, gençlerin gelişimini engeller. Eğitimde cinsiyet eşitsizliği, diğer etkenlerin yanı sıra, cinsiyet duyarlı eğitim altyapısına, materyallere ve eğitim programlarına erişimin eksikliği sonunda ortaya çıkar. Gençlerin etkin bir şekilde eğitimde bulunmalarının gençlerin sosyal, ekonomik ve siyasi kalkınma süreçlerine tam ve katılımı için önemli faktörlerdir. Evrensel, nitelikli, insan haklarına dayalı, ayrımcı olmayan bir

şekilde mesleki, formel, informal ve non-formel eğitim uygulamalarına özellikle genç kadınlar için daha fazla odaklanmak gerekir. Eğitimde bu aşamaların iyileştirilmesi gençlerin amaçlarını ve potansiyellerini gerçekleştirmelerine mevcut ve gelecekteki sosyal ve ekonomik koşullarını geliştirmelerine olanak tanıyabilir (BM, 2013, s. 2).

BM (2013) eğitimden iş piyasasına geçişte gençlerin yaşadığı problemleri ele aldığı raporunda bir diğer husus, Gençlerin eğitim kurumlarından işgücü piyasasına geçişini yaşamlarının en kritik alanlarından biri olduğuna değinir. Küresel ekonomik krizlerle daha da kötüleşen gençlerin durumlarına yönelik mevcut istihdam senaryosu hem gençler hem de bir bütün olarak toplum için uzun vadeli sonuçları olan acil bir sorun teşkil etmektedir. Raporda, katılımcılar, kendileri ve yaşlılarının aldığı eğitimin niteliğini sorgulayıp, aldıkları eğitimlerin iş piyasasında mevcut işlere uygun olup olmadığına, bilgi ve becerilerinin uzun vadede nasıl işlerine yarayacağına ve karar alıcıların gençlerin potansiyeline gerekli yatırıma ne kadar bağlı olduğuna dair kaygılarını belirtmişlerdir. Özellikle genç kadınlar, iş bulmada engellerle karşılaşmaktadır. Bunlar yaptıkları işlerde cinsiyet ayrımcılığı ve ücret eşitsizliğini içermektedir. Gençler iş bulsa bile, genellikle düşük ücretli ve uzun çalışma saatleri gibi kötü çalışma koşullarına sahip olmaktadır. Raporda gençler tam ve güvenceli istihdamın eksikliğini gerek eğitim aşamalarından önce gerek sonra hayatlarının birçok alanında hissetmektedirler. Özellikle genç kadınların işe girmede yaşadıkları eşitsiz durumlar ve ayrımcılıklar oldukça önemlidir (BM, 2013, s. 102).

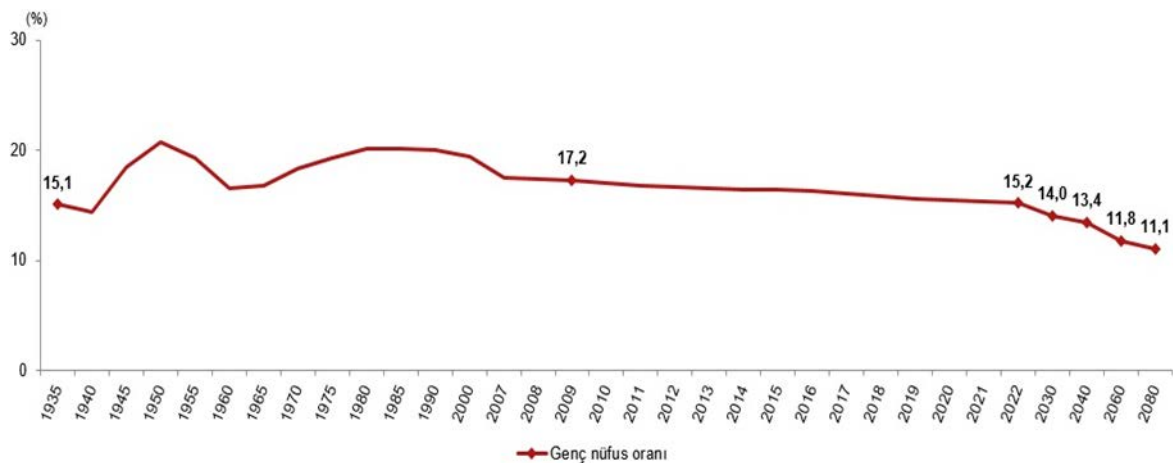
BM'nin (2015) eğitimde olmayan genç nüfusuna yönelik raporunda bir diğer husus, dünya da genç nüfusun (15-24) %10.6'sı okur yazar olmadığı durumudur. Sahra Altı Afrika'da bu oran %29,6, Güney ve Batı Asya'da ise %18,5'tir. 2013 yılında, gelişmekte olan dünyadaki gençlerin yaklaşık 225 milyonu, yani tüm gençlerin %20'si ne eğitimde ne istihdam da yer almaktadır. Uluslararası düzeyde yapılan taahhütler arasında, "Dünya Gençlik Programı", "Milenyum Kalkınma Hedefleri" ve "Eğitim İçin Herkes İçin Eğitim" hedefleri ile "Küresel Eğitim İlk İnisiyatifi" gibi girişimler, eğitimi önemli bir öncelik alanı olarak belirlemektedir. Gençler, gelişmeleri ve toplumsal yaşama katılımları için gereken bilgi ve fırsatlar sağlandığında, kalkınma için olumlu bir güç olacaktır. Özellikle gençlerin üretken bir ekonomiye katkıda bulunmak için gerekli eğitimi ve becerileri edinmeleri, iş gücüne dâhil edebilecekleri bir iş piyasasına erişimleri olması önemlidir (BM, 2015, s. 1). Çünkü eğitim, sosyolojik olarak çocuk ve gencin sadece teorik bağlamda pedagojik eğitimi değildir. Ülkelerin kalkınmasında önemli bir araçtır. Eğitim seviyesi hem gelişme ile ilişkili hem de ülkelerin eğitime yönelik politika önceliklerine bağlıdır. (Uyan Semerci ve Erdoğan, 2017, s. 5; Erdoğan ve diğerleri, 2017, s. 75; Uyan Semerci ve diğerleri, 2012, s. 177).

BM'nin genç nüfusun temel gıdalara erişim durumunu ele alan raporunda bir diğer husus, 1990' da temel gıdalara erişemeyen gençlerin günümüze kadar bu oranının yarıya düşürme hedefi bulunmaktaydı. Ancak günümüzde dünya genelinde açlık ve beslenme bozukluğu oranları artmaya devam etmektedir. 2008 gıda krizi ve pandeminin etkisi ile bu durum derinleşmektedir. BM geliştirmekte

olan ülkelerde 146 milyon çocuğun akut veya kronik açlık nedeniyle yetersiz beslendiğini ve düşük kiloya sahip olduğunu tahmin etmektedir. Eğer çocuklar ilk çocukluk dönemlerinde yeterli beslenme sağlanmazsa, ömür boyu yavaş büyüme ve yetersiz gelişme riski (yaşlarına göre boy kısalığı) yaşayabilirler. 2011 yılında BM 5 yaşın altındaki 165 milyon çocuğun yavaş büyüdüğünü, 101 milyon çocuğun kilo açısından yetersiz olduğunu (yaşlarına göre ağırlığı düşük) ve 52 milyon çocuğun ise zayıfladığını (boy uzunluğuna göre kiloları düşük) vurgulamaktadır (BM, 2013, s. 2). Çocuk ve gençlerin temel gıdalara (et, süt, balık, yumurta) erişememesi yaşamlarının birçok alanını etkiler. Toplumsal yaşama katılımdan ziyade, bir yurttaş olarak yaşamlarını devam ettirememeye durum tehlikesi ile karşı karşıya kalırlar. Eşitsizlik kişinin doğumundan itibaren hayatının birçok alanını bu şekilde etkilemektedir (Erdoğan ve diğerleri, 2017, s. 70; Uyan Semerci ve diğerleri, 2012, s. 180).

1.3.4. Türkiye’de Genç Nüfus

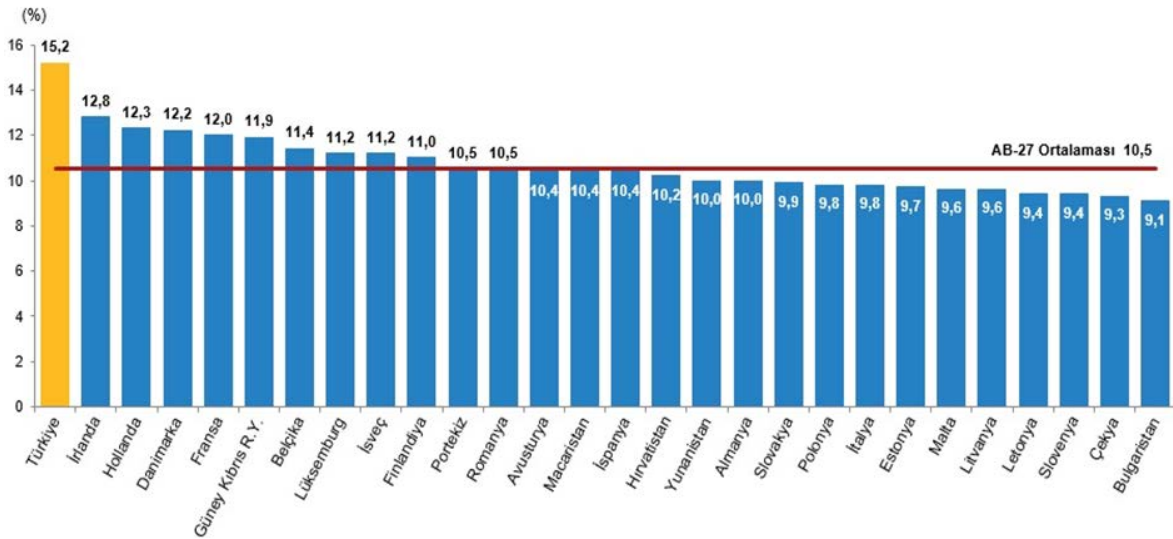
Türkiye, genç nüfus oranı bakımından dünya genelinde birçok ülkeyi geride bırakarak önemli bir konuma sahiptir. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) verilerine göre, 2022 yılı sonunda Türkiye'nin toplam nüfusu 85 milyon 279 bin 553 kişi olarak kaydedilmiştir. Bu dönemde 15-24 yaş aralığındaki genç nüfus ise 12 milyon 949 bin 817 kişi olarak belirlenmiştir. Bu rakam, toplam nüfusun %15,2'sini temsil etmektedir. Genç nüfusun cinsiyet dağılımına baktığımızda ise %51,2'sinin erkeklerden, %48,8'inin ise kadınlardan oluştuğunu görmekteyiz. Nüfus projeksiyonları değerlendirildiği zaman, ilerleyen yıllarda genç nüfusun toplam nüfus içindeki oranının düşeceği öngörülmektedir. Buna göre, 2030 yılında genç nüfus oranının %14,0'a, 2040 yılında %13,4'e, 2060 yılında %11,8'e ve 2080 yılında %11,1'e kadar düşeceği tahmin edilmektedir. Bu veriler, Türkiye'nin nüfus yapısındaki değişimin gelecek yıllarda nasıl şekillenebileceğine dair önemli ipuçları sunmaktadır (TÜİK, 2023, s. 1).



Şekil 1.3. Genç Nüfusun Toplam Nüfus İçindeki Oranı, 1935-2080 (TÜİK, 2023, s. 1)

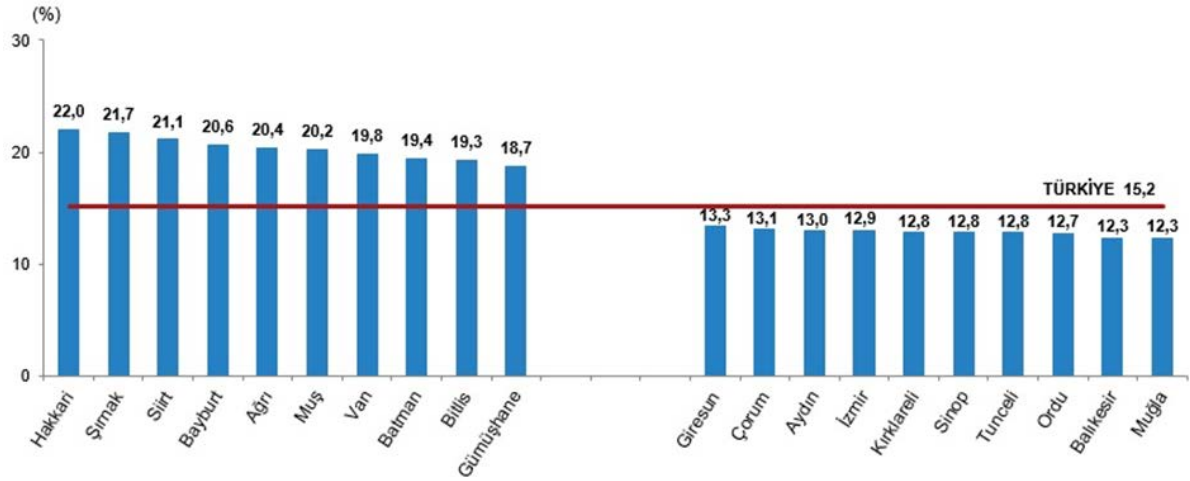
Bu noktada Türkiye'nin genç nüfus oranının Avrupa Birliği (AB) üye ülkelerine kıyasla yüksektir. Ayrıca, AB üye ülkelerinin içinde genç nüfus oranı en yüksek ve en düşük olan ülkeler de belirtilmiştir. Türkiye'nin genç nüfus oranının Avrupa Birliği (AB) üye ülkelerine göre yüksek olduğu

ifade edilmiştir. Bu oran, Türkiye'de %15,2 olarak belirtilmiştir. AB Üye Ülkelerinin Genç Nüfus Oranları: 2022 yılında AB üye ülkelerinin genç nüfus ortalaması %10,5 olarak verilmiştir. Yani, AB üyelerinin 27 ülkesinin genç nüfus oranlarının toplamı bu değere denk gelmektedir. AB üye ülkeleri içinde en yüksek genç nüfus oranına sahip olan ülkeler sırasıyla %12,8 ile İrlanda, %12,3 ile Hollanda ve %12,2 ile Danimarka olarak belirtilmiştir. Aynı şekilde, en düşük genç nüfus oranına sahip olan ülkeler de sırasıyla %9,1 ile Bulgaristan, %9,3 ile Çekya, %9,4 ile Letonya ve %9,6 ile Litvanya olarak verilmiştir (TÜİK, 2023, s. 1). Türkiye'de genç nüfus oranlarının AB ülkelerine göre oldukça yüksektir. Bu durum birçok avantaj sağlayabilir. Aynı zamanda birçok dezavantaj durumu da oluşturabilir. Genç nüfusun sağlık, eğitim, ulaşım, barınma, gıda gibi temel hizmetlere erişimi önemlidir. Özellikle Türkiye gibi genç nüfusun yüksek olduğu ülkelerde gençliğe yönelik politikalar önem arz etmektedir. Gençliğin temel hizmetlere erişememe durumu sosyal, kültürel ve ekonomik anlamda problemleri meydana getirebilir (Gür ve diğerleri, 2012, s. 25).



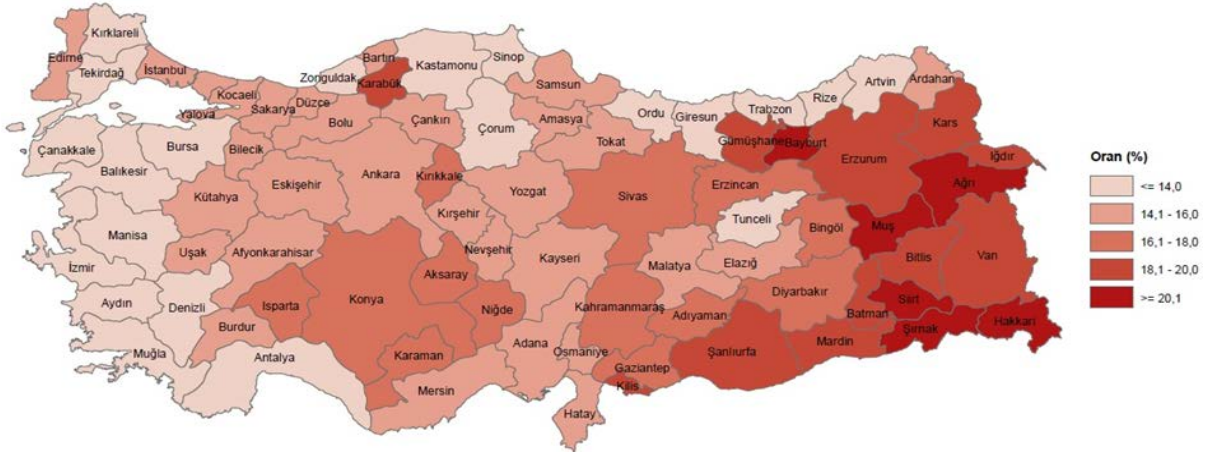
Şekil 1.4. Genç Nüfus Oranının Avrupa Birliği Üye Ülkeleri ile Karşılaştırılması (TÜİK, 2023, s. 1)

Türkiye'de genç nüfus oranının en yüksek olduğu il %22,0 ile Hakkâri olmuştur. ADNKS sonuçlarına göre 2022 yılında genç nüfus düzeyinin en yüksek olduğu il, %22,0 ile Hakkâri olduğu belirlenmiştir. Bu ili %21,7 ile Şırnak ve %21,1 oranı ile Siirt izlemiştir (TÜİK, 2023, s. 1).



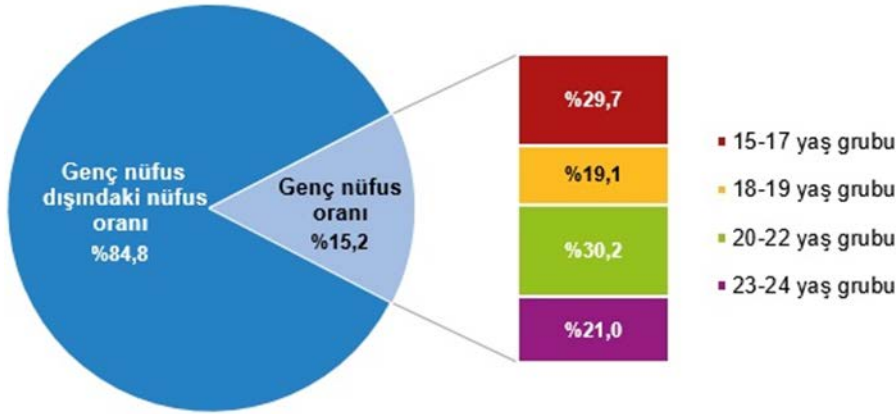
Şekil 1.5. Genç Nüfus Oranının En Yüksek ve En Düşük Olduğu 10 İl (TÜİK, 2023, s. 2)

Bu oranların yanında genç nüfus oranının en düşük olduğu il %12,3 ile Muğla ve Balıkesir olup, bu illeri %12,7 ile Ordu, %12,8 ile Tunceli, Sinop ve Kırklareli illeri izlemektedir (TÜİK, 2023, s. 2).



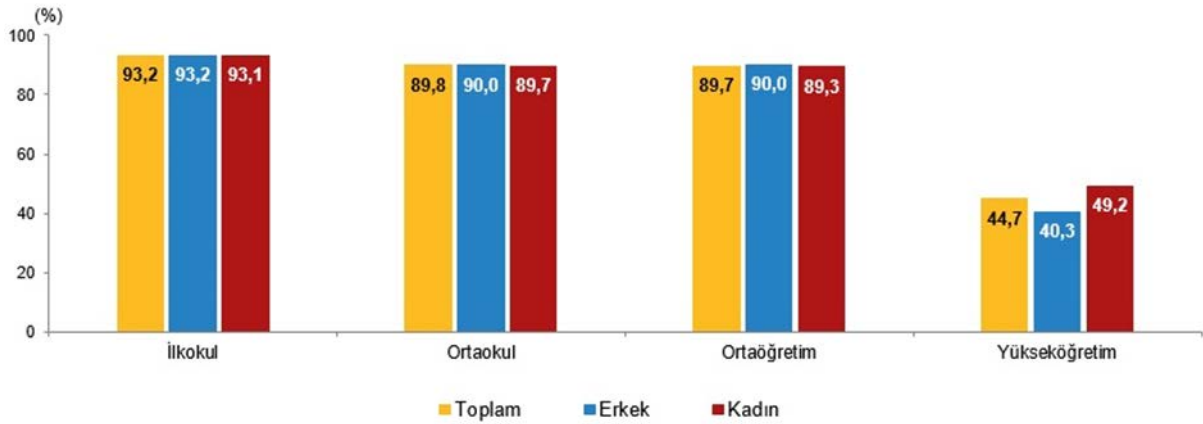
Şekil 1.6. İllere Göre Genç Nüfus Oranı (TÜİK, 2023, s. 2)

TÜİK genç nüfus 15-24 yaş aralığını BM (2018) ve ILO (2022) tarafından benimsenen yaş aralığı olarak kabul etmektedir. Buna göre Türkiye’de genç nüfus oranının %30,2’sinin 20-22 yaş grubunda yer aldığı görülmektedir. Genç nüfus yaş grubuna göre incelendiğinde 2022 yılında genç nüfusun %29,7’sinin 15-17 yaş grubunda, %19,1’inin 18-19 yaş grubunda, %30,2’sinin 20-22 ve %21,0’inin ise 23-24 yaş grubunda bulunduğu görülmektedir (TÜİK, 2023, s. 2).



Şekil 1.7. Yaş Grubuna Göre Genç Nüfus Oranı (TÜİK, 2023, s. 2)

Türkiye'de yükseköğretimde kadınların net okullaşma oranı önemli bir noktaya ulaşmıştır. 2021/'22 öğretim yılı itibarıyla, kadınların yükseköğretimdeki net okullaşma oranı %49,2 olarak kaydedilmiştir. 2020/'21 öğretim yılında %44,4 olan bu oran, 2021/'22 öğretim yılında %44,7'ye yükselmiştir. Cinsiyet bazlı bir analiz yapıldığında ise, erkeklerde yükseköğretim net okullaşma oranı %40,5'ten %40,3'e düşerken, kadınlarda bu oran %48,5'ten %49,2'ye yükselmiştir. Bu veriler, kadınların yükseköğrenime erişimdeki artışın önemli bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır (TÜİK, 2023, s. 3). Bu durum, Türkiye'nin eğitim alanında cinsiyet eşitsizliğinin azaltılması yönündeki çabalarının olumlu sonuçlarını yansıtmaktadır.



Şekil 1.8. Eğitim Seviyesi ve Cinsiyete Göre Net Okullaşma Oranı (TÜİK, 2023, s. 3)

1.3.5. Türkiye’de Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olan Genç Nüfus

“Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olan” NEET kavramı 1980’li yıllarda İngiltere’de ortaya çıkmıştır (Eurofound, 2012, s. 19). Eğitim almayan herhangi bir işte olmayan veya buna dönük bir eylemde bulunmayan gençler için oluşturulmuş bir tanımdır. Son yıllarda NEET hükümetler, uluslararası kuruluşlar, araştırmacılar ve medya tarafından giderek daha fazla önemli bir konu haline gelmiştir (UNICEF, 2023, s. 8-10; ILO, 2022, s. 1-3; Rahmani ve Groot, 2023, s. 1-2). Kavram genellikle erken okul bırakanlar, işsiz veya umutsuz gençler ile ilişkilendirilir. Aynı zamanda aile işlerinde ücretsiz güvencesiz çalışanları, hasta veya engelli olanlar gibi çeşitli nedenlerle işgücünün dışında olan gençleri de kapsar (Çağlayandereli, 2019, s. 378). NEET güvencesizlik ve belirsizlik ekseninde olan bu gençleri

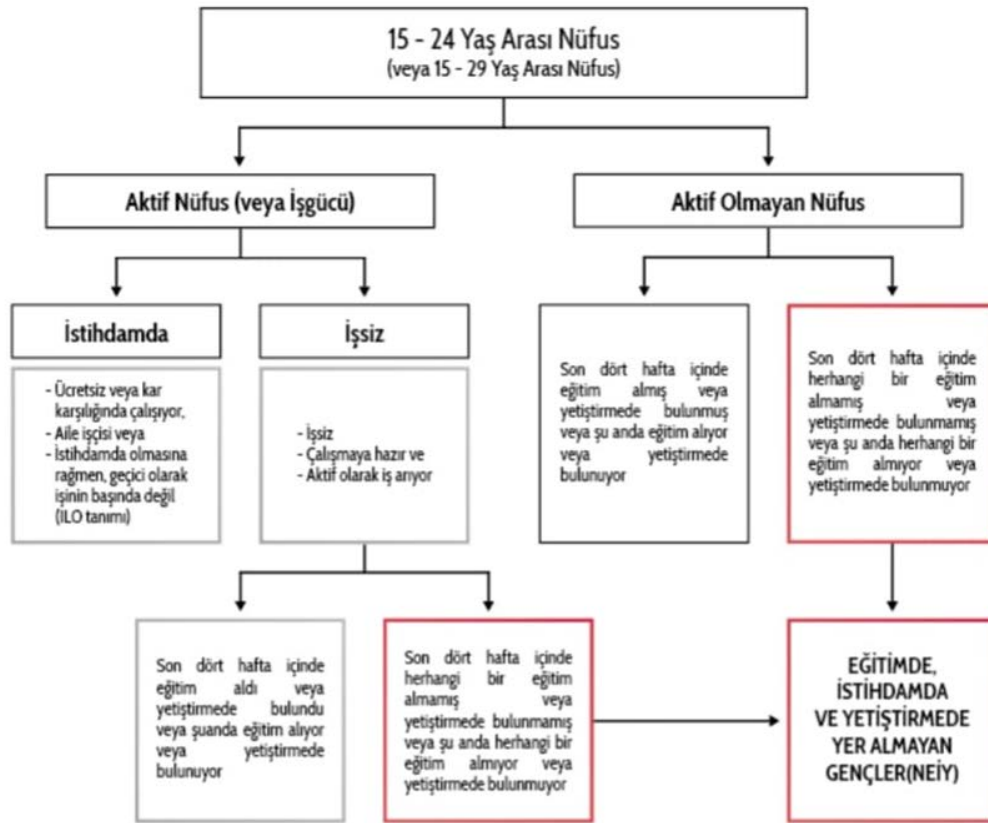
tek bir payda altına toplar. Bu nedenle daha önemli hale gelmiştir. Türkiye'de genç nüfusun eğitim ve istihdam durumuna odaklanıldığında NEET gençlerinin sosyolojik olarak büyük bir önem taşıdığı görülmektedir. TÜİK'in 2023 verilerine göre ne eğitimde ne istihdamda olan gençlerin oranı %24,2 olarak kaydedilmiştir. Bu, genç nüfusun yaklaşık dörtte birinin ne eğitimde ne de istihdamda olduğunu göstermektedir. Hane halkı işgücü araştırmasının sonuçlarına göre ise, gençlerde işgücüne katılma oranı 2021 yılında %41,7 iken 2022 yılında %43,8'e yükselmiştir.

Cinsiyet bazlı bir inceleme yapıldığında, genç erkeklerde işgücüne katılma oranının 2021 yılında %53,1 iken 2022 yılında %56,2'ye çıktığı görülmektedir. Benzer şekilde, genç kadınlarda işgücüne katılma oranı da artış göstererek 2021 yılında %29,7 iken 2022 yılında %31,0 seviyesine yükselmiştir. İşsizlik oranlarına baktığımızda ise, gençlerde işsizlik oranının 2021 yılında %22,6 iken 2022 yılında %19,4'e gerilediği görülmektedir (TÜİK, 2023, s. 2).

Cinsiyet farklılıkları da göz önünde bulundurulduğu zaman genç erkeklerde işsizlik oranının 2021 yılında %19,4 iken 2022 yılında %16,4'e düştüğü, genç kadınlarda ise aynı oranın 2021 yılında %28,7 iken 2022 yılında %25,2'ye indiği görülmektedir. Ne istihdam ne de eğitimde olan gençlerin oranı ise 2021 yılında %24,7 iken 2022 yılında %24,2'ye düşmüştür. Genç erkeklerde bu oranın 2021 yılında %17,5 iken 2022 yılında %16,4'e, genç kadınlarda ise 2021 yılında %32,4 iken 2022 yılında %32,3'e hafif bir düşüş gösterdiği gözlemlenmektedir (TÜİK, 2023, s. 3). Bu veriler, gençlerin eğitim ve istihdam alanlarındaki durumunu analiz ederken cinsiyet, işgücüne katılma ve işsizlik gibi faktörlerin de dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Reay, 2004, s. 75; Schütz ve diğerleri, 2005, s. 1).

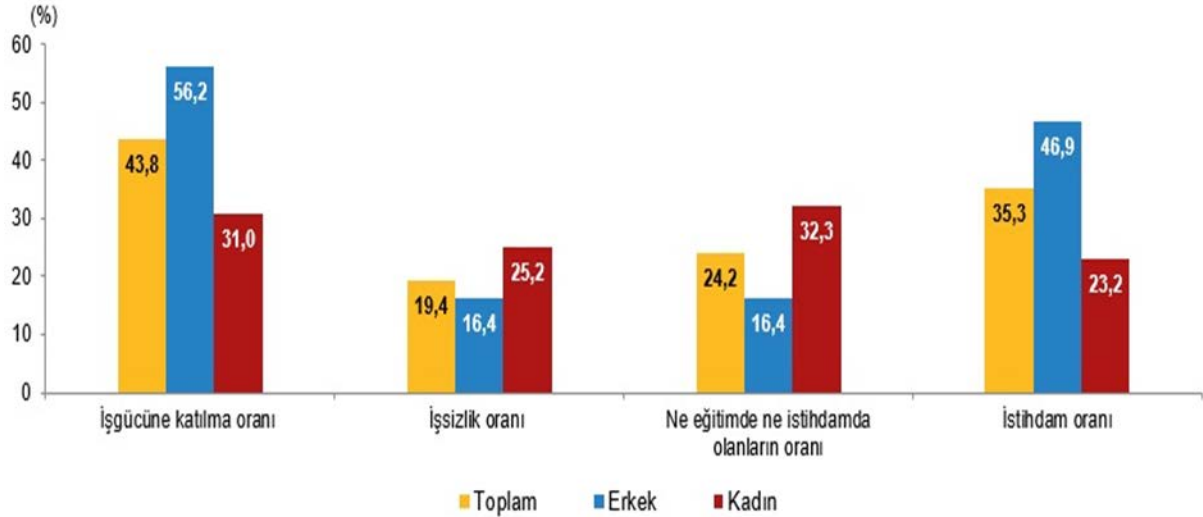
35 OECD ülkesi ile kıyaslandığı zaman Türkiye'de gerek istihdam gerekse de eğitime katılım düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. 2016 yılına ait OECD verilerine göre Türkiye, toplam 35 OECD ülkesi içinde hem istihdam (NEET) hem de eğitime katılımında en alt sıralarda yer almamaktadır. Söz konusu rapora göre 2016 yılında Türkiye'de 15-19 yaş aralığında yer alan genç oranı %18.4 düzeyindedir. Türkiye'nin bir üst basamağında %14.35 ile Meksika'nın yer aldığı görülmektedir. Ancak Türkiye'nin geçmiş yıllara göre daha iyi performans sergilediği belirtilmiştir. Örneğin; 2005 yılında eğitim ya da istihdama katılmayan genç nüfus oranının %36.12 olduğu, 2006 yılında ise bu oranın %35.04 olduğu tespit edilmiştir. Sadece 2008 yılı için söz konusu oran %37.06 olarak kaydedilmiş, bu noktada küresel kriz ile birlikte eğitim ve istihdama katılım oranının kriz ile beraber değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (OECD, 2016, s. 1). Çünkü küresel düzeyde ortaya çıkan ekonomik krizler bir taraftan ülkeleri ekonomik açıdan savunmasız hale getirmekte, diğer taraftan ise yoksulluğu daha derin hale getirmektedir (ILO, 2022, s. 1; Günaydın, 2021, s. 160; Özdemir, 2011, s. 710). 2008 yılından sonra eğitim ve istihdama katılmayan genç oranının düşüşe geçtiği görülmüştür. Diğer taraftan birçok OECD ülkesinde istihdam ve eğitime katılmayan genç oranının %5 civarında olduğu bilinmektedir. Söz konusu orana sahip olan ülkelerin başında Portekiz, Norveç, Danimarka, Yeni Zelanda, Finlandiya ve Estonya gelmektedir. OECD tarafından yayınlanan raporlarda genç nüfusun 15-19 yaş ile 20-29 yaş olmak üzere iki farklı aralıkta verildiği görülmektedir. Ortaya çıkan raporlara göre 20-29 yaş grubundaki

gençlerin istihdam ve eğitime katılım sağlamama düzeylerinin 15-19 yaş grubundaki kesimden daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Türkiye’de 20-29 yaş grubunda yer alan gençlerin oranı %32.92 düzeyinde olmakla beraber, Türkiye bu yaş grubunda OECD ülkeleri arasında en alt grupta yer almaktadır. Türkiye’ye en yakın orana sahip ülkelerin Yunanistan %25,1, İtalya %32,23, İspanya %25,51 ve Meksika %24,86 olduğu görülmektedir. Bunun yanında geçmiş yıllara kıyasla Türkiye’nin söz konusu istatistiklere göre daha iyi bir performans sergilediği göze çarpmaktadır. 2005 yılında söz konusu oranın %49.71 olduğu, 2006 yılında ise bu oranın düşerek %48.77 düzeyine gerilediği hesaplanmıştır (OECD, 2016, s. 1).



Şekil 1.9. Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olan Genç Nüfus Kapsamı (ETF, 2015, s. 10)

ETF’ nin “*Young People Not in Employment, Education or Training (NEET)*” (2015) raporunda NEET gruplarının profilini ve risk faktörlerini uluslararası tanımlar ve hesaplama metodolojisi temelinde detaylı bir şekilde analiz eden ilk çalışmalardandır. Gencin ailevi özellikleri (cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, sosyo-ekonomik arka plan), gençlerin eğitimden istihdama geçişlerinin sonuçlarını belirleyen önemli faktörlerdir. Bunlar, gençlerin NEET durumuna gelmelerine katkı sağlayan ana nedenlerden bazıları olarak okunmalıdır. Bununla birlikte, toplumların farklı sosyal veya kültürel normları, eğitim ve mesleki eğitim ve öğretim sistemlerinin farklı yapıları ve performansları, yerel işgücü piyasalarının ve ekonomilerinin genel işleyişi gibi faktörlerden dolayı ülkeler arasında büyük farklılıklar da bulunmaktadır (ETF, 2015, s. 7;).



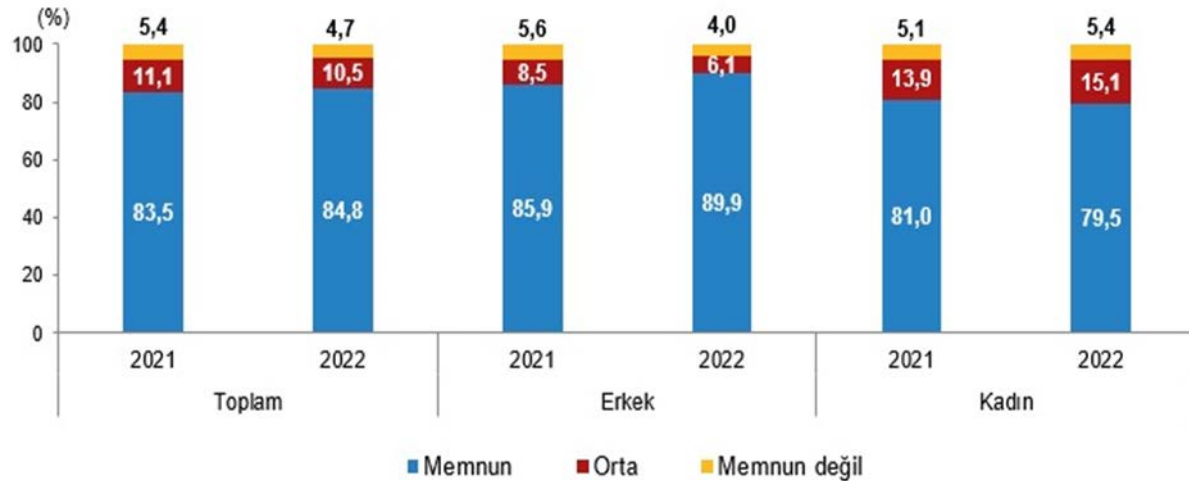
Şekil 1.10. Cinsiyete Göre Kurumsal Olmayan Genç Nüfusun İşgücü Durumu (TÜİK, 2023, s. 3)

Türkiye'deki gençlerin istihdam durumu son yıllarda değişkenlik göstermektedir. Hanehalkı işgücü araştırmasının sonuçlarına göre, 2021 yılında genç nüfusun istihdam oranı %32,2 iken, bu oran 2022 yılında %35,3'e yükselmiştir. Bu artış, gençlerin işgücüne katılımının arttığını göstermektedir. Özellikle genç erkeklerdeki istihdam oranının 2021'de %42,8 iken 2022'de %46,9'a yükselmesi, erkek gençlerin işgücüne daha fazla dâhil olduğunu yansıtmaktadır. Benzer şekilde, genç kadınlarda da istihdam oranında artış görülmüştür; 2021'de %21,2 olan oran, 2022'de %23,2'ye yükselmiştir (TÜİK, 2023, s. 3).

Genç nüfusun istihdam profili incelendiğinde, farklı sektörlerde çalışan gençlerin dağılımı dikkat çekmektedir. Tarım sektöründe çalışan gençlerin oranı %15,1 iken, sanayi sektöründe çalışanların oranı %31,4 ve hizmet sektöründe çalışanların oranı ise oldukça yüksek bir şekilde %53,5 olarak kaydedilmiştir. Bu veriler, gençlerin büyük bir kısmının hizmet sektöründe istihdam edildiğini göstermektedir. Genç erkekler arasında ise %14,0 tarım, %36,7 sanayi ve %49,3 hizmet sektöründe istihdam edilirken, genç kadınlarda bu oranlar sırasıyla %17,5 tarım, %20,3 sanayi ve %62,2 hizmet sektöründe yer almaktadır (TÜİK, 2023, s. 3). Bu istatistikler, gençlerin istihdamda farklı sektörlerde çalışma tercihlerinin olduğunu ve hizmet sektörünün gençler için önemli bir istihdam alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, genç kadınların hala tarım ve sanayi sektörlerinde daha düşük oranlarda istihdam edildiği görülmektedir. Bu durum, cinsiyet temelli eşitsizlikleri ve toplumsal cinsiyet rollerini yansıtmaktadır. Sonuç olarak, Türkiye'deki gençlerin istihdam durumu karmaşıktır ve cinsiyet, sektör tercihleri ve ekonomik koşullar gibi faktörlerden etkilenmektedir. Gençlerin istihdamına yönelik politikaların, cinsiyet eşitsizliği ve sektörel dağılım gibi konuları dikkate alması önemlidir (Erdoğan, 2023, s. 445; Arun, 2010, s. 290; İnandı ve Tunç, 2012, s. 215).

Türkiye'de gençlerin genel sağlık durumundan memnuniyeti, yapılan araştırmalarla ortaya konmuş önemli bir gösterge olarak öne çıkmaktadır. Genç nüfusun sağlık memnuniyeti, yaşam memnuniyeti araştırmalarının sonuçlarına yansımaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, gençlerin genel sağlık durumundan memnuniyet oranı oldukça yüksektir ve %84,8'e ulaşmıştır. Bu oran, gençlerin genel

olarak sağlık koşullarından tatmin olduklarını göstermektedir. 18 yaş ve üzeri bireylerin genel sağlık durumundan memnuniyet oranı ise 2021 yılında %69,3 iken, 2022 yılında hafif bir düşüşle %69,2 olarak kaydedilmiştir. Bu durum, genel sağlık memnuniyetinin istikrarlı bir seyir izlediğini göstermektedir. Aynı şekilde, genel sağlık durumundan orta seviyede memnuniyet oranı da artış göstermiştir. 2021 yılında %18,5 olan bu oran, 2022 yılında %19,5'e yükselmiştir. Bununla birlikte, memnun olmadığını belirtenlerin oranı ise düşüş göstererek 2021 yılındaki %12,1'den 2022 yılında %11,3'e gerilemiştir. 18-24 yaş aralığındaki genç nüfusun genel sağlık durumundan memnuniyeti ayrıca incelendiğinde, bu yaş grubundaki gençlerin sağlık memnuniyeti yüksek bir seviyede devam etmektedir. 2021 yılında %83,5 olan memnuniyet oranı, 2022 yılında %84,8'e yükselmiştir. Benzer şekilde, orta seviyede memnuniyet oranı da düşüş göstermiştir. 2021 yılında %11,1 olan bu oran, 2022 yılında %10,5'e gerilemiştir. Memnun olmadığını belirtenlerin oranı ise 2021 yılında %5,4 iken 2022 yılında %4,7 olarak kaydedilmiştir. Cinsiyet temelli ayrımlar da dikkate alındığında, genç erkeklerin genel sağlık durumundan memnuniyeti daha yüksektir. 18-24 yaş aralığındaki genç erkeklerin sağlık memnuniyeti, 2021 yılında %85,9 iken, 2022 yılında %89,9'a yükselmiştir. Orta seviyede memnuniyet oranı ise 2021 yılında %8,5 iken, 2022 yılında %6,1'e düşmüştür. Memnun olmadığını belirtenlerin oranı ise 2021 yılında %5,6 iken 2022 yılında %4,0'a gerilemiştir. Genç kadınların genel sağlık durumundan memnuniyeti ise genç erkeklerden biraz daha düşük seviyededir. 2021 yılında %81,0 olan memnuniyet oranı, 2022 yılında %79,5'e gerilemiştir. Orta seviyede memnuniyet oranı ise 2021 yılında %13,9 iken, 2022 yılında %15,1'e yükselmiştir. Memnun olmadığını belirtenlerin oranı ise 2021 yılında %5,1 iken, 2022 yılında %5,4 olarak kaydedilmiştir (TÜİK, 2023, s. 4).



Şekil 1.11. Cinsiyete Göre Genç Nüfusun Genel Sağlık Durumundan Memnuniyet Düzeyi (TÜİK, 2023, s. 4)

Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları (SETA) tarafından gerçekleştirilen ve veri toplama süreci 2012 yılına ait olan raporda 12 farklı bölgede yaşayan, yaş ortalaması 15-29 arasında bulunan 10.174 genç çalışmaya dahil edilmiştir. Söz konusu çalışma “Türkiye’nin Gençlik Profili” adıyla yürütülmüştür. İlgili araştırmanın sonunda gençlerin %24,8 i yüksek eğitilmiş, %45 i orta eğitilmiş ve %30 u düşük eğitilmiş olarak tespit edilmiştir. Araştırma grubu içerisinde yer alan gençlerin sadece

%33.2'sinin düzenli iş sahibi olduğu, kalan kesimin ise işsiz ya da öğrenci olarak sınıflandırıldığı bulunmuştur. Türkiye'de Gençlik Profili araştırması sonuçları incelendiğinde gençlerin içinde bulundukları yaş gruplarına göre ortak noktalarının madde kullanımı ve işsizlik olduğu görülmektedir. Eğitime katılan gençlerin de işsiz gençler gibi bazı problemlere sahip olmaları söz konusudur. Özellikle barınma ve yurt sorunu eğitime katılan gençlerin ortak sorunlarının başında yer almaktadır (Gür, Dalmış ve diğerleri, 2012, s. 44).

Türkiye'nin hala genç nüfusa sahip olmasının bir avantaj olabileceği vurgulanırken, gençlere yönelik politikaların eksikliği ve gençlerin taleplerinin siyasi arenada yeterince dikkate alınmamasının beraberinde sorunlar getirdiği açıklanmaktadır. Özellikle gençlerin eğitim durumu bu sorunların önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Yentürk ve diğerleri, 2012, s. 450). Genç nüfusun avantajları Türkiye'nin genç nüfusa sahip olması, potansiyel olarak dinamik bir iş gücü ve üretken bir topluluk anlamına gelir. Genç nüfus, ekonomik büyüme ve yenilikçilik için bir fırsat olabilir. Gençlere yönelik politikaların eksikliği: Ancak, genç nüfusa yönelik politikaların yetersiz olması ve gençlerin isteklerinin siyasi arenada karşılık bulmaması, bu potansiyelin tam anlamıyla değerlendirilmesini engeller. Gençlerin talepleri, politika yapıcılar tarafından yeterince ele alınmazsa toplumsal hoşnutsuzluğa yol açabilir. Eğitim ve toplumsal hareketlilik bağlamında toplumsal hareketlilik şansını etkileyen en kritik faktör, genellikle eğitim seviyesidir. Eğitim, bireylerin beceriler kazanmasını ve topluma katkı sağlamasını sağlar. Ancak, gençlerin eğitim sürecinde ve sonrasında karşılaştığı sorunlar, toplumsal hareketliliği engelleyebilir (Tatar ve diğerleri, 2016, s. 200). Eğitimde problemlerinde gençlerin eğitim sürecine dâhil olmadan önce ve sonra çeşitli sorunlarla karşılaşabilirler. Önceden, ailelerinin toplumsal kökenleri nedeniyle eğitime erişimde zorluklar yaşayabilirler. Eğitim sürecinde ise ekonomik sıkıntılar veya diğer engeller nedeniyle eğitimlerini tamamlayamayabilirler (İdemen, 2008, s. 420). Yoksulluk ve eğitim ilişkisinde yoksulluk gençlerin eğitim sistemine erişimine engel olabilir veya eğitim sürecini yarıda bırakmalarına neden olabilir (Enelli, 2010, s. 45). Özellikle dezavantajlı ailelerin çocukları, eğitime erişimde daha fazla zorluk yaşayabilir ve bu da toplumsal eşitsizliği ve sosyal adaletsizliği derinleştirebilir (Çağlayandereli, 2019, s. 378). Düşük sosyoekonomik statüye sahip dezavantajlı veya kırılgan bu gençler, eğitim fırsatlarından yoksun kaldıklarında dikey hareketlilik fırsatlarından mahrum kalabilirler. Eğitim eksikliği, sınıflar arası dikey hareketliliği sınırlayabilir (DPT, 2010, s. 1). Ele alınan bu hususlar Türkiye'nin genç nüfus oranının yüksek olmasının potansiyel avantajlarına rağmen, gençlere yönelik eksik politikalar ve eğitimdeki sorunlar gibi faktörler, genç nüfusun potansiyelinin tam anlamıyla değerlendirilmesini zorlaştırabilir. Bu durum, toplumsal eşitsizlikleri ve gençler arasındaki fırsat eşitsizliğini artırabilir. (Usanmaz ve Kahraman, 2018, s. 120).

1.3.6. Türkiye'de Gençlik Sosyolojisi Çalışmaları

Türkiye'de gençlik sosyolojisi alanında birçok çalışma, araştırma ve kitap bulunmaktadır. Bu çalışmalar, gençliğin toplumsal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerini anlamayı amaçlamaktadır. Türkiye'de gençlik sosyolojisi alanında önemli kabul edilen bazı çalışmalar:

Türkiye'deki sosyal bilimler literatürü, özellikle sosyoloji alanında, gençlik çalışmalarıyla öne çıkan bir dizi önemli ismi barındırmaktadır. Bu sosyologlar, gençlik alanında yaptıkları çalışmalarla dikkat çekmiş ve gençlik konusunu derinlemesine incelemişlerdir. Aralarında Nermin Abadan Unat (1961), Birsen Gökçe (1971), Mahmut Tezcan (1981, 1991, 1997, 2015), İsmail Doğan (1994), Vehbi Bayhan (1997, 2016), Müzeyyen Güler (1997), Demet Lüküslü (2009, 2013), Ömer Miraç Yaman (2013, 2014), Aylin Görgün Baran (2013, 2016), A. Çağlar Deniz (2015) ve Esra Erdoğan (2021) gibi isimler öne çıkmaktadır. Gençlik, özgül bir döneme ait olmadığı için tarihsel ve toplumsal bir kategori olarak kabul edilmektedir. Bu kavram, farklı toplumlar arasında değişen toplumsallaşma süreçlerine göre çeşitli tanımlamalarla ele alınmıştır. Gençliği anlamak ve açıklamak için genellikle dönemler üstü sosyo-tarihsel bir yaklaşım benimsenmektedir. Bu bağlamda, gençlik kavramı toplumlar arası farklılıkları yansıtan ve çeşitli tanımlamalarla çerçevelenen bir olgu olarak görülmektedir. Her disiplin gençliği kendi bakış açısı ile ele aldığından dolayı tek bir tanımdan söz etmek mümkün değildir. Burada farklı tanımlamalar mevcuttur. Gençliğin sosyolojik tanımlarında sosyologlar tarafından kavramsallaştırmalar olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de gençlik üzerine çalışmaları olan sosyologların bu çalışmalarında gençliğe dair kavramsallaştırmaları bulunmaktadır. Bu kavramsallaştırmalar genelde sosyoloji bilimi ekseninde disiplinler tanımlamalar olarak ifadelendirilmiştir. Gençlik toplumsal bir kategori ve toplumsalın içinde şekillenen bir dönemin aktörleridir. Dönemin sosyal, politik, ekonomik vb. olaylarından etkilenme ve şekillenme durumu da söz konusudur. Sosyologların yanı sıra sözlüklerde (TÜBA, TDK, Marshall sosyoloji sözlüğü) ve bazı kurumların gençlik tanımları da eklenecektir. Söz konusu tanımlar ile birbirinden gençlik algıları da ortaya konulmuştur.

Görgün Baran (2013, s. 8) “gençliği toplumsal bir olgu olarak ele alırken, gençliği bireyin yaşından ziyade bir süreç olarak” tanımlar. Ona göre gençlik, “bireyin çocukluktan yetişkinliğe geçiş süreci ve bu süreç içinde deneyimlediği fiziksel, duygusal, psikolojik ve sosyal değişimlerin bir sonucudur”. Gençlik, kimlik oluşumu, bağımsızlık kazanma, eğitim ve iş yaşamına hazırlık gibi önemli geçişlerin yaşandığı bir dönemi ifade eder.

Lüküslü (2009, s. 196) gençliği sosyal bir olgu olarak ele alarak, gençliği toplumsal cinsiyet, sınıf, etnisite gibi çeşitli faktörlerle etkileşim içinde değerlendirir. Ona göre gençlik, “toplumsal yapının içindeki çeşitli grupların deneyimlediği farklılıkları ve eşitsizlikleri yansıtan bir dönemdir”. Lüküslü'ye göre gençlik, “toplumsal değişim ve dönüşümlerin, bireylerin yaşamlarını etkilediği bir aşamadır ve gençlerin bu süreçte yaşadıkları deneyimler toplumsal yapıya dair önemli ipuçları sunar”.

Beşirli (2013, s. 21) gençliği “toplumsal bir olgu olarak değerlendirirken, gençliği bir geçiş dönemi olarak” tanımlar. Ona göre gençlik, “çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecini ifade eder. Bu süreçte birey, kimlik oluşturma, eğitim ve meslek seçimi gibi önemli kararlar alırken toplumsal etkileşimlerden ve deneyimlerden etkilenir”.

Yaman (2014, s. 37) gençliği “bir yaş dönemi olarak ele alırken, gençliği toplumsal bir kimlik ve kültürel bir süreç olarak” tanımlar. Ona göre gençlik, bireyin toplumsal rolünü keşfettiği, kimlik inşa ettiği, değerlerini belirlediği ve toplumsal ilişkiler kurduğu bir dönemdir.

Şener (2013, s. 13). gençliği bir “sosyal dönem olarak ele alırken, gençliği bireyin biyolojik yaşından daha çok toplumsal roller, beklentiler ve deneyimlerle ilişkilendiren” bir tanım yapar. Ona göre gençlik, bireyin toplumsal statüsünü kazandığı, sosyal ilişkilerini şekillendirdiği ve toplumsal normlara uyum sağladığı bir dönemdir.

Bayhan (2016, s. 370) “gençliği toplumsal, ekonomik ve kültürel faktörlerle ilişkilendirirken, gençliği bir dönem olarak tanımlar ve bu dönemi bireyin eğitim, işgücüne katılım ve aile ilişkileri gibi alanlarda deneyimlediği değişimlerle ilişkilendirir”.

2013 yılında Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın (GSB) gençlik kavramını tanımladığı metinde, “gençliğin sadece biyolojik bir süreç olmadığına, aynı zamanda sosyolojik bir perspektifle ele alınması gereken derinlemesine bir kavram olduğuna” vurgu yapılmaktadır. Bu tanıma göre, gençliğin anlamı mevcut zaman dilimi, toplumların sosyo-ekonomik gelişimi, kültürel değerleri ve gelenekleri gibi değişkenler tarafından şekillendirilir. Bu nedenle, evrensel olarak kabul edilmiş tek bir yaş aralığı üzerinde gençliği tanımlamak mümkün değildir. Türkiye'nin koşulları dikkate alındığında, gençlik politikalarının ana hedef kitlesi, 14-29 yaş arasındaki bireyler olarak belirlenmiştir. (GSB, 2013, s. 4).

GSB' ye göre, gençlerin yaşları, cinsiyetleri, ekonomik ve sosyal koşulları, ailevi bağlantıları, kültürel kimlikleri ve eğitim seviyeleri gibi çeşitli faktörler, gençlerle iletişim kurulması ve kamu politikalarının oluşturulmasında büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, gençlere uygun iletişim kanallarının belirlenmesi ve gençlerin ihtiyaçlarına duyarlı politikaların geliştirilmesi hedeflenmektedir. Gençlik, sadece yaş aralığına indirgenmeyen karmaşık bir dönemdir ve toplumun geleceği için kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, gençlerin farklı özellikleri ve koşulları göz önünde bulundurularak, onların potansiyelini en iyi şekilde desteklemek amacıyla çeşitli stratejilerin uygulanması gerekmektedir (GSB, 2013, s. 5).

Marshall (1999, s. 264). Gençlik tanımı oldukça çeşitli ve katmanlı bir anlam taşımaktadır. Marshall'a göre, gençlik sadece biyolojik bir aşama olarak değil, aynı zamanda toplumsal bir statü ya da toplumsal düzeyde inşa edilmiş bir terim olarak ele alınmalıdır. Gençlik terimi üç farklı şekilde kullanılmaktadır. İlk olarak, gençlik genel bir bakış açısıyla ele alındığında, yaşam döngüsünün bebeklikten başlayarak yetişkinliğin eşiğine kadar olan evrelerini kapsar. Bu, bireyin hayatının farklı aşamalarını içeren geniş bir anlam taşır. İkinci olarak, "teenager" denilen on-yirmi yaş arasındaki gençlik dönemi ve yetişkinliğe geçişle ilgili teorileri ve araştırmaları ifade eder. "Ergenlik" terimi yerine tercih edilen bu kavram, gençliğin karmaşıklığını ve dönüşümünü daha iyi yansıtmaktadır. Üçüncü olarak, daha az yaygın olarak kullanılan bir anlamda, endüstriyel kent toplumunda büyüme sürecinin neden olduğu duygusal ve toplumsal sorunları tanımlamak için kullanılır. Bu bağlamda, gençlik dönemi

toplumsal yapının etkisi altında şekillenen ve bireyin yaşadığı zorlukları içeren bir dönem olarak değerlendirilir. Marshall'ın bu tanımı, gençliği sadece yaş aralığından ziyade toplumsal, psikolojik ve kültürel etmenlerle şekillenen karmaşık bir kavram olarak ele alır. Gençliğin farklı yönleri ve anlamları, bu çok yönlü tanımlama içinde kendini göstermektedir.

Gençlik tanımları ile öne çıkan sosyologların gençliğe dair farklı alanlarda çalışmaları bulunmaktadır. Bunlar, kentleşme, göç, yoksulluk, işsizlik, eğitim, siyaset gibi alanlardır. Bu alanlarda gençliğin kültürel, sosyal ve politik durumları ele alınır. Gençlik sosyolojisi literatüründe öne çıkan araştırmalar şu bağlamlarda olmaktadır:

Gökçe'nin "*Gecekondu Gençliği*" adlı araştırması, 1971 yılında gerçekleştirilmiş olmasına rağmen 1980 sonrası Türkiye'de hız kazanan göç hareketlerinin ve buna bağlı olarak artan kentleşmenin gençler üzerindeki sosyo-ekonomik etkilerini incelemektedir. Araştırma, Ankara'nın gecekondu bölgelerinde yaşayan gençlerle yapılan görüşmeler sonucu gerçekleştirilmiştir. Birinci kuşak olarak adlandırdığı ebeveynleri ile ikinci kuşak olarak adlandırdığı gençleri ayıran Gökçe, gençlerin birinci kuşağa göre kente uyum sağlama süreçlerinin daha hızlı olduğunu vurgulamaktadır. Gökçe'nin çalışması, ailelerin ekonomik nedenlerle göç etmek zorunda kaldığı Ankara gibi yerlerde, özellikle gençlerin topluma uyum sağlaması ve kent yaşamına adapte olabilmesi için toplum merkezlerinin oluşturulmasını önermektedir. Bu öneri, 1971 yılında sunulmasına rağmen günümüzde hala önemini korumakta ve literatürde etkili bir yer edinmiştir. Gökçe'nin araştırması, göçün ve kentleşmenin genç bireyler üzerindeki etkilerini derinlemesine inceleyerek, toplumsal uyumun ve kentsel adaptasyonun önemini vurgulamaktadır. Bu çalışma, gençlik sosyolojisi alanında değerli bir katkı sağlamış ve gelecekteki benzer çalışmaların temel kaynaklarından biri olarak kabul edilmiştir (Gökçe, 1971, s. 200).

Lüküslü ve Yücel'in "*Gençlik Halleri*" (2013) isimli derlemesi, özellikle 2000'li yıllardan sonra hızla gelişen Türkiye gençlik literatürüne önemli bir katkı sunmuştur. Bu çalışma, gençliği sınıf, kimlik, kültür ve siyaset gibi temel eksenler üzerinden ele alarak, gençlik alanında derinlemesine bir analiz yapmaktadır. Lüküslü ve Yücel, 2000'li yıllar sonrası gençliğin çeşitli yönlerini ele alan yazılara yer vermişlerdir. Bu çalışmanın özgün yönlerinden biri, daha önce pek çok çalışmada ele alınmayan "gençlik halleri" kavramına odaklanmasıdır. Bu kavram, gençlerin yaşadığı deneyimleri, duygusal durumları ve kimlik oluşum süreçlerini kapsamaktadır. Bu anlamda, eserde yer alan makaleler gençlik hallerini literatüre kazandırmada önemli bir adım atmıştır. Örneğin, Ekin Şişman'ın "Üst-Orta Sınıf Genç İstanbulluların Gündelik Dilindeki Öteki Temsilleri: Apaçi, Kıro, Amele, Varoş, Concon, Ciks" başlıklı makalesi, gençlerin günlük dilindeki ötekileştirmeyi ele alarak gençlik kimliğinin karmaşıklığına dikkat çekmektedir. Tezcan'ın "Engelli Gençlerin Yurttaşlık Sınavı: Müstakbel Yurttaşlık ve Hudutları" makalesi, engelli gençlerin yurttaşlık deneyimlerini ve sınırlarını irdeleyerek önemli bir perspektif sunmaktadır. Erdinç'in "Sendikal Hareket ile Öğrenci Hareketinin Karşılaşması: Öğrenci Gençlik Sendikası Genç-Sen ve Sendikalı/Sendikasız Öğrenci" başlıklı çalışması ise öğrenci hareketleri ve sendikal hareketlerin kesişimini incelerken, gençliğin politik ve toplumsal angajmanını

vurgulamaktadır. Bu derleme, gençliğin literatürde sıkça ele alınan konularının yanı sıra, eğitim, işsizlik ve yoksulluk gibi dışsal etmenlerin ötesinde, gençliğin duygusal, kültürel ve kimlikle ilgili deneyimlerine odaklanarak zengin bir içerik sunmaktadır. Lüküslü ve Yücel'in çalışması, gençlik sosyolojisinin daha derin ve çeşitli yönlerini keşfetmeye yönelik bir çağrı olarak literatürde önemli bir yer edinmiştir (Lüküslü ve Yücel, 2013, s. 292-312).

Lüküslü, "*Gençlik Miti*" (2009) adlı çalışmasında, Türkiye'de gençliğin 1980 öncesi ve sonrası dönemleri arasındaki ayrımları ele almıştır. Araştırmasında, özellikle 1980 sonrası gençliğin depolitizasyon sürecine odaklanarak dikkatleri çekmiştir. Bu bağlamda, gençliği anlamak için Osmanlı'nın son dönemleri ve Cumhuriyetin ilk yıllarına bakmanın önemini vurgulamıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında ulus devletinin korunmasında görevli olan genç bireylerin tamamen siyasi bir kimliğe bürünmesine işaret eden Lüküslü, aynı şekilde 1950 ile 1980 yılları arasındaki gençliği de siyasal açıdan belirgin bir kimlikle tanımlamış ve bunu "gençlik miti" kavramsallaştırmasıyla literatüre kazandırmıştır. Lüküslü, 1980 sonrası gençliği, 1980 öncesi genç bireylerden pek çok açıdan ayırmıştır. Örneğin, tercih ettikleri üniversite ve bölüm seçimleri (örneğin işletme, iktisat), yabancı dil öğrenme çabaları gibi unsurlar sadece birkaç örnek olarak verilebilir. Günümüzde yetişkin olan 1980 öncesi genç kesimi, bugünkü gençliği siyasi kimlik kazanmamakla eleştirmekte ve onları "suçlayıcı" ifadelerle değerlendirmektedir. Lüküslü'nün çalışması, Türkiye'nin gençlik tarihine ve gençliğin toplumsal ve siyasal kimliğine derinlemesine bir bakış sunmaktadır. Bu çalışma, gençliğin farklı dönemlerdeki deneyimlerini anlamak ve değerlendirmek isteyenler için önemli bir kaynak olarak literatürde yerini almıştır (Lüküslü, 2009, s. 130).

Burcu'nun "*Çıracak ve Kalfa Gençlik Alt Kültür Grubu Hakkında Sosyolojik Bir Araştırma*" (1997) başlıklı çalışması, gençlik alt kültürleri üzerine önemli bir sosyolojik araştırma olarak bilinmektedir. Bu çalışma, 1997 yılında doktora tezi olarak tamamlanmış ve gençlik alt kültürlerinin derinlemesine incelendiği bir araştırmayı temsil etmektedir. Araştırma, Ankara'da çıracak ve kalfa gençlik alt kültürünün çeşitli yönlerini, çalışma ortamlarından günlük ilişki biçimlerine, müzik tercihlerinden kendi aralarında kullandıkları dile kadar bir dizi farklı konuda incelemiştir. Burcu, çıracak ve kalfa gençlik alt kültürünün özelliklerini araştırarak, bu grubun sosyal dinamiklerini ve toplumsal ilişkilerini anlamaya yönelik bir çaba sarf etmiştir. Çalışma, özellikle eğitimlerini tamamlayamadan çalışma hayatına erken atılan gençlerin toplumsal profilini çıkarmada önemli bir rol oynamıştır. Burcu'nun bu araştırması, gençlik sosyolojisi alanına katkı sağlayan ve gençlerin yaşam tarzları, değerleri ve deneyimleri hakkında derinlemesine bir perspektif sunan değerli bir çalışmadır (Burcu, 1997, s. 392-400).

Kentel'in "*Türkiye'de 1990'lar Gençliği*" (1995) başlıklı çalışması, 1980 sonrası gençliğini değerlendiren önemli araştırmalardan biri olarak öne çıkmaktadır. Bu araştırma, gençlik literatürüne özgün bir katkı sağlaması açısından özellikle dikkat çekicidir. Çalışmanın özgün yanlarından biri, 1980 sonrası gençliğini ele alan ilk araştırmalardan biri olmasıdır. Araştırma, gençlik alanına yeni bir

perspektif getirerek, 1990'ların gençliğinin genel yapı ve özelliklerini anlamayı amaçlamaktadır. Kentel'in çalışması, gençlik yazınına önemli bir diğer katkı sağlamıştır. Araştırma, 1078 kişiyle gerçekleştirilen görüşmelerle gençlerin eğitim düzeyleri (üniversite, lise) ve istihdam durumları göz önünde bulundurularak zenginleştirilmiştir. Anket verilerinin yanı sıra, odak grup görüşmeleri ile elde edilen verilerin kullanılması, çalışmanın metodolojik olarak zenginliğini artırmaktadır. Bu çalışma, Türkiye'de 1960-1980 dönemini izleyen ve "başboş" veya "amaçsız gençlik" olarak nitelendirilen 1990'ların gençliğinin sosyal yapısını anlamayı hedeflemektedir. Kentel ve ekibi, genç bireylerin siyasal kimliklerini, kişisel aidiyetlerini, siyasi parti ve gruplarla ilişkilerini, kültürel tutumlarını, geleneksel ve modern etkileşimlerini, eğitim düzeylerini ve şiddete yaklaşımlarını ölçmeye çalışmıştır. Bu bağlamda, çalışma Türkiye'nin 1980 sonrası toplumsal değişimini incelemekte ve 2000'lerin genç nesli için önemli bir referans kaynağı olarak öne çıkmaktadır. (Kentel, 1995, s. 5)

Gürses ve Basri Gürses'in *"Dünyada ve Türkiye'de Gençlik"* (1997) adlı çalışması, gençlik hareketleri konusunda sosyal bilimler alanında döneminde yapılmış en kapsamlı ve derinlemesine çalışmalardan biridir. Bu araştırma, özellikle 1979 yılında yoğunlaşan öğrenci hareketlerinin hüküm sürdüğü bir dönemde sosyalist bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Çalışma, beş temel bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, 1970'lerin dünyasını ve gençliğini anlamaya yönelik bir çerçeve sunarak başlamaktadır. İkinci bölüm, özellikle Avrupa ve Amerika gibi gelişmiş kapitalist ülkelerin gençlik yapılarına odaklanmıştır. Üçüncü bölüm, az gelişmiş ülkelerin gençlik durumunu ele almıştır. Dördüncü bölüm, sosyalist ülkelerin gençliğini genel olarak değerlendirirken, diğer gençliklerden ayıran özellikleri ortaya koymuştur. Son bölüm ise Türkiye'deki gençlik konusunu derinlemesine ele almıştır. Bu çalışmanın literatüre en önemli katkısı, 1968 ile 1980 dönemleri arasındaki hem Türkiye'deki hem de dünyadaki gençlik hareketlerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmeye yönelik çabasıdır. Araştırma, gençlik hareketleri üzerinden yürütülen tartışmalara akademik bir perspektif getirerek, bu dönemin gençlik dinamiklerini ve toplumsal etkilerini detaylı bir biçimde incelemiştir. Bu sayede, gençlik hareketlerinin toplumsal ve politik açıdan nasıl şekillendiğine dair derin bir anlayış sunmaktadır (Gürses ve Basri Gürses, 1997, s. 450-480)

Beşirli'nin *"Gençlik Sosyolojisi"* (Beşirli, 2013) adlı çalışması, Beşirli'nin doktora tezinden kitap olarak derlenmiş bir çalışmadır. Bu çalışma, gençliği sosyolojik, psikolojik ve biyolojik açılardan ele alarak önemli noktaları literatüre kazandırmıştır. Ayrıca gençliği, okuyan ve okumayan gençlik şeklinde iki ayrı kategoride alt başlıklarla sınıflandırarak ele almıştır. Beşirli'nin çalışmasında vurguladığı önemli bir nokta, gençliğin toplumsallaşma süreçlerinin büyük bir öneme sahip olduğudur. Gençlik döneminin, kişinin toplumun bir parçası olmaya hazırlandığı bir dönem olduğuna dikkat çekmiştir. Bu bağlamda gençliğin, toplumsal normları, değerleri ve rolleri içselleştirme sürecine odaklanmıştır. Çalışması, gençliğin sosyal ve kültürel bağlam içindeki rolünü ve toplumla etkileşimini derinlemesine incelemektedir. Bu nedenle, Beşirli'nin çalışması gençlik sosyolojisi alanında önemli bir kaynak olarak değerlendirilmektedir (Beşirli, 2013, s. 1-5).

Tezcan, gençlik sosyolojisi ve antropolojisi alanında önemli çalışmalara imza atmış ve gençlik temalı birçok eseri kaleme alan sosyologlardan biridir. Bu eserler arasında "*Gençlik, Kültür ve Toplum*" (Tezcan, 2015), "*Gençlik Sosyolojisi Yazıları*" (Tezcan, 1991), "*Kuşaklar Çatışması; Okuyan ve Çalışan Gençlik Üzerine Bir Araştırma*" (Tezcan, 1981) ve "*Gençlik Sosyolojisi ve Antropolojisi Araştırmaları*" (Tezcan, 1997) gibi çalışmalar bulunmaktadır. Tezcan, bu eserlerinde Türkiye'de gençliğin değişimini beş farklı döneme ayırarak tanımlamıştır. Tezcan'a göre, 1923-1950 yılları arasındaki dönemde gençlik çoğulcu ve demokratik değerlere sahip olarak kendini ifade etmiştir. 1960'ların gençliği ise devrimci bir ruhla donatılmıştır. 1970'lerdeki gençlik ise politika ile iç içe olmuş ve aktif bir siyasi rol üstlenmiştir. 1980'lerin gençliği tüketici bir eğilim göstermiş ve bu dönemin materyalist değerleriyle etkilenmiştir. 1990'ların gençliği ise politika dışı, şiddet eğilimli ve küresel bir yönelim sergilemiştir. Tezcan'ın bu dönemlere dayalı ayırımı günümüzde de gençlik sosyolojisinin temel dönemlerini belirlemede kullanılan önemli bir çerçeve olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmalarıyla Tezcan, gençlik sosyolojisi alanına değerli katkılarda bulunmuş ve gençliğin Türkiye toplumundaki değişen rolünü derinlemesine incelemiştir.

Güler tarafından hazırlanan "*Kentleşme Sürecinde Gençlik*" (1997) adlı çalışma, gençlik temasını ele alan diğer çalışmalardan ayrı bir öneme sahiptir. Güler'in bu çalışması, nicel araştırma yöntemlerini kullanarak gerçekleştirilmiş ve özellikle İstanbul şehri üzerine odaklanmıştır. Araştırma, farklı işkollarında çalışan gençlerle yapılan görüşmelere dayanmaktadır. Bu çalışma, gençliği sadece belirli bir kesime (üniversite öğrencileri gibi) değil, istihdam sahasında çalışan gençleri de kapsamlı bir şekilde inceleme fırsatı sunmaktadır. Ayrıca, gençlerin kentleşme süreçlerini karşılaştırmalı bir perspektifle ele alarak, kültürel alışkanlıklarından aile ilişkilerine, harcama alışkanlıklarından eğlence anlayışlarına ve evlilik görüşlerine kadar birçok farklı alanda gençlik deneyimlerini karşılaştırmalı bir şekilde incelemektedir. Bu çalışmanın özgünlüğü, istihdam sahasında yer alan gençlerle yapılan görüşmeler sayesinde, bu gençlerin iş deneyimlerinin çalışmada ele alınmış olmasıdır. Bu durum, çalışmanın sadece gençlerin sosyal ve kültürel yaşantısına değil, aynı zamanda iş dünyasındaki deneyimlerine de ışık tuttuğunu göstermektedir. Güler'in çalışması, gençlik kavramını çok boyutlu bir perspektifte ele alarak, kentleşme sürecindeki genç bireylerin yaşam tarzlarından iş deneyimlerine kadar geniş bir yelpazede önemli bilgiler sunmaktadır (Güler, 1997, s. 1-3).

Abadan Unat'ın "*Üniversite Öğrencileri Serbest Zaman Faaliyetleri*" (1961) adlı çalışması, 1956 yılında Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde eğitim gören 162 öğrenci ile gerçekleştirilen görüşmelere dayanmaktadır. Bu çalışma, sosyal bilimler literatüründe gençlik konusunda gerçekleştirilen ilk geniş kapsamlı saha araştırmalarından biri olarak öne çıkmaktadır. Araştırma, odak noktasını doğrudan üniversite öğrencileri serbest zaman faaliyetlerine yönlendirmiştir. Abadan Unat, çalışmanın temel hedefinin, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinden gelen genç bireylerin ailelerinin sosyo-ekonomik özelliklerini, yaşam tarzlarını ve cinsiyet rollerine verdikleri değeri anlamak olduğunu belirtmektedir (Abadan Unat, 1961, s. 130-140).

Unat, gençlik çalışmalarına dair elde ettiği verilere dayanarak gençliği üç farklı "ideal tip" çerçevesinde ele almıştır. Bu sınıflandırma, gençleri farklı kategorilere ayırarak gençlik deneyimlerini anlamak amacıyla yapılmıştır. Birinci gençlik tipi olarak "müstakbel idareci-önder" tipi tanımlanmıştır. İkinci gençlik tipi ise "mesleğe bağlı gelenekçi" karakterde şekillendirilmiştir. Üçüncü ve son gençlik tipi ise "maddeci başarıcı manager" olarak adlandırılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre, birinci tip gençlik, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi öğrencilerini yansıtmaktadır. İkinci tip gençlik ise Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi öğrencileri arasında görülmektedir. Üçüncü tip gençlik ise ODTÜ (Orta Doğu Teknik Üniversitesi) öğrencilerini temsil etmektedir. Unat'ın çalışmasında bu ideal tipler, farklı üniversitelerde okuyan gençler arasındaki deneyim farklılıklarını vurgulamak için kullanılmıştır (Bayhan, 2015, s. 365).

Günümüzde gençliğin tarihsel dönüşümü ve değişimi göz önünde bulundurulduğunda, Unat'ın çalışmasının (1961) ele aldığı noktaların günümüz gençliğinin özelliklerinden ayrılması gerektiği unutulmamalıdır. Özellikle 1960'lı yıllarda gençliğin siyasal hareketlere yoğun şekilde katıldığı bir dönemde yapılan bu araştırma, o dönemin gençlik profilini yansıtmaktadır.

Yaman'ın "*Apaçi Gençlik*" (2014) adlı çalışması, İstanbul özelinde kente göç etmiş gençler üzerine yapılan bir araştırmayı temsil etmektedir. Bu çalışma, sonradan gelen ve kentin yoksul bölgelerinde yaşayan gençlerin toplum tarafından dışlanma deneyimlerine odaklanmaktadır. Yaman, bu gençlerin toplum içinde hangi isimlerle anıldığına (Apaçi, zonta, kıro, hanzo) ve nasıl dışlandığına dikkat çekerek, literatürde önemli bir konuma sahip olan bu çalışmayı ortaya koymuştur. Yaman'ın araştırmasında, Apaçi gençlerin gençlik dönemlerinin kısa süre içinde sona erdiğine dair abartılı olmayan bir vurgu yaptığı görülmektedir. Bu noktadaki vurgusu, gençliğin ve gençlik döneminin, gencin ve ailesinin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik durum ile sıkı bir ilişki içinde olduğunu açıkça belirtmektedir. Araştırmasında Apaçi olmanın temel belirleyicilerini işsizlik, göçmenlik, evsizlik ve eğitimsizlik gibi unsurlar olarak sıralamıştır. Bu unsurların, gençlerin toplumda nasıl dışlanmış ve damgalanmış olduklarını anlamak için kritik öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Yaman'ın Apaçi gençlik çalışması, alt kültür çalışmaları çerçevesinde ele alınan gruplar arasında önemli bir boşluğu doldurmuştur. Bu çalışma, özellikle toplumsal dışlanma ve damgalanma süreçlerinin genç bireyler üzerindeki etkilerini anlamak ve analiz etmek için önemli bir perspektif sunmaktadır. İstanbul'daki göçmen gençlerin deneyimleri üzerinden yapılan bu araştırma, gençlik sosyolojisi alanında yeni bir bakış açısı getirerek literatüre değerli bir katkı sağlamıştır (Yaman, 2014, s. 391).

Şener'in "*Türkiye'de Gençlik*" (2013) adlı çalışmasına göre, gençlik dönemi, kişinin yaşamında en belirgin değişim ve dönüşümlerin yaşandığı kritik bir dönem olarak vurgulanmaktadır. Şener'e göre, gençlik, dünyayı dönüştürme arzusuyla hareket eden hem kendini hem de çevresini değiştirme amacı güden bir evre olarak öne çıkar. Şener'in analizine göre, bu yaş aralığı insanın içsel ve dışsal değişimlerle yoğun şekilde etkileşim içinde olduğu bir dönemi yansıtmaktadır. Çalışmasında, gençliğin beklentilerine ve sorunlarına gençlerin kendi düşünceleri üzerinden odaklanmaktadır. Çünkü Şener'e

göre, gençlik insan yaşamının en dinamik, en yoğun, en duygusal ve en çok zorlukla karşılaşıl dönemi olarak kabul edilmektedir (Şener, 2013, s. 13).

Bayhan'ın "*Üniversite Öğrencilerinde Anomi ve Yabancılaşma*" (1997) adlı çalışması, 1995 yılında gerçekleştirdiği doktora çalışmasının kitaplaşmış bir versiyonunu temsil eder. Araştırma, İnönü Üniversitesi'nde Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik ve Tıp fakültelerinde okuyan 15-24 yaş aralığındaki genç bireyleri kapsayan bir evrene odaklanmıştır. Bayhan'ın çalışmasının temel amacı, üniversite gençliği içerisinde gözlenen anomik ve yabancılaşmış davranışların altında yatan toplumsal nedenleri analiz etmektir. Özellikle 1960'lı yıllarda üniversitelerde artan siyasi etkinliklerle birlikte anomik ve yabancılaşmanın yoğun şekilde hissedildiği bir döneme odaklanan bu çalışmada, Bayhan, 1960'lı yılların gençliğinin artan siyasi olaylardaki rolünü, anomik ve yabancılaşma kavramları çerçevesinde ele almaktadır. Bu bağlamda çalışma, gençlerin toplumsal ve siyasi bağlamda yaşadıkları deneyimleri, anomik ve yabancılaşma kavramları üzerinden inceler. Bayhan'ın bu çalışması, özellikle üniversite gençliğinin toplumsal ve siyasi ortamın etkisi altında nasıl bir deneyim yaşadığını anlamak ve açıklamak için önemli bir çaba göstermektedir. Anomik ve yabancılaşma gibi kavramlar üzerinden yapılan bu analiz, 1960'lı yılların gençliğinin toplumsal angajmanını anlamak için önemli bir perspektif sunmaktadır. Bu çalışma, gençlik sosyolojisi alanında kritik bir döneme odaklanarak literatüre değerli bir katkı sağlamıştır (Bayhan, 1997, s. 245-250).

Çağlar Deniz'in "*Öğrenci İşi Üniversite Öğrencilerinin Gündelik Hayatı: İstanbul Örneği*" (2015) adlı çalışması, büyük metropol İstanbul'a eğitim için gelen üniversite öğrencilerinin adapte olma stratejilerini anlamaya yönelik bir incelemedir. Bu çalışma, gençlerin sosyal ve kültürel sermayelerine bağlı olarak bu stratejilerin nasıl şekillendiğini, ideolojik veya dini gruplara katılımın farklılaşmaya etkisi olup olmadığını, etnik köken veya cinsiyet gibi değişkenlere göre nasıl farklılaştığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada örneklem çerçevesinde, İstanbul'da eğitim alan üniversite öğrencilerinin günlük hayatlarında benimsedikleri uyum stratejileri ve bu stratejilerin çeşitli değişkenlerle ilişkisi ele alınmıştır. Deniz'in çalışması, İstanbul gibi büyük ve karmaşık bir şehirde üniversite eğitimi alan gençlerin yaşam deneyimlerini anlamak ve çeşitli sosyal etmenlerin bu deneyimleri nasıl etkilediğini analiz etmek amacıyla önemli bir çalışmadır. Araştırma, gençlerin kentsel yaşamın getirdiği zorluklarla nasıl başa çıktığını ve bu süreçte hangi taktikleri kullandığını anlamak açısından değerlidir. Aynı zamanda, gençlerin sosyal ve kültürel bağlamlara olan uyumları ile bu uyumun farklı toplumsal değişkenlere nasıl yansıdığını anlamak için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu çalışma, gençlik sosyolojisi alanında büyük şehirlerdeki üniversite gençliğinin deneyimlerini anlamaya yönelik sağlam bir temel oluşturmaktadır (Deniz, 2015, s. 13).

Erdoğan'ın "*Bayağı Kalabalığz Üniversiteli İşsizliği*" (2021) adlı çalışması, bir doktora tez çalışmasıdır. Erdoğan günümüz diplomalı işsizliğinin uluslararası bir mesele olduğuna ve gelecekte dünya gündeminin daha fazla etkileneceğine dikkat çeker. Ancak, diplomalı işsizliğini sadece "küresel" ve "kaçınılmaz" bir sorun olarak görmek, yaşanan sorunun toplumsal ve siyasal sorumluluğunu örtbas

etmek anlamına gelebilir. Bu tür yaklaşımlar, işsizliğin tekil olarak diplomalıların sorunu olduğu ve bu durumun yeniden üretildiği görüşünü vurgular. Erdoğan, diplomalı işsizliğini toplumsal bir deneyim olarak ele alarak tüm yönlerini inceler. Bu deneyimin yaşa ve toplumsal cinsiyete göre nasıl şekillendiğine odaklanarak, geçim sıkıntısının ötesinde çok yönlü bir tahribata yol açtığını gösterir. Derinlemesine görüşmeler ve gözlemlere dayalı bu çalışma, işsizlik deneyiminin farklı yönlerini ve aşamalarını canlı bir şekilde tasvir eder. Geçici işlerde çalışmanın getirdiği gerilim, işten çıkarılma, iş arama ve mülakat deneyimleri, işsizlik döneminin boşa geçirilen bir zaman dilimine dönüşmesi, işsiz zor durumda ve mahcup bir ruh haline bürünmesi gibi noktalar öne çıkar. Özellikle diplomalı işsizlerin, kendi işsizlik durumlarını suçlu olarak görmesi ve bunun kişisel bir mesele olduğuna dair hissettikleri noktası, çalışmanın dikkat çeken bir noktasını oluşturur. Bayağı Kalabalığız başlığıyla da açıkça ifade edildiği gibi, bu grup oldukça geniş bir kitleden oluşmaktadır (Erdoğan, 2021, s. 13).

Yukarıda bulunan gençlik temalı çalışmaların temel amacı literatürde hangi konular üzerinde daha çok durulduğunun ortaya konulmasıdır. Ancak literatürde yer alan çalışmalar incelendiği zaman yukarıda açıklanan akademik çalışmalardan çok daha fazla bilimsel çalışma bulgusu olduğu görülmektedir.

1.3.7. Türkiye’de Gençliğin Sosyolojik Dönüşümünün Kısa Kronolojisi

Sosyolojide gençlik toplumsalın içinde şekillenen bir dönemdir (Bayhan, 2016, s. 300; Uyan Semerci: 2012, s. 410; Üstel, 2021, s. 150). Gençlerin dönemin hâkim politik, kültürel ve ekonomik koşullarına göre uyum ve değişim göstermeleri beklenir. Türkiye’de dönemler arası gençlik farklılıkları, norm ve değerlerinde ya da davranışlarında meydana gelen değişiklikleri ele alır (Yaman, 2013, s. 115). Osmanlının son dönemlerinden Cumhuriyetin ilanına ve 2000’li yıllara kadar gençlik belirli dönüşümler geçirmiştir. Tek partili dönem, çok partili hayata geçiş, kırsal alanlardan kentlere ilk göç deneyimleri, küreselleşmenin etkinliğini arttırması, Doğu ve Güneydoğu’da olan çatışma ortamları ana etkenlerdir. Türkiye’de sosyal, ekonomik ve politik dönüşümlerin yaşandığı 1923-1950, 1950-1980 ve 1980-2000 yılları ve bu aralıklar gençlik için de farklılaşmaların olduğu dönem olarak kabul edilmektedir (Tekeli, 2008, s. 1; Tezcan, 1997, s. 10).

1923-1950 yılları, aynı zamanda tek parti dönemi olarak da anılmaktadır. Bu süreçte, yeni kurulan Cumhuriyetin sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla gençler, Cumhuriyetin bekçileri ve ulus devletin emanetçileri olarak kabul edilmiştir. Bu dönemde okullarda verilen eğitimler, kazanılmış olan zaferleri koruyacak ve Cumhuriyet ideallerini içselleştirecek bir cumhuriyet gençliği oluşturmayı amaçlamaktadır. Hedef, gençlere bu dönem içinde kurulan Cumhuriyeti tanıtmak ve onları, zorluklarla ortaya çıkan değerleri benimsemeye teşvik etmektir. Bu dönem, gelecek kuşaklara aktarılabilecek olan Cumhuriyet değerlerinin bir örneği olarak gençleri şekillendirmektedir (Üstel, 2021, s. 15). Özellikle ‘Beden Eğitime’ verilen vurgu, gençliği belirli kalıplara uydurma amacını taşımakta ve bu kalıplarda

manevi ve milli değerlere dayalı yeni nesillerin yetiştirilmesi temel hedef olarak öne çıkmaktadır (Lüküslü, 2009, s. 41).

1950-1980 arası dönem, Türkiye'de 'çok partili hayata' geçiş dönemi olarak nitelendirilirken, aynı zamanda Türkiye'nin NATO gibi uluslararası kuruluşlara üye olduğu bir evreyi temsil eder. Ancak, bu dönem sadece uluslararası ilişkilerle sınırlı kalmamış, aynı zamanda kırdan kente göçün kitlesel olarak yaşandığı ilk dönem olarak da öne çıkar (Unat, 2015, s. 261). Türkiye'deki gençlik hareketleri, Amerikan yayılmacı küresel politikalarının etkisiyle dünya genelinde yayılan gençlik hareketlerinden kısmen farklı bir perspektifte şekillenmiştir. Batı ülkelerindeki gençlik hareketleri, sanayi kapitalizminin olumsuz etkileri altında ezilen bir gençlik kitlesini yansıtırken, Türkiye'deki gençlik hareketleri geri kalmışlığı temel bir sorun olarak ele almıştır (Gürses ve Basri Gürses, 1997, s. 460-465). 1950 öncesi dönemde devletin gençlere attığı rol, 1950 sonrası dönemde önemli ölçüde değişime uğramıştır. Demokrat Parti'nin İslami kesime yönelik politikalarının sonucunda gençlik kesimi arasında laiklik karşıtlığı ve şeriatçılık eğilimleri ortaya çıkmıştır. 1950'li yılların öncesinde devletle pek çatışma yaşamayan gençlik kesimi, 1950 sonrasında yeni bir mücadele alanına yönelerek ayaklanmıştır. Bu dönemde gençliğin sorumluluk alanlarının Demokrat Parti iktidarıyla birlikte değişmesi, gençliğin mücadele yönelimini de etkilemiştir (Bulut, 2011, s. 134-135). Gençlik tanımlamaları, her dönemin sosyal yapısı ve iktidarların gençliğe yüklediği rollerin evrimi sonucunda gençleri ana aktör olarak konumlandırmanın bir yansımasıdır. Bu dönemde yaşanan değişimler, gençliğin toplumsal dinamikler içindeki rolünün ve etkisinin nasıl şekillendiğini anlamamız açısından önemlidir.

1980 – 2000 dönemi, hızlanan kentleşme ve Doğu-Güneydoğu'daki çatışma ortamının etkisiyle büyük ölçekli göç dalgalarının yaşandığı bir dönemi yansıtmaktadır. Bu kitlesel göçler aynı zamanda kente entegrasyon ve uyum süreçlerini de gündeme getirmiştir (Erbaş, 1996, s. 120; Kaya, 2009, s. 1-5; Kaygalak, 2009, s. 180-185). 68 ve 78 kuşakları olarak anılan 'düzen karşıtı' veya 'devrimci gençlik', 1980 darbesinin ardından etkinliklerini birey ve kurum düzeyinde kaybetmiştir. Bu dönemde gençliği tarif ederken Bayhan, 'Apolitik, Bireyci ve Tüketici' şeklinde adlandırmıştır. Bu isimlendirme yalnızca Türkiye gençliğine özgü değildir; dönem gençliği, neoliberal ve yayılmacı küresel bir düzende yetişen bir nesil olarak da ifade edilmiştir. Bayhan aynı şekilde 1990 dönemi gençliğini de tanımlarken, 'Küresel, Tüketici ve Marka Gençliği' terimini kullanmıştır. Bu dönemde gençler, küreselleşmenin etkisiyle belirli kalıplar içine sıkıştırılmaya ve küresel dünya sistemine adapte edilmeye çalışılmıştır. Küresel kültürün etkisiyle marka ve tüketim odaklı bir gençlik kuşağı doğmuş, dünya olaylarını medya aracılığıyla takip ederek küresel düzene entegre olmaya çabalayan bir gençlik görülmüştür. Bayhan'ın üçüncü kuşak olarak adlandırdığı 2000 sonrası gençliği ise 'Milenyum Kuşağı: Postmodern Çoğul, Kimlik, İnternet, Sanal Âlem, Şiddet' şeklinde tanımlamaktadır. Bu dönem gençliği, küreselleşmenin etkisi altında şekillenmiş ve yeni teknolojilerin (özellikle internet) etkisiyle şekil alan bir kuşaktır. Eğitimin daha yaygınlaştığı bir dönemde doğan bu gençler, önceki nesillere oranla daha eğitilmiş olarak ön plana çıkmaktadır. Cinsellik, estetik ve pornografik içeriklerle daha fazla karşı karşıya geldiği bu

dönemde, alkol ve zevk verici maddelere daha kolay erişim sağlanabilen bir dünyada büyümüşlerdir. Bu dönem gençliği, literatürde son dönem gençliği olarak da yer almaktadır, zira daha önceki kuşaklardan farklı birçok özellik ve deneyimi bünyesinde barındırmaktadır (Bayhan, 2016: 379- 390). Bu gençlik, teknoloji, küreselleşme ve değişen toplumsal dinamiklerle şekillenen bir kuşak olarak karşımıza çıkmaktadır (Bayhan, 2016, s. 391).

1980 darbesinin ardından benimsenen serbest piyasa ekonomisi, yani neoliberal politikalar, genç nesiller üzerinde derin etkiler bırakmıştır. Bu dönemde genç bireyler, 'yeni' bir dönemin aktörleri olarak kabul edilmişlerdir. Siyasetten uzak, apolitik bir tutum benimseyen bu gençler, Postmodern kimlikleriyle öne çıkmış ve markaların ve tüketimin önemine vurgu yapmışlardır. Küreselleşen dünya karşısında, yerel değerlere bağlı kalmayı amaçlayan bir yaklaşım benimsemişler ve bu noktada küreselleşmenin araçları ile yerel kimliklerini koruma çabası içine girmişlerdir. Dönemin gençleri, serbest piyasa ekonomisinin etkisiyle farklı bir konumda konumlandırılmışlardır. Bu dönemde ulusal sınırları aşan sermaye ve onun temsilcisi olan şirketler, gençlerin yaşam alanlarına girmiş ve onları etkilemeye başlamıştır (Yentürk ve diğerleri, 2012, s. 70-72; Erdoğan, 2017, s. 29-30). Yücel ve Lüküslü'nün (2013) belirtildiği üzere, bu dönemde gençler adeta uluslararası sermayenin ve yerel temsilcilerinin 'pençesine' terk edilmiştir. Genç nesil, hem küreselleşmenin getirdiği yenedünya düzeniyle yüzleşirken hem de yerel değerlerini koruma ve ayakta durma mücadelesi vermiştir. Sonuç olarak, 1980 sonrası neoliberal politikaların etkisi altında yetişen genç bireyler hem küresel hem de yerel dinamikler arasında denge kurma çabası içinde olmuşlardır. Apolitik ve tüketim odaklı kimlikleri, küreselleşme karşısında yerel kimliklerini koruma çabasıyla bir arada yaşamış ve bu dönemin karmaşıklığını yansıtmışlardır (Yücel ve Lüküslü, 2013, s. 9).

1.4. Sosyolojik Kuramlar Perspektifinden Gençlik

Gençliğe dair sosyolojik kuramlar, gençliği net bir tanımlamayla sınıflandırmaktan ziyade, farklı disiplinlerin kendi bakış açılarına göre yaklaşmaktadır. Gençlik ve gençlik dönemi, bu kuramların çerçeveleri içinde incelenirken kesin bir tanımlama sunma zorluğuyla karşı karşıya kalır. Bu bağlamda, biyolojik kuramlar fizyolojik değişimleri, cinsel ve fiziksel olgunlaşmayı ele alırken; psikolojik kuramlar gençlerin bilişsel, duyuşsal, cinsel ve kişilik gelişimlerini kendi dünyalarında inceler. Sosyoloji alanında ise gençlik ana akım kuramlar etrafında şekillenir. Bu perspektifler içinde yapısal işlevsel yaklaşım, gençliğin toplumun işleyişindeki rolünü analiz eder. Yapısal çatışmacı yaklaşım ise toplumsal çatışmaların gençler üzerindeki etkilerini vurgular. Sembolik etkileşimci yaklaşım, gençlerin sosyal etkileşimlerini ve bu etkileşimlerin gençlik kimliği oluşumuna etkilerini incelerken, alt kültür kuramı gençlerin farklı gruplarda oluşturduğu kültürel özellikleri ele alır. Gençliğe dair bu farklı kuramlar, sosyal bilimlerin geniş yelpazesinde gençliğin çeşitli yönlerini ele alırken, disiplinler arası bir yaklaşıma işaret eder. Her bir kuram, gençliği biyolojik, psikolojik veya sosyolojik perspektiften incelemekte ve gençliğin karmaşıklığını anlamaya çalışmaktadır. Bu çerçevede, gençliğin çok yönlü ve

dinamik doğası, farklı kuramların bir araya gelerek gençlik alanındaki anlayışı zenginleştirdiği bir gerçektir.

1.4.1. Yapısal İşlevselci Kuramlar

Yapısal işlevselcilik kuramını geliştiren kuramcıların başında Talcot Parsons, Robert Merton ve onların öğrencileri gelmektedir. Söz konusu kuramda toplumsal düzen çevre ile beraber bir etkileşim bütünü şeklinde ele alınmaktadır. Parsons *“Toplumsal Eylemin Yapısı”* isimli eserinde sosyolojisini, toplumsal eylem kuramı, işlevselcilik ve sistem kuramı olarak belirler. Bu üç ana evresinin ilk evresini oluşturan eseri *“Toplumsal Eylemin Yapısı”* eseridir (Parsons, 2015, s. 70). Yapısal işlevselcilik kuramı yapısal işlevselcilik içinde yapısal ve işlevsel terimleri, birbirine bitişik olmalarına karşın, birlikte kullanılmaları zorunlu değildir. Toplumun yapılarını, bu yapıların başka yapılar için işlevleriyle (veya sonuçlarıyla) ilgilenmeksizin araştırır. Tabakalaşma işlevsel bir gerekliliktir. Tüm toplumlar söz konusu sistemlere gereksinim duyar ve bu gereksinim, bir tabakalaşma sisteminin var olmasına zemin hazırlar. Yapısal işlevselcilik kuramı temel olarak bir yapının, tabakalaşma sistemi içindeki bireyleri değil bir konumlar sistemini ifade ettiğini belirtmekte, tabakalaşma sistemini bir yapı olarak görmektedir. Bu yapı kişinin sahip olduğu birtakım konumları nasıl işgal ettiklerini anlamak üzerine değildir. Bu belirli konumların kendileriyle birlikte farklı saygınlık derecelerini nasıl taşıdıkları üzerine odaklanır (Ritzer ve Stepnisky, 2014, s. 240).

Bu odaklanma dikkate alındığında, başlıca işlevsel konu, bir toplumun, tabakalaşma sistemi içinde insanları "uygun" konumlarına nasıl teşvik ettiği ve yerleştirdiğidir. Bu, iki soruna indirgenebilir. Birincisi, bir toplum, "uygun" bireylere belirli konumları doldurma arzusunu nasıl aşılır? İkincisi, insanlar, doğru konumlarda bulunduklarında toplum, bu konumların gerekliliklerini yerine getirme arzusunu onlara nasıl aşılır? Toplum içindeki uygun toplumsal yerleşim, üç temel nedenle sorun oluşturur. Birincisi, bazı konumlarda bulunmak diğerlerinden çok daha zevklidir. İkincisi, bazı konumlar, toplumun varlığını sürdürmek için diğerlerinden daha önemlidir. Üçüncüsü, farklı toplumsal konumlar, farklı beceriler ve yetenekler gerektirmektedir (Ritzer ve Stepnisky, 2014, s. 240).

Yapısal işlevselciliğe göre tabakalaşma sistemi içinde üst konumlarda bulunmanın daha az zevkli olduğu ancak bu konumların toplumun varlığını sürdürmesi için daha çok önemli olduğu ve en çok yeteneği ve beceriyi gerektirdiği vurgulanır. Buna ek olarak, toplum, bu konumlara yeterli ödüller vermelidir. Böyle olduğunda yeteri kadar insan bu konumlarda bulunmaya çabalayacak ve bu konumlarda bulunan bireyler özenle çalışacaklardır. Yani, tabakalaşma sisteminde alt konumların daha çok zevkli ve daha az önemli olduğu, daha az yetenek ve kabiliyet gerektirdiği düşünülmektedir. Ayrıca, toplumun, bireylerin bu konumlarda bulunmalarına ve görevlerini özenle yerine getirmelerine daha az gereksinimi vardır (Ritzer ve Stepnisky, 2014, s. 240).

Yapısal işlevselcilik (structural functionalism), sosyolojide ve antropolojide önemli bir teorik yaklaşımdır. Bu yaklaşım, toplumun işlevlerini ve yapılarını analiz ederek toplumsal düzeni ve istikrarı

anlamayı amaçlar. Yapısal işlevselcilik, genellikle toplumsal parçaların birbirleriyle etkileşimini ve toplumsal sistemlerin nasıl işlediğini anlamaya odaklanır. Yapısal işlevselcilik, özellikle Amerikalı sosyolog Talcot Parsons ve Robert K. Merton gibi düşünürler tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre, toplumsal sistemler belirli işlevler ve yapılar ile bir arada tutulur. Her toplumsal yapının bir işlevi vardır ve bu yapılar toplumun istikrarını sağlamak için bir araya gelir. İşlevselcilikte işlev “nesnel biçimde verili bir sistemin adaptasyonu veya ayarlanmasına uygun düşen gözlemlenmiş sonuçlar” olarak tanımlanmaktadır. İşlevsizlik ise “adaptasyon ve ayarlanma olanağını azaltan sonuçlar” şeklinde tanımlanır (Swingewood, 1998, s. 285).

Yapısal işlevselcilik yaklaşımının temel özellikleri şunlardır:

İşlevsellik: Toplumsal yapıların belirli işlevleri vardır ve bu işlevler, toplumsal düzeni ve istikrarı sağlar. Toplum, çeşitli parçalardan oluşur ve bu parçalar birbirleriyle işbirliği yaparak toplumsal işlevleri yerine getirir.

Toplumsal Bütün: Yapısal işlevselcilik, toplumu bir bütün olarak ele alır. Toplumsal yapının her parçası, genellikle diğer parçalarla birbirine bağlıdır ve toplumun işleyişini etkiler.

İşlevsel Analiz: Yapısal işlevselcilik, toplumsal olguları ve yapıları işlevsel analizlerle inceler. Bir toplumsal yapının nasıl işlediği ve diğer yapılara nasıl etki ettiği anlaşılmaya çalışılır.

Toplumsal Değişim: Yapısal işlevselcilik, toplumsal değişimin doğal ve gerekli bir süreç olduğunu kabul eder. Ancak, değişimin toplumsal dengeyi tehlikeye atabileceği ve bu nedenle dengeli bir şekilde yönetilmesi gerektiği düşünülür.

Normlar ve Değerler: Toplumsal normlar ve değerler, bireylerin davranışlarını düzenler ve toplumsal düzenin sürdürülmesine yardımcı olur.

Davranışın Nedenleri: Yapısal işlevselcilik, birey davranışlarını toplumsal yapılarla ilişkilendirir. Bireylerin davranışları, toplumsal yapının işlevlerini yerine getirme çabalarıyla ilintilidir (Parsons, 2015, s. 77-83).

Yapısal işlevselcilik yaklaşımı, toplumsal sistemleri analiz etmek için kullanılan bir araçtır. Ancak, eleştirilere de maruz kalmıştır. Eleştiriler arasında toplumsal çatışma, değişim ve farklılıkların yeterince ele alınmaması gibi konular yer alır. Bu nedenle, yapısal işlevselcilik yaklaşımının sınırlamaları ve alternatif teorilerle bir arada ele alınması genellikle daha kapsamlı bir anlayışı sağlar (Görgün Baran, 2013, s. 13).

1.4.2. Yapısal Çatışmacı Kuramlar

Çatışma kuramının ana temasını Karl Marx’ın birçok “*Das Kapital*” (2011), “*1844 El Yazmaları*” (2011), “*Komünist Manifesto*” (2016) eserinde görmek mümkündür. Marx teorisinde toplumun iki sınıfa ayrıldığını vurgular. Bu sınıfları işçi sınıfı (proletarya) ve patronlar (burjuvazi) olarak ele almaktadır. Marx bu iki sınıf arasındaki çatışmayı insanlık tarihi kadar eski olarak görmektedir.

Toplumda var olan düzenin, rekabetin, çatışmanın ve uzlaşmanın bu iki sınıf arasındaki ilişkiden doğduğuna ve toplumun ilerlemesinin bu gruplar arasındaki çatışmadan ortaya çıkacağına değinir. Bu bağlamda Marx bilimsel olanın yani düzen ve dengenin karşı güçlerin çatışmasından doğduğuna ve sürekli çatışmanın değişimi sağlamanın tek yolu olarak görmektedir (Marx, 2011, s. 103).

Marx özel mülkiyetin olmasının veya özel mülkiyetin kaldırılmasının toplumda çatışmanın olması veya olmaması ile ilişkilendirir. Özel mülkiyet kişiyi kendi doğası ile uyumsuzluk içine koyan, bireyi insanlığından yoksun bırakan, öteki insanlarla da karşıtlık ve çatışma içine sokan bir olgudur. Burada Marx şunu da eklemektedir. Özel mülkiyetin olumlu olarak ortadan kaldırılması ile toplumun artık birbiri ile çatışmayacağını da vurgular. Özel mülkiyet sisteminde Marx insanlar arasında birtakım bağlar oluşturan sistemi “onların insanlığı değil özel çıkarları olup bundan ötürü insanın başkasını kendi emek ürününden yoksunlaştırıp köleleştirmeye götüren kar” şeklinde ifade etmektedir. Birbirlerinden vazgeçme söz konusu olmamakla birlikte, sahip olduğu mallarını başkası zararına tüm araçlarla arttırma istekleri sonucu, aralarında sürekli çatışma durumunda bulunan insanlar arasındaki düşmanca ilişkilerin nedeni olarak görür (Marx, 2011, s. 261).

Bu kuramın en önemli temsilcilerinden bir diğeri Ralf Dahrendorf’tur. Dahrendorf (1959) “*Class and Class Conflict in Industrial Society (Sanayi Toplumlarında Sınıf ve Sınıf Çatışması)*” eserinde Marx’a ek olarak sanayi toplumunda sınıf çatışmasının kurumsallaşma sürekliliğine değinir. Ancak kurumsallaşmış sınıf çatışmasının Marx’ın öngördüğü şekilde acımasız ve mutlak sınıf mücadelesinden oldukça uzaktır. Dahrendorf çoğu endüstriyel toplumu artık kapitalist toplum olarak görmemektedir. Eğer bu doğru ise bunun kapitalist toplum yapısından kaynaklanan çelişkiler ve çatışmalarla başa çıkamadıkları için değil, daha olası bir durum olarak çatışmalarıyla başa çıkabildikleri için meydana geldiğine değinmektedir. Dahrendorf sınıf mücadelesinin artık tanınır hale geldiğine ve kontrol altına alındığına bu durum sonucunda bu mücadelenin artık oyunun kurallarına göre geliştiği tespitini yapmıştır. Burada toplumun çıkarları kurumsallaşarak bir uyum yakalanmıştır (Dahrendorf, 1959, s. 66).

İşlevselciler, toplumun, normlar, değerler ve ortak bir ahlakilik tarafından sıkıca bir arada tutulduğunu düşünürler. Çatışma kuramcıları ise, her toplumda bir düzen olduğunu, ancak söz konusu düzenlerin genellikle tepede olan üyeler tarafından tasarlandığını savunmaktadırlar. İşlevselciler, paylaşılan toplumsal değerlerin yarattığı uyumluluk üzerinde odaklanırken, çatışma kuramcıları toplumda düzeni sürdürmede iktidarın önemini belirtirler (Ritzer, 2013, s. 126). Bourdieu birçok eserinde çatışmanın kişinin kültürel sermayesi ve habitusu ile ilgili olduğuna değinmektedir (Bourdieu, 2016). Yapısal çatışmacı kuramlar, toplumsal değişimi ve toplumsal düzeni anlamak için çatışmanın ve güç dinamiklerinin rolünü vurgulayan sosyolojik yaklaşımlardır. Bu kuramlar, toplumun çeşitli kesimleri arasındaki çatışmaların ve çelişkilerin toplumsal yapıyı nasıl şekillendirdiğini ve değiştirdiğini açıklamayı amaçlar.

Yapısal çatışmacı kuramların temel özellikleri şunlardır:

Toplumsal Çatışma: Yapısal çatışmacı kuramlar, toplumun çeşitli grupları arasındaki çatışmanın merkezi bir rol oynadığını vurgular. Bu çatışmalar, sınıf, ırk, cinsiyet, ekonomik statü gibi farklı toplumsal faktörlere dayalı olarak ortaya çıkabilir.

Toplumsal Değişim: Bu kuramlar, toplumsal değişimin temelde çatışma ve güç dinamikleri sonucunda gerçekleştiğini savunur. Toplumsal değişim, hakim güç sahipleri ile çatışma içinde olan gruplar arasında gerçekleşir.

Toplumsal Eşitsizlik ve Adaletsizlik: Yapısal çatışmacı kuramlar, toplumsal eşitsizliği ve adaletsizliği vurgular. Toplumun çeşitli kesimleri arasındaki güç dengesizlikleri ve kaynak paylaşımı eşitsizlikleri analiz edilir.

Sınıf Analizi: Sınıf, yapısal çatışmacı kuramların önemli bir odak noktasıdır. Toplumun sınıf temelli yapısı ve ekonomik güç dinamikleri üzerinde durulur.

Toplumsal Hareketlilik: Bu kuramlar, toplumsal hareketliliği sınıf çatışması ve güç dinamikleriyle ilişkilendirir. Toplumsal sınıflar arasındaki hareketliliğin ve fırsat eşitsizliğinin nasıl şekillendiği analiz edilir.

Toplumsal Devrimler: Yapısal çatışmacı kuramlar, toplumsal devrimleri ve büyük toplumsal dönüşümleri çatışma ve güç dinamikleri bağlamında açıklamaya çalışır.

Sosyal Hareketler: Bu kuramlar, toplumsal değişimin ve dönüşümün itici gücü olarak sosyal hareketleri ele alır. Sosyal hareketler, toplumsal çatışma ve değişimi tetikleyebilir (Ritzer ve Stepnisky, 2014, s. 268-274)

Örnek olarak, Karl Marx'ın sınıf çatışması teorisi ve Max Weber'in toplumsal eşitsizlik ve güç analizi gibi teoriler, yapısal çatışmacı kuramlara örnek olarak gösterilebilir. Bu kuramlar, toplumsal düzenin çatışma ve güç dinamikleri ile şekillendiğini savunarak toplumun daha kapsamlı bir anlayışını sağlar (Dahrendorf, 1959, s. 120).

1.4.3. Sembolik Etkileşim Kuramları

Sembolik etkileşim kuramları, sosyolojide ve iletişim bilimlerinde önemli bir teorik yaklaşımdır. Bu yaklaşım, insanların toplumsal dünyayı nasıl anlamlandırdığını, ilişki kurduğunu ve anlam ifade ettiğini incelemeyi amaçlar. Sembolik etkileşim kuramları, bireyler arasındaki mikro düzeydeki etkileşimlere odaklanırken, toplumsal yapı ve büyük sistemlere daha az önem verir. Sembolik etkileşim kuramlarının temel kurucusu Amerikalı sosyolog George Herbert Mead'dir. Mead, 20. yüzyılın başlarında bu yaklaşımı geliştirmiş ve sembolik etkileşim kuramlarının temel kavramlarını oluşturmuştur. Mead'in düşünceleri, Chicago Okulu adı verilen sosyolojik akımın temelini oluşturmuştur. Mead'e göre bilimsel dünya birbirinden farklı gözlemcileri ortak bir noktada birleştiren bir dünyadır. Sembolik olarak formüle edildiği ortak deneyimlerin dünyasıdır. Mead asıl araştırılması

gereken noktanın bu bilinçlerin farklılığı ve bu sembollerin üretilmesinin nasıl meydana geldiği üzerine düşünür. Ona göre, insanların dil üzerinden nesnelere karşı kurduğu ilişki önemlidir. Çoğul olan benlikler bireysel temaslar ile üretilirler. Bu noktada kişinin deneyimleri ilişkileri bu dilsel pratiklerin gelişmesinde oldukça önemlidir (Mead, 2015, s. 25). Sembolik etkileşim kuramları, insanların toplumsal gerçekliği nasıl inşa ettiklerini, sembollerin (kelimeler, işaretler, jestler vb.) nasıl anlam ifade ettiğini ve insanların bu sembollerle etkileşime nasıl geçtiğini anlamayı amaçlar. Bu kuramların odak noktaları şunlarla ilgilidir:

Semboller ve Anlamlandırma: Sembolik etkileşim kuramları, sembollerin insanlar arasında anlam ifade etmek için nasıl kullanıldığını vurgular. İnsanlar sembollerini kullanarak toplumsal dünyayı anlamlandırır ve kendilerini ifade eder.

Sosyal Etkileşim: Kuramlar, sosyal etkileşimin bireylerin kimlik ve davranışları üzerinde nasıl etkili olduğunu inceler. Bireyler, başkalarıyla etkileşim kurarak sosyal rollerini ve kimliklerini oluşturur.

Ben ve Öteki: Mead'in "ben" ve "öteki" kavramları, insanların kendilerini diğer insanların bakış açılarından nasıl gördüğünü ve bu algıların kimlik oluşumunda nasıl etkili olduğunu açıklar.

Toplumsal Değişim: Sembolik etkileşim kuramları, toplumsal değişimin bireylerin semboller ve anlamlandırmaları aracılığıyla nasıl gerçekleştiğini incelemektedir. Toplumsal değişim, bireylerin semboller ve etkileşim yoluyla yeni anlamlar üretmeleri sonucunda olabilir.

Toplumsal İletişim: Bu kuramlar, insanların semboller ve dil aracılığıyla nasıl iletişim kurduğunu ve bu iletişimin toplumsal yaşamın temelini nasıl oluşturduğunu analiz eder (Ritzer ve Stepnisky, 2014, s. 340-350).

Sembolik etkileşim kuramları, bireylerin sosyal dünyayı nasıl anlamlandırdığını ve bu anlamlandırmaların nasıl toplumsal ilişkilere yansıdığını anlamak amacıyla kullanılır. Bu yaklaşım, toplumsal ilişkilerin ve kimlik oluşumunun karmaşıklığını mikro düzeyde inceleyerek derinlemesine anlayış sağlar (Görgün Baran, 201, s. 14). Sembolik etkileşimcilik kuramını anlayabilmek için öncelikle bu kuramın temsilcilerinin kurama yönelik temel ilkeleri ele almak gerekir. Bunlar: Başlangıç olarak, bireyler eylemlerini nesnelerden türeterek gerçekleştirirler, ancak bu eylemleri nesnelerin kendi için taşıdığı anlamlar temelinde şekillendirirler. Yani, Amerikan bayrağına karşı sergilediğimiz tepkiler sadece fiziksel özelliklerine dayanmaz, aynı zamanda onun bizim için taşıdığı anlamlara göre belirlenir. Eğer bayrak vatani simgeliyorsa, saygıyla selamlarız; fakat Amerikan emperyalizmini sembolize ediyorsa, bu durumda farklı bir davranış biçimi sergileriz (örneğin yakma veya yırtma gibi) (Ritzer ve Stepnisky, 2013, s. 117).

İkincisi, söz konusu anlamlar diğer kişilerle olan etkileşimlerimizden ortaya çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle bayrağın olumlu bir sembol olduğunu okuldaki etkileşim sayesinde öğrenmemiz söz konusudur. Amerika'ya düşman olanlar ise devrimcilerle etkileşimlerinden başka anlamlar edinebilir (Ritzer ve Stepnisky, 2013, s. 117).

Üçüncüsü, insanlar yalnızca sosyal etkileşime bağlı olarak öğrendikleri bilgiyi içselleştirmez, aynı zamanda söz konusu bilgileri yorumlayarak değiştirir. Diğer bir ifadeyle bayrağı olumlu bir sembol olarak görürken, örneğin Amerika'nın dış politikasından duyduğumuz hoşnutsuzluk bizi bayrağı yeniden yorumlamaya iter hatta belki ona karşı daha olumsuz hisler geliştirmemize zemin hazırlamaktadır. Bunun tersine, bayrak hakkında olumsuz düşüncelere sahip olan bir devrimci hücre, belli talepleri yerine gelince daha olumlu bir his geliştirebilir (Ritzer ve Stepnisky, 2013, s. 117).

Dördüncüsü, hayvanların aksine insanlar günlük yaşam döngüsü içerisinde karşılaştıkları sembollerini kullanabilir ve söz konusu sembolere bel bağlayabilirler. Diğer hayvanlar bitkilere dolaysız yoldan veya düşünmeden tepki verirken, insanlar ise söz konusu varlıklara bir anlam atfeder (sembole dönüştürür) ve anlam temelinde hareket eder. Başka bir deyişle, diğer hayvanlar nesnelere içgüdüsel olarak yaklaşır, biz ise anlamı düşünürüz. Mesela bir hayvan zehirli mantar yiyebilir biz ise zehirli olup olmadığını düşünürüz (Ritzer ve Stepnisky, 2013, s. 117).

Beşincisi, insanlar günlük yaşam döngüsü içerisinde yaptıkları sosyal etkileşimin neticesinde, özellikle de aile içerisinde geçirilen ilk yıllar ve sonra okul sayesinde insan olurlar. İnsan olma yeteneğine sahip özellikler ile doğarız, ancak insan olma potansiyeli insani etkileşim sonucunda gerçekleşmektedir. Yani vahşi çocuklar (mesela kurt gibi vahşi hayvanların yetiştirdiği) insan olamaz; kurtarıldıktan ve diğer insanlarla etkileşime geçtikten sonra insan olmaya başlarlar (Ritzer ve Stepnisky, 2013, s. 117).

Altıncı olarak, George Herbert Mead'ın de vurguladığı gibi insanlar bilinçli varlıklardır ve kendi düşünceleriyle eylemlerini yönlendirme yetisine sahiptirler. Bu nedenle davranışlarını ve etkileşimlerini şekillendirebilirler (Mead, 2017, s. 29). Mead'e göre, insanlar hem "zihin" hem de "benlik" sahibidirler. Özellikle, çevremizdeki nesnelerle nasıl etkileşim kuracağımızı belirleme sürecinde kendimizle etkileşimde bulunma yeteneği büyük önem taşır. Bu, davranışlarımızda geniş bir özerklik sunar, ancak istediğimiz her şeyi yapma özgürlüğüne sahip değilizdir. Eylemlerimizi dışsal kısıtlamalar da şekillendirir (Ritzer ve Stepnisky, 2013, s. 117).

Yedinci olarak, insanın eylemlerinde birtakım amaçlar söz konusudur. Durumları belirli şekillerde tanımlar, durumlara anlam atfeder ve karşılaştığı durumlara göre davranır. İlk olarak amacı belirler, devamında ise ona göre davranırız (bu her zaman çizgisel olmayabilir çünkü çeşitli bariyerle karşılaşırız (Ritzer ve Stepnisky, 2013, s. 117).

Sekizinci olarak, Toplum, insanların sosyal etkileşimleri sonucunda meydana gelir. Dolayısıyla toplum, bağımsız bir makro düzey bütünü değil, insanlar tarafından oluşturulan bir yapıdır. Toplumun temelini insanlar oluşturur; toplum, insanların ortak eylemlerinin bir sonucudur (Ritzer ve Stepnisky, 2013, s. 117).

Bu bağlamda kuram hakkında toplumsal olarak insanların dünyaya attığı anlamlar sayesinde oluşturulur ifadesi kullanılabilir. Bunun en önemli aracı ise dil olarak kuramda yerini almaktadır, dilsel

anlama gelen el kol hareketleri, jest ve mimikler de dilsel olmayan hareketler olarak anlam kazanan sembollerdir (Ritzer, 2014, s. 352). Bu pratikler, beğeniler, ayrımlar kişinin içinde bulunduğu toplumsallığın bir ürünüdür. Sosyolojik olarak kişi sosyal bir varlık olduğu için bu sosyal olan kişinin hareketlerini, dilsel pratiklerini de belirler (Aktaş-Yamanoğlu, 2013, s. 65-70).

1.4.4. Alt Kültür Kuramları

Alt kültür kuramları, sosyolojik ve antropolojik çalışmalarda, belirli toplulukların veya grupların ana kültürden farklılaşmış, kendi iç dinamikleri, değerleri, normları ve sembollerini barındıran alt kültürleri inceleyen teorik yaklaşımları ifade eder. Bu kuramlar, toplumun alt gruplarının nasıl oluştuğunu, bu grupların kimliklerini nasıl inşa ettiklerini ve nasıl birbirleriyle etkileşimde bulunduklarını anlamayı amaçlar (Jenks, 2007, s. 20-21).

Alt kültür kuramlarının bazı önemli temsilcileri ve bu kuramların odaklandığı noktalar şunlar olmaktadır:

Chicago Okulu ve İşçi Alt Kültürü: Chicago Okulu, sosyal antropolog Robert E. Park ve diğerleri tarafından geliştirilen bir sosyoloji akımıdır. Bu akım, şehir yaşamını ve çeşitli alt kültürlerin oluşumunu inceledi. Özellikle işçi alt kültürüne odaklanarak, alt kültürlerin ana kültüre nasıl tepki verdiklerini ve farklı bir kimlik oluşturdıklarını inceledi (Park ve Burges, 2016, s. 51).

Albert Cohen ve Delikanlı Alt Kültürü: Albert Cohen, gençler arasında oluşan ve anti sosyal davranışları içeren "delikanlı alt kültürü"nü inceledi. Cohen, gençlerin toplumun beklentilerine uymadığı durumlarda nasıl alternatif değer sistemleri geliştirdiğini açıkladı (Cohen, 1971, s. 1).

Richard Cloward ve Lloyd Ohlin: Suç Alt Kültürü: Cloward ve Ohlin, sosyal düşkünlüğün ve suçun alt kültürüne odaklandı. Bu yaklaşım, toplumun çeşitli kesimlerinin suç ve anti sosyal davranışlara nasıl yönlendirildiğini inceledi (Cloward ve Ohlin, 1966).

Dick Hebdige ve Alt Kültür Çalışmaları: Hebdige, 1970'lerde İngiltere'deki punk alt kültürünü inceledi. Bu yaklaşım, sembollerin ve moda unsurlarının nasıl alt kültürel kimlik oluşturmak için kullanıldığını açıklar (Hebdige, 1979, s. 2).

Paul Willis ve Karaktersizleşmiş (Hergele) Gençler: Paul Willis, 1970'lerde İngiltere'deki gençlerin alt kültürel kimliklerini inceledi. "Karaktersizleşmiş gençler" olarak adlandırdığı grup, okul sistemine ve iş dünyasına karşı alternatif değerler geliştirdi. Willis bu alternatifleri gençlerin okula yabancı olmaları ailelerinden aldıkları işçi kültürü ile bağdaştırmaktadır (Willis, 2016, s. 125).

Howard Becker ve Etiketleme Teorisi: Becker, toplumun suçluları nasıl etiketlediğini ve bu etiketlemenin nasıl suç alt kültürünün oluşumunu etkilediğini inceledi. Burada Outsiders kavramsallaştırması yaparak aykırı olan kişilerin toplumun dışında tutulduğunu ele aldı (Becker, 2013).

Bu alt kültür kuramları, belirli grupların nasıl alternatif kimlikler oluşturduğunu, ana kültürle nasıl etkileşimde bulunduklarını ve farklı semboller, davranışlar ve değerler aracılığıyla nasıl toplumsal

anlam ifade ettiklerini anlamaya çalışırlar. Bu kuramlar, toplumsal çeşitliliği ve alt grupların rolünü anlamak için önemli araçlar sunar (Jenks, 2007, s. 26).

Scot (2022) ise altkültür kavramını genel olarak şu şekilde açıklamaktadır. “Alt kültür, kendisini ana kültürden ayıran bir kültürdür”. Genellikle ana kültürün temel prensipleri alt kültürde korunur. Alt kültür aynı zamanda farklı bir kültüre inanan büyük bir grup insan içindeki bir grup olarak da tanımlanabilir. Küçük kültürler kendi siyasi, kültürel ve cinsel normlarına sahiptir. Alt kültürler toplumun ayrılmaz bir parçasıdır ve hayatın belirli yönlerini istikrarlı kılar. “Hippiler, bisikletçiler, Gotlar” sadece birkaç alt kültür örneğidir. Alt kültür, türün en küçük versiyonu olarak kabul edilir. Alt kültürler, toplumun birçok düzeyinde eleştirinin doğasından dolayı popüler olmayan olarak da görülebilir. Alt kültürleri belirlemek için genelde sosyal bilimciler şu özelliklere bakmaktadır: Alt kültür grupları genellikle çalışma ile olumsuz ilişkilere sahiptir. Sınıf ile çelişkili veya olumsuz bir bağı vardır. Mülkiyetle değil, sokak veya kulüp gibi bir alanla ilişkilidirler. Ama Scot altkültür konusunda şunu da belirtmektedir. “Alt kültürün genel olarak kabul edilmiş bir tanımı olmadığından, alt kültürün tanımı sürekli olarak gelişmektedir”. Birçok kültürel grup araştırması alt kültür kavramı altında bir araya getirildiğinde, tanımı sürekli olarak genişlemeye devam eder. Bazı sosyologlar ve teorisyenler alt kültür kavramını güncel olamayan bir kavramsallaştırma olarak görürler (Scot, 2022, s. 1).

Altkültür çalışmalarında bir diğer önemli isim Oscar Lewis’dir. Lewis’in eserleri altkültür çalışmalarında ve “yoksulluk kültürü” çalışmalarında da uzun süredir yararlanılmaktadır. Bu konuda bazı eserleri *İşte Hayat* (1965), *Sançezin Çocukları* (1971), *Tepoztlan Meksikada Bir Köy* (2002) vardır. Lewis çalışmalarını yaparken genellikle farklı etnik kültüre sahip olan insanların yaşadığı bölgeleri seçmektedir. Bunun yanında bu mahallede yaşayan kişilerin yoksulluk kültürünü yoksullukla baş etme stratejilerini de ele almaktadır. Lewis çalışmalarından hareketle yoksulluk kültürü kavramını ortaya atmaktadır. Ona göre yoksulların bir kültürü vardır ve bu kültür ile yoksullar yoksulluklarına devam etmektedir. Bu kültüre göre yoksul olan topluluklar, aileler belirli davranış, norm ve değerlere sahiptirler. Bu gruplar, bireysel düzlemde marjinallik, acizlik, bağımlılık, aşağılık duygusu, kabullenme ve kadercilik vardır. Ekonomik düzeyde işsizlik, beceri gerektirmeyen işlerde yoğunlaşma, çocuk işçiliği, sürekli ekonomik sıkıntısının olması, gıdaya erişimin zorluğu, sürekli borç içinde olma durumu bulunmaktadır. Aile düzeyinde genelde yoğun nüfuslu mahalleler, yüksek oranda alkolizm, şiddet kullanma, çocukların eğitiminde çoğu kez fiziksel şiddete başvurma, kadınları dövülmesi, erkek egemenliğinin görülmesi, erkek egemenliğinden dolayı kadınları şiddete maruz kalması ve öldürülmesinin yaygınlığı mevcuttur (Slattery, 2015, s. 391). Alt kültür, bu kültür içerisindeki insanlara marjinal olduklarını değil bu marjinalliğinde içselleştirilmesi ve sonraki kuşaklara aktarılmasını dayanır. Bu kültürün vermiş olduğu kadercilikleri kendilerini doğrulayan bir kehanet yaratır.

Lewis eserlerinde (1965, 1971) yoksulluk kültürünü bir nevi alt kültür olarak da ele alır. *İşte Hayat* (1965) eserinde yoksulluk kültürünü “aşağı kültür” olarak tanımlar. Aşağı kültürün özelliklerini gecekondulu mahallesinin doğası, ailenin doğası ve bireyin doğası, bireyin davranışları, değer ve kişilik

yapısını toplumsal yapının içerisindeki ilişkilere bağlı olarak açıklar. Yoksulların etkili işbirliği ve aralarında birlik olmaması yoksulluk kültürünün başlıca özelliklerindendir. Bu faktörler ekonomik kaynakların eksikliği, ırk ayrımı, korku, kuşku ve sorunlara birlik halinde değil ayrı ayrı çareler bulunmasından kaynaklanır. Ama Lewis şunu da eklemektedir, geniş toplumdaki alt kültür gruplarının, bir takım işbirliği içerisine girmesi ve bazı kuruluşlara katılmaları (cezaevi, ordu ve halk yardımı sistemleri vb.) onların bu alt kültür grubu sınıflandırmasını ortadan kaldırmadığını ifade etmektedir. Bu durum yoksulluk kültürünü ortadan kaldırmaz devam ettirir. Alt kültür grubu içerisindeki insanları “yarı aç yarı tok yaşatan yardım sistemlerinin” de aslında yoksulluğu ortadan kaldırmaya yönelik olmadığı Lewis’in çalışmalarında görmek mümkündür (Lewis, 1965, s. 12).

Lewis, yoksulluk kültürü içinde olan Porto Riko’lu aileye incelerken, yoksulluk kültürünün orta sınıflar tarafından bilindiğini ve bu kültürün kendilerine ait olduğunu bile ileri sürerler ama bunu hiçbir zaman uygulamazlar. Örneğin orta sınıflar evlilikte belediye, kilise veya her ikisi birden kıyılan nikahların ideal evlenme olacağını ifade edip, her ikisini de çoğu zaman uygulamayan kişilerdir. Lewis yoksulluk kültürünü en fazla benimseyenlerin hızla gelişen şehirlere göç ile gelen topraksız köylülerin, toprakları olup şehre gelen köylülere oranla yoksulluğu daha fazla benimseyeceklerini iddia etmektedir. Burada Lewis, Güney Amerika ve Afrika arasında şaşırtıcı bir karşıtlık olduğuna vurgu yapmaktadır. Güney Amerika’da toprakla uğraşan halk uzun süre önce topluluğu bir kabileden köylülüğe dönüştürmüştür, öte yandan Afrika’da ise hala kabileciliğe sadık kalınmaktadır. Güney Amerika’daki toprak köylüleri toplumunun aksine Afrika’daki kabilelerin daha birlik olmaları Afrika’daki birçok şehir ve kasabanın bir yoksulluk kültürünün oluşmasını engellemektedir. Güney Afrika’daki ırk ayrımı, göçmenlerin ayrı bölgelere yerleştirilmeleri kendilerine hareket ve yaşama özgürlüğü verilmemesi sonucunda bir takım sosyal sorunları ortaya çıkarmaktadır (Lewis, 1965, s. 50).

1.5. Toplumsal Hareketlilik ve Eğitim Eşitsizliği

İnsanlık tarihinin farklı aşamalarından günümüze uzanan uzun bir süreçte tabakalaşma ve çeşitli zümreler halinde karmaşık bir toplum düzeni, çok çeşitli bir toplumsal hiyerarşiler ve bunlara bağlı olarak statüler görülmektedir. Bu hiyerarşiler içerisindeki insanların farklı sınıflar arasındaki hareketlerini tanımlamak için toplumsal hareketlilik kavramsallaştırması kullanılmaktadır Toplumsal yapıların hiyerarşik yapıya sahip olması, bu hiyerarşiler arasında belirli konumları oluşturmuştur. Bu konumların farklı düzeylerde ve kategorilerde olması sınıf yapısını oluşturmaktadır. Bu yapılar içerisinde ilerleme dikey hareketlilik, gerilemeyi de aşağı doğru hareketlilik olarak tanımlamak mümkündür (Edgel, 1998, s. 93). Eski Roma’da patrisyenleri, şövalyeleri, plebleri, köleleri, ortaçağda feodal beyleri, vassalları, lonca ustalarını, serfleri, farklı hiyerarşilerde görmek mümkündür. Bu kişilerin bulundukları konumları bunların sınıflarını oluşturmaktadır. Marx sınıf kavramında bu ayrımları ayrışmaları, özgür insan ile köle, bey ile serf, usta ile kalfa tek kelime ile ezen ile ezilen sürekli karşı karşıya gelen kesimler olmuştur. Kimi zaman bu karşı karşıya gelme üstü örtülü bir şekilde kimi zaman açık bir savaş şeklinde, her seferinde ya toplumun tamamıyla devrimci bir şekilde yeniden diriliş, ya da

çatışan sınıfların birbiri ile birlikte yok olmuş mücadelelerinin bir savaşı olmuştur. Bu noktada Marx şimdiye kadar ki tüm toplumların tarihini bu sınıfların savaşımı olarak görmektedir. Bu bağlamda toplumun iki sınıfa ayrıldığını bunların burjuvazi ve proletarya olarak isimlendirildiğini anlatmaktadır. Burjuvazi ile modern kapitalistler sınıfını, toplumsal üretim araçlarının sahipleri ve ücretli emek kullananları kast etmektedir. Proletarya ile ise, kendilerine ait hiçbir üretim aracına sahip olmadıklarından, yaşamak için emeklerini satmak durumunda kalan modern ücretli emekçiler sınıfını işaret etmektedir (Marx ve Engels, 2003, s. 22).

Sosyal sınıflar, benzer koşullara sahip bireylerin katmanlarını ifade ederken, aynı zamanda bu bireylerin genel popülasyonun tamamını kapsayan bir kesimini temsil eder. Sınıf üyelerinin ortak noktaları, benzerlikleri ve farklılıkları, sınıf örgütlenmeleri aracılığıyla belirginleşebilir. Bu sınıf örgütlenmeleri, genellikle üç ana sınıf tipine dayanmaktadır. Ancak, bu kural olarak kesin bir zorunluluk taşımaz; "sınıf durumu" ve "sınıf" terimleri, bireyin diğerleriyle paylaştığı benzer çıkarları ifade edebilir. Esasen, tüketici mallarına dair çeşitli kontroller, üretim araçları, mülkiyet, kaynaklar ve nitelikler, farklı sınıf durumlarını şekillendirir. Yegâne bir sınıf durumu, yalnızca tamamen niteliksiz ve mülksüz bireylerin düzensiz istihdama bağlı oldukları durumlarda egemenlik sağlar. Sınıf pozisyonları arasındaki hareketlilik veya bu pozisyonların istikrarı büyük ölçüde değişkendir; bu nedenle bir sosyal sınıfın birliği oldukça çeşitlilik arz eder. Bu anlamda, Max Weber'in perspektifinden bakıldığında, sosyal sınıfların karmaşıklığı ve farklılaşması, bireylerin ekonomik, toplumsal ve kültürel durumlarına bağlı olarak çeşitlenir. Sınıf kavramı, geniş bir yelpazede bireylerin yerleştiği katmanları ifade ederken, aynı zamanda bu katmanların içindeki dinamik hareketliliği ve çeşitliliği de içerir (Weber, 2018, s. 423).

Toplumsal yapılanmadaki bu farklılaşmaları Max Weber, geniş bir perspektiften ele alarak şu şekilde sınıflandırmaktadır: İşçi sınıfı, otomatik iş süreçleriyle daha fazla ilişkilendirilen bir grup olarak kendini gösterir. Bunun yanı sıra, küçük burjuvazi, mülksüz aydınlar ve uzmanlar da (teknisyenler, çeşitli beyaz yakalı çalışanlar, kamu sektöründe faaliyet gösterenler gibi) toplum içindeki konumlarına göre belirgin sosyal farklılıklar sergilerler. Ayrıca, mülk sahipliği ve eğitim aracılığıyla elde edilen avantajlar temelinde imtiyazlı sınıflar da belirginleşir. Weber'in bu sınıflandırması, toplumsal grupların ve bireylerin ekonomik durumları, eğitim seviyeleri ve sosyal konumlarına dayalı olarak şekillenmekte olduğunu ortaya koymaktadır. İşçi sınıfı, daha çok otomatik iş süreçlerine katılan bir kesimi temsil ederken, küçük burjuvazi ve mülksüz aydınlar gibi gruplar arasında önemli farklılıklar ortaya çıkar. Bu sınıflandırma aynı zamanda mülk sahipliği ve eğitim düzeyinin, toplumsal ayrımları ve imtiyazları ne şekilde etkilediğini de açıkça göstermektedir (Weber, 2018, s. 426).

Sosyal sınıflar veya bu sınıfların içerisinde bulunan sosyal statülere göre şekillenen toplumsal tabakalaşma (Social stratification) kavramları ve bu kavramların tanımlarına yönelik tartışmalar iç içe geçmiştir. Toplumun içerisinde meydana gelen çatışmaları, uzlaşmaları, ayrımları, bunların meşruluğu ve devamlılığının nasıl oluştuğuna yönelik yorumları anlamak için tabakalaşma kavramı önemlidir (Kalaycıoğlu ve ark. 2010, s. 185).

Toplumda farklı tabaka ve sınıflarda bulunan kişiler, sınıf ile ilişkilerinde üç temel strateji arasında bir seçim yapmakla karşı karşıya gelirler: ilk olarak, kişi egemen sömüren sınıfa giriş elde etmek için kendi konumlarını sömüren olarak kullanmaya çalışabilir. İkinci olarak egemen sömüren sınıf ile ittifak oluşturma girişiminde bulunabilirler. Üçüncü olarak, başlıca sömürülen sınıf ile bir çeşit ittifak oluşturabilirler. Feodalizmde sömürüye dayalı ilişkilerin kişilerdeki farklılaştırıcı mülkiyet haklarına dayandığı düşünüldüğünde, sömüren sınıfın bu mülkiyet haklarını kullanabilmesi için baskı araçlarının doğrudan erişimine sahip olma zorunluluğu ve böylece, devlet kurumlarının ayırt edilebilir biçimde feodal olan mülkiyet ilişkileriyle birleşme eğilimi olacaktır. Günümüzde bu durum, aksine, insanların sahip oldukları mülkiyet haklarının ortadan kaldırılması, kapitalist sınıfın artık emek gücü üzerinde doğrudan siyasi kontrol kullanma zorunluluğunun kalmaması anlamına gelir. Üretim araçlarının sahipleri arasındaki rekabetin doğası, her kapitalistin, doğrudan herhangi spesifik bir kapitalist ya da kapitalistler grubu tarafından ele geçirilmeden oyunun kurallarını dayatan bir devlet aygıtına sahip olmaktan aktif çıkar sağlamalarına yol açacaktır. Böylece, devlet ve mülkiyet arasındaki kurumsal ayrışma sadece mümkün hale gelmez, fakat aynı zamanda kapitalistlerin bakış açısından istenilir hale gelir. Wright'ın (2016) sınıf kavramsallaştırmasına göre, eğer örgütsel varlıkların eşitsiz olarak dağılımı ve hiyerarşik denetimi süreceksa, bu, merkezileşmiş ve otoriter devlet biçimlerini son derece muhtemel kılacaktır. Sömürü ilişkilerine aracılık eden kapitalist piyasanın gayri şahsiliğinin olmadığı bir toplumda devletin gerçek biçimde demokratikleşmesinin, kaçınılmaz olarak örgütsel varlıklar üzerindeki denetimin demokratikleşmesine, başka bir deyişle örgütsel-varlığa dayalı sömürüyü gerçekleştirenlerin sınıf gücüne yönelik ciddi bir meydan okumaya yol açması muhtemeldir. Örgütsel varlıkların eşitsizliğinin ortadan kaldırılması, üretimin planlanması ve koordinasyonu konusunda karar almanın demokratikleşmesi anlamına gelir ve bunun sosyal düzeyde, devletin siyasal aygıtlarının doğrudan katılım biçimlerini içerecek biçimde yaygın demokratikleşmesi olmadan nasıl sürdürülebileceğini görmek zordur (Wright, 2016, s. 141).

Toplumsal hareketlilik, bireylerin veya grupların toplumsal sınıf, statü veya pozisyonlarda yaptıkları değişiklikleri ifade eder. Bu hareketlilik, genellikle sosyal, ekonomik veya eğitimsel faktörlerden kaynaklanabilir. Toplumsal hareketlilik, bireylerin ya da ailelerin bir nesilden diğerine geçişlerini ve toplumun çeşitli sınıf veya katmanlarında nasıl konum değiştirdiğini inceler.

Toplumsal hareketlilik iki temel türde incelenir:

Dikey Hareketlilik: Bu tür hareketlilik, bireylerin veya ailelerin bir kuşaktan diğerine yükselme veya düşme durumunu ifade eder. Dikey hareketlilik, genellikle ekonomik ve eğitimsel faktörlerden etkilenebilir. Örneğin, bir kişi daha iyi bir eğitim alarak ve daha iyi bir işe sahip olarak ailesinin sosyal sınıfında yükselme sağlayabilir.

Yatay Hareketlilik: Yatay hareketlilik, bireylerin aynı toplumsal sınıf veya katmanda kalarak farklı bir pozisyona geçmelerini ifade eder. Örneğin, bir kişi aynı sosyal sınıf içinde farklı bir işe geçebilir ancak toplumsal statüsü değişmez (Sunar, 2016, s. 21).

Eğitim Eşitsizliği: Eğitim eşitsizliği, bireylerin eğitim olanaklarına ve kaynaklarına erişimindeki farklılıkları ifade eder. Bu farklılıklar, toplumsal, ekonomik veya kültürel faktörlerden kaynaklanabilir. Eğitim eşitsizliği, genellikle toplumsal hareketlilikle bağlantılıdır, çünkü eğitim düzeyi genellikle bireylerin sosyal sınıf veya statülerini belirleyen bir faktördür (Bourdieu, 1995, s. 39).

Eğitim eşitsizliği, şu şekillerde görülebilir:

Maddi Kaynak Eşitsizliği: Daha düşük gelirli ailelerin, daha yüksek gelirli ailelere kıyasla daha az maddi kaynağa sahip olması nedeniyle çocuklarının daha iyi eğitim olanaklarına erişimi olmayabilir.

Eğitim Niteliği Eşitsizliği: Farklı bölgelerde veya okullarda eğitim kalitesindeki farklılıklar, öğrencilerin eğitim seviyelerini etkileyebilir. Daha zengin bölgelerdeki okullar genellikle daha fazla kaynağa sahip olurken, daha az imkânlı bölgelerdeki okulların kalitesi düşük olabilir (Bourdieu ve Passeron, 2014, s. 115).

Kültürel Eşitsizlik: Farklı kültürel arka planlara sahip öğrenciler, bazı durumlarda eğitim sistemine uyum sağlamakta zorluk yaşayabilir. Dil bariyerleri veya kültürel farklılıklar, eğitim başarısını etkileyebilir (Sunar, 2016, s. 1).

Toplumsal hareketlilik ve eğitim eşitsizliği arasındaki ilişki şu şekildedir: Eğitim eşitsizliği, bireylerin farklı eğitim seviyelerine ve fırsatlara sahip olmasına neden olabilir. Daha iyi eğitim ve eğitim kalitesine sahip olanlar genellikle daha yüksek toplumsal hareketlilik şansına sahip olabilirken, eğitim olanakları sınırlı olanlar toplumsal hareketlilikte sınırlı kalabilir. Bu nedenle, eğitim eşitsizliğinin azaltılması, toplumsal hareketliliği olumlu yönde etkileyebilir ve toplumsal adaletin sağlanmasına katkıda bulunabilir (Turner, 1997, s. 37).

Turner, toplumsal hareketliliğe eşitlik modeli perspektifinden yöneldiğini göstermektedir. Bu perspektif, fırsat eşitliği veya yeni liberal yaklaşımlardan biri olan liyakat düzenini savunmaktadır (Turner, 1997, s. 37). Ancak, liyakat düzeni toplumsal dayanışmayı tehlikeye atabilecek yoğun eşitsizliklere yol açabileceği bir yapı sunmaktadır. Liyakat düzeni geçerli olduğu toplumlar, aynı zamanda azalan hareketlilikle başa çıkmak zorunda kalabilirler. Bu durumda, bazı bireylerin statüleri yükselirken diğerlerinki düşebilir, bu da toplumsal olarak istenmeyen sonuçlara neden olabilir. Azalan hareketlilik, yabancılaşma duygusunun ortaya çıkmasına neden olabilir (Young, 1958, s. 25; Sandeal, 2020, s. 1; Aktan ve diğerleri, 2023, s. 5).

Bu durum, toplumsal dayanışmayı tehdit eden ve toplumdan dışlanmış hoşnutsuz kesimi oluşturan bir unsura dönüşebilir. Gerçekte, tam anlamıyla uygulanan bir liyakat düzeni bir

"dokunulmazlar sınıfı" oluşturabilir. Bu da toplumun alt sınıflarında yer alan birçok insanın sadece bu konumda kalmakla kalmayacağı, aynı zamanda sahip oldukları yeteneklerdeki eksikliklerin de farkına varacakları anlamına gelir. Ancak, tamamen liyakat düzenine dayalı bir toplumun gerçekleştirilmesinin zorlukları olduğu gibi, bu fikir içinde kendi çelişkilerini de barındırmaktadır (Giddens, 2010, s. 115). Bu nedenle, toplumsal dengeyi sağlamak ve dayanışmayı korumak için dikkatli bir dengeleme gerekmektedir.

Tabakalar arasındaki eşitsizliğin derinlemesine analizi, ekonomik, sosyal ve kültürel boyutları içerir ve genellikle sosyal sınıflar kavramıyla birlikte ele alınmıştır. Bu bağlamda, "tabakalaşma" terimi özellikle sınıf analizleri içinde değerlendirilmiştir. Ancak kavramsal olarak bir ayrım yapmak gerektiğinde, "tabakalaşma" ve "eşitsizlik" terimleri eş anlamlı gibi görünse de her birinin farklı kuramsal temellere sahip olduğunu unutmamak önemlidir. Bu farklı temeller, bu terimlerin kullanımının sonuçları üzerinde de etkili olacaktır. "Tabakalaşma" terimi daha çok yapısal işlevselci paradigmanın literatüründen türetilirken, "eşitsizlik" terimi daha çok çatışmacı paradigmanın literatüründe sıkça karşımıza çıkar. Louis P. Althusser, sınıflar arası eşitsizliğin nasıl yeniden üretildiğini açıklarken, kapitalistlerin kendi çıkarlarını koruma güdüsünün önemine vurgu yapar. Bu bağlamda, sermayedarlar kendi sermayelerini işleyerek artı değer yaratma amacı güderler ve iş gücünün ve iş bölümünün düzenlenmesiyle bu sermaye birikimini lehlerine çevirirler. Bu süreci gerçekleştirmenin yolu ise okullar aracılığıyla sağlanır. Althusser'e göre, toplumsal yapıdaki bu düzenlemeler, sınıf eşitsizliğinin sürdürülmesine hizmet eder (Althusser, 2005, s. 119). Bu açıdan bakıldığında, eğitim sistemi ve iş gücü piyasası arasındaki etkileşim, kapitalist sistemin sınıf eşitsizliğini yeniden üretmesinde merkezi bir rol oynar. Bugünün toplumları, eşitlik adı altında paradoksal bir biçimde eşitsizlik üreten bir sistem üzerine inşa edilmiş durumda ve eşitsizlikler hemen hemen tüm günümüz toplumlarında gözlemlenebilmektedir. Bununla birlikte, toplumsal yapılar içinde konumlar ve rollerin beraberinde getirdiği ayrıcalıklar, prestij ve otorite unsurlarının göz önünde bulundurulduğu zaman, insanlık tarihinin neredeyse her döneminde eşitsizliğin var olduğu söylenemez gibi görünmemektedir. Eşitlik ve eşitsizlik kavramları yakın zamanda "fırsat ve imkân" kavramlarıyla da iç içe geçmiştir. Modernizmin yükselişiyle birlikte benimsenen liberal ekonomi anlayışı, eşitsizlikleri makul, doğal ve sürdürülmeye değer bir durum olarak kabul etmiş ve bu yönde argümanlar geliştirmiştir. Liberallerin bakış açısına göre, gelir, güç ve saygınlık gibi ayrım yaratan nitelikler, bireyin içsel özelliklerinden kaynaklanarak toplum içinde şekillenir ve dağıtılır. Bu yetenekleri ve potansiyeli kullanabilenler, uygun koşullar yaratma kabiliyetine sahip olanlar, toplum içinde üst düzeye yükselmeyi başarabilirler. Eşitsizliğin temel kaynağı ise bireysel farklılıklar olarak kabul edilmektedir (Hesapçıoğlu, 2011, s. 17). Bir insan toplumdaki servet dağılımından yeterli ölçüde yararlanamıyor ve yeterli düzeyde servete sahip değil ise bu durumda kişinin bizatihi sorumludur. Burada yapısal sorunların göz ardı edilmesi durumu ortaya çıkar. Kişi bu servet dağılımından yeterli derecede yararlanamıyor bir başkası bu gelirden fazlası ile yararlanmaktaysa kişi ya tembeldir ya da bu eşitsizliği hak etmiştir algısı hakimdir (Sunar, 2016, s. 2).

Sosyalizm, liberalizmin zıttı olarak, eşitsizliği doğal bir olgu olarak değil, insanlar tarafından kurulmuş bir düzenin sonucu olarak değerlendirir. Bu bağlamda, güç ve servet dağılımının da insanlar tarafından yapay bir şekilde oluşturulduğu ve potansiyel olarak ortadan kaldırılabileceği iddiası öne sürülür. Sosyalist vizyon, sınıfsız, tabakasız ve eşitlik temelli bir toplum yapısıdır. Eşitsizlik ve tabakalaşma konularında, bu iki uç arasında çeşitli yaklaşımlar, görüşler ve uygulamalar görülebilir. Özellikle kapitalist ekonominin ve küreselleşmenin etkisiyle, toplumun farklı kesimleri arasındaki bu eşitsizlik gittikçe artış göstermektedir. Bu derinleşen eşitsizlikler beraberinde bir dizi insan hakkı ihlalini getirmektedir. Bu bağlamda, sosyal eşitsizliklerin artması, yoksulluk, sağlık hizmetine erişim eksikliği, eğitim fırsatlarında adaletsizlik gibi pek çok alanda insan hakları ihlallerini tetikleyebilir. Bu sorunlar, toplumun en savunmasız kesimlerini olumsuz etkileyerek, adil ve sürdürülebilir bir toplumsal yapıyı zorlaştırmaktadır. Sosyalizmin vurguladığı gibi, insan yapısı olan bu eşitsizliklerin üzerine giderek ve adil bir dağılımı sağlayarak daha adil bir toplum hedefine ulaşma çabaları, sosyal politika ve toplumsal düzenlemeler yoluyla gerçekleştirilebilir (Sunar, 2016, s. 2). Bu eşitsizliklerin toplumsal olanın içerisinde kişinin doğuştan elde ettiği avantajlar ve dezavantajlar yaratmaktadır. Bu avantajlar ve dezavantajların belirlenmesinde özellikle kişinin doğduğu toplum ve ailenin sosyoekonomik göstergeleri önemli rol oynamaktadır (Kalaycıoğlu, 2014, s. 10).

Bourdieu ve Passeron “*Varisler*” (2014) isimli çalışmalarında eğitim sistemindeki eşitsizliklerin örtük bilimlerini ele almışlardır. Söz konusu eşitsizliklerin başında öğrencilerin yeterli bilgiye ulaşmadan üst sınıfa geçmesi, sınıf tekrarı ya da uzatma olmaması ve öğrencilerin daha önce belirlenen bölümlere itilmesinin geldiği belirtilmiştir. Burada bu öğrencilerin başarılı veya başarısız olma durumları yüksek oranda toplumsal düzeyde kurgulanmıştır. Yani öğrencinin ailelerinin sahip olduğu kültürel kodlar, öğrencinin eğitim süreçlerinin tamamında sürekli arkasından uzanan bir el veya sürekli arkasından geriye doğru atmaya çalışan zincir görevini görecektir. Bu haliyle eğitimin özgür olma kitlesel bir hal alması durumu ne derece alt sınıfların lehine olacaktır sorusunu ortaya çıkarmıştır. Sınıflar arası geçişlerin gerçekleşmesinde eğitimin “kurtarıcı” misyonu hala bulunmaktadır. Lakin modern eğitim sisteminin kitlesel bir hal alması ile yeterli kültürel sermayesi olmayan öğrenciler sadece geçerliliği bulunmayan sertifikalar ile bu süreci tamamlayacaktır. Bu noktada Bourdieu ve Passeron eğitimde eşitsizliğin çıktılarının hissedildiği yükseköğretime gözlerini dikmişlerdir. Yükseköğretimde kültürel sermayesi düşük olan ya da yeterli sosyal kökene sahip olmayan ailelerin çocuklarının bir fakülte veya bölüme toplandığını vurgulamaktadırlar (Bourdieu ve Passeron, 2014, s. 17).

BM 2020 yılında yayınladıkları “*Recognizing and Overcoming Inequity in Education*” (*Eğitimde Eşitsizliğin Farkına Varmak ve Üstesinden Gelmek*) raporda eğitimin en önemli problem alanlarını ele almaktadır. Rapora göre adaletsizlik ve eşitsizlik belki de dünya çapında eğitimdeki en ciddi sorun olarak ele alınmaktadır. Bu durumun birden çok nedeni vardır ve sonuçları arasında okula erişim, okula devam etme ve daha da önemlisi eğitimdeki öğrenme farklılıkları yer alır. Küresel olarak, bu farklılıklar ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile ilişkilidir. Bazı ülkelerde okula erişim, diğer faktörlerin

yanı sıra öğrencilerin genel refahına, sosyal kökenlerine ve kültürel geçmişlerine, ailelerinin konuştuğu dile, ev dışında çalışıp çalışmamlarına ve öğrencinin cinsiyeti gibi faktörlere bağlıdır. Dünya genelinde, eğitim öğretime kayıtlı öğrencilerin hem mutlak hem de göreceli sayılarında ilerleme kaydedilmiş olsa da, gelişmişlik düzeyleri farklılık arz eden, kırsal ve kentsel alanlardaki insanlar arasında eşitsizlikler hala oldukça belirgindir. Örneğin, dünya çapında 258 milyon, yani dünyadaki çocukların ve gençlerin yüzde 17'si okula gitmemektedir. Gelişmekte olan ülkelerde oran çok daha yüksektir. Bu oran Sahra altı Afrika'da yüzde 31, Orta Asya'da yüzde 21, Avrupa ve Kuzey Amerika'da ise yüzde 3'tür. Bununla birlikte eğitimde çocuk ve gençlerin öğrenme düzeylerinde de farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin, 15 yaşındaki Brezilyalı öğrencilerin, mevcut öğrenme hızlarıyla, daha gelişmiş ülkelerin matematikte ortalama puanlarına ve okumada ulaştıkları seviyeye ulaşmaları yaklaşık 75 yıl alacaktır. Standart testlerle ölçülen öğrenme düzeyi ve sonuçları, dünyanın geride bırakılmış bölgeleri için neredeyse her zaman çok daha düşüktür. Örneğin Dünyada gelişmiş ülkelere oranla Meksika'da yerli çocukların yüzde 80'i ilkokulun sonunda okuma ve matematikte temel seviyelere ulaşamamakta ve yaşitlarına oranla ilkokul öğrencileri ortalamasının çok altında puanlar almaktadırlar (BM, 2020, s. 1).

BM eğitimde eşitsizliğin nedenleri ve bu eşitsizliğin devam etmesi sorununu şu temalar ve alanlar altında toplamaktadır:

Eşitlik ve adalet aynı şey değildir. Eşitlik, herkese aynı kaynakları sağlamak anlamına gelir. Adalet ise kişinin içinde olduğu sosyal gerçekliği düşünerek yoksun olduğu alanlarda pozitif ayrımcılık yapmaktır. Eğitimde adaletsiz düzen içerisindeki ülkeler ve bu ülkelerin politika yapıcılarının eğitime bakış açıları toplumdan gelen tepkilere göre şekillenmektedir. Bu tepkilerin ebeveynleri eğitim almış kentlerde yaşayan veya eğitimin misyonunu bilen ailelerden oluşmaktadır. Bu ebeveynler eğitimin çıktılarının farkında olan bilinçli kesimdir. Bu noktada daha az tepkide bulunup baskı kuranlar, kırsal alanlarda, kentlerin çeperlerinde düşük sosyo ekonomik düzeye sahip ailelerdir. Bu ülkelerde dezavantajlı, yoksul ve hakim etnik kimlik dışındaki kültürel azınlıklara daha az kaynak, altyapı, ekipman, öğretmen, denetim ve finansman ayrılmaktadır.

Bir diğer husus öğretmenler meselesidir. Öğretmenler öğrenme sürecindeki önemli aktörlerdir. Onların aldıkları eğitim son derece önemlidir. Hem başlangıçtaki öğretmen yetiştirme hem de hizmet içi eğitimlere yeterli öncelik verilmediğinde öğretmenler öğrenme eksiklikleriyle karşılaşılabilir. Gelişmemiş bölgelerdeki öğretmenler genellikle nitelik olarak yoksun eğitime sahip daha az öğretmenlikte hizmet içi destek alırlar.

Bir diğer husus ülkelerin içindeki farklı gelişmişlik düzeyine sahip bölgelerin çeşitliliğidir. Eğitimde oluşturulan müfredatların genelleştirilmesinin, her öğrenci için aynı uygulanması problemidir. Genellikle kırsal bölgeler, kültürel azınlıklar veya yoksul hanelerden gelen bazı öğrenciler öğretilenlerde anlam bulmakta zorlanırlar. Bir de eğitim dili, ana dillerinden farklı olan öğrenciler daha az öğrenir ve eğitime yabancılaşarak daha erken okuldan ayrılırlar (BM, 2020, s. 1).

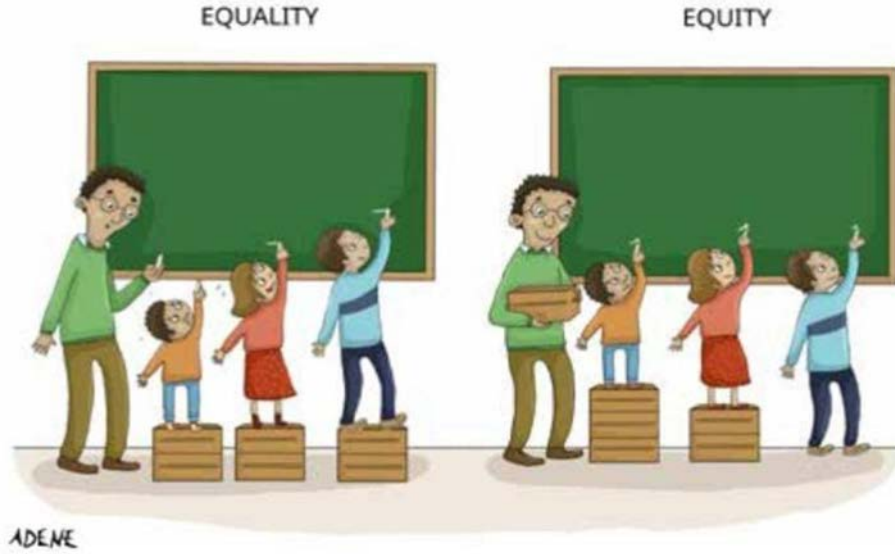
BM'nin (2020) eğitimdeki problemleri ele aldığı bu raporda eğitimde eşitsizliklerin doğal olarak oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Bunlar, eğitimde eşitliği daha adil toplumlara ulaşmak için temel bir araç olarak gören politikaların eksikliğinin sonucudur (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 31).

1.5.1. Toplumsal Eşitsizlik Kavramının Eğitim Boyutu

Eğitimde eşitsizlik, okulların ve eğitim sistemlerinin tüm öğrencilere eğitime erişim, eğitimi devam ettirme ve eşit öğrenme fırsatları sun(a)maması anlamına gelir. Eşitlik, tüm öğrencilerin eşit eğitim sonuçları elde ettiği anlamına gelmez, ancak öğrencilerin akademik başarı, sosyal ve duygusal refah ve yükseköğretim başarısı gibi sonuçlarının, sosyo-ekonomik arka planlarına bağlı olmaması demektir. Sosyal hareketlilik kişilerin çocukluk dönemlerinde (bu dönemde sosyo-ekonomik durum büyük ölçüde ebeveynlerinin sosyal kökenine bağlı olarak belirlenir) ve yaşamlarının sonraki aşamalarında sosyo-ekonomik göstergelerinde meydana gelen değişikliklere odaklanır. Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı ailelerde doğan çocukların yetişkin olarak ebeveynlerinin durumundan daha yüksek statüdeki pozisyonlarda (örneğin, nitelikli mesleklerde) bulunması ise eğitimin dikey hareketlilik sağlamaya yardımcı işlevi olarak açıklanmaktadır (OECD, 2018, s. 1).

Eğitim, her toplumun temel yapı taşı olarak uzun yıllar işlevini sürdürmektedir. Eğitim gelişmiş, sağlıklı ve adil toplumlar yaratmak için ülkelerin yapabileceği en iyi yatırımdır. 1948'de kabul edilen Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi'nin 26. maddesi, "Herkesin eğitim hakkı olduğunu" belirtir. Ancak günümüzde hala 57 milyon çocuk okula gidememektedir. Eğitim sadece bir hak değil, aynı zamanda kapıları açan ve fırsatları ve özgürlükleri genişleten insan gelişiminin bir ön koşuludur (BM, 2023, s. 1). Çünkü eğitim hala modern toplumlarda insanlar tarafından bir sınıfsal hareketlilik sağlama aracı olarak görülmektedir. Bu noktada çocukların, gençlerin eğitimleri konusu oldukça önemlidir. Eğitime erişimin, eğitimin niteliği ve eğitim sonrası süreçler öğrencilerin farklı şekillerde farklı nedenler ile eşitsiz ve adaletsiz bir süreçten geçmelerine veya geçememelerine Kişilerin sosyal sınıflarından dolayı eşitsiz olma hallerinin iyileştirilmesi veya bu dezavantajlılık durumlarının minimize edilmesi dezavantajlı veya kırılgan grupların eğitimde sosyal hareketlilik sağlaması noktasında oldukça önemli olacaktır (Awogbenle ve diğerleri, 2010, s. 831-835; Banks, 2016, s. 440; Uyan Semerci, 2012, s. 410).

Bauman (2020) eğitim üzerine düşüncelerinde eğitim ve eşitsizlik noktasında toplumda eğitim sistemi sayesinde yükselme, yıllarca insani beklenti ve koşullardaki çıplak, açık saçık eşitsizlikleri kapatan bir "incir yaprağı" olarak görmektedir. Akademik kazanımlar cömert toplumsal ödüllerle birlikte geldiği sürece, tek suçlanacak insanlar öfkelerine ve gazaplarına hedef olacak kişiler toplumsal merdivenin basamaklarını tırmanmakta başarısız olanlardır. Hatta bilginin ulusal ve şahsi zenginliğin temel kaynağına dönüştüğü, bilgiye sahip olan ve onu kullananların zenginliğin aslan payını elde ettiği bir toplum yapısı olarak, "Bilgi Toplumunun" ilerleyişi gürültülü bir şekilde ilan edilmediğinde, daha da içi boş bir tını kazanmaktadır (Bauman, 2020, s. 67).



Şekil 1.12. Eşitlik ve Denklikin Popüler Bir Temsili Yanıltıcıdır (UNESCO, 2020, s. 11)

Eğitime dâhil olan çocuk ve gençlerin yaşadığı problem sürecin içinde olma ile çözülmemektedir. Dünya Bankasının (2019) raporunda dünya genelinde birçok çocuğun etkin bir şekilde okuma öğrenemediği, yüksek yoğunluğunun okula devam etmelerine rağmen, temel becerileri kazanmakta güçlük çektiği bulgulara yansımaktadır. Bunun yanında, dünya genelinde 260 milyon çocuk okula dahi gidememektedir. Bu toplumların sosyal sermaye oluşturma çabalarını ve Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerini (SKH) gerçekleştirme çabalarını tehdit eden bir öğrenme krizine öncülük etmektedir. Eğitim döneminde temel öğrenme becerilerini kazanmadan insanlar iş gücüne katılmaya çalıştıklarında hedeflerine ulaşamadıklarında başarısızlıkla damgalanırlar. Eğitimden ayrıldıklarında ise kariyerlerini ve ekonomilerini desteklemek için ihtiyaç duydukları sosyal sermayeyi elde edemezler. Bunları aktif birer vatandaş haline getirecek ve sağlıklı, refah içinde bir aile kurmalarına yardımcı olacak becerileri kazanamazlar. Yine aynı raporda, düşük ve orta gelirli ülkelerdeki tüm çocukların en az %53'ünün, 10 yaşında veya hatta 12 yaşında iken birçokları test edildiğinde yeterli düzeyde okuyamadığıdır. Çocuk ve gençlerdeki bu öğrenme güçlüğü gelişmekte olan ülkelerde her iki çocuktan biri ilkökul çağı sonuna gelseler dahi okumayı öğrenememektedir. Bu oran örneğin: Sahra Altı Afrika'da, %87'ye kadar çıkar, Avrupa ve Orta Asya ülkelerinde ise %13 oranındadır (Worldbank, 2019, s. 16). Görülmektedir ki okuduğunu anlama düzeyi ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile ilgilidir. Sahra Altı Afrika'da Avrupa'ya oranla öğrenciler nerdeyse 7 kat daha fazla öğrenme güçlüğü çekmektedirler.

Çocuk ve gençlerin eğitime dâhil olması önemlidir. Lakin bulunduğu ülkenin gelişmişlik düzeyi, eğitim politikaları, coğrafi yapısı, cinsiyetler arası eşitlik ilkeleri gibi faktörler bu öğrencilerin öğrenme, başarı gibi kriterlerinde oldukça etkilidir. Daha da küçük ölçekte kişinin ülke içerisinde yaşadığı mahalle, semt, ilçesi veya ili bu eğitim sürecinde etkili olup, kişinin bulunduğu kentte eğitime erişimi, eğitimin kalitesi, eğitim kurumlarının yapısı gibi etkenlerde eğitimde önemlidir. Örneğin aynı kentin farklı mahallerinde bulunan öğrencilerin eğitime erişimi veya eğitime erişim sonrası, eğitimin

kalitesi farklılık göstermektedir. Bulunulan kentin alt yapı faaliyetlerinin gelişmiş olduğu bölgelerde eğitime devam eden bir öğrenci ile kentin daha da düşük gelir düzeyinde insanların yaşadığı gecekondu bölgelerinde eğitime erişimin yanında eğitimin çıktıları farklı olacaktır. Burada öğrencinin ailesinden aldığı eğitim direktifleri de önemlidir. Ailenin eğitime yabancı olması eğitim düzeylerinin düşük olması, çocuk ve gencin eğitime erişimi ve erişim sonrası süreçler üzerinde belirleyicidir. Bu durum ailenin kültürel sermayesi ve çocuğun içinde büyümüş olduğu sosyal çevre ile doğrudan ilişkilidir. Örneğin Bourdieu ve Passeron'un (2014, 2015), Willis'in (2016), Sennet ve Cobb (2017), Roth (2019), Lewis'in (1965, 1971) yapmış olduğu çalışmalarda bu faktörler oldukça etkilidir. Düşük sosyoekonomik statüye sahip ailelerin çocuklarının eğitime yabancılaşması veya eğitimde başarılı olması ailenin eğitim ile ne kadar ilgili ve eğitim aşamalarından ne kadar süre harcadığı ile doğru orantılıdır. Anne babaları eğitim al(a)mamış öğrenciler, ailelerinde kültürel sermayeleri yeterli olmadığı için eğitime yabancılaşır ve eğitimin hareketlilik sözünün gerçekleşmemesine neden olur. Burada öğrencilerin özellikle rol model alacakları ve taklit edecekleri kişilerin yoksunluğu da söz konusudur. Tüm bunlar göstermektedir ki, eğitimin sınıfsal bir boyutu bulunmaktadır. Bu boyutun birçok nedeni olmasına karşın en önemli noktası kişinin bulunduğu sosyal sınıfın kültürel dokusu ile eğitim süreci arasındaki ilişkisidir (Reay, 2004, s. 73-75; Roth, 2019, s. 155-160; Bourdieu ve Passeron, 2014, s. 123).

Eşitsizliğin yaygın olduğu bölgeler ve ülkelerde çocuk ve gençlerin eğitim durumları önemlidir. Çünkü eğitime erişim, eğitime devam etme, eğitim sonrası tüm süreçler gerek ülkelerin gelişmişlik düzeyleri gerekse de kişilerin ailelerin sosyo ekonomik gelir düzeyi ile doğrudan ilişkilidir (BM, 2020, s. 1; OECD, 2021, s. 5). Örneğin BM bünyesinde UNESCO tarafından yayınlanan “2020 Dünya Eğitim Raporunda” ülkeler arası derinleşen eşitsizlik hali ön plana çıkmaktadır. Eğitim kaynakları ve fırsatları eşit olmayan bir şekilde dağıtılmaktadır. Raporda, eğitim, kapsayıcı ve demokratik toplumların inşasına önemli katkı sağlayan bir araç olarak ele alınmaktadır. Eğitimde kapsayıcılık, her öğrencinin değerli ve saygın hissetmesini ve açık bir aidiyet duygusu yaşamasını sağlama hedefidir. Ancak bu ideale ulaşmanın önünde birçok engel bulunmaktadır. Ayrımcılık, damgalama ve dışlanma birçok kişiyi toplumun dışına iter. Bu dışlanma mekanizmaları, cinsiyet, engellilik, etnik köken, dil, göç, yerinden edilme, cinsel yönelim, hapis cezası, diğer inanç ve tutumlardan bağımsız olarak temelde aynıdır. (UNESCO, 2020, s. 10).

Dünya genelinde 258 milyon çocuk, ergen ve genç, yani küresel toplamın %17'si, okula gitmemektedir. Sahra Altı Afrika'daki okula gitmeyenlerin sayısı artmaktadır. Düşük ve orta gelirli ülkelerde, eşitsiz durum net şekilde görülür. Üst gelir veya orta gelir düzeyine dahil hanelerin çocukları düşük gelir düzeyine sahip hanelerin çocuklarına oranla 3 kat daha fazla okula erişimleri mümkündür. Bununla birlikte okulu tamamlayanlar arasında, yüksek ekonomik gelir düzeyine sahip hanelerden gelen öğrenciler, düşük ekonomik gelir düzeyine sahip hanelerden gelenlere kıyasla okuma ve matematikte minimum yeterlilik düzeyine ulaşma olasılığı iki kat daha fazladır. Düşük ve orta gelirli 10 ülkede, engelli çocukların, engelsiz çocuklara kıyasla okumada minimum yeterlilik düzeyine ulaşma olasılığı

%19 daha azdır (UNESCO, 2020, s. 4). Burada ciddi anlamda başarı, zeka gibi konuların tartışılması gerekmektedir. Düşük sosyo ekonomik düzeye sahip hanelerin çocuklarının eğitimde başarı ve eğitimde okuduklarını anlama durumu sınıfsal bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Başarı, kavramının sınıfsal olarak kendini bu derece etkin hissettirmesi UNESCO'nun raporunda da ön plana çıkmaktadır.

Eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizliklerden Türkiye'de payına düşeni almaktadır. Türkiye'de yapılan birçok araştırma göstermektedir ki eğitim eşitsizlikleri etkin bir şekilde eğitimin farklı (ilk, orta, lise ve yükseköğretim) kademelerinde mevcuttur. Sadece eğitim sürecinde değil eğitime dâhil olmadan önce ve dâhil olduktan sonra da bu eşitsizlikler var olmaktadır (Alpman, 2009; Açıkalın, 2004; Atmaca, 2019; Buyruk, 2008; Yetim ve Çağlayandereli, 2007; Coşkun, 2014; Erikli, 2016; Hatipoğlu, 2013; İnce, 2014; Usanmaz, 2018; Bora ve ark. 2021; Erdoğan, 2021).

Türkiye'nin eğitim alanındaki durumu, OECD'nin "*Education at a Glance 2017*" raporunda incelenmiş ve ortaya çıkan verilere göre, çocukların eğitime erişimi ve katılımı açısından hala düşük seviyededir. Erken çocukluk dönemi, bireylerin gelecekteki beceri gelişimi ve öğrenmeleri için temel oluştururken, Türkiye'de çok az genç birey erken çocukluk (okul öncesi) eğitimi alma fırsatına sahip bulunmaktadır. İlköğretimden yükseköğretime kadar olan dönemde kamu harcamaları kişi başına düşen miktarda 2010 ile 2014 yılları arasında belirgin bir artış göstermiştir. Bununla birlikte, Türkiye hala OECD ülkeleri arasında kamu harcamalarında en düşük sıralarda yer almaktadır. Eğitim kurumlarındaki öğrenme ortamlarının çeşitliliği konusunda da Türkiye, belirgin bir farka sahip ülkelerden biridir. Üniversite düzeyinde eğitim alan öğrencilerin büyük bir kısmı iş olanakları açısından ortalamanın altında durumda olmalarına rağmen, işletme ve hukuk gibi alanları tercih etmektedirler. Raporun detaylı incelemesi, bazı alanlarda Türkiye'nin OECD ortalamasının altında veya üstünde oranlara sahip olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, Türkiye'nin eğitim sistemi ve öğrenci performansı, farklı alanlarda sunduğu verilerle değerlendirilmiş ve raporun içeriği şu alanlarda net bir şekilde ortaya koymaktadır: (OECD, 2017, s. 1).

- Türkiye, özel ve kamu eğitim kurumları arasında en belirgin farklara sahip olan ülkelerden biridir. Bu durum, öğretmen-öğrenci oranları ve sınıf mevcutlarının kamu okullarında özel okullara göre iki kat daha fazla olmasıyla kendini göstermektedir. Bu eşitsizlikler, adil olmayan öğrenme sonuçlarına yol açabilir (OECD, 2017, s. 2).
- Eğitim sistemindeki eşitsizlikler, çocuklar okul hayatlarına başladıkları anda ortaya çıkar ve ilerledikçe devam eder veya artar. Okul öncesi eğitimi, çocukların örgün eğitime geçişlerini hazırlar ve başarılı bir eğitim yaşamı için temel oluştururken, okul eşitsizliklerini azaltarak daha iyi öğrenci başarılarına olanak tanır (OECD, 2017, s. 1).
- Türkiye'deki eğitim seviyesi hala düşük bir seviyededir. 25-64 yaş arasında yer alan genel nüfusun %43'ü en yüksek eğitim seviyesi olarak ilköğretim mezunudur ve söz konusu oran,

OECD ülkeleri ve ortak ülkeler arasında Endonezya ile birlikte birinci sırayı paylaşmaktadır (OECD, 2017, s. 1).

- Türkiye'de zorunlu eğitim yaşı 14 yaşında olup, çoğu OECD ülkesinin 17 veya 18 yaşlık oranlarıyla karşılaştırıldığında oldukça düşüktür. Bu düşük yaş, 18 yaşında okula kayıt oranlarının da azalmasına neden olmaktadır. Ortaöğretim, yüksekokul ve üniversiteye kayıt olan öğrencilerin genel oranı OECD ülkelerinde %76 iken, Türkiye'de bu oran %46'dır (OECD, 2017, s. 1).
- Türkiye'de gençlerin %45'i en yüksek eğitim seviyesi olarak ortaokul mezunu olsa da, bu oran 2016'da OECD ülkeleri arasında en yüksek oranı temsil etmektedir. Ancak, 2000 yılından bu yana %27 oranında hızla düşmektedir ve bu düşüşle birlikte Türkiye, Portekiz'in ardından düşük sıralamada ikinci sırayı almaktadır (OECD, 2017, s. 1).
- Yükseköğretime giriş oranı Türkiye'de genç bireyler arasında hızla artmaktadır. OECD ülkeleri ortalaması %17 iken, söz konusu oran Türkiye'de 25-34 yaş arası gençler arasında 2000 ile 2016 yılları arasında %22 artmıştır (OECD, 2017, s. 1).
- Son dönemde yükseköğretim mezunlarının istihdam oranları düşse de, eğitim seviyesine göre istihdam oranları yükselmektedir. Ancak Türkiye'de yükseköğretim mezunu olmanın hala gelir elde etmek için büyük bir avantaj sağladığı diğer OECD ülkelerine kıyasla belirgin bir şekilde görülmektedir (OECD, 2017, s. 2).
- Türkiye'de 30-44 yaş arası bireylerin yalnızca %4'ü yükseköğretim mezunu bir ebeveyne sahiptir ve bu oran İtalya'daki oranla benzerlik göstermektedir. En az bir yükseköğretim mezunu ebeveyne sahip olan kişiler, bu durumu paylaşmayanlara kıyasla daha yüksek öğrenim derecelerine sahip olma olasılığı daha yüksektir (OECD, 2017, s. 1).
- Yükseköğretim seviyesinde, bilimle ilgili alanları seçen öğrenci ve mezunların sayısı oldukça sınırlıdır. Türkiye'de, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarını tercih eden öğrencilerin oranı, OECD ortalaması olan %27'ye kıyasla %18'dir. Özellikle, fen bilimleri, matematik, istatistik ve bilgi iletişim teknolojileri alanlarını tercih edenlerin oranı %2'dir ve bu oran, OECD ülkeleri arasında en düşük ikinci sırayı alırken, sırasıyla OECD ortalamaları olan %6 ve %5'in altındadır (OECD, 2017, s. 1).
- İşletme, hukuk alanları popüler çalışma alanları olmasına rağmen mezunlara diğer alanlara kıyasla daha az iş imkânı sağlamaktadır: Bu alanlardan mezun olanların %73'ü istihdam edilmektedir ve bu oran, Türkiye'de yükseköğretim mezunlarının iş bulma oranının altında olan %75'lik oranın altındadır. En yüksek istihdam oranına sahip alanlar mühendislik, imalat, yapı ve sağlık alanlarıdır (her ikisi de %78). Ancak sanat, edebiyat, sosyal bilimler, gazetecilik ve bilişim alanları %67'lik oranla tüm OECD ve ortak ülkeler arasında en düşük istihdam oranına sahiptir (OECD, 2017, s. 1).

- Çalışma alanlarındaki cinsiyet dağılımı, diğer OECD ülkelerine kıyasla daha dengelidir. Özellikle, bilgi ve iletişim teknolojilerini tercih edenlerin %29'u kadın olup, bu oran %19'luk OECD ortalamasının üstündedir. Sosyal bilimler, gazetecilik ve bilişim alanlarında (%52), işletme, yönetim ve hukuk (%44) ile sağlık ve refah (%67) alanlarında kadınların oranı, sırasıyla %64, %54 ve %76'luk OECD ortalamalarına göre daha dengeli bir şekildedir (OECD, 2017, s. 1).

Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teşkilatı ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı tarafından 2010 da yapılan “*Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Türkiye Örneği*” raporunda eğitimdeki eşitsizliğin en önemli alanları, ebeveynlerin eğitim durumu, ebeveynlerin meslekleri, hanede sahip olunan kitaplar, kültürel varlıklar ve elektronik cihazlar gibi değişkenler olmaktadır. Burada genç ve çocuğun eğitime erişimi, eğitim de başarı durumu, eğitime devam etmesi, eğitim sonrası beceri gerektiren alanlarda iş bulması gibi noktalar birçok alandan etkilenmektedir. Raporda düşük sosyo ekonomik gelir düzeyine sahip, çok çocuklu aileler, eğitim seviyesinin düşük veya hiç olmadığı hanelerde kız çocuklarının okula erişimi ve okula devam etme oranları erkek çocuklara göre oldukça düşüktür. Örneğin 15 yaşındaki kız çocuklarının okula kayıt olma oranı bazı bölgelerde erkek çocuklarının okula kayıt olma oranlarının yarısı kadardır. Anne babanın yüksek gelir düzeyine sahip olması rapora göre eğitimde başarının önemli bir kriteri değildir. Ama ebeveynlerin eğitim seviyelerinin yüksek olması çocuklarında daha kaliteli eğitim almalarına neden olmaktadır (DPT, 2010, s. 10). Willis’in tespitinde olduğu gibi, orta sınıf çocuklarının orta sınıfa özgü işlere nasıl girdiklerini açıklamak, geri kalan kesimlerin buna neden ve nasıl izin verdiklerinde yatmaktadır. Düşük sosyo ekonomik ve düşük eğitime sahip hanelerin çocuklarına özgü işler, belirli okullara girmelerini veya hiç girememelerini açıklamak ise bu kişilerin bu durumun önüne neden geçemediklerinde yatmaktadır (Willis, 2016, s. 13).

1.5.2. Eğitimde Meritokrasi ve Sosyal Köken

Meritokrasi, bir kişinin veya grubun, toplumdaki veya bir kuruluştaki konumunu ve statüsünü yeteneklerine, bilgi ve becerilerine, performansına ve başarılarına dayandıran bir yönetim veya yönetim anlayışıdır. Toplumda kişilerin “hak ettikleri” şekilde değerlendirilip ödüllendirilmesini savunan bir anlayıştır. Bu anlayış, geleneksel olarak sınıf, aile kökeni veya diğer toplumsal unsurlar gibi dış faktörlere dayalı olarak statü, iktidar ve fırsatların dağıtıldığı toplumlardan farklıdır (Young, 1958, s. 25; Sandeal, 2020, s. 1; Aktan ve diğerleri, 2023, s. 5). Sosyal köken ise bir insanın toplumdaki konum ve statüsünü belirleyen etkenlerin tamamını belirtmek için kullanılır. Sosyal köken kavramı, kişinin doğduğu ailenin ekonomik, sosyal, kültürel ve politik özelliklerinin oluşturduğu unsurlardan meydana gelir (Bourdieu ve Passeron, 2014, s. 210). Bu durum genelde kişinin yaşam şansı toplumsaldaki konumunu büyük ölçüde belirleyebilir. Sosyal köken kişinin temel hizmetlere erişimi üzerinde de etkili olabilir. Sosyal köken eşitsizliği genellikle kişilerin doğduğu ailelerin farklı güç ve servet dağılımları

sonucu ortaya çıkar. Birçok noktada kişinin sosyal kökenine bağlı bir hayat sürmesinde etkili olabilir (Goldthorpe, 2016, s. 101).

Meritokratik sistemlerde, bireylerin yetenekleri ve başarıları, pozisyonlarına ve fırsatlara erişimine doğrudan etki eder. Bu durum, bir bakıma yanıltıcıdır. Gerçekte, başarılarının ardında, çocuklarına yol gösteren ebeveynler ve öğretmenler gibi başkalarının da katkısı vardır. Eğitim sürecinde başarılı olmak sadece kişinin kendi çabası ile oluşan bir yanılsama oluşturur. Ancak bu düşünce birçok yapısal nedeni göz ardı ederek kişinin içinde olduğu bölgenin gelişmişlik düzeyi ailelerin eğitim süreçlerine yakınlığıyla ilgilidir. Bir meritokratik toplumda, kazananların başarılarını kendi yetenekleri ve çalışkanlıklarıyla elde etmiş olduklarına inanmaları gerekmektedir. Bu durum nesiller arası aktarım ile ebeveynlerin çocuklarına vermek istediği bir hediyedir. Toplumda, zirveye çıkanlar başarılarının ahlaki olarak haklı olduğuna inanmak istemektedirler. Meritokratik toplumda, başarılı insanlar kendi yetenekleri ve çalışkanlıklarıyla bu başarıyı elde etmiş olduklarına inanmaları gerekir. Sandeal *“The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?”* çalışmasında bu durumun bir yanıltma olduğunu belirtir. İyi referanslara sahip olanlar kabul edildikleri eğitim kurumuna girdikleri için başarılarından gurur duyarlar ve kabulün kendi çabalarının bir sonucu olduğunu düşünürler. Ancak gerçekte, başarılarının ardında, çocuklarına yol gösteren ebeveynler ve öğretmenler gibi başkalarının da katkısı vardır. Bu bağlamda kendilerinin tamamen işlemediği (cultivated) yetenekler ve doğuştan gelen yetenekler de bulunmaktadır. Eğitimde başarılı olmak sadece kişinin çabası ile olacak bir durum değil ve bu anlayış toplumsal farklılıkların olduğu bir dünyada gerçeği yansıtmamaktadır (Sandeal, 2020, s. 19).

Meritokrasi anlayışında kaybedenlerin kaybettiğine dair fikri meşrulaştırma (kabul ettirmek) anlayışı vardır. Kişi başarısız ise bunun sorumluluğu bu “bireyin” omuzlarındadır. Peki, herkes gerçekten dilediği hayata ve sosyal konumlara ulaşmada eşit fırsatlar bulunmakta mıdır? Bu durum aynı zamanda başarı ve başarısızlığı, kazanmayı ve kaybetmeyi nasıl tanımladığımızla ve kazananların, kendilerinden daha az başarılı olanlara karşı nasıl tutum sergilemeleri gerektiğiyle ilgilidir. Küreselleşmenin kazananları, başarılarını hak ettiklerine ve dolayısıyla bunun bir meritokratik kibir meselesi olduğuna inanmaya haklı mıdır? (Sandeal, 2020, s. 20). Sosyolojide birçok farklı toplumsal gerçeklikler olduğu bilinir. Bu toplumsal gerçeklikler kişinin hayatının tüm alanlarında hissedilir. Bazen bu durum çocuk, genç, kadın, engelli, göçmen gibi sınıflandırmalara dahil edilen kişilerde farklı şekillerde etkilidir. Meritokrasi burada yanılır. Çünkü herkesi kendi bulunduğu sınıfsal konumlarında değerlendirmekten ziyade belirli kategorilere dâhil ederek tek bir sonuç bekler. Başarır isen sen, başarısız isen sen bu sonucun sorumlusun.

Meritokrasi nesiller arası aktarım ile kalıtsal bir soyluluğa dönüşmüştür. Sandeal’ın (2020) çalışmasına göre, Harvard ve Stanford’daki öğrencilerin üçte ikisi gelir düzeyinin en üst beşte birinden gelmektedir. Bu bölgelerdeki mali yardım politikalarına rağmen, Ivy League (ABD’nin güneyindeki 8 vakıf) üniversitelerindeki öğrencilerin yalnızca yüzde 4’ü düşük sosyo ekonomik gelir düzeyine dâhil

ailelerden gelmektedir. Harvard ve diğer Ivy League üniversitelerinde, ailelerinin yıllık geliri 630.000 doların üzerinde olan öğrenciler diğer gelir düzeyi dahil öğrencilerden daha fazladır. Lakin bu gelir düzeyi neredeyse o toplumdaki %1’lik kesimi oluşturmaktadır. Bu nedenle sıkı çalışma ve yetenek ile herkesin dikey hareketlilikte bulunacağına dair inanç artık günümüz eğitim sistemine uymamaktadır. Toplumsal hareketlilik bu noktada eşitsizliği azaltmamaktadır. (Sandeal, 2020, s. 27). Gelir ve gelişmişlik düzeyleri farklı olan insanların arasındaki bu ayrımlar kalıcı bir hale dönüşme riski taşımaktadır. Toplumsal eleme ve bu eleme sonucunda eşitsizlikleri yeniden üretmenin bir yolu olarak eğitim eşitsizliği devam ettirmek isteyen gruplarca Taylor’un (2017, s. 2) tanımlaması ile “bir kitle imha silahına” dönüşme tehlikesi içermektedir.

Scühtz ve arkadaşları tarafından yapılan “*Education Policy and Equality of Opportunity*” (*Eğitim Politikası ve Eşitlik Fırsatı*) (2005) çalışmasında 54 ülkedeki eğitim fırsatlarının eşitsizliği üzerine bir indeks geliştirilmiştir ve bu indeks, öğrencilerin sosyal kökenin eğitim performansına etkisine dayanarak oluşturulmuştur. Farklı ülkelerde farklı sosyal kökenlere sahip çocuklar için eğitim fırsatlarında ne kadar eşitlik sağladığını gösteren önemli ayrımları ortaya çıkmıştır. Bu modele göre, eğitim sistemi ne kadar erken öğrencileri farklı okul türlerine yönlendirirse, ailenin sosyal kökeni eğitimdeki öğrencinin performansı üzerinde etkindir. Çalışmanın sonucunda sosyal kökenin etkisinin azaltılması ancak uzun süreli okul öncesi eğitim ile mümkün olmaktadır. Bu noktada kapsamlı erken çocukluk eğitimi ve kapsayıcı eğitim sistemleri, eğitim fırsatlarının eşitliğini artırması beklenir. Scühtz ayrıca bu kriterlere göre ülkelerin eğitimde fırsat eşitliğinin sağlamada ne düzeyde olduğunu da gösterir. (Scühtz ve ark. 2005, s. 26). Ülkelerin ilk, orta ve yükseköğretim aşamalarında eğitim politikaları ve eğitime ayırdıkları bütçeler ile eğitimde başarılı olma arasında doğrudan ilişki bulunmaktadır.

Sosyal kökene dayalı olarak ortaya çıkan genel eşitsizlikler ne derece etkili olursa olsun sadece eğitimde fırsat eşitliği ve adil bir eğitim ile çözülebilecek niteliktedir. Burada ortak nokta modern eğitim sisteminin kitlesel bir hal alması ile daha düşük sosyo ekonomik gelir düzeyinde olan öğrencilerin eğitimdeki durumu üzerinedir. Türkiye özelinde bu durumu ele alan çalışmalar genel olarak aşağıdaki temalar üzerinedir.

Atmaca’nın (2019, s. 2-8). lise eğitim sürecindeki gençler üzerine odaklanmış ve yüksek düzeyde akademik başarıya sahip olan öğrencilerin ailelerinin yüksek kültürel sermayeye sahip olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma aynı zamanda, bu ailelerin bu kültürel sermayeyi çocuklarının akademik başarısını desteklemek için kullanarak yeniden ürettiklerini göstermektedir. Diğer taraftan, düşük akademik başarı gösteren öğrencilerin ise kendilerinin ve ailelerinin düşük kültürel sermayeye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Atmaca, bu bağlamda, yüksek kültürel ve ekonomik sermayeye sahip ailelerin, çocuklarının akademik başarılarını artırmak, mevcut konumlarını korumak ve dikey hareketle ilerlemek için farkındalık düzeyi yüksek stratejiler geliştirdiğini vurgulamıştır. Bu stratejilerin temel kaynağı ise ailelerin sahip olduğu kültürel sermayedir. Kültürel sermaye ve eğilimlerin aktarımı, çocukların akademik ve sosyal yaşamlarını şekillendirmede etkili bir rol oynamaktadır. Ancak, yüksek

kültürel sermayeye sahip olmayan ve ekonomik olarak sınırlı olan aileler, hem eğilimler dizisinden (habitus) hem de strateji üretme yeteneğinden yoksun oldukları için, çocuklarının akademik ve sosyal yaşamlarını geliştirmek ve toplumda daha iyi konumlar elde etmek için gerekli seçeneklerden ve eylemlerden mahrum kalmaktadırlar. Yüksek kültürel ve ekonomik sermayeye sahip ailelerin çocukları ise benzer durumda olan diğer ailelerin çocuklarıyla birlikte yüksek kalitede ve donanımlı okullara devam etmekte ve avantajlı pozisyonlarını sürdürmekte ve artırmaktadırlar. Bu durum, yüksek kültürel ve ekonomik sermayeye sahip ailelerin çocukları ile tam tersi durumda olan ailelerin çocukları arasında toplumsal eşitsizliğin korunarak yeniden üretildiği bir süreci yansıtmaktadır.

Coşkun'un (2014, s. 103-115). yılında gerçekleştirdiği araştırma, uluslararası eğitim göstergeleri ve sınav sonuçlarının okul türleri ve toplumsal sınıflar arası karşılaştırmasını ele almıştır. Bu çalışma, akademik başarının düşük olduğu öğrencilerin çoğunlukla sosyoekonomik ve kültürel olarak alt düzeyde yer alan ailelerin çocukları olduğunu göstermiştir. Bu durum, eğitimdeki eşitsizliklerin toplumun genelindeki eşitsizliklerle yakından ilişkili olduğunu ve hatta birbiriyi örtüştüğünü gözler önüne sermektedir. Araştırmadan çıkan sonuç, eğitimdeki bu eşitsizliklerin toplumsal eşitsizlikleri yeniden ürettiği ve pekiştirdiği yönünde önemli bir bulguyu ortaya koymaktadır

Erdoğan'ın (2023, 2023) çalışmalarında yoksul hanelerin ve yoksulluk içerisinde olan çocuk ve genç kuşağın eğitime dair yabancılaşmasını ele almaktadır. Söz konusu çalışmada yoksul bireylerin içinde bulundukları hiyerarşik yapı tarafından kültürel ve siyasal açıdan dışlandığı, kişilerin kendilerinden ziyade başkalarının temsilini daha fazla önemsedikleri vurgulanmıştır. En temel gereksinimleri karşılamakta zorlanan bu grubun eğitime ulaşması ve başarı elde etmesinin bu grupların içinde olduğu şartlara bağlı olduğuna değinmektedir. Eğitime yönelemeyen bu kesimin yoksulluğu yeniden ürettiklerine ve eğitime nasıl uzak kaldıklarını ele almaktadır (Erdoğan, 2023, s. 14).

İnce'nin (2014, s. 5) yaptığı çalışma, sosyal sermaye ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ailenin sahip olduğu kültürel ve sosyal sermaye seviyesinin ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin akademik başarılarını belirlemedeki önemini vurgulamıştır. Araştırma sonuçları, sosyal ve kültürel sermayesi yüksek olan ailelerin çocuklarının akademik başarısının, bu sermayeden yoksun olan ailelerin çocuklarının akademik başarısından anlamlı şekilde ayrıştığını göstermiştir. Ayrıca, bireyin akademik yaşantısı üzerinde habitusunun da önemli bir etki faktörü olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, çalışma sosyal ve kültürel sermayenin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisinin yanı sıra bireysel özelliklerin de bu ilişkide önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Açıkalın'ın çalışmasında (2004, s. 192-198) kişilerin toplumsal hareketlilikte bulunmasının en önemli etkenlerden olan eğitime erişimde, çocuk ve gençlerin yaşadığı problemleri ele almaktadır. Kentsel işgücü piyasasında nitelikli birer birey olma şansının eğitim ile yakalanmaya çalışıldığı ama dezavantajlı gruplardaki bu kesimin eğitime erişimde yaşadıkları zorlukları vurgulamaktadır. Eğitime erişimin ve eğitimde kalmanın çocuk ve gençlerin toplumsal hareketlilik şansları ile doğrudan ilişkili

olduğunu göstermektedir. Yoksulluğun unsurunun özellikle yoksul bireylerin çocuklarında yukarıya doğru hareket edebilmeleri için önemlidir.

Tatar'ın (2016, s. 202) gerçekleştirdiği çalışma, eğitim kavramının öğrencilerin sınıfsal durumlarına özgü şekillerde nasıl tanımlandığını ele almaktadır. Bu çalışmada, yüksek sosyoekonomik gelir seviyesine sahip bir ailenin çocuğu için eğitimin, mevcut sosyoekonomik ve kültürel mirası koruma ve iletme amacı taşıdığı ortaya konulmuştur. Aynı zamanda düşük sosyoekonomik gelir düzeyine sahip ailelerin çocukları için eğitim, "geleceğe güvenle bakabilme" ve "hayatta başarılı olabilmenin" vazgeçilmez şartı olarak algılanmaktadır. Bu çalışma, eğitim algısının toplumsal ve ekonomik koşullara nasıl bağlı olarak farklılaştığını açıkça göstermektedir. Bir yanda, eğitimle kendi kaderlerinin zincirinden kurtulmaya çalışan bireyler yer alırken, diğer yanda var olan refah seviyelerini daha da yükseltmek ve gelecek yaşamlarını daha aydınlık hale getirmek için eğitimi bir araç olarak kullanan bireyler bulunmaktadır. Bu bağlamda, eğitim hem sosyal hareketliliği artırma hem de mevcut yaşam standardını yükseltme amacı taşıyan farklı kesimler arasında önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca, çalışma farklı eğitim koşullarını da ele alarak, kalabalık sınıflarda eğitim alan, yetersiz ısıtılmış, kütüphanesi olmayan, sosyal ve kültürel etkinlikler için ayrılmış mekanları bulunmayan okullarda eğitim alan bireyleri; imkanları geniş, seçkin okullarda eğitim alan, eğitimi bir yaşam tarzı olarak benimseyen bireylerden ayırtmaktadır. Bu sınıflandırma, eğitim sistemi içindeki eşitsizlikleri ve farklı deneyimleri vurgulamaktadır.

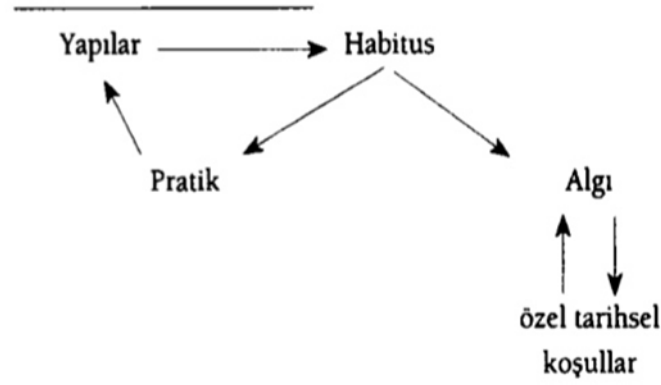
Önür'ün (2013, s. 221-230) tarihli çalışması, eğitim aracılığıyla toplumsal eşitsizliklerin nasıl yeniden üretildiğine odaklanmış ve fen lisesi ile genel lise (sonradan Anadolu lisesi olarak adlandırılan) kategorilerindeki öğrencilerin profillerini inceleyerek okullar aracılığıyla gerçekleşen ayrışma ve elemenin dinamiklerini açığa çıkarmıştır. Bu çalışma aynı zamanda, ailenin sosyoekonomik ve kültürel sermayesinin, bu eşitsizliklerin ortaya çıkmasında nasıl etkili olduğunu da vurgulamaktadır. Çalışmada özellikle, farklı türdeki liseler arasındaki farklılıkların ve ayrımcılığın eğitim sistemi içinde nasıl şekillendiği ve sürdürüldüğü detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Fen liseleri ile genel liseler arasındaki ayrımın, öğrencilerin sosyal ve kültürel arka planlarına göre nasıl belirlendiği ve nasıl sonuçlar doğurduğu üzerinde durulmuştur. Ayrıca, eşitsizliklerin temelinde ailenin sahip olduğu sosyoekonomik ve kültürel sermayenin yattığına dikkat çekilmiştir. Çalışma, öğrencilerin okul tercihlerinin ve başarı düzeylerinin, ailelerinin sosyal ve ekonomik durumlarından nasıl etkilendiğini ve bunun eğitim sistemine nasıl yansıdığını inceler. Sonuç olarak, Önür'ün çalışması, eğitim sistemi içindeki ayrışma ve eşitsizliklerin nasıl oluştuğunu ve sürdürüldüğünü anlamamıza yardımcı olurken, bu süreçte ailenin rolünü ve sosyoekonomik faktörlerin etkisini aydınlatmaktadır.

Eğitime ulaşmanın, eğitime devam edebilmenin ve eğitimi tamamladıktan sonra, eğitim alınan alanlarda uzmanlıkların icra edilmesi kişilerin bu aşamaları nasıl tamamladıkları ile ilgilidir. Bu aşamalarındaki eşitsiz ve adil olmayan uygulamalar kişilerin bulundukları sosyal ve ekonomik dünyaya dâhil olmaktan alıkonmasına, üretkenlik düzeylerini kötü yönde etkilemesine ve sonuçta doyumlulu

insanlar olmalarını engelleyebilir. Bu durum fırsat yetersizliklerini de beraberinde getirmektedir. Düşük sosyo ekonomik gelir düzeyine sahip hanelerin, eğitime eğitim sürecinde ciddi düzeyde eşitsizlik tehdidi ile karşı karşıya kalması söz konusudur (Roth, 2019, s. 8; Schütz ve diğerleri, 2005, s. 1; ETF, 2015, s. 12). Bu durum sadece öğrencinin eğitime erişimini değil, eğitim sonrası süreçlerini de belirlemektedir. Eğitim alan öğrencinin yeterli sosyal sermayesi bulunmadığı takdirde hem yükseköğretim sürecinde dahil olunan bölümlerin bu yönde seçilmesi, hem de yükseköğretim eğitimleri sonrası istihdama dahil olmada öğrenciyi sürekli takip etmektedir (Yassine ve Bakass, 2022, s. 61-63; Guo ve diğerleri, 2019, s. 1-12). Bourdieu'nun ifadesiyle "eğitimin aktarmaya çalıştığı kültür, seçkinlerin kültürüne çok yakındır". Hatta işçi veya köylü çevreden gelen çocuklar için eğitimde dikey hareketlilik çok ama çok fazla emek sonucu mümkündür. Bu yönüyle eğitim, bir takım kaynakları nesilden nesle dağıtan, öğrencilerin sınıf konumlarına göre fırsatları açıp kapatan, eşitsizlikleri yeniden üreten ve özgür bir biçimi olmayan tederisi bir yapı gibi işlemektedir. Buna ek olarak bu kesimlerin yükseköğretime erişim şansları ve yükseköğretimden sonra eğitim aldıkları alanlarda herhangi bir alanda istihdamda bulunmalarının zorluğu eğitimin yeterli sermayeye sahip olmayan sınıflar için kayıtsız şartsız bir elenme süreci olmasındandır (Bourdieu, 2015, s. 15).

1.5.3. Eğitimde Kültürel Sermaye ve Habitus

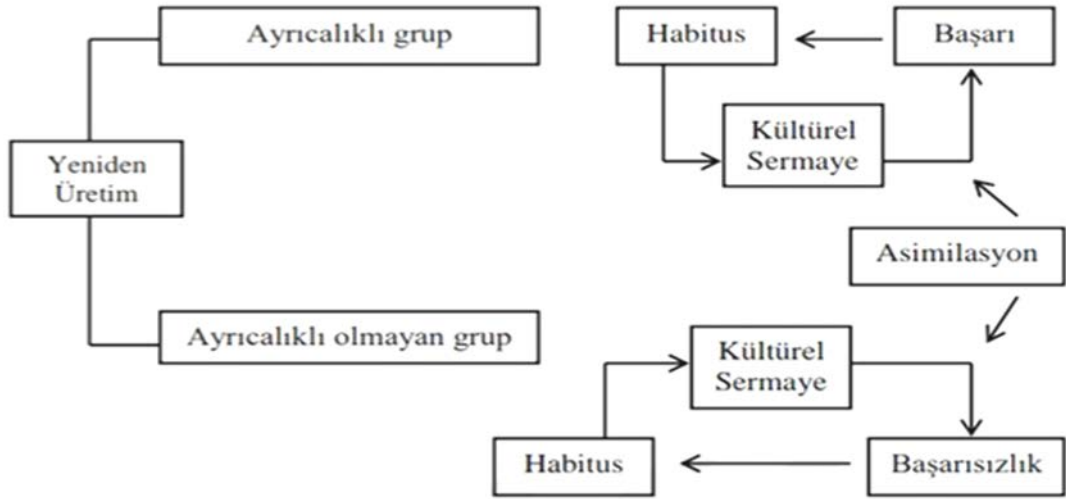
"Eğitimde Kültürel Sermaye ve Habitus" başlığı altında ele alınan konu, Pierre Bourdieu'nun kültürel sosyoloji alanında geliştirdiği kavramlarla ilgilidir. Kültürel sermaye ve habitus, eğitim süreçlerinde ve toplumsal sınıf dinamiklerinde önemli rol oynayan faktörlerdir (Bourdieu, 2018, s. 172). Kültürel Sermaye: Kültürel sermaye, bireylerin sahip olduğu kültürel bilgi, beceri ve deneyimleri ifade eder. Eğitimde kültürel sermaye, ailelerin, toplumsal çevrenin ve kurumların sağladığı kültürel zenginlik ve kaynakları içerir. Örneğin, okuma alışkanlıkları, sanatsal beğeniler, müzik tercihleri gibi unsurlar kültürel sermayeyi oluşturur. Bu kültürel sermaye, eğitim sürecinde öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilir. Ayrıca, eğitimdeki fırsat eşitsizliğinin temelinde, ailelerin sahip olduğu kültürel sermaye farklılıkları da bulunmaktadır (Bourdieu, 1995, s. 22-23). Habitus: Habitus, bireylerin sosyal deneyimleri ve çevreleriyle etkileşime girerek edindikleri içselleştirilmiş disiplinler, davranış kalıpları ve değerler bütünüdür. Bu, insanların düşünme şekillerini, alışkanlıklarını ve eğilimlerini yönlendirir. Eğitimde habitus, bireylerin eğitim alışkanlıklarını, öğrenme tarzlarını ve tutumlarını şekillendirir. Habitus, genellikle aile geçmişi, sosyal sınıf ve toplumsal çevre gibi faktörlerden etkilenir. Örneğin, bir ailenin üyeleri arasında üniversite eğitimi yaygınsa, habitus yoluyla bu ailenin bireylerinde yükseköğrenim hedefi belirleme eğilimi daha yüksek olabilir (Bourdieu, 2018, s. 161).



Şekil 1.13. Habitus Etkileşim (Mouzelis, 2014, s. 208)

Eğitimde kültürel sermaye ve habitus ilişkisi incelendiğinde, kültürel sermaye ve habitus, birbirleriyle etkileşim halindedir. Ailelerin sahip olduğu kültürel sermaye, habitusu şekillendirebilir ve eğitim sürecini etkileyebilir. Aynı şekilde, habitus da bireylerin kültürel sermaye birikimini etkileyebilir. Örneğin, bir ailenin kültürel sermayesi yüksekse, habitusları da yüksek kültürel değerlere sahip olabilir ve bu da çocukların daha fazla eğitim fırsatlarına yönlendirilmesine neden olabilir (Bourdieu, 2018, s. 158).

Kendini üretme konumları gibi, habituslar da çeşitlenmiştir ve aynı zamanda farklılaşmaya hizmet ederler. Bu farklılık, ayrımı yaratır veya ortak ayırım ilkelerini farklı yollarla uygular. Habituslar ayrı ve ayırt edici uygulamaları doğurur. Bir işçinin beslenme alışkanlıkları, spor yapma tarzı, siyasi görüşleri ve bunları ifade etme biçimi ile bir sanayici patronun tüketim alışkanlıkları ve etkinlikleri arasında sistematik bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılıklar aynı zamanda toplumsal sınıflandırma şemalarını oluşturur, farklı sınıflandırma prensipleri ve estetik zevkler ortaya koyar. İyi ve kötünün, güzel ve çirkinin, saygın ve kaba olanın farklı anlamlarını fark ederiz, ancak bu anlamlar homojen değildir. Örneğin, aynı davranış veya nesne bir kişiye saygın gelebilirken, diğerine aşırı gösterişli veya iddialı, üçüncüsüne ise kaba görünebilir. Ancak asıl önemli olan, bu pratikler, sahip olunan nesneler, ifade edilen görüşler arasındaki farklılıkların sembolik anlamlandırmalarla algılandıklarında sembolik farklılıklara dönüşmesi ve gerçek bir dil oluşturmasıdır. Farklı sosyal konumlar arasındaki bu farklılıklar, nesneler, pratikler ve özellikle biçimlerle ilişkilendirilen farklılıklar aracılığıyla sembolik sistemler üzerinden toplum içinde şekil alırlar (Bourdieu, 1995, s. 25).

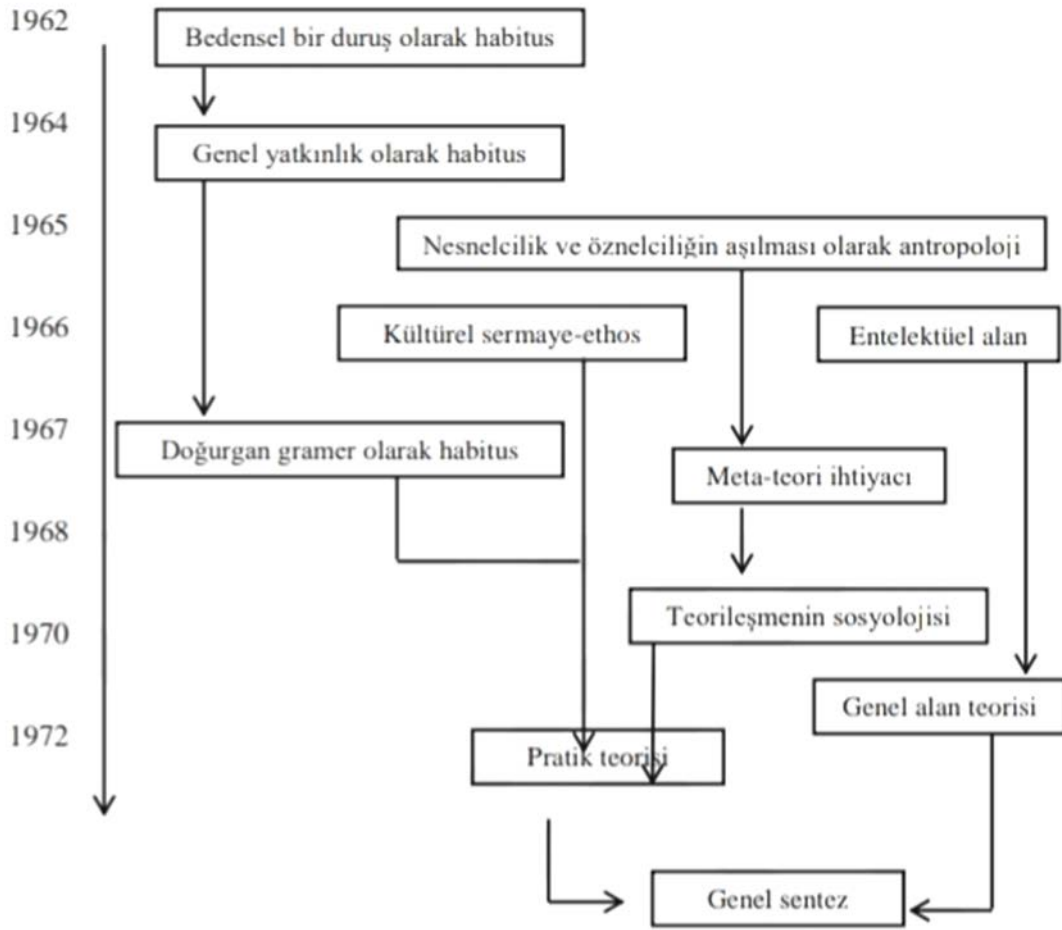


Şekil 1.14. Yeniden Üretim Devresi (Harker, 1990, s. 88)

Habitus ve kültürel sermaye ortak noktası, toplumsal yapılar, değerler ve etkileşimlerle ilişkilidir. Bu kavramlar, toplumsal sınıf, statü ve toplumsal hareketlilik gibi sosyal olguların anlaşılmasında ve açıklanmasında önemli rol oynar. İnsanların sosyal davranışlarının ve statülerinin büyük ölçüde sahip oldukları sermaye türlerine dayanmaktadır. Bu bağlamda, üç temel sermaye türü bulunur: ekonomik sermaye (maddi varlık ve kaynaklar), sosyal sermaye (insanlar arasındaki bağlar ve ilişkiler) ve kültürel sermaye. Kültürel sermaye toplumsal sınıf, eğitim ve kültürel etkileşimler arasındaki ilişkileri açıklamayı amaçlar. Kültürel sermaye, bireylerin kültürel bilgi, beceri ve yeterliliklerini ifade eder. Bu sermaye, bir kişinin eğitim düzeyi, sanatsal becerileri, dil bilgisi, kültürel alanda sahip olduğu bilgi ve birikimi gibi unsurları içerir. Kültürel sermaye, sosyal ve ekonomik sermaye ile birlikte etkileşim halinde olup toplumsal sınıfın, kişinin bu sermayelerin birikim düzeyine göre şekillenir. Örneğin, daha yüksek ekonomik sermayeye sahip olan aileler, çocuklarının daha iyi eğitim fırsatlarına ve daha geniş kültürel alanlara erişimine sahip olma eğilimindedir. Bu da çocukların kültürel sermayelerini artırır (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 19).

Kültürel sermaye, aynı zamanda farklı sosyal sınıflar ve gruplar arasında toplumda prestij ve güç ilişkilerinin temel belirleyicilerinden biridir. Örneğin, bir kişinin sanatsal veya akademik başarıları, toplumda saygın bir statüye sahip olmasına ve toplumsal hareketlilik için avantaj sağlamasına yardımcı olabilir. Ancak Bourdieu, kültürel sermayenin sadece bireysel bir özellik olmadığını, aynı zamanda toplumsal yapıların ve kurumların da bir sonucu olduğunu vurgular. Kültürel sermayenin toplumsal sınıflar arasında aktarımı ve çeşitli alanlardaki eşitsiz dağılımı, toplumun sosyal yapıları ve eğitim sistemi gibi faktörlerle bağlantılıdır. Bu bağlamda, Bourdieu'nun kültürel sermaye teorisi, toplumsal sınıfın ve eşitsizliklerin anlaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bireylerin kültürel sermayelerini artırmak için eğitim fırsatlarının eşitliği, kültürel bilginin yaygınlaştırılması ve toplumsal hareketliliğin teşvik edilmesi gibi çeşitli politikalar, toplumsal adalet ve eşitlik açısından önem taşır. Kültürel sermaye

dağılımındaki temel yapılar, ailelerin stratejileri ile birlikte eğitim kurumlarının özgül mantığı arasındaki bağıntı aracılığıyla yeniden üretmektedir (Bourdieu, 1995, s. 39).

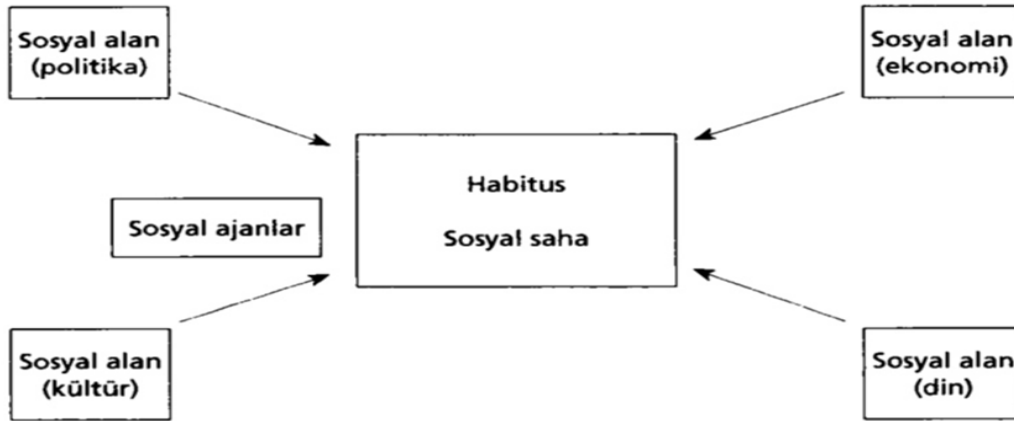


Şekil 1.15. Habitus Kavramsal Modelinin Soy Kütüğü (Çeğin, 2018, s. 407)

Eğitim sosyolojisi alanında kültürel sermaye kavramı üst gelir düzeyine sahip kişilerin kültürel katılımlarına odaklanır. Reay (2010) eğitim araştırmalarının alanında kültürel sermayenin farklı kavrayışlarını ele alır. Öğrencilerin eğitime uyum sağladığı (veya uyum sağlayamadığı) mikro-etkileşimsel süreçlere odaklanan bir kavramlaştırma geliştirir. Reay ailelerin eğitimdeki rolünün kültürel sermayenin eğitimle ilişkili çok çeşitli işlevlerini daha belirgin hale getirdiğini savunur. Kültürel sermayeyi yükseltme çabası genellikle ekonomik sermayenin her zaman belirleyici bir etkisi olmuştur. Özellikle son yıllarda, eğitim sürecinde öğrencilerin ebeveyn katılımına ve ebeveyn yönlendirmesine yönelik artan vurgu, kültürel sermayenin gücünü daha iyi görmeyi sağlamaktadır. Bu durum doğrudan öğrencinin yetenek ve beceri gibi değişkenleri ile ilişkilidir. Kültürel sermayenin eğitimde sağladığı avantajlar oldukça belirgindir. Reay kültürel ve ekonomik sermaye arasındaki yakın ilişkiyi ve birbirlerini güçlendiren şekilde nasıl çalıştıklarını ele alır. Ekonomik sermayeden bağımsız olarak kültürel sermayenin nasıl işlediğini gösteren bir örnekte verir. Bu bağlamda Reay ebeveyn katılımına vurgu yapan politika ve orta sınıfların devlet okullarında tutulması girişimleri, zaten avantajlı olanların

potansiyelini en üst düzeye çıkarmak amacıyla çalıştığını ve eğitimde sınıf eşitsizliklerini daha da kötüleştirdiği sonucuna ulaşır (Reay, 2010, s. 1).

Arun (2012) çalışmasında yüksek düzeyde kültürel sermayeye sahip bir kişi, temel olarak eğitim düzeyi ve yaşam tarzı (habitus) gibi unsurlardan oluşan kültürel sermayeye sahibi olduğu için, kendisini bekleyen olası yenilikleri fark eder. Kendisine uygun olan kültürel pratikleri, dilsel becerileri sosyal yaşamına aktarır. Bu nedenle, “edinilen” kültürel sermayenin boyutu, çevresindeki diğer insanlara göre farklı bir sosyal konuma yükseltme işlevi görür. Sosyal alanda mevcut kaynakların kıtlığı ve varlıkların eşitsiz dağılımı, yönetici sınıflar tarafından kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Bu sınıflar, ekonomik ve kültürel sermayeyi elde etme süreçlerini kendi çıkarları doğrultusunda meşrulaştırır ve eşitsiz dağılım mekanizmalarını sürdürür. Dolayısıyla, topluma sunulan güç ve servetin eşitsiz dağılımı, bir sosyal hiyerarşiye dönüşür. Kişiler güç, ayrıcalık elde etmek için belirli bir alanda bu kaynakların sahibi olma mücadelesi verir. Bu mücadele aynı zamanda, belirli sınıf pozisyonlarını belirleyen ve meşrulaştıran bir şekilde ilerler. Eşitsiz dağılım, belirli sınıf pozisyonlarını meşrulaştırır. (Arun, 2012, s. 300-302). Bu noktada kültürel sermaye, toplumsal grupların sosyal hiyerarşide pozisyon elde etme ve söz konusu pozisyonlarını meşrulaştırmak amacıyla takip edip yatırım yaptıkları kültürel kaynaklar, yetkinlik ve bilginin tümü olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2014, s. 14).



Şekil 1.16. Habitus Üretim (Yel, 2014, s. 564)

Doğumuyla birlikte bir çocuk kendini sosyal uzamın belli bir yerinde ve bu yere denk düşen sermayenin mirasçısı olarak bulur. Eğitimde başarı sosyal köken ile doğrudan orantılıdır; öğrenci ne kadar yüksek gelir düzeyine sahip bir aileden geliyorsa, eğitimi süresince aktarılanları o kadar kolay öğrenir. Öğrenme şevkiyle ise orta gelir düzeyine sahip hanelerde en yüksek oranda karşılaşılır. Bunun nedeni sosyal hareketliliğin hedefinin orta sınıflarda en yüksek olmasından ziyade, kurumsallaşmış eğitimin bu sınıf için en gerçekçi yükselme olanağını tanımasıdır. Eğitime uzak, dezavantajlı ve tâbi kesimler için yükseköğretime dek sürecek bir eğitim kariyeri, büyük yatırımlar ve fedakârlık gerektirir. Bir nevi içgüdüsel istatistik hesabı ile hem anne babalar hem de öğretmenler, bu türden emellerin önünde ne tür engeller olacağını kestirerek bunlara sık sık baştan boyun eğler. Bu kişilerin öznel beklentileri, sayısız deneyimin sonucu oluşur. Bu bağlamda gerçekten de var olan nesnel olasılıklara denk düşer.

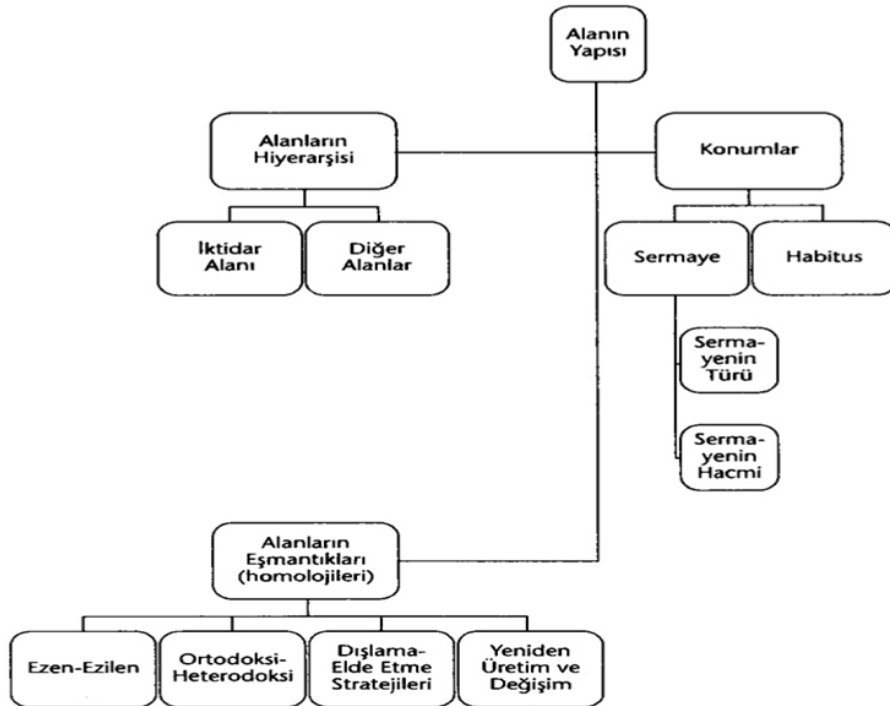
Dolayısıyla anne babalar ve öğretmenler tarafından çocuk adına alınan kararlar genellikle kurum öncesi bir ilk seçkiye neden olur. Ayrıcalıklı yüksek sosyoekonomik gelir düzeylerine sahip hanelerden gelen çocuklar için yükseköğretim deneyimi sıradan bir bağlam perspektifi sayılırken, nesnel engellere yönelik farkındalık, tâbi sınıfların kendi kendilerini dışlanmalarına neden olur (Ouko ve diğerleri, 2022, s. 1-5; Uyan Semerci ve diğerleri 2017, s. 1-3; Aiyedogbon ve diğerleri, 2012, s. 269-272; Uyan Semerci ve diğerleri, 2012, s. 215). Burada vurgulanması önemli bir nokta ise şudur: Söz konusu bireylerin sadece küçük bir kısmı burada aslında sosyal bir dışlama mekanizması olduğunun farkındadır. Okulu terk edenler veya süreci bir belirli sebepler (sosyal ve ekonomik) başarısızlıklarının sorumluluğunu kendilerinde ararlar ve bu şekilde sadece başarılı olanların başarılarının meşruiyetini tanımakla kalmaz, onların kültürlerinin daha yüksek değer taşıdığını da kabul ederler (İdemen, 2008, s. 429). Bu durum var olan eşitsizliği meşrulaştırıp yükü kişinin “bireysel” olarak sorumluluğuna bırakır.

1.5.4. Eşitsizliklerin Yeniden Üretildiği Gizli Bir Alan Olarak Eğitim

Günümüzde eğitim, kültürel sermayenin dağılımına ve böylece toplumsal uzamın yeniden üretilmesine katkıda bulunmaktadır. Eğitim süreçlerinin tüm aşamalarında (ilk, orta, lise ve yükseköğretim) aileden alınan kültürel ekonomik eşitsizliklerin payı bu süreçlerde oldukça etkin bir şekilde öğrencinin eğitim hayatında hissedilmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2014, s. 54). Eğitimin farklı aşamalarında birbirinden farklı birçok karmaşık süreç bulunmaktadır. Bu çerçevede, toplumsal uzam olarak tanımlanan ve eğitim süreçlerinde farklı iki yeniden üretim mekanizmasını içeren ve bu mekanizmaların birleşimi aracılığıyla sermayenin sermayeye dönüşmesini ve toplumsal yapının (ne kadar küçük değişiklikler yaşansa da) sürekliliğini sağlayan yeniden üretim tarzını ifade eder. Kültürel sermayenin dağılımı, ailelerin yeniden üretim stratejileri ile eğitim kurumunun özgül mantığı arasındaki ilişkiyi takip ederek sonraki nesillere aktarılır (Bourdieu, 1995, s. 39). Bu çerçevede, eğitim sistemi adeta büyümlü bir işleyiş mekanizmasına dönüşmüş durumdadır. Farklı sosyal dünyalardan gelen insanları, egemen sembolik sermayelere erişmeye çağırarak ve bu sayede toplumsal hiyerarşideki yerlerini belirlemektedir. Eğitim kurumları, sembolik şiddetin en yoğun uygulandığı ve dolayısıyla sembolik iktidarın en yoğun bir biçimde kurumsallaştığı alanlar arasında öne çıkmaktadır (Çeğin, 2018, s. 405-407). Althusser, feodal toplum ile kapitalist toplum arasındaki karşılaştırmalara dayanarak, ideolojinin başlıca üretim aygıtlarının birinci toplumda din, ikinci toplumda ise eğitim olduğunu ileri sürerek önemli bir politik sonuca işaret etmektedir. Althusser'e göre “devlet, ideolojik aygıtları aracılığıyla var olan eşitsizlikleri, yani düzenin sürdürülmesini sağlamaya çabalamaktadır”. Bu ideolojik aygıtlar aileyi, medyayı, dini organizasyonları içermekte ve en önemlisi, düşüncelerin propagandasını yaptıkları eğitim sistemi vasıtasıyla aktarmaktadır (Althusser, 2002, s. 14). Burada bir tahakküm söz konusudur; egemen sınıf, egemen olmayan sınıfa kendi kültürünü ve kodlarını dayatmaktadır. Bu tahakküm, görünüşte pedagojik eylemler aracılığıyla gerçekleşmekte gibi görünse de sistem bu tahakkümü meşru hale getirmek için bu yolu kullanmaktadır (Türk, 2016, s. 616).

Aileler, çocuklarının yaşamlarının pek çok yönünde, Spinoza'nın tanımladığı conatus kavramının (insanın doğasının fiili özünü oluşturan kavram) etkisi altında hareket ederler. Bu, kendi sahip oldukları toplumsal varlıklarını, tüm ayrıcalık ve güçleriyle sürdürme eğilimi anlamına gelir ve aileleri bir tür "kurumsal beden" olarak düşünmemizi sağlar. Bu eğilim, yeniden üretim stratejilerinin temelini oluşturur. Bu stratejiler arasında doğurganlık, evlilik, veraset, ekonomi ve son olarak eğitim stratejileri yer alır. Ailelerin kültürel sermayesi ne kadar büyükse ve bu sermayenin hacmi, ekonomik sermayenininkine göre ne kadar fazlaysa, çocuklarının eğitime yatırım yapma eğilimleri o kadar güçlü olur. Aynı şekilde, diğer yeniden üretim taktiklerini (özellikle de ekonomik sermayenin doğrudan aktarımını hedefleyen veraset stillerini), eğitime yapılan yatırımın gücünü etkileyebilir. Bu model, zaman zaman soyut gibi görünse de özellikle ayrıcalıklı ailelerin, içinde entelektüellerin, öğretmenlerin veya serbest meslek sahiplerinin bulunduğu ailelerin ilerlemiş ülkelerde ve diğer ülkelere göre eğitime daha fazla ilgi gösterdikleri artan bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Bu model aynı zamanda, en üst eğitim kurumlarının, Japonya'dan Finlandiya'ya, ABD'den Fransa'ya, çoğunlukla ayrıcalıklı sınıfların çocukları tarafından hakimiyet altına alınmasının nedenini de açıklar. Daha geniş bir perspektiften bakıldığında, bu model sadece ileri toplumların evrimini değil, aynı zamanda okulun yeniden üretim tarzının, özgül çelişkilerinin etkisiyle nasıl değiştiğini anlamamıza da olanak tanır (Bourdieu, 1995, s. 40).

Bourdieu ve Passeron'a göre, ayrıcalığa sahip olan öğrenciler, geldikleri çevreden sadece derslerinde direkt olarak kullanacakları alışkanlıklar veya pratikler kazanmazlar. Aynı zamanda bu çevreden, eğitimsel olarak dolaylı ancak kesin bir şekilde değerli bilgiler, beceriler ve incelikli bir zevk mirası da devralırlar (Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 35).



Şekil 1.17. Pratik Kuram Alan Yapısı (Kaya, 2014, s. 411)

Bu çerçevede, eğitim bir kültürel pratik olarak değerlendirilebilir. Eğitim sistemi temel olarak "kültürel yeniden üretim" işlevini üstlenir. Ancak bu, aslında hâkim sınıfların kültürünün yeniden üretilmesi anlamına gelir. Bu sınıflar, kendi meşruiyetlerini sağlamak ve varlıklarını haklı çıkarmak için baskın güce sahiptirler. Kendi kültürlerini değerli ve kazanılmış bir şekilde sunma kapasitesine sahiptirler (Sennet ve Cobb, 2017, s. 3-5; Standing, 2015, s. 7; Roth, 2019, s. 12). Tüm eğitim sürecinin aslında önceki yıllara dayandığını fark ederiz. Okul eğitiminin temeli, genellikle bu önceki dönemlere dayanır. Okul öncesi dönemde edinilen beceriler ve bilgiler, bu temel üzerine inşa edilir. Hâkim sınıftan gelen öğrenciler, ailelerinin desteğiyle bu dönemde kazandıkları bilgi ve becerileri edinirler. Bu nedenle sınıfta iletilen mesajları çözmek için gerekli şifrelere sahiptirler. Bu bağlamda, daha önce bahsedildiği gibi kişinin okul öncesi eğitimine erişimi bile, ileriki eğitim aşamalarındaki akademik başarı üzerinde belirgin bir etki yaratabilir (Şentürk, 2010, s. 83-84). Toplumsal eşitsizliklerin sürdürülmesi ve yeniden üretilmesi, genellikle açıkça görülmeyen veya göz ardı edilen mekanizmalar aracılığıyla gerçekleşebilir. Bu mekanizmalardan biri de eğitim sistemidir. Eğitim, sadece bilgi ve beceri kazanmanın ötesinde, toplumsal değerleri, normları ve sınıf farklılıklarını taşıyan bir araç olarak işlev görebilir (Willis, 2016, s. 14).

Bourdieu, eğitimdeki sembolik şiddeti vurgulayarak, toplumsal değerlerin ve normların bireylere dayatılmasını açıklar. Eğitim, sadece bilgi transferi değil, aynı zamanda bireylere belirli bir toplumsal düzeni kabul etmeleri gerektiği mesajını da iletebilir. Bu, belirli toplumsal grupların ayrıcalıklı bir konuma sahip olmalarını ve bu grupların değerlerinin daha yaygın kabul görmesini sağlayabilir (Bourdieu, 1995, s. 44). Bu bağlamda eğitim sistemine gizli bir alan olarak bakıldığında, toplumsal eşitsizliklerin ve sınıf farklılıklarının yeniden üretildiği ve pekiştirildiği görülebilir. Eğitim, sadece insanlara bilgi ve beceri kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal sınıf farklılıklarını da taşıyan bir araç olarak işlev görebilir. Bu nedenle, eğitimdeki eşitsizliklerin fark edilmesi ve bu eşitsizliklerin azaltılmasına yönelik çabaların artırılması önemlidir. (Bourdieu, 1995, s. 41; İliter ve diğerleri, 2022, s. 270). Burada çocuk ve gençlerin yapmış olduğu tercihlerde “hak edilmiş” bir süreç söz konusudur. Tercihlerinden dolayı hak edilmiş bir durum söz konusu olmaktadır. Lakin Bourdieu ve Passeron’a göre (2014, s. 7), yapısal meselelerde çocuk ve gencin katılımının kısıtlı olması devraldığı o eşitsizlik hallerini de yeniden üretmektedir.

Willis’in çalışması düşük sosyo ekonomik gelir düzeyine ve düşük kültürel sermayeye sahip öğrencilerin kültürel seviyede belli bir derecede etkinliği ve yapılarla uyumsuzluğu söz konusudur. Düşük sosyo ekonomik ve kültürel sermayeye sahip bu çocuk ve gençleri ne aşağılayan ne de yok sayan ama aynı zamanda yapısal faktörlerin önemine göre şekillenmiş bir yaklaşım ortaya koymak mümkündür. Bu bağlamda kültürel düzeyin en dışsal ve bariz olan, büyük olasılıkla da kişisel olarak küçük düşürücü unsurlarının bir yabancılaşma yaratmasına izin vermek yerine söz konusu kültürel düzeyi kendi göreceli birliği üzerinden kabul etmek gerekir. Kültürel süreçleri bilinmez hale getirmek ya da güçlendirmek yerine bunları ortaya çıkarmak gerekmektedir. Willis eğitim sürecinde eğitim ve rehberlik

eksikliklerinin sosyo ekonomik ve kültürel sermayeleri düşük çocuk ve gençler için bu ilkeleri ve önerileri ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bu çocuk ve gençlerin eğitim sürecine yabancılaşmayacağını ve eğitim sistemi içerisinde kalacağını öngörmektedir (Willis, 2016, s. 296).

Eğitimde rekabet anaokulundan yükseköğrenime kadar eğitimin kademelerindeki tüm alan ve aktörleri etkiler. Ekonomik ihtiyaçlara uygun insan gücünün oluşturulması tüketim ve üretim biçimlerini geliştirecek tarzdaki becerileri sürekli edinmeye çalışan kişilerin yetiştirilmesi anlamına gelir. Bu hedefe ulaşmadaki vazife ve gereklilikler arasında özel eğitim kurumlarının artması ve teşvik edilmesi, hayat boyu eğitim ile sertifikalar ve kısa süreli kurslarla kişisel beceri ve donanımlarını arttırmaları, eğitim ve işgücü piyasası arasındaki uyumun sağlanması, girişimcilik ve inovasyonun eğitsel kazanım olarak benimsenmesi sıralanır (Joshi ve diğerleri, 2020, s. 75-81; UNICEF, 2014, s. 1). Yükseköğrenim başta olmak üzere, eğitimde yaşanan bu dönüşümün arka yüzünde ise yoğunlaştırılmış kursların yaygınlaşması, eğitimin her kademesindeki öğrenci sayısının artması, yeterlilik belgeleri ve sertifikalarla bireysel vasıflara arttırma eğilimi, diplomanın değersizleşmesi, mezuniyet derecelerinin yükselmesi, ailelerin anaokulundan itibaren eğitimin finansmanını sağlayabilmek için borçlanması gibi sonuçlar bulunmaktadır (Erdoğan, 2021, s. 31). Diplomalı olmanın değişen veçhelerine rağmen yükseköğrenim görmeye yüklenen anlam geçerliliğini kişinin kültürel sermaye kazanması noktasında oldukça önemli olarak görülmektedir (Özdemir, 2021, s. 707; Bora ve diğerleri 2021, s. 8). Eğitim ile istihdam arasında kurulan ilişki yeni gereklilikler ileri sürse de kitleler için yükseköğrenim hala mecburi istikameti gösteriyor. Ama önemli olan nokta bu süreçlere erişmeden önce ve eriştikten sonra kişilerin eşitsizlik hallerini en alt düzeye indirmek gerekir. Yüksek sosyo ekonomik gelir düzeyi ve düşük gelir düzeyine sahip ailelerin çocukları ve gençleri bu mecburi istikametten aynı oranda yararlanamamaktadır. Gerek eğitimleri öncesi gerek eğitim süreçlerinde gerekse eğitim sürecinden sonraki aşamalarda bunlar etkin bir şekilde hayatın birçok alanında hissedilmektedir (Göktürk ve Ağın, 2020, s. 346).

2. ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ

2.1. Araştırmanın Problemi

İnsanları, ruhsal ya da fiziksel anlamda rahatsız eden, kararsızlık ve birden çok çözüm stratejisi olasılığı görülen her durum problem olarak düşünülebilir (Karasar, 2010, s. 54). Problem oluşturulurken dikkat edilmesi gereken bazı genel ve özel ölçütler bulunmaktadır. Bunlar araştırmanın türüne, içeriğine ve analiz yöntemine göre farklılık gösterirler. Araştırma problemi aynı zamanda yapılacak olan çalışmanın bir nevi gerekçesi olarak da okunmalıdır. Bu bölüm araştırmacı tarafından, araştırma için gerekçeler oluşturma olarak da adlandırılabilir (Creswell, 2020, s. 132). Araştırma kapsamında problemin tanımlanması, aynı zamanda konunun dayandığı paradigmanın belirlenmesi ve epistemolojik tercihlerin ortaya konulmasını da kapsamaktadır. Problemler, algılandıkları haliyle her zaman açık olmamaktadır. Problemleri bu noktada araştırmacı tanımlamak zorundadır. Yanlış formüle edilmiş veya tanımlanmış bir probleme doğru cevaplar bulmak ise olanaksızdır. Açıkça tanımlanmış bir araştırma problemi hem araştırmacı için hem de okuyucu için oldukça önemlidir. Bu noktada problem 3 aşamalı bir yaklaşım ile tanımlanır. Bunlar (i) bütünleşme (problem alanı), (ii) sınırlandırma (problem dilimi), (iii) tanımlanma (sınırlanmış problem alanının ayrıntılı olarak açıklanması) aşamalarıdır (Karasar: 2010, s. 58). Balcı (2015, s. 68)'ya göre araştırma probleminin tanımlanması için 5 ilke gözetilmelidir. İlk olarak problemin, genelde özel bir biçimde ifade edilen ancak problem alanı konusunda görece olarak az bilgi sahibi olan birinin anlayabileceği şekilde tanımlamak gerekir. İkinci olarak, Spesifik araştırma alanının sınırlandırılması ve tanımlanması gerekir. Üçüncü olarak, Yanıtlanacak soruların belirlenmesi gerekir. Dördüncü olarak, Araştırmanın öneminin kısaca gösterilmesi gerekir. Son olarak ise, araştırmanın amacı açık bir cümle ile açıklanmalıdır.

Tüm bu verilen bilgiler ışığında, bu çalışmanın temel problemi, eğitimin dikey hareketlilik aracı olarak vaat edilen işlevini eğitimde tabakalaşma, eğitimde eşitsizlik, habitus, sosyal köken, kültürel sermaye kavramları doğrultusunda yeniden düşündürmektir. Buna göre lisans ve lisansüstü eğitim mezunu olup, nitelik gerektirmeyen sektörlerde çalışan gençlerin, iş arama, istihdam koşulları ve işsizlik sorunu ile mücadele etme biçimleri, geleceğe dair beklenti ve umutları sosyolojik anlamda araştırmaya değer bir konu olma niteliğindedir. Bu gençlerin, mezun oldukları alanlar dışında çalışması ile mikro düzeyde emeklerinin ve donanımlarının amaç dışı kullanılması ve ailelerinin çocuklarının eğitimleri için yaptıkları harcamaların ekonomik maliyeti, makro düzeyde ise eğitim yatırımlarının ülke yararına kazandırılmaması, bu araştırma probleminin çok boyutlu olduğunu ortaya koymaktadır. Burada önemli olan nokta gençlerin hayatının belirli bir zaman diliminde yükseköğretimde öğrenim gördüğü bölümler dışında, farklı beceriler ve donanımlar gerektiren sektörlerde istihdam edilmesinin sosyo-ekonomik ve politik nedenselliği üzerine yoğunlaşmaktır. Eşitsiz bir alan haline gelen iş piyasasının kişinin ailelerinden devraldıkları habitus ve kültürel sermaye bağlamında ele alınmıştır. Yükseköğretim mezunu gençlerin, toplumsal yaşama katılamamaları, toplumsal yaşamdan dışlanma riskinin artması, ekonomik fırsatlara erişememeleri, yaşamlarına ilişkin gelecek planlarını sürekli ertelemek zorunda kalmaları ve

hatta gelecek umutlarını tümüyle yitirmeleri gibi sorunlar eğitilmiş gençliğin yaşadığı en temel sosyolojik sorunlar olarak görülebilir. Bu sorunlar bağlamında, bu çalışma, meritokratik ilkeler çerçevesinde toplumsal hareketliliğin sağlandığına dair modern toplumların en temel argümanlarından biri, eğitilmiş gençlerin kolayca bu olanaklara sahip olamadıklarını ortaya koymaktır. Gençlerin, sosyo-ekonomik kökeni, yani anne-babanın eğitim düzeyi/eğitimde geçirdikleri süre, yaptığı iş, geliri, çocuk sayısı da dâhil olmak üzere gençlerin toplumsal hareketliliğinde mezun olunan okulun yanında aileden alınan bu tür mirasların da son derece etkili bir rol oynadığı düşünülmektedir.

2.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bilimsel araştırmaların amacı bölümünde araştırmacı, araştırmanın temel olarak yapılma nedenini ve neyi gerçekleştirmenin amaçlandığını belirtmektedir. Araştırma sorusu ve hedefi bağlamında amaç cümlesi ele alınır. Amaç cümlesi araştırma probleminin bir parçası olarak da ele alınabilir. Amaç cümlesini veya bölümünü yazmaktaki neden, yapılacak olan çalışmanın birkaç cümle ile planını genel amacını açıklamaktır. Araştırmacılar, yapılacak çalışmanın amaç bölümünde araştırma sorularını ve problemini birbirinden açıkça ayırt etmelidir. Amaç bölümü sadece araştırmaya ihtiyaç duyulmasını sağlayan ve araştırmaya yol açan problemi ya da nedeni değildir. Aynı zamanda toplanan verinin cevaplamaya çalıştığı araştırma soruları da değildir. Amaç bölümü daha ziyade hedefleri ortaya koyar ve bir çalışmanın amacını veya ana fikrini ifade eder. Bu ana fikir (araştırma problemi) üzerine inşa edilir. Özel olarak tanımlanmış sorular (söz konusu sorular temel olarak araştırma sorularıdır) biçiminde sınırlandırılmaktadır (Creswell, 2017, s. 123-124).

Bu çalışmanın amacı, yükseköğretim mezunu gençlerin uzmanlık alanları dışında çalıştıkları alanlara giden süreci eğitim eşitsizlikleri, kültürel sermaye, meritokrasi bağlamında anlamaya çalışmaktır. Mezun oldukları bölümler dışında niteliksel olarak farklı beceriler gerektiren ve daha çok bedensel emeğin ön plana çıktığı alanlarda çalışan yükseköğretim mezunu genç bireylerin bu yaşam deneyimlerini anlamaya ve anlamlandırmaya çalışan araştırmaların geçmiş dönemlerde yeterli düzeyde yapılmaması, araştırma amacının keşif amaçlı (betimleyici) araştırma olmasını daha da uygun bir biçime getirmiştir. Bu alanda yeterince çalışma yapılmamasından daha da önemli bir nokta, eşitsiz mücadele süreçlerinin hayatı yönlendirdiği gerçeğidir (Karasar, 2010, s. 67).

Çalışmanın keşif amaçlı (betimleyici) araştırma türünde olması daha uygun görünmektedir. Keşif amaçlı (betimleyici) araştırmada, konunun literatürde ilk kez ele alınması ya da daha önce başka araştırmacılar tarafından çalışılmamış olması önceliklidir. Bu çerçevede araştırmacılar genellikle “Ne” sorusuna odaklanmakta ve “Niçin” sorusuna odaklanma gereği duymamaktadır. Keşif amaçlı olarak yürütülen bu çalışmanın başlangıç aşamasında araştırma sorusunun kesinlik kazanmamış olması çalışmanın temel özellikleri arasında yer almaktadır. Sosyal bilimler literatüründe bir konunun daha önce çalışılmamış olması alanın istenilen seviyede tanınmamasına zemin hazırlamaktadır. Bu nedenle araştırma aşamasında araştırmacılar süreci izlerken daha sorgulayıcı bir yaklaşım sergilemektedir

(Neuman, 2014, s. 52). Mezun olduktan sonra herhangi bir geliri olmayan ve iş sahasına katılıp hayatını devam ettirmek durumunda kalan genç bireyler özelinde daha önce yapılan araştırmaların yeterince olmaması nedeniyle bu ekseninde bir araştırma modeli tercih edilmiştir.

Bu bağlamda çalışmanın önemi, yükseköğretim eğitimi almış genç bireylerin mezun oldukları takdirde aldıkları eğitimden niteliksel olarak farklı ve beden emeğinin daha aktif kullanıldığı işlerde çalışmalarının sosyal, ekonomik ve politik nedenlerinin sosyolojik ekseninde ele almasıdır. Bu genç bireylerin hangi amaçla eğitime dahil olduğu? sorusu ile eğitim için istihdam mı, yoksa istihdam için eğitim mi paradoksu ortaya çıkmaktadır. Çünkü bu bireyler, eğitim aldıkları alana ilişkin becerilerini icra edecekleri çalışma imkanlarından yoksun kalmaktadır. Bu çalışmada gençliğin bu durumu eşitlik, eşitsizlik, kültürel sermaye, habitus ve meritokrasi kavramı ekseninde ele alınmıştır.

2.3. Araştırmanın Soruları

Üniversite giriş sınavlarına hazırlanırken herhangi bir kurs veya özel ders desteği almış mıdır ve herhangi bir işte çalışmış mıdır?

Okuduğu bölümü mü istiyordu, yoksa başka bir bölüm hedefi var mıydı? Farklı bir bölümde eğitime devam etme imkânı bulunsa bölümünü bırakır mıydı?

Üniversite tercihi yaparken kim(ler) yardımcı oldu, nasıl bir strateji izlendi?

Üniversite mezuniyeti sonrası kaç yıl işsiz kaldı ve yaptığı işler nelerdir? İş ararken herhangi bir kriteri var mıydı bu durumlarla baş etme stratejileri nelerdir?

Serbest zamanlar da neler yapıyor, serbest zamanın sınıfsal durumun nedir?

Çalışmadığı zaman geçimini nasıl sağlıyordu? Kimler yardımda bulunuyordu?

Atanamadığınız süre boyunca ekonomik, sosyal vb. sorunlar yaşadı mı? Atanamama döneminde sonucunda çevrenizdekilerin (aile, akraba, arkadaş, eş vb.) size karşı tepkisi ne olmuştur?

KPSS, ALES, YDS, YÖKDİL gibi sınavlar bir başarı kriteri midir ve KPSS hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Türkiye’de eğitimli genç işsizliğinin nedenleri sizce nelerdir? Türkiye’de eğitimli genç işsizlerin sizce en büyük sorunları nelerdir?

Gelecek ile ilgili beklentileri, umutları nelerdir? Geleceğe dair neler yapmayı düşünüyorlar?

2.4. Araştırmanın Metodolojisi

Bu çalışma kuramsal ve uygulamalı olmak üzere iki ana kısımdan oluşmaktadır. Çalışmanın kuramsal kısmı yükseköğretim mezunu gençliğin eğitim hayatları boyunca aldıkları beceriler dışında çalışma durumu ile ilgilidir. Eğitimin toplumsal hareketlilik (özellikle dikey hareketlilik) sağlama aracı olarak vaat edilmesi, kişinin ailesinden aldığı kültürel sermayesi, yani sosyal kökeni eşitlik, eşitsizlik ve

kültürel sermayenin toplumsal hareketlilik ile ilgisi ele alınmıştır. Ayrıca piyasa ekonomisinin hâkim olduğu bir dönemde eğitime dâhil olabilmek, eğitimde geçirilen süre, kaliteli bir eğitim alabilmenin yanında, piyasanın gerektirdiği sertifika/belgelere sahip olabilmek eğitimin metalaştığına dair günümüzün en açık örnekleri olarak görülebilir. Diğer bir deyişle, eğitimde nitelik, kişinin başarı ve çabasından çok eğitim aldığı kurumun kişiye sağladığı olanaklar ve güncel ihtiyaçlar doğrultusunda donatabilmesi ile belirlenmektedir. Kuramsal kısımda tabakalaşma ve eğitim, eğitimin sınıfsal boyutu, eğitimde sosyal köken belirleyiciliği, kültürel sermaye ve habitus kavramları temel alınmıştır.

Uygulamalı kısmı ise; alan araştırması olup, nitel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Nitel araştırma gözlemcinin yerini tespit eden konumlandırılmış bir aktivitedir. Nitel çalışma deseni, dünyayı görünür hale getiren bir dizi yorumlayıcı materyal uygulamalarından oluşur. Söz konusu uygulama biçimleri bilime katkı sunar. Bu katkı ise alan notları, mülakatlar, konuşmalar fotoğraflar, kayıtlar ve kendimize yazdığımız notları içeren bir temsiller serisidir. Bu noktada nitel araştırmanın dünyaya dair yorumlayıcı ve doğal bir yaklaşımı vardır. Nitel araştırma öncelikli olarak varsayımlar üzerinden birey ya da insan gruplarının sosyal ya da insan sorusuna atfettikleri anlamlara değinen ve araştırma problemlerinin incelenmesini içeren yorumlayıcı/kuramsal çerçevelerin kullanımı ile başlamaktadır. Yürütülecek olan çalışmalarda araştırma problemine ilişkin cevapları bulabilmek için nitel araştırmacılar çalışmadaki insan ve yerlere duyarlı, doğal ortamdaki veri koleksiyonları üzerinden hem tümevarım hem de tümdengelimli tema ve örüntüler kuran ve veri analizlerini içeren bir yaklaşım kullanırlar (Creswell, 2021, s. 44-45).

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışması bir durumun kendi gerçekliği bağlamında incelenmesini içerir. Burada incelenen durumun bağlamla ve diğer karmaşık koşullarla ilişkisi önem kazanmaktadır. İncelenen duruma ilişkin betimleyici bir çalışma yapılmak istendiğinde “Ne oluyor ve ne oldu?” soruları sorulurken; durumun açıklanması istenildiğinde ise “Bir şeyler nasıl veya neden oldu?” soruları sorulur (Yin, 2017, s. 6). Bu araştırmada tekli durum araştırması yolu benimsenmiştir. Bunun nedeni araştırma sahasının yalnızca Adana bölgesini kapsıyor olması ve aynı zamanda katılımcıların belirli bir yaş aralığı gibi bir sınırlılığa sahip olmasıdır. Böylece araştırma sahasının kısıtları aynı zamanda araştırma sonucunda açıklanmak istenen durumun da kısıtlarını belirlemektedir. Böylelikle daha büyük benzer bir olgu sınıfının yani eğitim aldığı meslek alanı dışında çalışan gençlerin içinde bulundukları koşulları aydınlatmak amacıyla tek bir olgu durumunun derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir.

Verilerin elde edilmesi sürecinde ise nitel araştırma yöntemlerinden derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu araştırma, keşif amaçlı bir araştırma olduğundan elde edilen verilerin de sahaya ilişkin ilk veriler olduğu göz önünde bulundurulmuştur (Kümbetoğlu, 2015). Elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilerek bulgular okuyucuya sunulmuştur. Bulgular da oluşturulan temalar ve bu temaların alt kategorileri katılımcıların doğrudan cevaplarını kapsamaktadır.

2.5. Araştırmanın Örnekleme

Bilimsel bir araştırma yürütülürken araştırmanın verilerinin elde edileceği grup veya temsiller bulunmak ve belirtilmek zorunludur. Bu noktada evren ve örneklem kavramları bu verileri elde ederken araştırmacılara yardımcı olur. Evren, çalışma sonuçlarının genelleneceği grubu meydana getirmektedir. Her çalışmanın kendine özgü bir evreni bulunmaktadır. Örneklem grubu ise evren içerisinde farklı teknikler ile belirlenen, elde edilen sonuçların evrene genellenebileceği ve evreni temsil eden daha küçük grubu ifade etmektedir. Genellikle yapılan akademik çalışmalarda örneklem kümeler üzerinden belirlenmekle beraber, örneklem grupları evreni temsil etmektedir. Örneklem kümeleri üzerinden elde edilen sonuçlar genellikle evrene genellemektedir (Karasar, 2010, s. 110). Genelde örneklem seçilirken iki sınıflandırma bulunmaktadır. Bunlar, olasılığa dayalı olan ve olasılığa dayalı olmayan örneklemedir. Olasılığa dayalı olmayan örneklemede, basit tesadüfi random örnekleme, tabakalı örnekleme ve grup örnekleme diye ayrılır. Bu tür örnekleme türlerinde örneklemden evrene genelleme yapılırken hata marjı istatistiksel olarak ölçülebilir. Olasılığa dayalı olmayan örneklem türünde ise örnekleme türlerini uygun örnekleme, kota örnekleme boyutsal örnekleme, amaçlı örnekleme ve kartopu örnekleme gibi sınıflandırmak mümkündür (Balcı, 2015, s. 99).

Bu çalışmada örneklem grubunun belirlenme aşamasında ise olasılığa dayalı olmayan örneklem teknikleri içerisinde yer alan kartopu örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi, araştırmacının bir örnek olay ile çalışmaya başladığı, ilerleyen aşamada o örnek olaydan aldığı bağlantılı ilişkilerle ilgili bilgilere dayanarak başka örnek olaylar belirlediği ve süreci tekrarladığı rastlantısal olmaması nedeniyle seçilmiştir (Neuman, 2012, s. 324). Kartopu örneklemede istenen özellikleri taşıyanlar kartopu şeklinde saptanır ve bu kişilerle görüşme yapılır. Sonra da bu insanlar, örnekleme girecek, istenen nitelikleri taşıyan diğer katılımcıları tanımlamada bilgi kaynağı olarak da kullanılabilir. İkinci olarak bu insanlarla görüşmeler yapılır onlar da sırasıyla daha çok insanla üçüncü aşamada görüşme yapılmasına imkân tanır. Bu süreç araştırmacının onayına kalacak şekilde devam edebilir. Buradaki kartopu kavramsallaştırılmanın kullanılmasındaki neden, “küçükten başlayıp yuvarlandıkça büyüyen” bir katılımcı grubunu anlatmak için kullanılır (Balcı, 2010, s. 105).

Bu çalışmada kartopu örneklemin seçilme nedeni önceden belirlenebilecek bir örneklem grubunun olmamasıdır. Yükseköğretim mezunu ve uzmanlık alanları dışında niteliksel olarak yoksun işlerde çalışanların belirli bir bölgede ve sayılarının tam olarak bilinmemesi nedeniyle, çalışmada kartopu örneklem tekniği seçilmiştir. Örneklem büyüklüğünde ifade edildiği gibi nüfus grubunun bilinmezliğinden dolayı, Guba ve Lincoln (1982), Denzin ve Lincoln (2008), Kümbetoğlu (2015) gibi isimlerin benimsediği örneklem büyüklüğü modellenmesi yapılmıştır. Verilerin belirli bir “doyum noktasına” ulaştığı ve verilerin tekrara düşmeye başladığı nokta esas alınmıştır. Doyum noktası kavramı dikkate alınarak belirli bir örneklem sayısı ile veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Bu örneklem sayısını belirlemedeki husus katılımcılar tarafından verilen cevapların tekrara düşmesi ile son bulmuştur. İdeal örneklem boyutu bu şekilde tespit edilmiştir.

Örnekleme grubunun seçiminde Bourdieu ve arkadaşı Passeron (2015)'un öğrenciler ve eğitim üzerine yapmış oldukları çalışmaları üzerinden bir modelleme yapılmıştır. Burada eğitimin günümüz modern dünyasında işlevlerini ele alan Bourdieu ve Passeron “*Varisler: Eğitim ve Kültür*” (2014) ile “*Yeniden Üretim*” (2015) adlı eserlerinde eğitim unsurunun toplumda fırsat eşitsizliğine neden olan faktörler arasında yer aldığını belirtmektedirler. Basit bir deyişle üniversiteye girişte yapılan tercihlerde sınıfsal olarak alt gelir grubunda yer alan öğrenciler için yükseköğretimin iki fakülteden (Fen ve Edebiyat) mevcut olduğuna değinerek kısmen orta sınıf ile üst sınıfa mensup öğrenciler için eğitimin beş fakülteden (Edebiyat, Tıp, Eczacılık, Hukuk vb.) mevcut olduğu gözlemini yapmışlardır.

Bu eksenle görüşme yapılacak katılımcı özellikleri şu şekilde tasnif edilmiştir:

- Adana Merkez ilçelerinde (Seyhan, Çukurova, Sarıçam, Ceyhan, Yüreğir) ikamet eden.
- Mezun oldukları bölümler dışında daha çok emek gücüne dayanan ve niteliksel olarak yoksun olan işlerde çalışan lisans ve üzeri mezunu gençler.
- Uluslararası Çalışma Örgütü gençlik yaş aralığı için 15-24 yaş aralığını vermektedir. Lakin Türkiye’de 24 yaş üniversite mezuniyeti için oldukça erken bir yaştır. Bundan dolayı OECD’nin belirlediği gençlik yaş aralığı olan 15-29 yaş aralığı bu çalışmada temsil olarak belirlenmiştir (OECD, 2021, s. 2).
- Yükseköğretim mezunlarının, mezuniyetleri üzerinden 2 yıl geçmiş olması şartı aranacaktır. Çünkü uzun süreli işsizlik tanımı, daha önce yapılan çalışmalarda 1 yıl ve üzeri olarak belirlenmiştir (Ersöz, 2011, s. 306). 1 yıl ve üzeri işsiz olan gençler ise yine aynı çalışmaya göre iş bulmaktan umudunu yitirmiş kişileri kapsamaktadır.

2.6. Araştırmanın Veri Kaynakları

Toplumsal araştırmaların veri toplama sürecinde birden çok işlem basamağı söz konusudur. Söz konusu işlem basamakları kitap, makale, tez, dergi, istatistik sonuçları ve raporlar gibi yazılı kaynaklar, gözlem (pasif gözlem, aktif gözlem, olayları doğal gözlem), içerik çözümlenmesi, görüşme, anket (soru kağıdı) gibi alternatiflerden oluşmaktadır (Gökçe, 1999, s. 97).

Bu araştırmada verilerin toplanması için görüşme (mülakat) tekniği uygulanmıştır. Görüşme yapılacak yükseköğretim mezunu gençlere merak edilen konular hakkında sorular yöneltmektir. Çeşitli şekillerde (online, yüzyüze, telefonla) yapılabilir. Bu görüşmeler çeşitli türlerde (yapılandırılmış, yapılandırılmamış) olabilir. Alan yazında genellikle iki görüşme türünden söz edilir. Bunlar “yapılandırılmış görüşme” ve “yapılandırılmamış görüşme” formudur. Creswell bu iki türü “yönlendirici olan görüşme” ve “yönlendirici olmayan” görüşme şeklinde tanımlar (Creswell, 2017, s. 125). Yapılandırılmış görüşmede amaç katılımcıların verdikleri bilgiler arasındaki aynı olan ve farklı olan bölümleri tespit edip bu duruma göre karşılaştırmalar yapmaktır. Açık uçlu sorular burada çok nadir olarak kullanılır. Yapılandırılmamış görüşmede ise, keşfedici bir yöntem izlenir. Burada önceden

belirlenmiş herhangi bir soru formu ve verilen cevaplara yönelik bir beklenti yoktur. Bu noktada araştırmacı katılımcılar ile görüşme esnasında bir tür keşfedici rolünü üstlenir. Daha önce oluşturduğu problemlere uygun olarak genel gidişatı daha derinlemesine ele alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 130). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise, görüşmeci katılımcılara yönelttiği soruları daha önceden hazırlamıştır. Fakat görüşme sırasında soruları sorarken katılımcıya belirli esneklikler sağlayabilir. Bu sayede katılımcıların verdikleri cevaplarda araştırma üzerine bir söz söyleme hakkı olur.

Bu araştırmada ise; özellikle gençlik, yoksulluk, eğitim temalı kitap, makale, tez ve raporlardan yararlanılmıştır. Bu temalarda genel olarak eğitimde eşitsizlik kavramları, sosyal köken, habitus, kültürel sermaye, meritokrasi gibi temalar kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak katılımcılara, bireysel görüşmeler şeklinde uygulanan olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bulgular elde edilmiştir. Veri toplanırken yapılan görüşmeler, görüşme formundaki sorulara ve araştırmanın genel temasına bağlı kalınarak, mezuniyetlerinin üzerinden 2 yıl geçmiş olan ve yaş aralıkları 15-29 olan gençler ile oluşturulan görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

2.7. Araştırmanın Analiz Yöntemi

Veri analizi, verilerin anlamını dışarıya aktarma sürecidir. Verinin anlamını dışarıya aktarma; insanların ne söylediğini, araştırmacının ne gördüğünü ve okuduğunu birleştirme; indirgeme ve yorumlamayı içerir. Bu süreç bir nevi anlam verme süreci olarak anlaşılabilir. Veri analizi, somut veri parçaları ve soyut kavramlar, tümevarım ve tümdengelim arasında, tanımlama ve yorum arasında ileri ve geri adım atmayı içeren karmaşık bir süreçtir. Bu anlamlar, algılamalar veya iç görüler çalışmanın bulgularını oluşturur. Bulgular, düzenlenmiş betimleyici açıklamalar, temalar ya da kategoriler şeklinde olurlar. Verinin analizi araştırma sorularını cevaplamak için kullanılan bir süreçtir (Merriam, 2018, s. 168). Kümbetoğlu ise verilerin analiz sürecini genel olarak “alan notlarının çözülmesi, kategoriler ve temaların araştırılması, verilerden oluşturulan metni parçalara bölmek kodlarla işaretlemek, çerçeveyi oluşturmak” şeklinde açıklar (Kümbetoğlu, 2015, s. 152). Creswell ise verilerin analiz sürecini, “taslak fikirler oluşturma, notlar alma, alan notlarını özetleme, kelimelerle çalışma, kodların belirlenmesi, kodları temalara indirgeme, kodlarla ilişki kurma, kategorileri literatürdeki çalışmalar ile çerçeveselendirme, bir bakış oluşturma ve verileri sunma” şeklinde açıklar (Creswell, 2021, s. 183). Yıldırım ve Şimşek ise verilerin analiz sürecini “betimleme, analiz ve yorumlama” şeklinde sınıflandırır. Betimlemede, araştırmada toplanan verilerin, araştırma problemin ilişkin olarak neleri söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koyduğu ön plana çıkar. Analizde, veri setinde doğrudan görülemeyen, ancak kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla temaların ve bu temalar arası anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılması, analiz sürecinin temel işlevidir. Yorumlamada ise, “bu söylenen ya da gözlenen ne anlama gelmektedir?” sorusu, yorumlamanın temelini oluşturur. Veri analizinde anlam ön plana çıkarılmaktadır. Anlamanın ön plana çıkarılması ise, elde edilen bulguların kendi ortamı içinde yorumlanmasına bağlıdır. Bu süreç öznel bir süreç olarak da bilinir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 238).

Bu araştırmada veriler, pilot çalışmanın sonucunda nihai şekli verilmiş olan yarı-yapılandırılmış görüşme (mülakat) formu aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan görüşmeler, katılımcılar ile izin alınarak ve bilgileri dâhilinde ses kaydına alınmış olup, sonrasında bu ses kayıtları katılımcıların ağızından çıktığı haliyle ve çalışmada kimlik bilgileri verilmeksizin deşifre (transkript) edilmiştir.

Çözümlenen mülakatlar, nitel araştırma yöntemlerinin veri analizi tekniklerinden olan betimsel analiz tekniğiyle yorumlanmıştır. Betimsel analiz tekniğine göre, elde edilen araştırma verileri, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Veriler araştırma sorularının ortaya çıkarmış olduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, gözlem ve görüşme süreçlerinde kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analiz sürecinde, görüşülen veya gözlenen kişilerin sahip oldukları görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu analiz biçiminde temel amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu kapsamda elde edilen veriler, önce açık ve sistematik bir biçimde betimlenir. Daha sonra ise ortaya çıkan betimlemeler açıklanır ve yorumlanır. Neden sonuç ilişkileri incelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da araştırmacının boyutları arasında yer alabilir. Bu noktada betimsel analiz dört aşamadan oluşur. İlk olarak, betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulur. İkinci olarak, tematik çerçeveye göre veriler incelenir. Üçüncü olarak, bulgular tanımlanır. Son olarak ise bulguların yorumlanması yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 240-241).

Kümbetoğlu'nun tespitinde olduğu gibi betimsel analizde verilerin özgün biçimine sadık kalınarak, bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Betimsel bir yaklaşım ile verileri sunulmuştur. Görüşme çözümlerinde yer alan kelimelere, ifadelere, kullanılan dile, diyalogların yapısına ve özelliklerine, kullanılan sembolik anlatımlara ve benzetmelere dayanarak tanımlayıcı bir analiz yapılmıştır (Kümbetoğlu, 2005, s. 154).

Araştırmada Betimsel analiz yapılırken; 5 tematik alan, bunlara bağlı olarak 16 tane de alt kategori belirlenmiştir. Bu 5 tematik alan şunlardır. Görüşülenlere ilişkin genel profil, katılımcıların hane ve yaşam koşulları, katılımcıların eğitim hayatına ilişkin bilgiler, katılımcıların mezuniyet sonrasına ilişkin bilgiler, katılımcıların eğitim sistemine yönelik düşünceleridir. Bu temalara bağlı olarak 16 alt kategori yer almaktadır.

Araştırma bulgularında yaş, kardeş sayısı gibi nicel veriler katılımcıların genel profili başlığı altında verilmiştir. Nitel verilerin değerlendirilmesi kısmında ise, yarı yapılandırılmış formun açık uçlu sorularına verilen cevapları yer almaktadır. Burada betimsel analiz tekniği uygulanmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar herhangi bir düzeltme yapılmadan doğrudan alıntılar ile bulgular kısmına eklenmiştir.

2.8. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma kısıtlılığı, araştırmacının ideal gördüğü ve yapmak isteyip çeşitli nedenlerden dolayı vazgeçtiği şeyleri ifade etmektedir. Bunlar en uygun görülen koşullardan sapmadır. Bu ideal koşullar,

bazen araştırmacının kontrolü ve etki alanı dışında olduğu, bazen de fayda maliyet açısından pratik olmadığı için gerçekleş(tirile)meyen durumları anlatmak için kullanılan bir kavramdır. Sınırlılıklar, araştırmacının kendi bilgi, beceri ve olanaklarından oluşabileceği gibi, problem alanı, araştırma amaçları, yöntem ve öteki pratik zorunluluklardan da kaynaklanabilir. Araştırma bulguları, verilen sınırlılıklar içinde geçerlidir. Bu nedenle, araştırmalarda var olan sınırlılıkların belirlenmesi gerekir (Karasar, 2010, s. 73).

Araştırmacı sınırlılıklardan bahseder ve bu kısıtlılıklar dâhilinde araştırma bulgularını inceler. Bu çalışma bir doktora tezi olacağından dolayı bazı kısıtlılıklar mevcuttur, bu kısıtlılıklar özellikle maliyet ve zaman olarak belirginlik göstermektedir. Çalışma Adana'nın merkezin ilçelerinde ikamet edip mezuniyetlerinin üzerinden 2 yıl geçen bireyler ile sınırlıdır. Farklı şehirlerde ikamet eden yükseköğretim mezunu gençler ile görüşmeler gerçekleştirilmemiştir. Gençlerin iş sahasına girme sürecinde ve girdikten sonra karşılaştıkları sorunlar, toplumsal yaşama dâhil olamama, gelecek beklentileri gibi alanlar daha geniş perspektifte ve derinlikli bilgiler etme imkanı sağlayabilirdi.

Araştırmada kısıtlılıklar şu şekilde sınırlandırılmaya çalışılmıştır;

1. Araştırma ilk olarak Adana Merkezde ikamet edip iş piyasasına girmiş olan 20 genç ile sınırlandırılmıştır.

2. Bu gençler belirlenirken, bir diğer sınırlılık belirlenen bu gençlerin yaş aralığının 15 -29 yaş ve mezuniyetlerinin üzerinden 2 yıl geçmesi olup, mezuniyetlerinin dışında farklı beceriler gerektiren iş piyasasında belirtilen yaş aralığında çalışmış veya çalışıyor olmasıdır.

3. Elde edilen veriler geliştirilen görüşme formundaki sorularla sınırlandırılmıştır.

2.9. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğinin Sağlanması

Nitel araştırmalarda ise araştırmanın güven duyulabilirliğinin (geçerlik ve güvenirliğinin) sağlanması oldukça önemlidir (Creswell ve Miller, 2000, s. 126-129). Nitel araştırmaların anlamacı yorumlamacı paradigmaya dayanması nedeni ile verilerin araştırmacının bakış açısını yansıttığının düşünülmesi önemli eleştiri noktalarından birisidir. Bu zorluğu aşmak amacıyla verilerin toplanmasından sonra katılımcının araştırılan soru ve soruna yüklediği anlam ile araştırmacının bu ifadeden anladığının aynı olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu amaçla katılımcı teyidi/üye kontrolü (member checking) stratejisi kullanılmıştır. Yine bir güven duyulabilirlik stratejisi olarak uzman değerlendirmesine (peer debriefing) başvurulmuştur. Bu çalışma bağlamında tez danışmanının ve tez izleme jürisinde/kurulunda yer alan akademisyenlerin görüşlerine ve değerlendirmelerine başvurulmuştur. Böylelikle kodlamalar yapılırken ortaya çıkabilecek yanlışlıkların önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Son olarak yine güven duyulabilirliği sağlamak amacıyla veriler değerlendirilirken tutarsız deliller (disconfirming evidence) aranmıştır. Böylece katılımcılardan alınan cevapların bir idealleştirme ya da manipülasyon içerip içermediği tespit edilmeye çalışılmıştır (Merriam, 2018, s. 221).

3. VERİLERİN İNCELENMESİ VE BULGULAR

3.1. Katılımcıların Sosyo-Demografik ve Hane Yaşam Bilgileri

Araştırmada bulgular 20 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak elde edilmiştir. Yapılan görüşmeler minimum 45 dakika maksimum 87 dakika sürmüştür. Örneklem Adana'nın Seyhan, Çukurova, Ceyhan, Sarıçam, Yüreğir ilçelerinde yaşayan yükseköğretim mezunu gençler olarak belirlenmiştir. Katılımcılar ile daha önceden uygun bir zaman dilimine randevu alınarak genelde Adana Sarıçam ilçesinde bulunan Çukurova Üniversitesi yerleşkesinde görüşülmüştür. Bazı katılımcılar ile iş çıkışlarında Sabancı Kültür Merkezinde, kitapevlerinde, kafelerde, çay bahçelerinde görüşülmüştür. Katılımcıların rızası alınarak ses kaydı tutulmuştur. Ses kaydı alınmasının temel nedeni yarı yapılandırılmış bir görüşme formu olmasından dolayı görüşme sonrası deşifre (transkript) işlemlerinin yapılması amaçlanmıştır. Katılımcılara yönelik betimsel analiz yapılırken katılımcıların vermiş oldukları her yanıtın sonunda katılımcının numara kodu K. kısaltması olarak ve yaşı, bölümü, cinsiyeti eklenmiştir.

Araştırmadaki katılımcıların genel profiline dair bulgular (Tablo 3.1.) incelendiğinde; 11 kadın, 9 erkektir.

Yaş aralıklarına incelendiğinde; 4 katılımcı 24 yaşında, 3 katılımcı 25 yaşında, 1 katılımcı 26 yaşında, 2 katılımcı 27 yaşında, 4 katılımcı 28 yaşında, 6 katılımcı 29 yaşındadır.

Mezun olunan bölümler incelendiğinde; 3 sosyoloji bölümü, 3 felsefe bölümü, 3 hemşirelik bölümü, 3 işletme bölümü, 1 psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü, 1 ilahiyat bölümü, 1 peyzaj mimarlığı bölümü, 1 ziraat mühendisliği bölümü, 1 inşaat mühendisliği bölümü, 1 beden eğitimi ve spor yöneticiliği bölümü, 1 iktisat bölümü, 1 çalışma endüstrisi ve ev ekonomisi bölümü olarak kaydedilmiştir.

Katılımcıların 8 tanesinin ise doğum yeri ve memleketleri farklıdır.

Tablo 3.1.Katılımcıların Genel Profili

Katılımcı No	Yaş	Cinsiyet	Mezun Olunan Bölüm	Mezun Olunan Üniversite	Doğum Yeri	Memleket
1	29	Erkek	Sosyoloji	Muş Alparslan Üniversitesi	Adana /Seyhan	Şanlıurfa/Bozova
2	29	Kadın	Felsefe	Mardin Artuklu Üniversitesi	Mardin/Midyat	Batman/Merkez
3	29	Erkek	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Çukurova Üniversitesi	Adana/Seyhan	Bingöl/Genç
4	28	Kadın	Sosyoloji	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Ağrı/Doğubayazıt	Ağrı/Doğubayazıt
5	24	Kadın	İlahiyat	Çukurova Üniversitesi	Adana/Seyhan	Adana/Aladağ
6	29	Kadın	Peyzaj Mimarlığı	Çukurova Üniversitesi	Kahramanmaraş/Elbistan	Kahramanmaraş/Elbistan
7	29	Kadın	Felsefe	Çukurova Üniversitesi	Şırnak/Merkez	Şırnak/Merkez
8	28	Erkek	Ziraat Mühendisi	Sütçü İmam Üniversitesi	Adana/Seyhan	Mardin/Midyat
9	27	Kadın	İşletme	Anadolu Üniversitesi	Adana/Seyhan	Şırnak/Uludere
10	28	Kadın	Çalışma Endüstrisi ve Ev Ekonomisi	Çukurova Üniversitesi	Adana/Yüreğir	Adana/Yüreğir
11	25	Erkek	İşletme	Çukurova Üniversitesi	Adana/Ceyhan	Siirt/Eruh
12	27	Erkek	İnşaat Mühendisliği	Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi	Van/Erciş	Van/Erciş
13	24	Erkek	Hemşire	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Ağrı/Doğubayazıt	Ağrı/Doğubayazıt
14	25	Kadın	Hemşire	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Adıyaman/Besni	Adıyaman/Besni
15	26	Erkek	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	Mardin Artuklu Üniversitesi	Mardin/Kızıltepe	Mardin/Kızıltepe
16	25	Erkek	İşletme	Çukurova Üniversitesi	Adana/Seyhan	Adana/Seyhan
17	24	Erkek	İktisat	Mersin Üniversitesi	Şanlıurfa /Suruç	Şanlıurfa/Suruç
18	24	Kadın	Hemşire	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Şırnak/Cizre	Şırnak/Cizre
19	29	Kadın	Sosyoloji	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Karaman /Merkez	Karaman/Merkez
20	28	Kadın	Felsefe Grubu Öğretmenliği	Çukurova Üniversitesi	Hakkâri/Yüksekova	Hakkâri/Yüksekova

Katılımcıların ebeveynlerinin eğitim durumu bulguları (Tablo 3.2.) incelendiğinde; annelerin 16 tanesinin okuryazar olmadığı, 4 tanesinin de ilkökul mezunu olduğu bulgulara yansımıştır. Babaların ise 13 tanesinin ilkökul, 7 tanesinin okuryazar olmadığı belirlenmiştir.

Katılımcıların annelerinin iş durumu bulguları (Tablo 3.2.) incelendiğinde; 18 tanesi ev hanımı, 2 tane tarım işçisi olarak yevmiye usulü çalışmaktadır. Babaların ise, 8 tanesi emekli, 4 tanesi inşaat işçisi, 1 tanesi pazarcı, 1 tanesi vefat etmiş, 1 tanesi esnaf, 1 tanesi şoför, 1 tanesi tarım işçisi, 2 tanesi çiftçi, 1 tanesi de fabrika işçisidir. Kardeş sayılarına bakıldığında ise, 3 kişinin 3 kardeş, 5 kişinin 5 kardeş, 2 kişinin 7 kardeş, 1 kişinin tek kardeş, 3 kişinin 4 kardeş, 3 kişinin 6 kardeş, 2 kişinin 8 kardeş, 1 kişinin 9 kardeş olduğu bulgulara yansımıştır.

Tablo 3.2. Katılımcıların Hanelerine İlişkin Bilgiler

Katılımcı No	Anne Eğitim Durumu	Baba Eğitim Durumu	Anne İş	Baba İş	Kardeş Sayısı
1	Yok	İlkokul	Ev Hanımı	İnşaat İşçisi	3
2	İlkokul	İlkokul	Ev Hanımı	Vefat Etti	5
3	Yok	Yok	Ev Hanımı	Emekli (Fabrika İşçisi)	5
4	Yok	İlkokul	Ev Hanımı	İnşaat İşçisi	7
5	Yok	İlkokul	Ev Hanımı	Emekli (Esnaf)	1
6	İlkokul	İlkokul	Ev Hanımı	Emekli (Çiftçi)	4
7	Yok	İlkokul	Ev Hanımı	İnşaat İşçisi	3
8	Yok	Yok	Ev Hanımı	Emekli (Esnaf)	6
9	Yok	Yok	Ev Hanımı	Pazarcı	4
10	Yok	İlkokul	Ev Hanımı	Emekli (İnşaat İşçisi)	5
11	Yok	İlkokul	Ev Hanımı	Fabrika İşçisi	7
12	Yok	İlkokul	Ev Hanımı	Emekli (Esnaf)	4
13	Yok	İlkokul	Ev Hanımı	Emekli (Çiftçi)	6
14	İlkokul	İlkokul	Ev Hanımı	Çiftçi	8
15	Yok	İlkokul	Ev Hanımı	Esnaf	6
16	Yok	Yok	Ev Hanımı	İnşaat İşçisi	5
17	İlkokul	İlkokul	Tarım işçisi	Şoför	6
18	Yok	Yok	Tarım İşçisi	Tarım İşçisi	8
19	Yok	Yok	Ev Hanımı	Emekli (Fabrika İşçisi)	3
20	Yok	Yok	Ev Hanımı	Çiftçi	9

Katılımcıların yükseköğretim sınavlarına hazırlanırken herhangi bir kurs desteği alıp almadığına dair bulgular (Tablo 3.3.) incelendiğinde; 15 katılımcının dershaneye gittiği, 4 katılımcının herhangi bir destek almadığı, 1 katılımcının ise halk eğitimin sunmuş olduğu ücretsiz kurslardan yararlandığı verilere yansımıştır.

Yükseköğretim sınavlarına hazırlandıkları dönemde bölüm hedeflerine dair bulgular (Tablo 3.3.) incelendiğinde; katılımcılardan sadece 3 tanesinin K2 (Sosyoloji), K12 (Hemşirelik), K18 (İnşaat Mühendisliği), hedefledikleri bölümde eğitim aldıkları belirlenmiştir.

Yükseköğretim tercihlerinde tercih danışmanlarına dair bulgular incelendiğinde; katılımcılardan 8 tanesi tercihlerini kendileri yapmıştır. 4 katılımcının ise rehber öğretmenleri tarafından tercihleri yapılmıştır. 4 katılımcının ise abi ve ablası tarafından tercihleri yapılmıştır. 2 katılımcının ise

tercihi anne-babası tarafından yapılmıştır. 1 katılımcının ise amcaoğlu tarafından tercihi yapılmıştır. 1 katılımcının ise tercihi eniştesi tarafından yapılmıştır.

Yükseköğretim eğitimleri süresince katılımcıların burs ve kredi durumlarına dair bulgular (Tablo 3.2) incelendiğinde ise; 11 tanesi Kredi Yurtlar Kurumundan (KYK) eğitim bursu aldığı, katılımcılardan 7 tanesinin geri ödemeli olarak KYK' dan kredi aldığı, katılımcılardan 2 tanesinin herhangi bir destek almadığı belirlenmiştir.

Katılımcıların yükseköğretimden mezun oldukları yıla dair bulgular (Tablo 3.3) incelendiğinde ise; 1 katılımcının 2014, 2 katılımcının 2015 yılında, 3 katılımcının 2016 yılında, 4 katılımcının 2017 yılında, 2 katılımcının 2018 yılında, 5 katılımcının 2019 yılında, 1 katılımcının 2020 yılında, 2 katılımcının ise 2021 yılında mezun olduğu belirlenmiştir.



Tablo 3.3.Katılımcıların Eğitim Hayatına İlişkin Bilgiler

Katılımcı No	Kurs Desteği	Bölüm Hedefi	Tercih Danışmanı	Burs/Kredi Durumu	Mezuniyet Yılı
1	Dershane	Hemşirelik	Amcaoğlu	Burs	2017
2	Dershane	Sosyoloji	Abi –Abla	Burs	2015
3	Dershane	Hukuk	Rehberlik	Burs	2016
4	Dershane	İngilizce Öğretmenliği	Rehberlik	Burs	2019
5	Dershane	İlahiyat	Kendim	Burs	2021
6	Dershane	Matematik	Anne-Baba	Kredi	2015
7	Yok	Psikoloji	Rehberlik	Burs	2016
8	Dershane	İlahiyat	Arkadaş	Kredi	2017
9	Yok	Odyoloji	Kendim	Burs	2014
10	Dershane	Ebelik	Kendim	Burs	2017
11	Dershane	Bilgisayar Mühendisliği	Abla	Kredi	2019
12	Dershane	İnşaat Mühendisliği	Kendim	Yok	2018
13	Dershane	Uçak Mühendisliği	Anne-Baba	Kredi	2019
14	Yok	Diş Hekimliği	Kendim	Burs	2020
15	Yok	Hukuk	Abim	Burs	2019
16	Dershane	Psikoloji	Rehberlik	Kredi	2018
17	Dershane	Elektrik Elektronik Mühendisliği	Kendim	Kredi	2017
18	Dershane	Hemşirelik	Abim	Burs	2016
19	Dershane	Sınıf Öğretmenliği	Enişte	Yok	2021
20	Halk Eğitim	Hukuk	Kendim	Kredi	2019

3.2. Hanenin İş ve Gelir Durumu

3.2.1. Hanenin Geçim Stratejileri: Bir Şeyler Hep Eksik, Artık Dönecek Bir Köyümüz Bile Yok

“Siz barakada yaşamak, paçavraya dönmüş giysiler giymek ve aç dolaşmak için burada değilsiniz. Mutlu, refah içinde ve başarılı olmalısınız”.

(Joseph Murphy)

“Çok zorlanıyoruz geçinmekte. Bundan sonraki süreçte de muhtemelen daha da çok zorlanacağı(K6)”
“Okumak bizim için çok zorlu bir şeydi, lükstü (K1)”

Hane geçim stratejileri kavramsallaştırması, hanelerin ekonomik krizler ve yoksulluk durumları ile nasıl mücadele ettiklerini ele alır. İnsanlar yoksullukla başa çıkabilmek için belirli stratejiler geliştirir. Yoksullukla başa çıkma stratejileri, genel kabul görülen refah düzeyinin altında kalmamak için hane ve bu hanenin üyeleri tarafından geliştirilen davranışların bütünüdür. Yoksullar genellikle bu stratejiler için çok fazla emek harcarlar. Ancak yoksullukla baş etme stratejileri içinde bulunulan dönemin yapısal koşullarından ayrı düşünülemez.

Bu temada hane üyelerinin gelirlerinin yanı sıra refah seviyesi içinde bir hanenin yaşayabilmesi için gerekli olan temel ihtiyaçların neler olması gerektiğine dair bulgular yer almaktadır.

Babası inşaat işçisi olan Sosyoloji bölümü yüksek lisans mezunu katılımcı (K1) babasının inşaat işçisi olmasından ve kardeş sayısının yüksek olmasından dolayı erken yaşlarda iş piyasasına katılmak zorunda olduğunu belirtmiştir. Bu durumu hayatında sürekli bir “kargaşa” “ayakta duramama” ve “eğitime yoğunlaşamama” olarak ifade etmiştir. Kardeş sayısının fazla ve en büyük erkek çocuk olmasının 7 yaşında simit satmak zorunda kalması ile ilişkisinin olduğunu belirtmiştir.

Yani inşaat işçisi bir baba, Evet, bir evimiz var ama Tek çalışan babam ve 6 çocuklu bir aile kalabalık bir aile, rahat bir şekilde hareket edemiyorsunuz ekonomik anlamda. Şöyle bahsedeyim; ben 7 yaşında simit satmaya başladım durumumuz kötüydü. Hem eğitim hem iş ikisi bir arada oldu. Birçok farklı iş kolunda çalıştım ben. İlk simit satmak ile başladım. Restoranlarda fabrikalarda çalışmaya başladım. Tekstil fabrikasında çalıştım. İnşaat işinde çalıştım. Mobilyacıda çalıştım. Ayakkabı boyacılığı yaptım. Ayakta durmayı aslında bize öğretti bu ekonomik durumumuz. Tabi hani istediğimiz gibi rahat hareket edemiyorduk ekonomik yönden. Ne demek rahat hareket etmek, aslında bir şeye yoğunlaşamıyordun. Sürekli bir kargaşa içerisindeydim. Sürekli bir şeyler eksikti hayatımızda. Yani kitap alabilecek bile paramız yoktu. Ne bileyim bir tatilimiz yoktu, tabi kendimizce bir şeyler yapmaya çalışıyorduk. Ayakta durmaya çalışırdık. Lise hayatı da böyleydi, üniversite hayatı da böyleydi. Aslında okumak bizim için çok zorlu bir şeydi lükstü. Ben şuanda doktora yapıyorum ama yaptığım şey tamamıyla bir hayalin peşinden koştuğumu düşünüyorum tamamen. Çünkü çok ciddi anlamda ekonomik kaygıların oluşuyor hayata dair, yaşın gelmiş insanlar hala bir şeye sahip olmadın, sürekli sana yönelik suçlamalar. İşte hala baban mı sana bakıyor niye evlenmiyorsun ve toplum çok acımasız bu anlamda bunlarla baş etmek zorunda kalıyorsun. Tabi sadece ekonomik sorunlar değil beraberinde çok ciddi psikolojik sorunlar doğuruyor bu. Fiziksel şiddetten çok daha yoğundur aslında. Eğitim aslında bizim için tamamıyla bir hayal, bir hayalin peşinde koşuyoruz. Yaşam çok zor, zor bir amacın peşinde koşuyoruz. Çok zorluklar yaşadık ve yaşamaya devam ediyoruz diyebilirim (K1, Sosyoloji Yüksek Lisans, 29, Erkek).

Asgari ücretin yeterli olmadığını belirten İşletme bölümü mezunu kadın katılımcı (K9) esnaf oldukları için sabit bir gelirlerinin olmadığını belirtmiştir. Ekonometri bölümü yüksek lisans mezunu katılımcı (K10) eğitimde kardeşleri bulunmaktadır. Bu durumun aileyi ekonomik olarak olumsuz yönde

etkilediğini belirtmiştir. Evlerinin kira olmadığını söylemesine rağmen geçimlerinin buna rağmen zordur.

Evimiz kira vs. olmamasına rağmen, yine de geçinmiyoruz. Kiracılar vs nasıl geçiniyor, asgari ücret ile çalışıp kirada oturanlar nasıl geçiniyor bilmiyorum. Bizimkiler bakma esnaf sabit bir geliri yok. Ama şuandaki asgari ücretin en az 3 katı olması lazım ki geçim kolay olsun (K9, İşletme, 29, Kadın).
Evde öğrenci olunca geçinmesi çok zor. Ev kendinize ait olsa bile zor (K10, Ekonometri Yüksek Lisans, 28, Kadın).

6 Şubat 2023 Kahramanmaraş ve Gaziantep depremlerinden etkilenen Kahramanmaraş Pazarcıklı Ekonometri yüksek lisans mezunu kadın katılımcı (K6) daha önceleri ekonomik kriz döneminde köy yaşamı alternatiflerinin olduğunu belirtmiştir. Depremden sonra köydeki evlerinin yıkılması ile böyle bir alternatiflerinin de kalmamıştır.

Çok zorlanıyoruz geçinmekte. Bundan sonraki süreçte de muhtemelen daha da çok zorlanacağız. Çünkü depremden önce köy gibi bir alternatifimiz vardı. Ama depremden dolayı öyle bir şansımız kalmadı artık o da yok. Evimiz tamamen yıkıldı (K6), Peyzaj Mimarlığı, Yüksek Lisans 29, Kadın).

Hanede çalışan sayısının fazla olduğunu belirten Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü mezunu katılımcı (K3) eve herhangi bir ürün alınacağı zaman çalışmasına rağmen bu masrafı tek başına karşılayamadığını belirtmiştir. Aileleri ile dayanışma ilişkilerini güçlendirerek, birbirlerine yardım ettiklerini vurgulamıştır. Bu stratejiler ile hayata tutunmaya / devam etmeye çalışmaktadırlar.

Yani şuanda bizim evde iki kişi çalışıyor. Evimiz kira değil, Babam da emekli toplam 3 maaş eve giriyor. Ama hiçbirimiz evli değiliz. Yine de yeterli olmuyor. Ailem ile birbirimize yardım ediyoruz. kardeşim bilgisayar alacak asgari ücret ile çalışmasına rağmen benden yardım istedi. evin içerisine bir mobilya ihtiyacı oluyor, ben tek başıma karşılayamıyorum mesela (K3, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 29, Erkek).

Ziraat Mühendisliği bölümü yüksek lisans mezunu katılımcı (K8) Asgari ücretin 5500 tl olduğu dönemde, asgari ücretin evli ve çocuklu ailelerin geçimi için yeterli olmayacağını belirtmiştir. Bu miktarın sosyal yaşamın dışında temel gıdalara erişim için dahi insanları zora sokacağını ifade etmiştir.

Türkiye ortalamasına göre –karı, koca ve iki çocuk diyorlar ya onun üzerinden gideyim bugünün şartlarına göre -galiba asgari ücret 5500 daha da fazla olabilir daha maaş almadığımız için tam bilmiyorum- söylüyorum en az 2 tane asgari maaş almalı ki geçinebilsin. O da rahat bir şekilde değil. Ev kiraysa rahat geçinebilmek için en az 3 tane asgari ücret almalı ki geçinebilsin. Ev kendisinin ya da aileninse ya da ucuzsa 2 tane asgari maaşı ücret alması gerekiyor ki biraz rahat edebilsin. Yani böyle lüks falan yaşamak değil, etkinlik, sosyal aktivite değil de işte zorlanmadan yaşayabilir (K8, Ziraat Mühendisliği Yüksek Lisans, 28, Erkek).

Katılımcılar haneye giren ücretlerin yeterli olmadığını belirtmiştir. Hanede birden fazla çalışan kişi olduğunda da bu yetersizlik seviyesinin devam ettiği ortaya çıkmıştır. Düşük sosyo ekonomik gelire sahip hanelerde alınan ücretlerin de bir noktada kişinin temel ihtiyaçlarını karşılamada problemler ortaya çıkarmaktadır. Mutlak yoksulluk ve kısmen göreceli yoksulluk içinde yaşayan katılımcılar, bu durumu biçimsel olmayan dayanışma yolları ile etkisini azaltmaya çalışmaktadırlar. Örneğin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü mezunu katılımcı (K3) haneye alınacak bir koltuk veya halının ortaklaşa alınmak zorunda olduğunu belirtmiştir. Temel ihtiyaçları karşılamada yaşanan zorluklar katılımcıları sosyal yaşamın dışında tutmaktadır. Bu durumda “geçim temelli” bir yaşam görülmüştür.

Özellikle 6 Şubat depreminden sonra köylerindeki evin de yıkıldığını belirten Peyzaj Mimarlığı doktora öğrencisi kadın katılımcı (K6), geleceğe yönelik plan yapamadığını ve günümüz koşullarının buna izin vermediğini belirtmiştir.

3.2.2. Aile Göç Deneyimi: Ölüm İle Yüz Yüze Gelmek

“Yerini yitiren yeniden yerleşemez”

(Oruç Aruoba)

“Köy sular altında kalınca tüm köy boşaltılıp herkes farklı yerlere göç etti (K5)”

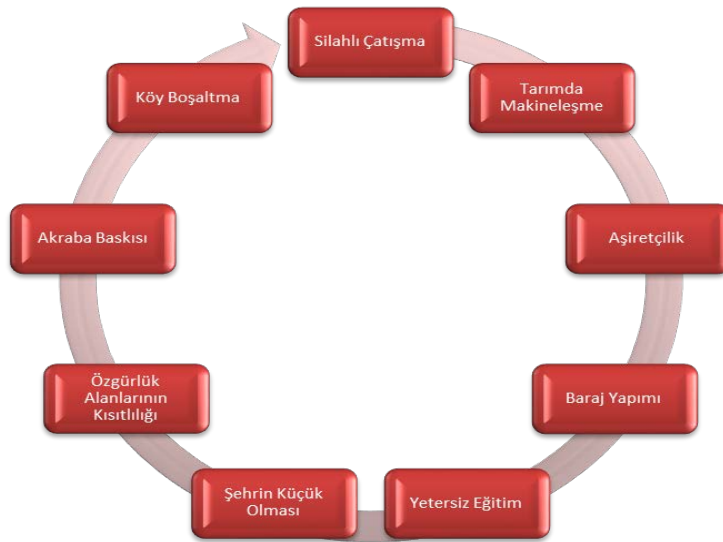
“Valla eğitim sıkıntısı vardı. Yatırım olmayınca da Başkale gelişmiyor.

80’li fotoğrafları açsan şimdikini açsan değişen bir şey yok, belki (K12)”

Göç insan yaşamında uzun yıllar devam eden bir yer değiştirme hareketidir. Göç insanların çeşitli sebepler ile yer değiştirmesi olarak tanımlanır. Bu yer değiştirmede politik, sosyal ve ekonomik vb. sebepler bulunmaktadır. Bu sebeplerden dolayı göç, toplumun genel yapısını değiştirme gücüne sahiptir. Göçler, yaşamın hatta dünyadaki tüm canlıların yeryüzünde dağılımını etkileyebilir. Genellikle göç yapılış biçimi itibariyle mevsimlik göçler, sürekli göçler, emek göçleri, zorunlu/gönüllü göçler, dış/uluslararası göçler, beyin göçü, işçi göçleri, mübadele göçleri, zorunlu ve gönüllü göç şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bazı göçler yapılış itibariyle zorunlu olarak yapılan göçler olmaktadır. Kişinin inisiyatifinde olmayan bir dizi sebeplerden oluşmaktadır. Kimi zaman bir savaş durumunda, kimi zaman bir doğal afet sonucunda, kimi zamanda ekonomik temelli olarak yapılır.

Bu temada katılımcıların doğdukları şehir ve yaşadıkları şehirlerin aynı değil ise nedenine dair bulgular yer almaktadır.

Kimi katılımcıların yaşadıkları şehir ve doğdukları şehirlerin aynı olmadığı bulgulara yansımıştır. Katılımcıların 8 tanesi memleketlerinden farklı bir şehirde yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durumun genellikle zorunlu olarak ortaya çıktığı bulgulara yansımıştır.



Şekil 3.1. Göç Etme Nedenleri

Göç etmelerindeki farklı nedenleri belirten aslen Bingöl Gençli olan katılımcı (K3) bu nedenleri ekonomik, kültürel ve siyasi nedenler olarak ayırmaktadır. En büyük etken siyasi nedendir. Özellikle 1980 sonrası Doğu ve Güneydoğu Anadolu’da politik nedenlerden dolayı milyonlarca insan 1980 sonrası Türkiye’nin batı şehirlerine göç etmiştir. Bingöllü katılımcı bu göçlerin bir aktörü olarak göçleri hem siyasi hem de ekonomik temelli olarak açıklamıştır.

Yaşadığımız şehir Seyhan Adana ama aslen Bingöl Gençliyim. Göç etmemizin temel nedeni ekonomik oldu diyebilirim. Ama babamın anlattığına göre, sadece ekonomik değildi sosyal ve kültürel problemlerde etkili oldu. Kültürel nedenler mi desem geleneksel nedenler mi desem ya o zamanlar terör çok fazlaymış bizim orada yoğunmuş. bizim köyde çok yokmuş tabi ama çevre köyde çok vardı. kötü olaylarda yaşandı. Köy yakmaları falan. Bizim köyde olmadı ama bizim köyün erkeklerinin bundan etkilendiği çok açıktı. Yani neredeyse bizim köyün yüzde yetmişi göçtü zamanında o köyden. Ama şöyle diyebiliriz görünen sebep ekonomik ama temelde politik sebepler var (K3, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 29, Erkek).

Köylerine yapılan baraj sonrası zorunlu olarak göçe tabi olan Adana Aladağlı İlahiyat bölümü yüksek lisans öğrencisi kadın katılımcı(K5) evlerini boşaltmak zorunda olduklarını belirtmiştir. Adananın merkez ilçesi olan Seyhan’a zorunlu olarak yerleşmek zorunda kalmışlardır.

Adana Aladağ ilçesinde doğdum. Ama ben liseye geçince Adana’ya göç ettik. Çünkü bizi köyümüze baraj yapıldı o zaman ondan tüm köy boşaltıldı. Yedigöze barajı. İlk ben geldim ailemden önce Adana’ya ondan sonra köy sular altında kalınca tüm köy boşaltılıp herkes farklı yerlere göç etti (K5, İlahiyat Yüksek Lisans, 24, Kadın).

Güneydoğu Anadolu bölgesi Şırnak ilinde doğan, İşletme bölümü mezunu kadın katılımcı(K9) zorunlu göç nedeni ile yerinden edilmiştir. Zorunlu göç sonucu farklı şehir ve bu şehirlerde işe dahil olma stratejilerini açıklamıştır. İlk olarak Mersin’e yerleştiklerini, daha sonra ise Adana Seyhan’a göç ettiklerini belirtmiştir. Adana Seyhan’ı tercih etmelerindeki neden tarım işçisi olarak çalışmaktır.

Doğum yeri Seyhan Adana memleket Şırnak yaşadığımız şehir ile memleket aynı değil, köy boşaltmaları vardı, insanları zorla korucu yapıyorlardı. Ailem de kabul etmediği için köyden çıkmak zorunda kaldık. 1990’larda Adana’ya geldik. Adana iş konusunda iyi olduğu için bizimkiler Adana’ya geliyorlar. Ama ilk gittikleri yer Mersin önce Mersin’e gidiyorlar bir süre kalıyorlar sonra Adana’ya geliyorlar. Bahçe işinde vs. çalışmışlar sonra da babam pazarda kıyafet vs satmaya başladı (K9, İşletme, 28, Kadın).

“Ekonomik” ve “politik” nedenlerden dolayı doğdukları toprakları terk etmek zorunda kalan Ekonometri yüksek lisans mezunu katılımcı (K10) ve İşletme bölümü mezunu katılımcı (K11) göç sürecinin zorunlu bir şekilde meydana geldiğini belirtmişlerdir.

Memleketim Muş. 1985 yılında ekonomik sebeplerden dolayı Adana’ya göç ettik (K10, Ekonometri Yüksek Lisans, 28, Kadın).

Memleketim Siirt Eruh. 1991 de göçtük Adana’ya. Şeyden dolayı gittik Adana’ya 1989 orada (Eruh’ta) olan olaylardan dolayı (K11, İşletme, 25, Erkek).

Şanlıurfa Bozova’lı Sosyoloji bölümü yüksek lisans mezunu katılımcı (K1) şehir değiştirmelerini “zorunlu göç” olarak tanımlamaktadır. Bozova’da ekonomik imkanların kısıtlı olmasından dolayı göç edilmiştir. Yoksulluğun derinleşmesini özellikle tarımda makineleşmenin yaygınlaşması ile ilişkilendirmiştir. Emeğe duyulan ihtiyacın azalması sorunu ortaya çıkmıştır. Bu durumda emeğini satan emekçi daha da yoksullaşarak çareyi farklı şehirlere göç etmekte bulmuştur. Yaşadıkları bölgenin itici gidecekleri bölgenin çekici faktörlerini hesaba koyarak göçe başvurmuşlardır.

Urfa Bozova’da köyde yaşıyorlarmış Lidar köyünde. Ekonomik sorunlardan dolayı. Makineleşmenin başlaması ile birlikte, 1973 yılında göç etmişler babam 13 yaşında iken, göç etmişler. Ekonomik sorunlar işte işsizlik, yoksulluk, tabi köyün baraj altında kalması durumu. Atatürk barajından kaynaklı. Bundan dolayı Adana’ya göç ediyorlar (K1, Sosyoloji Yüksek Lisans, 29, Erkek).

İnşaat Mühendisliği bölümü mezunu katılımcı (K1) yaşadığı şehrin sosyal imkânlarının kısıtlı ve eğitimin yetersiz olmasından şikâyet etmiştir. Doğup büyüdüğü bölgenin gelişmemesini, aşiretçiliğin yaygın olmasına bağdaştırmıştır.

Valla eğitim sıkıntısı vardı... Küçük şehir oldu aşiret sistemi vardı, aşiretler bayağı baskı yapıyordu. Bizim yaşadığım olay değil de millet rahat edemiyordu. Nüfus 22 bin 500 vardı galiba. Hatta desem mesela 4 ten sayarsak dörtte üçü oradan ayrılmış. Yani kimse kalmıyor, aşiret sistemi olduğu için, yatırım yapılırsa oradan atılıyorlar, ilden atıyorlar, haraç istiyorlar, yatırım olmayınca da Başkale gelişmiyor. 80 li fotoğrafları açsan şimdiki açsan değişen bir şey yok, belki devlet biraz yatırım yaptıysa olur yani (K12, İnşaat Mühendisliği, 27, Erkek).

Hemşirelik bölümü mezunu katılımcı (K3) Doğu ve Güneydoğu Anadolu’da yaşanan politik nedenlerden dolayı ailesinin zorunlu olarak Türkiye’nin farklı şehirlerine göç ettiğini belirtmiştir.

Valla şöyle söyleyeyim 5 yıl oldu bizim İstanbul’a gideli dedim ya. 2013 de çözüm süreci falan vardı, baya karıştı. Herkesi tehdit ediyorlardı, zengin olsun fakir olsun e bizi de kaçıracaklardı neredeyse e bizde o zaman küçüktük 5-6 yıl önce 17-18 yaşında falandık. Amcamın birinden 250 milyar haraç kestiler. 4 tane binası olan dayım vardı 13 katlı, Doğubayazıt gibi bir yerde onu istediler bir tane binayı komple bize vereceksin dediler. Çoğu zenginde kaçtı o zamanlar Doğubayazıt’tan o zamanlar baya sıkıntılı idi yani. Ağrı dağının hemen eteğinde kamp kurmuşlardı. İşte o zaman herkes gidiyordu baya içli dışlıydı, kimin ne olduğu belli değildi şehirde bizimkilerde artık dayanamadı. Ondan gittiler (K13, Hemşirelik, 24, Erkek).

İnsan yaşamının ilk dönemlerinden günümüze kadar göç olgusu en eski sosyal hareketlerden biri olmuştur. Göç olgusu yıkıcı sonuçlara sebep olsa da kimi zamanlarda insanlığa yeni kapılar ve keşifler sunma imkânı sağlamıştır. Göç bu noktada çeşitli sebepler ile yapılır. Yapılış itibariyle mevsimlik göçler, sürekli göçler, emek göçleri, zorunlu gönüllü göçler, dış/uluslararası göçler, beyin göçü, işçi göçleri, mübadele göçleri, zorunlu ve gönüllü göçler şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Katılımcılar doğdukları şehirlerden genellikle çeşitli sosyal, kültürel, ekonomik ve politik nedenlerden dolayı ayrılmak zorunda kalmışlardır. Bu yer değiştirme durumunu “zorunlu göçler” kategorisinde sınıflandırmak mümkündür. Zorunlu göçlerde insanlar yer değiştirme işlemini özgür iradeleri ile yap(a)mamaktadır. Örneğin İnşaat Mühendisliği bölümü mezunu katılımcı (K12) “aşiretçiliğin baskısı” sonucu göç ettiklerini belirtmiştir. İşletme bölümü mezunu Siirt Erüh’lu erkek katılımcı (K11) bölgedeki politik olaylardan dolayı Adana Ceyhan’a göç etmek zorunda kaldıklarını ifade etmiştir. İlahiyat yüksek lisans öğrencisi kadın katılımcı (K5) Adana’nın Toroslar’da bulunan Aladağ ilçesinden merkeze ailesi ile göç etmek zorunda kalmıştır. Köylerine yapılacak olan Yedigöze barajının köyü sular altında bırakması göç etme nedenidir. Sosyoloji bölümü yüksek lisans mezunu katılımcı da (K1) köylerinin baraj altında kaldığını belirtmiştir. Şanlıurfa Bozova ilçesi Lidar köyünde Atatürk barajı yapımı ile köyün sular altında kaldığını ifade etmiştir. Göç etme nedenleri köyün sular altında kalmasına ek olarak ekonomik temelli sebeplerden de kaynaklıdır. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü mezunu katılımcı (K3) göç etme nedenlerinin tek bir sebebi olmadığını belirtmiştir. Bu sebepler ekonomik, kültürel ve politiktir. İşletme bölümü mezunu katılımcı (K9) Adana’yı göç edecekleri şehir olarak

seçmelerinin en önemli sebebini “iş potansiyelinin fazla” olmasına bağlamıştır. Göçler genellikle zorunlu olarak ekonomik, kültürel, sosyal ve politik sebepler ile yapılmıştır.

3.3. Katılımcıların Eğitim Hayatına İlişkin Bilgiler

3.3.1. Yükseköğretim Hazırlık Süreci: Hem İş Hem Sınav, Bizim Mahallede Çocuklar Hep Çalışıyordu

“Mademki insanı biçimlendiren yaşadığı koşullar;
koşullar en insani şekilde biçimlenmelidir”.

(Karl Marx)

“Yani şöyle biz 6-7 sınıflarına gidiyorduk ama çalışmaya gönderiliyorduk (K3)”

“Doğubayazıt’ta soğuk odada ders çalışmaya çalışırdım (K4)”

“Üniversite sınavına hazırlanma sürecim tamamıyla kalabalık bir aile ev içerisinde özel bir alanın yok, ekonomik anlamda kendin çalışıp kendin derslane paramı çıkarmak zorundasın(K11)”

Merkezi sınavlar eğitim öğretim hayatının her sürecinde öğrencilerin mecburi istikameti olan bir aşamadır. Sınavlara hazırlık dönemlerinde öğrencilerin eğitimleri süresince aldıkları temel becerilerin yanı sıra destek mekanizmaları da devreye girmektedir. Örneğin Liseye Giriş, Yükseköğretime Giriş, Kamu Personeli Seçme sınavlarında bu destek mekanizmaları oldukça önemlidir. Eğitimin kitlesel bir hal almaya başladığı günümüzde sınavlarda başarılı olma adeta bir “mücadele” ve “yarış” alanı olmaya başlamıştır. Öğrencilerin anne babalarının eğitim düzeyleri ve öğrencilerin bu süreçte aldıkları örgün eğitimin niteliği bu mücadele ve yarışta asıl belirleyici olan husustur. Öğrencilerin anne babalarının eğitim seviyelerinin ve kültürel sermayelerinin düşük olması, bu öğrencilerin yarışa başlama noktalarını da değiştirebilir. Örneğin anne babanın eğitime olan ilgisi, eğitimde harcadıkları zaman, sınavlar öncesi hazırlık döneminde hissedilmektedir. Düşük sosyo ekonomik gelir düzeyine sahip hanelerde öğrencilerin sınavlara hazırlık sürecinde herhangi bir kurs veya özel ders desteği al(a)maması veya bu durumun sınırlı olması öğrencinin bu “mücadele” ve “yarış alanında” “eşitsiz” ve “adil olmayan” bir sürece dâhil edebilir. Sadece özel destek değil, düşük sosyo ekonomik gelir düzeyine ait bu hanelerin çocuklarının kitap, fotokopi gibi materyallerin ücretini karşılama problemi ortaya çıkarmaktadır. Kimi öğrenciler bu materyalleri karşılamak derslane veya özel ders almak için eğitim sürelerinde iş piyasasına dâhil olma stratejilerini geliştirmiştir. Ya da derslane veya kurs desteğinden mahrum kalmaktadırlar. Düşük gelir düzeyine ait hanelerde çocukların hem iş hem eğitim sürecini bir arada yürütmelerine neden olmaktadır. Belirli bir süre sonra bu çocuk ve gencin iş piyasasına dâhil olması olağan bir hal almaktadır.

Bu temada katılımcıların üniversite öncesi herhangi bir kurs desteği alıp almadıkları ve bu süreçte herhangi bir işte çalışıp çalışmadıklarına dair bulgular yer almaktadır.

Katılımcıların yükseköğretim sınavlarına hazırlanırken herhangi bir kurs desteği alıp almadığına dair bulgularda 15 katılımcının dershaneye gittiği, 4 katılımcının herhangi bir destek almadığı, 1 katılımcının ise halk eğitimin sunmuş olduğu ücretsiz kurslardan yararlandığı bulgulara yansımıştır.

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü mezunu katılımcı (K3) eğitim sürecinde çalışmanın yaşadığı mahalle için gayet “sıradanlaştığını” vurgulamıştır. Kişisel olarak bu dönemde herhangi bir etkinlik yapamadığını belirtmiştir. Babasının hanede “tek çalışan” ve bu süreçte çalışmanın mecburi bir “istikamet” olduğunu ifade etmiştir. Bu sözlerini şu şekilde detaylandırmıştır:

Evet çalıştım. Çok iş yaptım ama şimdi dönüp baktığımda kendimi çok zorlamışım çok zor koşullardan çıkıp bugüne gelmişim diyebilirim. Şöyle ben yazları sürekli kendimi çalışmak zorunda hissetmişim yani. Daha farklı sosyal aktiviteler yapabilirdim. Ne bilim kendimi geliştirecek bireysel aktiviteler yapabilirdim. Bu eğitim olur, sanat olur. Yani ben bunları yapamadım kendimi iş ve okul arasında bir sıkışmışlığın içersinde buluyordum. Bunu şuanda fark ediyorum açıkçası. Ben bu durumumu önceden çok sıradan karşılıyordum çünkü bizim mahallede herkes çalışıyordu. Çocuklar hep çalışıyordu. Yani şöyle biz 6-7 sınıflarına gidiyorduk ama çalışmaya gönderiliyorduk. Benim ailemde istiyordu çalışmamızı çünkü o zaman evde tek çalışan benim babamdı. Hepimiz okuyorduk o zaman hemen hemen. Babam tek asgari ücretli çalışıyor evde 5 kişi var, yetmiyordu. Yani kısacası çalışmayı normal görüyorduk o zaman. Ben hatırlıyorum, benim annem bir yaz iş bulamadım ya lise 1 ya lise 2 idi. Annem sokakta bir kadına sordu senin çocuğun bir iş yerine gidiyor bu fabrikaya gidiyor onunla bir konuş işçi lazım mı diye sordu. Yani bak ben lise 2 de falanım 15-16 yaşındayım böyle bir. enteresanlık var.

Dershaneye gittim ben bir sene o süre zarfında. Dershanenin bir indirim şeyi vardı. Sınava gireceksin bir indirim kazanmak için. Ben girdim yüzde 60 yararlandım. O zaman dershane 2 bin tl ye yakındı. Ben 850 liraya yazıldım. Tabi bunun ücretini de ben kendim karşıladım. Hem çalışıp hem dershaneye gittim o dönemde (K3, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 29, Erkek)

Yükseköğretim sınavı öncesi dershaneye gittiğini belirten Sosyoloji bölümü mezunu kadın katılımcı(K4) dershane ücretini karşılamak için bir zincir markette çalışmıştır. Sınava hazırlık döneminde odasını diğer iki kardeşi ile paylaşmıştır.

İlk sene yerleşemedim olmadı. Daha doğrusu istediğim bölüm gelmedi. İkinci senede ben BİM de çalıştım. O senede öyle gitmişim dershaneye kendi paramı kendim çıkarmıştım yani. Evde sınava hazırlandığım zaman bir odayı iki kardeşim ile beraber kullanıyordum. Annem bana pek iş yaptırmazdı ben odama geçerdim koca koca kitaplar arasında o Doğubayazıt'ta soğuk odada ders çalışmaya çalışırdım (K4, Sosyoloji, 28, Kadın).

Sınav döneminde herhangi bir işte çalışmamasını ve ev içi iş yükümlülüğünün olmamasını ailede annesinin daha “baskın” olduğuna bağlayan Peyzaj Mimarlığı Yüksek lisans mezunu kadın katılımcı (K6) kendini bu konuda “şanslı” hissetmiştir.

Ben herhangi bir işte çalışmadım evde de o konuda şanslı bir aileye sahibim. 2 kardeş olduğumuz için benim annem daha eril bir kadın babam da onun tam tersi yani bir evde erkeğe hizmet etme veya ev işlerini sadece kadının yapması falan diye bir şeyi bize yansıtmadılar. Hiç böyle bir beklentisi olmadı. Hatta abim su istediğinde kalk git kendin getir bir bardakta Dilan'a getir derdi. O yüzden evde böyle bir beklenti hiç olmadı bende. Ama onun dışında toplu bir misafir falan olunca öyle yardım ederdim yani. Bizim evde kadın olduğum için bir şeyleri yapma gereği hiç duymadım (K6, Peyzaj Mimarlığı Yüksek Lisans, 29, Kadın).

Sınava girdiği ilk yıl hedeflediği bölüm için yeterli puanı alamayan İşletme bölümü mezunu katılımcı (K11) ikinci hazırlık döneminde dershane / kurs ücreti için çalışmak zorunda kalmıştır. Küçük yaşlarda birçok farklı şehirde mevsimlik olarak çalıştığı süreci şu cümleler ile açıklamıştır:

Ben 10 -11 yaşında çarşıda çalıştım oto yıkamacıda. Sonra tavukçu da çalıştım, dönercide çalıştım, fırında çalıştım ondan sonra Ceyhan biliyorsun tarım yeri tarım işine çok gittim. Fındığa gittim(Düzce) Karadeniz'e. Mesela Niğde'ye gittim elma işine başka şehir olarak. Ama işte en son olarak bu yaz bilgisayarıcıda çalıştım. Samsun, İstanbul ve Ankara'da da inşaat işine gittim. İlk başladığım zaman işe küçükken çok az veriyorlardı.

Ben bir yıl dershaneye gittim. Sonra istediğim bölüm gelmediği için tekrar sınava girdim o yıl çalıştım bir işte. Çünkü para lazımdı, yani ikinci yıl gelmedi diye. İkinci yılımda part time olarak çalıştım bilgisayarcıda (K11, İşletme, 25, Erkek).

Hedeflediği bölüme yerleşemeyen Felsefe Grubu Öğretmenliği bölümü mezunu kadın katılımcı (K20), bu süreçte sınava hazırlandığı kentin imkânlarının kısıtlı olmasından yakınmıştır. Kadın olarak baskıya maruz kalmıştır. Hissettiği baskının bu süreçte başarısız olmasına neden olduğunu ifade etmiştir. Bu süreçlerin yanında ailesinin düşük sosyo ekonomik gelir düzeyine dâhil olması, kadın katılımcının “yapılabilirliklerini” kısıtlamıştır. Bu durum istediği bölüme yerleşememesinin nedenlerinden biri olmuştur.

Üniversiteden önce belediyenin dershanesine gittim ücretsizdi. Ama o da pek faydalı olmadı işte görüyorsunuz geldiğimiz bölümü. Hani imkân olsaydı iyi bir kursa gitseydim, iyi bir dershaneye gitseydim belki bende iyi bir bölüm kazanabilirdim. İyi bir şehirde okuyabilirdim bunlar hep imkân meselesi yani kişinin elinde olan bir şey değil mesela. Bizim oraları biliyorsunuz mesela her şey kısıtlı bir gün bir bakıyorsun sokağa çıkma yasağı olmuş dershaneye gidemiyorsun, bir gün bir bakıyorsun şu olmuş dışarı çıkamıyorsun. E kadın olduğun için ayrı bir zorluk yaşıyorsun küçük yer olduğu için herkes hemen hemen birbirini tanıyor. Zaten ailemin de durumu iyi değildi. E annem babam eğitimde almamışlar fazla anlamıyorlar bana yardımcı olamıyorlar. Ondan dolayı bu bölümle geldim ha pişman mıyım kesinlikle değilim sevdim daha sonradan zaten şimdi hangi bölümü okusan boş. Hiç olmazsa sevdiğim bölüm oldu. Bana bir şeyler verdi bu bölüm ben buna inanıyorum yani (K20, Felsefe Grubu Öğretmenliği Yüksek Lisans, 28, Kadın).

İnşaat Mühendisliği bölümü mezunu katılımcı(K12) sınav için iki sene dershaneye gitmiştir. Ailesinin de dersane süreci için bulundukları şehrin merkezine taşındıklarını ifade etmiştir.

2 sene dershaneye gittim bir sene lise dörtte gittim bir sene de mezun olduktan sonra mezuna kalınca gittim. Bizim lisede zaten bizim burada Başkale’de eğitim sistemi yoktu, lise bitti ben sıfırdan başladım. Benim matematik yeteneğim vardı, sıkıntı yaşamadım. Lise 3 e kadar Başkale’deydim Lise 4 te Van’a geldik dershaneye gittim. Ailece geldik. Benim gelme ihtimalim, ailemin gelmesi de bana katkısı oldu (K12, İnşaat Mühendisliği, 27, Erkek).

Sosyoloji bölümü doktora öğrencisi katılımcı (K1) yükseköğretime yerleşme sürecinin tamamen “mücadelesinin” bir sonucu olduğunu belirtmiştir. Bu süreçte ailesinin eğitime “yabancı olmasının”, hanenin “kültürel sermayesinin düşüklüğünün”, “ailenin kalabalık” ve “çalışacak ortamının” olmamasının başarısı üzerinde belirleyici etkenler olduğunu ifade etmiştir.

Aslında şöyle diyeyim ben üniversiteye gitme gitmeme konusunda bir fikre sahip değildim. Çünkü ailede üniversite mezunu sayısı çok azdı. 3 kişi vardı bizde üniversite mezunu. Tabi biraz bunlarında desteğiyle vs. üniversiteye gideyim, hazırlanayım gibisinden. Tabi üniversiteye gideyim, master yapayım, doktora yapayım gibi bir düşüncem yoktu aslında hayatımda. Çünkü bir yabancılaşma söz konusuydu eğitime karşı hayatımda. Çünkü bilmiyoruz ne olduğunu, tabi üniversite sınavına hazırlanmam 2 yıl dershaneye gittim. Bu dersane sürecinde tamamen kendim çalışarak işte karşıladım ücretini. O zaman restoranta çalışıyordum hafta sonları bazen hafta içi de çalışıyordum. Dini bayramlar, resmi bayramlarda da çalışıyordum. Üniversite sınavına hazırlanma sürecim tamamıyla kalabalık bir aile ev içerisinde özel bir alanın yok, ekonomik anlamda kendin çalışıp kendin dersane parayı çıkarmak zorundasın. Hatta şey diyordum o zamanlar üniversiteye gitsem nasıl olacak, Üniversite sınavına bile çalıştığım yerin restoran sahibi götürdü.

Çünkü aileme yük olmamam gerekiyordu. Aile kalabalık baba tek çalışıyor her şeye yetmek zorunda baba yetiştiremiyor onun stresi içerisinde. Bu şekilde kendi ayaklarımız üzerinde durmaya çalışarak aslında üniversite sınavlarına hazırlandık. Zaten iyi bir puan alamadık çünkü bunun bizde bir sermayesi yoktu. Kültürel anlamda sosyal anlamda o sermayeye sahip değildik. Anne baba eğitimsiz eğitim seviyesi yok. Evin içerisinde bir kütüphane yok, tartışılan bir bilgi

kaynağı yok. Mesela bizim evdeki tek kitap Kuran'ı Kerim'di. sadece o kitap vardı ve onu da annem okuyordu. Onun dışında başka bir kitap yoktu mesela. Bu aslında kültürel sermayenin ne kadar düşük olduğunun en büyük göstergesidir. Dolayısıyla bizde çabalayarak, bir şekilde üniversiteyi kazandık (K1, Sosyoloji Yüksek Lisans, 29, Erkek).

Bir işte çalışmanın “hayatı deneyimleme” noktasında önemli olacağını belirten Hemşirelik bölümü mezunu katılımcı (K13), bunun sebebini şu cümleler ile açıklamıştır:

Bizimkiler pek bırakmıyordu çalışmaya. Üniversiteden sonra başladım ben çalışmaya. Ama keşke bıraksalardı yani en azında hayatın zorluğunu görürdük. Mesela bahsediyorlardı okumazsan işçilik zor şöyle olur böyle olur diye. Ama buradan girip diğer taraftan çıkıyordu. e şimdi kendin mecbur çalışmak zorundasın yani çalışıyorsun hayatı öğrenince çünkü mecbursun bir kulağından girip diğer kulağından çıkma şansın olamaz (K13, Hemşirelik 24, Erkek).

Üniversite sınavı öncesi herhangi bir kurs desteği almayan Hemşirelik bölümü mezunu kadın katılımcı (K14) dersane / kurs sürecini sevmediğini ifade etmiştir. İlk çalışma deneyiminin ise üniversite eğitimi sürecinde olduğunu belirten katılımcı yaptığı işi ile aldığı ücretin adil olmadığını belirtmiştir.

Ben kursa falan gitmedim. İmam hatip mezunuyum, okul birinciliğim vardı onunla birleşince buraya geldim Çukurova'ya. Ben öyle dershaneyi seven tiplerden değilim pek. Üniversite öncesi pek çalışmam olmadı çünkü ben istedim bizimkiler küçüksün vesaire diyerek izin vermediler. İlk çalışma deneyimim üniversitede oldu. Pizzacıda çalıştım burada sonra elbise mağazasında çalıştım. Elbise mağazasında çalıştığım zaman kovulmuştum. Ben işi pek sevmemiştim o beni kovmasaydı ben kendim çıkacaktım. Çünkü adam eşek gibi çalıştırıp 12 saat çalıştırıp, parayı çok az veriyordu. Birde bana gına gelmişti, her taraf elbise falan mesela gelene yakışmıyor ama yakıştı demekten dilim yoruldu sonra dedim abi ben bu işten çıkacağım. Zaten sonra o çıkardı beni. Aldığım ücret günlük 200 lira idi, günde 12 saatte çalıştırıyordu. Böyle yoğundu ayaküstüydü sürekli. Biz öğrenciyiz diye böyle veriyorlardı normalde böyle değil yani (K14, Hemşirelik, 25, Kadın).

Babası inşaat işçisi olan İşletme bölümü mezunu katılımcı (K6), babasının farklı şehirlerde inşaat iş piyasasına dâhil olduğunu belirtmiştir. Babasının bu işçilik süreçlerini kendisi de deneyimleyen katılımcı 18 yaşından beri sürekli olarak bir işte çalışmıştır. Çalışmayıp evde olduğu süreçte ise ev işlerine yardım ettiğini ifade etmiştir.

18' ime girdiğimden beri dışarıda başka şehirlerde çalışıyorum. Babamda dışarıda çalışıyor. Babam dışarıda olduğu zaman ben evde olmam lazım tarla işleri falan. Tarlamız var. Bizim normal köydü mahalle oldu şimdi, evin bir iki kilometre falan uzağında çok yok da. Üniversite sınavlarına hazırlanırken çalışmıyordum. Hani eve geliyordum anneme yardım ediyordum koyunlara falan o şekilde. Dışarıda iş olursa ya da hafta sonu amcama yardım ediyordum tarlada sadece (K16, İşletme, 25, Erkek).

İktisat bölümü mezunu katılımcı (K17) eğitim hayatı boyunca iş ve okulu bir arada yürütmüştür. Sınav döneminde, önceki süreçlere göre babasına daha az yardım ettiğini ama yine de işte çalıştığını belirtmiştir.

Son yıl gittim ama hep babama yardıma gidiyordum çalışmaya. Çünkü o tek başına yapamıyordu işi zordu mecbur bende ona yardım ediyordum. YGS ye kadar tam gittim babamın yanına ama sınava başlayınca haftada iki gün gidiyordum. Kepçeye gidiyordum babamın yanına. Bir de Suruç'ta beyaz eşya tamirciliği yaptım. Küçükken sanayide çalıştım çırak olarak. Hep okul iş beraber geldi bugüne kadar (K17, İktisat, 24, Erkek).

Eğitimin farklı aşamalarında girilen sınavlarda başarılı olmanın birçok nedeni bulunmaktadır. Aynı zamanda bu süreçte başarısız olmanın da nedenleri vardır. Aile üyelerinin eğitimde kalma süresi,

eğitime yabancı olup olmaması, kültürel sermayelerinin düzeyi, öğrencinin bu süreçte sınava hazırlandığı ortam gibi birçok neden sınavda başarı üzerinde doğrudan etkilidir. Sosyoloji bölümü yüksek lisans mezunu katılımcı (K1) sınav hazırlık döneminde ev ortamının kalabalık olduğunu ve çalışma ortamının olmamasının sınavda başarı üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir. Bir diğer katılımcı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü mezunu katılımcı (K3) eğitimin neredeyse tüm aşamalarında farklı işler yaptığını ve bu işlerin hayatını etkilediğini belirtmiştir. Hanede bulunan kişilerin eğitime yabancı olması eğitim süreci içerisindeki öğrenciyi etkilemektedir. Öğrenci eğitim süresince ailenin kültürel sermayesi gereği eğitim ile ilgilenmesi beklenir. Bu süreçte ailede eğitime verilen değer aynı zamanda öğrencinin eğitime verdiği değer ile eş bir anlam içerir.

3.3.2. Yükseköğretim Bölüm Hedefleri ve Tercih Dönemi: Garanti Olsun

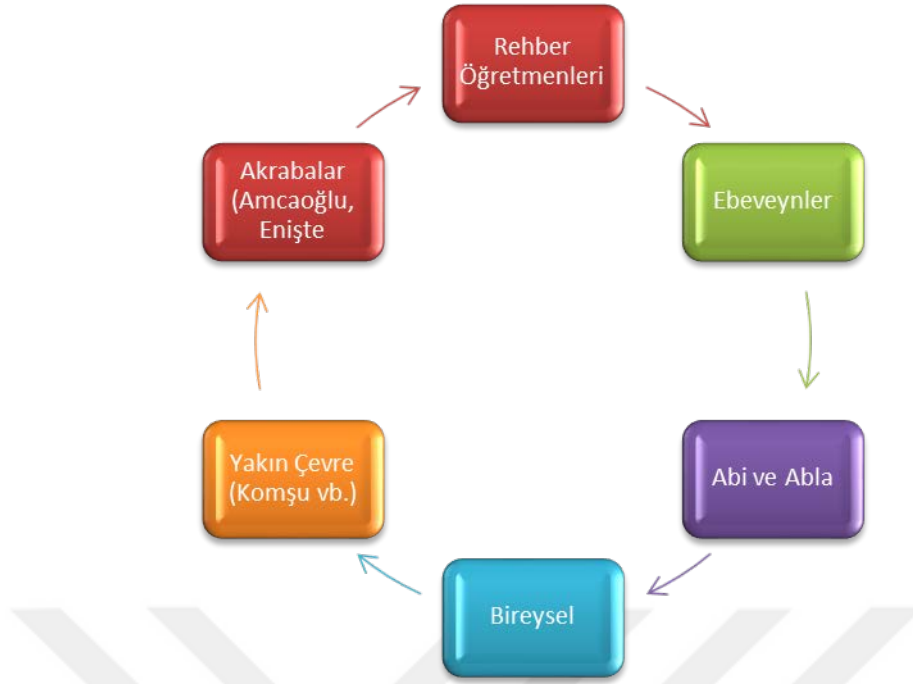
Eğitim bir takım kaynakları nesilden nesile dağıtan, öğrencilerin sınıf konumlarına göre fırsatları açıp kapatan, eşitsizlikleri yeniden üreten ve özgür bir biçimi olmayan tedrisi bir yapıdır

(P. Bourdieu, J.C. Passeron).

“Ben Hukuk istiyordum puan yeterli olmayınca Felsefe grubu öğretmenliğine verdim geldi (K20)”
“Ekonomik anlamda, çok düşük bir sermayeye sahipsiniz, hemen atanayım iş bulayım, paramı kazanayım, ayaklarımın üzerinde durayım. Baba sürekli ezilmişlik psikolojisi üzerinde ezilmişlik yıpranmışlık üzerinde (K1)”

Yükseköğretim, eğitimin en son kitlesel aşamasıdır. Kişilerin, eğitimin bu aşamasında hedefledikleri bölüm, genelde yükseköğretim sonrası kolay iş bulma üzerine olmaktadır. Katılımcıların dâhil oldukları bölüme bakıldığında yüksek sayıda eğitim sonrası atanma problemi olan bölümlerdir. Genellikle öğrencilerin ailesinin hem kültürel sermaye hem de bulundukları gelir düzeyine göre bu süreç etkin olmaktadır. Çünkü öğrencilerin ailesinin yükseköğretim mezunu olması bu aşamalarda bilgi sahibi olduğu anlamına gelir. Yükseköğretim mezunu genç bu aşamada tercihini ailesinin danışmanlığında belirler.

Bu temada katılımcıların yükseköğretim sınavına hazırlanırken hedefledikleri bölümler ve tercih danışmanlarının kimler olduğuna dair bulgular yer almaktadır.



Şekil 3.2. Yükseköğretim Tercih Danışmanları

Sosyoloji bölümünde yüksek lisans mezunu ve doktora öğrencisi olan katılımcı (K1) ekonomik kaygılardan dolayı hemen atanma garantisi olan bölümlere yönelmek istemiştir. Mevcut koşulları ile bu durumun mümkün olmadığını düşünmüştür. Çevresinden başka bir yükseköğretim mezunu akrabasının tercih sürecinde yardıma bulunduğunu belirtmiştir. Anne ve babasının yükseköğretim eğitiminde bulunan akrabası ile iletişime geçmesi telkininde bulunmuştur. Bölüm hedefini ise “garanticilik” veya “garanti olsun” olsun diye sağlık bölümlerini düşündüğünü ifade etmiştir.

Açıkçası başka bir bölüm istediğim elbette vardı. Atamaların iyi olmasından dolayı bir sağlık bölümü istediğim vardı. Dedğim gibi yani ekonomik anlamda, çok düşük bir sermayeye sahipsiniz, hemen atanayım iş bulayım, paramı kazanayım, ayaklarımın üzerinde durayım. Baba sürekli ezilmişlik psikolojisi üzerinde ezilmişlik yıpranmışlık üzerinde. Türkiye gibi bir yerde insanlar neden devlet memuru olmayı istiyor? Ekonomik sıkıntılar, ekonomik krizler gibi nedenlerden dolayı. Hani sürekli bir laf vardır ya sırtını devlete yasla diye işin garanti olsun. Garanticilik işte garanti olsun istiyorsun. Bundan dolayı sağlık bölümü falan düşünmedim değil. E tabi eşit ağırlık alanı çıkışlı idim, sayısal çıkışlı olmadığım için sağlık bölümleri kazanamazdım. Bunun içinde tabi çabaya ihtiyaç vardı. Tabi dedim ya ama sosyoloji okuduktan sonra mutsuz değilim iyi ki sosyoloji okudum diyebiliyorum

Benim amcaoğlu o zaman Mersin’de felsefe okuyordu. Onunla sürekli iletişim halindeydik. Onun aracılığıyla işte lisenin son yıllarında kitap okumaya yönelik bir ilgim oluştu. Lisenin son zamanlarında işte üniversite okumaya yönelik bir talebim oluşmaya başladı. Benimle sürekli konuşurdu bu amcaoğlum, ne yapacaksın, nereye gideceksin, ne okuyacaksın vs gibisinden sorguluyordu beni. Bende düşünmeye başlıyordum. Hani bana şu bölüme git demiyordu. Aslında iyi bir rehberim vardı o zamanda bana rehber olabiliyordu. Onun dışında tabi babam ve annem bu konu bir bilgi sahibi değillerdi. Tabi onlarda o zaman kim var amcaoğlum var onunla bir kontak kur diyordu ve tamamıyla o bana bıraktı. Bende sosyolojiyi tercih etmek istedim, araştırdım ve yazdım (K1, Sosyoloji Yüksek Lisans, 29, Erkek).

Yükseköğretimde dâhil olduğu bölümü çok istediğini ve yükseköğretim tercihinin tek başına yaptığını belirten İlahiyat yüksek lisans öğrencisi kadın katılımcı (K5) bu süreçten ve yaptığı tercihten memnun olduğunu belirtmiştir.

Okuduğum bölümü çok istiyordum gerçekten. Son zamanlarda böyle dine bir ilgim yönelişim oldu. Tesettüre girdim namaza falan başlamıştım. Ama bunlar ilahiyattan önce oldu. Sonra dedim ben ilahiyat okumalıyım herkese Allah'ı anlatmalıyım. Böyle idealist hedeflerim vardı. Bu şekilde başladım ilahiyata puanımda baya yüksek idi 420 falan. Başka bölümlerde geliyordu özel eğitim falan ama gitmedim. İlahiyatı istediğim için bunu seçtim. Belki başka bölüm falan seçmiş olsa idim şuanda atanırdım. Daha iyi yerlere gelirdim. Ama memnunum şuanda halimden gayet.

Tercihimi tamamen kendim yaptım. Hatta dershaneden falanda arayan olmuştu ben kendim yapmıştım çoktan tercihim (K5, İlahiyat Yüksek Lisans, 24, Kadın).

Yükseköğretim tercihini ailesinin yaptığını belirten hemşirelik bölümü mezunu katılımcı (K13) bu süreçte ailesinin geleceği için “iyi bir karar” verdiğini belirtmiştir. Hedefinde Beden Eğitimi Antrenörlük bölümü olduğunu ailesine açıklamasına rağmen ailesinin hemşirelik bölümüne yönlendirdiğini ifade etmiştir.

Liseden sonra sınava girdim puanım yeterli değildi, 1 yıl hazırlandım 300 puan geldi LYS'den bizimkilerde bana güvenmedi mi ne bana söylemeden hemşirelik tercihi vermişler. Ailem yaptı yanı tercihim. Ben onlara dedim bir yıl daha hazırlanayım İstanbul'da falan okuyayım üniversite bizimkilerde işte sağlığın daha önü açık olduğu için şey yaptılar hemşireliğe verdiler. Benim haberim yoktu ama, tercih listesi falan hiç bilmiyorum. Bir baktım tercihler açıklandı, evdekiler dedi Çukurova'da hemşirelik geldi işte. Ben onlara hemşireliğe gitmek istiyorum falanda demedim. Onlar direk atanma olsun diye yazmışlar yani. Hatta ilk yılımda onlarla baya kavgı ettim ben bu bölümü bırakacağım diye falan. Ama şimdi diyorum çok şükür öyle bir şey olmuş gelmişim.

Ben spora, futbola çok bağlıyım hatta dedim ki üniversiteden sonra Besyo okumak istiyordum dedim. Ama iş garantisi olmadığı için kendi bölümümü bitirip sonra Besyo okurum. Çünkü direk bunu okusam işsiz kalma ihtimalim var (K13, Hemşirelik, 24, Erkek).

Çukurova Üniversitesinde Peyzaj Mimarlığı doktora öğrencisi kadın katılımcı (K6) ilk olarak kayıt yaptığı Matematik Öğretmenliği bölümünü bırakmak zorunda kalmıştır. Şuanda doktora eğitimine devam ettiği Çukurova Üniversitesinde ikinci üniversite lisans eğitimi olarak Matematik Öğretmenliği bölümüne kayıt yaptırmıştır.

Ben ilk üniversite sınavlarına girdiğim zaman Dicle üniversitesi matematik öğretmenliğini kazanmıştım. Çok isteyerek yazmıştım onu. Daha sonra bir takım ailevi problemlerden dolayı o bölümü bırakmak zorunda kalmıştım. Bu bölüme de abimin önerisi ile geldim. Ama benim için matematik öğretmenliği daha önemliydi daha çok istiyordum. Şuanda af olduğu için geldiğim mesela Çukurova üniversitesinde istatistik okuyorum ikinci lisans olarak (K6, Peyzaj Mimarlığı Yüksek Lisans, 29, Kadın).

Yükseköğretim sonrası gelecek kaygısı/endişesi katılımcılar arasında bulunmaktadır. İsteddiği bölüme değil mezuniyet sonrası istihdam kaygısı duymayacağını düşündüğü bölüme yöneldiğini belirten Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü mezunu katılımcı (K3) “garanti olsun” diye bu alanı tercih etmiştir. İlk olarak Hukuk fakültesini istemiştir. Fakat Hukuk bölümünü “kitapların pahalı” olmasından dolayı tercih etmemiştir.

Ben hukuk istiyordum lise zamanında. Hocalar sorarken falan hep hukuk diyordum istiyorum diye. Sınava girdim çıktım. Hukuk da geliyordu ama çevremiz yok iş garantisi yok diye bende PDR yi seçtim. Tabi o zaman PDR ataması çok netti. Sınava girip çıkıyordun atanıyordun. Bu beni cezpt etti garanti olması. Ama şuanda hukuk da okuyorum istediğim bölüm diye onu da okuyorum. Ama kitapları vs çok pahalı ondan biraz sıkıntı yani okuması hukukun (K3, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 29, Erkek).

Eğitimde “zaman harcamanın” herhangi bir “getirisi olmadığını” düşünen Felsefe Grubu Öğretmenliği bölümü mezunu kadın katılımcı (K7) bölüme ilk başladığında atama sayısının yüksek

olduğunu belirtmiştir. Hiçbir şeyin beklediği gibi gitmediğini, her şeyin daha da kötü olacağını düşünmektedir.

Ben ilk olarak psikoloji istiyordum. 1 sene daha dershaneye gitmek hem maddi olarak hem de enerji olarak gerçekleştireceğim bir şey değildi onun için Çukurova üniversitesinde eğitim fakültesinde felsefe grubu öğretmenliğini yazdım. Abimin önerisi ile bu bölümü yazdım. Tabi ben yazdığım zamanlar felsefe grubu öğretmenler rehber öğretmeni olarak atanabiliyordu. Ama şimdi rehberlik bölümleri bile atanamıyor. İlk felsefe bölümüne bundan dolayı geldim ben. KPSS ye girer rahat rahat atanırım diye. Ama olmadı şuan da hala işsizim farklı işler yapıyorum hala atanamadım. Ama bölümümü sevdim okuduktan sonra. Ondan dolayı da hiç bırakmayı düşünmedim. Ben hiç sonucun böyle olacağını düşünmedim açıkçası. 1 sene KPSS hazırlanır atanırım diye düşündüm hep. Hocalarımız falanda hep diyordu alım az da olsa var çalışır atanırsınız. Hiçbir şey beklediğimiz gibi gitmedi. Her şey daha da kötüye gitti. Sonradan tekrar yeni bir bölüm falanda okumak istemedim açıkçası. Ben 4 yıldır neredeyse mezun oldum. Ama tekrar okuyabilirdim bir bölüm okumadım. İş bulmak için tekrar üniversite okumak çok saçma geliyor bana. İlkokul mezunları çok güzel işlerde yerlerde çalışırken biz hep üniversite okuyalım da bir şeyler yapalım derindeyiz. Bu çok yanlış (K7, Felsefe Grubu Öğretmenliği, 29, Kadın).

Hedeflediği bölümler dışında farklı bir bölümde eğitim aldığını belirten Sosyoloji yüksek lisans öğrencisi kadın katılımcı (K4) bu durumu şöyle ifade etmiştir:

Ya evet farklı bir bölüm hedefim vardı. Ben İngilizce öğretmenliği istiyordum açıkçası. Hep o hayalim vardı bende de ukte olarak kaldı açıkçası. Lisede de dil bölümü çıkışlı idim. Yani o bölüm üzerine gitmek istedim ama. Sonra yapamayacağımı anlayınca psikoloji, psikolojik danışmanlık gibi alanlar olsun dedim. Sonra sosyoloji geldi ama sevdiğim bölümlerden bir tanesi bu bölümde Bizim bir tane şey vardı. Dershane rehberlik hocası vardı o yardımcı oldu bana (K4, Sosyoloji, 28, Kadın).

Eğitimin niteliğine yönelik tespitlerde bulunan İşletme bölümü mezunu kadın katılımcı (K9) bu durumu şöyle açıklamıştır:

Ben 1 yıl olsa da beklemek isterdim hukuka gitmek için. Çünkü ülkenin her zaman adalet ihtiyacı var. Ama hukuk okuyanlar çok mu adaleti sağlayabiliyor tabi ki hayır. Yine de elimizden belki bir şey gelirdi. Okuduğum üniversitenin dezavantajı vardı. Siz üniversitede İngilizce eğitim bile almış olsa idiniz sıfır İngilizce ile mezun olabiliyordunuz yani (K9, İşletme, 27, Kadın).

“Eğitimin kitleselleşmesini” yükseköğretim mezunlarının “işsiz kalmasına” bağlayan Ziraat Mühendisliği yüksek lisans mezunu katılımcı (K8) üniversitenin” zaman kaybı” olduğunu belirtmiştir. Üniversitenin sadece “kültürel sermaye” ve “kişisel gelişimine” fayda sağlayacağını düşünmüştür.

Ziraat dışında bizim zamanımızda din kültürü öğretmenliği vardı onu istiyordum ama puanı yüksek ve okul lise puanım çok düşük olduğu için normalde sınavda geliyordu bana okul puanı açıklanınca beni otuz bin geriye attı ve gelmedi. Yine din kültürü öğretmenliğini okumak isterdim ama şu an fikirlerim değişti. Öğretmenliğin zor olduğunu düşündüm. Herhalde yine kendi bölümü seçerdim. Aslında şu anda üniversitenin çok gerekli olmadığını düşündüğüm için şu anki aklım olsaydı okumazdım. Çünkü üniversiteyi artık zaman zaman kaybı olduğunu düşünüyorum. Üniversite sadece kişisel gelişim olarak görüyorum. Bir iş kapısı olarak görmüyorum. Çünkü o kadar üniversitede fakülte açıldı ki... Örnek veriyorum misal üniversiteye yerleştiğim yıl bizim bölümden ziraat fakültesinden yanlış hatırlamıyorsam 13 tane ya da 14 tane üniversitede tek vardı. Şu an ise 30’un üzerinde üniversitede var. Bir tane tanıdık abi vardı mahalleden Ziraat mühendisiydi. Onunla konuştum ‘nasıl, ne yapılabilir?’ diye en mantıklıları arasında ziraat vardı (K8, Ziraat Mühendisliği Yüksek Lisans, 28, Erkek).

Yükseköğretim tercihini kendisi yapan Hemşirelik bölümü mezunu kadın katılımcı (K14) bu süreci şu ifadeler ile açıklamıştır:

Ben diş hekimliği istiyordum. Ama bizim imam hatip olunca yasinidir, ayettir, hadistir, fıktır dayattılar ancak hemşireliği kazandım. Genellikle tercihi bana bıraktı bizimkiler, doğu tarafını yazmada nereyi yazıyorsan yaz dediler. Kendileri biraz doğruya karşı kendileri de doğru olmasına rağmen. Bana bıraktılar zaten, okula gitti birde ram vardı oraya da gittim. Sonra hangisini tercih edeyim diye karar verdim. Hemşirelik mi olsun ebelik mi olsun falan (K14, Hemşirelik, 25, Kadın).

Yükseköğretimde istediği bölümde eğitim gören Hemşirelik bölümü mezunu (K18) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

Hemşirelik istiyordum ama çok zor. Çekilecek gibi değil bence. İlk beş sene çekilir sonrası zor. Başka bölüm okuyamam bende o potansiyel yok. Paramedik isterdim. Sokağa çıkma yasağının olduğu zaman da geliyordu bana yaş ya da boy kilo yüzünden sıkıntı oldu. Sonra abim ben gidecem dedi sen hemşireliğe git beraber yanalım dedi (K18, Hemşirelik, 25, Kadın).

Yükseköğretimde dâhil oldukları bölümleri “düşük puan aldıklarından dolayı” “bireysel” başarısızlıkları sonucu olarak gören katılımcıların (K15, K10, K16, K11, K17, K19, K20) varlığı bulgulara yansımıştır. Bu katılımcıların ortak olan özellikleri ailelerinin sosyo ekonomik gelir düzeyleri, anne babalarının eğitim durumları yükseköğretim öncesi aldıkları eğitimin niteliği gibi alanlardır. Burada başarı kişinin bireysel çabalarından ziyade yapısal meseleler sonucu başarısızlığa evrilmektedir. Katılımcıların daha çok bulundukları “habitusun” vermiş olduğu sermayeden kurtulmanın tek yolunu eğitim sonrası memur olma yolu olarak görmüşlerdir. Bulundukları “sınıfsal eşitsizliği” eğitim sonrasında devam ettiren katılımcılar yükseköğretim bölüm hedeflerini ve tercih konusunda destek aldıkları kişileri şu cümleler ile açıklamışlardır:

Açıkçası ben hukuk okuyacaktım, özel ama göndereceklerdi beni. E bende onlara kıyamadım hani. Ondan sonra Besyo ya severek geldim. Başka bir bölüm yapamazdım herhalde. Abim yaptı. Çünkü o istiyordu Besyo okumayı o okuyamadı ben okudum ama garibim coğrafya okudu. Sonra bana yazdı işte (K15, Beden Eğitimi (Yöneticilik), 26, Erkek). Hedefim başkaydı. İlk tercihlerime anestezi yazmışım. Sonraki tercihlerimi kuzenim yazmıştı. Ebeler yazmıştı. Ben de ebelerden korktuğum için ebeleri silip okuduğum bölümü yazdım. Kimse yardım etmedi. 2.tercihimde birileri yardım etti ama ben sildim kendi tercihlerimi yazdım (K10, Ekonometri Yüksek Lisans, 28, Kadın). Psikoloji falan istiyordum. Burayı yanlış tercih yaptım diyebilirim. Puanım yüksekti 310 falan. Üniversitesi yeni falan diye. Tercih için rehberlik hocaları biraz yardım etti ailede bir kişi yok yol gösterecek (K16, İşletme, 25, Erkek). Bilgisayar bölümü ya da sosyoloji okumayı isterdim. Bilmiyorum Sosyolojiye merakım var. Bilgisayar mühendisliği, yazılım mühendisliği hedefim vardı meraklıydım çünkü. Bu bölümler sayısaldan alıyor. Ama ben iki defa gittim baktım olmuyor. Bu bölümü Kemal abim yazdı. Ama ben bilgisayar öğretmenliği bölümünü yaz dedim ona onu da yazdık ama bu geldi işte. Bunu da sıkıştırmış araya ondan bu geldi (K11, İşletme, 25, Erkek). Elektrik elektronik mühendisliği istiyordum 2 yıllık geldi babam istemedi, harita istedim ona da onay vermedi gitsem atanırdım. Ben biliyordum anlatmak istiyordum anlamıyordu, bir şey olursa ondan bileceğim. Büyüğümdür dedim onun dediğine gittim. Tercih yaparken tek başıma yaptım (K17, İktisat, 24, Erkek). Farklı bir bölüm istiyordum ama kendi bölümümü tutuyor diyerekten gittim. Sınıf öğretmeni ya da okul öncesi öğretmenliği istiyordum. Hem ataması var diye hem de kadınlar için daha uygun bölümler diye istiyordum. Ama puanım tutmadığı için başka bölüm yazmak zorunda kaldım. Eniştem var benim Türkçe öğretmeni, burada görev yapıyor, onunla beraber yaptık (K19, Sosyoloji, 29, Kadın).

Ben Hukuk istiyordum puan yeterli olmayınca Felsefe grubu öğretmenliğine verdim geldi. Tercihimi öğretmenlerim falan yaptı. Puanlar düşmüştü. Sınıf öğretmenliği ver demişlerdi ama puanım düşüktü gelmezdi (K20, Felsefe Grubu Öğretmenliği, 28, Kadın).

Eğitimin tüm aşamalarında başarı için kültürel sermayenin şekli önemlidir. Katılımcıların anne ve babalarının eğitimde kalma süreleri oldukça etkilidir. Gerek yükseköğretim öncesi süreçte gerekse yükseköğretim sürecinde öğrencinin rol model alacağı kişilerin eksikliği bu süreçte yalnız kalmalarına neden olmuştur. Eğitim belirli kültürel sermayeden insanların ortak konuştukları bir dil olduğu için bu sermayeden yoksun olan insanları sürecin içerisinde farklı bir yerde konumlandırır. Bu genellikle belirli okullar, üniversiteler ve bu üniversitelerin belirli bölümleridir. Tıp, eczacılık, diş hekimliği gibi bölümlerin daha çok yüksek gelir düzeyine dâhil olan insanların tercih ettiği bölümlere katılımcıların erişimi ya sınırlıdır ya hiç yoktur. Eğitime dâhil oldukları üniversitelerin niteliği öğrencinin bulunduğu sosyal ve kültürel sermayenin ürünüdür. Nitekim eğitim belirli sermayeleri yeğlediği için bu gençlerin kişisel çabaları, hayatlarında bir takım değişiklikler yaparak sorunları çözmeye çalışmaları ancak belirli bir yere kadar etkili olmuştur. Çünkü eğitim bir takım kaynakları nesilden nesile aktararak, öğrencilerin sınıfsal konumlarına göre bu fırsatlara erişimi kolaylaştıracaktır. Çünkü eğitim bazı noktalarda eşitsizlikleri yeniden üreten ve özgür bir biçimde olup olmadığı tartışılan bir yapıya sahiptir. Nitekim katılımcıların yüksek bir çoğunluğu eğitimde hedefledikleri bölümlerde değil de puanlarının yettiği bölümlerden mezun olmuştur.

3.3.3. Yükseköğretim Sürecinde Eğitimde Kalma Stratejileri: Hem Eğitim de Hem İstihdam da, Eğitime Yabancılaşma

“Aynı koşullar içinde bulunsaydım ben de aynı konumda bulunabilir benzeri şeyleri düşünebilir benzeri şeyleri yapabilirdim”.

(Alâeddin Şenel)

“Garsonluk yaptım öğrencilik zamanımda. 4 yıl okudum lisans sürecinde o 4 yılda da hep garsonluk yaptım (K6)”

“Portakal bahçesinde çalıştım. Bir ara portakal bahçesinde kaza geçirdim ağaca çıkarken düştüm çok korktum (K20)”

“Üniversitede çalıştığım çok oldu. Çok zorlukta yaşadım (K11)”

Eğitimde kalma düşük sosyo ekonomik gelir düzeyine ait haneler için maliyetli bir süreçtir. Eğitimde olunan süre zarfında yerine getirilmesi gereken yükümlülükler öğrencileri zorlamaktadır. Bu zorluğun etki derecesi kişilerin gelir düzeyine göre farklılaşabilir. Düşük sosyo ekonomik gelir düzeyindeki öğrenciler eğitim materyallerini karşılayabilmek ve süreci tamamlamak için enformel stratejiler geliştirirler. Stratejiler, genellikle eğitim öğretimin devam ettiği veya tatil zamanlarında kısmi ya da tam zamanlı olarak çeşitli işlere dâhil olmaktır. Bu sayede eğitim materyallerinin ekonomik boyutunu karşılarlar. Bu stratejiler ailelerine yük olmadan eğitimlerine devam etme noktasında önemlidir. Yükseköğretim eğitimi sürecinde çalışmak ve eğitime devam etmek beraberinde bir diz zorlukları barındırmaktadır.

Bu temada katılımcıların yükseköğretim eğitimleri devam ederken eğitim materyallerini ve temel ihtiyaçlarını gidermede geliştirdikleri stratejiler yer almaktadır.

Sosyoloji bölümü yüksek lisans öğrencisi kadın katılımcı (K4) kadın olmasından dolayı olumsuzluklara maruz kalmıştır. Eğitimi boyunca farklı işlerde çalışmıştır. Turizm şehrinde garsonluk yaptığı bir yaz döneminde, “zorunlu kıyafet” uygulamasına maruz kalmıştır. Bunun bir problem olmadığını ama “dayatma” olduğu için reddettiğini belirtmiştir.

Yani çok fazla işte çalıştım. Şimdi inan hangisini söyleyeyim bilemedim ki. Çok fazla var çünkü. Garsonluk yaptım, Resepsiyonluk yaptım, mesela bir yaz bir tane otelde çalıştım. Tabi Muğla’daydı bu otel. Bende şu kadar küçük bir mini etek giymemi istiyorlardı. Israrla giyin falan diye. Aslında etek falan giymek konusunda sıkıntı yok. Bize dayatmaları ve bizden istedikleri işte çok yorucu bir işti o etek ile çalışmak pek mümkün de değildi. Yani niye böyle bir şey istediler bilmiyorum. Yani senin o bedende olmanı istiyorlar. Hem de şu şu işi yap. Hani yaptırıkları iş basit bir işte değildi. İlk ben giymedim bu eteği itiraz ettim. Sonra şey dediler çok mini giyme dize kadar giy. Ancak o kadar itiraz edebildim. Çünkü o zamanlarda benim o işe çok ihtiyacım vardı devam edebilmem gerekiyordu (K4, Sosyoloji, 28, Kadın).

Yükseköğretim süresince yaptığı işlerin tamamının kendi “eğitim” ve “uzmanlık alanı dışında” olduğunu belirten Peyzaj Mimarlığı doktora öğrencisi kadın katılımcı (K6) bu deneyimini şu şekilde açıklamıştır.

Garsonluk yaptım öğrencilik zamanımda. 4 yıl okudum lisans sürecinde o 4 yılda da hep garsonluk yaptım. Ama şuanda doktora yapıyorum o zaman daha keyifli idi eminim buna. Bir arada palyaçoluk yapmıştım kısa bir süre. Mezun olduktan sonra da daha farklı şirketlerde vs çalıştım danışmanlık şirketleri ama hiçbirinde kendi bölümüm ile ilgili peyzaj mimarlığı ile ilgili bir şey yapmadım (K6, Peyzaj Mimarlığı Yüksek Lisans, 29, Kadın).

Felsefe Grubu Öğretmenliği yüksek lisans mezunu kadın katılımcı (K20) ilk işi yükseköğretim hayatında deneyimlediğini belirtmiştir. Çalıştığı farklı iş kollarındaki yaşadığı zorlukları ise şu şekilde açıklamıştır:

19 yaşında ben üniversitede çalışmaya başladım Simit Time’da. Daha farklı giyimcide çalıştım. Portakal bahçesinde çalıştım. Bir ara portakal bahçesinde kaza geçirdim ağaca çıkarken düştüm çok korktum. Ağaç kırıldı ben kiloluyum tabi bir de ağaca çıktım kırıldı pat düştüm. En son gittiğim yer daha paramı vermedi. Öncekiler diyelim 5 gün gittim 5 gün sonra veriyorlardı. İlk defa böyle karşılaştım. Arıyorum adam diyor daha parayı alamadım sahibinden falan böyle böyle o zaman paramı yediler vermediler. Kafede çalıştım. Daha önce Çerkezköy’de de çalıştım fabrikada. Fırın yapıyorlardı. Çok var yani böyle çalıştığım şimdi pek aklıma gelmiyor. Kadın olmamdan dolayı Simit Time’da çalışırken birkaç kişi numara istemeye kalkıyordu istemiyordum. Kürt olmamdan dolayı maruz kaldım. Bir yaz Karaman’a gittim akrabaların yanına çalışmaya bana iş buldular. Orada da bir kafe tarzı yerd. Kürtçe şarkı açınca ters ters bakıyorlardı, halay falan çekince. Mesela yine bir ara giyimde çalışırken soruyorlardı sen nerelisin ben diyordum Hakkari Yüksekova, aaa oralarda terör falan çok var, sen orda nasıl yaşıyorsun falan, haberlerde gördüğünüz gibi değil oralar insanlar yaşıyor diyordum, bizi ötekileştiriyorlardı paramızı veriyorlardı ama ters bakışlarını hissediyordum (K20, Felsefe Grubu Öğretmenliği Yüksek Lisans, 28, Kadın).

“Sınıfının gizli yaralarını” eğitim hayatında yurtdışında olan arkadaşı ile kendi hayatını kıyaslaması sonucu sorgulayan sosyoloji doktora öğrencisi katılımcı (K1) bu durumu “eşitsiz bir yarış” olarak nitelemiştir. Aynı yaşta olan arkadaşı yurt dışında eğitim aldığını kendisinin ise yaz tatillerinde Adana’nın meşhur sıcaklarında inşaatta çalıştığını söylemiştir. İngilizce çalışması gerekirken inşaata çalışmaya giden katılımcı bu durumu şu cümleleri ile ifade etmiştir:

Lisans eğitimim 2013-2017 arasındaydı. O dönem aslında Türkiye’nin ekonomik koşulları çok fena değildi. 3 ay boyunca ful time inşaatta çalışırdım. Tabi kalabalık bir ev hayatım bekâr evi hayatım oldu. Tek başına üniversitede eve çıkamazsın. İşte iki üç kişi ile aynı oda da kalıyorsun.

Tabi ekonomik olarak yaz tatillerinde çalıştığım için bir şeye sahip olabiliyordum. Tabi üniversite devam ederken de parttime çalıştım üniversitenin kütüphanesinde. Onun dışında bir yerde çalışmadım açıkçası. Hep düşündüm. Bunu daha çok yüksek lisans döneminde düşünmüştüm. O zaman bir arkadaş İngiltere'ye gitmişti yüksek lisans yapan arkadaş. Şey düşündüm benimde dil çalışmam gerekiyor doktora yapacağım daha. O da yüksek lisans yapıyor bende yüksek lisans yapıyorum. Aynı ekonomik şeylere sahip değilsiniz eşit değilsiniz. O dil öğrenmeye Avrupa'ya gidiyor sen ise inşaata çalışmaya gidiyorsun. İnşaattan geldikten sonra İngilizce çalışmaya çalışıyorsun ama ne kadar başarılı olacaksın ki. Bu tabi ciddi anlamda eğitimini olumsuz etkiliyor ve ciddi anlamda da psikolojik şiddete de maruz kalıyorsun. Depresif bir ruh haline de giriyorsun. Ya diyorsun ki okuyan var okuyan var. Kişi açmış evinde klimasını çalışıyor sen inşaattasın kan ter içinde o Adana sıcaklığında çalışıyorsun. Ne kadar eşit şekilde yarışabilirsin ki. Sırtında dünyanın yükü var ve koşturmaya çalışıyorsun. Bir performans sergilemeye çalışıyorsun. Tabi o performansın ne kadar başarılı olacak ki, bilemiyorsun (K1, Sosyoloji Yüksek Lisans, 29, Erkek).

İlk çalışma deneyimi yükseköğretim sürecinde olan Beden Eğitimi Antrenörlük bölümü mezunu katılımcı (K15) bu süreçte bedensel olarak çok zorlandığını belirtmiştir. Zorlu işleri yapmasını boyunun uzun olması ile bağdaştırmıştır.

İlk olarak üniversite de başladım ben çalışmaya. Ben çok zorlandım ilk işim olduğu için. Çünkü çalışmayan bir insan için çok zor, birde fabrika işi olunca çok zor. Birde uzun boylu olunca çok sıkıntı yaşadım. Dizim işleri falan hep bende rafların üzerinde iplikleri falan dizmek olsun. Birde benle arkadaşım uzun olunca tüm işleri bize yaptırıyorlar. Hala kolum ağrıyor yani sanki. Uzunluğumuz da zayıflığımızda işte başımıza bela oldu yani (K15, Beden Eğitimi (Antrenörlük), 26, Erkek).

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü mezunu katılımcı (K3) farklı iş kollarında çalışmaya çok erken yaşlarda başlamıştır. İlk olarak yedinci sınıfta çalışmaya başlamıştır. Birçok zorluk ile karşılaşmıştır. Çalıştığı işlerde ücretinin verilmediğini belirtmiştir. Yaşının küçük olmasından dolayı net bir işi yoktur ve verilen her işi yapmıştır.

Ben ilk yedinci sınıfta çalışmaya başladım. İşte o zaman tarlaya gidiyordum yani o zaman yaptığım iş su falan dağıtmaktı. Bazen de fasulye toplama işi falan oluyordu. Onlara gidiyordum. İşte sekizinci sınıfta da çalıştım. O zamanda bir tekstil fabrikasında çalıştım. İlk düzenli profesyonel işim bu oldu. Fabrika yeni kurulmuştu o zaman. Ben de orada ortalıkçı idim getir götür işi yapıyordum. Sonra bir ay geçti biz maaşımızı beklerken maaşımızı alamadık. Niye işte soruyoruz ne zaman yatacak diye onlarda diyordu mallar daha satılmadı, satılınca vereceğiz dediler. Sonra öyle birkaç hafta daha geçti sonra bir gün sabah işe gittik fabrika kapalıydı, kapanmıştı. Kimse yoktu. İşte patronları arıyoruz, şefleri arıyoruz kimse açmıyor. Ondan sonra bir arkadaş ulaşmış bunlar kaçmışlar. Ben hatırlıyorum o zaman biz orada 26 kişi çalışıyorduk hiçbirinin maaşını vermediler. Benim 1 aydan biraz fazla birikmişti maaşım. Sözde ilk profesyonel iş yaşamıma başladım sanıyordum ama hayatın gerçekleri ile yüzleştim. Birde ben üniversite üçüncü sınıfa kadar neredeyse her yaz çalıştım. Mesela bir yerde çalıştım. Plastik poşet fabrikasında asgari ücretin yarısından biraz fazla alıyordum o zaman diğer çalışanlardan çok az alıyordum onlar bana soruyordu sen ne kadar alıyorsun diye. Bana diyorlardı sen çok az alıyorsun diye en zor en yoğun işlerden birisini yapıyorsun. Onlar makineciydi makine ile ilgileniyordu. Ben aradaydım ne iş verseler yapıyordum. Bir yazda çamaşırhane diye geçiyordu otellerin yıkanacak şeyleri geliyordu o fabrikaya biz yıkıyorduk. Hastanenin ameliyat bezleri o çamaşırhaneye geliyordu biz yıkıyorduk. Bizim eve yakın bir yerde idi her gün yürüyerek gidip geliyordum (K3, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 29, Erkek).

Eğitimi sürecinde farklı işlerde birçok zorluk ile karşılaşan katılımcı İşletme bölümü mezunu erkek katılımcı (K11) genellikle bunları etnik kimliğinden, öğrenci olduğundan ve haklarını bilen bilinçli biri olduğundan dolayı yaşadığını düşünmektedir. Katılımcı karşılaştığı olayları şu şekilde açıklamıştır:

Üniversitede çalıştığım çok oldu. Çok zorlukta yaşadım. Mesela öğrencisin ne işin var senin burada, öğrenci adam burada ne işi var senin elin kalem tutuyor. Sen burada ne geziyorsun. Ne bilim öğrenciler yapmayı bilmiyorlar, geliyorlar burada bizim ile aynı maaşı alıyorlar. Yani bu şekilde söyleyenlerde var. Ya da olası bir haksızlıkta hukuki bir süreç olarak kendimizi dile getirdiğimiz zaman işçi hakları, hakkımız ihlal ediliyor dediğimizde, işte okumuş başımıza bela olacak, yapsana işini senden kim istiyor bunu, sen yapsana işini, bırak patron zengin olsun veya bu olsun. Mesela Samsun'da inşaatta çalıştığımız zaman güvenlik önlemi yok diye ses çıkardığımız zaman diğer işçiler tamam bizde biliyoruz öyle olduğunu ama iş yok ne yapalım diyorlardı. Mesela kitap okuduğum zaman niye okuyorsun boş diyorlardı. Mesela bazen inşaatta zor işleri veriyorlardı, sevmiyorlardı çünkü. Gelme diyordu. Mesela kimliğimden dolayı Ankara'da çalışırken çok karşılaştım. Orada Yozgatlılarla Çorumlularla çalıştım. Hani onlarla çalıştığım zaman Kürtler böyledir, Kürtler şöyledir. Hani nasıldır, ilkelidir, daha sonra görmemiştir, daha sonra vahşiler ne bilim sana söylemiyorlar. Senin Kürt kimliğinin olduğunu biliyorlar. Mesela televizyon izliyorsun, en ufak bir asparagas haber geçiyor orda o an, ona dayanarak seni gösteriyor. Ben olsam öldürürüm bu adamı (televizyondaki) ben olsam böyle yaparım. Tabi biz onlara gerekli cevabi veriyorduk. Hani ben iki kişiydim beş kişiye de gerekli cevabi veriyordum. Hani nasıl cevap veriyordum, onların yanlış düşündüklerine dair onlar gibi sert cevaplar veya onları aşağılayacak bir şey kullanmıyordum ama içlerinde kimisi vardı anlıyorlardı gerçekten diyordu. Ama sevmediklerini çok bariz belli ediyorlardı. Ankara'da başka bir yerde de çalışırken Vanlılar Muşlular da vardı çok orada bir sınıf ayrımı olmuştu. İşte bunlar Vanlı işte bunlar Çorumlu Yozgatlı gibi. İşte Mardinliler böyledir, Vanlılar böyledir gibi. Hiçbir şekilde bir hukukları olmamalarına rağmen böyle yargıda bulunuyorlardı atıp tutuyorlardı bu konuda. Ha kimisi de vardı sorun çıkarmıyordu. Ben Samsun'da çalışırken hiç kimse gelip hani sen bu kimliktesin diye sormadı yani hani bana sormadı. Ama var mı vardır yapılanlar. Mesela bizden daha tecrübeli abiler vardı biz çarşıya çıkacağımız zaman plaja gideceğimiz zaman bak buralar böyledir, çıkmayın hani bir baskı vardı üzerimizde. Bak burada bir işçiye bunu yaptılar şunu yaptılar. Kimliğinden dolayı saldırı yaptılar, psikolojik baskı vardı. Yani bunlar hep işçiler arasında oluyor. Patron daha çok ben işimi yaptırayım da ne olursa olsun o kafadalar (K11, İşletme, 25, Erkek).

Erken yaşlarda ailesinin çalışmaya izin vermediğini belirten katılımcılar bulunmaktadır. Yükseköğretimde giderlerinin fazla olduğunu belirten Hemşirelik bölümü mezunu katılımcı (K13) ihtiyacı olduğu için iş beğenmeme gibi bir durumunun olmadığını belirtmiştir.

Bizimkiler pek bırakmıyordu küçükken çalışmaya. Ama keşke bıraksalardı yani en azında hayatın zorluğunu görürdük. Mesela bahsediyorlardı okumazsan işçilik zor şöyle olur böyle olur diye. Ama buradan girip diğer taraftan çıkıyordu. E şimdi kendin mecbur çalışmak zorundasın yani çalışıyorsun hayatı öğrenince çünkü mecbursun bir kulağından girip diğer kulağından çıkma şansın olamaz. Her işte çalışmak zor zaten. Mesela bazıları var birkaç gün çalışsam yeter diyor ama ben ailemden ayrı eve çıktım. Bu evin gideri vardı. Kira vermek zorunda kaldık internet vermek zorunda kaldık. Sadece mesela tatilde herkesin 2.000 tl vermesi gerekiyordu. E bende evdekilerden istemiyordum. Hatta bazıları neden istemiyorsun diyor, istemediğimden dolayı çalışmak zorunda kalıyorum. E yani bu durumda iş beğenmeme gibi bir lüksünüzde yok bir iş olmazsa diğeri veya öbüründe çalışmak zorundasınız tercih hakkın olmadığı için bu alanlarda çalışmak zorunda kalıyorsunuz (K13, Hemşirelik, 24, Erkek).

Çalıştığı süre zarfında derslerine devam edemediğini ifade eden İşletme bölümü mezunu katılımcı (K16) yaptığı işlerin “yorucu” ve çoğu zaman “ücretini alamama durumu ile sonuçlandığını belirtmiştir.

Üniversite 2. Sınıfta başladım çalışmaya. Hamamda çalıştım bir hafta falan. Sonra adam iş olursa çağırıyordu. Cafede falan hiç çalışmadım. Hamamda ücret sıkıntısı yaşadım. Günlük 100 falan alıyordum. Hamamda yorucu oluyordu gece bir ikide bırakıyordu. Bir hafta çalıştım sonra bıraktım. Ama işe giderken derse gidemiyordum bazen 2 gün gittim ondan sonra beş altı gün gittim inşaatta. Bu işleri Onur diye arkadaş vardı bizim sınıfta Ömer vardı onun arkadaşı inşaat var demişti onun aracılığıyla. Komisyon alıyorlar da olabilir. Günlük 120 2. Sınıfta 80'di. Sabah 6 da çıkıyorduk 7 de iş başı zaten. Akşam 5'te bitiyor. Para günlük değil bazıları haftalık bazıları

da vermedi gittiğimi alamadım daha bazen böyle şeyler de oluyordu tanımıyorsun kimseyi alamadım ondan dolayı. 50 falan verdiler sonra ben çıktım zaten (K16, İşletme, 25, Erkek).

Yükseköğretim eğitimi sürecinde yaşadıkları şehirlerde ev ve yurtların kira ücretini, elektrik su ücretini karşılamak katılımcılar için oldukça güç bir durumdur. Öğrenciler genellikle ailelerine yük olmamak için şehir dışında eğitimlerine devam ettikleri bölgede iş piyasasının farklı kollarına dâhil olmuşlardır. Bu süre zarfında yaşadıkları zorluklar çeşitli olmuştur. Kadın katılımcıların kadın olduklarından dolayı zorluklar araştırma verilerine yansımıştır. Bunlar çalıştıkları iş yerlerinde müşteriler tarafından numara verilmesi isimlerin sorulması şeklindedir. Bazen de çalışılan iş yerinde kıyafetlerine karışılması şeklinde ortaya çıkmıştır. Farklı etnik kimliğe sahip katılımcılar bu kimliklerinin bir dezavantaja dönüştürülmeye çalışıldığını belirtmiştir. Özellikle Kürt katılımcılar çalıştıkları şehirlerde Kürt kimliklerinden dolayı baskılara ve sözlü tacizlere maruz kaldıklarını belirtmiştir. Bazı katılımcılar ise hem eğitimin hem işin aynı anda yürümediğini ve çoğu zaman derslerine giremediğini belirtmiştir. Bazı katılımcılar ise lisansüstü eğitimlerine devam etmek için yabancı dil öğrenmeleri gerektiğini ama bu süreçte çalışmak ve para kazanmak zorunda olduklarını belirtmiştir. Burada öğrencilerin eşit ve adil olmayan bir yarış içerisinde olduğu araştırma bulgularının bu bölümüne yansımıştır.

3.4. Katılımcıların Mezuniyet Sonrasına İlişkin Bilgiler

3.4.1. Mezuniyet Sonrası Hayata Tutunma Stratejileri ve İş Arama Deneyimleri: Sistem İnsanın Kaderidir, Eşitsiz Bir Şekilde Yarış

“Eğitimin asıl amacı bilgilenmek değil, eyleme geçmektir”

(Herbert Spencer)

“Çok işte çalıştım dediğim gibi. Çalıştığım işlerde yani tehlikeli işlerdi. Mesela her an ölüm tehlikesi geçirebilecek bir insansınız (K1)”

“Ücretli öğretmenliğe başvurdum bazı zamanlarda KPSS puanım iyi olmasına rağmen ücretli öğretmenliğe beni çağırmadılar (K3)”

“E yaptığın iş senin hayatını etkiliyor. Senin verimini etkiliyor (K9)”

Yükseköğretim eğitimi belirli alanlarda uzmanlık bilgileri vererek kişileri bu uzmanlık alanları dâhilinde kamu veya özel sektörlerde istihdam edilmesini sağlamaktadır. Bu eğitimi alan kişiler, kimi zaman eğitimleri sonrası mesleğini icra edememe sorunu ile karşılaşmaktadır. Burada gençlerin aldıkları eğitimin heba olması durumu söz konusudur. Hayatlarının belirli bir zaman diliminde yükseköğretim eğitimine dâhil olan bu gençler eşitsiz bir ortamda zorlu koşullarda bu süreçte tutunmaya çalışırlar. Mezuniyetleri sonrası uzmanlıkları dışında herhangi bir beceri gerektirmeyen alanlara yönelmesi ise eğitimin dikey hareketlilik vaadinin gerçekleşmediği/tutulmadığını göstermektedir. Eğitim aldıkları uzmanlık alanları dışında çalışmaya dâhil olan gençler ailelerinden aldıkları yoksulluk ve eşitsizlik döngüsünü yeniden üretme tehlikesi ile karşılaşma ihtimalleri ortaya çıkmaktadır.

Bu temada katılımcıların yükseköğretim eğitimleri sonrası ilk iş deneyimleri hangi alanlarda yoğunlaştığı ve var ise farklılaşan bu alanların neler olduğuna yönelik bulgular yer almaktadır.



Şekil 3.3. Yükseköğretim Sonrası Yapılan İşler

Felsefe Grubu Öğretmenliği mezunu kadın katılımcı (K7) mezuniyeti sonrası yaşadığı şehrin imkânlarının yetersizliğinden bahsetmiştir. Kadın olduğundan dolayı iş bulamadığını ve özgür hareket edemediğini belirtmiştir. Bu nedenlerden dolayı eğitim aldığı Çukurova Üniversitesine yeniden dönmek zorunda kalmıştır. Bu süreçte temel ihtiyaçlarını karşılamak için farklı iş kollarında çalışmıştır.

Ben ücretli öğretmenlik yaptım bir süre. Daha sonra Sivil toplum kuruluşlarında görev aldım çok fazla. Şırnaklı olduğum için Şırnak'ın küçük bir ilçesinde tek başına hareket edemiyorsunuz bunun zorluğunu çok fazla gördüm. Ondan dolayı çıkıp geldim Adana'ya yerleştim. Burada devam edeceğim artık her şeye, hayatıma. Aslında ben hep STK alanında ilerlemek istedim. Çünkü Türkiye'de başka bölüm vs. okumak da önemli değil Türkiye'de ne okursanız okuyun hepsinin sonu aynı ilişkiler sizi bir yere götürüyor burada. Başka bir şey yapmanız gerekmiyor gerçekten (K7, Felsefe Grubu Öğretmenliği, 29, Kadın).

Yükseköğretim mezuniyeti sonrası lisansüstü eğitimine devam edebilmek için farklı sektörlere dâhil olan Sosyoloji yüksek lisans mezunu katılımcı (K1) birçok defa iş kazasına tanık olduğunu belirtmiştir. Çocukluktan gençliğe olan süreçte sürekli eğitimde başarısız olduğunu belirten katılımcı aldığı onur belgesinin hayatında bir şeyleri değiştirmeye neden olduğunu ifade etmiştir. Lisansüstü eğitimine devam etmesinin onur belgesinin vermiş olduğu özgüvene bağlamıştır. Lisansüstü eğitim sürecinde de zorlukların devam ettiğini açıklamıştır.

Çok işte çalıştım dediğim gibi. Çalıştığım işlerde yani tehlikeli işlerdi. Mesela her an ölüm tehlikesi geçirebilecek bir insansınız. Mesela restoranda çalıştığım zaman satırla elimi kestim, bayılacak gibi oldum. Yani kesilince çok bir şey de olmadı ilk yardım falan yapıldı orada pansuman yapıldı ilk yardım çantası vardı, hastaneye falanda götürülmedim. Mesela inşaatta birçok iş tehlikesi ile karşı karşıya kaldım. 14 katta kum çekiyordum, korku vardı düşme tehlikesi vardı, rüyalarım da giriyordu aynı zamanda. Yine mesela inşattan dolayı fitik oldum. Belden dolayı hala sorun yaşıyorum sürekli spor falan yapmaya çalışıyorum. Mesela bende kalıntısı bu oldu yani. Aynı zamanda yine inşaatta kalas düşmüştü 2 saniye ile kurtulmuştum. O kalas kafama düşebilirdi. Şantiye girişinde oldu 2 saniye ile kurtuldum yani ölüm ile yüzyüze geliyordum yani sürekli çalışmadığım zamanlarda da çok fazla arkadaşlarımdan borç aldım. 3- 5 tane arkadaşım vardı. Bunlar ekonomik anlamda bana kredi açıyordu borç veriyordu bunları çalıştığım sürede onlara geri ödüyordum. Sürekli kartının kredisi hep düşükte hep ekside zaten. Ama bunları da ödüyordum tabi. Bir de iki tane amcaoğlum vardı, bunlar destek olmaya çalışıyorlardı. Babam tabi inşaat sektörü olduğu için kışın inşaat sektöründe işler kesat oluyordu. Çok fazla çalışmıyordu. Haliyle evden para da alamıyordum. Zor durumda kalıyordum.

Benim çok başarılı bir eğitim hayatım vardı üniversite öncesinde. Eğitimden tamamıyla kopuk, daha çok siyasi olaylarla ilgilenen, futbol ile ilgilenen, kavga eden bir tiptim. Üniversite hayatını kazanmak aslında benim için çok büyük bir öneme sahipti başarı anlamında. Yani dedim ki ben bir şeyleri başarabiliyorum. Çalışınca bir şeyler oluyor, onun lezzetini almaya başladım. İlk başarı belgemi üniversite de aldım. Onur belgesi aldım ve gitmiş olduğum bölümü sevdim açıkçası. Sonra dedim ki yüksek lisans doktora yapmalıyım ben. Eğitimin önemini kişinin hayatında çok önemli bir yeri olduğunu anladım. Dedim ki ben devam etmeliyim bu alanda kendimi geliştirmeliyim. Sonra yüksek lisans yapmaya karar verdim. Tabi yine zorluklar peşimi bırakmadı. (K1, Sosyoloji Yüksek Lisans, 29, Erkek).

Mezuniyet sonrası farklı iş tecrübelerinin olduğunu belirten İşletme mezunu belediye işçisi kadın katılımcı (K9) bu süreci “emek sömürüsü” ve “mecburiyet” olarak ifade etmiştir. Yoksulların, hayatlarını devam ettirmek için emeğini satması eğitilmiş gençlerin de deneyimlediği bir süreçtir. Eğitimin hareketliliği sağlama sözü yoksul hanelerde büyüyen çocuk ve gençler için ancak çok fazla emek ile gerçekleşmektedir. Bu süreçte farklı iş kollarında çalışma deneyimini aktaran kadın katılımcı bu deneyimlerini şu şekilde belirtmiştir:

Benim aslında şeyden kaynaklı idi. Ben bir süre KPSS ye falan sınava hazırlandım. Aslında memuriyeti çok isteyen bir insan da değildim. Aile çok ısrar edince KPSS sınavına vs. girdim. Gelmeyeceğini bilerek sınava falan hazırlandım. O da olmadı, olmayınca sonra işte böyle belediyeye girdim çalışmaya. Aslında bir dönem de mali müşavirin yanında çalıştım. Ondanda da çalışma koşulları vs. çok kötüydü. Aldığım ücret vs. şaka gibiydi. Senin yemek paranı bile yol paranı bile karşılamıyordu tamamen emek sömürüsüydü. Dayandım bir süre alanımla ilgili olduğu için belki bir şeyler kaparım falan dedim. E baktım aldığım ücret hiçbir şeye yetmiyor. E yaptığın iş senin hayatını etkiliyor. Senin verimini etkiliyor. Çünkü mutlu değilsin e mutlu olmayınca sen bir şekilde aldığın o bilgiyi de verimli geçiremiyorsun. Bir seferde bir kere annem ile Bursa'ya gittik tarımda çalışmaya. Bizim akrabalar falan da geldi beraber gittik onlar ile. Ama var ya çalışma şartları çok kötü sabahın köründe kalkıyorsun hava oralarda buz gibi, kışı da çok kötü zaten. Sabahın köründe kalkıyorsun 5 de ayakta olman lazım. Onun da saatleri yok. O bahçe bitecek ki senin işin bitsin. E kaldığın yerler falanda çok kötüydü, harabe gibi yerlerdi. Yani herkes mecbur bir şekilde çalışmaya yoksa yapılacak işler değil yani. Aldığı o ücreti beğenmeme gibi bir lüksün yok hayatını devam ettirmek için çalışmak zorundasın (K9, İşletme, 27, Kadın).

Ücretli öğretmenliğe başvurduğunu belirten Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü mezunu katılımcı (K3) puanı yüksek olmasına rağmen görevlendirme verilmediğini belirtmiştir. Milli Eğitim Bakanlığına gidip yetkili kişilere ulaştıktan sonra görevlendirme verildiğini ifade etmiştir.

Ücretli öğretmenliğe başvurdum bazı zamanlarda KPSS puanım iyi olmasına rağmen ücretli öğretmenliğe beni çağırmadılar. Bir seferinde milli eğitime gittim beni şube müdürüne gönderdiler. Ben biraz kızgın bir şekilde şube müdürüne söyledim benden düşük puanlılar ben biliyorum çalışıyor şuanda ücretli öğretmenlik yapıyor. Ama beni çağırmadınız dedim. Sonra

bana dedi sizi anlıyorum falan, sonra işte 3-4 hafta geçti aradılar beni ücretli öğretmenliğe başladım. Daha sonra bir özel eğitim yerinde çalıştım 1 yıla kadar (K3, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 29, Erkek).

İş çıkışı görüşme yapılan fabrika işçisi erkek katılımcı (K15) yükseköğretim eğitimine dâhil olduktan sonra da beceri gerektirmeyen işlerde çalışmıştır. Bu durumu annesinin bir sözü (sen git ağır işlerde çalış anlarsın okulun kıymetini) ile açıklayan katılımcı eğitim almasına rağmen hala bedenen yorucu işlerde çalışmasına anlam verememiştir.

Sabah 6 da çıkıyorum akşam 5'te falan paydos ediyoruz. 11 saat falan çalışıyoruz yani. Ama ben hala kendime gelmiş değilim bak gideli 3 günden fazla oldu hala hiç kendime gelemedim her yanıma ağrıyor. Çünkü çok zordu. Ben artık iş falan yapmam KPSS ile atanmaya bakacağım olmadı polislik askerlik falan deneyeceğim. Çünkü çok zor fabrikada çalışmak insanı yıpratıyor yani. Burada çalışmaya devam eder isem insan abi erkenden ölürüm galiba. Çünkü beden çok yoruluyor. Akşam eve gelince ayak kol falan kalmıyor. E böyle hayat gider mi sen söyle. Onun için inşallah atanma olurda kurtulurum. Bir umut olarak bakıyorum. Tabi bu devirde artık o da çok zorda inşallah olur. Birde bizde annemin bir lafı var hep der abime, sen git ağır işlerde çalış okulun kıymetini anlarsın diye okuduk yine ağır işlerde çalışıyoruz ben bunu anlamadım (K15, Beden Eğitimi (Yöneticilik), 26, Erkek).

İlahiyat fakültesinde yüksek lisans eğitimine devam eden kadın katılımcı (K5) ev içi emeğin “kendi omuzlarında” olduğunu belirtmiştir. Çalışmak istemesine rağmen hem gireceği işin zorluğu hem de işe alım sürecinde “liyakatsizliği” hesap ederek bu düşüncesinden vazgeçmiştir.

Ailenin tek çocuğu olduğum için e bir de kadın olduğum için çok fazla çalışma gereği duymadım açıkçası. Ama zincir marketlere bir sefer başvurdum. Dediler çok zor oralara alınmak. Bende çalışmadım. Babam ile şuanda ikimiz tek olduğum için ev yükleri tamamen benim üzerimde. Çünkü bir işe girsem hepsini bir arada yürütemezsin. Oturup kitabımı oku dersine çalış dedim. Girmedim pek bir işe o yüzden (K5, İlahiyat, 24, Kadın).

Yükseköğretim mezuniyet alanı dâhilinde çalıştığı firmadan ayrılan Ziraat Mühendisliği yüksek lisans mezunu katılımcı (K8) ayrılma sürecini “ben ayrıldım” şeklinde ifade etmiştir. Bir sonraki çalıştığı işte ise, işten çıkarılmasını “firmanın tercihi” olarak belirtmiştir.

İki yıl kendi mesleğini –ziraat mühendisliği- yaptım. Aytekin Grup'ta, Mersin'de çalıştım. Meslek dışı olarak İstanbul'da araba galeri işinde çalıştım. Kendi mesleğimde Aytekin Grup'tan-%80 ben ayrıldım gibi bir şey oldu. Çünkü beni geliştirmeyeceğini düşündüm. Yerimde sayıyordum. Bu canımı sıkıyordu. İkinci işte ise onlar çıkardı (K8, Ziraat Mühendisliği Yüksek Lisans, 28, Erkek).

İş ararken herhangi bir kriterinin olmadığını belirten Ekonometri yüksek lisans mezunu kadın katılımcı (K10) farklı sektör deneyimlerini şu cümleler ile ifade etmiştir:

İş aradım o süreçte. Satış pazarlamada çalıştım. Çağrı merkezlerinde çalıştım. Pozantı'da termal tesislerde devre mülklerin satış işinde çalıştım. İş ararken belli bir kriterim yoktu. Sadece bu işi yapabilir miyim diye bakıyordum. Yapabileceğim işlere bakıyordum (K10, Ekonometri Yüksek Lisans, 29 Kadın).

İnşaat ve tarım gibi zorlu sektörlerde erken yaşlardan itibaren çalıştığını belirten İşletme bölümü mezunu erkek katılımcı (K11) çalıştığı bu sektörlerde birçok iş kazasına denk geldiğini ve bazı kazaların ölümle sonuçlandığını belirtmiştir.

İnşaatta çalışırken bir dalgınlıkta az kalsın elim gidiyordu. Mesela bir kere asansörde bir şey çekiyordum, basamak merdivenleri. O anki dalgınlığımda hani halattan koptu şey mermer pat diye yere düştü. Yani çarpıp bana gelseydi ölümle sonuçlanırdı. Tarlada çalışırken başıma

herhangi bir şey gelmedi çünkü tarlada çocukluğumdan bu yana çalıştığım için nasıl ne yapacağımı biliyorum. Ama olan insanlar oldu mu oldu. Geçen yaz mesela mülteci biri vardı çalışan Ceyhan'da yılan soktu. Kurtulamadı öldü. Hiç bir şey yapmadılar ona. Götüren elçi bile dediği şey şuydu duyduğuma göre, yolda gördüm hastaneye getirdim. Yani bu şekil, ama hiçbir şekilde iş güvenliği yok. Öyle gidiyorsun öyle geliyorsun. Yani tarımda hiçbir şekilde yok güvenliğin yine inşaatta olsun biraz var son zamanlarda çoğaldı da. Ama mesela ben Ankara'da MİT binasında çalışırken güvenlik üste seviyedeydi fakat diğer yerlerde bu kadar dikkat edildiğini görmedim. Yani olan yerlere göre değişiyor (K11, İşletme, 25, Erkek).

Hemşirelik bölümü mezunu katılımcı (K13) mezuniyet sonrası çalıştığı halı yıkamacıda, halı yıkama makinesinin “kafasını kestiğini” belirtmiştir. Sonraki süreçte bu duruma dayanamadığını belirterek işten ayrılmıştır.

İstanbul'da halı yıkama da çalışırken oldu. Belki biliyorsun halılar yıkandıktan sonra ıslak rulo şeklinde sarılıyor. Sıkma makinesi var onun içine koyuyorsun. O döndü sıkı tam, bende kafamı içine soktum halıyı çekeceğim, kafam içeride ben dışarıda sanıyordum, üst tarafa değdi ve kafamı kesti Allaha kemige falan zarar vermedi. Geçti gitti sonra. Sigortasız çalıştırıyorlardı. O zaman kadına söyledim sigorta falan yapın diye, dedi yok bilmem yapacağız sonra falan dedi ben bir aydan fazla çalıştım. Ama sonra çekip gittim. Ki onların niyeti de öyleydi zaten milleti bir ay çalıştırırım sigortasız sonra çıkarırım başkası gelip çalışsın bir ay daha falan diye düşünüyorlar (K13, Hemşirelik, 24, Erkek).

Yükseköğretim mezuniyeti sonrası şehir dışına çalışmaya giden İktisat mezunu katılımcı (K17) çalıştığı yer altı elektrik işinde çıkan kavga sonucu memleketine döndüğünü belirtmiştir.

Bir ara Antalya'ya gittim 15.000 liraya falan. (Yer altı elektrik) orada da kardeşim ve halamın oğlu kavga etti kardeşim beyin kanaması geçirdi ben Urfa'ya gelmek zorunda kaldım. Kardeşimin de suçu var. Ne olursa olsun ama o da çocuktu 18-19 yaşındaydı. Olayda orada değildim kardeşim de kendisi anlattı. Tırpanı almış kardeşim çocuğun üstüne yürümüş, öbür çocuk da o bana vuracağına ben vurayım demiş (K17, İktisat, 24, Erkek).

İş hayatının memuriyet dışında zor olduğunu belirten Sosyoloji bölümü mezunu kadın katılımcı (K19) nişanlısının polis olduğunu ifade etmiştir. Evlendikten sonra memuriyet olmazsa çalışmayacağını belirtmiştir.

İlk fabrikaya başlamıştım. 2016 da mezun oluncaydı. Dönem uzayınca sınava falan girecem diye 3 hafta çalışıp bıraktım zordu bayağı bi. Şuanda nişanlıyım işte eşim polis kısmet olursa evlenir isem tabi hayat zor ama çalışmayı düşünmüyorum. Atama olursa olur olmazsa başka işte tekrar çalışmam galiba çünkü gerçekten zor (K19, Sosyoloji, 29, Kadın).

Ailesinin düşük sosyo ekonomik gelir düzeyinde olduğunu belirten Felsefe Grubu Öğretmenliği mezunu kadın katılımcı (K20) yaşadığı şehrin kısıtlı imkânlarından dolayı çözümü Adana'ya dönüp lisansüstü sürece başlamakta aramıştır. Şuanda herhangi bir işte çalışmadığını belirten katılımcı tek çaresinin 1990'larda köyleri boşaltıldığı için alacağı devlet yardımı olduğunu ifade etmiştir.

Şuanda hiçbir şey yerde çalışmıyorum. Başvuracam yeni bazı işlere. İkinci dönem başladım yüksek lisansa yeni başladım zaten belki bir umut bir şeyler yaparım diye. Birde çok bunaldım Yüksekova'dan ondan kaçıp tekrar Adana'ya geldim. Gerçi Adana'da yazın çok sıcak ama olsun yine kafam rahat herhangi kimse karışmıyor bana. Yüksek lisansta kredi çıksa da alacağım başka çarem yok. Ailem al diyor. Geldiğimden beri para yollayamadılar. Bir tek şeye güveniyorum ilerde bizim köy parası gelirse babam oradan kapatır, köy boşaltma oldu ya köy parası daha verilmedi (K20, Felsefe Grubu Öğretmenliği Yüksek Lisans, 28, Kadın).

Katılımcılar yükseköğretim mezuniyetleri sonrası temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve ailelerine yük olmamak için uzmanlık alanları dışında farklı beceriler gerektiren sektörlere

yönelmişlerdir. Özellikle kadın katılımcılar yükseköğretim öncesi yaşadıkları şehirlerde artık yaşamak istemediklerini belirtmiştir. Bu durumu hem şehrin sosyal imkânların kısıtlı olması hem de bir kadın olarak özgürce hareket edememelerine bağlamışlardır. İş güvenliği konusunda katılımcılar birçok problem yaşadıklarını ve çoğu zaman hakları olan ücretlerini alamadıklarını ifade etmişlerdir.

3.4.2. Mezuniyet Sonrası Eğitimin Getirileri: Laf Yapma Git Harç Yap

“Öğrenim görmek, üretmek değildir; üretmeye mahir biri olarak kendini üretmektir. Eğitim sisteminin kullanıcıları olarak öğrenciler, aynı zamanda bu sistemin birer ürünüdürler.”

(Pierre Bourdieu)

“Açıkkası ben daha çok beden işçiliği yaptığım için orada eğitiminiz pek önemli değil (K1)”
“Depresyona giriyorsun hani üniversite bitmiş mezunsun ama bir şey yok bir yandan ailene yük oluyormuş gibi hissediyorsun (K19)”

Eğitim, sadece bilgi transferi değil, aynı zamanda bireylere belirli bir toplumsal düzeni kabul etmeleri gerektiği mesajını da iletebilir. Mesajlar kişinin sosyal kökenine, kültürel sermayesine, ailelerinin sosyo ekonomik gelir düzeylerine göre farklılıklar içerebilir. Bu durum, belirli toplumsal grupların ayrıcalıklı bir konuma sahip olmalarına aracılık eder. Sosyal köken, kültürel sermaye ve sosyo ekonomik gelir düzeyleri yüksek olan grupların değerlerinin daha yaygın kabul görmesini sağlayabilir. Eğitim sistemine gizli bir alan olarak bakıldığında, toplumsal eşitsizliklerin ve sınıf farklılıklarının yeniden üretildiği ve pekiştirildiği görülebilir. Bu bağlamda eğitim, sadece bireylere bilgi ve beceri kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal sınıf farklılıklarını da taşıyan bir araç olarak işlev görebilir. Bu nedenle, eğitimdeki eşitsizliklerin fark edilmesi ve bu eşitsizliklerin azaltılmasına yönelik çabaların artırılması önemlidir.

Bu temada katılımcıların yükseköğretim eğitimleri sonrası hangi işlerde çalışına dair bulgulara yer verilmiştir. Çalışma alanlarının eğitim aldıkları bölümler ile ilgisi incelenmiştir.

Hayatlarının belirli bir dönemini eğitim sürecinde geçiren bu gençler, ebeveynleri gibi herhangi bir beceri gerektirmeyen alanlara yönelmek zorunda kalmışlardır. Burada ne için eğitim? Sorusu önem kazanmaktadır. Eğitim var olan eşitsizlikleri yeniden mi üretmektedir. Yoksa bu eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için bir araç mıdır?

Sosyoloji doktora öğrencisi ve aynı zamanda inşaat ustası olan katılımcı (K1) aldığı eğitimin yaptığı işte hiçbir karşılığının olmadığını belirtmiştir. Hatta bazı durumlarda yükseköğretim mezunu olduğu için olumsuz tepkilere maruz kaldığını ifade etmiştir.

Açıkkası ben daha çok beden işçiliği yaptığım için orada eğitiminiz pek önemli değil. Mesela çalışır iken entelektüel bir tartışma yapıyorsunuz adamın size dediği şey şu, boş konuşma git harç yap. Anlatabiliyor muyum yani sizin eğitim seviyeniz çok bir işe yaramıyor dışarıda. Çünkü siz o mesleği yapmıyorsunuz dışarıda, o işi yapmış olsanız kendi mesleğinizi icra etmiş olsanız belki bir işe yarayacak, kolaylık sağlanacak. Ha bazen şu oluyor bazıları çıkıp diyor bu adam yüksek lisans doktora yapıyor, buna biraz saygılı olalım. Ama bunu tabi sermayesi yüksek insanlar yapıyor. Buna çevreniz çok müsait değil ne yazık ki, yaşamış olduğunuz toplumsal ekoloji altında benzer bir şeye sahipsiniz insanlar sizi anlamıyor. Yani bir anlam krizi içerisine de giriyorsunuz. Yani o anlamda çevrenizde size çok da yardımcı olacak tipler olmuyor (K1, Sosyoloji, 29, Erkek)

Hemşirelik bölümü mezunu katılımcı (K13) görüşmede yükseköğretim mezunu olduğu için herhangi olumsuz bir durumla karşılaşmadığını belirtmiştir. Mezuniyeti sonrası fabrikada çalıştığı bir dönemde iş bölümünde uğradığı adaletsizliği şu cümleleri ile açıklamıştır:

Şöyle söyleyeyim üniversite mezunu olduğum için bir sıkıntı çekmedim. Şöyle oldu bir ara fabrikaya gittim çalışmaya orada şey vardı çavuş mu ne diyorlar. Adam söyledi işte orada başka birine göstererek bak bu çocuk parlak dedi, bende dedim acaba bu ne demek istedi. Dedi bunu ikinci kata al sen dedi. Bende merak ettim diğer çavuş ile ikinci kata gittim. Bir baktım 4 tane büyük kova var bu halı büyüklüğünde. Onların içinde bisküvi tozu var. Tozları mavi varillere boşaltacağız. Demir kürek var onunla bir tanesini yaptım gece bide hep terledim ikincisini yaptım perişan oldum. Adam da başımda durmuş ben adama sinir oldum dedim abi bir daha gelmeyeceğim. O da dedi bunu yap bir daha gelme dedi. Ondan sonra tövbe ettim bir daha gitmedim fabrikaya. Ama onun dışında kolay işte vardı fakat bana bu işi gösterdiler (K13, Hemşirelik, 24, Erkek).

Sosyoloji bölümü mezunu ve hâlihazırda kadın çalışmaları anabilim dalında yüksek lisans öğrencisi olan kadın katılımcı (K4) ve İşletme bölümü mezunu kadın katılımcı (K9) yaptıkları işlerin herhangi bir uzmanlık gerektirmediğini belirtmişlerdir.

Yok, hiç öyle bir ayrım yok. Mesela ben yüksek lisans öğrencisiyim, benim yüksek lisans öğrencisi olmam orada pek bir şey değiştirmiyor. Yani bir lise mezunu da bu işi yapabilir burada çalışabilir. Benim gibi bir yüksek lisans mezunu insan da normal girip çalışıyorsun (K4, Sosyoloji, 28, Kadın).

Çalıştığım işte eğitim durumunun pek bir önemi yok açıkçası. İlkokul mezunu da çalışabilir üniversite mezunu da (K9, İşletme, Kadın, 27).

Tarımda çalıştığı bir dönemde diğer çalışanlar tarafından “okumuş da ne olmuş yine burada” cümlesine maruz kalan Sosyoloji bölümü mezunu kadın katılımcı (K19) eğitimin var olan eşitsizlikleri yeniden üretmesine bir örnektir. Katılımcı atanamama durumunu yapısal problemler olarak görmektedir. Bu durumda bireysel olarak yapacağı eylemlerin pek etkili olmayacağını vurgulamıştır.

Bayağı bir sıkıntıydı. Depresyona giriyorsun hani üniversite bitmiş mezunsun ama bir şey yok bir yandan ailene yük oluyormuş gibi hissediyorsun. Belli bir yaşa gelmişsin artık. Milletin baskısı var. Ya evlen ya bir iş bul gibisinden. Madem bitmiş iş bulamıyorsun evlen madem. Bayağı bir baskı çok oluyordu. Polisliğe uğraşıyorsun kaç defa oldu falan. KPSS hiç düşünmedim çok zor diye atanma düşük ihtimal. Umudum olmadığından. Çalışmayı da çok sevmiyorum kitap mitap. Sadece KPSS ye polislik için 60 alayım diye giriyordum. Üniversiteden sonra tarlada çalıştım gittim ama çok da sevmiyordum. Zor güç gerektiriyor hem sıcak bir taraftan, insanın zoruna da gidiyor. Alternatif şeyler olsa daha iyi olur. Laf bile sokanlar oluyordu. Çocuklar oluyordu orda bunlar okumuş da olmuş sanki buradalar diyordu. Ben okusam yine bende buraya geleceğim diyorlardı. Bu çok kötüydü ben bundan çok etkileniyordum mesela. Ama atanma oldu da biz mi atanmadık sanki bu benim suçum değil kesinlikle ben böyle düşünüyorum (K19, Sosyoloji, Kadın, 29).

Ziraat mühendisliği yüksek lisans mezunu erkek katılımcı (K8) iş bölümünün de herhangi bir fark olmadığını ama aldığı ücrette çok az da olsa yükseköğretim mezunu olduğunu hissetmiştir.

Aldığımız ücrette biraz fark vardı ama çalışma şeyi olarak pek fark yoktu. Hemen hemen bizde bir işçi nasılsa bizde aynı işleri yapıyorduk. Yani hepsi birebir aynı olmasa da işçinin yaptığı işin %80-%90'nını biz de yapıyorduk. Mühendis olmamıza rağmen (K8, Ziraat Mühendisliği, Yüksek Lisans, 28).

Katılımcılar yükseköğretim mezuniyet alanları dışında çalışmalarını sadece fiziksel yorgunluk olarak görmemektedir. Beraber sohbet edecekleri ortamın olmaması, kazanmış oldukları becerilerin

toplumsal yaşamda kendi habitusları içinde değer görmemesinden de şikâyetçi olmuşlardır. Kendilerini gerçekleştirme idealleri iş arkadaşları tarafından sürekli eleştirilmiştir. Doktora öğrencisi olan katılımcı (K1) inşaatta çalıştığı bir dönemde iş arkadaşı ile konuşurken bir başka arkadaşının “laf yapma git harç yap” demesini ortamın kültürel sermayesi gereği okumuştur. Tarımda çalıştığı bir dönemde iş arkadaşlarının “okumuştaki ne olmuş yine burada bizimle çalışıyor” sözlerine maruz kalan katılımcı (K19) bireysel olarak bu durumla başa çıkamayacağını ifade etmiştir.

3.4.3. Mezuniyet Sonrası Sosyal Çevre İle Yaşanan Problemler: Herkesten Kaçıyorum

“Asıl madun olmak, başka şeylerin yanı sıra önemsiz olmamak, dinlenmeye değer bulunmamaktır”

(Necmi Erdoğan)

“Beklenti içinde olanları üzdüğü için beklenti içinde olanlara üzülüyorsun (K3)”

“İşsiz kalmamızın en büyük sorunu çevre baskısı. ‘iş bulamadın mı? Ne yapıyorsun?

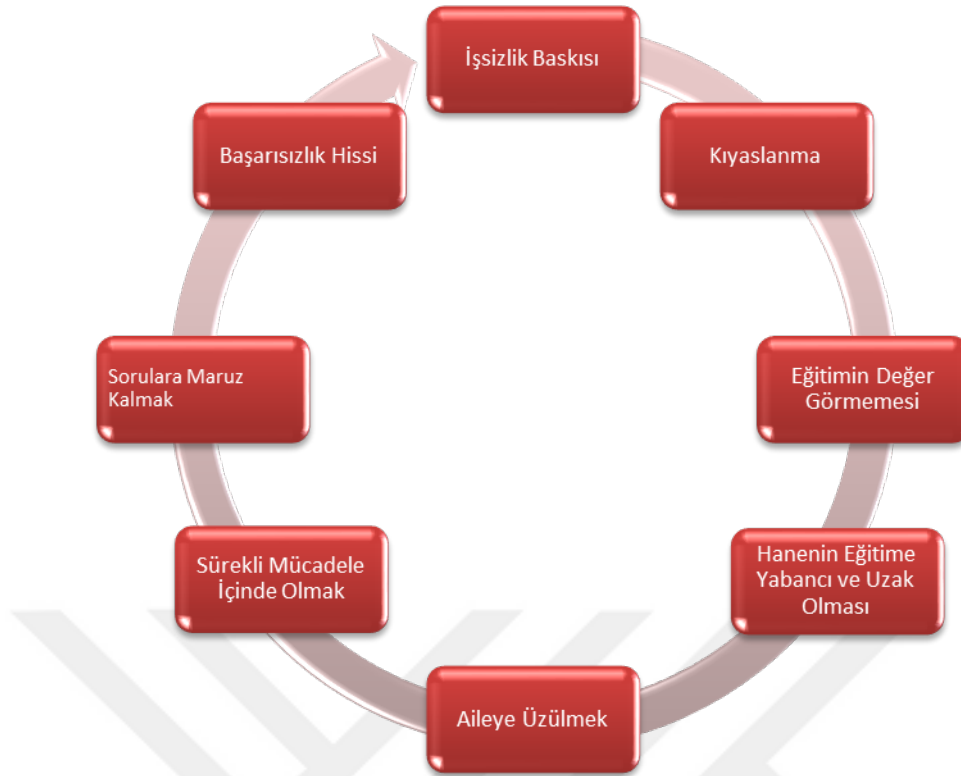
Nasıl geçiniyorsun? İşsiz olunur mu?’ sorular soruluyor (K8)”

“Olumsuz tepkiler çok geldi. Yapamıyorsun neden sınava giriyorsun. Kafan almıyor.

Bu son şans yapamazsan bir daha denemeyeceksin.” Gibi şeyler çok duydum (K10)”

Yükseköğretimde harcanan belirli zaman diliminden sonra toplumun ve ailelerin gençlerden beklentileri bulunmaktadır. Bu beklentilerde “gelecek” olarak görülen eğitilmiş gençlere görev ve sorumluluklar yüklenmektedir. Genç bu durumun farkındadır. Burada gençten beklenen toplumsal roller gereği mezun olup, alanına uygun bir işe girip çalışmasıdır. Daha sonraki süreçte ise yine toplumun ve ailenin beklentilerine uygun olarak diğer rolleri yerine getirmektir. Eğitilmiş gençler bu toplumsal rolleri yapısal işlevselci perspektiften yerine getiremediği takdirde çatışma kuramı ilkeleri gereğince toplum ve aile ile çatışma durumu ortaya çıkmaktadır. Atanamadığı bu süre zarfında tüm sorumluluk yükseköğretim eğitimi almış gencin omuzlarına yüklenir. Gençlerin hem umutlarının gerçekleşmemesi hem de çevresinde maruz kaldığı baskılar gündelik hayata katılımını etkileyebilir.

Bu temada katılımcıların yükseköğretim eğitimleri sonrası sosyal çevreleri ile yaşadıkları problemlere dair bulgular yer almaktadır.



Şekil 3.4. Mezuniyet Sonrası Sosyal Çevre ile Yaşanan Problemler

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü mezunu erkek katılımcı (K3) sosyal çevrenin beklentisini karşılayamadığı için problemin kaynağını bireysel olarak kendinde gördüğünü belirtmiştir. Aynı zamanda bu durumun sosyal çevresini değiştirdiğini de ifade etmiştir.

Mesela ben üniversite son sınıfta iken herkesin benden hemen atanacak diye bir beklentisi vardı. Bu beklenti karşılanmayınca hem aile hem çevre olsun sosyal ortamın değişiyordu. Zaten zor bir aile yapısından geliyordum. Ailede yani hemen birilerinin çalışması lazım. Şimdi bunlar karşılanmayınca insan bir üzüyor bazen insan kendini bırakıyor. Beklenti içinde olanları üzdüğü için beklenti içinde olanlara üzülyorsun. Yani bu çok enteresan bir şey (K3, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 29, Erkek).

Ziraat Mühendisliği yüksek lisans mezunu erkek katılımcı (K8) yükseköğretim eğitimi sonrası en büyük sorunu “çevre baskısı” olarak nitelemiştir. Çevresinden gelen sorulara sürekli “iş başvurusunda bulunduğunu” ve “haber beklediğini” belirterek geçiştirdiğini ifade etmiştir.

İşsiz kalmamızın en büyük sorunu çevre baskısı. “iş bulamadın mı? Ne yapıyorsun? Nasıl geçiniyorsun? İşsiz olunur mu?” sorular soruluyor. Ben de “ idare ediyoruz, okuyoruz, çabalyoruz, iş başvurusunda bulunuyoruz” gibi cevaplar veriyorum. Atanmak istemiyorum. Tanıdığım her yere başvuru yapıyorum. Kariyer. Net’ten iş başvuruları yapıyorum. Şu an yapabildiğim sadece bu. Ticari olarak da kendimi geliştirmeye çalışıyorum. İş yapabilir miyim diye. Başkasının işine bağlı değil de kendi işimi yapma üzerinde şu an biraz kafa yoruyorum (K8, Ziraat Mühendisliği Yüksek Lisans, 28, Erkek).

Beden Eğitimi Antrenörlük bölümü mezunu olan erkek katılımcı (K15) sürekli bir “toplumsal yarış” ve akranları ile “kıyaslanma” içinde olduğunu belirtmiştir. Uzun yıllar eğitimde geçirdiği süreç sonrası “emeğinin karşılığının bu olmaması” gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcı mezuniyet sonrası maruz bırakıldığı bu süreci şu cümleleri ile açıklamıştır:

Bilmiyorum hocam bizim akrabalarda bir komşu çocuğu var hep atanır, evlenir, güzel yerlere gelir. Bunu hep bana örnek verirler. Bak atandı, evlendi, bak şuraya gitti, bak bunları yaptı diye. Gerçekten bıktım ben ister miyim sürecin bu hale gelmesini, istemem tabi ki. Gerçekten hayat çok zor hele her geçen gün daha da zor oluyor. Erkek olduğun için ayrı bir sorun aile sürekli evlen diyor yahu ben kendime bakamıyorum kıt kanaat geçiyorum. Nasıl gidip başkasına bakacağım. Hadi onu geçtim nasıl o masrafın altına gireceğim. Her şey zaten uçup gitmiş. Fiyatlar tavan yapmış. Yani anlayacağınız çok zor yıllarca emek verdim. Bin bir zorlukla okudum. Farklı işlerde çalıştım, geldiğim yer yine aynı aile evi. Burada yediğim içtiğim her şey bana ağır geliyor. Hiçbir şey bana tat vermiyor. Neden mi çünkü dönüp bakıyorum yıllardır sanki patinaj çekmişim. Hiçbir şey yapmamışım. Üniversite oku yıllarca git gel aç kal başka memlekette ama sonu hüsrana. Gerçekten ağır yani bu bana ben bazen buna dayanamıyorum. Bir de dediğim gibi üstüne çevrede yüklenince sana daha da kötü oluyor. Şunu da biliyorum hiçbir mutlu olmamı istemiyor. Zaten isteselerdi üniversitede beni arar sorarlardı bir ihtiyacın var mı derlerdi. Şimdi çıkıp benden hesap soruyorlar. Sanki her şeyin suçlusu benim sanki ben bile bile işsiz kalmışım (K15, Beden Eğitimi (Antrenörlük), 26, Erkek).

Kadın çalışmaları anabilim dalında yüksek lisans öğrencisi katılımcı (K4) ailesinin bulunduğu Ağrı Doğubayazıt'ta yaşamak istemediğini ifade etmiştir. Bunun sebebini ise sürekli sosyal çevresinden gelen sorulara “maruz kalmamak” için bir alternatif olarak geliştirmiştir.

Zaman zaman babam söylüyor tabi ki, ama babam dayatmıyor kesinlikle tek başıma ayakta durduğumu biliyor ne tür zorluklar çektiğimi biliyor. O da çabaladığımı uğraştığımı biliyor. Zaten en son kpss den 77 puan aldım. Ama geçen babam şunu söyledi kızım 28 yaşına bastın yıllardır şehir dışındasın, yıprandın, böyle mi devam edecek hep devlet tarafından garantili bir işin olsa hiç fena olmayacak dedi. Zaten onlardan uzağım bunu bana söyleme fırsatları olmuyor pek yakın olsam belki buna çokça maruz kalırdım. Beraber yaşamadığımız için (K4, Sosyoloji, 28, Kadın).

Peyzaj Mimarlığı doktora öğrencisi kadın katılımcı (K6) “eğitimin değer görmediği” bir dönemde yaşadığını belirtmiştir. Bu durumu “cehalette övgü” olarak tanımlamıştır.

Ben bu süreci şöyle değerlendiriyorum. Cehaletin övüldüğü bir süreçteyiz. Yani eğitilmiş genç insanlar cahil olmayan insanlar ve bunlar sevilmezler genelde. Bize hükmeden insanlar bizleri sevmez. Bana hükmedemezler onların yaptıkları yanlışları ben onlara söyleyebilirim bundan dolayı beni sevmezler. Yani okumuş eğitilmiş insanları sevmezler. İş vererek tırnak içinde ödüllendirmek istemiyorlar bizim gibileri. Mesela benim b planımda köye gidip 20 koyun alıp hayatına devam etmek var bunu yapmamı istiyorlar. Ve ya yurtdışına gitmemizi istiyorlar veya cezaevlerine atıyorlar kadınları öldürüyorlar (K6, Peyzaj Mimarlığı Yüksek Lisans, 29, Kadın).

Yaşadığı çevrenin eğitime önem vermediğini belirten İşletme bölümü mezunu katılımcı (K9) ailesinin bu süreçte “yanında olduğunu” ifade etmiştir. Sosyal çevresinden gelen tepkileri ise “eğitime yabancı” ve “eğitimden uzak” olduklarından dolayı anlayış ile karşılamaktadır.

Allahtan biraz bende ailenin avantajı vardı. Çok şey yapmıyorlardı yani. Ailemin baskısı vs yoktu atanamadın bilmem ne gibi, ama çevremizin etkisi aileme ve bana karşı çok fazla vardı. Onlarda da herhalde çevremdeki insanların çocuklarının okumamasından kaynaklıydı. Ama mesele çocukları okuyup atanamayan insanlar da vardı onlar beni anlıyordu bunun sistemin sorunu olduğunu vurgu yapıyorlardı. Senin yıllarca emek veriyorsun emeğinin çabanın sonucunu alamıyorsun oluyordu (K9, İşletme, 27, Kadın).

Ekonometri yüksek lisans öğrencisi kadın katılımcı (K10) olumsuz tepkilerin çok fazla olduğunu belirtmiştir. Bu süreçte “ailesine yük olmamak” ve olumsuz tepkileri azaltmak için eğitim materyallerini kendi karşılamaktadır. Bu şekilde sınava hazırlandığını ifade etmiştir.

Olumsuz tepkiler çok geldi. “Yapamıyorsun neden sınava giriyorsun. Kafan almıyor.” Sınav sürecinde ise “Bu son şans yapamazsan bir daha denemeyeceksin.” Gibi şeyler çok duydum.

Aileme yük olmamak için kitaplarımı vs. karşılamak için çalışıyordum. Kitaplarımı alıyordum daha sonra sınava hazırlanıyordum (K10, Ekonometri Yüksek Lisans, 29, Kadın).

Ailesinin eğitime yabancı olduğunu belirten İşletme mezunu katılımcı (K16) okuduğu bölümün aile çevresi tarafından bilinmediğini ifade etmiştir. Bu nedenle akraba sohbetlerine ara vermiştir. Çevresi ile sürekli olarak kıyaslandığını belirtmiştir. Dedesinin televizyonda öğretmen atamaları ile ilgili haberi görüp kendisine “sen hala atanmadın bak alım oluyor” ifadesini eğitime yabancılaşma olarak görmektedir. Çünkü katılımcı öğretmenlik değil İşletme mezundur.

Ben çoğu zaman aile sohbetlerine gitmiyorum çünkü hep sorular soruyorlar okul nasıl gidiyor hani atanmadın mı? Dedem televizyonda bir öğretmen ataması görse hemen bana söylüyor bak atama var herkes atandı sen neden atanmadın diye. Benim daha öğretmenlik okuyup okumadığımı bile bilmiyorlar. Şimdi deden bir şey de diyemiyorsun. Ama bu sözleri başkalarının yanında söylediği zaman çok yaralanıyorum. Tüm suçu kendi üzerimde arıyorum. Diyorum ki keşke okumasaydım, keşke hiç eğitim almasaydım (K16, İşletme, 25, Erkek).

Katılımcılar aile, akraba ve komşularından oluşan sosyal çevrelerinin “eğitime yabancı” olduğunu ifade etmiştir. Bu durum kişinin sosyal çevresinin eğitimde geçirdiği süre ile doğru orantılıdır. Bu süreçte sadece aileleri değil çevrelerinden gelen sorulara da maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü mezunu katılımcı (K3) bu süreçte “kendisinden ziyade ailesine üzüldüğünü kendisini düşünemediğini” ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı (K16) ailesinin eğitime yabancılaşma durumunu İşletme mezunu olmasına rağmen öğretmen olarak neden atanmadığını söylediği dedesi üzerinden örneklemiştir. Ekonometri bölümünde yüksek lisans öğrencisi olan kadın katılımcı (K10) çevresinden sürekli “sen yapamazsın” “sen başaramazsın” diye olumsuz eleştiriler geldiğini belirtmiştir. Beden Eğitimi Antrenörlük bölümü mezunu katılımcı (K15), bu süreçlerde yaşadığı olumsuzlukların sorumlusunun kendisi olmadığını ifade etmiştir. Yapısal meseleler bireysel olarak insanların omuzlarına yüklendiği takdirde kişi yapmış olduğu işin sorumlusu olarak görülür. Eğitim alan öğrenci, bankadan kredi çeken emekli olumsuz bir durum ile karşılaştığında “risklerin bireyselleşmesi” ile sorumlusu bizzat bireyin kendisi olarak görülmektedir. Lakin burada bireysel sorunlardan ziyade yapısal sorunlar mevcuttur. Alınan eğitimin niteliği, eğitime erişim ve eğitimde kalma gibi sorunlar bireysel olarak genç nüfusa yüklenemeyecek problemlerdir. Katılımcıların uzun yıllar çok fazla “emek” ve “mücadele” ile mezun oldukları bölümlerde aldıkları diplomalar geçerli değildir. Bu süreçte uzmanlık alanlarını icra edememenin vermiş olduğu bunalımlar ve çevreden gelen tepkiler gündelik yaşamlarını etkilemektedir. Gençlerin üyesi oldukları ailelerin eğitimde kalma süresi ve buna bağlı olarak kültürel sermayelerinin düşük olması elde edilen bulgulara yansımıştır.

3.4.4. Serbest Zaman Etkinlikleri: Sosyalleş(e)miyorum

“Sosyalleşmek henüz bana göre değil.”

(Georg Philipp Friedrich)

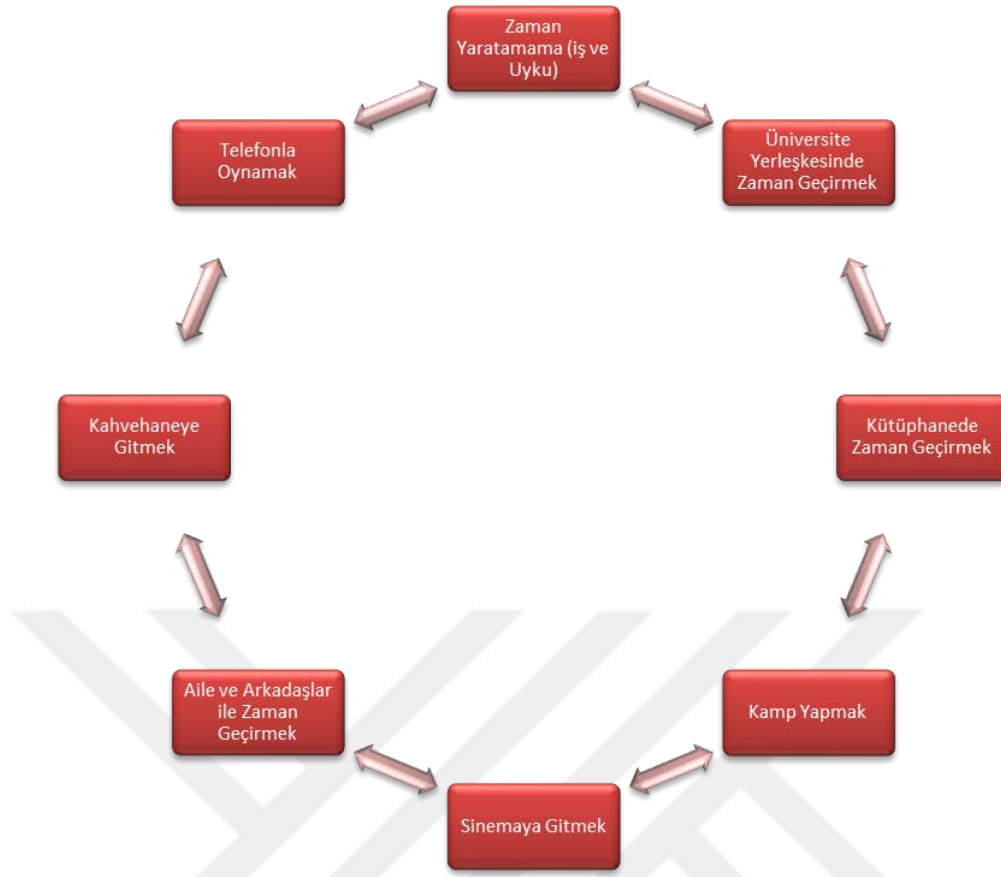
“Yani bak abartmayacağım gerçekten abartmayacağım. Benim serbest zaman veya boş zaman diye bir şeyim yok (K4)”

“Herhangi bir şey yapmıyorum açıkçası genelde evdeyim. Sosyalleşemiyorum açıkçası (K9)”

“Telefonlarla oynuyorum (K18)”

Serbest zamanlarda insanların yaptıkları etkinlikler genellikle bağlı bulundukları kültüre, ekonomik ve sosyal yapılarına göre farklılık gösterebilir. Serbest zaman etkinliklerini insanların nasıl deneyimlediği sınıfsal bazı çıkarımlarda bulunmaya olanak tanır. Bu çıkarımlar kişilerin kültürel, sosyal, ekonomik eşitsizlikleri nasıl deneyimlediği ile ilgili bir süreçtir. Serbest zaman, çalışan bir insan için iş saatleri dışında veya tatil günlerini ifade eder. Bir öğrenci için ise ders saatleri dışında olan zamanı ve tatil günlerini ifade eder. Bir işçi için ise, fabrikada mesai saatleri dışında olan zamanı ifade eder. Serbest zaman genellikle kişilerin yakın sosyal çevresinde olan aile, akraba, eş, dostları ile bu zamanı birlikte geçirme olarak da görülebilir. Burada kişilerin var ise serbest zamanlarını geçirdikleri mekânlar, aktiviteler bu kişilerin yaşam kalitesini etkileyen bir unsurdur. Serbest zamanın sınıfsal konumlara göre farklılık göstermesi insanların yaşam kalitesi ile doğrudan ilişkilidir. Sosyo ekonomik olarak üst gelir düzeyine sahip insanlar serbest zaman etkinliklerini hobilerini gerçekleştireceği bir zaman dilimi olarak görebilir. Yakın çevreleri ile beraber tatil merkezlerine gidebilir. Kültürel faaliyetlere katılma olanağı sağlayabilir. Düşük gelir düzeyine sahip insanlar için bu durum sınırlıdır. Yakın çevresi ile tatile çıkma veya hobilerinin olması bağlı olduğu kültürel, sosyal, ekonomik şartlar ile ilgilidir.

Bu temada yükseköğretim mezunu katılımcıların iş ve eğitimleri dışında kalan zamanlarını nerede kimler ile geçirdiklerine ve neler yaptıklarına dair bulgular yer almaktadır.



Şekil 3.5. Serbest Zaman Etkinlikleri

Sosyoloji bölümü mezunu hâlihazırda kadın çalışmaları anabilim dalında yüksek lisans öğrencisi olan katılımcı (K4) hayatında “serbest zaman” diye bir zaman diliminin olmadığını belirtmiştir. Hayatını devam ettirebilmek için temel gereksinimlerini karşıladıktan sonra sorumlu olduğu yüksek lisans tezini yazması gerektiğini vurgulamıştır. Uzunca bir zamanın ardından arkadaşıyla sinemada çıkan filme gitme planı yaptığını ifade etmiştir.

Yani bak abartmayacağım gerçekten abartmayacağım. Benim serbest zaman veya boş zaman diye bir şeyim yok. Yani ben zaten şuanda yüksek lisans tezi yetiştiriyorum. Yan, 6,5 saat çalışıyorum markette ya eve geldiğim zaman biraz uyku falan uyuyorum, temel şeyleri yaptıktan sonra oturup o tezi bir şekilde yürütmem gerekiyor. Evet tez süreci eğitim süreci çok yavaş ilerliyor ama bunu da yapmam lazım. Bir şekilde onu devam ettirmem gerekiyor. Bir de tez dışında formasyon eğitimi alıyorum. Onun için baya yorucu oluyor günlerim yorucu geçiyor. Şuanda stajım var stajım devam ediyor. Ama çok uzun bir zaman sonra bugün bir tane arkadaşım ile sinemaya gideceğim mesela. Avatar 2 çıktı onu izleyeceğim (K4, Sosyoloji, 28, Kadın).

Çukurova Üniversitesi Felsefe Grubu Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi olan kadın katılımcı (20) yüksek lisans eğitimine yeni başlamıştır. Bu sürede herhangi bir burs veya kredi desteğinin olmadığını belirten katılımcı eğitimde olduğu süre dışında kalan zamanı serbest zaman olarak belirtmiştir. Bu zaman diliminde ise üniversite yerleşkesini kullanmaktadır. Üniversite yemekhanesinde yemek fiyatlarının hala çok uygun olduğunu ve yemek yemek için bu mekânı tercih etmektedir. Evinin şehir merkezine uzak olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle şehir merkezine gitmenin maddi olarak bir yük

olacağını ifade etmiştir. Serbest zamanlarında üniversite yerleşkesin de bulunan kütüphaneyi de aktif kullanmaktadır.

Daha burs kredi vs olmadığı için boş zamanımda genelde işe gidiyorum ajanslar falan part time işler için çağırıyorlar. Ders yoksa evdeyim bir de, kitap okuyorum, ders çalışıyorum. Arkadaşlarımın evine gidiyorum. Şehirde çok nadir çarşıya gidiyoruz. Fazla çarşıya gitmiyorum. Zaten kaldığım yer çarşıya uzak ondan dolayı girmiyorum bir döner bile olmuş bir sürü para eğer gidersem çarşıya masraf fazla oluyor e gelir de az olunca en iyisi evde olmak veya üniversiteye gidiyorum. Çok şükür hala öğrencilik devam ediyor yemek orada yıllardır 2 lira bunun çok avantajını gördüm. Gidiyorum yemek yiyiyorum biraz ders çalışıyorum kütüphanede sonra tekrar eve geçiyorum genelde boş zamanım böyle geçiyor. Gerçi buna boş zamanda denilmez de neyse (K20, Felsefe Grubu Öğretmenliği, 28, Kadın).

Serbest zaman etkinlikleri aynı zamanda kişinin sosyalleşme ve toplumsala katılması için bir fırsat olarak da görülür. Yakın çevre ile yapılan serbest zaman etkinlikleri hem kişilerin “öteki” ile zaman geçirmesi hem de bu zaman diliminde “sosyal öğrenme” sürecine dâhil olmasıdır. Bu sosyal öğrenme sürecini gerçekleştiremediğini belirten İşletme bölümü mezunu kadın katılımcı (K9) bu süreci “sosyalleşemiyorum” ifadesi ile tanımlamıştır. Bunu ekonomik yetersizliklerden kaynaklı “yapılabilirliklerinin” kısıtlı olmasına bağlamıştır.

Herhangi bir şey yapmıyorum açıkçası genelde evdeyim. Sosyalleşemiyorum açıkçası. Bu herhalde şeyden kaynaklı, ekonomiden kaynaklı benim yaşımdaki insanların gezmesi yeni yerler öğrenmesi gerekiyor ama ekonomiden kaynaklı bunların tamamı kısıtlı bir şey yapamıyorsunuz. yaşam standartlarımız düştü maalesef (K9, İşletme, 27, Kadın).

Serbest zamanlarında yakın sosyal çevresinde bulunan aile ve arkadaşları ile zaman geçirdiklerini belirten katılımcılar (K2 ve K8) sosyal aktivitelere zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Bu zaman diliminde kamp yapmak, gezmek öne çıkan etkinliklerdir.

Arkadaşlarım ile ailem ile vakit ve zaman geçiriyordum. Sosyal aktivitelere zaman ayırıyordum (K2, Sosyoloji Yüksek Lisans, 29, Kadın). Genellikle arkadaşlarla zaman geçirmeye çalışıyordum. Kamp yapıyorduk. Geziyorduk (K8, Ziraat Mühendisliği Yüksek Lisans, 28, Erkek).

Hemşirelik bölüm mezunu kadın katılımcı (K18) atanma konusunda bölümlerinin bir avantaj sağladığını belirtmiştir. Bundan dolayı tekrar KPSS çalışacağını ifade etmiştir. Ek olarak telefonla oynamayı serbest zaman etkinliği olarak görmektedir.

Telefonlarla oynuyorum. Bu sene KPSS çalışacağım tekrar biliyorsunuz hala hemşirelik alımları var tamamen bitmeden diğer bölümler gibi bir an önce atanmam lazım. Bu sene tutturdum tutturdum. İstedğim puanı alırsam (K18, Hemşirelik, 25, Kadın).

Öğrencilik dönemi serbest zamanlarında farklı şehirlere arkadaşları ile seyahat ettiğini belirten Sosyoloji mezunu kadın katılımcı (K19) şuanda aile evinde ve nişanlı olduğu için arkadaşları ile bu aktiviteleri tekrar yapamayacağını belirtmiştir. Bunu aynı zamanda ekonomik olarak kendisini zorlayacağı için tekrarlamasının zor olduğunu ifade etmiştir.

Pazara çıkıyorduk, film falan izliyorduk, çarşıda falan geziyorduk. Gezmeye falan da gitmiştik Mersin’e. Çağla’nın Çankırı’ya falan da gitmiştik İstanbul’a falan da gitmiştik. Ama iyi ki önceden buralara gitmişim yani. Şimdi belki biraz zor olabilir. Öğrenci olduğum zaman daha rahattım şimdi aile evinde olduğum için biraz daha zor. Zaten nişanlıyım bir de onun içinde zor. Ekonomik yönden de zor (K19, Sosyoloji, 29, Kadın).

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü mezunu katılımcı (K3) serbest zaman etkinliklerini farklı alternatifler ile çeşitlendirmeye çalışmaktadır. Buna rağmen yaşadığı şehrin çok yakınında bulunan turizm şehrine yaz sezonunda gidemediği için sitemini belirtmiştir. İkinci üniversite kapsamında devam ettiği bölümü üniversitenin sosyal alanlarını kullanma konusunda avantaj sağladığını ifade etmiştir. Genellikle arkadaşları ile kahvehanede zaman geçiren katılımcı kahvehanenin çayının ucuz olduğu için tercih ettiğini şu cümleleri ile açıklamıştır:

Öğrencilik zamanımda sene 2012-2016 arasında derslerin azaldığı vize final dönemlerinde başka şehirlere gidiyorduk gezmeye. Mesela Adana Mersin yakın denize giderdik arkadaşlarım ile. Zaten yaz aylarında çoğu zaman çalışıyordum bir şey yapamıyordum Adana'da hava sıcak biliyorsun baya. Ondan dolayı işten eve gidiyordum. Bazen Menderes tarafında yürüyüş yapardım. Ama mezun olduktan sonra denize bile bazen 2 yılda bir gidemiyorum. Birde şurası yani deniz çok yakın bize. Ona rağmen gidemiyorsun. Nasıl gideceksin ki kalsan bir sürü masraf yemesi içmesi ayrı dert, yol parası ayrı dert. Ondan birkaç yılda bir belki giderim. Genelde burada takılırım işte çay ocağında arkadaşlar falan da gelir. Çayı ucuz sahiplerini de tanıyorum. Bunun dışında il halk kütüphanesine giderim orada kitap falan okurum kitaplar falanda var orada. Birde ikinci üniversite okuduğum için Çukurova'nın hala sosyal alanlarından yararlanma imkanım var havuz 10 TL mesela, yemekhaneye yetişsem yemeği daha 2 TL oralara gidiyorum zaten kampüsü de güzel iyi zaman geçiyor, bu şekilde yani (K3, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 29, Erkek).

Serbest zaman etkinlikleri kişilerin sosyal ekonomik ve kültürel imkânlarına bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. İnsanlar ekonomik olarak belirli bir refah düzeyinde ise serbest zaman etkinlikleri de buna bağlı olarak çeşitlilik gösterir. Aksi halde düşük gelir düzeyindeki insanların serbest zaman etkinlikleri de sınırlı olmaktadır. Katılımcılar serbest zaman etkinliklerinin ekonomik kısıtlılıklardan dolayı sınırlı olduğunu belirtmiştir. Bu sınırlılıklar ile baş etmek için farklı alternatifler geliştirmişlerdir. Örneğin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü mezunu katılımcı (K3) yüzme sporunu icra edebilmek ve kütüphaneyi kullanmak için ikinci bir yükseköğretim programı okuduğunu belirtmiştir. Bu alternatif ile üniversite yerleşkesini kullanarak, sosyal alanlardan yararlanmaktadır. Bir diğer yüksek lisans öğrencisi kadın katılımcı (K20) şehir merkezine serbest zamanlarında dahi gidemediğini ifade etmiştir. Çünkü şehir merkezine uğradığı zaman harcama yapacağını ve gerek aileden gerekse KYK' dan herhangi bir destek almadığı için bu durumun onu zorlayacağını belirtmiştir. İşletme bölümü mezunu bir diğer kadın katılımcı (K9) “sosyalleşemediğini” açıklamıştır. Bu durumu doğrudan ekonomik gelir düzeyi ile bağdaştırmıştır. Ekonomik olarak yeterli gelire sahip olmaması serbest zamanlarında katılımcının “yapabilirliğini” sınırlamaktadır. Bir diğer sosyoloji bölümü mezunu kadın katılımcı (K4) “serbest zaman” diye bir zamanının yaşamında olmadığını ifade etmiştir. Hayatının sadece “iş ve uyku” arasında şekillendiğini vurgulayan katılımcı bu durumu çalıştığı iş ve gelir bağlantısı ile açıklamıştır.

3.4.5. Merkezi Sınavlara (KPSS, KPSSA, ÖABT, ALES, YDS, YÖKDİL) Yönelik Hazırlık

Süreci: Olmayacağını Bile Bile Çalıştım

“Eğitim daha yoksun sınıflara doğru gidildikçe eksiksiz bir eleme mekanizmasını nesnel anlamda tatbik etmektedir.”

(Pierre Bourdieu)

“O dönem KPSS çalışmak için kredi çektim kredi ile sınava çalıştım.

Tabi hala o krediyi ödemedim nasıl olacak bilmiyorum (K4)”

“KPSS bizim gibi insanların üstüne oturup düşünmesi gereken bir sınav bile değil bence (K7)”

“Çünkü KPSS den bir umut yok çünkü bakanlık çıktı açıklama yaptı; iktisat, işletme atama beklemesin (K11)”

Eğitimin tüm aşamalarında birer “eleme” yöntemi görevini üstlenen merkezi seçme ve yerleştirme sınavları bulunmaktadır. Bu sınavlarda belirli puanları alanlar “seçilmiş” olarak belirli eğitim kurumlarına ve konumlara yerleşmeye hak kazanırlar. Bu düzen genellikle liyakat veya meritokrasi ismi ile anılır. Meritokrasi, bir kişinin veya grubun, toplumdaki veya bir kurumdaki konumunu ve statüsünü yeteneklerine, bilgi ve becerilerine, performansına ve başarılarına dayandıran bir yönetim veya yönetim anlayışıdır. Toplumda kişilerin hak ettikleri şekilde değerlendirilip ödüllendirilmesini savunan bir anlayıştır. Bu anlayış, geleneksel olarak sınıf, aile kökeni veya diğer toplumsal unsurlar gibi dış faktörlere dayalı olarak statü, iktidar ve fırsatların dağıtıldığı toplumlardan farklıdır. Meritokratik sistemlerde, bireylerin yetenekleri ve başarıları, pozisyonlarına ve fırsatlara erişimine doğrudan etki eder. Bu durum beraberinde bazı yanılsamaları içerebilir. Bu yanılsama “kişinin çabası” eğitim sürecinde başarının tek nedeni olduğuna inanmaktır. Ancak bu düşünce birçok yapısal nedeni göz ardı edebilir. Kişinin eğitime erişimi, eğitime devam edebilme durumu, aldığı eğitimin niteliği, ailelerinin eğitimde geçirdikleri süre, kültürel sermayeleri, sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyleri bu nedenleri belirleyen etkenlerden bazılarıdır.

Bu temada katılımcıların merkezi sınavlara hazırlık süreçleri hakkında bilgileri yer almaktadır. Katılımcıların bu sınavlara hazırlık yapıp yapmadıkları belirlenmiştir. Katılımcılar bu sürecin ekonomik yükümlülüğünü nasıl çözdükleri ve başarılı olmaya yönelik beklentileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Sosyoloji bölümü yüksek lisans mezunu erkek katılımcı (K1) merkezi sınavlara hiç bir zaman hazırlanmadığını belirtmiştir. Eğitim sürecinde “başarısız” olmasını “kültürel sermayesinin düşük” olmasına bağlamaktadır. Kültürel sermayesinin düşük olmasının bu merkezi sınavlarda “başarı başarısızlık” noktasında belirleyici olduğunu şu cümleleri ile belirtmiştir:

Açıkçası KPSS sürecim hiç olmadı. Hiç KPSS’ye hazırlanmadım. Çünkü akademiye yönelik bir beklentim vardı. Bundan dolayı KPSS ye hiç yönelmedim. Tabi ALES şeyim vardı. Ya dediğim gibi iyi bir eğitim hayatım olmadı. Dolayısıyla ekonomik sermayem ve kültürel sermayem çok düşüktü ve bu beraberinde size neye mal oldu. Yüksek lisans ve doktora yaparken bile yine öğrenci ve sefil hayatına maruz kaldınız. Yani o sefilliği dibine kadar yaşıyorsunuz. Bir araştırma görevlisi, bir öğretim görevlisi olamıyorsunuz. Neden olamıyorsunuz, çünkü o birikiminiz yok. Yüksek bir ALES puanı alamıyorsunuz. Özel ders alamazsınız, kurslara gidemezsiniz. Geçmişte çok kötü bir eğitim sisteminden mezunsunuz, sizi yönlendiren olmamış, gitmiş olduğunuz ortaokul lise. Düşünün aynı sırada 3 kişi oturuyorduk biz nasıl bir eğitim alabilirsiniz ki. Sıralar 60-70 kişilik bir şeye sahip. Dershaneye gidemiyorsunuz, ailenin ekonomik ve kültürel sermayesi belli ne kadar mücadele edebilirsiniz. Tabi bunu sosyoloji okuyunca daha çok belki farkına varıyorsunuz. Yani bir hayalin peşinde koşuyorsunuz bunu da kabul etmek zorundasınız.

Kabul etmediğiniz takdirde daha çok yıpranırsınız. Bilgi bazen sizi rahatlatabiliyor. Ben aslında şunu söyleyebilirim, sınıfsal koşulların getirmiş olduğu durumdan dolayı ben böyleyim. İşte dediğim gibi sizin ailenizin ekonomik, kültürel, sosyal sermayeleri sizin okulunuza, işçi olmanıza okurken bile ölümle yüz yüze olmanıza neden oluyor sebep oluyor. Çünkü bir belirsizlik içerisindeyiz. Tamamıyla sonunu göremediğiniz bir şeyin içerisindeyiz. Hayatınızda oturmamış sürekli taşlar var o taşları yerine koymaya çalışıyorsunuz. Çünkü hayattan beklentileriniz var. İşte atanmanız lazım, evlenmeniz lazım, askerlik bile yapmadım yani. Bakın kaç yaşına geldim askerlik bile yapmadım daha. Siz de kendiniz bundan rahatsız oluyorsunuz. Dolayısıyla bunların hepsini kabul ediyorsunuz ama aynı zamanda sizi çok ciddi rahatsız ediyor. Dediğim gibi sizin içinde olduğunuz sosyal çevre size çok acımasız davranıyor. Acımasız olunca siz de darbeler alıyorsunuz yaralar alıyorsunuz bu da sizi çok kötü şekilde etkiliyor (K1, Sosyoloji, 29, Erkek).

KPSS süreci ve KPSS sonrasına dair herhangi bir “umudunun olmadığını” belirten İşletme bölümü mezunu katılımcı (K11) bu düşüncesini bakanlık açıklaması ve liyakat eksikliği olarak yorumlamıştır.

Üniversiteden sonra bir takım planlarım vardı. Öncelikle hani üniversite okuduğum şehirden gitmek ve daha sonra kendi bölümümle ilgili birşeyler yapmaya çalışacağım, KPSS dir başka şeydir girmeye çalışacağım bir şekildeydi. Çünkü ailem bunu istiyor ama bana kalsa KPSS ye de girmeyeceğim. Çünkü KPSS’den bir umut yok çünkü bakanlık çıktı açıklama yaptı; iktisat, işletme atama beklemesin. Bu açıklamayı yaptı. Bu açıklamadan sonra hiç çalışmam yok. Ki çalışanları da gördüm hiç birşey yapan yok. Çünkü sistem adaletli bir sistem değil. 100 alsan da 90 alsan da girmiyorsun bir şekilde. Mülakatta eleniyorsun. Hani şöyle bir şey var mesela en basitinden arkadaşım gardiyanlığa girdi aldığı puanda çok iyiydi, gideceği şehirde üçüncü sırada 100 kişi alınacak ama o elendi alınmadı. Hani sorulan soruları da cevapladığını söylüyor. Aynı şekilde İstanbul’a da gitti. İstanbul’da da elendi. Erzurum’a da gitti orda da elendi. Yani böyle başka şehirlere gitti hep elendi. Aldığı puanda süperdi yan iyi puan almıştı. Ama eğer yapabilirsem kendi bölümümle ilgili yüksek lisans yapmayı düşünüyorum. Şuanda aklımda öyle bir şey var. Olmadı bilgisayar bölümü ile uğraşırım. Ondan sonra Eskişehir gibi Adana İstanbul gibi bir metropolde bu bilgisayarlıların içine gidip yazılımı kaptıktan sonra gelip Ceyhan’a bir bilgisayarçı açmayı düşünüyorum (K11, İşletme, 25, Erkek).

Sınavlara az bir zaman kala KPSS’ye çalıştığını belirten Ziraat Mühendisliği bölümü yüksek lisans mezunu erkek katılımcı (K8) memur olma düşüncesinin hayata bakışını yansıtmadığını belirtmiştir. Memur olmanın hayatında bir “disiplin problemi” yaratacağını ifade etmiştir.

Kısa kısa dönemlerde çalıştım. Oturup da bir dershaneye gidip çalışmadım. Sınava 1-2 ay kala gibi çalıştım. Benim memur olma gibi bir düşüncem yoktu. Memur düşüncesine karşıyım. Çünkü memurların %90’ı ya da daha fazlası aldıkları maaşları hak etmediklerini düşünüyorum. Çünkü çok mesaiden kaçıyorlar ve çok laubali bir çalışma saatleri oluyor. İşe vaktinde gelmiyorlar, işten vaktinden önce çıkıyorlar. Küçük bir şeyde hemen rapor alıyorlar. Hiç ihtiyaçları olmadığı halde işe gitmiyorlar. İşten kayıyorlar. Öğle aralarını çok uzatıyorlar. Haksızlık olduğunu düşündüm o yüzden memur olma gibi bir niyetim olmadı (K8, Ziraat Mühendisliği, Yüksek Lisans, 28, Erkek).

KPSS sınavının insanın memur olması için seçilme kriteri ol(a)mayacağını belirten Felsefe Grubu Öğretmenliği mezunu kadın katılımcı (K6) en son girdiği 2022 yılındaki sınavın iptal edilmiştir. İptal edilen sınava yönelik tepkisini “yıllarım gitti” diye ifade etmiştir.

KPSS bizim gibi insanların üstüne oturup düşünmesi gereken bir sınav bile değil bence. Mesela beni kim sınıyor kim benim atanıp atanmama kara veriyor. Ya mesela sınav anında karnın ağrısı gayet insani bir durum yapamayacaksın o sınavı değil mi? al sana gitti işte yılların. Bu senin bütün hayatını etkiliyor. Mesela sınava girdik yakın zamanda sınav iptal edildi (K7, Felsefe Grubu Öğretmenliği, 29, Kadın).

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü mezunu katılımcı (K3) sınava hazırlık sürecinde kurs ücretini karşılayabilmek için belirli bir süre ayakkabı mağazasında çalışmıştır. Ailesinin de desteği ile bir dönem sınava hazırlık sürecini yaşadığını vurgulamıştır.

Evet, en son KPSS için dershaneye gitmiştim. Bir ayakkabı mağazasında çalıştım KPSS ücretini biriktirmek için. Bir ay falan çalıştım sonra ailem biraz da destek verince gittim KPSS kursuna (K3, Psikoloji Danışmanlık ve Rehberlik Servisi, 29, Erkek).

Sosyoloji Anabilim dalında yüksek lisans eğitimine devam eden kadın katılımcı (K4) KPSS sürecinde sınava hazırlanmak için kredi çektiğini belirtmiştir. Aldığı puan atanmak için yeterli olmamıştır. Babasının “yıprandın, yıllardır şehir dışındasın, devlet tarafından garantili bir işin olsa hiç fena olmayacak” gibi telkinlerini “maruz kalmak” olarak nitelemiştir.

KPSS hazırlık sürecinde bir kursa falan gitmedim. Genelde kendim çalıştım sınava. O dönem KPSS çalışmak için kredi çektim kredi ile sınava çalıştım. Tabi hala o krediyi ödemedim nasıl olacak bilmiyorum. Zaten en son KPSS’den 77 puan aldım. Ama geçen babam şunu söyledi kızım 28 yaşına bastın yıllardır şehir dışındasın, yıprandın, böyle mi devam edecek hep devlet tarafından garantili bir işin olsa hiç fena olmayacak dedi. Bunlara maruz kalıyorum sürekli. (K4, Sosyoloji, 28, Kadın).

Merkezi sınavların başarı veya başarısızlık için bir ölçüt olmadığını belirten Peyzaj Mimarlığı yüksek lisans mezunu kadın katılımcı (K7) KPSS sürecini “eve kapanma” ve “sürekli ezber yapma” olarak betimlemiştir.

KPSS süreci öyle bir şey ki kendini eve kapatıyorsun sadece matematik tarih ezberi yapıyorsun. Bu kadar çalışıyorsun bunu sınavda hatırlamadığında kazanamıyorsun işsiz kalıyorsun. Burada ne oluyor çok fazla ezber yapan çalışan kazanıyor. E bazen yapmak ezberlemek bile yeterli olmuyor ki 100 almak bile yeterli olmuyor işin içine torpil girince bunlar bile ölçüt değil (K6, Peyzaj Mimarlığı Yüksek Lisans, 29, Kadın).

Hemşirelik bölümü mezunu kadın katılımcı (K14) “ailesine yük olmak” istemediğini ve bunun için atanması gerektiğini ifade etmiştir. Mezun olduktan sonra yakın çevresinin atanma ile ilgili sorularına “çevreyi çekemem sürekli soru sormalarını kaldıramam” “onun için KPSS çalışmam gerekiyor” diye yanıt vermiştir.

KPSS çalışıyorum bu yıl lay lay lom yapmayıp oradan atanmayı düşünüyorum. Eğer devlete atanırsam çalışmayı düşünüyorum orada. Ama devlete atanamazsam da o KPSS puanını polislik veya subay vesaire değerlendirmeyi düşünüyorum. Eğer bu yıl olmazsa da oturup KPSS tekrar çalışırım. Ama atanırsam ondan sonra yüksek lisans falan yapmayı düşünüyorum ortalamam düşük şuanda ama 4 yılım bitmeden ortalamam yükselirse yabancı dili falan halledip yüksek lisansa falan devam etmeyi düşünüyorum mesela memurluğumu yaptığım yerde yüksek lisansımı yapmayı düşünmüyorum değilim. Ama puanımı üniversitede halledip atanmayı düşünüyorum çünkü mezun oldum çevrem sürekli atanma ile ilgili sorular soruyor çevreyi çekemem sürekli soru sormalarını kaldıramam. Onun için tekrar başladım KPSS çalışmaya. Hem aileme de yük olmak istemiyorum. Onlar yük olarak görmüyor ama sen kendini öyle hissediyorsun (K14, Hemşirelik, 25, Kadın).

İşletme mezunu kadın katılımcı (K9) KPSS sürecinde ekonomik olarak çok zorlanmıştır. “Yol parası, dersane parası, yemek ücreti”, bu süreci zor kılan unsurlardandır.

2 defa gittim kursa. Ama çok zor oluyordu. Aslında ekonomik olarak çok zor oluyordu. Yol parası veriyordun, dersane parası veriyordun, yemek yiyorsun onun parasını veriyordun. Sürekli bir ücret ücret veriyordun. Sonra şey oluyordu, emeğini yok sayıyordun bari bu verdiğim

ücretin bir karşılığı olsun diyorsun. Emek zaten bir şekilde gitti sonra diyorsun bu giderlerin karşılığını alayım (K9, İşletme, 27, Kadın).

Merkezi sınavlara hazırlık sürecinin verimli geçmediğini belirten katılımcılar (K5, K10) bu süreci ilk başta “ciddiye aldıklarını” daha sonra ise “verimsiz” geçen bir zaman dilimine dönüştüğünü belirtmişlerdir.

1 ay falan bir KPSS hazırlanma sürecim oldu ciddi ciddi böyle kitap falan aldım. Devam edemedim. Aklımda hep yüksek lisans vs. vardı. Sonra yüksek lisansa kabul alınca bıraktım KPSS çalışmayı (K5, İlahiyat, 24, Kadın).
2016’da gitmiştim ama konuların bile yarısını bitiremeden sınava girmiştim. Çok verimsiz geçmişti (K10, Ekonometri Yüksek Lisans, 28, Kadın).

Atanma kriterinin sadece belirli bir puan ile yeterli olmayacağını belirten İşletme bölümü mezunu katılımcı (K16) bu deneyimini şu şekilde açıklamıştır:

Valla bizim bölüm biraz sıkıntılı KPSS düşünüyorum, o da torpil falan. İlk geldiğimde girdim Ankara’da mülakata girdim, infaz koruma memuru puanım da iyiydi 82. Alınanlara baktım 70 falan. Biz de bir kişi araya soktuk ama olmadı. Ak partide şeyin olmayınca olmuyor. Ondan sonra da özel sektör düşünüyorum (K16, İşletme, 25, Erkek).

Sınava çalıştığı dönemi “depresyon dönemi” olarak belirten sosyoloji bölümü mezunu kadın katılımcı (K19) bu süreçte polis olmak istemiştir. Çevresindeki tepkileri, sınava girip belirli bir puan almak kaydıyla pasifize edeceğini düşünmüştür.

Bayağı bir sıkıntıydı. Depresyona giriyorsun hani üniversite bitmiş mezunsun ama bir şey yok bir yandan ailene yük oluyormuş gibi hissediyorsun. Belli bir yaşa gelmişsin artık. Milletin baskısı var. Ya evlen ya bir iş bul gibisinden. Madem bitmiş iş bulamıyorsun evlen madem. Bayağı bir baskı çok oluyordu. Polisliğe uğraşıyorsun kaç defa oldu falan. KPSS hiç düşünmedim çok zor diye atanma düşük ihtimal. Umudum olmadığından. Çalışmayı da çok sevmiyorum kitap mitap. Sadece KPSS’ye polislik için 60 alayım diye giriyordum. (K19, Sosyoloji, 29, Kadın).

Meritokratik anlayışın kabul edildiği toplumlarda yetenek, beceri, zekâ ile insanların belirli konumlara erişimi sağlanabilir. Burada kişinin yetenek zekâ ve becerileri “hak edilmiş” bir ödüllendirme olarak topluma kabul ettirilmiştir. Kişi sınavda başarılı ise belirli konumlara erişimi hak etmiş demektir. Burada aynı zamanda “nepotizm” kayırmacılık sorunu da ortaya çıkar. Bu durum seçilmiş kişilerin belirli bir zaman sonra toplumda soylu kişiler olarak görülmesine neden olabilir. Bu soylu kişiler ailelerinden devraldıkları ekonomik sermayeleri ve kültürel sermayeleri ile bu soyluluklarını yeniden üretebilirler. Bir yandan ekonomik ve kültürel sermayeleri yeterli olmayan kesim için ise var olan eşitsizlik halleri devam etme riskleri ortaya çıkabilir. Katılımcılar merkezi sınavlara hazırlık süreçleri eğitim aşamalarının diğer süreçleri gibi ekonomik yetersizliklerden dolayı “ağır aksak” işlediğini belirtmiştir. Başarısız olmalarının sorumluluğunu/nedenini kendilerinde aramaktadırlar. Kimi zaman merkezi sınavlara hiç girmediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu bazen de nepotizm kayırmacılık kavramı ile açıklamışlardır. Bu kavramın günümüzde kullanımı “torpil” veya “referans” olarak ifade edilir. Meritokrasi kavramının “tiranlığı” yeterli ekonomik ve kültürel sermayeye sahip olmayan katılımcıların bu eşitsiz hallerinin yeniden üretimini sağlama konusunda ihtimalleri güçlendirmektedir.

3.4.6. Merkezi Sınavlara (KPSS, KPSSA, ÖABT, ALES, YDS, YÖKDİL) Yönelik Düşünceler:

Ne Sınav Olsa Gireriz

“Sınav, bilginin bürokratik vaftizinden, seküler bilginin kutsal bilgiye dönüşümünün resmi ikrarından başka bir şey değildir.”

(Karl Marx)

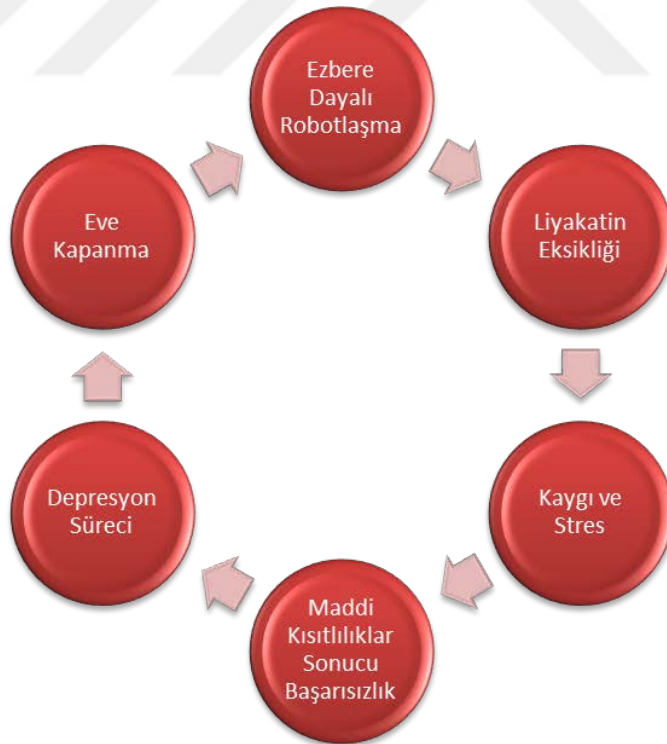
“Ben bu sınav süreci şöyle değerlendiriyorum. Cehaletin övüldüğü bir süreçteyiz (K6)”

“Bu sınavlar bir başarı kriteri değildir bence (K15)”

“Bir alternatifim yok mecburen ne sınav olsa gireceğim (K16)”

Merkezi sınavlar genellikle öğrencilerin belirli konumlara ulaşip ulaşamayacağı konusunda bir ölçme işlemidir. Ancak bu sınavlar bazen öğrencilerin eşitsizliklerini ve düşük olan kültürel sermayelerinin yeniden üretilmesine katkıda bulunma ihtimali yüksektir. Bu sınavlarda öğrencilerin farklı sosyo ekonomik düzeylere sahip olduğu göz önüne alındığında eşit olarak girdikleri sınavların birer eşitsizlik yarattığı problemi oluşabilir. Dershanelere, kurslara, etüt merkezlerine kolaylıkla erişim sağlayan kesim için bu sınavların sonuçları birer ödül olmaktadır. Öte yandan dershane, kurs ve etüt merkezlerine erişimleri kısıtlı olan kesim için bu süreç birer ceza ve başarısızlık ile “damgalanma” sorunu ortaya çıkarabilir.

Bu temada katılımcıların merkezi sınavlar (KPSS, KPSSA, ÖABT, ALES, YDS, YÖKDİL) hakkındaki düşüncelerine dair bulgular yer almaktadır. Burada amaç bu sürecin birer öznesi olan kişilerin, katılımcı olarak bu deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymaktır.



Şekil 3.6. Merkezi Sınavlara Yönelik Düşünceler

Peyzaj mimarlığı yüksek lisans mezunu ve 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş ve Gaziantep merkezli depremlerde evi yıkılan kadın katılımcı (K6) merkezi sınavların yetenek, başarıyı ölçmediğini

belirtmiştir. Eğitimi, eşitsizliklerin devamlılığı ve bir “hegemonya” aracı olarak görmektedir. Depremde yıkılan köy evlerinin önceden köye dönüş için bir alternatif olduğunu ifade etmiştir. Depremden sonra böyle bir alternatifinin olmadığını belirterek yurtdışına gitmeyi sadece kendisi için değil sosyal çevresinin de “mutlu” olacağı bir eylem olarak düşünür.

Ben bu sınav süreci şöyle değerlendiriyorum. Cehaletin övüldüğü bir süreçteyiz. Yani eğitilmiş genç insanlar cahil olmayan insanlar ve bunlar sevilmezler genelde. Bize hükmeden insanlar bizleri sevmez. Bana hükmedemezler onların yaptıkları yanlışları ben onlara söyleyebilirim bundan dolayı beni sevmezler. Yani okumuş eğitilmiş insanları sevmezler. İş vererek tınak içinde ödüllendirmek istemiyorlar bizim gibileri. Mesela benim b planımda köye gidip 20 koyun alıp hayatına devam etmek var bunu yapmamı istiyorlar. Ve ya yurtdışına gitmemizi istiyorlar veya cezaevlerine atıyorlar kadınları öldürüyorlar. Bu dönemde cehalet övülüyor bizi sefil işsiz bırakarak kendilerine muhtaç etmeye çalışıyorlar ve bunu da yapıyorlar. Mesela benim en büyük amacım iş bulmak değil yaşamak için bir alternatif üretmek. Mesel köyüme gidip bir alternatif üretmek kimsenin bana karışmamasını sağlamak. En kötü ihtimal ben çıkıp yurtdışına gideceğim. Ben şimdi uzaktan algılama diyorum, yapay zeka diyorum, istatistik diyorum, coğrafi bilgi sistemleri diyorum yazılım diyorum bu insanlar benden nefret eder çünkü onlar bilmiyor ben biliyorum aramızda böyle bir fark var. Yurtdışına gidersem ben ailem hatta birinci derecede akrabalarım bile benimle mutlu olabilirler. Ama yine de insan doğup büyüdüğü yerden vazgeçmek istemiyor. Bunun adı bir sürgün çünkü. Biz şuan eğitilmiş genç işsiz bakar mısın ya böyle bir şey olabilir mi? kelimelere bakar mısın ne kadar insanı rahatsız ediyor. KPSS bizim gibi insanların üstüne oturup düşünmesi gereken bir sınav bile değil bence. Mesela beni kim sınıyor kim benim atanıp atanmama kara veriyor. Ya mesela sınav anında karnın ağırdı gayet insani bir durum yapamayacaksın o sınavı değil mi? al sana gitti işte yılların. Bu senin bütün hayatını etkiliyor. Mesela sınava girdik yakın zamanda sınav iptal edildi. Mesela araştırma görevliliği için başvuru yaptım. Her şey formalite boşuna beni başka şehre kadar yordular bari söyleseydiniz oraya kadar gelmezdim yorulmazdım masrafa girmezdim. Ama bunları biliyorum. Bundan sonra bir daha hiç gitmedim, gitmeyi de düşünmüyorum (K6, Peyzaj Mimarlığı Yüksek Lisans, 29, Kadın).

Yapısal sorunlar için “her şey belli konuşmaya gerek yok” diye yanıt veren Beden Eğitimi Antrenörlük bölümü mezunu erkek katılımcı (K15) tüm öğrencilerin girdiği bu sınavı, “adaletin” ancak eşit bir seviyeye getireceğini belirtmiştir. Ağır iş kollarında çalışarak merkezi sınavlara hazırlanıp başarısız olmuştur. Bu sürecin “bir başarı kriteri” olmayacağını şu cümleleri ile ifade etmiştir.

Bu sınavlar bir başarı kriteri değildir bence. Neden mi değildir? Şöyle düşünün bugün üniversiteden mezun olursunuz gider açık öğretim okursunuz çıkmış sorulara çalışırsınız sınavı geçersiniz. Sonra gidip başka şehirde yıllarca emek vereceğine oturur KPSS çalışırsın o zaman diliminde zaten ezber değil mi sınavın tamamı ezber. Buradan atanırsın diye düşünüyorum. Ama bana kalır ise sınavların tamamı kalkmalıdır. Çünkü sınavın olduğu yerde adalet olmaz birileri çok kolay bu sınavları kazanır gider özel kurs alır gider etüt merkezinde çalışır. Gelir kendine ait odasında çalışır bunlardan sonra bu kişi atanıp memur oluyor ben hala gidip tarlada bahçede fabrikada kafede çalışıyorum ben başarısız oluyorum. Kimse kusura bakmasın hocam ama bu sistemin kendi yanlış baştan sona politik zaten bu sistem onun için çok konuşmaya değmez. Zaten konuştukça insan daha da sinirleniyor yaşımız kaç olmuş hala saçma sapan sınavlara hazırlanıyoruz sonra yapamıyoruz. Ailene de üzülüyorsun onlar sana belli etmiyor ama onlarda senin kadar üzülüyor en az. Onun için bazen ailemin üzülmesine üzülüyorum (K15, Beden Eğitimi (Antrenörlük), 25, Erkek).

KPSS’nin “kısmen bir belirleyiciliğinin” olduğunu ifade eden Sosyoloji bölümü yüksek lisans mezunu erkek katılımcı (K1) sınav öncesi süreçlerin bu belirleyiciliği etkilediğini ifade etmiştir. Özel kurs, dersane ve birebir ders alanlarla ile kendisini eşit olarak görmemektedir. Buna ek olarak memuriyet alımları için de bir kriterin olması gerektiğini ifade etmiştir.

Tam olarak olmasa da bir başarı kriteri olabilir belki. Ama bu eğitim sistemi baştan sona yanlış yani. Neden baştan sona yanlış: Çünkü siz eşit bir şekilde eğitimden yararlanamıyorsunuz. Yani sürekli özel kurslara giden, özel hocalara giden, dershanelere giden bir insan ile nasıl eşit bir şekilde yarışabilirsiniz ki. Tabi ama siz birini alacaksınız memuriyete belirli kriteriniz de olmak zorunda o bilgi seviyesine sahip midir diyeceksiniz. Dedğim gibi tam olmasa da kısmen bir belirleyiciliği var bence (K1, Sosyoloji Yüksek Lisans, 29, Erkek).

“Ne sınav olsa girdiğini” belirten İşletme bölümü mezunu katılımcı (K16) hiçbir sınava da tam anlamıyla çalış(a)madığını belirtmiştir. Bu durumu “kalabalık ev ortamı” ve “maddi kısıtlılıklar” a bağlamıştır. Sınavlardan sürekli düşük puanlar aldığını ve bununda bir “depresyon” sebebi olduğunu düşünmüştür. Depresyon süresinin ise ertesi gün işe gideceğinden dolayı kısa olması gerektiğini ifade etmiştir. Sınavlara çalışma mekânı olarak ise Adana İl Halk Kütüphanesini tek alternatifi olduğunu vurgulamıştır. Bu mekânın ise yine sınavlara çalışmaya gelen öğrencilerin mekanın oturum kapasitesi az olduğu için bir “yer kapma mücadelesi” ne dönüştüğünü belirtmiştir.

Bir alternatifim yok mecburen ne sınav olsa gireceğim. Belki sizde girmişsinizdir hocam, ama biliyorsunuz ki bu sınav çok farklı. Çalışmak lazım zaman ayırmak lazım. Gidip en az bir yıl kütüphanede zaman ayırmanız lazım. Şimdi mesela ben evde çalışmıyorum ortamım yok odam yok evde bizim küçük çocuklar vardı. Ben nasıl onların gürültüsünde çalışayım. E Adana’da çarşı bize uzak ben nasıl her gün çarşıya gideceğim. Gittin bir de yemek yemen lazım yol parası lazım. Babana diyemezsin ki bana harçlık ver. Benim babam verir ama adam bu yaşına gelmiş hala çalışıyor niye çünkü ben hala düzgün bir iş sahibi olamadım. Çünkü ben hala evlenmedim benim hala arabam yok. Bunları düşünmüyorum gerçi düşünsem içinden çıkamam. Çıkamayınca da yine depresyona girerim. Gerçi depresyona girmek bizim için lüks bir şey çünkü sabah kalkıp işe gideceğim depresyona giremem. Yani KPSS veya başka bir sınava ömrümde hiç doğru düzgün çalışmadım. Hep kendimi kandırdım hep oyalandım hangi sınav olsa girdim. Çünkü ortamım yok ev kalabalık çünkü imkanım kısıtlı çalışmıyorum. Benimde evimde odam olsa klimam olsa bende oturur çalışırım. Ama ne yapıyorum gidiyorum İl halk kütüphanesine zaten orada boş yer bulmak zor bulmak için mücadele vermek lazım. Çocuklar sabah çantalarını koyuyor kapı açılmadan sıra alıyorlar. Yani anlayacağınız hocam hep mücadele içinde geçiyor hayatınız sonunda bir bakıyorsunuz yine aynı yerdesiniz. Dön dolaş aynı yer... Benim için dediğim gibi tüm sınavlar aynı ben hiçbirine çalışmadım tam anlamıyla ondan hiç yapamadım sınavları hep düşük puanlar aldım hep yapamayan oldum (K16, İşletme, 25, Erkek).

KPSS sınav öncesi, KPSS’nin bir başarı kriteri olduğunu düşünen Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü mezunu erkek katılımcı (K3) sınava girdikten sonra bu düşüncesi değişmiştir. Belli bir puan almasına rağmen atanamamasını ülkenin genel politik süreci ile birlikte değerlendirmiştir.

Bende KPSS sınavına girene kadar KPSS bir başarı kriteri ölçüsü vardı. İşte KPSS’yi yapanlar başarılı yapamayanlar başarısız diye. Ama işte bende KPSS ye girdim güzel bir bölüm okudum güzel bir puan aldım ama puanım bir işe yaramadı. İlk başta problemi hep kendimde aradım ama daha sonra olan şeylere bakınca işte darbe olsun başka şeyler olsun, olağanüstü hal olsun olağanüstü hallerde alınan kararlar olsun tamamen benim dışımda gelişen yapısal kararlar diyebilirim (K3, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 29, Erkek).

Öğrencilere teorik eğitimden önce “iyi bir insan olmayı”, “sevgiyi”, “yardımlaşmayı” öğretmek gerekmektedir. Felsefe Grubu Öğretmenliği bölümü mezunu kadın katılımcı (K7) öğrencilerin başarılı olmak için birbirleri ile sürekli bir rekabet halinde olduğunu ve bunun öğrencileri “robotlaştırdığını” düşünmektedir.

Mesela ben uzun zaman ücretli öğretmenlik yaptım kesinlikle bunu küçümsemek için söylemiyorum ama çok vasat öğretmenler var. Bunlar hep bu şekilde atanıp geliyorlar. Kesinlikle çocuklarınızı böyle insanların yetiştirmesini istemezsiniz. Mesela bir felsefe grubu öğretmeni olarak çocuklara iyi derecede matematik öğretilim tarih Türkçe öğretilim ama bunun yanında

iyi bir insan olmayı da öğretilim, arkadaşlarına yardım etmeyi sevgiyi öğretilim, daha da uzatırız bunu. Ama o kadar çok istedikleri bir prototip var makine gibi. Mesela ben müdüre müdür yardımcısına diyordum çocuklara bu kadar yüklenmeyin diye. Mesela bu denemede 5 yanlış yapmış diğer denemede 6 yanlış mı yapmışlar çocuğa o kadar yükleniyorlardı robot gibi sanki. Böyle şoka giriyordum ben (K7, Felsefe Grubu Öğretmenliği, 29, Kadın).

KPSS'nin başarıyı ölçmede bazı problemler ortaya çıkartmaktadır. Ziraat Mühendisliği bölümü Bahçe Bitkileri Anabilimdalı yüksek lisans mezunu erkek katılımcı (K8) farklı bölümlerin atanma kriterlerinin aynı sınav ile değerlendirilmesinin yanlış olduğunu vurgulamıştır.

Hakkıyla okunsaydı KPSS olması taraftarıyım ama herkesin aynı sınava girmesini yanlış görüyorum. Bir matematik öğretmeniyle, bir çevre mühendisinin ya da çok farklı bir branşın KPSS'ye girmemesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bizim meslekte de ziraatten çok iyi anlayıp KPSS yapamayanlar var. Veya tam tersi 4 yıl boyunca KPSS çalışıp sadece dersleri geçtikten sonra hemen atananlar var. Hiçbir şeyden anlamıyorlar (K8, Ziraat Mühendisliği Yüksek Lisans, 28, Erkek).

Sınava esnasında kaygı ve stres bir arada yaşanmaktadır. Ekonometri yüksek lisans öğrencisi kadın katılımcı (K10) sınava hazırlık süreci olmuştur. Sınav öncesi denemelerde iyi netler yapmasına rağmen, 2 saatlik sınav sürecinde bunu uygulayamadığını belirtmiştir.

Hayır değildir. Tüm hayatını o 2 saatlik sınava sığdıramazsın. Tüm emeklerin 2 saat değildir. O 2 saate ne olacağı belli değil. Ben en son sınavda 2 saate elim ayağım titredi. Normalde matematikten 27 net yapıyordum elim ayağım titriyordu 4 net yaptım. Bu ben değilim. Ben bunun farkındayım ama onu ben 2 saate sığdıramadım (K10, Ekonometri Yüksek Lisans, 29, Kadın).

Kpss bir başarı ölçütü değildir. Sosyoloji bölümü mezunu katılımcı (K4) öznel olarak bu sınavı kabul etmediğini ifade etmiştir. Matematik ve tarih ile devlet memurluğu olmanın ölçüt olarak kabul edilmeyeceğini belirtmiştir.

Hayır kesinlikle değildir. Böyle düşünen biri de çok saçma düşünüyor bence. Gerçekten kpss bir başarı ölçüsü değildir. Seni matematik, tarih ile ölçüp devlet memurluğuna atıyorlar, neye göre bu ölçüt var yani (K4, Sosyoloji, 28, Kadın).

“Başarı ve başarısız olmak aslında net bir şey değildir”. İlahiyat bölümü mezunu katılımcı (K5) Kpss ve benzeri sınavları “robot” gibi sürekli ezbere dayalı bir sistem olarak görmektedir. Öğrencinin robotlaştığını ve bunun da bir başarı kriteri, atanamayanların da başarısız olmadığını belirtmiştir.

Kesinlikle değil. Çok gereksiz bir sınav olduğunu düşünüyorum açıkçası. Gereksiz yere zorluyorlar. Robot gibi ezberle gir o sınava o sınavı yap atan. Bu mudur yani başarı kriteri. Bence bu değildir. Atanamayanlarda başarısız değildir kesinlikle böyle bir sınavda (K5, İlahiyat, 24, Kadın).

Örgün eğitim boyunca edinilen uzmanlık alan yeterliliği küçük bir zaman diliminde ölçülemez. İşletme bölümü mezunu kadın katılımcı (K9) insanların farklı becerilerinin olduğunu, bunun da bu süre zarfında ölçülemeyeceğini düşünmektedir.

Tabi ki değil, senin yıllarca verdiğin emeği aldığın eğitimi sana 2-3 saatlik sınavda soruyorlar. Bu çok saçma 2-3 saatlik sınav senin o verimini şey yapamıyor ölçemiyor. İnsanlarda bu konuda farklı mesela herkesin becerisi ayrı. Bence böyle bir sınav başarı kriteri olmamalı (K9, İşletme, 27, Kadın).

Sınavların eğitim hayatının birçok alanında önemli belirleyiciliği bulunmaktadır. Yüksek puanlar başarının, başarılı olmanın temel anahtarı olarak görülmektedir. Burada öğrencilerin sınavlara

hazırlık süreçleri bu belirlemede etkilidir. Sınavlara hazırlık süreci tüm öğrencilerin farklı şekillerde deneyimlediği bir aşamadır. Bu aşamalarda uygun şart ve ortamda çalış(a)mayan öğrenciler sınav sonucunda başarısız olarak damgalanma tehlikesi ile karşı karşıya kalırlar. Öğrencilerin ekonomik, kültürel ve sosyal kökenleri bu başarı veya başarısızlık süreci ile doğrudan ilişkili olabilir. Katılımcılardan İşletme mezunu (K16) “kalabalık ev ortamı” ve “kendine ait bir çalışma odasının” bulunmamasının sınav sonuçlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü mezunu katılımcı (K3) KPSS gibi merkezi sınavların önceden bir başarı kriteri olarak gördüğünü ifade etmiştir. Bu sınavların birer “öznesi” ve “faili” olduğu dönemde ise bu düşüncesi değişmiştir. Beden Eğitimi Antrenörlük bölümü mezunu katılımcı (K16) KPSS sınavına hazırlanırken ağır iş kollarında çalıştığını ve bunun başarı durumunu etkilediğini düşünmektedir. Eşitlik olarak sunulan merkezi sınav sistemleri eğitimde fırsat eşitsizliği veya eğitimde fırsat eşitliği altında sosyal bilimlerde ele alınır. Eğitimde fırsat eşitsizliğine yönelik çalışmalar genellikle insanların eğitime erişimi ve bu erişim sonrası eğitimde kalma durumu ve mezun oldukları ileri dönemlere kadar olan sürecin bilimsel olarak incelenmesidir. Eğitimde fırsat eşitsizliği sadece ülkeler arası gelişmişlik seviyesine göre değil, aynı ülkenin farklı kentlerinde ve bu kentlerin farklılaşan ve kısmen ayrılan alanlarında da var olmaktadır. Katılımcılar merkezi sınav sistemlerinin eşitlik adı altında eşitsiz bir sonuca evrildiğini ifade etmiştir. Çünkü küçük bir zaman diliminde belirli bir puan elde etmek ve bu puanı alabilmek için yeterli ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeye sahip değillerdir. Bunun sonucunda hanelerinden devraldıkları sermayelerin düşüklüğü eğitim sürecine dâhil olmalarına rağmen bu gidişatı yeniden üretme tehlikesi ile karşı karşıya kalmaktadırlar.

3.5. Katılımcıların Eğitim Sistemine Yönelik Düşünceleri

3.5.1. Yükseköğretim Mezunu Gençlerin Problem Alanları: Mesleğini İcra Edememe, İşe

Yabancılaşma

“Her şey dehşet verici bir biçimde birbirine bağlı.”

(Pierre Bourdieu)

“Yani sen gidiyorsun yıllarca bir bölüm okuyorsun onun hayali ile yetişiyorsun sonra gidip de başka bir işte çalışınca bunu beğenmemek iş beğenmemek olmuyor (K3)”

“Her zaman eğitimin niceliğine bakılıyor niteliğine bakılmıyor (K5)”

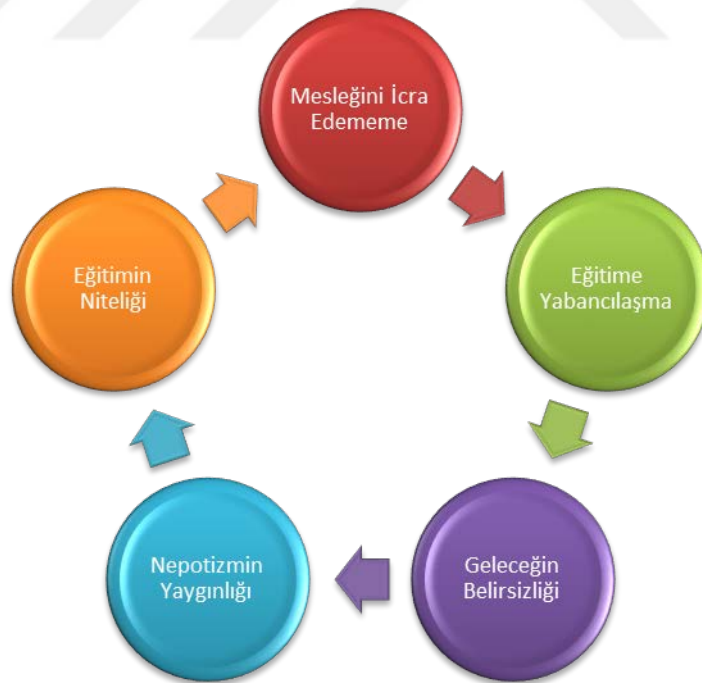
“İstihdamın az olması, belli alanlarda çok fazla eğitimli gencin bulunması.

Kendi uzmanlık alanlarımızı yapamamamız (K2)”

İnsanların dertleri, üzüntüleri ve ihtiyaçları problemin tanımı olarak sınıflandırmak mümkündür. Net bir şekilde ele alınmak istendiğinde ise problem insanların şikâyet ettikleri konulardır. Üzüntü ve şikâyetçi olma durumları problemin ana belirleyicileri olarak önem arz etmektedir. İçinde bulunulan çağda bilimsel ve teknolojik ilerlemeler veya gelişmeler, “sosyal bir varlık” olan insanın bu çağa adapte olma noktasında bir dizi zorluklar meydana getirebilir. Bu zorluklar gençleri diğer yaş gruplarında (çocuk, yetişkin ve yaşlı) bulunduğu haliyle bazı noktalarda etkileyebilir. Yükseköğretim gençliğinde bazı problemler bulunmaktadır. Bilimsel ve teknolojik ilerlemeler eğitim sürecine aynı oranda yansımadağı zamanlarda eğitimde problemleri ortaya çıkarır. Bu problemler farklı refah

düzeyleri ve gelişmişlik seviyeleri bulunan ülkeleri etkiler. Bu etkilenme durumu ülkelerin gelişmişlik seviyesine göre farklılık göstermektedir. Yükseköğretim gençliğinin problem alanları ekonomik, eğitim ve öğretim niteliğinden kaynaklanan, sosyo kültürel ve psikolojik problemler olarak günümüzde kategorilere ayrılabilir. Ekonomik problemler öğrencinin öğretim giderleri, barınma süreci, beslenme durumu ve sağlık problemleri ile ilgilidir. Eğitim – öğretim problemleri bireysel faktörlerden, aileden ve eğitim – öğretim ortamından kaynaklı problemlerle ilgilidir. Sosyo kültürel problemler serbest zaman etkinlikleri ve uyum problemleri ile ilgilidir. Psikolojik problemler ise en temelinde istihdam sağlanacağı alanlardan fazla öğrenciyi yükseköğretime dâhil ederek öğrencilerin yükseköğretim sonrası işsiz kalması ile ilgilidir. Yükseköğretim sonrası uzmanlık alanlarında işlere dâhil olamayan gençler yakın sosyal çevreleri ile ve bazen de kendileri ile uyum sorunu yaşamaktadırlar. Burada mezuniyetleri sonrası uzmanlık alanları dışında işlerde çalışan gençlerin problemlerini ayrı tutmak gerekir. Çünkü bu gençlerde yaptıkları işe yabancılaşma, sosyal çevrelerine yabancılaşma, mesleğini icra edememe gibi sorunlar ortaya çıkabilir.

Bu temada katılımcıların, yükseköğretim mezunlarının problem alanlarına dair düşünceleri yer almaktadır. Birer genç olarak gençliğin problem alanlarına yönelik düşünceleri bu problem alanlarını belirlemede “aktif katılımcı” olma noktasında önemlidir. Problem alanlarını ve bu alanların göstergelerini deneyimleyen katılımcıların alana dair görüşleri problemlerinin “aktif öznelere” olma hususunda yol gösterici olabilir.



Şekil 3.7. Gençliğin Problem Alanları

Türkiye’de “eğitime önem verilmediğini” belirten İlahiyat mezunu kadın katılımcıya (K5) göre, eğitimin niteliği eğitim sonrası başarı için temel bir nedendir. Eğitime önem verilmediğini krizler

döneminde ilk kapatılan kurumların eğitim kurumları olduğu örneğinden yola çıkarak ifade etmiştir. Bu duruma ek politik olarak bu süreçleri idare etmenin de zor olduğunu belirtmiştir.

Ben Türkiye’de eğitime önem verilmediğini düşünüyorum. En alt tabakadan en üst tabakaya kadar. Hep bir para kazanma hep bir sonuca bakılıyor. Bu eğitimin niteliği, kalitesi hiç düşünülüyor bence. Her zaman eğitimin niceliğine bakılıyor niteliğine bakılmıyor ondan dolayı eğitilmiş genç işsizler diye bir gerçeğimiz var bence. Herkes ne kadar para kazanırım diye bakıyor. Birazda bu işte devlet politikaları falan etkili. Bakın deprem oldu, korona oldu ilk vazgeçilen eğitim. İlk eğitimden vazgeçtiler. Hani okullar tatil edilsin öğrenciler işte evine gitsin. Bunlar tamamen farklı şekilde yürütülebilir. Tabi ki süreç herkes açısından zor devlet olsun aile olsun öğrenciler olsun. Onlara bir şey diyemiyorum. Ama bu tüm başımıza gelenler eğitimsiz insanlar yüzünden geliyor. İşini düzgün yapmayan insanlar yüzünden geliyor. İşini gereği gibi yerine getirmeyen insanlar yüzünde tüm bunlar başımıza geliyor diye düşünüyorum açıkçası (K5, İlahiyat, 24, Kadın).

“Yükseköğretimin kitlesel bir hal alması” ile yükseköğretim mezunu işsiz sayısının artması arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmaktadır. Sosyoloji yüksek lisans mezunu katılımcı (K1) süreci aynı zamanda “politik” bir durum olarak nitelemiştir. Bu işsizlik sürecini aynı zamanda “mesleki yabancılaşma” olarak gören katılımcı şu tespitlerde bulunmuştur:

Bu aslında tamamen politik bir şey, neden politik bir şey; ben sisteme inanan bir insanım. Hem politik sistem hem siyasal sistem insanın kaderidir aslında. Yani bir paradigmanın olmaması sizin siyasal düzlemde bir ekonomi politikanızın olmaması beraberinde problemlere yol açıyor. Yani Türkiye’de bu kadar genç nüfus var bu kadar genç nüfusa sahip bir ülkesiniz. Her yere üniversite açarak beraberinde genç işsizliğini de üretiyorsunuz. Bunun aslında biraz daha bireysel değil de siyaseten planlanmadan, düşünülmeden, sistematize edilmeden hareket edildiğini düşünüyorum. Tabi ki eğitilmiş gençlerin en büyük problemlerinden biri de kendi mesleklerini icra edememesi durumu. Yani burada mesleki bir yabancılaşma ile karşı karşıyayız. Nasıl bir mesleki yabancılaşma, siz sosyoloji okumuşsunuz sosyolog olmanız gerekiyor, bir kurumda çalışmanız gerekiyor veya öğretmen olacaksınız ama gidip a 101 de işçi oluyorsunuz veya inşaatta işçi tarlada çalışan oluyorsunuz. Burada insanın kendi benliği ile mesela olunması gereken benlik, arzulanan benlik ve gerçek benlik var. Siz o arzuladığınız benliğe ulaşamıyorsunuz. Dolayısıyla bir benlik çatışması da söz konusu oluyor. Kendiniz ile çatışıyorsunuz. Diyorsun ki ben ne yaptım, ama neredeyim. Geçmişim ney, ne için mücadele ettim, geldiğim nokta ney. Bu size koyuyor açıkçası. Tek kelime söyleyeyim başaramadınız, başaramadık. İşte başaramadığınız için kendinizi başarısız hissediyorsunuz. Ama dediğim gibi bunun politik birşeyden kaynaklandığını düşünüyorum. Bir arkadaşım mesela Finlandiya’da işçi olarak çalışıyor. Finlandiya’ya gittiği zaman sürekli ağladığını söyledi bana. Neden dedim, yani dedi o kadar okuduk şey yaptık Avrupa’ya işçi olarak geldik bundan kötü daha bir şey olabilir mi dedi. Siz emek verdiniz zaman verdiniz ama istediğiniz şeye sahip olamadınız. Geldiğiniz nokta hüznün, keder başka bir şey değil (K1, Sosyoloji Yüksek Lisans, 29, Erkek).

Peyzaj Mimarlığı Anabilimdalında doktora öğrencisi kadın katılımcı (K6) yükseköğretim eğitimi sonrası çeşitli işlere başvurduğunu ve ret aldığını belirtmiştir. Bu durumu eğitim aldığı alanın “sosyal yaşamda pek bilinmediği” ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Yükseköğretim sonrası iş bulamamasının “sınıfsal” olduğunu düşünerek başvuru yaptığı yerlerin Peyzaj Mimarlığını farklı şekillerde algıladığını şu cümleleri ile açıklamıştır:

Mesela ben peyzaj mimarıyım. Elbistan’da staj yapacaktım. Gittim park ve bahçeler müdürlüğüne peyzaj mimarı olduğumu söyleyince hepsi şaşırdı. Ne iş yaptığını vs kimse bilmiyordu. Çünkü yaptıkları iş peyzaj mimarlarının işi ama peyzaj mimarlığından haberdar değillerdi. Ben mesleğimi seviyorum. Çünkü ben ekoloji biliyorum bunu ukalalık olarak anlamayın lütfen. Ben bunu biliyorum ama karşımdaki adam bunu bilmiyor. Bana belediyede ihtiyacı olduğunu da bilmiyor o adam. Mesela refüjlerde hiç bitki gördünüz mü ben sürekli insan görüyorum birşeyler eken insanlar insan ekiyorlar sanki. Çünkü para aklama şeyi olmuş peyzaj mimarlığı ülkede. Mesela ben Adana büyükşehir belediye başkanı olsam doğal bitki örtüsü ile

uyumlu bitkiler ekerim. Sıfır masraf sıfır sulama sıfır çapa hiçbir şeye gerek yok. Ama yani siz karnı aç bir insana bir topluma başka bir şey anlatamazsınız ki, yani adamın evinde yiyecek yemeği yok iken peyzaj onu hiç ilgilendirmiyor ve haklı. Böyle bir durumda söz konusu sınıfsal yani. Çok temelden bir bilinç gerekli burada (K6, Peyzaj Mimarlığı Yüksek Lisans, 29, Kadın).

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü mezunu katılımcı (K3) yükseköğretim mezunu gençlerin problem alanını “uzmanlık alanı dışında çalışma” ve “çok sayıda üniversite” açılmasına bağlamıştır. “Gençlerin iş beğenmediğine” dair söylemlerin ise problemlerin gerçek nedenleri ile hiçbir bağlantısı olmadığını ifade etmiştir.

Genelde şey diyorlar gençler iş beğenmiyor. Bununla yakından uzaktan alakası yok. Kendi geçimini sağlamayan insan ne yapmak zorundadır, çalışmak zorundadır. Bu iş beğenmeme ile kesinlikle alakası yok. Yani sen gidiyorsun yıllarca bir bölüm okuyorsun onun hayali ile yetişiyorsun sonra gidip de başka bir işte çalışınca bunu beğenmemek iş beğenmemek olmuyor. Yani kendi alanı ile ilgili iş bulamayınca üzülür insan ben bunu anlarım. Mesela ben pdr okudum atanamadım özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için çalıştım. Tamam yine birbirine çok uzak bölümler değil ama yine de benim uzmanlık alanım değil özel eğitim öğretmeni o alanı daha iyi yapar. Bence en önemli sorun mezun olduğu alan dışında çalışmak zorunda olmasıdır. Yani şuanda mezun olan sayısı yüksek ama aynı zamanda ücretli öğretmen sayısı da yüksek. Ortada bir çelişki var ne diyorsun bu şekilde milli eğitim bakanlığı kendi bünyesinde çalıştıracak elemanının ihtiyacını karşılayamıyor ücret noktasında (K3, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 29, Erkek).

Sosyoloji Anabilim dalında yüksek lisans öğrencisi kadın katılımcı (K2) yükseköğretim mezunlarının en büyük problem alanının “ekonomik temelli” olduğunu düşünmektedir. Ekonomik temelli olmasının nedenini ise “istihdamın az” olması ve “belirli alanlarda” niceliksel olarak bir yoğunluk olmasına bağlamıştır. Tüm bunların sonucu olarak da “psikolojik sorunların” yükseköğretim mezunu gençlerde oluştuğuna ve sosyal çevre ile ilişkilerin olumsuz etkilendiğine vurgu yapmıştır.

İstihdamın az olması, belli alanlarda çok fazla eğitilmiş gencin bulunması. Kendi uzmanlık alanlarımızı yapamamamız işlerimizi yapamamamız bence en büyük sorun alanı. Yani iş bulamamamız ve buna bağlı olarak birçok ekonomik sorun. Bu sorunlar sadece ekonomik sorun ile sınırlı kalmayıp psikolojik sorunlara da neden oluyor ve gerek ailen gerek çevren ile ilişkilerini olumsuz etkiliyor (K2, Sosyoloji Yüksek Lisans, 29, Kadın).

Eğitilmiş genç işsizlerin olmasını “çok fazla üniversite açılmasına” ve bunlara yönelik “istihdam sağlan(a)mamasına” bağlayan Ziraat Mühendisliği bölümü Bahçe Bitkileri Anadilimdalı yüksek lisans mezunu katılımcı (K8) belirli bir yaştan sonra insanların ağır işlerde çalışmasının çok zor olduğunu ifade etmiştir.

Bence çok fazla üniversitenin açılması olarak düşünüyorum. Eğitilmiş genç işsizliğin olması sürekli üniversite açılması. Gerekli gereksiz ihtiyaçtan çok fazla üniversite amaç işsizlik sayılarını ertelemek. İkinci olarak eğitime yönelik iş imkanı yok. Şu anda inşaatlarda, tarlalarda, angarya işlerde iş olabilir ama herkesi okumaya yönlendirdikleri için kimse orda çalışmıyor, çalışmıyor. Belli bir yaştan sonra 23-24 yaşından sonra artık bu sefer de çalışamaz hale geliyorlar. Onlar da haklı bir yandan. Çünkü sen en baştan beri herkes okusun da ne olursa olsun gibisinden işsiz kalsa da bir şey olmaz mantığıyla yönlendirirsen bu sefer adam okur ve hiçbir iş yapamaz hale gelir (K8, Ziraat Mühendisliği Yüksek Lisans, 28, Erkek).

İşletme bölümü mezunu kadın katılımcı (K9) yükseköğretim mezunu gençlerin problem alanlarını “öğrencilerin bilinçsiz yerleştirme süreci” ve öğrencilerin “kendi beceri, zevklerine” uygun alanlara teşviki sağlanmaması olarak görmektedir.

Eğitim problemi çok fazla, mesela kimsenin ailesi çocuğuna sormuyor sen hangi mesleği istiyorsun vs diye. Sadece diyorlar sen bunu okuyacaksın. Öğrencilerde de şu var bilinçsiz bir yerleştirme tercih süreci var. Mesela ben resim ve müzik seviyorum ama bunları okumadım. Eğitim sisteminin aslında buna yönelmesi lazım. Çünkü Avrupa ülkelerinin çoğunda böyle ondan eğitim konusunda biden üstünler. Burada kişiler sürekli birilerine bağlı olarak yaşamak zorunda olduğu için seviye sürekli düşüyor ve git gide daha da düşecek (K9, İşletme, 27, Kadın).

Yükseköğretim mezunlarının “toplumsal anlamda birşeyler üretmesi” gerekir. Sosyoloji bölümü mezunu kadın katılımcı (K4) “kasiyerlik” yapmak zorunda kaldığını belirtmiştir. Farklı sektörlerde çalışmanın olumsuz” bir durum olmadığını ama öncelikle uzmanlık alanında çalışmak istediğini belirtmiştir.

Kimse Türkiye’de istediği bölümü okuyamıyor ki zaten. Gereksiz bir bölüm açıyorlar günlük hayatta hiçbir şekilde katkısı olmayan bölüm ama onu zorla seni teşvik ediyorlar. Atanma noktasına gelince hiçbir şekilde atanmak yok o bölümlerde. İnsanlar nasıl iş bulsun bu konuda. Mecburen o kişi mezun olduğu alanda iş bulamayınca mezuniyetleri dışında farklı işlere yöneliyorlar. Benim iş beğenmeme durumundan ziyade istediğim işi yapamama durumum var. Mesela, ben sosyoloji mezunuyum yıllardır gördüğüm eğitim toplumsal anlamda birşeyler üretmem gerekiyor iken ben zorla kasiyer olmaya teşvik ediliyorum. Yanlış anlaşılmasın kasiyer mesleğini küçümsüyor falan değilim. Kasiyer olmakta başlı başına büyük bir meslek. Ama ben şunu diyorum toplumsal anlamda da maddi anlamda da kafam rahat olsun, toplumsal anlamda da birşeyler üreteyim topluma katkım olsun, çok severek yöneldiğim bir alan. Ama yeri geldiğinde kasiyerlikte yapayım böyle şuanda olduğu gibi her zaman yapmayayım. En başta kendi alanımı yapmalıyım öncelikle (K4, Sosyoloji, 28, Kadın).

Gençlerin en önemli problem alanının özel sektörde kendi alanı dışında çalıştığı iş yerinde “eğitim seviyeleri düşük” kişilerle bir arada bulunmak zorunda olmasıdır. Ekonometri bölümü yüksek lisans mezunu kadın katılımcı (K10) iş yerinde “sen okudun da ne oldu” sorusuna maruz kaldığını ve bu durumun onu etkilediğini şu cümleleri ile ifade etmiştir.

Özel sektörde gerçekten yapabileceğim, kendi kriterimdeki, kendi eş değerimdeki kişilerle çalışmak istiyorum. Karşımdaki ilkokul mezunu asla dışlamıyorum sadece karşıma gelip gerçekten konuşmayı bilmeyip ben bu konuşmaya şahit oldum “sen okudun da ne oldu. Bak aynı yerdeyiz.” Ortaokul mezunu biri bana bunu söyledi. Böyle şeylere maruz kalınca ister istemez insanın zoruna gidiyor. Gerçekten buna hiç maruz kalmak istemiyorum. Hiçbir şey almam, bir şeylerle yetinirim, evimde otururum, çıkmam, harcama yapmam, çalışmam. Çünkü özel bir kriter aramıyorlar. Ben okuduğum bölümle ilgili bir işe giremiyorum. Onun dışında herhangi işte çalışayım diyorsun. Bir kriter aramıyorsun (K10, Ekonometri Yüksek Lisans, 29, Kadın).

Türkiye genç nüfus yüksekliği bakımından dünyanın birçok ülkesini geride bırakmıştır. Genç nüfus yüksekliği ülkelerin hem bugünü hemde geleceği için oldukça önemlidir. Genç nüfusun nasıl politikalar ile toplumsal yaşama dâhil edileceği ve bu nüfusun eğitim, sağlık, ulaşım, toplumsal yaşama katılımı, ekonomik refah düzeyleri göz ardı edilmemesi gereken konulardandır. Aksi halde genç nüfusun sosyal problemler ile karşılaşma ihtimalleri ortaya çıkacaktır. Gençlerin örgün eğitimlerinde kitlesel olarak son aşama lisans ve lisansüstü eğitim süreçleridir. Yükseköğretim mezunu katılımcılar mezun olduktan sonra uzmanlık alanlarında çalışamama sorunu ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu süreçte gerek ekonomik gerek psikolojik problemler ortaya çıkmaktadır. Yükseköğretim sonrası “ekonomik” ve “psikolojik” problemler ve bunların yol açtığı “sosyal çevre ile uyum” problemleri görülmektedir. Yükseköğretim mezunları işsizlik, uzmanlık alanları dışında çalışmaları, yükseköğretim eğitimin kitleselleşmesi gibi alanları birer katılımcı olarak sorunsallaştırmışlardır. Yükseköğretim mezuniyeti

dışında farklı alanlarda beceri gerektirmeyen işlerde çalışmasını Peyzaj Mimarlığı Anabilimdalında doktora öğrencisi kadın katılımcı (K6) “eğitim ve işsizlik” kelimesinin yan yana gelmesini “utanç verici” bir durum olarak belirtmiştir. Hâlihazırda doktora öğrencisi olan erkek katılımcı (K1) yükseköğretim mezunu olmasını “eğitime yabancılaşma” olarak kavramsallaştırmıştır. Düşük sosyo ekonomik gelir düzeyine ait hanelerden gelen çocuklar için eğitimin neredeyse tüm aşamalarının birbiri ile benzer olduğunu bulgulara yansımıştır. Eğitimde alan dışı çalışma deneyimleri özellikle düşük gelir düzeyine ait hanelerden gelen çocuklar için ekonomik sıkıntıların devam etmesi demektir. Eğitime kitlesel dâhil olma ve eğitim sonrası süreçte bu durumdan en çok etkilenen grup düşük sosyo ekonomik gelir düzeyinden gelen kesimdir. Gerek kültürel gerek sosyal sermayelerinin düşük olması bu kesimin birçok sınırlılık ile mücadele etmesine neden olmaktadır.

3.5.2. Geleceğe Dair Beklenti: Belirsizlik ve Umut

“Ben otuz yaşındayım ama içime sor, ben yetmiş yaşındayım...”

(Aksu Bora Yoksulluk Halleri)

“Dayınız var mı? Var ise bir yerlere giriyorsunuz yok ise benim gibi ortada kalıyorsunuz (K1)”

“Umut her zaman vardır ama sözde olur artık. Bir şey olacağını düşünmüyorum (K10)”

“Valla kendimi direkt yurt dışına atacağım abimin çevresi var zaten onun sayesinde gidecem (K12)”

İnsanların hayatı genellikle beklentiler üzerine inşa edilmektedir. Beklenti dediğimiz kavramsallaştırma insanların “gelecek zaman diliminde gerçekleşmesini beklediği” bir olayı veya kişilerin “kendilerinden beklenen bir konu hakkındaki öngörülerini” ifade etmektedir. Bir başka ifadeyle beklenti, insanların geçmiş yaşantılarına bakıp bu deneyimlerinden faydalanarak gelecek hakkında ne olabileceğine dair çıkarımlarda bulunmasıdır. Beklenti aynı zamanda kişinin cinsiyetine, yaşına, kültürel birikimine, sosyo ekonomik gelir düzeyine göre farklılıklar gösterebilir. İnsanların sosyo ekonomik gelir düzeyleri beklentilerini şekillendirmektedir. Çünkü insanın sosyo ekonomik gelir düzeyi yükseldikçe başarılı olma beklentisi de artabilir. Düşük sosyo ekonomik gelir düzeyine ait insanların geleceğe yönelik beklentileri genelde içinde yaşadıkları yetersizliklerden dolayı olumsuz olabilir.

Bu temada yükseköğretim mezunu gençlerin gelecek beklentileri ve geleceğe dair planlarının neler olduğuna dair bulgular yer almaktadır.



Şekil 3.8. Geleceğe Dair Beklentiler

Gelecek planları insanların içinde olduğu zaman dilimine göre şekillenir. Sosyoloji bölümü yüksek lisans mezunu erkek katılımcı (K1) doktora yapmasına rağmen hala işsiz ve geleceği hakkında “net” bir şey söyleyemediğini belirtmiştir. Bunun iki nedeni olduğunu vurgulamıştır. İlk nedenin düşük “ekonomik, kültürel ve sosyal sermayesi” olduğunu bağlamıştır. Diğer nedeni “politik” bir neden olarak “meritokrasi” kavramının eksikliğine “nepotizm” in Türkiye’de hâkim olduğuna bağlamıştır. Yaşamını devam ettirmesinin “umutlu” olmasına bağlı olduğunu vurgulayarak “bir gün mesleğini icra edeceğini” düşünmektedir.

Biraz gerçekçi olmak gerekiyor açıkçası gerçeği konuşmak gerekiyor açıkçası. Burada 2 önemli neden var aslında. Birincisi benim geçmişimde sahip olduğum veya sahip olmadığım o ekonomik, kültürel ve sosyal sermayenin düşük olmasından kaynaklı umutsuz olmam. Yaşım kaç oldu doktora bitmek üzere ve hala işsizim bunun nedenini bu saydıklarına bağlıyorum biraz da. Bunlar sizin neden burada bu konumda olduğunuzu özetliyor aslında. İkincisi neden ise; aslında tamamen politik, liyakatin olmaması, liyakatsiz bir sistemin içerisinde olduğumuz adanınız var mı? Dayınız var mı? Var ise bir yerlere giriyorsunuz yok ise benim gibi ortada kalıyorsunuz. Veya işte daha statüsü yüksek olmayan polis olabilirsiniz, asker olabilirsiniz, infaz koruma memuru olabilirsiniz, zabıta olabilirsiniz daha bu yerlere belki. Ama buralarda bile sizden birşeyler isteniyor. Ne bileyim işte sizden para isteniyor. 200-300 bin TL verirsiniz size kadro verebilirim diyorlar. Bu dolayısıyla geleceğe yönelik daha umutsuz bakıyorsunuz, sizin de aslında motivasyonunuzu düşürüyor. Birşeyler yapamıyorsunuz. Bu 2 nedenden dolayı aslında geleceğe yönelik daha karamsar bir düşünce içerisinde giriyorum. Tabi bu söylediklerimi bir kenara bırakıp sen işine bak işini iyi yap eninde sonunda günün sonuna geldiğinde bir yerlere gireceksin, mesleğini icra edeceksin diye yine de umutlu olmaya çalışıyorum açıkçası (K1, Sosyoloji Yüksek Lisans, 29, Erkek).

Türkiye’de yeni mezun inşaat mühendisleri çok düşük ücretlerde kötü şartlarda çalışmaktadır. Bu nedenden dolayı İnşaat mühendisliği mezunu katılımcı (K12) geleceğe dönük “yurtdışı” planı

yaptığını belirtmiştir. Tıp, Diş Hekimliği gibi bölümlerin az mezun verdiğini İnşaat mühendisliği gibi bölümlerin ise çok mezun verdiğini ve “sıradanlaştığı” tespitinde bulunmuştur.

Valla kendimi direkt yurt dışına atacağım abimin çevresi var zaten onun sayesinde gidecem. Suudi Arabistan’a ya da Rusya’ya orda çevreleri var gidersem büyük yere giderim. Türkiye’de inşaat mühendisliğini amele olarak görüyorlar.4 sene okumuşsun mezun oluyorsun ya asgari ücret veriyorlar ya da daha düşük. Normal Cafede çalışan asgari ücretten fazla alıyor. Aslında bu bölümün önünü kapatan biz olduk. İnsanlar paraya muhtaç kalıyor yani muhtaç değil de ihtiyacı oluyor o yüzden her maaşı kabul ediyorlar. Aslında çok mezun veriyorlar ondan oluyor. Her bölüm mezun veriyor, özel üniversiteler açıldı ya tıpta diş hekimlikte az mezun veriyor onların önü kapanmıyor (K12, İnşaat Mühendisliği, 27, Erkek).

Bir kadın olarak çok fazla zorluk yaşadığını belirten Felsefe Grubu yüksek lisans öğrencisi katılımcı (K20) geleceğe dair “umutlu olmadığını” ve “beklentiye girmek istemediğini” belirtmiştir. Özellikle annesinin ölümünden sonra bir şeyleri çok ciddiye almadığını annesinin onun için bir “dayanak” oluşturduğunu şu cümleleri ile ifade etmiştir:

İngilizce öğrenip doktora başvurmak istiyorum. Çünkü bu yoldan devam etmek istiyorum. Felsefede az ataması var. Ya da doktora ile beraber ücretli öğretmenli yapmayı düşünüyorum tanıdık olursa dershanede çalışırım. Olmazsa bir yerde çalışırım, fabrikada falan. Ama fabrikada çalışmak da istemiyorum daha şey bir işte çalışmak istiyorum öğretmenlik olsun, rehberlik danışmanlığı olsun. Gelecek ile ilgili beklentilerim bunlar çok fazla bir şey de beklemiyorum. Kendimi beklentiye de sokmak istemiyorum. Çünkü bu zamana kadar hep üzüldüm beklentiye girdikçe. Ondandır dolayı artık anı yaşamak istiyorum ve istediğim şeyleri yapmak istiyorum. Annem de vefat edince artık hiçbir şeyi çok da ciddiye alamıyorum o benim dayanağımdı. umarım güzel yerlere gelirim. Çünkü bir kadın olarak çok zorluk yaşadım. Bunun farkındayım (K20, Felsefe Grubu Öğretmenliği, 28, Kadın).

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü mezunu katılımcı (K3) “hayallerinin karşılığını alamadığını” ve geleceğe dair “hiçbir beklentisinin olmadığını” belirtmiştir. Bu durumun yükseköğretim eğitimi öncesinde daha farklı olduğunu ve o dönemlerde geleceğe “umutla” baktığını ifade etmiştir.

Yani bunu üzülerken söylüyorum ama Türkiye’de gelecek ile ilgili hiçbir beklentim yok diyebilirim. Ben hayallerimin karşılığını alamadım bu bir tecrübedir ama alamadım. Benim 6-7 yıl önce bir gelecek beklentim vardı açıkçası. Düzgün bir iş sahibi olurum, evlenirim ev ve araç sahibi olurum diyordum. Ama artık hayal kurarken bile 2-3 sefer düşünüyorum. Hayal kurmaya degecek bir hayalim var mıdır diye. Yani kısacası şuanda bir şey beklemiyorum hayalde kurmuyorum. Ben güzel bir gelecek bekliyordum üniversite okurken. Ben bu bölümü hemen atanırım diye tercih ettim e sonra darbe oldu ekstra mülakat sistemi geldi. Mülakat sisteminden dolayı ben atanıyordum. Ama mülakattan dolayı düşük puan alanlara çok yüksek puanlar verildiği için ben atanamıyordum. Benim sıralamam hep bundan dolayı kayıyordu 300-400 kişi civarında. Ben o yüzden atanamadım (K3, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 29, Erkek).

Geleceğe dair beklentisinin sadece “ölmek” olduğunu belirten Peyzaj Mimarlığı yüksek lisans mezunu katılımcı (K6) bir şeyleri başarabilmek için “çok fazla çaba” gösterdiğini ama yaşamının “hep aynı yönde ilerlediğini” belirtmiştir. Sinemaya en son ne zaman gittiğini hatırlamamaktadır. Gülebilmek için komik videolar izlemiştir.

Ben Türkiye’de geleceğe dair ölmek istiyorum. Buna başka gerçekten verecek cevabım yok. Ölmek sadece fiziksel olarak kalbin vs durması değil böyle anlamayın. Ölmek için yaşamak gerçekten yaşamak değildir. Her şey için çok fazla çaba sarf ediyoruz. Hiçbir sosyal aktivitemiz yok kendimiz için yaptığımız hiçbir şeyimiz yok. En son ne zaman bir film izledim hatırlamıyorum. Mutlu olup gülmek için komik videolar izliyoruz gerçekten buna bu kadar ihtiyacımız var. Gülmek için böyle şeyler yapıyoruz. Benim gerçekten önümüzdeki 10 yıllık

süreçte tek beklentim ölmek gerçekten başka hiçbir beklentim yok (K6, Peyzaj Mimarlığı Yüksek Lisans, 29, Kadın).

İnancı gereği “umutsuzluğa kapılmadığını” belirten İlahiyat yüksek lisans öğrencisi kadın katılımcı (K5) geleceğe “umutla baktığına” belirtmiştir. Sosyal çevresini ve sosyal koşulları dikkate aldığı takdirde “umutsuzluğa” sürüklediğini ifade etmiştir.

Ya hani inancımızdan da dolayı, umutluyum tabi ki, e çabalar isek Allah’ın bir şekilde bir yol açacağını düşünüyorum. Bu bana umut veriyor. Çevresel koşullara bakar isem umudum kalmaz zaten. Yani Allah büyüktür deyip çalışmaya devam edeceğim (K5, İlahiyat, 24, Kadın).

İşletme bölümü mezunu belediyede çalışan kadın katılımcı (K9) “umudun her zaman olması gerektiğini” ama politikada “tekçi” zihniyetin sonucu olarak geleceğe “karamsar” baktığını ifade etmiştir. Yurtdışına gitmeyi düşünmektedir. Yurtdışına gitme düşüncesinin sadece insanlara ekonomik refah sağlayacağını belirtmiştir. Ama “Türkiye senin vatanın” diyerek göçmen olmak istemediğini vurgulamıştır.

Genel bir cevap vereyim ben. Umut her daim olmalı geleceğe dair. Ama şundaki tekçi zihniyet sadece kendi fikriyatını benimsemeye yöneltiyor seni. Mesela okuyorsun beklentin var beklentin karşılanmıyor. Kimse mezun olduğu işi yapamıyor. Bu işte eğitim sisteminin bozukluğundan kaynaklanıyor. Şuan ki hükümetin bütün düşüncesini her alana lanse ettiği için çok gibi. Ama zihniyet böyle tekçi olduğu için, mesela bakıyorum bir sürü arkadaşım Avrupa’ya göç ediyor istemeye istemeye. Oraya gidiyorlar sanki çok mu güzel koşullar var. Sadece maddi açıdan belki rahatlama olacaktır. Ama inan manevi açıdan büyük bir boşluk olacaktır. Ailen burada senin Türkiye senin vatanın. Ama inan bende gitmeyi düşünüyorum böyle devam ederse birşeyler iyileşmezse bende gitmeyi düşünüyorum (K9, İşletme, 27, Kadın).

Sosyoloji alanında doktora eğitimine devam eden kadın katılımcı (K2) eğitimini tamamlamak istediğini ifade etmiştir. Akademisyen olarak mesleğini icra edemediği takdirde “yapacak bir şey yok” diye belirtmiştir. Akademisyenlik olmadığı takdirde eski yaptığı işlere geri dönecektir.

Doktora eğitimimi tamamlamak istiyorum. Sonrasında da bir üniversiteye yerleşme durumum olur ise yerleşmeye çalışacağım olmasa da yapacak bir şey yok maalesef. Tekrar dersane etüt merkezi vb. yerlerden devam etmeyi düşünüyorum (K2, Sosyoloji Yüksek Lisans, 29, Kadın).

Gelecek “insanların planlarının bir bütünüdür”. Ziraat Mühendisliği Bahçe Bitkileri Anabilimdalı yüksek lisans mezunu katılımcı (K8) gelecekte “ticaret yapmak istediğini” bunu sadece mezuniyet alanı ile sınırlandırmayacağını ifade etmiştir.

Gelecek insanların planlarının bir bütünüdür diye düşünüyorum. İleride 5 yıl sonra 10 yıl sonra nasıl bir plan yapıyorsun diye düşünüyorum. Gelecekte planlarının arasında ne var desen kendi işimi yapma olarak görürüm. Başkasının yanında çalışma değil de ya da atanmış memur değil de kendi işimi kendi ticaretimi yapan bir insan olarak düşünüyorum. İlla ki kendi mesleğimle alakalı olmasa da olur (K8, Ziraat Mühendisliği Yüksek Lisans, 28, Erkek).

İleride bir iş yeri açmayı düşünen İşletme bölümü mezunu erkek katılımcı (K11) şu anda çalıştığı işin “mecburiyetten” olduğunu belirtmiştir. Çünkü hanenin diğer üyelerinin temel masraflarını karşılaması gerektiğini ifade etmiştir.

Birkaç düşüncem var dükkân açmak gibi. Eğer bu düşündüğüm şeyleri yaparsam asla bu yaptığım işleri yapmam geri. Çünkü gerçekten ben bunlarda mecburiyetten çalışıyorum. Yoksa bir insanın katlanacağı bir şey değil. Gerçekten insan gücünün yapacağı bir şey değil bu. Bu işler zamanımı kurtarayım bugünümü kurtarayım diye yapıyorum. Sonuçta hani gelir yok. Tek başıma değilim diğer kardeşlerim var okuyan ve abim var askerde olan, budur şudur derken

çocukların masrafi evin ihtiyaçları var temel ihtiyaçlar derken mecbursun çalışmaya. Beğendiğin ya da istediğin için değil, mecburiyetten çalışıyorsun (K11, İşletme, 25, Erkek).

Geleceğe dair “kendime en fazla 2-3 yıl hedef verdim”. Sosyoloji Anabilim dalında yüksek lisans öğrencisi aynı zamanda markette kasiyer olarak çalışan kadın katılımcı (K4) mezuniyet alanına dair herhangi bir istihdamın olmaması durumunda İngilizcesini geliştirip yurtdışına gideceğini belirtmiştir.

Kendime en fazla 2-3 yıl verdim. Bu süre zarfında başka bir şehre gitmeyi düşünüyorum. Bir şehir değiştirmek bana iyi gelecektir diye düşünüyorum. O şehre gittiğim zaman oturup tamamen dil sınavına çalışacağım. Araştırma görevliliğine falan başvuru yapacağım. Bunların hiçbiri olmasa oturup genel İngilizceyi güzelce geliştirip yurtdışına gitmeyi düşünüyorum (K4, Sosyoloji, 28, Kadın).

“Umut her zaman vardır”. Ekonometri Anabilim dalında yüksek lisans mezunu kadın katılımcı (K10) umudun her zaman var olmasının “sadece sözde olduğunu” belirtmiştir.

Umut her zaman vardır ama sözde olur artık. Bir şey olacağını düşünmüyorum (K10, Ekonometri Yüksek Lisans, 29, Kadın).

Polislik ve askerlik alımları fazla olduğu için katılımcılar tarafından tercih edilen bir meslektir. Çalıştığı fabrikaya “tanıdık” ile girdiğini belirten Beden Eğitimi Antrenörlük bölümü mezunu erkek katılımcı (K15) “boyunun uzun olması” ile yapacağı işin alakasının olmadığını ama buna yönlendirildiğini belirtmiştir. Bu durumdan psikolojik olarak etkilendiğini “düzenin” böyle gitmemesi gerektiğini ifade etmiştir.

İşte atanırsam, Allah izin verirse atanmayı düşünüyorum. Olmadı bende polisliğe başvurmayı düşünüyorum. Boşta kalmaktansa gider polis olurum. Meslek aşkımdan değil de boşta kalmamak için gidip olacağım. Ama polislikte de torpil var çoğunda. Torpili olan gidiyor kazanıyor yani. Gerçi dediğim gibi bu her yerde var artık. Mesela ben fabrikaya da tanıdık aracılığıyla girdim orada mühendis vardı arkadaş ona cv verdim o beni işe aldırdı. Orada çalışınca da çok kötü hissediyor insan sen git yıllarca oku eğitim al bir alan ile ilgili sonra git uzun boylusun diye sana başka iş versinler. İnsanın cidden psikolojisi kalmıyor. Bakalım abi neler olacak umarım böyle gitmez bu düzen (K15, Beden Eğitimi (Antrenörlük), 26, Erkek).

Katılımcılar arasında bu yıl tekrar KPSS çalışmayı düşünenler bulunmaktadır. İktisat bölümü mezunu katılımcı (K17) KPSS ye çalışacağını ama “umudunun da olmadığını” ifade etmiştir. Bir alternatif olarak “beyaz eşya tamirci” dükkânı açmayı düşünmektedir.

KPSS’ye çalışacağım ama umut zor bir umut. Siyasiden dolayı atamalar olmuyor. Ben de bir dükkân açacağım. Beyaz eşya tamiri, küçük bir atölye açarım devam ederim. Bizim orada sertifika verilmiyor. Bizim orada sınav geçiliyor kalfalık veriliyor, adam işten anlamıyor belgesi var. Bizim gibi Allah’ın da belgesi yok. Biz zaman bulamıyoruz. Yazın bire ikiye kadar çalışıyoruz (K17, İktisat, 24, Erkek).

KPSS çalışmayı düşünen Hemşirelik bölümü mezunu katılımcı (K18) atanmadığı takdirde arkadaşları ile gezmeye gitmeyi düşündüğü Bodrumda turizm de çalışmaya “mecbur” başlayacağını ifade etmiştir.

KPSS çalışacağım atanmak istiyorum. Yazın KPSS’den sonra da arkadaşlarımla yanına gidecem Bodrum’a falan çalışırım gezmeyi düşünüyorum evde boş boş duracağım. Atanamazsam da çalışacağım mecbur turizm şehirlerinde (K18, Hemşire, 24, Kadın).

İnsanların gelecek algısı sosyal, ekonomik ve kültürel yaşam standartları ile doğru orantılıdır. Katılımcıların geleceğe dair beklentileri farklılık göstermiştir. Gelecekte yurtdışına gitme hayalini kuranlar bulunmaktadır. Askerlik ve polislik gibi sınavlara girip memur olmayı düşünenler bulunmaktadır. Tekrar KPSS sınavına çalışmayı düşünüp atanmak isteyenler vardır. Lisansüstü eğitiminde bulunan katılımcılar bu alana yönelik (araştırma ve öğretim görevlisi olmak gibi) birşeyler yapmak istediklerini belirtmiştir. Ama bunun “çok kolay olmadığını” eklemişlerdir. Katılımcılardan bazıları “ticaret” yapmak istediklerini ve bunun için bir dükkân açacaklarını belirtmiştir. Katılımcılar genel olarak geleceğe yönelik bir belirsizlik içindedir. Bu belirsizliğin aynı zamanda hayatlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Belirsizlik günümüzün hâkim kavramlarından biri olmuştur. Belirsizliğin olduğu zamanlarda geleceğe yönelik uzun planlar yapmak oldukça güçleşebilir. Bu durumda “sosyolojik” bir kavram olan belirsizlik insanlarda “psikolojik” bunalımlara neden olacağı düşünülebilir. Çünkü belirsizlik geleceğe dönük insan yaşamının “silinikliği” demektir. İnsanları kendi yaşam anlatılarını doğaçlama olarak meydana getirmesidir. Hatta yaşamın seyrinde bir “benlik” duygusundan yoksun yaşamak zorunda kalması olarak da düşünülebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulguların sonuç ve tartışmalarına yer verilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular belirli temalara ayrılmıştır. Bu temalara bağlı alt kategoriler ve sonuçlar literatürde yer alan çalışmalar aracılığıyla daha önceki yapılan çalışmalara atıfta bulunularak tartışma yürütülmüştür. Elde edilen bulgular ile daha sonraki çalışmalara dair belirli önerilerde bulunulmuştur. Yükseköğretim mezunu gençlerin eşitsiz eğitim süreçlerini iyileştirme adına eksik kalan belirli alanlarda sosyal politika gerekliliğine değinilmiştir.

İnsan toplumsalın içinde şekillenen sosyal bir varlıktır. Toplumsal yaşama katılma ve diğer insanlar ile etkileşimde bulunma hakkına sahiptir. Kişinin toplumsal yaşama katılması noktasında bazı engel ve zorluklar bulunur. Bu engel ve zorluklar kişinin toplumsal alandan mahrum bırakılması ile sonuçlanır. Toplumsal yaşama katılamama bu noktada bir insan hakkı ihlalidir (Pogge, 2002; Uyan Semerci, 2010; Açıkgöz, 2013, s. 21; Sever, 2023, s. 120). Toplumsal yaşama katılmada en büyük zorluk kişinin yoksul olmasından kaynaklanmaktadır. Bir insana yoksul demek için belirli ilke/kriterler bulunmaktadır. Bu noktada yoksulluğun farklı tanım ve türleri bulunmaktadır. Genel olarak yoksulluğu sürdürülebilir temel hizmetlere (sağlık, beslenme, eğitim, barınma) erişimin sınırlı veya hiç olmaması olarak tanımlamak mümkündür (BM, 2013, s. 2). Yoksulluk beraberinde insan yaşamının birçok noktasında eşitsiz bir mücadele süreci içerisinde bulunmasına neden olur. Kişinin bu eşitsiz mücadele süreçleri toplumsal yaşama katılımı ve temel hizmetlere erişimi konusunda aksaklıklar meydana getirir. BM'nin yoksulluk ile ilgili tanımında ekonomik yaklaşım hakim olmaktadır. Sen (1981, s. 9) ve Nussbaum'un (2018, s. 12) öncü isimleri olduğu genellikle insani kalkınma için temel koşullardan biri olan yapılabirlik yaklaşımı ise yoksulluğu sadece ekonomik bağlamda ele almayan, yoksulluğun insani boyutuna da değinen bir yaklaşımdır. Yapılabirlik bir insanın, toplumun veya bölgenin potansiyel süreçlerini gerçekleştirememesi durumu olarak da ele alınabilir. Yapılabirlik yaklaşımını; açlık, hastalık, eğitimsizlik, kötü yaşam koşulları gibi, insanların benimsemeyeceği hallerden uzaklaşabilme gücü olarak ve yoksulluğu yapılabirlikten yoksun olmak şeklinde tanımlamak mümkündür. Sen yoksulluğu gelir yoksunluğundan ziyade, kapasite yoksunluğu olarak ele almakta ve yoksulluk göstergesi olarak sadece sosyoekonomik statüye odaklanılmasını reddeder (Sen, 1981, s. 10). Yapılabirliklerin kısıtlı olmasının nedenleri arasında eğitim erişim eğitim süreçleri, maddi durum, sağlık ve altyapı eksikliği gibi bazı durumlarda da siyasi ve sosyal sorunlardan kaynaklı istikrarsızlık durumları neden olabilir. Bu yaklaşım gerçekte insanlar neler yapabilir ve ne olabilirler? Önlerinde ne gibi fırsatlar vardır? İnsan hayatı, doğası gereği birbiri ile ilintili çok sayıda unsurun bir arada incelenmesini gerektirir (Nussbaum, 2018, s. 12).

Bu çalışmada ailelerinden devraldıkları yoksulluğu yeniden üretme riski ile karşılaşan yükseköğretim mezunu gençler eğitimlerinin birçok noktasında yapılabirlikleri kısıtlıdır. Eğitim modern toplumda sınıfsal hareketliliği sağlama konusunda oldukça önemlidir. Lakin yoksulluklarından dolayı düşük sosyoekonomik statüye sahip hanelerden gelen çocukların yapılabirlikleri oldukça sınırlı

olmaktadır. Gerek eğitim öncesi süreçlerinde gerek eğitim sonrası süreçte hanelerinden devraldıkları yoksulluklarını devam ettirme riski ile karşı karşıyadırlar. Eğitim başta olmak üzere temel hizmetler noktasında yeterli kültürel ve ekonomik sermaye sahibi olmayan aileler çocuklarına temel hizmetlere erişimde kolaylık sağlamada güçlükler ile karşılaşmışlardır. Kültürel sermaye, ailelerin, toplumsal çevrenin ve kurumların sağladığı kültürel zenginlik ve kaynakları içerir. Örneğin, okuma alışkanlıkları, sanatsal beğeniler, müzik tercihleri gibi unsurlar kültürel sermayeyi oluşturur. Bu kültürel sermaye, eğitim sürecinde öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilir. Ayrıca, eğitimdeki fırsat eşitsizliğinin temelinde, ailelerin sahip olduğu kültürel sermaye farklılıkları da bulunmaktadır (Bourdieu, 1995, s. 22-23).

Çalışmaya katılan yükseköğretim mezunu gençlerin içinde yer aldıkları hanelerin iş ve gelir durumlarına ilişkin bulgular incelendiği zaman, bazı katılımcıların kalabalık aile olmaları ve aile gelirinin düşük olması gibi nedenlerden dolayı küçük yaşlarda iş hayatına atıldığı (simit satma, fabrikada çalışma) tespit edilmiştir. Katılımcıların hane halkının içinde bulunduğu sosyo-ekonomik yapı nedeniyle iş yaşamına erken yaşta katılmalarının eğitim hayatlarını ve sosyal yaşamlarını olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ailesi esnaf olan katılımcıların ise gelirlerinin düzensiz olması ve aile içerisinde kardeş sayısının fazla olmasının ekonomik yapıyı olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Bazı katılımcıların haneye birden fazla kişinin kazancı girmesine rağmen ekonomik sorun yaşadıkları, bunun yanında haneye sadece asgari ücret giren katılımcıların ekonomik sıkıntılarının daha fazla olduğu ve yaşanan evin kira olmasının katılımcıların ekonomik açıdan daha fazla sorun yaşamalarına zemin hazırladığı bulunmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen bu sonuçlar değerlendirildiği zaman, hane halkının esnaf ya da işçi statüsünde olması, geçimi sağlayan kişi sayısının fazla olmaması, yaşanan evin kira olması ve eve asgari ücreti üzerinde gelir girmemesi gibi nedenlerin gençlerin ekonomik açıdan ciddi sorun yaşamalarına, söz konusu unsurların eğitim yaşamlarını ve sosyal hayatlarını olumsuz etkilemesine neden olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan yükseköğretim mezunu gençlerin iş ve gelir durumlarına ilişkin bulgulara göre genellikle ekonomik (maddi alanda) konularda sorun yaşadıkları görülmektedir. Bunun temel nedenlerinin başında katılımcıların eğitim düzeyi ile sosyal statüsü düşük olan ailelerde yetişmelerinin yattığı düşünülebilir. Bu bulguyu destekleyen çalışmalarda gençlerin içinde yer aldıkları ailenin düşük eğitim düzeyine ve sosyal statüye sahip olmasının ekonomik açıdan sıkıntılı bir geleceğe sahip olmalarına zemin hazırladığı belirtilmiştir (Willis, 2016, s. 14; Bourdieu ve Passeron, 2015, s. 14; Atmaca, 2019, s. 2; Poyraz ve diğerleri, 2003, s. 12). Bunun yanında yapılan birçok çalışmada Türkiye’de özellikle yoksul bölgelerde/mahallelerde/hanelerde yaşayan gençlerin küçük yaşlardan itibaren iş hayatına dahil olduğu, söz konusu kesimde çocuk işçiliğinin yaygın olduğu, bu durumun özellikle eğitim yaşamını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Boyacı, 2022, s. 1; Tor, 2010, s. 25; Çöpoğlu, 2018, s. 357; Erbay, 2013, s. 157).

Çalışmaya katılan yükseköğretim mezunu gençlerin göç deneyimlerine ilişkin bulgular incelendiği zaman, katılımcı gençlerin sekizinin doğdukları yerleşim yerinden farklı bir ilde yaşadıkları

bulunmuş, katılımcı görüşlerine göre ailelerin göç etme nedenlerinin genellikle zorunlu göçe neden olan unsurlardan meydana geldiği tespit edilmiştir. Aileleri göçe zorlayan nedenlerinin bölgede silahlı çatışma yaşanması, tarımsal üretimde makineleşme, aşiretçilik, baraj yapımı, şehrin küçük olması, eğitim imkanlarının kısıtlılığı, örgütlük alanlarının kısıtlı olması, akraba baskısı ve köyün boşaltılması gibi unsurların geldiği bulunmuştur. Göç etmek zorunda kalan ailelerin genellikle yeteneklerine uygun meslek bulabilecekleri yerleşim yerlerini tercih ettikleri belirlenmiş, ancak yapılan göçlerin “zorunlu göç” kapsamında olması nedeniyle göç sonrasında ailelerin ciddi ekonomik ve sosyal sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar değerlendirildiği zaman bölgede yaşayan ailelerin göç etmelerinin temelinde zorunlu nedenlerin olduğu, meslek yaşamında ciddi sorun yaşamayacakları illere göç etmeye çalıştıkları, buna karşılık göç edilen bölgede ekonomik ve sosyal sorunlarla karşılaştıkları söylenebilir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiği zaman zorunlu göçlerin uzun yıllardır Türkiye’nin en önemli sorunları arasında yer aldığı görülmekle beraber (Orhan ve Coşkun, 2016, s. 41; Tuzcu, 2008, s. 1; Cengiz, 2015, s. 101; Ceylan, 2012, s. 1; Tekin, 2011, s. 91; Şahin ve Düzgün, 2015, s. 167; Yüceşahin ve Özgür, 2006, s. 15), zorunlu göçün psikolojik, ekonomik ve sosyal açıdan birçok sorunu beraberinde getirdiği belirtilmektedir (Buz ve Dikmen, 2021: 227; Aker ve diğerleri, 2002, s. 97; Solak, 2018, s. 1).

Çalışmaya katılan yükseköğretim mezunu gençlerin eğitim yaşamlarına ilişkin bulgular incelendiği zaman, araştırmaya katılan gençlerin genel olarak yükseköğretime hazırlanma sürecinde dersane ya da kurs desteği aldığı, bazı katılımcıların halk eğitim merkezleri tarafından verilen ücretsiz kurslara yöneldikleri bulunmuştur. Sınava hazırlanma sürecinde özellikle ekonomik açıdan ciddi sorun yaşamayan ve üzerinde aile baskısı olmayan katılımcıların sınava daha rahat hazırlandığı görülmüştür. Araştırmaya katılan bireylerin sınavlara hazırlık sürecinde kurs ve özel eğitim desteği almalarının temel nedenlerinin başında sınav sürecinde kendilerine avantaj sağlama isteğinin yattığı düşünülebilir. Bu konuda yapılan bir araştırmada merkezi sınavlara hazırlanan öğrencilerin kurs ve dersane eğitimi almalarının sınava hazırlanma süreçlerini ve öğrenme motivasyonlarını arttırdığı bulunmuştur (Sezgin-Nartgün ve Dilekçi, 2016, s. 537). Bu konuda yapılan diğer bir çalışmada son yıllarda dersane ve özel kursların eğitimde giderek yaygınlaştığı, hatta söz konusu kurumların okulların yerini almaya başladığı ve öğrenciler tarafından yaygın olarak tercih edildiği belirtilmiştir (Gül, 2008, s. 181).

Çalışmaya katılan yükseköğretim mezunu gençlerin, yükseköğretim bölüm tercihleri ile tercih dönemine ilişkin bulgular incelendiği zaman, bazı öğrencilerin bireysel değerlendirme sonucunda bölüm tercih ettikleri bulunmuştur. Bölüm tercihi sırasında başka kişilerden destek alan katılımcıların ise en fazla yardım aldıkları grupların başında rehber öğretmen, yakın akraba, ebeveyn, kardeş, yakın çevrede yaşayan kişiler ve komşuların geldiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin bölüm tercihinde dikkat ettikleri konuların başında ise ilgili bölümdeki ders materyallerinin pahalı ya da ucuz olması, mezuniyet sonrasında iş bulma olanaklarının yüksek olması ve kişisel gelişimi destekleyecek bölümde öğrenim görme gibi unsurların geldiği tespit edilmiştir. Söz konusu unsurlar içerisinde özellikle mezuniyet

sonrası iş bulmanın daha kolay olacağı bölümleri tercih eden genç sayısının fazla olduğu görülmüştür. Hatta bazı öğrencilerin mezuniyet sonrasında daha kolay iş bulmak amacıyla istemedikleri ya da ailelerinin yönlendirdiği bölümleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Araştırma bulguları ile paralellik gösteren bir çalışmada öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri fakülteleri tercih etme nedenlerinin incelenmesi amaçlanmış, söz konusu çalışmada katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelmelerine katkı sağlayan unsurların başında aile yönlendirmesi ve mesleğe yönelik ilginin geldiği tespit edilmiştir (Kadioğlu-Akbulut ve diğerleri, 2018, s. 12).

Çalışmaya katılan yükseköğretim mezunu gençlerin, yükseköğretim sürecinde eğitimde kalma stratejilerine ilişkin bulgular incelendiği zaman, öğrencilerin lisans eğitimi boyunca farklı iş kollarında çalıştıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin genellikle bireysel yetenek ve ilgi alanları ile uzmanlaştıkları konuların dışındaki işlerde çalıştıkları, çalışma nedenlerinin başında ders materyallerini alma ve eğitim maliyetlerini karşılama amacının geldiği bulunmuştur. Özellikle kadın öğrencilerin iş yaşamında erkeklere kıyasla daha fazla sorun yaşadıkları bulunmuş, en sık yaşanan sorunların başında etnik kimlik nedeniyle dışlanma ve müşteriler ile diğer çalışanların psikolojik tacizine maruz kalmanın geldiği tespit edilmiştir. İş yaşamına katılım sağlamak her ne kadar öğrencilerin eğitim yaşamındaki maliyetlerin azaltılmasına katkı sağlasa da öğrencilerin eğitim yaşamlarını da olumsuz yönde etkilemiştir. Bu konuda görüş belirten bazı katılımcılara göre, yükseköğretim sürecinde iş yaşamına katılımın derslerden geri kalmaya neden olduğu ve akademik başarı düzeyini düşürdüğü tespit edilmiştir. Literatürde bu alanda yapılan benzer çalışmalarda da üniversite öğrencilerinin başta ders çalışma ve maddi olarak varlığını devam ettirme olmak üzere birçok sorunla karşılaştıkları belirtilmektedir (Kacur ve Atak, 2011, s. 284; Usanmaz, 2018, s. 250).

Çalışmaya katılan yükseköğretim mezunu gençlerin mezuniyet sonrasında hayata tutunma stratejileri ve iş arama deneyimlerine ilişkin bulgular incelendiği zaman, katılımcıların üniversite eğitimi sonrasında yöneldikleri mesleklerin başında garsonluk, tezgahtarlık, fabrika işçiliği, tarım işçiliği, inşaat işçiliği, turizm, ücretli öğretmenlik, çağrı merkezi operatörü, market elemanı, halı yıkama elemanı ve palyaçoluk mesleklerinin geldiği tespit edilmiştir. Katılımcıların iş arama kriterlerinin alan, bölüm ya da yeteneklerine uygun iş aramaktan uzak olduğu, bazı katılımcıların iş bulma sürecinde herhangi bir kritere sahip olmadığı görülmüştür. Bazı katılımcıların bedensel yetenek ve donanımlarına uygun olmayan işlerde (örneğin; inşaat işçiliği) çalışırken iş kazası geçirdikleri tespit edilmiştir. Mezuniyet sonrasında özellikle kadın katılımcıların büyüdükleri yerleşim yerinde yaşamaya devam etmek istemedikleri, başka illerde iş olanaklarını değerlendirmeye çalıştıkları, bunun gerekçesi olarak ise doğup büyüdükleri yerleşim yerinde iş olanaklarının kısıtlı olmasını gösterdikleri bulunmuştur. Bu konuda yapılan benzer çalışma bulguları incelendiği zaman yaşadığı bölgede iş olanakları yeterli düzeyde gelişmemiş olan bireylerin genellikle farklı bölgelere göç ettikleri belirtilmektedir (Tümtaş ve Ergun, 2014, s. 1; Göktuna-Yaylacı ve Çarpar, 2019, s. 61). Aker (2006, s. 4) tarafından bu konuda

yapılan araştırmada başta büyükşehirler olmak üzere yoksulluğun yaygın olduğu Türkiye'nin doğu bölgelerinde işsizlik nedeniyle insanların farklı yerleşim yerlerine göç ettikleri bulgulara yansımıştır.

Çalışmaya katılan yükseköğretim mezunu gençlerin görüşlerine göre mezuniyet sonrası dönemde eğitimin faydalarının yeterince göremedikleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda katılımcıların eğitim aldıkları bölüm ve meslek dallarına uygun işlerde çalışma düzeylerinin düşük olduğu bulgulara yansımıştır. Katılımcıların okudukları bölümlere bakılmaksızın genellikle herhangi bir uzmanlık gerektirmeyen beden işçiliği yaptıkları, uzmanı olmadıkları alanlarda çalıştıkları için zorlandıkları, adaletsizliğe ve ayrımcılığa uğradıkları bulunmuştur. Bunun yanında her katılımcının mezun olduğu alana ve diplomaya göre hak ettiği maaşı almadığını düşündükleri, uzmanlaştıkları alan dışında çalışmalarının bedensel yorgunluğa neden olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada öğretmen atamalarında yaşanan sorunlar ile sözleşmeli personel alımının beraberinde getirdiği problemlerin mezuniyet sonrası dönemde karşılaşılan sorunların başında geldiği bulunmuştur (Kadioğlu-Akbulut ve diğerleri, 2018, s. 13). Bu alanda yapılan farklı çalışmalarda da gençlerin mezun oldukları alanların dışındaki iş kollarında çalışmak zorunda kaldıkları ve iş yaşamında ayrımcılığa maruz kaldıkları tespit edilmiştir (Küçükali, 2014, s. 1). Bu konuda gençler üzerinde yapılan bir çalışmada gençlerin iş yaşamında genellikle mezun oldukları alan ve bölümlerin dışında kalan mesleklere yöneldikleri bulunmuştur. Bu durumun temel nedeni olarak gençlerin öğrenim gördükleri bölümlere yönelik iş bulamaması ve bulduğu işlerin mesleki beklentilerini karşılamaması gösterilmiştir (Akoğlu-Kozak ve Dalkıranoglu, 2013, s. 48).

Çalışmaya katılan yükseköğretim mezunu gençlerin mezuniyet sonrasındaki süreçte sosyal çevrede yaşadıkları problemlere ilişkin bulgular incelendiği zaman, sosyal çevrede yaşadıkları sorunların sekiz ana tema altında toplandığı bulunmuştur. Bu kapsamda mezuniyet sonrası dönemde sosyal çevrede yaşanan problemlerin başında işsizlik baskısı, kıyaslanma, eğitimin değer görmemesi, hane halkının eğitime uzak ve yabancı olması, aileye üzülmeye, sürekli mücadele içinde olma, sorulara maruz kalma ve başarısızlık hissinin geldiği tespit edilmiştir. Söz konusu sorunların genellikle yaşanan sosyal çevrenin ve hane halkının beklentilerinin karşılamamaktan kaynaklandığı görülmüştür. Katılımcılarda almış oldukları eğitimin sonunda bu tür sorunların ortaya çıkmasının psikolojik ve sosyal yaşamlarını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu konuda yapılan benzer bir çalışmada gençlerin eğitim yaşamları esnasında karşılaştıkları sorunların incelenmesi amaçlanmış, söz konusu çalışmada gençlerin en fazla karşılaştıkları sorunların başında aile ve sosyal çevrenin beklentilerini karşılayamama, bunun yanında mesleki olanakların kısıtlılığı gibi unsurların geldiği bulunmuştur (Kiraz, 2015, s. 521).

Türkiye'de gençler üzerinde bu alanda yapılan çalışmalar incelendiği zaman, mezuniyet sonrasın dönemde sosyal çevrede en fazla karşılaşılan sorunların başında işsizlik kaygısı ve baskısının geldiği görülmektedir (Dursun ve Aytaç, 2009, s. 71; Kıcırcı, 2017, s. 1369; Subat ve Ceran, 2020, s. 145). Harat ve Taher (2023, s. 2) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencileri arasındaki işsizlik kaygısını belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin işsizlik kaygısının yüksek

olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçer-Kimzan ve Sönmez (2023, s. 70) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin işsizlik kaygı düzeylerinin ve girişimcilik eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 921 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin girişimcilik eğilimi ve işsizlik kaygısı alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunduğu, işsizlik kaygısı ile cinsiyet, iş tecrübesi, medeni durum ve gelir durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu rapor edilmiştir. Çetinceli ve Tüzün (2022, s. 20) tarafından yapılan araştırmada lisans öğrencilerinin yaşam tatmini, işsizlik kaygısı ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 283 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin psikolojik iyi oluş, yaşam tatmini ile işsizlik kaygı boyutları arasında negatif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu, bunun yanında işsizlik kaygısının, psikolojik iyi oluş ile yaşam tatminini de olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Dağlar (2021, s. 7655) tarafından yapılan araştırmada kişilik özelliklerinin işsizlik kaygısı üzerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 1261 birey dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda 15-64 yaş arasında olan ve Türkiye’de yaşayan (%12,7) bireylerin işsizlik yaşadığı, katılımcıların işsizlik kaygı düzeylerinin yüksek olduğu, evli bireylere kıyasla bekar bireylerin işsizlik kaygı düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özçelik- Kaynak ve Öztuna (2020, s. 953) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin işsizlik kaygılarının ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 213 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin ekonomideki istihdam zorluklarına ilişkin puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği, kadın öğrencilerin puan ortalamalarının erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu, sosyal ve çevresel baskı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, genel işsizlik kaygı düzeyinin cinsiyete göre bir fark göstermediği, beceri ve bilgi eksikliği ile genel işsizlik kaygısı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu rapor edilmiştir. Korkmazer (2020, s. 147) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin işsizlik kaygı algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 335 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda katılımcıların %37,9’unun mesleklerinde işgücü talebinin azalmasından dolayı işsizlik kaygısı yaşadığı, %27,8’inin işsiz kalacağına inandığı, %17,3’ünün yaşamdan beklediği şeyleri elde edemeyeceğini düşündüğü, öğrencilerin işsizlik kaygı algılarının medeni durum ve cinsiyete göre farklılık göstermediği rapor edilmiştir. Aljumili (2020, s. 487) tarafından yapılan araştırmada istihdam edilmeyen lisansüstü öğrencilerinin her iki cinsiyetindeki işsizlik kaygısı düzeylerinin ve gelecek kaygılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Musul Üniversitesinde öğrenim gören 150 erkek ve 414 kadın dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda kadın ve erkeklerin işsizlik kaygısı yaşadıkları, işsizlik kaygısı ile gelecek kaygısı arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazar-Aslan (2015, s. 71) tarafından yapılan araştırmada genç işsizliğe ilişkin alan incelemesi yapılması amaçlanmıştır. Çalışmaya 751 birey dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile kaygı, umutsuzluk, akademik düzeyleri ile fakülte seviyeleri ile sürekli kaygı,

kaygı ve umutsuzluk ile iş tecrübesi, alınan eğitime uygun bir iş sahibi olabilmek için geçmesi beklenen zaman ile sürekli kaygı ve umutsuzluk puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu rapor edilmiştir. Tektaş (2014, s. 243) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 118 mezun öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda durumluk kaygı ile sürekli kaygı arasında anlamlı pozitif yönlü ilişki olduğu, katılımcıların kaygı düzeylerinin mezun olunan yıl, iş bulma süresi, cinsiyet, lisans tamamlama, mezun olunan bölümle ilgili çalışma durumu ve şu anda çalıştıkları işten hoşnut olma durumlarına göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan yükseköğretim mezunu gençlerin serbest zamanlarını değerlendirmek için yöneldikleri aktivitelerin başında kütüphanede zaman geçirme, üniversite yerleşkesinde vakit harcama, kamp yapma, aile ve arkadaş çevresi ile vakit geçirme, kahvehaneye gitme, telefonla oynama ve sinemaya gitmenin geldiği tespit edilmiştir. Bazı katılımcıların ise serbest zamanlarını verimli değerlendirmek için vakit bulamadıkları ve kendilerine serbest zaman yaratmaya çalıştıkları görülmüştür. Son yıllarda hem genç hem de yetişkin bireyler üzerinde bu alanda yapılan araştırmalar incelendiği zaman serbest zaman etkinliklerine katılımın önünde birtakım engeller olduğu (Özşaker, 2012, s. 126; Serdar, 2021, s. 49; Ayhan ve Öçalan, 2022, s. 13; Demir ve diğerleri, 2022, s. 69; Karaca, 2015, s. 1), serbest zaman etkinliklerini değerlendirmede genellikle bedensel etkinliğin ön planda olmadığı pasif aktivitelere yönelmenin arttığı (İskender ve diğerleri, 2015, s. 36; Bozgeyikli ve Kesici, 2016, s. 39; Yerlisu-Lapa ve Ardahan, 2009, s. 132; Mansuroğlu, 2002, s. 53), serbest zamanları aktif değerlendirmemenin bir sonucu olarak gençler arasında hareketsiz yaşam tarzının yaygınlaştığı görülmektedir (Şarvan-Cengiz ve Delen, 2019, s. 10; Salmon ve diğerleri, 2011, s. 197; Biddle ve diğerleri, 2014, s. 182; Paivarinne ve diğerleri, 2018, s. 1389; Monica, 2013, s. 104). Bu araştırmada elde edilen sonuçlar da genel olarak gençlerin fiziksel aktivite ve spor gibi bedensel etkinliğin ön planda olduğu aktivitelere yönelmedikleri göze çarpmaktadır. Gönen ve diğerleri (2022, s. 59) tarafından yapılan araştırmada spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören gençlerin rekreasyon alanı kullanımlarına yönelik tercih ve engellerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 617 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin rekreasyon tercihleri incelendiğinde %33,6'sının yeşil alanları tercih ettiği, 21,7'sinin kültürel ve sosyal faaliyetler açısından tercih ettiği, katılımcıların cinsiyete göre haftalık düzenli spor yapma değişkenlerinin bölümlere göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği, öğrencilerin rekreasyonel aktivitelere katılım nedenlerinin genel olarak sportif amaçlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Boztaş (2019, s. 3-66) tarafından yapılan araştırmada kasabada yaşamını sürdüren bireylerin serbest zaman etkinlik tercihlerinin rekreasyon engellerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 99 erkek ve 110 kadın dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda erkeklerin %42,4'ünün kahveye gitmenin serbest zaman etkinliği olarak görüldüğü, kadınların %78,2'sinin kahveye gitmenin serbest zaman etkinliği olarak görüldüğü, serbest zamanını evde aileyle geçirmenin erkeklerin %44,4'ü için önemli

kabul edilirken, kadınların %61,8'i için önemli kabul edildiği, erkeklerin %35,4'ünün TV izlemenin önemsiz olduğu, kadınların %33,6'sı için önemsiz olduğu, internette geçinmenin erkeklerin %36,4'ünün öne önemli ve önemsiz olduğu, kadınların %31,8'inin önemsiz olarak görüş bildirdiği, bilgisayar oyunları açısından incelendiğinde kadın ve erkeklerin arasında bir farklılık bulunmadığı rapor edilmiştir. Karadeniz ve diğerleri (2019, s. 21) tarafından yapılan araştırmada lisans öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerine ilişkin tutumlarının ve katılım engellerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 807 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin serbest zamana ilişkin tutumlarında cinsiyete göre duyuşsal ve bilişsel alt boyutlarda, fakülte türü ve yer tercihinine göre davranışsal ve duyuşsal alt boyutlarda anlamlı farklılıkların bulunduğu, serbest zaman engelleri incelendiğinde öğrencilerin yer tercihlerine göre anlamlı bir farklılık görülmediği, cinsiyet değişkenine göre bilgi eksikliği ve psikoloji alt boyutlarında ve fakülte türüne göre yalnızca hizmet ve tesis eksikliği alt boyutunda anlamlı farklılık görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Kalaycı-Önaç ve diğerleri (2018, s. 1) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin rekreasyonel eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 138 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin %82,7'sinin yürüyüş yapmak, %71,7'sinin alışveriş yapmak, %68,1'inin fotoğraf çekmek amacıyla yapıldığı, cinsiyete göre değerlendirildiğinde erkeklerin basketbol, voleybol, futbol tercihinde bulunduğu, kadın katılımcıların ise alışveriş yapma, buz pateni ve fuara katılma amacıyla dahil olduğu, öğrencilerin rekreasyonel katılım eğilimleri öğrenim durumu, cinsiyet ve gelir düzeyine göre farklılık gösterdiği rapor edilmiştir. Arat ve Çamlı (2017, s. 120-125) tarafından yapılan araştırmada lisans öğrencilerinin serbest zaman etkinlik tercihlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 417 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin hemen hepsinin serbest zaman etkinliklerine katıldıkları, serbest zaman etkinliklerine katılma nedenlerinin ise yaşam motivasyonlarının arttırmak için olduğu rapor edilmiştir. Paksoy ve diğerleri (2016, s. 39) tarafından yapılan araştırmada bireylerin serbest zaman katılımlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 120 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda üniversite öğrencilerinin gelir durumu ve yaş değişkenleri, fiziki koşullar, serbest zaman tercihlerinin niteliği, biçimi ve verilen anlamın etkilediği bulunmuştur.

Türker ve diğerleri (2016, s. 49-51) tarafından yapılan araştırmada bireylerin serbest zaman değerlendirme biçimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 429 birey dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda %55,2'sinin serbest zamanını evde geçirdiği, %53,8'inin açık alan etkinliklerine dahil olduğu, %12,1'inin spor tesislerinde geçirdiği, %14,9'unun kahve veya lokale katıldığı, katılımcıların %22,8'inin serbest zaman etkinliklerine katılmadığı, %17,7'sinin haftada 1-2 serbest zaman etkinliğine katıldığı, %65,5'inin serbest zamanını akranlarıyla geçirdiği, %34'ünün çocuk ve eşiyle geçirdiği, %13,8'inin anne-babasıyla geçirdiği, %17,5'inin kendi başına geçirdiği, genel olarak değerlendirildiğinde bireylerin çok fazla serbest zaman faaliyetlerine dahil olamadığı sonucuna varılmıştır. Güner (2015, s. 14-16) tarafından yapılan araştırmada bireylerin serbest zaman

değerlendirme biçimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonunda üniversite öğrencilerinin pasif serbest zaman aktiviteleri olarak görülen akranlarıyla sohbet etme ya da gezme, video ve TV izleme, dergi okuma ve sosyal medyada vakit geçirme etkinliklerine yöneldikleri görülmüştür. Yağmur ve Ocak (2013, s. 5) tarafından yapılan araştırmada bireylerin serbest zaman değerlendirme biçimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 571 üniversite öğrencisi dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda yüksek okulda öğrenim gören öğrencilerin % 29,6'sı serbest zamanlarını verimli kullandıklarını düşündüğü, BESYO'da öğrenim gören öğrencilerin %30,5'inin serbest zamanlarını verimli kullandığı, öğrencilerin %76'sının serbest zaman değerlendirme aktivitelerinde en fazla oyun ve spor etkinliklerini tercih ettiği, %47,7'sinin müzik konusunda tercihlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ağaoğlu (2012, s. 33) tarafından yapılan araştırmada dershaneye giden lisans öğrencilerinin okuma sebeplerinin ve serbest zaman etkinliklerine katılımlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 163 kadın ve 175 erkek dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin %54,7'sinin kısa süreli enerji sağlamak için katılım sağladıkları bulunmuştur. Müderrisoğlu ve Uzun (2004, s. 108) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin rekreasyonel eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 137 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda rekreasyon faaliyetlerine katılım durumları incelendiğinde; %30'unun yaşadığı yer-ev sohbetleri yapmak, %28'inin cinsiyet-radyo dinlemek, %20'inin Yaşadığı yer bowling oynamak olduğu, cinsiyete göre tercihler incelendiğinde; erkeklerin %55'inin futbol oynama, %53'ünün bilardo oynama, %45'inin masa tenisi oynama, %44'ünün basketbol oynama eğilimi gösterdiği, kadınların ise; %27'sinin voleybol oynama, %23'ünün kafede sohbet etme eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan yükseköğretim mezunu gençlerin merkezi sınavlara (KPSS, KPSSA, ÖABT, ALES, YDS, YÖKDİL) hazırlık süreçlerine ilişkin bulgular incelendiği zaman, bazı katılımcıların eğitim ve kültürel gelişmişlik düzeylerini yani kültürel sermayelerini düşük görmeleri nedeniyle sınavlara hazırlanmadığı görülmüştür. Bazı katılımcıların ise liyakat eksikliğini göz önünde bulundurarak sınavlara hazırlanmadığı ve sınav sonuçlarının kendi hayatlarında önemli değişikliklere yol açmayacağını düşündükleri bulunmuştur. Sınavlara hazırlanmayan bazı katılımcıların memur olma gibi bir amaca sahip olmadığı için merkezi sınavları önemsemediği, sınavlara hazırlanan katılımcıların ise genellikle aile desteğini de arkalarına alarak sınava hazırlık sürecini tamamladığı tespit edilmiştir. Bu konuda yapılan benzer bir çalışmada öğretmen adaylarının KPSS hakkındaki görüşlerinin genellikle olumsuz olduğu, sınava hazırlanmak için dershaneye gidilmesi gerektiği, bunun yanında KPSS sonunda öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün atama kaygısı yaşadığı bulunmuştur (Atav ve Sönmez, 2013, s. 6). Ateş ve Burgaz (2014, s. 1711) tarafından yapılan çalışmada atama sürecinde uygulanan merkezi sınav sistemlerinin ülkeler arasındaki karşılaştırması yapılmıştır. Söz konusu çalışmada merkezi sınav sistemlerinin ABD'de eşit ve liyakatli bir uygulama olduğu, buna karşılık Türkiye'de merkezi sınavların ölçme ve değerlendirme sürecinde yeterince adil olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları ile benzer sonuçlara ulaşılan diğer bir çalışmada KPSS hazırlık kursunda yer alan bireylerin umutsuzluk düzeylerini etkileyen unsurların incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu çalışmada gençlerin algıladıkları aile desteğinin yüksek olmasının hem sınava hazırlanma sürecini olumlu etkilediği hem de gelecek konusundaki umutsuzluk düzeyi azaltmaya yardımcı olduğu tespit edilmiştir (Arı ve Yılmaz, 2015, s. 905). Bu konuda yapılan ve öğretmenlik bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada KPSS sürecinde öğrenci motivasyonunu azaltan bazı unsurların bulunduğu belirlenmiştir. Söz konusu unsurların başında sözlü mülakatın olmaması ve öğrenim görülen bölüme özgü becerilerin sınavda değerlendirilmemesinin geldiği tespit edilmiştir. Bu nedenle bazı öğretmen adaylarının atama sürecinde KPSS hakkında olumlu görüşe sahip olduğu, bazı öğretmen adaylarının ise söz konusu merkezi sınava karşı çıktığı bulunmuştur (Ergün, 2023, s. 32). Meslek yaşamına henüz başlamamış olan sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde bu alanda yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının KPSS öğretmenlik alan bilgisi sınavı hakkındaki görüşlerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu çalışmaya iki farklı üniversitenin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 244 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın sonunda katılımcı görüşlerine göre sınavın nitelikli öğretmen seçme noktasında yetersiz olduğu bulunmuştur (Şimşek ve Akgün, 2014, s. 82).

Okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde bu alanda yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının KPSS alan sınavı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 85 öğretmen adayı katılmış, öğretmen adaylarının KPSS sınavına hazırlanmayı gereksiz gördükleri, sınavın atama sürecini zorlaştırdığı ve alan sınavına atama sürecinde daha fazla önem verilmesi gerektiğini savundukları tespit edilmiştir (Recepoğlu ve diğerleri, 2016, s. 2537). Üniversite gençliği üzerinde bu alanda yapılan bir çalışmada KPSS hakkındaki görüş ve eleştirilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Üniversite gençliği üzerinde yürütülen çalışmaya 53 erkek ve 185 kadın olmak üzere toplam 238 öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Araştırmada gençlerin görüşlerine göre atama sürecinde merkezi sınavın olması gerektiği belirlenmiş, buna karşılık sınavı içerik olarak oldukça gereksiz olduğu ve gereksiz rekabet ortamı oluşturduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada gençlerin KPSS sürecinde ciddi stres ve kaygı yaşadıkları, bu durumun da sosyal hayatlarını ve yaşam kalitelerini olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur (Güven ve Dak, 2017, s. 2).

Bu konuda gençler üzerinde yürütülen başka bir çalışmada KPSS sürecine ilişkin görüşlerin genellikle olumsuz olduğu bulunmuştur. Söz konusu çalışmada katılımcı görüşlerine göre sınav sürecinin hem psikolojik hem de ekonomik açıdan gençleri olumsuz yönde etkilediği, bunun yanında sınavın hakkaniyetli olmadığı ve atanması gereken gerçek kişileri seçme konusunda yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Gündoğdu ve diğerleri, 2008, s. 35). Meslek yaşamına başlamış olan öğretmenlerin de KPSS hakkındaki görüşlerinin ele alındığı araştırmalar bulunmaktadır. Bu konuda yapılan bir çalışmada öğretmenlerin KPSS hakkındaki görüşleri incelenmiş, ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülen çalışmaya toplam 310 öğretmen katılmıştır. Araştırmada öğretmen görüşlerine göre

KPSS sürecinin öğrencileri ezbere yönelttiği, sınavın objektif olmadığı ve birçok meslek dalında nitelikli personel seçme konusunda yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tösten ve diğerleri, 2012, s. 109).

Çalışmaya katılan yükseköğretim mezunu gençlerin merkezi sınavlara (KPSS, KPSSA, ÖABT, ALES, YDS, YÖKDİL) yönelik kişisel görüşleri incelendiği zaman, sınavlar hakkındaki görüş ve düşüncelerinin altı tema altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda katılımcı görüşlerine göre merkezi sınavların ezbere dayalı robotlaşmaya neden olduğu, sınavlarda liyakatin dikkate alınmadığı, sınavların önemli birer kaygı ve stres unsuru olduğu, sınavlara hazırlığın maddi açıdan yıpranmaya neden olduğu, sınavların eve kapanmaya ve depresyona zemin hazırladığı bulunmuştur. Nitel çalışma bulgularına göre, özellikle sınavların adaletli bir biçimde yapılmamasının öğrencilerin umudunu kırdığı tespit edilmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiği zaman gerek eğitim yaşamı boyunca gerekse de mezuniyet sonrası süreçte merkezi sınavlara hazırlık sürecinde katılımcılarda stres ve sınav kaygısının ortaya çıktığı belirtilmektedir (Sadioğlu ve Onur-Sezer, 2016, s. 223; Özay-Köse ve diğerleri, 2017, s. 991; Doğan, 2020, s. 35; Özşarı, 2008, s. 1). Bu kapsamda araştırma grubunu oluşturan gençlerin sınav süreçleri hakkında kaygılanmalarının ve stres yaşamalarının literatür ile uyumlu bir sonuç olduğu söylenebilir. Kızılcı ve Nacaroglu (2019, s. 715) tarafından yapılan çalışmada da merkezi sınavların öğrenciler açısından ciddi birer stres ve kaygı kaynağı olduğu belirtilmiş, söz konusu sınavlarda öğrenci başarısını arttırmak için kaygı ve stres düzeyini azaltıcı tedbirler alınması gerektiği ifade edilmiştir. Aküzüm ve diğerleri (2015, s. 331) tarafından bu konuda yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının KPSS öğretmenlik alan bilgisi sınavına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlköğretim bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yürütülen çalışmanın sonunda KPSS öğretmenlik alan bilgisi sınavının öğretmen adaylarında önemli bir kaygıya neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde bu konuda yapılan benzer çalışmalarda da genellikle gençlerin merkezi sınavlara yönelik eleştirilerinin olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının görüşlerine göre merkezi sınavlarda karşılaşılan sorunlar ve eğitim sisteminde görülen temel problemlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu çalışmaya farklı bölümlerde öğrenim gören 91 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının merkezi sınavların adil olmadığını düşündükleri, bunun yanında merkezi sınavlar nedeniyle eğitim sisteminin ezberci bir yapıya büründüğü sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz ve Altinkurt, 2011, s. 943).

Bu konuda öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada sosyo-demografik değişkenlere göre öğretmen adaylarının KPSS hakkındaki görüş ve eleştirilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışmaya farklı bölümlerde öğrenim gören toplam 300 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının ders içeriklerinin KPSS ile uyumlu olmadığı bulunmuştur. Yöne öğretmen adayı görüşlerine göre sınavda başarılı olabilmek için dershaneye gidilmesi gerektiği, sınava hazırlanma sürecinin hem eğitim hem de sosyal yaşamlarını

olumsuz yönde etkilediği, sınavın temelde nitelikli personel seçmede yetersiz kaldığı tespit edilmiştir (Atav ve Sönmez, 2013, s. 1). Üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen bir çalışmada öğrencilerin KPSS hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmış, söz konusu çalışmaya toplam 47 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonunda KPSS sürecinin hem sosyal hem de psikolojik yapıyı olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur.

Çalışmaya katılan yükseköğretim mezunu gençlerin problem alanlarına ilişkin bulgular incelendiği zaman, yükseköğretim mezunu gençlerin problem alanlarının beş ana tema altında toplandığı görülmüştür. Söz konusu problem alanlarının mesleğini icra edememe, eğitimde yabancılaşma, gelecek belirsizliği, nepotizm yaygınlığı ve eğitimin nitelik açısından zayıflaması şeklinde sıralandığı görülmüştür. Gençlerin söz konusu problemlerinin Türkiye'nin temel sorunları arasında yer aldığı görülmektedir. Nitekim bu alanda yapılan çalışmalarda gençlerin mesleklerini icra etmede sorun yaşadıkları ve işsizlik kaygısı olan gençlerin sürekli arttığı (Menevşe ve Şeker, 2020, s. 338; Bayrak, 2020, s. 1; Dursun ve Şen, 2022, s. 251; Güney ve Çelik, 2019, s. 103), yükseköğretim kademesinde önemli sorunların görüldüğü (Şendağ ve Gedik, 2015, s. 72; Günay, 2011, s. 133), gençler arasında gelecek kaygısının arttığı (Manap-Davras ve Alili, 2019, s. 40; Aygün, 2014, s. 1; Karakaş, 2013, s. 135), bunun yanında hem kamu hem de özel sektörde nepotizmin yaygın olduğu belirtilmektedir (Sipahi ve Kartal, 2018, s. 109; İbiş ve Yeşiltaş, 2021, s. 196; Karaca ve Aksoy, 2022, s. 58; Avcı, 2017, s. 1). Araştırma bulguları ile paralellik gösteren bir çalışmada öğretmen adaylarının gelecekte beklentilerinin belirlenmesi ve mevcut problem alanlarının tespiti amacıyla yapılmıştır. Söz konusu çalışmada öğretmen adaylarının problem alanlarının başında merkezi sınavlar, mezuniyet sonrası atama sistemi, mesleki ve teknik eğitim, mezuniyet sonrası istihdama katılım ve eğitimde eşitsizlik gibi konuların geldiği sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz ve Altınkurt, 2011, s. 950).

Çalışmaya katılan yükseköğretim mezunu gençlerin gelecek beklentilerine ilişkin bulgular incelendiği zaman, geleceğe ilişkin beklentilerin yedi tema altında toplandığı görülmüştür. Ortaya çıkan sonuçlara göre gençlerin gelecekte beklentilerinin başında yurtdışına gitme, KPSS çalışma, asker ya da polis olma, ölmeme (hayata tutunma), İngilizce öğrenme, dükkân açma (esnaf olma) ve turizmde çalışma amaçlarının geldiği tespit edilmiştir. Yurtdışına çıkma beklentisi içinde olan gençlerin bu düşüncelerinin temelinde hak ettikleri ücretle çalışabilecek iş bulamama kaygısının geldiği görülmüştür. Yabancı dil öğrenme isteği olan gençlerin lisansüstü eğitim almak amacıyla böyle bir beklenti içine girdikleri belirlenmiştir. Bunun yanında almış oldukları eğitim sayesinde elde ettikleri diploma ile iş bulamayacağını düşünen gençlerin üniversite eğitimi öncesinde yaptıkları mesleklere geri dönme amaçlarının olduğu bulunmuştur. Literatürde bu alanda yapılan benzer çalışma sonuçları da genellikle gençlerin mezuniyet sonrası dönemde iş bulamama kaygısı ile yurtdışına çıkma planı yaptıklarını göstermektedir (Yılmaz, 2019, s. 220; Tansel ve Güngör, 2006, s. 5).

Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Bu araştırmada yükseköğretim mezunu gençlerin kalabalık aile olmaları ve aile gelirinin düşük olması gibi nedenlerden dolayı küçük yaşlarda iş hayatına atıldığı, buna paralel olarak gençlerin doğdukları yerleşim yerinden farklı bir ilde yaşadıkları bulunmuştur. Yükseköğretim mezunu gençlerin görüşlerine göre ailelerin göç etme nedenlerinin genellikle zorunlu göçe neden olan unsurlardan meydana geldiği, gençler genel olarak yükseköğretime hazırlanma sürecinde dersane ya da kurs desteği almıştır. Yükseköğretim mezunu gençlerin halk eğitim merkezleri tarafından verilen ücretsiz kurslara yöneldikleri, öğrencilerin lisans eğitimi boyunca farklı iş kollarında çalıştıkları tespit edilmiştir. Yükseköğretim mezunu gençlerin üniversite eğitimi sonrasında yöneldikleri mesleklerin başında garsonluk, tezgahtarlık, fabrika işçiliği, tarım işçiliği, inşaat işçiliği, turizm, ücretli öğretmenlik, çağrı merkezi operatörü, market elemanı, halı yıkama elemanı ve palyaçoluk meslekleri olduğuna ulaşılmıştır. Yükseköğretim mezunu gençlerin görüşlerine göre mezuniyet sonrası dönemde eğitimin faydalarını fazla görememişlerdir. Sosyal çevrede yaşanan problemlerin başında işsizlik baskısı, kıyaslanma, eğitimin değer görmemesi, hane halkının eğitime uzak ve yabancı olması, aileye üzülmeye, sürekli mücadele içinde olma, sorulara maruz kalma ve başarısızlık hissinin geldiği, gençlerin serbest zamanlarını değerlendirmek için yöneldikleri aktivitelerin başında kütüphanede zaman geçirme, üniversite yerleşkesinde vakit harcama, kamp yapma, aile ve arkadaş çevresi ile vakit geçirme, kahvehaneye gitme, telefonla oynama ve sinemaya gitmenin geldiği görülmüştür. Yükseköğretim mezunu gençlerin eğitim ve kültürel sermayeyle düzeylerini düşük görmeleri nedeniyle sınavlara hazırlanmadığı, merkezi sınavların ezber dayalı robotlaşmaya neden olduğu, sınavlarda liyakatin dikkate alınmadığı, sınavların önemli birer kaygı ve stres unsuru olduğu, sınavlara hazırlığın maddi açıdan yıpranmaya neden olduğu, sınavların eve kapanmaya ve depresyona zemin hazırladığı olarak sıralanmıştır. Yükseköğretim mezunu gençlerin problem alanlarının mesleğini icra edememe, eğitimde yabancılaşma, gelecek belirsizliği, nepotizm yaygınlığı ve eğitimin nitelik açısından zayıflaması şeklinde sıralandığı, gençlerin gelecekte beklentilerinin başında yurtdışına gitme, KPSS çalışma, asker ya da polis olma, ölmeme, İngilizce öğrenme, dükkân açma ve turizmde çalışma amaçlarının geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar dikkate alındığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Düşük sosyoekonomik statüye sahip hanelerde çocukların ücretsiz okul öncesi eğitim alması ve buna erişebilmeleri çocuk ve gençlerin akademik başarılarında olumlu yönde sonuçlar ortaya çıkarabilir.
2. Gençlik süreci yetişkinliğe hazırlık süreci olarak veya geçilmesi zorunlu bir durak değil, başlı başına öznel değerleri olan bir süreci ifade etmektedir. Gençlik politikalarının gençleri merkeze alan ve düşüncelerine yer veren bir yaklaşım ekseninde geliştirilmesi önemli olabilir.

3. Servet ve güç eşitsizliklerinden az pay almış olan yoksul mahallerinde, mesleki eğitim merkezleri, Teknokentlerin arttırılması, kültür merkezleri, spor alanları vb. etkinlik merkezlerinin açılması genel olarak tüm gençlerin özelde ise düşük sosyoekonomik statüde bulunan gençlerin desteklenmesi eğitimin tüm aşamalarında akademik başarıları üzerinde belirleyici olabilir.
4. Yükseköğretim eğitiminde bulunan gençlerin bilgiye erişimi ve günceli takip etmesi önemlidir. Bu noktada yükseköğretim sürecinde bulunan veya yeni mezun olmuş gençlerin ücretsiz internete erişimine dair sosyal politikalar geliştirilebilir.
5. Kredi Yurtlar Kurumunun son yıllarda gençlerin barınma alanlarına dair öğrenci kontenjanını ve yatak sayılarını arttırması önemlidir. Buna paralel olarak gençlerin Kredi Yurtlar Kurumundan aldıkları bursların da başvuru sayısı ile doğru orantılı olarak arttırılması düşük sosyoekonomik statülere sahip gençlerin temel hizmetlere erişiminde kolaylık sağlayabilir.
6. Yerel yönetimler, Sivil Toplum Kuruluşları (STK) gibi yapılar gençlere yönelik ücretsiz kültürel/sanatsal faaliyetler düzenleyip gençleri bu faaliyetlere katılmaları için ikna edebilir. Bu gençlerin yoksulluklarından dolayı sosyal dışlanmaya maruz kalmalarını önleme noktasında önemli sosyal politika aracı olabilir.
7. Yükseköğretim mezunu gençlerin mezunyet sonrası ilk iş bulma süreçleri oldukça zordur. Üniversiteler eğitim sürecinde olan gençlere kamu ve özel sektör işbirliği ile eğitim aldıkları alanlarda staj yapma, bu alanlarda gençlerin yeteneklerine göre istihdam sağlama noktasında yardımcı olabilir.
8. Yükseköğretim mezunlarına yönelik diploma enflasyonundaki artış önlenmelidir. Emek piyasasında gençlerden istenen ve yükseköğretim mezun sayısının artışına paralel eğitimden beklentinin yükseltilmesine neden olmuştur. Bu beklentilerin gerekliliği/nedenini gözden geçirecek sosyal politikalar geliştirilebilir.
9. Yükseköğretim mezunu gençlerin eğitim sürecinde aldıkları geri ödemeli kredilerin faizlerinin yakın zaman öncesinde silineceğine dair haberler önemlidir. Lakin gençlerin çalışma hayatına girmeden bu borcu geri ödemek zorunda kalmaları gençleri psikolojik ve sosyal açıdan etkilemektedir. Kredi borçlarının bu yönde bir iyileştirilmeye tabi tutulması gereklidir.
10. Genel olarak günümüz ve geleceğe aydınlık ve yarınlara umut dolu insanlar yetiştirmek için eğitimde kültürel sermayenin ve sosyal kökeninin belirleyiciliğinin etkisinin kırılmasına dair sosyal politiklar geliştirilebilir.

İleri Araştırmalar İçin Öneriler

1. Yapılan nitel araştırmalar, nitel araştırmayı yapan araştırmacının sosyal, politik vb. eğilimlerinden etkilenme ihtimali barındırmaktadır. Bu sebeple farklı araştırmacılar ile aynı alanda araştırmaların yapılması, bulguların genellenmesine yakınlık konusunda fayda sağlayacaktır.
2. İleriye dönük karma yöntem ile yapılacak araştırmalar alanı daha iyi anlayabilme noktasında bulguların genelleme olasılığını arttıracaktır.
3. Bu araştırma sadece Adana ili ile sınırlandırılmıştır. Türkiye'nin farklı şehirlerinde yükseköğretim mezunu gençlerin eğitim ve yoksulluk deneyimlerini ele alacak araştırmaların yapılması kentler arasında nasıl farklılıkların olacağına dair yorumlarda bulunmaya olanak sağlayabilir.
4. Bu araştırmanın temel kavramlarından olan yoksulluk, kültürel sermaye, habitus, meritokrasi kavramları ekseninde özellikle eğitim sosyolojisi bağlamında yapılacak olan araştırmaların, neoliberal dönemde bu kavramlar üzerindeki kesişen çoklu krizlerin etkisi saha desteği ile ortaya konulabilir.
5. Farklı araştırmalar ile eğitim öncesi ve sonrası süreçte yoksulluğun çocuk ve gençlerde rekabet duygusuna neden olup olmadığı ve bu rekabetin çocukluk ve gençlik sürelerine etkisi ele alınabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkalın, N. (2004). *A sociological study of working urban poor in İstanbul and Gaziantep*. [Yayımlanmamış doktora tezi] Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Açıkalın, N. (2008). Yoksulluk ve genç kuşakların toplumsal hareketlilik olanakları: İstanbul ve Gaziantep örnekleri. *Çalışma ve Toplum*, 2(17), 131-154.
- Açıkgöz, R. (2013). *Yoksullukla Mücadele ve Üçüncü Sektör*, Argonot Yayınları.
- Adam, G. (2016). *Türkiye’de Eğitimin Ekonomik Etkileri ve Eğitim-İstihdam İlişkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Ağaoğlu, Y. (2012). Dershaneye devam eden üniversite öğrencilerinin okuma nedenlerinin ve serbest zaman etkinliklerine katılımlarının değerlendirilmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 33-41.
- Aiyedogbon, J. O., & Ohwofasa, B. O. (2012). Poverty and youth unemployment in Nigeria, 1987-2011. *International Journal of Business And Social Science*, 3(20), 269-279.
- Akar, H. (2015). Farklılaşan refah ölçüm yöntemleri ve eğitim açısından Türkiye’nin değerlendirilmesi. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar Dergisi*, 606, 23-40.
- Akçacı, T. (2013). Eğitim harcamalarının iktisadi büyümeye etkisi. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(5), 65-79.
- Aker, A.T. (2006). *Zorunlu göç yasayan ailelerin ikinci kuşak üyelerinin sağlık durumu*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Aker, T., Ayata, B., Özeren, M., Buran, B., & Bay, A. (2002). Zorunlu iç göç: Ruhsal ve toplumsal sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3(2), 97-103.
- Akoğlan-Kozak, M., & Tülin, D. (2013). Mezun öğrencilerin kariyer algılamaları: Anadolu Üniversitesi örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 41-52.
- Aksan, G. (2012). Yoksulluk ve yoksulluk kültürünün toplumsal görünüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 9-19.
- Aktan, C. C. Yay, S. (2023) *Liyakat Meritokrasi*. Sentez Yayınları.
- Aktaş-Yamanoğlu, M. (2005). Kent yoksulu gençlerin yaşam koşulları ve yoksulluğun yeniden üretimi. *İletişim Araştırmaları*, 4(1), 9-48.
- Aktaş-Yamanoğlu, M. (2010). Tüketim toplumunda genç ve yoksul olmak: Dışlanma süreçleri ve karşı stratejiler. *Kültür ve İletişim*, 13(26), 41-79.
- Aktaş-Yamanoğlu, M. (2013). Yerine göre konuşmayı bilmek: kent yoksulu gençlerin dil kullanım pratikleri ve dilsel stratejiler, D. Lüküslü, H. Yücel (ed.). *Gençlik halleri: 2000’li yılların Türkiye’inde genç olmak* (54-71) içinde. Efil Yayınevi.
- Aküzüm, C., Demirkol, M., Ekici, Ö. ve Talu, M. (2015). Öğretmen adaylarının KPSS öğretmenlik alan bilgisi sınavına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 331-344.
- Alivernini, F., Bianchi, D., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Cozzolino, M., Lucidi, F. ve Park, N. (2023). Positive youth development among youth living in poverty: The role of psychological needs satisfaction. *Youth & Society*, 55(5), 947-969.
- Aljumili, S. (2020). Unemployment anxiety and its relationship to future perceptions of unemployed graduate students. *Journal of Tikrit University for Humanities*, 27(6), 487-465.
- Alpaydın, Y. (2008). *Türkiye’de yoksulluk ve eğitim ilişkileri*. İlem Yıllık, 3(3), 49-64.
- Althusser, L. (2002). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. (Y. Alp-M. Özışık, Çev.). İletişim Yayınları.
- Althusser, L. (2005). *Yeniden Üretim Üzerine*. İthaki Yayınları.

- Amadi, N. S., Ekezie, A. I. A. (2018). Influence of vocational agricultural education (VAE) on poverty reduction among youth in Rivers State. *International Journal of Agriculture and Earth Science*, 4(1), 34-41.
- Arat, T., & Çalımlı, Y. (2017). Üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını değerlendirme tercihleri: Selçuk üniversitesi turizm fakültesi örneği. *Çatalhöyük Uluslararası Turizm ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 77-98.
- Arı, E., & Yılmaz, V. (2015). KPSS hazırlık kursuna devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeyleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(4), 905-931.
- Arslangilay, B. S. (2016). Yükseköğretim Sosyolojisi. M. Ç. Özdemir (Ed.). *Eğitim Sosyolojisi* (Ss. 391-418) içinde. Pegem Akademi.
- Arun, Ö. (2010). Cultivated Citizens? Cultural Capital, Class, Gender and Generations in Contemporary Turkey. *METU Studies in Development*, 39 (December), 2012, 283-302. javascript: void(0)
- Atav, E., & Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı (KPSS)'na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2013(1), 1-13.
- Ateş, H., & Burgaz, B. (2014). Türkiye, ABD ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve Türkiye'deki sistemin geliştirilmesine ilişkin öneriler. *KÜ Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1710-1722.
- Atmaca, T. (2019). *Eğitimde Toplumsal Eşitsizliğin Kültürel Sermayenin Aktarımıyla Yeniden Üretilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Avcı, A. (2017). *Şirketlerde nepotizm uygulamasının çalışanların iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Awogbenle, A. C., & Iwuamadi, K. C. (2010). Youth unemployment: Entrepreneurship development programme as an intervention mechanism. *African Journal of Business Management*, 4(6), 831-835.
- Aygün, M. (2014). *Öğrencilerin yaşam amaçlarıyla gelecek kaygısı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Ayhan, R., & Öçalan, M. (2022). Uçurtma sörfü (kitesurfing) ile ilgilenen bireylerin serbest zaman egzersiz düzeyleri serbest zaman engelleri ve motivasyonlarının incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 27(1), 13-32.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeleri*. Pegem Akademi.
- Banks, N. (2016). Youth poverty, employment and livelihoods: *Social And Economic Implications Of Living With Insecurity In Arusha, Tanzania*. *Environment And Urbanization*, 28(2), 437-454.
- Baran, A. G. (2013). Genç ve gençlik: Sosyolojik bakış. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 1(1), Ss. 6-25. <https://www.arastirmax.com/en/publication/genclik-arastirmalari-dergisi/1/1/6-25-genc-genclik-sosyolojik-bakis/arid/b1237d0f-c0d5-43cd-9281-e91b31a4ec47> adresinden 5 Ocak 2021 tarihinde alınmıştır.
- Baran, A.G. (2016). *İnterdisipliner Yaklaşımla Gençliğin Umudu ve Toplumun Beklentileri*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Barrett, J. T., Lee, L. K., Monuteaux, M. C., Farrell, C. A., Hoffmann, J. A., & Fleegler, E. W. (2022). Association of county-level poverty and inequities with firearm-related mortality in US youth. *JAMA pediatrics*, 176(2), 1-10.
- Baş, H. (2017). Türkiye'de genç nüfus: Sorunlar ve politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 255-288.
- Başaran, A., & Çetinkaya, M. (2013). Türkiye'de subjektif yoksulluk profili: 2003-2008. *Sosyoekonomi*, 19(1), 243-241.

- Batu, M. M. (2016). Determinants of youth unemployment in urban areas of Ethiopia. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 6(5), 343-350.
- Bauman, Z. (2020) *Eğitim Üzerine*. (A.E. Pilgir, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (2022). *Azınlığın Zenginliği Hepimizin Çıkarına mıdır?* (H. Keser, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Bayhan, V. (1997). *Üniversite Gençliğinde Anomi ve Yabancılaşma*. TC. Kültür Bakanlığı Kültür Eserleri.
- Bayhan, V. (2015). Türkiye’de gençlik sosyolojisi çalışmaları. *Sosyoloji Konferansları* (Ss. 355 – 390) içinde. Yayınevi.
- Bayhan, V. (2016). Türkiye’de gençlik: sorunlar, değerler ve değişimler, M. Zencirkıran (ed.), *Dünden Bugüne Türkiye’nin Toplumsal Yapısı* (Ss. 367-405) içinde. Dora Yayınları
- Bayrak, Y. (2020). *Türkiye’de genç işsizliği ve yükseköğretim öğrencileri arasında işsizlik kaygısı: Bir alan araştırması örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Bayrakdar, S. ve İncekara, A. (2014). Türkiye’nin genç işsizlik profili. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 4(1), 15 – 38.
- Becker, H. (2013). *Hariciler (Outsiders) Bir Sapkınlık Sosyolojisi Çalışması*. (Ş. Geniş, L. Ünsaldı, Çev.). Heretik Yayınları.
- Beşirli, H. (2013). *Gençlik Sosyolojisi: Politik Toplumsallaşma ve Gençlik*. Siyasal Kitabevi.
- Bhugra, D., & Becker, M. A. (2005). Migration, cultural bereavement and cultural identity. *World Psychiatry*, 4(1), 18-23.
- Biddle, S. J., Petrolini, I., & Pearson, N. (2014). Interventions designed to reduce sedentary behaviours in young people: a review of reviews. *British journal of sports medicine*, 48(3), 182-186.
- BM (2013). World Youth Report, <https://www.un.org/development/desa/youth/world-youth-report/world-youth-report-2011.html> adresinden 21 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.
- BM (2023). Education For All. <https://www.un.org/en/academic-impact/education-all> adresinden 26 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.
- BM, (2005). Handbook On Poverty Statistics: Concepts, Methods And Policy Use. Special Project On Poverty Statistic United Nations Statistics Division. https://unstats.un.org/unsd/methods/poverty/pdf/un_book%20final%2030%20dec%2005.pdf adresinden 19 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.
- BM, (2010). Rethinking Poverty. Department of Economic and Social Affairs. <https://www.un.org/esa/socdev/rwss/docs/2010/fullreport.pdf> adresinden 18 Temmuz 2023 tarihinde eklenmiştir.
- BM, (2013) Definition Of Youth. <https://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-definition.pdf> adresinden 18 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.
- BM, (2013). Youth and Education. <https://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-education.pdf> adresinden 20 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.
- BM, (2013). Youth and Hunger. <https://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-hunger.pdf> adresinden 20 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.
- BM, (2015). Youth Population Trends and Sustainable Development. *United Nations Department of Economic and Social Affairs Population Division*. May. 2015/1. <https://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/YouthPOP.pdf> adresinden 20 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.
- BM, (2018). World Youth Report. United Nations. <https://social.desa.un.org/sites/default/files/migrated/21/2018/12/WorldYouthReport-2030Agenda.pdf> adresinden 18 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.

- BM, (2020) Recognizing and Overcoming Inequity in Education. 22 Ocak 2020. <https://www.un.org/en/un-chronicle/recognizing-and-overcoming-inequity-education> adresinden 25 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.
- Bolat, Y. (2016). Sosyal değerleri ve değerler eğitimi anlamak. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(29), 322-348.
- Bora, T., Bora, A., Erdoğan, N., & Üstün, İ. (2021). *Boşuna Mı Okuduk? Türkiye’de Beyaz Yakalı İşsizliği*. İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. (1995) *Pratik Nedenler*. (H. Tufan, Çev.). Kesit Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (2015). *Ayrım: Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi*. (De. F. Şannan, A. G. Berkkurt, Çev.). Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. (2016). *Sosyoloji Meseleleri*. (F. Öztürk ve ark., Çev.) Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. (2018). *Bir Pratik Teorisi İçin Taslak*. (N. Ökten, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2014). *Varisler: Öğrenciler ve Kültür*. (L. Ünsaldı ve A. Sümer, Çev.). Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2015). *Yeniden Üretim*. (A. Sümer, Ö. Akkaya ve L. Ünsaldı, Çev.). Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2012). *Düşünsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar*. İletişim Yayınları.
- Boyacı, E. (2022). *Yeni yoksulluk ve sosyal dışlanma bağlamında çocuk işçilik: Denizli örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Bozgeyikli, H., & Kesici, Ş. (2016). Üniversiteli gençlerin serbest zaman faaliyetlerinin sıralama yargılarına göre ölçeklenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 39-72.
- Boztaş, A.K. (2019). *Köyde yaşayan bireylerin serbest zaman tercihleri ve rekreasyon engellerinin belirlenmesi: Şanlıurfa-ayran mahallesi örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Bölükbaş, M. (2019). Türkiye’de genç işsizlik ve yoksulluk ilişkisi: Bölgeler düzeyinde bir inceleme. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 7(18), 213-233.
- Budak, Ö. (2014). *Kültür, Sınıf ve Sosyal Sınırlar: Türkiye’de Kapitalist Yöneticiler Sınıfı Üzerine Bir İnceleme* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Bulut, F. (2011). 68 kuşağı gençlik olaylarının uluslararası boyutu ve Türkiye’de 68 kuşağına göre Atatürk ve Atatürkçülük anlayışı. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 11(23), 123-149. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ctad/issue/25244/266932>
- Buyruk, H. (2016). Ekonomik kalkınma hedefinden bin yıl kalkınma hedeflerine: Eğitim-kalkınma ilişkisine dair bir çözümleme. *Mülkiye Dergisi*, 40(1), 11-142.
- Buz, S., & Dikmen, A. (2021). Zorunlu göçe maruz kalan bireylerin psikososyal iyilik hali. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(1), 227-250.
- Castro-Ramirez, F., Al-Suwaidi, M., Garcia, P., Rankin, O., Ricard, J. R., & Nock, M. K. (2021). Racism and poverty are barriers to the treatment of youth mental health concerns. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 50(4), 534-546.
- Cengiz, D. (2015). Zorunlu göçün mekânsal etkileri ve yerel halkın algısı; Kilis örneği. *Electronic Turkish Studies*, 10(2), 101-122.
- Cerev, G., & Yenihan, B. (2018). *Yoksulluk Farklı Boyutlarıyla*. Dora Yayınları.
- Ceylan, Y. (2012). Zorunlu göç ve suç ilişkisi (Muş İli Örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, 32(7), 1-18.

- Cloward, A. R. & Ohlin, L. E. (1966). *Delinquency and Opportunity: A Theory of Delinquent Gangs*. Free Press.
- Cohen, A. (1971). *Delinquent Boys The Culture of Gang*. Free Press.
- Coşkun, İ. (2014). *Türkiye'de Eğitim başarısında eşitsizlikler: pısa 2012 ve ankara örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni, Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Creswell, J.W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (M. Bütün. Ve S. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Çağlayandereli, M. (2019). *Nüfus Sosyolojisi*. Detay Yayıncılık.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 33-41.
- Çalışkan, Ş. (2007). Eğitim-işsizlik ve yoksulluk ilişkisi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 7(13), 284-308.
- Çalışkan, Ş., Karabacak, M., & Meçik, O. (2013). Türkiye’de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: 1923-2011 (Kantitatif bir yaklaşım). *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 29-48.
- Çeğin, G. (2018). Gündelik hayatın kavranışı için Pierre Bourdieu’nun kavramsal repertuarının verimlilikleri ve sınırlılıkları. A. Esgin ve G. Çeğin (Ed.). *Gündelik hayat sosyolojisi* (s. 405-430) içinde, Phoenix Yayınları.
- Çetin, İ. (2020). Yoksulluk ve yoksulluk göstergeleri: Türkiye ve OECD ülkeleri üzerine bir karşılaştırma. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 510-532.
- Çetinceli, K. ve Tüzün, P. (2022). Üniversite öğrencilerinin işsizlik kaygısı, yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *Current Perspectives in Social Sciences*, 26(1), 21-30.
- Çondur, F., & Bölükbaş, M. (2014). Türkiye’de işgücü piyasası ve genç işsizlik-büyüme ilişkisi üzerine bir inceleme. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(2), 77-93.
- Çöpoğlu, M. (2018). Türkiye’de çocuk işçiliği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 357-398.
- Dağlar, H. (2021). Kişilik özelliklerinin işsizlik kaygısı üzerine etkisi: üniversite mezunları üzerine bir araştırma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(44), 7638-7667.
- Dahrendorf, R. (1959). *Class and Class Conflict in Industrial Society*. Stanford University Press.
- Danışman-Işık, A. (2018). Subjektif Yoksulluk: Leyden Yaklaşımı İle Bir Değerlendirme. *Amme İdaresi Dergisi*, 51(1), 71-100.
- Demir, M. (2011). İş yaşamında ayrımcılık: Turizm sektörü örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 760-784.
- Demiray, T. H. (2003). *Türkiye’de Genç işsizliği ve yükseköğretim mezunu gençlerin çalışma yaşamına geçişteki sorunları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Ankara Üniversitesi.
- Deniz, Ç. D. (2015). *Öğrenci işi üniversite öğrencilerinin gündelik hayatı: İstanbul örneği*. İletişim Yayınları.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *The Landscape Of Qualitative Research*, Sage.
- Dirimeşe, E. (2022). Üniversite öğrencilerinin gözünden yoksulluk. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3), 545-559.

- Doğan, İ. (1994). *Bir Alt Kültür Olarak Ankara Yüksel Caddesi Gençliği*. TC Kültür Bakanlığı.
- Doğan, U. (2020). Lise ve üniversite öğrencilerinde sınav kaygısının karşılaştırılması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 35-42.
- DPT (2010). *Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Türkiye Örneği*. Devlet Planlama Teşkilatı.
- Dursun, S., & Aytaç, S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(1), 71-84.
- Dursun, S., & Şen, M. (2022). İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin işsizlik kaygısı: demografik faktörler ve psikolojik semptomlar açısından bir inceleme. *SGD-Sosyal Güvenlik Dergisi*, 12(2), 251-266.
- Edgel, S. (1998). *Sınıf*. (D. Özyiğit, Çev.). Dost Kitabevi Yayınları.
- Emir, E., Küçük-Kılıç, S., Gürbüz, B., ve Öncü, E. (2022). Türk Kadınlarının Serbest Zaman Aktivitelerine Katılımı: Engeller ve Kolaylaştırıcılar. *Türkiye Klinikleri Journal of Sports Sciences*, 14(1), 69-78.
- Enelli, P. (2010). Toplumsal bir kategori olarak yoksul gençlik. *Antropoloji Dergisi*, 23, 41-67.
- Erbaş, M. (1996) *Zorunlu Göç ve Kentlilik: Mersin’de Hadepli Kurmançlar*. Yazıt Yayıncılık.
- Erbay, E. (2013). Türkiye’de çocuk işçiliğinin büyük resmi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(1), 157-168.
- Erdoğan, E. (2017) İnternet ve Siyasal Katılım: Türkiye Gençliği Üzerinden Bir Değerlendirme. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 5(13), 5-30.
- Erdoğan, E. K. (2021). *Bayağı Kalabalığız Üniversiteli İşsizliği*. İletişim Yayınları.
- Erdoğan, N. (2023). *Kayıp Halk Günümüzde Yoksulluk Halleri*. İletişim Yayınları.
- Erdoğan, N. (2023). *Yoksulluk Halleri Türkiye’de Kent Yoksulluğunun Toplumsal Görünümleri*. İletişim Yayınları.
- Ergün, M. (2023). Coğrafya öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının KPSS’ye ilişkin algıları. *Multidisipliner Yaklaşımlarla Coğrafya Dergisi*, 1(1), 32-46.
- Erikli, S. (2016). Genç yoksulluğunun temel belirleyicileri: Eğitim ve düzgün iş. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 283-302.
- Erikli, S. (2018) *Üniversite Mezunu Uzun Süreli Genç İşsizlerin Çalışma Yaşamına İlişkin Beklentilerinin İncelenmesi: Ankara İli Örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Erikson, E. (2018). *İnsanın 8 Evresi*. (G. Akkaya, Çev.). Okyanus Yayınları.
- Erkul, A., Koca, M. (2016). Yoksul yardımlarını yoksulluk ve sosyal dışlanma bağlamında yeniden düşünmek. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 615-628.
- Ersöz, H. Y. (2003). *Sosyal Politika*. İstanbul Üniversitesi Açıkta ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Ders Notu.
- ETF. (2015). *Young People Not in Employment, Education or Training (NEET)*. An Overview in ETF Partner Countries. <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/young-people-not-in-employment-education-or-training-neet> adresinden 05 Ağustos 2023 tarihinde alınmıştır.
- Eurofound (2012). *NEETs-Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2012/labour-market-social-policies/neets-young-people-not-in-employment-education-or-training-characteristics-costs-and-policy> adresinden 22 Mayıs 2023 tarihinde alınmıştır.

- Eurostat, (2022). Young People In Europe A Statistical Summary. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/4031688/15191320/KS-06-22-076-EN-N.pdf> adresinden 18 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.
- Fidan, U. (2018). *Yoksulluk ve suç ilişkisi -Karabük ili Cumayanı Köyü örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Fortujin, J. D., & Ostendorf, W. (2004). Gender and Urban Poverty. *Geo Journal*, 61, 239-246. https://idp.springer.com/authorize/casa?redirect_uri=https://link.springer.com/article/10.1007/s10708-004-3675-6&casa_token=t_uhRHKAOLwAAAAA:Ylozw8ZmFPA5ld-sbOZ9IJ1UGIjccotjqwZGsZFg2XusVLphS9sCikBDcgRED9Qw4cw-xwlafpfwYAOITg
- Freud, S. (2022) *Cinsellik Üzerine*. (A.A. Öneş, Çev.). Say Yayınları.
- Giddens, A. (2000). *Üçüncü Yol Sosyal Demokrasinin Yeniden Dirilişi*. (M. Balcı, Çev.). Birey Yayıncılık.
- Goldthorpe, J. H. (2016). Social class mobility in modern britian: changing structure, Constant process. *journal of british academy*. Ss. 89-111. 18.
- Gonçalves, M. V., & Malfitano, A. P. S. (2020). Brazilian youth experiencing poverty: Everyday life in the favela. *Journal of Occupational Science*, 27(3), 311-326.
- Gordon, M. (1999). Gençlik. *Sosyoloji Sözlüğü*. (Ss. 264) İçinde. Bilim ve Sanat Yayınları.
- Gökçe, B. (1971). *Gecekondu Gençliği*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları
- Gökçe, B. (1999). *Toplumsal Bilimlerde Araştırma*. Savaş Yayınevi.
- Göktürk, D. & Ağin, E. (2020). Okul kurumunun kültürel-toplumsal eşitsizlik ve imtiyazların yeniden üretimindeki rolüne ilişkin bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 329-354. <https://avesis.metu.edu.tr/yayin/b9a8d991-7ebe-4b81-bc79-a1df3d91a703/okul-kurumunun-kulturel-toplumsal-esitsizlik-ve-imtiyazlarin-yeniden-uretimindeki-rolune-iliskin-bir-degerlendirme> adresinden 25 Şubat 2022 tarihinde alınmıştır.
- Gönen, M., Ceyhan, M. A., Çakır, Z., Zorba, E., & Coşkuntürk, O. S. (2022). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin rekreasyon alanı kullanımlarına ilişkin engel ve tercihleri. *The Online Journal of Recreation and Sports*, 11(4), 59-76.
- Göztepe, Ö. (2012). *Güvencesizleştirme*. Nota Bene Yayınları.
- GSB (2013) Ulusal Gençlik ve Spor Politikası Belgesi. https://gsb.gov.tr/dosyalar/mevzuatlar/ulusal_genclik_ve_spor_politikasi.pdf adresinden 04 Ağustos 2023 tarihinde alınmıştır.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological And Methodological Bases Of Naturalistic Inquiry. *Educational Technology Research and Development*, 30(4), 233-252.
- Guo, C., Luo, Y., Tang, X., Ding, R., Song, X., Zheng, X. (2019). Poverty and youth disability in China: results from a large, nationwide, population-based survey. *Plos One*, 14(4), 1-12.
- Gül, H. (2008). Türkiye'nin eğitim sorunları, AKP'nin eğitime bakışı ve çözüm önerileri. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(3), 181-196.
- Güler, M. (1997). *Kentleşme Sürecinde Gençlik*. Ümit Yayıncılık.
- Günay, D. (2011). Türk yükseköğretiminin yeniden yapılandırılması bağlamında sorunlar, eğilimler, ilkeler ve öneriler-I. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 113-121.
- Günaydın, D. (2021). Yoksulluğun çocuklar üzerindeki etkileri: nesiller arası yoksulluk döngüsünü kırmak için yaklaşımlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 155-183.
- Gündoğdu, K., Çimen, N., & Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına KPSS ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43.

- Güner, B. (2015). Türk Gençliğinin Serbest Zamanlarını Değerlendirme Biçimleri: Bir Literatür Taraması. *Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 12-19.
- Güney, A., & Çelik, E. (2019). Sosyal sermaye ile işsizlik kaygısı arasındaki ilişki: Atatürk Üniversitesi İİBF son sınıf öğrencileri üzerine bir uygulama. *İstanbul İktisat Dergisi*, 69(1), 103-131.
- Gür, B. Dalmış, İ. Kırmızıdağ, N. Çelik, Z. ve Boz, N. (2012). *Türkiye'nin Gençlik Profili*. Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmalar Vakfı.
- Güven-Çepni, G. (2023). *Eğitim, istihdam ve yoksulluk ilişkisinin genç nüfus bağlamında değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yalova Üniversitesi.
- Güven, S., & Dak, G. (2017). Öğretmen adaylarının Kamu Personel Seçme Sınavına (KPSS) ilişkin oluşturdıkları görsel metaforlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(15), 2-16.
- Hanif, N., & Arshed, N. (2016). Relationship between school education and economic growth: SAARC countries. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 6(1), 294-300.
- Hanushek, E. A., & Wöbmann, L. (2007). The role of education quality for economic growth. *World Bank Policy Research Working Paper*, 4122, 1-96.
- Harat, F. A., & Taher, M. H. (2023). Unemployment anxiety among university students. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(2), 232-248.
- Harker, R. (1990). *An Introduction To Pierre Bourdieu*. MacMillan.
- Haughton, J. ve Khandker, S. R. (2009). *Handbook on Poverty and Inequality*. The World Bank Publications.
- Hebdige, D. (1979) *Subculture: The Meaning of Style*. Routledge Publishing.
- Hekimler, Ö. G. O. (2012). Yoksulluk mu yoksunluk mu? sosyal dışlanma üzerine bir değerlendirme. *Tekirdağ S.M.M.M. Odası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 1-28.
- Hughes, C., & Dykstra, S. J. (2008). University students' expectations for mentoring high-poverty youth. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 1(1), 21-32.
- Iacovou, M., Aassve, A., & Davia, M. (2007). *Youth Poverty in Europe*. Joseph Rowntree Foundation.
- Ibrahim, A. A., Kiiza, J., & Atekyereza, P. (2023). Youth empowerment against poverty in Yobe State, Northern Nigeria. *Journal of Community Service and Empowerment*, 4(3), 442-458.
- ILO, (2022). Global Employment Trends for Youth 2022. https://www.ilo.org/global/statistics-and-databases/publications/WCMS_853321/lang--en/index.htm adresinden 18 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.
- ILO, (2022). Relative Poverty Indicators And Social Security Policies. Research Brief 1. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/---ilo-beijing/documents/briefingnote/wcms_752212.pdf adresinden 20 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.
- ILO. (2022) *Youth Nott in Employment, Education or Training in Asia and the Pacific: Trends and Policy Considerations*. 1-61.
- Işık, V. (2016). Türkiye'de genç işsizliği ve genç nüfusta atalet. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 5(11), 130 – 145. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hakisderg/issue/24441/259081>
- İbiş, Ö., & Yeşiltaş, M. D. (2021). Algılanan nepotizmin işgören performansı üzerindeki etkisinde örgütsel yalnızlığın aracılık rolü: Kamu ve özel sektör karşılaştırması. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 13(24), 196-209.
- İdemen, B. (2008). Sosyal köken, habitus ve eğitim: Pierre Bourdieu'nun yeniden üretim kuramı. N. Yentürk, Y. Kurtaran ve G. Nemutlu (Ed.). *Türkiye'de Gençlik Çalışması ve Politikaları*. (Ss. 419-444) İçinde. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- İliter, S., & Erdil, M. (2022) Eğitim ve İktidar İlişkisi: Nietzsche ve Foucault. *Darulhadis İslami Araştırmalar Dergisi* 3, 267-286.
- İnandı, Y., & Tunç, B. (2012). Kadın öğretmenlerin kariyer engelleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 203-222.
- İnce, C. (2014). *Sosyal sermaye ve akademik başarı arasındaki ilişkinin sosyolojik bir analizi: Şanlıurfa'da bir alan araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- İskender, A., Avcı, C., & Yaylı, A. (2015). Gençlerin serbest zaman değerlendirme aracı olarak rekreatif faaliyetlere katılım düzeylerinin belirlenmesi. *Journal of Recreation and Tourism Research*, 2(1), 36-42.
- Jenks, C. (2007). *Alt Kültür*. (N. Demirkol, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Joshi, M., & Trivedi, C. J. (2020). Analytical study on different demographics factors with perception of youth towards poverty with reference to Ahmedabad city. *International Journal of Life Sciences Research*, 8(1), 75-81.
- Kacur, M., & Atak, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin sorun alanları ve sorunlarla başetme yolları: Erciyes Üniversitesi örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(31), 273-297.
- Kadioğlu-Akbulut, C., Güven, S., & Karaalioğlu, S. (2018). Atama bekleyen öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları üzerine nitel bir çalışma. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1), 1-23.
- Kahraman, F. (2015) *Türkiye'de İç Göç ve Çocuk Yoksulluğu: Gaziantep Örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Kahraman, F., & Gül, S. S. (2015). Türkiye'de çocuk yoksulluğu: Gaziantep üzerine bir araştırma. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 339-366.
- Kahraman, F., & Kahraman, A. B. (2016). Mevsimlik istihdamın eğitilmiş gençleri: inşaatlarda çalışan üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 183-201.
- Kalaycı-Önaç, A., Birişçi, T., Gündel, H., Işık, N., & Çalışkan, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin rekreasyonel eğilimleri üzerine bir araştırma. *Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 55(1), 1-9.
- Kalaycıoğlu, S., Çelik, K., Çelen, Ü., & Türkyılmaz, S. (2010). Temsili bir örnekleme sosyo-ekonomik statü (ses) ölçüm aracı geliştirilmesi: Ankara kent merkezi örneği. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 182-220. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosars/issue/11403/136146>
- Karaca, A.A. (2015). *Serbest zaman katılımı, psikolojik iyi olma ve serbest zaman engelleri ile baş etme stratejilerinin üniversite öğrencileri üzerinde incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Karaca, N., & Aksoy, A. (2022). Algılanan nepotizmin örgütsel intikam üzerine etkisi: kamu çalışanları üzerine bir araştırma. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 58-69.
- Karadeniz, F., Müftüler, M., & Gülbeyaz, K. (2019). Üniversite öğrencilerinin serbest zaman aktivitelerine yönelik tutum ve engellerinin incelenmesi (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 21-36.
- Karakaş, A. C. (2013). Paylaşma tutumlarının sınav kaygısı-gelecek kaygısı ile ilişkisi (Sakarya ili örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 135-157.
- Karakaş, M. (2010). Küresel yoksulluğun öteki yüzü: Yeni yoksulluk ve sosyal dışlanma. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 12(2), 1-16.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A. (2009). *Türkiye'de İç Göçler Bütünleşme Mi Geri Dönüş Mü? İstanbul Diyarbakır Mersin. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları*.

- Kaya, A. (2014). Pierre Bourdieu'nun Pratik kuramının kilidi: alan kavramı. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Ed.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* (Ss. 397-421) içinde. İletişim Yayınları.
- Kayahan-Karakul, A. (2012). *Türkiye'de Üniversite Mezunlarının İşsizliğinin Eleştirel Bir Çözümlemesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Kaygalak, S. (2009) *Kentin Mültecileri: Neoliberalizm Koşullarında Zorunlu Göç ve Kentleşme*. Dipnot Yayınları.
- Kete-Tepe, Y., & Özer, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin yoksulluk algısı üzerine nitel bir araştırma. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 3(1), 166-188.
- Kıçır, B. (2017). Eğitimli genç işsizliği üzerinden işsizlik kaygısına bir bakış. *Çalışma ve Toplum*, 3(54), 1369-1396.
- Kızıkan, O., & Nacaroglu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (LGS) ilişkin görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.
- Kiraz, Z. (2015). Üniversite öğrencilerinin sorunları: Tokat örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 521-534.
- Klasen, S., & Lamanna, F. (2009). The impact of gender inequality in education and employment on economic growth: new evidence for a panel of countries. *Feminist Economics*, 15(3), 91-132.
- Korkmaz, M. (2010). Gerçek kalkınmanın gerçek sırrı "eğitim". Ar&Ge Bülten, 1-5
- Korkmazer, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin işsizlik kaygısı algılarının incelenmesi. *Business Economics and Management Research Journal*, 3(2), 141-152.
- Kuvvetli-Yavaş, H. (2021). Türkiye'de genç kadın işsizliği ve işgücü politikaları. *Çalışma ve Toplum*, 68, 151-180.
- Kuwar, P. R. (2021). Impact of Education on Economy. *Triyuga Academic Journal*, 46-51.
- Küçükali, A. (2014). Sosyo-ekonomik ve kültürel yapının kadınların çalışma hayatı üzerine etkileri: Erzurum örneği. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 1-19.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. Bağlam Yayıncılık.
- Lara, J., & Mendez-Ramos, F. (2021). Poverty vulnerability: The role of poverty lines in the post-pandemic era. Available at. *Economics Bulltein*, 41(4), 1-8.
- Lee, K. M., Wong, H., & Law, K. Y. (2007). Social polarisation and poverty in the global city: The case of Hong Kong. *China report*, 43(1), 1-30.
- Lewis, O. (1965). *İşte Hayat*. (V. Çelikbaş, Çev.). E Yayınları.
- Lewis, O. (1971). *Sançezin Çocukları*. (L. Ragıp, Çev.). E Yayınları.
- Lewis, O. (2002). *Tepoztlan Meksika'da Bir Köy*. (Ç. Girgiç Çalap, Çev.). Epsilon Yayınları.
- Lipina, S. J. (2016). The biological side of social determinants: Neural costs of childhood poverty. *Prospects*, 46(2), 265-280.
- Lund, C., De Silva, M., Plagerson, S., Cooper, S., Chisholm, D., Das, J., & Patel, V. (2011). Poverty and mental disorders: breaking the cycle in low-income and middle-income countries. *The Lancet*, 378(9801), 1502-1514.
- Lüküslü, D. (2009). *Türkiye'de Gençlik Miti: 1980 Sonrası Türkiye Gençliği*. İletişim Yayınları
- Lüküslü, D., & Yücel, H. (2013). 2000'li yılları gençlik üzerinden okumak. D. Lüküslü ve H. Yücel (Ed.). *Gençlik Halleri: 2000'li yılların Türkiye'sinde genç olmak* (Ss. 9-24) içinde. Efil Yayınevi.
- Machell, K. A., Disabato, D. J., & Kashdan, T. B. (2016). Buffering the negative impact of poverty on youth: The power of purpose in life. *Social Indicators Research*, 126(2), 845-861.

- Manap-Davras, G., & Alili, M. (2019). Turizm eğitimi alan üniversite öğrencilerinin gelecek beklentileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Global Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 40-52.
- Mansuroğlu, S. (2002). Akdeniz üniversitesi öğrencilerinin serbest zaman özellikleri ve dış mekan rekreasyon eğilimlerinin belirlenmesi. *Akdeniz University Journal of the Faculty of Agriculture*, 15(2), 53-62.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- Marx, K. (2011) *1844 El yazmaları*. (K. Somer, Çev.) Sol Yayınları.
- Marx, K. (2011). *Das kapital 1*. Sol Yayınları.
- Marx, K. (2011). *Das kapital 2*. Sol Yayınları.
- Marx, K. (2011). *Das kapital 3*. Sol Yayınları.
- Marx, K. ve Engels, F. (2002). *Komünist Manifesto*. Eriş Yayınları.
- Mead, H. G. (2015). *Zihin, Benlik ve Toplum*. (Y. Erdem, Çev.). Heretik Yayınları.
- Menevşe, A., & Şeker, A. F. (2020). Farklı disiplinlerdeki öğrencilerin işsizlik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 338-356.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mert, P., & Topcu, F. (2021). Kadın yöneticilerin kariyer engelleri hakkında bir doküman analizi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(2), 285-304.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.
- Monica, G. (2014). Study on the importance of physical education in fighting stress and a sedentary lifestyle among students at the University of Bucharest. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 117, 104-109.
- Mouzelis, N. (2014). Katılımcı toplumsal bütün sorunu: Parsons, Bourdieu, Giddens.G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Ed.). *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* (Ss. 187-227) İçinde, İletişim Yayınları.
- Msigwa, R., & Kipsha, E. F. (2013). Determinants of youth unemployment in developing countries: Evidences from Tanzania. *Journal of Economics and Sustainable Development*, 4(14), 67-76.
- Murat, S. & Şahin, L. (2011). *AB'ye Uyum Sürecinde Genç İşsizliği*. İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Musa, W., Lawal, J. U., & Haliru, I. Y. (2022). The impact of youth empowerment scheme program for self-reliance and poverty alleviation in Nigeria. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research*, 240-248.
- Müderrişoğlu, H., & Uzun, S. (2004). Abant İzzet Baysal Üniversitesi orman fakültesi öğrencilerinin rekreasyonel eğilimleri. *Turkish Journal of Forestry*, 5(2), 108-121.
- Mütevellioğlu, N., & Sönmez, S. (2009). *Küreselleşme, Kriz ve Türkiye’de Neoliberal Dönüşüm*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Mütevellioğlu, N., Zambak, M. ve Mert, M. (2010). İşsizlik üniversiteli gençlik ve gelecek: bir alan araştırmasının bulguları. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(1), 207-229. <https://www.academia.edu/download/5885164/isizlikuniversiteligenlikvegelecekbiralanaratirmasinbulgular.pdf>
- Nasser, R., Singhal, S., & Abouchedid, K. (2005). Causal attributions for poverty among Indian youth. *Current Research in Social Psychology*, 11(1), 1-13.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. Cilt I. Yayın Odası Yayıncılık.

- Nussbaum, M. C. (2018). *Yapılabilirlikler Yaratmak İnsani Gelişmişlik Yaklaşımı*. İletişim Yayınları.
- Nwosu, I. A., Eteng, M. J., Ekpechu, J., Nnam, M. U., Ukah, J. A., Eyisi, E., & Orakwe, E. C. (2022). Poverty and youth migration out of Nigeria: Enthronement of modern slavery. *SAGE Open*, 12(1), 1-13.
- Odabaş, A. (2011). Madde Adı. İçinde Ad Soyad. (Ed.), *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü* (Basılı kitap ise ss). Türkiye Bilimler Akademisi.
- OECD (2018) Equity In Education Breaking Down Barriers To Social Mobility. <https://www.oecd.org/pisa/Equity-in-Education-country-note-Germany.pdf> adresinden 26 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.
- OECD, (2021). The Updated OECD Youth Action Plan. <https://search.oecd.org/employment/youth/The-Updated-OECD-Youth-Action-Plan.pdf> adresinden 18 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.
- OECD. (2011). Equity Indicators. OECD Publishing. 66-69.
- OECD. (2015). “Enrolment Rate”. <https://data.oecd.org/eduatt/enrolment-rate.htm>. Adresinden alınmıştır.
- OECD. (2016). “Youth Not In Employment, Education Or Training”. <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm>. adresinden 19 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.
- OECD. (2017). “Education At A Glance 2017 Türkiye”. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Turkey-Turkish.pdf>. adresinden 18 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
- Orhan, F., & Coşkun, O. (2016). Zorunlu göçlere yeni bir örnek: Ahıska Türkleri’nin Erzincan’a göçleri. *Türk Coğrafya Dergisi*, 67, 41-50.
- Ouko, K. O., Ogola, J. R. O., Ng’on’ga, C. A., & Wairimu, J. R. (2022). Youth involvement in agripreneurship as Nexus for poverty reduction and rural employment in Kenya. *Cogent Social Sciences*, 8(1), 1-21.
- Ölçer-Kimzan, F., & Sönmez, H. (2020). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi öğrencilerinin işsizlik kaygısı ve girişimcilik eğilimi ilişkisinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 62-91.
- Önür, H. (2013). *Toplumsal Eşitsizliklerin Yeniden Üretilmesinde Eğitimin Rolü: Afyonkarahisar Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi Örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi.
- Özay-Köse, E., Diken, E. H., & Gül, Ş. (2017). Biyoloji öğretmen adaylarındaki tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 991-1012.
- Özçelik-Kaynak, K., & Öztuna, B. (2020). Üniversite öğrencilerinde işsizliğe yönelik işsizlik kaygısı ve umutsuzluk: Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencileri üzerine bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 15(60), 953-970.
- Özdemir, M. (2011). Eğitim yönetimi politikalarındaki dönüşümün yoksulluk üzerindeki olası etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 707-725.
- Özdemir, M. Ç., Özkan, Y., Erdoğan, E., Kışioğlu, H., & Akın, F. (2021). Üniversite öğrencileri için çok boyutlu yoksulluk tespit ölçeği önerisi. *Journal of Management and Economics Research*, 19(4), 292-311.
- Özkan, R. (2011). Toplumsal yapı, değerler ve eğitim ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 333-344.
- Özsarı, İ. (2008). *Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin KPSS merkezi sınavı odaklı gelecek kaygıları ve mesleki beklentileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

- Özşaker, M. (2012). Gençlerin serbest zaman aktivitelerine katılamama nedenleri üzerine bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(1), 126-131.
- Öztürk, Z., & Bilkay, T. A. (2016). Türkiye kamu hastaneleri kurumunda çalışan kadınların kariyer engelleri ve cam tavan sendromu algıları. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 89-102.
- Päivärinne, V., Kautiainen, H., Heinonen, A., & Kiviranta, I. (2018). Relations between subdomains of physical activity, sedentary lifestyle, and quality of life in young adult men. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 28(4), 1389-1396.
- Paksoy, M., Çalık, F., Yaşartürk, F., & Çimen, K. (2016). Abdullah Gül Üniversitesi öğrencilerinin rekreasyon etkinliklerine katılımını etkileyen faktörler. *International Journal of Sport Culture and Science*, 4(1), 39-50.
- Park, R. E., Burges, E. W. (2016). *Şehir Kent Ortamındaki İnsan Davranışlarının Araştırılması Üzerine Öneriler*. (P. Kayalığil, Çev.). Heretik Yayınları.
- Parsons, T. (2015). *Toplumsal Eylemin Yapısı*. Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları.
- Pogge, T. (2002). World Poverty and Human Rights: Cosmopolitan Responsibilities and Reforms. *Polity Press*. 19(1), 1-7.
- Poyraz- T., Arıkan, F., & Şahin-Kütük, B. (2003). Üniversite Gençliğinin Güncel Sorunlara Bakışı H Ü Sosyoloji Bölümü Öğrencileri Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-32.
- Pun, N., Chen, P., & Jin, S. (2022). Reconceptualising youth poverty through the lens of precarious employment during the pandemic: The case of creative industry. *Social Policy and Society*, 1-16.
- Rahmani, H. & Groot, W. (2023) Risk Factors of Being Youth Not in Education, Employment or Training (NEET): A Scoping Review. *International Journal of Educational Research*. 1-16.
- Reay, D. (2004). Education and cultural capital: the implications of changing trends in education policies. *Cultural Trends*, 13(2), 73-86.
- Recepoglu, E., Akgün, K., & Aksu. S. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının KPSS alan sınavına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2537-2548.
- Ritzer, G. (2013). *Modern Sosyoloji Kuramları*. (H. Hülür, Çev.). De ki Yayınları.
- Ritzer, G. & Stepnisky, J. (2013) *Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökenleri*. (I. Ertuna Howison, Çev.). De ki Yayınları.
- Ritzer, G., & Stepnisky, J. (2014). *Sosyoloji Kuramları*. (H. Hülür, Çev.). De ki Yayınları.
- Roth, G. (2019). *Educated Underclass*. Pluto Press.
- Sadioğlu, Ö., & Sezer, G. O. (2016). KPSS'ye girecek sınıf öğretmeni adaylarının sınav kaygıları ile öz duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 223-244.
- Salmon, J., Tremblay, M. S., Marshall, S. J., & Hume, C. (2011). Health risks, correlates, and interventions to reduce sedentary behavior in young people. *American Journal of Preventive Medicine*, 41(2), 197-206.
- Sandell, M., (2020). *The tyranny of merit: what's become of the common good?* Farrar Straus and Giroux Books.
- Santiago, C. D., Wadsworth, M. E., & Stump, J. (2011). Socioeconomic status, neighborhood disadvantage, and poverty-related stress: Prospective effects on psychological syndromes among diverse low-income families. *Journal of Economic Psychology*, 32(2), 218-230.
- Sarı, H. K. (2021). Yaşlılık ve sosyal hizmet ilişkisi bağlamında yaşlılık ve yoksulluk. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(1), 159-167.

- Schütz, G. Ursprung, H., W. & Woessmann, L., (2005). *Education Policy and Equality of Opportunity*. İZA.
- Scot, A. (2022). A Brief Note On Dominant Culture And Subculture, *Global Journal of Sociology and Anthropology*, 11(2) Ss. 001 <https://www.internationalscholarsjournals.com/articles/a-brief-note-on-dominant-culture-and-subculture.pdf>
- Sen, A. (1981). *Poverty and Famines: An Essay on Entitlement and Deprivation*. Clarendon Press.
- Sen, A. (2000) *Social Exclusion: Concept, Application, And Scrutiny*. Asian Development Bank.
- Sennet, R., & Cobb, J. (2017). *Sınıfın Gizli Yaraları*. (M.K. Coşkun, Çev.). Heretik Yayıncılık.
- Serdar, E. (2021). Serbest zaman engelleri ile ilgilenim arasındaki ilişki: Fitness merkezi katılımcıları üzerine bir araştırma. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 49-61.
- Sever, H. (2023). *Kent Yoksullarının Hayatta Kalma Stratejileri ve Maliyetleri: Gaziantep Örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.
- Sezgin-Nartgün, Ş., & Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 537-564.
- Sezgin, F., & Duran, E. (2011). Kamu Personeli Secme Sinavi'nin (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yasantılarına yansımaları. *Turkish Journal of Social Research*, 153, 9-22.
- Shucksmith, M. (2001) Social Exclusion and Poverty in Rural Areas of Britain. *Open Edution Journals*. 1-20. <http://journals.openedition.org/>. Adresinden 15 Mart 2022 tarihinde alınmıştır.
- Sipahi, H., & Kartal, Y. (2018). Nepotizmin örgütsel sessizlik ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi. *İş'te Davranış Dergisi*, 3(2), 109-118.
- Sisinyise, N. L. (2019). Rural youth poverty alleviation in the Zambezi Region: problems and possibilities. Doctoral dissertation.
- Slattery, M. (2015). *Sosyolojide Temel Fikirler*. (Ü. Tatlıcan- G. Demiriz, Çev.). Sentez Yayıncılık.
- Solak, A. (2018). *Zorunlu Göçler ve Doğurduğu Sosyal Travmalar*. HEGEM Yayınları.
- Soltés, E., Vojtková, M., & Šoltésová, T. (2020). Changes in the geographical distribution of youth poverty and social exclusion in EU member countries between 2008 and 2017. *Moravian Geographical Reports*, 28(1), 2-15.
- Standing, G. (2015). *Prekarya*. İletişim Yayınları.
- Sunar, L. (2016) Türkiye’de tabakalaşma ve eşitsizliği tartışmak. L. Sunar. (Ed.). *Türkiye’de Toplumsal Tabakalaşma ve Eşitsizlik*. (Ss. 1-29) içinde. Matbu Kitap.
- Surat, A., & Ceran, D. (2020). Üniversite öğrencilerinin işsizlik kaygısı. *Journal of Social Sciences & Humanities*, 4(4), 144-166.
- Swingewood, A. (1998) *Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi*. (O. Akınbay, Çev.). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Szukielajc, A. & Piasecki, T. (2022, August 22-26). Measuring objective and subjective aspects of poverty. discussion of different approaches and measurement methods based on the polish eu-sılc survey1. paper prepared for the 37th iariw general conference. <https://iariw.org/wp-content/uploads/2022/08/Bienkunska-Piasecki-IARIW-2022.pdf> adresinden 20 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.
- Şahin, İ. (2015). Türkiye’ye gerçekleştirilen Ortadoğu kaynaklı zorunlu göçlerin sosyo-ekonomik etkileri: 1979-2014 Arası. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 167-195.
- Şendağ, S., ve Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşiğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 70-91.

- Şener, S. (2013). *Türkiye’de Gençlik: Beklentiler, Problemler, Düşünceler*. İnkılab Yayınevi.
- Şengönül, T. (2008). Sosyal sınıf kökeni, eğitimsel kazanım ve dikey sosyal hareketlilik ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*.
- Şenol, D., & Mazman, İ. (2014). Yoksulluğun getirdiği çocuk ve genç işgücü. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(14), 243-259.
- Şenses, F. (2019). *Küreselleşmenin Öteki Yüzü Yoksulluk*. İletişim Yayınları.
- Şervan-Cengiz, Ş., & Delen, B. (2019). Gençlerde fiziksel aktivite düzeyi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 110-122.
- Şimşek, N., & Akgün, İ. H. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kpss öğretmenlik alan bilgisi sınavına (ÖABS) yönelik görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 82-100.
- Tansel, A., & Güngör, N. D. (2006). Türkiye’den “beyin göçü”: yurda dönmeyen öğrencilere ilişkin anket sonuçları. *İktisat İşletme ve Finans*, 21(246), 5-29.
- Taş, H. Y., Küçükoglu, M., & Demirdöğmez, M. (2018). Türkiye’de genç işsizliği sorunu ve alternatif çözüm önerileri. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 7(18), 279-294.
- Taş, H. Y., & Bilen, M. (2014). Avrupa birliği ve Türkiye’de genç işsizliği sorunu ve çözüm önerileri. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(3), 50-69. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hakisderg/issue/7580/99510>
- Tatar, C. H., & Tatar, T. (2016). Sosyal tabakalaşma, hareketlilik ve eğitim. M. Ç. Özdemir (ed) *Eğitim sosyolojisi* (s.182-213) içinde. Pegem Akademi.
- Taylor, J. (2017) *Eğitim: bir kitle imha silahı*. Edam Yayınları.
- TDK. <http://www.sevde.de/BuyukTurkceSozluk.pdf>. adresinden 23 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.
- Tekeli, İ. (2008). *Göç ve Ötesi*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekin, F. (2011). Kültürel travma olarak zorunlu göç. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 25, 91-100.
- Tektaş, N. (2014). Üniversite mezunlarının kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 243-253.
- TEPAV. (2013). “Eğitimde kuşaklararası hareketlilik: fırsat eşitliğinde Türkiye nerede?”. http://www.tepav.org.tr/upload/files/13584237342.Egitimde_Kusaklararası_Hareketlilik_Fırsat_Esitliginde_Türkiye_Nerede.pdf. adresinden 09 Mayıs 2023 tarihinde alınmıştır.
- Tezcan, M. (1981). *Kuşaklar Çatışması; Okuyan ve Çalışan Gençlik Üzerine Bir Araştırma*. Kadioğlu Matbaası.
- Tezcan, M. (1997). *Gençlik Sosyolojisi ve Antropolojisi Araştırmaları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tezcan, M. (2015). *Gençlik, Kültür ve Toplum*. Anı Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1991). *Gençlik Sosyolojisi Yazıları*. Remzi Kitabevi.
- Topgöl, S. (2016). Çalışma yaşamında yaşlı ayrımcılığı mı yaş ayrımcılığı mı?. *İstanbul University Journal of Sociology*, 36(2), 373-391.
- Tor, H. (2010). Türkiye’de çocuk işçiliğinin boyutları. *Journal of World of Turks*, 2(2), 25-42.
- Townsend, P. (1979) *Poverty in the United Kingdom A Survey of Household Resources an Standards of Living*. Penguin Books.
- Tösten, R., Elçiçek, Z., & Kılıç, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin Kamu Personeli Seçme Sınavı’na (KPSS) yönelik görüşlerinin belirlenmesi (Kars ili örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 109-115.

- Turgut, R. (2019). *Romanlarda çocuk yoksulluğu: Kocaeli Tavşantepe mahallesi örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Turner, B. (1997) *Eşitlik*. (B.S. Şener, Çev.). Dost Kitabevi Yayınları.
- Tuzcu, P. (2008). *Zorunlu göç ve küresel dönemde değişen nitelikleri: Türkiye üzerine bir inceleme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- TÜİK. (2018). “İstatistiklerle Gençlik 2017”. Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27598>. adresinden 02 Haziran 2023 tarihinde alınmıştır.
- TÜİK. (2016). “Gençlik İstatistikleri”. Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24648>. adresinden 02 Haziran 2023 tarihinde alınmıştır.
- TÜİK. (2017). “Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması Bölgesel Sonuçları 2016”. Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24580>. Adresinden 02 Haziran 2023 tarihinde alınmıştır.
- TÜİK. (2017). “İstatistiklerle Aile”. Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27597>. adresinden 06 Mart 2021 tarihinde alınmıştır.
- TÜİK. (2023) İstatistiklerle Gençlik 2022. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Genclik-2022-49670> adresinden 04 Ağustos 2023 tarihinde alınmıştır.
- Tümtaş, M. S., & Ergun, C. (2014). Göç ve yoksulluk kısılacında yıkılan bir kent: Van. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 1-23.
- Türk, H. B. (2014). Sihirden nefret eden bir illüzyonist: Bourdieu, gelenek ve ideoloji. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Ed.) *Ocak ve zanaat: pierre bourdieu derlemesi* (ss. 605-626) içinde. İletişim Yayınları.
- Türker, N., Ölçer, H., & Aydın, A. (2016). Yerel Halkın serbest zaman değerlendirme alışkanlıkları: Safranbolu Örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 49-62.
- Unat, A. N. (2015). Türkiye’nin son elli yıllık emek göçü: yorum, eleştiri öngörü. M. M. Erdoğan ve A. Kaya (ed.). *Türkiye’nin göç tarihi 14. yüzyıldan 21. yüzyıla Türkiye’ye göçler* (Ss. 259-277) içinde. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Unat, N. A. (1961). *Üniversite öğrencilerinin serbest zaman faaliyetleri*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- UNDP, (2006) Poverty in Focus. International Poverty Centre. <https://ipcig.org/pub/IPCPovertyInFocus9.pdf> adresinden 19 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.
- UNDP. (2008). “İnsani Gelişme Raporu- Türkiye’de Gençlik”. Birleşmiş Milletler Kalkınma Raporu. http://www.unicankara.org.tr/2008_March/NHDR_tr.pdf.
- UNESCO (2020) Global Education Monitoring Report Inclusion And Education: All Means All. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p:usmarcdef_0000373718&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_d9068404-1023-4c95-98b3-0d768a5ceea7%3F_%3D373718eng.pdf&updateUrl=updateUrl3664&ark=/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi&fullScreen=true&locale=en#p24 adresinden 26 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.
- UNICEF. (2014) *Türkiye’de çocukların gözünden çocuğun iyi olma hali alanlarının ve göstergelerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi*. <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/%C3%A7ocuklar%C4%B1ng%C3%B6z%C3%BCnde-n-%C3%A7ocu%C4%9Fun-iyi-olma->

[halialanlar%C4%B1n%C4%B1nveg%C3%B6stergelerinin-tan%C4%B1mlanmas%C4%B1](#) adresinden 25 Aralık 2022 tarihinde alınmıştır.

UNICEF. (2023) *In-Depth Research on Youth Not in Employment Education or Training (Neet) in Thailand*. UNICEF Social Research Institute.

Usanmaz, A (2018) *Belirsiz ve güvencesiz dönemin eğitim sürecindeki aktörleri: inşaatçı çalışan üniversite öğrencileri üzerine bir alan çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.

Usanmaz, A., & Kahraman, F. (2020). Güvencesizlik, gençlik ve inşaat: inşaatın eğitilmiş gençleri üzerine bir araştırma. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(20), 106-134. <https://dergipark.org.tr/en/pub/genclikarastirmalari/issue/55138/679614> adresinden 20 Ocak 2021 tarihinde alınmıştır.

Uyan Semerci, P. (2012) Çocuktan Yetişkin: Genç Olamayanlar. N. Yentürk, Y. Kurtaran ve G. Nemutlu (ed.), *Türkiye’de gençlik çalışması ve politikaları* (Ss. 401-419) içinde. (2.Baskı). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Uyan Semerci, P. & Erdoğan, E. (2017) *Ben Kendim Büyüdüm Demiyorum: Adana’da (Mevsimlik Gezici) Tarım İşçilerinin Çocuklarının Yaşam Koşullarının Çocuğun İyi Olma Hali Perspektifinden İyileştirilmesi Projesi Araştırma Sonuçları*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Uyan Semerci, P. Erdoğan, E. & Durmuş, G. (2017) *Çalışan Çocuk: Bağcılar ve Küçükçekmece Pilot Araştırması*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Uyan Semerci, P., & Erdoğan, E. Önal, E.S. (2022) *Biz’liğin Aynasından Yansıyanlar*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Uyan Semerci, P. Müderrisoğlu, S. Karatay, A. Akkan, B. E. Kılıç, Z. Oy, B. & Uran, Ş (2012) *Eşitsiz Bir Toplumda Çocukluk: Çocuğun İyi Olma Halini Anlamak İstanbul Örneği*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Uyan, Semerci. P. (2010). İnsan hakları ihlali olarak yoksulluk. P. Uyan Semerci (Ed.), *İnsan hakları hukuku çalışmaları* (Ss. 3-13) içinde. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Uyar, V. (2017, 9, Ekim). Eğitimi terk oranları azalsa da hala çok yüksek. doğruluk payı. <http://www.dogrulukpayi.com/bulten/turkiye-egitimi-terk-eden-genc-nufusta-zirvede>. adresinden 20 Mayıs 2021 tarihinde alınmıştır.

Üstel, F. (2021). *Makbul Vatandaşın Peşinde 2. Meşrutiyetten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. İletişim Yayınları.

Washington, B. H., Hughes, C., & Cosgriff, J. C. (2012). High-poverty youth: Self-determination and involvement in educational planning. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 35(1), 14-28.

Weber, M. (2018). *Ekonomi ve Toplum*, Cilt 1, Yarın Yayıncılık.

Weber, M. (2018). *Ekonomi ve Toplum*, Cilt 2, Yarın Yayıncılık.

Willis, P. (2016). *İşçiliği Öğrenmek*. (Dara El Hüseyini, Çev.). Heretik Yayıncılık.

World Bank, (1990). World Development Report 1990. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/424631468163162670/pdf/PUB85070REPLACEMENT0WDR01990.pdf> adresinden 19 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.

World Bank, (2005, Temmuz 11). <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/283471468158987596/children-and-youth-a-resource-guide-for-world-bank-staff> adresinden 18 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.

World Bank. (2019). Ending Learning Poverty: What Will It Take?. World Bank, Washington, DC. <http://hdl.handle.net/10986/32553> License: CC BY 3.0 IGO.” adresinden 19 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.

- World Bank. (2022). Poverty and Shared Prosperity 2022. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/b96b361a-a806-5567-8e8a-b14392e11fa0/content> adresinden 19 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.
- World Bank. (2023, Eylül 14). <https://www.worldbank.org/en/news/factsheet/2022/05/02/fact-sheet-an-adjustment-to-global-poverty-lines#12> adresinden 19 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.
- Wright, E. O., (2016). *Sınıflar*. (S. Toral, çev.). Nota Bene Yayınları.
- Yağmur, R., & Ocak, Y. (2013). Afyon Kocatepe Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri ile farklı bölümlerdeki öğrencilerin serbest zaman aktivitelerinin karşılaştırılması. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 5-16.
- Yaman, Ö. M. (2013). Türkiye'de gençlik sosyolojisi çalışmalarına dair bibliyografik bir değerlendirme. *Alternatif Politika Dergisi*, 5(2), 114-138.
- Yaman, Ö. M. (2014). *Apaçi gençlik*. Türkiye Yeşilay Cemiyeti.
- Yassine, A., & Bakass, F. (2022). Do education and employment play a role in youth's poverty alleviation? Evidence from Morocco. *Sustainability*, 14(18), 11750.
- Yaylacı, F. G., & Çarpar, M. C. (2019). Zorunlu Göçün Görün (E) Meyen aktörleri: Temsil ve toplumsal cinsiyet bağlamında sığınmacı erkekler. *Journal of Economy Culture and Society*, 60, 61-85.
- Yazar-Aslan, B. (2010). Genç işsizliğe yönelik alan araştırması: üniversite öğrencileri arasında kaygı ve umutsuzluk. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 6(2), 71-86.
- Yel, A. M. (2014). Bourdieu ve din alanı: sermaye, iktidar, modernlik. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Ed.), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* (s. 559-580) içinde. İletişim Yayınları.
- Yentürk, N. (2012). Gençlerin yaşamlarını çevreleyen alanlarda gençlik politika önerileri. N. Yentürk, Y. Kurtaran ve G. Nemutlu (ed.), *Türkiye'de gençlik çalışması ve politikaları* (47-80) içinde. (2.Baskı). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Yentürk, N., & Başlevent, C. (2012). Türkiye'de genç işsizliğini etkileyen politika önerileri. N. Yentürk ve G. Nemutlu (ed.), *Türkiye'de gençlik çalışması ve politikaları* (345-378) içinde. 2.Baskı. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Yereli, A. B., Köktaş, A. M., & Selçuk, İ. Ş. (2015). Sorgun kazası XIX. yüzyıl temettüat defterleri üzerinden gelir dağılımı ve göreceli yoksulluk üzerine bir inceleme. *Sosyoekonomi*, 23(23), 113-138.
- Yerlisu-Lapa, T., & Ardahan, F. (2009). Akdeniz üniversitesi öğrencilerinin serbest zaman etkinliklerine katılım nedenleri ve değerlendirme biçimleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 20(4), 132-144.
- Yetim, N., & Çağlayandereli, M. (2007). Toplumsal algı boyutuyla sokakta çalışan çocuklar: mersin örneği. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(14), 31-55.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, E. (2019). *İstanbul'daki yoksul gençlerin tüketim alışkanlıkları için mekân kullanımları*. [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yılmaz, E. (2019). Uluslararası beyin göçü hareketleri bağlamında Türkiye'deki beyin göçünün durumu. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 220-232.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yin, Robert K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları*. (İ. Günbayı Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yoshikawa, H., Aber, J. L., & Beardslee, W. R. (2012). The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth: Implications for prevention. *American psychologist*, 67(4), 272-284.

- Young, M. (1958) *The Rise of the Meritocracy*. Pelican Books.
- Yücel, H., & Lüküslü, D. (2013). Gençlik halleri: 2000’li yılların Türkiye’inde genç olmak. D. Lüküslü, H. Yücel (ed.), *2000’li yılları gençlik üzerinden okumak* (Ss. 9-24) içinde. Efil Yayınevi.
- Yüceşahin, M. M., & Özgür, E. M. (2006). Türkiye’nin güneydoğusunda nüfusun zorunlu yerinden oluşu: süreçler ve mekânsal örüntü. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 4(2), 15-35.
- Zaid, Y. A., & Egberongbe, H. S. (2020). An assessment of the role of libraries in poverty alleviation among the youth in Lagos State, Nigeria. *MiddleBelt Journal of Library and Information Science*, 18, 20-39.
- Zimmerman, A., Lund, C., Araya, R., Hessel, P., Sanchez, J., Garman, E., & Avendano-Pabon, M. (2022). The relationship between multidimensional poverty, income poverty and youth depressive symptoms: cross-sectional evidence from Mexico, South Africa and Colombia. *BMJ Global Health*, 7(1), 1-12.



EKLER

EK-1

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sayın Katılımcı;

Bu araştırma Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı'nda doktora tez çalışması amacıyla bir araştırma yapmaktayım. Araştırmanın ismi "*Eğitim ve Yoksulluk Sarmalında Yükseköğretim Mezunu Gençler Üzerine Bir Alan Çalışması*". dır. Sizin de bu çalışmaya katılmanızı diliyorum. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Kararınızdan önce araştırma hakkında sizi bilgilendirmek istiyorum. Elde edilen bilgiler yalnızca araştırma amacı için kullanılacak, başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmanın sunumunda kurum kimliğine yönelik açıklama yer almayacaktır. Bu araştırmaya katılmanız dahilinde isminiz kullanılmayacak ve kimlik haklarınız korunacaktır. Bu araştırmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecek, katıldığınız için de size ek bir ödeme yapılmayacaktır. Bu araştırmaya katılmayı reddedebilirsiniz. Yine araştırmanın herhangi bir aşamasında onayınızı geri alma hakkına da sahipsiniz.

Katılımınız ve desteğiniz için teşekkürlerimizi sunarız.

A. Sosyo Demografik Özellikler

1. Yaş
2. Cinsiyet
3. Mezun Olunan Bölüm (Öğretim)
4. Anne, Baba Eğitim Durumu
5. Doğum Yeriniz (ilçe, köy vb.)
6. Kardeş sayısı ve kardeşlerin Eğitim Durumu

B. Yaşam Koşulları, Hane Çalışma Bilgileri

1. Sosyal güvence durumunuz nedir? Ailenin diğer üyelerinin sosyal güvenceleri nelerdir?
2. Yaşadığınız şehir (ilçe, köy, kasaba) ile memleketiniz aynı mı? Değil ise, neden ve ne zaman göç ettiniz?
3. Şu anda yaşadığınız hanede kimler var? (Birlikte ise ailede kimler yaşıyor ve yaptıkları işler nelerdir?)
4. Ailenin diğer üyelerinin yaptıkları işler nelerdir? (Baba, anne, kardeş)
5. Oturduğunuz evin mülkiyeti ve tipi nedir?
6. Oturduğunuz ev kira ise ne kadar kira ödüyorsunuz?
7. Ortalama bir hanenin insanca geçinebilmesi/yaşayabilmesi için gerekli ücret ne kadar olmalı?

C. Eğitim Hayatı

1. Üniversite giriş sınavlarına hazırlanırken herhangi bir kurs veya özel ders desteği aldınız mı? Hazırlık süreciniz nasıl geçti?
2. Üniversite giriş sınavına hazırlanırken herhangi bir işte çalışıyor muydunuz? (Kadın görüşmecilerin ev içi emeği durumu).
3. Okuduğunuz bölümü mü istiyordunuz, yoksa başka bir bölüm hedefiniz var mıydı? Tercih süreçleriniz hakkında bilgi verebilir misiniz?
4. Farklı bir bölümde eğitiminize devam etme imkânı bulunsa bölümünüzü bırakır mıydınız? Yanıt eve ise hangi bölüm ve neden?
5. Üniversite tercihi yaparken size kim(ler) yardımcı oldu? (ebeveynler, akraba, öğretmen, eğitim danışmanları vb.)
6. Üniversite eğitiminde sertifika almak için girişimleriniz oldu mu? Evetse- Neden sertifika almak istediniz? Almış olduğunuz sertifikalar nelerdir (dil bilgisi, bilgisayar programları vs.). Bu becerilerin mesleğinizi yerine getirmede yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden.
7. KYK' dan burs veya kredi aldınız mı?
8. Üniversite eğitime devam ederken herhangi bir işte çalıştınız mı? Yanıtınız evet ise hangi işlerde çalıştınız?
9. Kaç yılında üniversiteden mezun oldunuz?

A. Çalışma Koşulları

1. Çalışmadığınız zamanda geçiminizi nasıl sağlıyordunuz
2. Üniversite mezunu olan ile olmayan arasında çalışma ilişkileri, iş bölüşümü veya ücret konusunda herhangi bir farklılaşma var mı? Üniversite mezunu olduğunuzdan dolayı iş yerinde herhangi ayırım (size göre olumlu-olumsuz) bulunmakta mıdır?
3. Ücretinizi hangi aralıklar ile alıyorsunuz (günlük, haftalık aylık, parça başı...) ve ücreti almada herhangi bir problem ile karşılaşılıyor musunuz?
4. Serbest zamanlarınızda neler yapıyorsunuz? (kahvehane, parkta, arkadaşlar ile zaman geçirme, akraba ziyaretleri vb. etkinliklere en son ne zaman gittiniz veya gider misiniz)
5. Üniversite mezuniyeti sonrası kaç yıl işsiz kaldınız ve yaptığınız işler nelerdir? İş arar iken herhangi bir kriteriniz var mıydı? Var ise nelerdir?
6. Mezuniyet sonrası iş arar iken hangi kanalları kullandınız? (İş-kur, tanıdık aracılığıyla, enteraktif kanallar (kariyer net, eleman net vb.) özel istihdam büroları, gazete dergi vs).
7. Atanmak istiyor musunuz? (Cevap evet ise atanamadığınız süre boyunca ekonomik, sosyal vb. sorunlar yaşadınız mı? Atanamamanın sonucunda çevrenizdekilerin (aile, akraba, arkadaş, eş vb.) size karşı tepkisi ne olmuştur?
8. Atanabilmek için gerekli olan KPSS için herhangi bir kurs eğitimi aldınız mı veya almakta mısınız? Cevabınız evet ise; KPSS için gerekli olan kurs (online veya fiziksel) ücretlerini nasıl karşıladınız ve gerekli materyalleri (test kitabı gibi) alırken zorlandınız mı?
9. KPSS, ALES, YDS, YÖKDİL gibi sınavlar sizce bir başarı kriteri midir ve KPSS hakkındaki genel düşünceleriniz nelerdir?
10. Türkiye'de eğitilmiş genç işsizliğin nedenleri sizce nelerdir?
11. Türkiye'de eğitilmiş genç işsizlerin sizce en büyük sorunları nelerdir?
12. Atanamama sorununu dile getirmek için herhangi bir girişiminiz veya platform üyeliğiniz söz konusu oldu mu?

13. KPSS'den memur olarak atanma durumunuz olmadığı takdirde şimdi çalıştığınız alan(lara) (fabrika, tarım, inşaat vb.) devam etmeyi düşünüyor musunuz?
14. Gelecek sizin için ne ifade ediyor?
15. Gelecek ile ilgili beklentileriniz, umutlarınız nelerdir?
16. Geleceğe dair neler yapmayı düşünüyorsunuz?

Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formundaki tüm açıklamaları okudum. Bana, yukarıda konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabilceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum.

Tarih : ../../20..

Gönüllünün İmzası :

BENZERLİK RAPORU ÖZET SAYFASI

EĞİTİM VE YOKSULLUK SARMALINDA YÜKSEKÖĞRETİM MEZUNU GENÇLER ÜZERİNE BİR ALAN ÇALIŞMASI

ORJİNALLİK RAPORU

% 6	% 5	% 1	% 3
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 2
2	www.ayakligaste.com İnternet Kaynağı	% 1
3	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1
4	www1.oecd.org İnternet Kaynağı	<% 1
5	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	Submitted to Izmir Katip Äelebi Äniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
7	Submitted to Eskisehir Osmangazi University Öğrenci Ödevi	<% 1
8	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1
9	o.ogren-sen.com İnternet Kaynağı	<% 1

ÖZGEÇMİŞ

