

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLER ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
DOKTORA TEZİ**

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIFTA DERSLİK
SOSYOLOJİSİNİN İNŞASI (BİR ETNOGRAFİ
ÇALIŞMASI)**

**Büşra TOMBAK İLHAN
16706012**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ**

**İSTANBUL
2022**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLER ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
DOKTORA TEZİ**

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIFTA DERSLİK
SOSYOLOJİSİNİN İNŞASI (BİR ETNOGRAFİ
ÇALIŞMASI)**

**Büşra TOMBAK İLHAN
16706012
ORCID NO: 0000-0002-3732-5103**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ**

**İSTANBUL
2022**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLER ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIFTA DERSLİK
SOSYOLOJİSİNİN İNŞASI (BİR ETNOGRAFİ
ÇALIŞMASI)**

**BÜŞRA TOMBAK İLHAN
16706012**

Tezin Savunulduğu Tarih:07.10.2022

Tez Oy Birliği / Oy Çekliği ile Başarılı Bulunmuştur

Unvan Ad Soyad

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ

Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Barış ERDOĞAN

Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN

Doç. Dr. Sertel ALTUN

Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ

**İSTANBUL
EKİM 2022**

ÖZ

İLKOKUL BİRİNCİ SINIFTA DERSLİK SOSYOLOJİSİNİN İNŞASI (BİR ETNOGRAFİ ÇALIŞMASI)

Büşra Tombak İlhan

Ekim, 2022

Okulların bir ünitesi olarak sınıf, eğitim-öğretim faaliyetlerinin çoğunun hayata geçirildiği sosyal bir ortamdır. Sınıfta öğretmen ve öğrencilerin yüz yüze olması, ortak mekân paylaşımları ve etkileşimleri, sınıfın sosyal boyutu olarak kavramsallaştırılan *derslik sosyolojisi*ni oluşturur. Derslik sosyolojisinin eğitimin ilk kademelerinde inşa edilme sürecini ve bu sürecin toplumsal ayrışmayla ilişkisini anlamak bu araştırmanın temel amacıdır. Bu amaçla ilkokul birinci sınıfta gözlem, görüşme ve doküman analizi tekniklerini ihtiva eden bir etnografi çalışması yürütülmüştür. Çalışmanın veri toplama süreci 2020-2021 öğretim yılında, İstanbul Zeytinburnu ilçesinde bulunan bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü okul ve sınıf, amaçlı örnekleme yöntemiyle, orta sosyoekonomik seviyeyi yansıtacak biçimde belirlenmiştir. 2020 Eylül ayından 2021 Haziran ayına kadar, haftada bir kez en az ikişer saatlik sınıf gözlemleri; Kasım ve Haziran aylarında gerçekleştirilen öğretmen, öğrenci, veli görüşmeleri yapılmış, sonrasında da doküman analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi yöntemiyle incelenen veriler sınıf üyelerinin grup sürecini anlatan “sınıfın oluşumu”, toplumsal ilişki, rol ve konumların ele alındığı “sınıfın toplumsallığı” ve toplumsal ayrışmanın sınıf içerisindeki tezahürlerini kapsayan “derslik sosyolojisi ve toplumsal ayrışma” temaları altında açıklanmıştır. Derslik sosyolojisinin inşasında norm, rutin ve ritüellerin sınıf oluşumuna katkı sağladığı, öğretmen ve resmi söylemlerin etkin rol aldığı, öğrencilerin kültürel sermaye ve bireysel özelliklerine göre farklılaşan akran ilişkileri kurduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Derslik sosyolojisi üzerinde etkili olan faktörlerden bir diğeri ise toplumsal ayrışma olmuştur. netice olarak kültürel sermaye, habitus, öğretmen ve eğitim söylemleri aracılığıyla toplumsal sınıf temelli eşitsizliklerin ilköğretim birinci sınıf ortamına yansıtıldığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: derslik sosyolojisi, etnografi, sosyal bağlam, ilköğretim, birinci sınıf

ABSTRACT

THE CONSTRUCTION OF CLASSROOM SOCIOLOGY IN FIRST GRADE ELEMENTARY SCHOOL (AN ETHNOGRAPHY STUDY)

Büşra Tombak İlhan

October, 2022

Classroom is an educational environment where students and teachers engage in pedagogical practices. Besides being pedagogical places, classrooms are also social settings where students and teachers interact, develop relationship, share the same space and time together. For involving face-to-face interactions, classrooms contain a social setting, which is conceptualized as *classroom sociology*. This study aimed to understand the construction of classroom sociology and its relationship with social stratification starting in the first year of education. With this aim, ethnography study was conducted in a classroom determined with purposive sampling in a state school in Istanbul/Zeytinburnu in 2020-2021 education year. The school and class were selected on purpose to reflect the middle socio-economical level. The data of the study consists of classroom observations conducted once a week (at least two hours per visit) from September 2020 to June 2021, teacher, student and parent interviews in November and June, and document analysis of student drawings, coursebooks and curriculum. The data is analyzed with content analysis technique. The findings are discussed under the themes of “constitution of classroom”, which explains group process of class members, “sociality of classroom”, which explains social relationship, roles and positions, and “classroom sociology and social segregation”, which elucidates the social inequalities in the classroom related to social classes. The data analysis led to a conclusion that norms, routines and rituals contributed the construction of class, teacher and official discourse played fundamental roles, peer relations were developed according to students’ cultural capital and personal features. Social class and inequalities have found to be effective on classroom sociology. Class-based inequalities were reflected on elementary first-class environment through cultural capital, habitus, teacher and education discourse.

Key Words: classroom sociology, ethnography, social context, elementary school, first grade

ÖN SÖZ

Bu araştırma, eğitim ve öğretimin mikro üniteleri olan sınıfların yalnızca pedagojik birer mekân değil, toplumsal boyutu da ihtiva eden ortamlar olduğunu gözlem, görüşme ve doküman analizleri eşliğinde araştırmıştır. *Derslik sosyolojisi* olarak kavramsallaştırılan bu boyutun inşasında resmi düzenlemelerden eğitim paydaşlarına kadar pek çok etken rol oynamış, sınıf dışı bir faktör olarak toplumsal ayrışma da bu sürece dahil edilmiştir. Sınıfın inşa sürecinde toplumsal sınıf temelli eşitsizliklerin fark edilmeden üretilmesi, keşfedilmeye muhtaç eğitim sorunlarından biridir.

Sınıfın sosyal boyutunun inşa sürecini anlamaya çalışan bu çalışmanın hazırlık, yürütülme ve sonuçlandırma süreçlerinde pek çok kişinin katkısı bulunmaktadır. En başta saygı değer hocam Prof. Dr. Mustafa Gündüz'e çok severek çalıştığım, bana en uygun alan olduğunu düşündüğüm eğitim sosyolojisi alanına beni yönlendirdiği için müteşekkirim. Kendisi çalışmanın her aşamasında beni yönlendirmekle kalmamış, bir akademisyende bulunması gereken özellikleri kazanmam için bana daima bir örnek ve rehber olmuş, akademik açıdan her zaman beni beslemiştir.

Araştırma sürecinde yalnızca izleme komitelerinde değil, ihtiyaç duyduğum her zaman değerli yönlendirmeleriyle bana destek olan Doç. Dr. Sertel Altun ve Prof. Dr. Barış Erdoğan hocalarıma minnettarım. Basil Bernstein üzerine çalışma konusunda beni temel bilgilerle yönlendiren, araştırma sürecinde fikirleriyle beni yönlendiren Prof. Dr. Filiz Giorgetti Meşeci Hocama da teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca bu araştırmanın en önemli kavramlarından olan *derslik sosyolojisi*'ni kavramsallaştırmada ufuk açıcı işaretler veren sayın Prof. Dr. Mahmut Hakkı Akın ve Prof. Dr. Lütfi Sunar hocalarıma da minnettarım.

Araştırmanın veri toplama sürecinde bana yardımcı olan okul yöneticileri ve öğretmenlerine hususiyetle teşekkür ederim. Adlarını etik ilkeler nedeniyle paylaşmadığım, çalışmanın yürütüldüğü sınıftaki öğretmen, öğrenciler ve onların annelerine beni sınıfa kabul ettikleri, benimle fikirlerini paylaştıkları ve çalışmama destek oldukları için teşekkür ediyorum. Çalışma sırasında olumsuz deneyimlerine şahit olmama rağmen araştırmacı kimliğimden çıkmamak adına müdahale edemediğim, onlara yardımcı olamadığım için sevgili öğrencilerden özür diliyorum.

Araştırmamın veri toplama sürecinde bana gerekli izinleri sağlayan, akademik yönlendirmeleriyle bana destek olan sayın bölüm başkanımız Prof. Dr. Yavuz Erişen hocama ve tez savunması sırasında ufuk açıcı önerilerde bulunan Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş hocama da teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak bu süreçte hem akademik hem de psikolojik anlamda bana destek olan Doç. Dr. Genç Osman İlhan'a, sevgili çocuklarıma teşekkür ediyorum.

İstanbul; Ekim, 2022

Büşra Tombak İlhan

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	9
1.2. Araştırmanın Önemi.....	10
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	15
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	16
1.5. Araştırmanın Temel Kavramları	16
2. YÖNTEM	19
2.1. Araştırma Yöntemi.....	19
2.2. Çalışma Grubu	22
2.3. Veri Toplama Yöntemleri	33
2.3.1. Gözlem	33
2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme	36
2.3.3. Doküman Analizi	39
2.4. Veri Analizi	39
2.5. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği	40
2.6. Araştırmacının Rolü	44
3. KURAMSAL ÇERÇEVE	47
3.1. Eğitim Sosyolojisi, Okul ve Sınıf	47

3.1.1. Derslik sosyolojisiyle İlgili Çalışmalar	53
3.2. Sınıf ve Toplumsal Ayrışma	60
3.2.1. Toplumsal Ayrışma Açıklamaları: Karl Marx, Max Weber ve Pierre Bourdieu	63
3.2.1.1. Marx ve Çatışma	63
3.2.1.2. Weber ve Toplumsal Sınıf	64
3.2.1.3. Bourdieu: Sermaye, Habitus ve Alan.....	67
3.2.2. Toplumsal Ayrışma ve Eğitim	71
3.2.2.1. Genel Bakış: Eğitim ve Toplumsal Ayrışmaya.....	71
3.2.2.2. Yakından Bakış: Eğitim Toplumsal Ayrışmaya Nasıl Katkı Verir?. 75	
3.3. Türkiye’de Toplumsal Ayrışma ve Eğitim	83
3.4. Derslik sosyolojisi ve Toplumsal Ayrışma	90
4. SINIFI KURMAK: ÇOK BOYUTLU ANALİZ	96
4.1. Sınıfın Oluşumu	96
4.1.1. Sınıf Birliği	99
4.1.1.1. Sınıfa Ait Hissetme	101
4.1.1.2. Sınıfça Tepki	101
4.1.1.3. Yardımlaşma	105
4.1.1.4. Derslik ve Materyallerin Korunması.....	105
4.1.1.5. Sınıf Birliği ve Toplumsal Ayrışma.....	108
4.1.2. Sınıf Kültürü	110
4.1.2.1. Normlar	115
4.1.2.2. Rutinler.....	124
4.1.2.3. Ritüeller.....	132
4.1.3. Sınıfta Ne Öğretiliyor? / Öğretim Programı.....	141
4.2. Sınıfın Toplumsallığı	145
4.2.1. Sınıfta Toplumsal Roller	145

4.2.1.1. Sınıfta Birincil Rol: Öğretmen	150
4.2.1.2. Çocukluktan Öğrenciliğe, Yeni Rol.....	166
4.2.2. Sınıfta Toplumsal İlişkiler.....	187
4.2.2.1. Sınıf Arkadaşları	187
4.2.2.2. Öğretmen – Öğrenci İlişkisi ve Sosyal Mesafe.....	197
4.3. Derslik Sosyolojisi ve Toplumsal Ayrışma	212
4.3.1. Aileden Okula Geçiş ve Toplumsal Ayrışma.....	212
4.3.2. Kültürel Sermaye ve Başarı	217
4.3.3. Dil Sermayesi ya da Kodları	228
4.3.4. Sınıfta Güç ve Toplumsal Ayrışma.....	235
4.3.4.1. Güç ve Sınıfta Güç Paylaşımı	235
4.3.4.2. Güç Paylaşımı ve Toplumsal Ayrışma.....	239
4.3.5. Yabancı Öğrenciler ve Derslik Sosyolojisi	244
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	247
5.1. Sonuç.....	247
5.1.1. Sınıfın Oluşumu	248
5.1.2. Sınıfın Toplumsallığı	251
5.1.3. Derslik Sosyolojisi ve Toplumsal Ayrışma	255
5.2. Öneriler	260
KAYNAKÇA	263
EKLER.....	304

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcı Bilgileri	24
Tablo 2: Katılımcı Tanıtım Yazıları.....	26
Tablo 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler	37
Tablo 4: Geçerlik ve Güvenilirlik	40
Tablo 5: Bernstein'ın Kimlik Grupları	174
Tablo 6: Öğretmene Yakınlık.....	200
Tablo 7: Aile Kültürel Sermaye Durumları	219

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Araştırma Modeli	20
Şekil 2: Sosyoekonomik Statü	86
Şekil 3: Beklenti-Davranış Döngüsü	93
Şekil 4: Kimlik Edinme Süreci	179
Şekil 5: Arkadaşlık İlişkileri	189
Şekil 6: Öğretmene Yakınlık	199

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
OECD	: Organization for Economic Cooperation and Development
SG	: Sınıf Gözlemleri
ÖG	: Öğrenci Görüşmeleri

1. GİRİŞ

“Sınıf insandan bağımsız, mekanik bir ortam değildir. Öğretmen-öğrenci arasındaki ve öğrenci-akran arasındaki sayısız duygu ile yüklü sosyal bir ortamdır.”¹

Bir kaplanın kaplan gibi yaşayabilmesi için eğitim alması gerekmez. Ancak insan, yaşamını sürdürmek ve insanî niteliklerini gerçekleştirmek için uzun bir eğitim sürecine ihtiyaç duyar. İnsanın yemek yeme, yürüme, kendini koruma, konuşma gibi temel beceriler edinmesi ve toplumla uyum içerisinde yaşaması ancak uzun süreli bir eğitimle mümkündür. Bu bakımdan eğitim, insanın toplumsal varlığı sürdürmesi için gereklidir.

Eğitim, Sanayi Devrimi ile birlikte devlet merkezli ve kontrollü bir alan haline gelmiş ve yaygınlaştırılmıştır. Sanayi Devrimi’nden önce eğitim; aile, çevre gibi informal ya da mektep, vakıf gibi formal ortamlarda gerçekleşmiştir. Sanayi Devrimi öncesi eğitim ortamlarını modern okullardan ayıran en önemli özelliklerden biri “kamusal okul müessesesinin olmamasıdır”.² Okullar, bu dönemde de var olsalar da yerel kuruluşlardır. Sanayi Devrimi ile modern eğitimin en önemli mekânı haline gelen *okul*, bir merkezden yönetilen yaygın eğitim kuruluşudur. “Okul”, zorunlu, merkezi ve ücretsiz eğitimin yürütüldüğü, vatandaş ve birey yetiştiren kuruluş haline gelmiştir. Modern toplumlarda toplumsal iş bölümü, hiyerarşi, düzen ve yapının başlıca kurucularından biri okul olarak tasarlanmıştır.

Modern dönemde eğitim süresi de önemli ölçüde uzamıştır. Okul, çocukluk çağı (69 ay-14 yaş) ve günlük hayatın büyük kısmının geçtiği ortam olarak kurgulanmıştır. Böylece okul hayatı, bireylerin yaşantılarını önemli ölçüde belirler hale gelmiştir. Okulun toplumsal yapıyı inşa görevi, onu okul sonrası hayatın da belirleyicilerinden kılar. Bu görevin gerçekleştiği yer ise daha çok *sınıftır*. Öğrencilik hayatı ve sonrasında inşa edildiği *sınıf*, içine kapalı ve karmaşık bir sistem olan okulun mikro üniteleridir. *Sınıf*, bir dersliği paylaşan öğrenciler ve öğretmenin oluşturduğu sosyal

¹ Richard A. Schmuck, Patricia S. Schmuck, **Group Processes in the Classroom**, 2. Bs (Iowa: WM C. Brown Company Publishers, 1975), 15.

² Mustafa Gündüz, **Eğitim Üzerine**, (İstanbul: Nokta Kitap, 2021), 57.

grup olarak tanımlanabilir ve okulun insan hayatına etkisini meydana çıkaran esas ortamdır. Öğretmen ve öğrencilerin vakitlerinin çoğunun geçtiği, sosyalleşme ve eğitim hedeflerine ilişkin etkinliklerin merkezi sınıftır. Öğretime dair hedeflerin çoğu, sosyalleşme ve etkileşimlerin önemli bir kısmı, akademik kariyeri belirleyen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin sınıf içerisinde gerçekleştirilir. Sınıfın sosyal ortamı, öğretim pratiklerinden daha etkili görülmektedir.

Sınıf denildiğinde akla ilk olarak 19. yüzyılda büyük ölçüde Karl Marx’la literatüre giren sosyolojik kavram gelir. Sosyal anlamda *sınıf*, ekonomik ve toplumsal olarak birbirine benzeyen ve bu benzerliğin bilincinde olan toplumsal gruplaşmadır. Bu çalışmada ise *sınıf*, okullarda öğretmen(ler) ve aynı yaş aralığındaki öğrencilerin bir öğrenim kademesi ve şubesine kaydedilmesiyle oluşturulan birliktelik anlamında kullanılmaktadır. Diğer bir ifadeyle burada kullanılan *sınıf* kavramı, çalışma boyunca “toplumsal sınıf” olarak ifade edilen sosyolojik sınıfı değil, pedagojik ortamı ifade etmektedir.³

Pedagojik ortam anlamına gelen *sınıf* ve *derslik* kavramlarını birbirinden ayırmak gerekir. *Sınıf*, belirli bir öğretim seviyesi ve şubelerde belirli nitelikleri bakımından bir araya gelen, kendi aralarında farkında olarak ya da olmayarak bir iletişim-etkileşim kuran, böylece farklı roller kazanan, birlikte eğitim ve öğretim faaliyetleri gerçekleştiren öğrenciler ve öğretmenin kurduğu sosyal gruptur. Sınıf pedagojik ruh, ilişkiler ağı ve birliktelik bilincinin teşekkül ettiği ortamdır. Sadece mekânla sınırlı, dört duvardan ibaret değildir. Sınıf üyelerinin ders sürelerini geçirdikleri fiziksel alan ise *derslik* kavramıyla ifade edilir. Derslik, sınıf üyelerini bir araya toplayan fiziksel ortamdır. İçerisinde öğrenme faaliyetlerine hizmet edecek sıra, öğretmen masası, tablolar ve yazı tahtası gibi gereçler bulunur. Sınıf üyelerini bir araya toplaması, sınıf yaşamına zemin oluşturması ve sosyal ortamı fiziksel özellikleri ile biçimlendirmesi bakımından dersliğin özel bir konumu bulunmaktadır. Öğrenciler ve öğretmen derslik içerisinde etkileşimde bulunur, toplumsallaşır ve birliktelik kurar. Sınıfın birlikteliği ve toplumsallığı okul bahçesi, kordiorlar, laboratuvar, etkinlik alanları, lavabolar gibi diğer mekânlarda da devam eder.

Bu çalışmayla ilgili önemli bir diğer kavram ise *gruptur*. Mills’e göre grup, “belirli bir amaç için bir araya gelen ve birlikteliklerinin anlamlı olduğuna inanan iki

³ Çalışma boyunca sosyal sınıflar için “toplumsal sınıf”, pedagojik sınıflar için “sınıf” ifadeleri kullanılarak kavramlar ayrıştırılmıştır.

ya da daha fazla kişidir”⁴. Bu kişilerin grup haline gelirken geçirdikleri etkileşimsel süreç ise *grup süreci* olarak ifade edilir. Grup süreci, iki ya da daha fazla insanın birliktelik kurma yollarını anlatır. *Gruplaşma* kavramı ise topluluk içerisinde bölünmek, küçük birlikteliklere ayrılmaktır. Kavramın çağrıştırdığı ayrılma ve bölünmeden dolayı sınıf üyelerinin toplumsallaşması “grup süreci” kavramı kullanılarak anlaşılmaya çalışılmıştır.

Sınıf, küçük bir gruptur. Kendine özgü yapısı ve atmosferi vardır. Bazı sınıflara girildiğinde neşe, bazılarında keder, bazılarında ise kargaşa hissedilir. Aynı programın bir parçası olmalarına rağmen her sınıfın açıkça ifade edilmemiş ama farklılaşabilen normları, rutinleri ve ritüelleri bulunur. Sınıfın kendine özgü etkileşim biçimleri, arkadaşlık ilişkileri, akran gruplaşmaları, öğretmen ve öğrenci arası mesafesi ve dili vardır. Bunlar sınıfın tüm üyelerinin ortak ve karşılıklı sosyalleşmeleriyle yapılandırılır. Bu bakımdan sınıfları yalnızca öğretim programlarının aktarıldığı mekânlar olarak görmek, eğitim sürecini fazlasıyla teknik hale getirmek ve toplumsal doğasından ayırıştırmak anlamına gelir.

Öğretmenler ve öğrenciler belirli bir amaç (eğitim, öğretim, sosyalleşme, vb.) için bir araya gelir ve anlamlı ilişkiler kurar. Bu bakımdan sınıf, Mills’in *grup* tanımına uyar.⁵ Gruplar küçük “sosyal topluluklar” olarak ele alınır. Sınıflar davranış, duygu, norm, hedef ve değer oluşturma süreçleriyle grup olarak incelenen sosyal alanları oluşturur. Charles Rodney Albert, derslik sosyolojisini incelediği doktora tezinde sınıf-grup benzeşimini şöyle açıklar: “Sınıf içerisinde; hatta sınıftaki öğrenci grupları arasında dahi bir grup süreci vardır ve bu süreçlerin kendilerine has özellikleri bulunmaktadır.”⁶ Richard ve Patricia Schmuck da sınıfı bir grup süreci olarak ele almıştır.⁷ Onlara göre sınıf pratiklerinde gerçekleşen etkileşimler bireysel, amaç etrafında ve yapısalıdır. Bu etkileşimler resmi ile gayri-resmi süreçleri, duygusal boyutu, benliği ve akademik performansı etkiler. Çağdaş sosyolog ve düşünürler sınıfları hala grup olarak tanımlamaktadır.⁸

⁴ Theodore M. Mills, **The Sociology of Small Groups**, (New Delhi: Prentice-Hall of India Private Limited, 1969), 2.

⁵ **A.g.e.**, 2.

⁶ Charles Rodney Albert, “Sociology of the Classroom: An Exploratory Study of the Classroom as a Social Environment” (Doktora Tezi, Oklahoma State University, 1973), 4.

⁷ Schmuck, Schmuck, **A.g.e.**, 5-11.

⁸ Rupert Brown, Sam Pehrson, **Group Processes: Dynamics within and between Groups**, 3.Bs (Hoboken: Wiley Blackwell, 2020), 290; Donelson R. Forsyth, **Group Dynamics** (Belmont, Wadsworth Cengage Learning, 2010), xvii. (Sınıfların grup özelliklerini aileden daha az taşıdığını söylemekle

Sınıfın temel amacı eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesidir. Bu amaç için veliler, Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirttiği olgunluğa (60-72 ay) ulaşmış çocuklarını okula kayıt ettirir. Belirli öğrenci sayısına ulaşıldığında bir öğretmen ve derslik belirlenir. Böylece, ana formuyla sınıf teşekkül etmiş olur. Öğrenciler ve öğretmen sınıfa ilk girdiklerinde genellikle birbirleriyle bağları olmayan yarı mekanik bir topluluktur. Fakat zamanla ve sosyalleşme ile, herkes kendi rolünü benimser ve görevlerini yerine getirir.⁹ Üyeler birbiriyle işbirliği kurar, öğretmen ve öğrenci olarak farklı rollere bürünür. Bu açıdan sınıflar, Durkheim'in organik toplum açıklamasıyla benzerlik gösterir. Durkheim organik toplumları "her biri özel bir role sahip ve farklılaşmış parçalardan oluşan organlar sistemi" olarak tanımlamıştır.¹⁰ Organik toplumun bireyleri arasında kurumsal iş bölümüne ve işbirliğine dayalı organik bir dayanışma vardır. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki dayanışma da resmi iş bölümüne (öğreten-öğrenen) ve eğitim işbirliğine dayanır. Aralarında organik dayanışma mevcuttur.

Topluma benzeyen özellikleriyle sınıf, öğretmen ve öğrencilerin iletişim kurduğu, birlikte öğrendiği, etkileşimde bulunduğu, kendilerine özgü tutum geliştirdiği "sosyal" bir ortamdır.¹¹ Üyelerin yüz yüze olması ve etkileşimleri sınıfın sosyolojik bağlamını oluşturur.¹² Sınıfta gerçekleştirilen tüm öğretim faaliyetlerinin yanı sıra, göz ardı edilemeyecek sosyal bir boyut bulunur. En başta öğrenciler ve öğretmen, birbirinden kopuk öğrenme/öğretme nesneleri değil; ortak bir amaç etrafında toplanmış, etkileşimlerde bulunan, ilişki kuran sosyal öznelerdir. Başlangıçta birbirini tanımayan bireyler olsa da etkileşim ve ilişki örüntüleriyle sınıf, zamanla birbirine bağlı, rolleri ve hedefleri belli, birbirini büyük ölçüde anlayan bir *gruba* evrilir.¹³ Bu grup kendine özgü inançları, normları, kendi içinde bir hiyerarşisi ve "liderleri bulunan"¹⁴ mikro bir toplum halini alır, sınıf içerisinde sosyal bir boyut inşa

birlikte yine de grup olarak tanımlayan: John M. Levine, Richard L. Moreland, **Small Groups**, Ed. John M. Levine, Richard L. Moreland (New York: Psychology Press, 2006), 2.)

⁹ Judith R. Halasz, Peter Kaufman, "Sociology As Pedagogy: How Ideas From the Discipline Can Inform Teaching and Learning", **Teaching Sociology**, 36 (2008): 305.

¹⁰ Emile Durkheim, **Ahlak ve Toplum**, çev. Duygu Çenesiz, (İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2016), 76.

¹¹ Richard A. Schmuck, Patricia A. Schmuck, **Group Processes in the Classroom, 2nd Edition**, Iowa: WM C. Brown Company Publishers (1976): 1.

¹² Amy S. Hirschy, Maureen E. Wilson, "The Sociology of the Classroom and Its Influence on Student Learning", **Peabody Journal of Education**, c.77 s.3 (2002): 86.

¹³ A.g.e., 32.

¹⁴ Polly A. Fassinger, "Classes are Groups: Thinking Sociologically about Teaching", **College Teaching**, c.45, s.1 (1997): 22.cv cv

edilir. Diğer bir ifadeyle sınıf, öğrenme/öğretme labaratuvarından ziyade sosyal bir ortam olarak teşekkül edilmiştir.

Derslik, sınıfın sosyal boyutunun inşa edildiği ve sürdürüldüğü ana mekândır. Dersliklerin ısı, ışık, akustik, renk, genişlik, düzen, dizayn, materyal gibi özellikleri, sınıfı ve sınıfın toplumsal boyutunu doğrudan etkiler.¹⁵ Bu etki, öğrenme etkinlikleri,¹⁶ öğrenci başarısı¹⁷ ve psikolojisini¹⁸ de kapsar. Örneğin, hareket edebilen sıraların kullanılması, öğrenciler arasında etkileşimi artırarak¹⁹ sınıf sosyal ortamını şekillendirir. Aktif öğrenme ortamının oluşmasına ve sınıfın bir toplum haline gelmesine katkıda bulunur. Bunun yanında derslikte kimin nere(ler)de durduğu sosyal yapıyı da etkiler. Sıra düzeni, sınıf üyeleri arasındaki etkileşimi biçimlendirir.²⁰ Bunun yanın da öğretmenin sınıfta durduğu yerin de sosyal etkilerinin olduğu bilinir. Örneğin dersliğin ve öğrencilerin arkasında duran öğretmenin hiyerarşik bir sosyal yapı oluşturduğu belirtilmiştir.²¹ Ayrıca derslik, birden fazla üye ve materyalin kesişim alanıdır. Bu alanın kullanım biçimi, neyin ve kimin önemli olduğunu belirler. Bu bakımdan derslik, materyal-güç ilişkisinin kurulduğu fiziksel alandır.²²

Derslik içerisinde üretilen ve sürdürülen sınıfın sosyal boyutu, “**derslik sosyolojisi [classroom sociology]**” olarak kavramsallaştırılmıştır. Derslik sosyolojisi, öğrenci ve öğretmenleri etkileyen, öğrenme faaliyetlerini kolaylaştıran ve zorlaştıran toplumsal güçler olarak tanımlanır²³ ve roller, konumlar, sosyal etkileşimler, ilişki

¹⁵ Bir dersliğin nasıl olması gerektiğine dair tartışmalar modern eğitimin oluşmasıyla başlamıştır. Hala devam eden bu tartışmaların Türkiye’de Cumhuriyet öncesindeki öncü isimlerinden biri Musafa Satı Bey’dir. Mustafa Satı Bey, *Fenn-i Terbiye*’de okulun ve sınıfın fiziksel ortamına dair oldukça ayrıntılı tasvirler ve teklifler yapmıştır. Bknz. Mustafa Satı Bey, **Mustafa Satı Bey ve Eğitim Bilimi, Fenn-i Terbiye, Cilt 1 ve 2**, Haz. Mustafa Gündüz (Ankara: Otorite Yayınları, 2012), 213, 214.

¹⁶ Moly Espey, “Does Space Matter? Classroom Design and Team-Based Learning”, **Review of Agricultural Economics**, c. 30 s.4 (2008): 764.

¹⁷ Peter Lewinski, “Effects of Classrooms Architecture On Academic Performance in View Of Telic Versus Paratelic Motivation: A Review”, **Frontiers in Psychology**, c.6 (2015): 4.

¹⁸ Melissa L. Rands, Ann M. Gansemer-Topf, “The Room Itself Is Active: How Classroom Design Impacts Students Engagement”, **Journal of Learning Spaces**, c.6 s.1 (2017): 26.

¹⁹ Melissa L. Rands, Ann M. Gansemer-Topf, “age”, 29.

²⁰ Mehmet A. İçbay, “Takımlaştırma Süreci Olarak Sınıf Düzeni: Okul Öncesi Bir Sınıfta Karşılıklı Etkileşimsel Kazanım”, **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, c.6 s.1 (2009): 64.

²¹ Hatta bu öğretmen Panoptikon Kulesi’ndeki gözetmene benzetilmiştir: Lim, O’Halloran, Podlasov, “Spatial Pedagogy: Mapping Meanings in the Use of Classroom Space”, **Cambridge Journal of Education**, c.42 s.2 (2012): 238.

Panoptikon Kulesi: Jeremy Bentham’ın 1785 yılında hapisane için tasarladığı bir binadır. Hapishanenin ortasında bulunan bu saklı gözetleme kulesi mähkumların her hareketini izleyebilme olanağı sağlamış, sosyolojide hala gözetleme metaforu olarak kullanılmaktadır.

²² Carol A. Taylor, “Objects, Bodies and Space: Gender and Embodied Practices of Mattering in the Classroom”, **Gender and Education**, c.25 s.6 (2013): 688.

²³ Amy S. Hirschy, Maureen E. Wilson, “The Sociology of the Classroom and Its Influence on Student Learning”, **Peabody Journal of Education**, c.77 s.3 (2002): 86.

ağları, rutinler, normlar, ritüeller, dil gibi sınıfın sosyal boyutunu etkileyen unsurların tamamını kapsar. Bu unsurların ortaklaşa oluşturduğu yapı, *derslik sosyolojisi* olarak adlandırılır.

Derslik sosyolojisi, sınıfa toplumsal bir kimlik kazandıran yapıdır. Sınıfta hissedilen olumlu ya da olumsuz atmosfer, derslik sosyolojisinin bir çıktısıdır. Çalışmalar, bu atmosferin öğrencilerin öğrenme durumlarını biçimlendirdiğini göstermektedir.²⁴ Çatışmalı bir derslik sosyolojisinde öğrenme olumsuz etkilenirken, ılımlı bir atmosferde olumlu pekiştirilmektedir.²⁵ Bunun yanında derslik sosyolojisi, bireyler arası ilişkileri de kapsar. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arası kurulan ilişkiler derslik sosyolojisi kapsamındadır ve öğrencinin akademik başarısını, okula aidiyetini, özgüvenini etkileyecek güçtedir.²⁶ Ayrıca sınıf içerisindeki güç ilişkileri ve ayrışma durumları da derslik sosyolojisi altında incelenmektedir. Güç ilişkileri ve ayrışma durumlarının öğrencilerin aidiyet, sosyal kabul, söz hakkı ve akademik başarılarını biçimlendirdiği bilinir.²⁷ Bu bağlamda derslik sosyolojisi, sınıf yaşantıları üzerinde önemli etki sahibi olan, güçlü bir boyuttur. Bu nedenle pek çok araştırmacı, derslik sosyolojisinin incelemeye değer olduğunu belirtmiştir.

Derslik sosyolojisi çalışmaları, sınıf yaşamını anlamaya hizmet eder. Uluslararası literatürde derslik sosyolojisi ile ilgili pek çok çalışmaya ulaşılabilirken,²⁸ Türkiye’deki sınıf ortamlarını açıklayan sosyolojik çalışmaların oldukça az olduğu görülmüştür. Bunun yanında derslik sosyolojisinin başta nasıl inşa edildiğine dair kapsamlı bir çalışmaya rastlanamamıştır. Örneğin eğitim ritüelleri ve sembollerine

²⁴ Amy S. Hirschy and Maureen E. Wilson, “The Sociology of the Classroom and Its Influence on Student Learning,” **Peabody Journal of Education** c.77, s. 3 (2004): 85–100, https://doi.org/10.1207/s15327930pje7703_5.

²⁵ Aryn M. Dotterer, Katie Lowe, "Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence", **Journal of Youth and Adolescence**, c.40 s.12 (2011): 1649-1660; Sun-Geun Baek, Hye-Jeong Choi, "The relationship between students' perceptions of classroom environment and their academic achievement in Korea", **Asia Pacific Education Review**, c.3 s.1 (2002): 125-135.

²⁶

²⁷

²⁸ Robert Crosnoe, Lilla Pivnick, Aprile D. Benner, “The Social Contexts of High Schools”, **Handbook of the Sociology of Education**, ed. Barbara Schneider, (Switzerland: Springer Nature, 2018): 323, 324; Bronwyn Davies, **Life in the Classroom and Playground: The Accounts of Primary School Children** (London: Routledge, 2017); Judith R. Halasz, Peter Kaufman, “Sociology As Pedagogy: How Ideas From the Discipline Can Inform Teaching and Learning”, **Teaching Sociology**, 36 (2008): ; Amy S. Hirschy, Maureen E. Wilson, “The Sociology of the Classroom and Its Influence on Student Learning”, **Peabody Journal of Education**, c.77 s.3 (2002): ; aniel A. McFarland, “Student Resistance: How the Formal and Informal Organization of Classrooms Facilitate Everyday Forms of Student Defiance,” **American Journal of Sociology** c.10, s.3 (2001): 612–78, <https://doi.org/10.1086/338779>; Hugh Megan, **Learning Lessons: Social Organization in the Classroom** (London: Harvard University Press, 1979)

dair literatürde çokça çalışma²⁹ olmasına karşın, bütün bunlar ele aldıkları konuların nasıl oluştuğunu açıklayan çalışmalar değildir. Derslik sosyolojisinin ilişki kurma³⁰, rutin ve ritüeller³¹, sınıf kültürü³², ölçme ve değerlendirme³³, öğretmen³⁴ gibi boyutlarına odaklanan çalışmalar vardır. Derslik sosyolojisi üzerine uzmanlaşan Daniel McFarland, derslik sosyolojisinin öğrenci davranışlarını nasıl biçimlendirdiğini açıklayan çalışmalar yapmıştır.³⁵ Ona göre öğrencilerin göze çarpmayan, olağan eylemleri sınıf sosyal ortamını bütünüyle değiştirir.³⁶ McFarland'ın bu çalışması derslik sosyolojisinin etkilerini ve bilinmezliğini açığa çıkaran öncü araştırmalardan biridir.

Derslik sosyolojisinin inşa süreci, öğrenci rol ve kimliğinin, akran ve öğretmen ilişkilerine, okula ve eğitime dair ilk tutumların geliştirildiği basamak olduğundan oldukça değerlidir. Çalışmalar, ilkökul seviyesinde geliştirilen öğrenci kimliğinin bireylerin akademik yaşamları boyunca pek değişime uğramadan sürdürüldüğünü göstermektedir.³⁷ Bunun yanında ilkökul seviyesinde edinilen sınıf içi konum ve başarıya eğilimin de uzun yıllar korunduğu bilinmektedir.³⁸ Bu bakımdan derslik

²⁹ Jong-Bae Park, "School Rituals and Their Educational Significance in the Joseon Period-Rituals as one of the Pedagogical Pillars of Confucian School Education", **Educational Philosophy and Theory**, (2018): 3-8; Filiz Meşeci-Giorgetti, **Eğitim Ritüelleri** (İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, 2016); Bryan R. Warnick, "Ritual, Imitation and Education in R. S. Peters", **Journal of Philosophy of Education**, c.43 s.2 (2010): 60.; Basil Bernstein, **Class, Codes and Control: Towards A Theory of Educational Transmission** (London: Routledge Taylor & Francis Group, 2005): 50; PeterL. McLaren, **Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures** (London: Routledge, Kagan&Paul, 1986).

³⁰ Mary Stuart, "'My Friends Made all the Difference': Getting into and Succeeding at University for First-Generation Entrants", **Journal of Access Policy and Practice**, c. 3 s.2 (2006): 27-40

³¹ Avid Diehl, Daniel McFarland, "Classroom Ordering and the Situational Imperatives of Routine and Ritual", **Sociology of Education**, c.85 s.4 (2012): 326-349.

³² Andrea Allard, Maxine Cooper, "'Learning to Cooperate': A Study of How Primary Teachers and Children Construct Classroom Cultures", **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, c.29 s.2 (2001): 163-169.

³³ Sean Kelly, "What Types of Students' Effort are Rewarded with High Marks?", **Sociology of Education**, c.81 s.Ocak (2008): 32-52.

³⁴ Jennifer L. Jennings, Thomas A. DiPrete, "Teacher Effects on Social Behavioral Skills in Early Elementary School", **Sociology of Education**, c.83 s.2 (2010): 135-159.

³⁵ Daniel A. McFarland, "Student Resistance: How the Formal and Informal Organization of Classrooms Facilitate Everyday Forms of Student Defiance", **American Journal of Sociology**, c.107 s.3 (2001): 612-678.

³⁶ Daniel A. McFarland, "Student Resistance: How the Formal and Informal Organization of Classrooms Facilitate Everyday Forms of Student Defiance", **American Journal of Sociology**, c.107 s.3 (2001): 612-678; David Diehl, Daniel McFarland, "Toward a Historical Sociology of Social Situations", **American Journal of Sociology**, c.115 s.6 (2010): 1713-1752; Daniel McFarland, "Resistance as a Social Drama: A Study of Change-Oriented Encounters", **American Journal of Sociology**, c.109 s.6 (2004): 1249-1318.

³⁷

³⁸

sosyolojisinin inşa sürecinin anlaşılması, öğrenci kimliği, başarısı, konumu ve eğitime karşı tutumu gibi pek çok farklı sorunun temeline ışık tutabilecektir.

Derslik sosyolojisi birbiri içine geçmiş çok boyutlu sosyolojik ve pedagojik bir olgudur. Bu sosyolojinin inşasının kapsamlı biçimde anlaşılması için çalışma *sınıfın oluşumu*, *toplumsallığı* ve derslik sosyolojisi ile yakından ilişkili olan *toplumsal ayrışma* etkisi üzerine kurgulanmıştır. *Sınıfın oluşumu* bölümünde öğrenciler ve öğretmenin birbirini tanımayan bir topluluktan bir *sınıfa* evrilmesi, diğer bir ifadeyle grup süreci incelenmiştir. Sınıfın birliği ve kültüründe etkili olan etmenler üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın ikinci bölümü olan *sınıfın toplumsallığı*, sınıf üyelerinin birey ve grup olarak toplumsallıklarını ifade eder. Sınıf üyeleri yalnızca öğrenmek ya da öğretmek amacıyla bir araya gelen kişiler değildir. Sınıf üyelerinin arasında farklı boyutlarda ilişkiler kurulur, duygusal bağlar oluşur, kimlikler ve roller kurgulanır. *Sınıfta etkileşim*, *toplumsal roller*, *arkadaşlık*, *öğretmen ve öğrenci* bu boyut altında ele alınan temalardır.

Sosyal bir ortam kuran öğrenciler ve öğretmenler, ilişki kurarken yakınlaşıp uzaklaşarak toplumsal farklılaşma ve katılım gerçekleştirir. Bu farklılaşma ve katılım, toplumsal ayrışmanın da temelini oluşturur. Bunun yanında toplumsal sınıfın yeniden üretiminde eğitimin rolüne yapılan vurgular,³⁹ derslik sosyolojisinde toplumsal ayrışmanın etkisinin olabileceğini işaret eder. Paul Willis'in çalışması eğitim sürecinde edinilen toplumsal rol ve kimliğin iş ve toplumsal hayata yansıdığını gösterir.⁴⁰ Derslik sosyolojisiyle biçimlendirilen öğrenci konumu, başarısı, popülerliği, kabulü gibi boyutlar aynı zamanda toplumsal ayrışmayla yakın ilişki içerisindedir.⁴¹ Derslik sosyolojisi ve toplumsal ayrışma boyutu bu çalışmada *aileden okula geçiş*, *kültürel sermaye*, *başarı*, *dil ve güç* temaları altında incelenmiştir.

³⁹ Durkheim, Pierre Bourdieu ve Passeron, Paul Willis, Bowles ve Gintis, Louis Althusser

⁴⁰ Paul Willis, **İşçiliği Öğrenmek Sınıf, İşçilik ve Eğitim İşçi Çocukları Nasıl İşçi Olur?** (Ankara: Heretik Yayınları, 2020).

⁴¹ Konum için bkz. Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron, **Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri**, çev. Aslı Sümer, Levent Ünsaldı, Özlem Akkaya (2015, Ankara: Heretik Yayınları); başarı için bkz. Amy S. Hirschy and Maureen E. Wilson, "The Sociology of the Classroom and Its Influence on Student Learning," **Peabody Journal of Education** c.77, s. 3 (2004): 85–100, https://doi.org/10.1207/s15327930pje7703_5; popülerlik ve kabul için bkz. William J. Chambliss, "The Saints and The Roughnecks", **The Society**, c.11 s.1 (1973).

Bahsedilen boyutlar, toplumsal ayrışmanın gözlemlenen sınıfın sosyal boyutuna en çok etki ettiği alanlardır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Temelde öğretmen ve öğrenciler tarafından oluşturulan *sınıfın* sosyal boyutu; akademik başarı, sınıfa aidiyet, özgüven, benlik algısı, kimlik ve katılımı etkiler. *Derslik sosyolojisi* olarak kavramsallaştırılan bu boyutun inşası ilk olarak ilkökul birinci sınıfta başlar. İlkokul birinci sınıf resmi norm, rutin ve ritüellerin uygulanmaya başladığı, kurumsal bir ortamın inşa edildiği, “çocuk” yerine “öğrenci” rolünün geçerli olduğu ilk seviye kabul edilir.⁴² Bu rolle birlikte ilkökul birinci sınıf öğrencileri ilk kez toplumsal ve kurumsal bir grubun parçası haline gelir. Oluşan bu toplumsal grubun ortak bir amacı vardır: eğitim. Bu ortak amaç ve tüm üyelerin birliktelik bilincine erişebilmesi, ilkökul birinci sınıfta grup sürecinin daha etkin biçimde işlemlerini sağlar. Böylece *derslik sosyolojisi* görünür hale gelir.

İlkokul birinci sınıfta kurulmaya başlanan derslik sosyolojisi, sürecin başlangıcı olması bakımından önemlidir. Daha önce (anaokulunda) kurulan sınıf ortamı öğretmen rehberliğindedir, değişkendir ve sürekli değildir. Birinci sınıfta kurumsal bir ortam vardır. Bu seviyede kurulmaya başlanan derslik sosyolojisinin etkileri uzun yıllar devam eder.⁴³ Okul ve eğitime dair algı, öğrenci rolü, akademik benlik tasarımı gibi öğrenim ve meslek hayatını etkileyen olguların temeli bu seviyede atılır.

Bir binanın yapısını anlamak, inşa sürecine dair detaylı bilgilerle mümkündür. Binanın nasıl planlandığı, inşasında hangi tekniklerden faydalandığı, nasıl inşa

⁴² Okul öncesinde de öğretim seviyeleri ve şubeleri vardır. Ancak bu seviyede bir *sınıf* inşa sürecinden, kurumsal bir sınıf ortamından pek bahsedilemez. Okul öncesinin amacı öğrencilerin bireysel gelişimleri ve ilkökula hazırlanmalarıdır (Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, “Okul Öncesi Eğitim Programı”, (Ankara, 2013), 10.). Bunun yanında Türkçe literatürde anaokulu mensuplarının “öğrenci”den ziyade “çocuk” olarak anıldığı görülmektedir (YÖK Tez arama sayfasında “okul öncesi öğrencileri” aramasında 29 kayıt bulunurken, “okul öncesi çocukları” aramasında 139 kayıt bulunmuştur (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>). [2 Ağustos 2021]). Bu nedenle çalışmada ilkökul birinci sınıf seviyesine odaklanılmıştır.

⁴³ Amelia Hempel-Jorgensen, "The Construction of the Ideal Pupil' and Pupils' Perceptions of 'Misbehaviour' and Discipline: Contrasting Experiences from a Low-Socio-Economic and a High-Socio-Economic Primary School." **British Journal of Sociology of Education** c.30 s.4 (2009): 435-448; Qualter, Pamela, H. E. Whitelaw, J.M. Hutchinson, D. J. Pope, "Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school." **Educational Psychology In Practice**, c.23 s.1 (2007): 79-95; Zanobini, Mirella, and M. Carmen Usai. "Domain-Specific Self-Concept And Achievement Motivation in the Transition from Primary to Low Middle School." **Educational Psychology**, c.22 s.2 (2002): 203-217.

edildiği ve ne tür malzemelerin kullanıldığını bilmek gerekir. Derslik sosyolojisinin anlaşılması için de onun ilk kez nasıl kurgulandığı incelenmelidir. Böylece üst öğrenim seviyelerinde bu sosyolojinin anlaşılması kolaylaşacaktır.

Buraya kadar anlatılan *derslik sosyolojisi*, “sınıfın sosyal bağlamı” olarak da anlaşılabilir. Derslik sosyolojisinin ilkökul birinci sınıfta nasıl kurulduğunun anlaşılması bu çalışmanın temel amacıdır. Ebeveynlerin doğrudan etkisinin azaldığı ve resmi öğretim sürecinin başladığı ilkökul birinci sınıfta derslik sosyolojisinin inşası incelemeye değerdir. Bu nedenle ilkökul birinci sınıf seviyesinde derslik sosyolojisinin nasıl oluştuğunu anlamak için şu sorulara cevap aranmıştır:

- Bir sınıf nasıl oluşmaktadır?
 - Sınıf birliği nasıl kurulur?
 - Sınıf kültürü nasıl oluşur?
- Bir sınıfta toplumsal süreçler nasıl işler?
 - Sınıfta etkileşim nasıl gerçekleşir?
 - Sınıfta bireyler arası ilişkiler nasıl kurulur?
 - Sınıf içerisinde öğretmen rolü nasıl kurgulanır?
 - Derslik sosyolojisinde öğretmenin rolü nasıldır?
 - Öğrenciliğe geçişte yeni rol edinimi nasıl gerçekleşir?
 - Sınıf içerisinde arkadaşlık ilişkileri nasıl kurulur?
 - Öğretmen-öğrenci ilişkisi nasıl kurulur?
- Toplumsal sınıfların derslik sosyolojisine yansımaları nasıl gerçekleşir?
 - Sınıf içerisinde otorite mekanizması nasıl işler?
 - Sınıf içerisinde dil nasıl bir işlev görür?
 - Öğretim programı derslik sosyolojisiyle nasıl bir ilişki içerisinde?
 - Derslik sosyolojisi toplumsal ayrılmayla nasıl bir ilişki içerisinde?

Derslik sosyolojisinin inşasında etkin rol alan öğretmen, bu sürecin önemli belirleyicilerindendir. Öğretmen rolü ve kimliği, derslik sosyolojisinin kuruluşunda kimlerin ve nelerin etkili olacağını belirlemiştir. Bu nedenle çalışmada öğretmen rolü ve kimliğine de odaklanılmış, öğretmen rolü ve kimliğinin bu süreci nasıl biçimlendirdiği açıklanmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Okula kayıt oranı, okuma yazmaya geçme ve sınıf bitirme oranları, öğrenci, öğretmen ve derslik sayıları gibi nicel veriler eğitim durumlarını anlamaya yardımcı

olur. Ancak eğitim sosyologu Hugh Mehan'a göre okulun toplum üzerine etkisini anlamak için istatistiklerden ve bu nicel verilerden daha fazlasına ihtiyaç vardır.⁴⁴ Okulda ve sınıfta ne olup bittiğinin, neler yaşandığının detaylıca tasvir edilmesi gerekir. Okul başlama saati, ders süreleri, ders isimleri ve içerikleri gibi teknik detaylar herkes tarafından bilinirken, eğitimin kendisini oluşturan deneyimler hakkında pek az şey bilinmektedir. Bilinmeyen bu deneyimler arasında *sınıfın* inşa süreci de bulunur. Bir öğretmen ve birbirini tanımayan yaklaşık 20-30 kadar⁴⁵ öğrencinin derslikte buluşarak bir *sınıfı* nasıl inşa ettiği hakkında oldukça sınırlı bilgiye ulaşılabilmektedir. İlk kez resmi bir kurumun/ortamın (ebeveyn kontrolü dışında) parçası olan ve bu yeni ortamda nasıl davranılacağını bilmeyen çocuklar öğretim yılının sonuna gelmeden toplum özellikleri göstermeye başlayan küçük bir grup haline gelir. Artık "1-A" sınıfı, üyelerinin tek tek toplamından farklı bir anlam ve kimlik taşıyan, ortak yapılandırılmış toplumsal bir birimdir. Bu toplumsal birimin işleyiş biçimi, stratejileri ve yapısı; diğer bir ifadeyle '*sınıf*' olmasını sağlayan toplumsallığı hakkında bilinenler azdır.

Eğitim, öğretim, sosyalleşme, ölçme ve değerlendirme eylemlerinin çoğunun gerçekleştiği sınıfın toplumsal yapısı önem taşır. Derslik sosyolojisi olarak kavramsallaştırılan bu yapının akademik, psikolojik ve sosyal etkileri bulunmaktadır. Derslik sosyolojisi; öğrenme becerisi, tutumu ve davranışlarını şekillendirir.⁴⁶ Bunun yanında sosyal boyuta da etki eder. Örneğin olumlu bir sınıf ortamı sosyal davranışların gelişimini destekler.⁴⁷ Böyle sınıflarda şiddet ve zorbalık gibi davranışlar azalır.⁴⁸

Derslik sosyolojisinin formal eğitimden geçmiş insanlar üzerinde uzun süreli etkileri vardır. Okulu hayatın kendisi olarak tanımlayan John Dewey'in yanı sıra Harris'e göre okul, öğrenciler için hayatlarının kalanını geçirecekleri toplumsal dünyayı temsil eder.⁴⁹ Özellikle sınıfta edinilen sosyal konum, öğrencilerin geri

⁴⁴ Hugh Mehan, **Learning Lessons: Social Organization in the Classroom** (London: Harvard University Press, 1979): 8.

⁴⁵ Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2020 istatistiklerine göre derslik başına düşen ortalama öğrenci sayısıdır. Bu sayı bölgelere ve yerleşim yerlerine göre ciddi değişiklikler gösterebilir.

⁴⁶ Xudong Zu, Jian Li, **Classroom Culture in China** (Singapore: Springer, 2020), 1.

⁴⁷ H. Kent Wilson, Robert C. Pianta, and Megan Stuhlman, "Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies." **The Elementary School Journal** c.108 s.2 (2007): 81-96.

⁴⁸ Erling Roland, David Galloway. "Classroom influences on bullying." **Educational research** c.44. c3 (2002): 299-312.

⁴⁹ Judith Rich Harris, **The Nurture Assumption: Why Children Turn Out the Way They Do** (New York: Free Press, 2009), 226.

kalanın hayatında etkisini sürdürür. Chambliss'in "The Saints and the Roughnecks (Azizler ve Külhanbeyleri)" çalışması da bunu doğrular niteliktedir.⁵⁰ Çalışmada alt toplumsal sınıftan gelen öğrenciler, orta sınıftan gelen öğrencilere kıyasla daha hafif disiplin suçları işler ve akademik performansları daha iyidir. Buna rağmen alt toplumsal sınıf öğrencilerine daha ağır cezalar ve düşük notlar verilmiştir. Davranışlarından bağımsız değerlendirilen öğrencilerin eğitim ortamındaki bu konumları, okul sonrası hayatlarında da benzer biçimde devam etmiştir. Ayrıca eğitim sosyolojisinin kurucusu Emile Durkheim'in bahsettiği ahlâk eğitimi de okulun sosyal boyutunun uzun süreli etkileri arasındadır.⁵¹

Derslik sosyolojisi, toplumsal ayrışmayla yakından ilişkilidir. Makro eğilimleri, yaşam biçimlerini ve toplumsal konumları etkileyen toplumsal ayrışma, sınıf sosyal bağlamını da biçimlendirir. Toplumsal ayrışmanın sınıftaki bireyler arası ilişkilere yansı gösteren çalışmalardan biri, Chambliss'e aittir.⁵² Chambliss'in çalışmasında öğrencilere atanmış belirli bir konum olduğu görülmektedir. Ailelerinin toplumsal sınıfına göre atanan bu konum, onlara sıkça hatırlatılarak yeniden üretilir. Paul Willis de okul sosyal bağlamının toplumsal sınıfları yeniden üretecek biçimde şekillendiğini iddia eder.⁵³ Ona göre okul, işçi sınıfına ait babaların iş yerlerindeki ortama benzer bir sosyal ortam kurar. Böylelikle toplumsal ayrışma yeniden üretilir.

Toplumsal ayrışmanın okul aracılığıyla yeniden üretimini kapsamlı biçimde ele alan, önemli çalışmalardan biri de Bourdieu ve Passeron'a aittir. Bourdieu ve Passeron'un çalışması okulun toplumsal boyutunun öğrencilerin eğitim durumları üzerindeki biçimlendirici etkisini göstermektedir.⁵⁴ Onlara göre okul kültürü ve dili, üst toplumsal gruba pozitif biçimde ayrıştıracak şekilde kurgulanır. Alt toplumsal gruptan bir öğrenci üstün akademik başarı gösterip Dil-Edebiyat Fakültesi'ne⁵⁵ kabul alsa dahi toplumsal olarak ayrıştırılır. Bu öğrencinin evinde sanat eserleri bulunmaz, kullanılan dil sade ve doğrudandır, seyahatlere çıkmamıştır. Diğerleri için günlük konuşma kapsamında sayılacak bilgiler, alt toplumsal sınıftan gelen bu öğrenci için

⁵⁰ William J. Chambliss, "The Saints and The Roughnecks", **The Society**, c.11 s.1 (1973):

⁵¹ Emile Durkheim, **Ahlak Eğitimi**, Çev. Oğuz Adanır (İstanbul: Say Yayınları, 2010).

⁵² Chambliss, "a.g.e."

⁵³ Willis, **a.g.e.**

⁵⁴ Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron, **Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri**, çev. Aslı Sümer, Levent Ünsaldı, Özlem Akkaya (2015, Ankara: Heretik Yayınları), 112, 113.

⁵⁵ Bourdieu ve Passeron, çalışmalarını Fransa'da yürütmüşlerdir. Fransa'da Dil-Edebiyat Fakültesi oldukça prestijli bir fakültedir. Bu fakülteye seçilen öğrenciler genellikle elit ailelerden gelmektedir.

yeni keşfedilen şeylerdir. Ailesinden miras aldığı kültürel sermayesi, onun okulun bu yeni sosyal ortama kabul edilmesine yetmez.

Toplumsal ayrışmanın eğitimle ilişkisini ortaya koyan bir diğer önemli sosyolog ise Basil Bernstein'dır. Bernstein, başta dil kodları olmak üzere, bilgi sınıflamaları, bireyler arası sınırlar, okul türleri, mekân ve zaman algılarının toplumsal sınıflara göre farklılık gösterdiğini belirtir.⁵⁶ Ona göre alt toplumsal sınıflar daha doğrudan ve basit ifadelerle iletişim kurarlar. Alt toplumsal sınıftan gelen öğrenciler bu nedenle ayrıntılı kodlarla bezenmiş okul dilini anlamakta güçlük çeker. Öğretmen ve öğrenci arasındaki sosyal mesafenin genişliği bu öğrenciler için yabancıdır. Genellikle işçi sınıfından gelen bu öğrenciler; bilgi, zaman ve mekânın keskin sınırlarıyla da daha önce tanışmamıştır. Bu nedenle okul ve sınıfa uyum sağlamada, bunların bir parçası haline gelmede sorun yaşarlar. Okulların ve sınıfların sosyal yapılarını oluşturan sosyal mesafe, dil ve sınıflamanın farklılaşması, toplumsal ayrışmanın derslik sosyolojisindeki görünürlüğü ve etkisini kuvvetlendirir.

Türkiye'de yapılan çalışmalar, okulların sosyal bağlamlarının öğrenciler ve bölgenin toplumsal özelliklerine göre değiştiğini gösterir.⁵⁷ Sosyo-kültürel özellikleri bakımından farklı bölgelerde yer alan iki lisenin sosyal ortamının incelendiği bir doktora tezinde okulların sosyolojisi ve öğretmen ve öğrenci davranışları sosyo-ekonomik özelliklere göre farklılaşmıştır.⁵⁸ Başka bir çalışma da okul içi sosyal bağlamların üst toplumsal sınıflardan gelen öğrencilerin konumlarının yeniden üretilmesine katkıda bulunacak biçimde kurulduğunu göstermektedir.⁵⁹ Araştırmalar,

⁵⁶ Basil Bernstein, **Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions**, (London: Routledge Taylor&Francis Group, 2003).

⁵⁷ Taner Atmaca, "Eğitimde Toplumsal Eşitsizliğin Kültürel Sermayenin Aktarımıyla Yeniden Üretilmesi" (Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019); Ayşe Soylu, "Özel Okullarda Okul İçi Süreçlerin Ayrıcalıklı Kimliğin Kurulumunda ve Yeniden Üretimindeki Rolü" (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018); Polat S. Alpman, "Toplumsal Sınıflar ve Eğitim", (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009); Mediha Sarı, "Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek "Okul Yaşam Kalitesi"ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma", (Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007); Meslek Sahibi Bireyler Üzerine Bir Araştırma", (Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007); Canan Koca, "Beden Eğitimi ve Spor Alanında Toplumsal ve Kültürel Yeniden Üretim" (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2006).

⁵⁸ Ahmet Kaysılı, "Okul Kültürünü Kuran Pratiklerle Öğrencilerin Sosyokültürel Arka Planlarının Etkileşimi", (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019).

⁵⁹ Ayşe Soylu, "Özel Okullarda Okul İçi Süreçlerin Ayrıcalıklı Kimliğin Kurulumunda ve Yeniden Üretimindeki Rolü" (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018), 71.

başarısızlıkla baş etme yöntemleri,⁶⁰ öğretmen dili⁶¹ ve demokratik davranışların⁶² da öğrencilerin toplumsal sınıflarına göre farklılaştığını işaret etmektedir.

Eğitimin sosyal bağlamı, Türkiye’de genellikle ortaöğretim düzeyinde incelenmektedir.⁶³ İlkokul seviyesinde ise daha çok okula hazır olma,⁶⁴ okuma-yazma ve matematik becerileri,⁶⁵ öğretim programları⁶⁶ gibi konuların ele alındığı görülmektedir. İlkokul düzeyinde sınıf iklimi, sosyal ortam, iletişim, etkileşim gibi sosyal konuların ele alındığı araştırmalarsa oldukça sınırlıdır. Bu konular genellikle kapsam dışı kalmıştır. Bu nedenle ilkokullarda sınıf ortamı, Mehan’ın tabiriyle “kara kutu”⁶⁷ gibidir. Gizemlidir, içerisinde nelerin olup bittiği bilinmez. İlkokul sınıflarına dair genellikle öğretim pratikleri bilgisine erişmek mümkündür. Öğrencilerin okula nasıl uyum sağladıkları, kültürün nasıl aktarıldığı, sınıfın nasıl oluştuğu, öğrenciler arası bağların nasıl kurulduğu, sınıf birliğinin nasıl inşa edildiğine dair araştırmaların bulunmadığı görüşmüştür.

Derslik sosyolojisi çalışmalarının az olması, sınıflarda yaşananların ve etkilerinin anlaşılmamasına sebep olmaktadır. Derslik sosyolojisini ele alan çalışmalar genellikle tek boyuta odaklandığından,⁶⁸ kapsamlı ve bütüncül çalışmalara ihtiyaç

⁶⁰ Ceyda Çavuşoğlu-Deveci, “Eğitimde Başarısızlık: Sosyo Ekonomik Etmenler Çerçevesinde Lise Öğrencileri Üzerine Nitel Bir Analiz”, (Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020).

⁶¹ Ayşe Elitok-Kesici, Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi İletişimde Kullandıkları Örtük Programın Özellikleri, (Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010), 176.

⁶² Mediha Sarı, Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi”ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma, (Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007), 218-228.

⁶³ Ahmet Kaysılı, “a.g.e.”, Taner Atmaca, “a.g.e.”, Canan Koca, “a.g.e.”, Ayşe Soylu, “a.g.e.”

⁶⁴ Meryem Rezagil, “Erken Çocukluk Döneminde Çalışma Belleği İle Okula Hazırbulunuşluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019); Sezai Koçyiğit, “İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ve Ebeveynlerin Görüşleri Işığında Okula Hazır Bulunuşluk Olgusu Ve Okul Öncesi Eğitime İlişkin Sonuçları”, (Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009).

⁶⁵ Defne Yabaş, “İlkokul Matematik Dersinde Yüksek Bilişsel Talebin Sağlanmasında Matematiksel İletişimin Rolü: Örnek Olay Çalışması”, (Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018); Selda Obalar, “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri İle Sosyal Duygusal Uyum Ve Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2009)

⁶⁶ Ahmet Akif Erbaş, “Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Değerler Eğitimi Üzerine Bir Araştırma: Beklentiler, Uygulamalar Ve Öneriler”, (Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2020) Hasan Hüseyin Mutlu, “Türkçe Öğretiminde (İlköğretim) Program Amaçlarının Hedefleri Gerçekleştirmedeki Rolü”, (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2012)

⁶⁷ Mehan, a.g.e., 4.. “black box”

⁶⁸ Örneğin, öğrenci davranışları boyutu hakkında Daniel A. McFarland, “Student Resistance: How the Formal and Informal Organization of Classrooms Facilitate Everyday Forms of Student Defiance,” **American Journal of Sociology** c.10, s.3 (2001): 612–78, <https://doi.org/10.1086/338779>; öğrenci başarıları hakkında Amy S. Hirschy and Maureen E. Wilson, “The Sociology of the Classroom and Its

duyulmaktadır. İlkokul birinci sınıfta ilk kez bir araya gelen ve okul deneyimi olmayan öğrencilerin, öğretmenle birlikte bir sınıfı nasıl yapılandırdığına dair bir çalışmaya da ulaşamamıştır. Bu sebeple bu çalışmanın ilgili bilim alanına katkı sağlayarak önemli bir boşluğu doldurması ve sınıf sosyal ortamının olumlu biçimde yapılandırılması için gereken adımları ortaya çıkarması beklenmektedir. Derslik sosyolojisinin nasıl kurulduğunun anlaşılmasıyla birlikte öğrenme güçlükleri, olumsuz arkadaşlık ilişkileri, okula aidiyet hissinde yaşanan sorunlar gibi olumsuz durumların altında yatan sosyal nedenler anlaşılabilir ve çözüm yolları sunulabilecektir. Böylece eğitimciler sınıf ortamının inşasını olumlu biçimde yürütebileceklerdir. Ayrıca bu araştırmada ortaya çıkan sonuçların eğitim ortamları için yeni sorular oluşturmaları ve araştırmacılara ilham vermesi umulmaktadır.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada ilkokulda sınıfın inşasını tasvir, anlama ve açıklama amacı güdüldüğünden, nitel desen tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar genelleme amacı gütmeyiz. Bu nedenle çalışmanın sonuçları genellenebilir nitelikte değildir. Araştırma İstanbul ilinin Zeytinburnu ilçesi'nde yer alan Dr. Reşit Galip İlkokuluyla sınırlıdır. Araştırma için yoğun veri toplama ve analiz süreci gerektiğinden, bu okulda tek bir sınıfta gözlem yapılmıştır.

Araştırmanın tek bir sınıfla sınırlı olması, katılımcıların araştırmaya doğrudan etkisini doğurmuştur. Özellikle sınıf öğretmeni, sınıf yaşamını yönlendiren bir özne olarak araştırma sürecini önemli derecede etkilemiştir. Sınıf öğretmenin kendini sınıfın merkezinde kurgulaması, ait olduğu toplumsal köken (işçi sınıfı bir aileden gelmektedir) ve öğretmenlik deneyimleri araştırma bulgularını biçimlendirmiştir. Gözlemlerden bir yıl önce yapılan pilot gözlemler de benzer bir derslik sosyolojisine işaret etmiş olsa da, çalışmanın farklı tür okullarda ve öğretmenlerle yinelenmesi önerilir.

Gözlemler başta derslik olmak üzere okulun diğer ortak kullanım alanları izlenerek gerçekleştirilmiştir. Gözlemlerin geçerliğini artırmak için sınıf ortamları araştırmacı tarafından doğrudan gözlemlenmiştir. Öğrenci ve öğretmenlerin doğal

Influence on Student Learning,” **Peabody Journal of Education** c.77, s. 3 (2002): 85–100, https://doi.org/10.1207/S15327930PJE7703_5, gibi.

davranmaları için katılımcı gözlem⁶⁹ tekniği kullanılmış, sınıf ortamına herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Öğrenciler ve öğretmenin kendilerini rahat hissetmeleri ve sınıf ortamının doğallığının korunması için araştırmacı katılımcı gözlemci rolü üstlenerek kendini görünmez kılmaya çalışmıştır.

Bu araştırmanın veri toplama süreci 2020-2021 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte etkinliğini sürdüren Covid-19 salgını ciddi bir sınırlılık oluşturmuştur. Salgın süresinde Türkiye’de yüz yüze eğitime iki kez ara verilmesi ve sınıfların ikiye bölünerek haftada iki gün yüz yüze eğitim yapılması veri toplama sürecini etkilemiştir. Ancak 2019-2020 öğretim yılında toplanan pilot veri ile 2020-2021 öğretim yılı verileri arasında büyük farklılıkların olmaması ve öğrencilerin bu süreçte mesafe kurallarına pek dikkat etmemesi bu sınırlılığı aza indirmiştir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın temel varsayımları şöyledir:

- Öğretmen ve öğrenciler sınıf gözlemleri sırasında doğal davranmıştır.
- Yapılan görüşmelerde öğretmen, veli ve öğrenciler içten, samimi ve yansız cevap vermiştir.

1.5. Araştırmanın Temel Kavramları

Bazı kavramlara yüklenen anlam, farklı çalışmalarda, bilim ve bilgi alanlarında değişiklik gösterir. Örneğin, *sınıf* kavramının sosyoloji ve pedagojideki anlamları farklıdır. *Sınıf* kavramına bu çalışmada yüklenen anlam daha da farklıdır. Aynı bilim alanında olsa dahi, bazı çalışmalarda kullanılan kavramlar o araştırmaya özgü anlam yüklenebilirler. Bu durum İngilizcede “operasyonel tanım [operational definition]” olarak ifade edilen “istilah” ile açıklanabilir. *İstilah*, bilimde ihtiyaç duyulan “terimleri dil bilimi ilkelerine uygun biçimde belirlemek, çözümlemek, gereken durumlarda yeni terimler üretmek, bulunan terimleri yaygınlaştırmak”⁷⁰ faaliyetlerine verilen addır. Buna göre bazı kavramlar kullanıldıkları bilim alanının ya da araştırmanın fonksiyon ve amaçlarına hizmet eder içerikte biçimlenir. Bu kavramların anlamlarının bilinmesi, çalışmaların daha iyi anlaşılmasını sağlar. Genel kurgusu ve amacı araştırma nesnesini

⁶⁹ Pasu Atkinson, Martin Hammersley, **Ethnography, Principles in Practice**, 3. Bs. (London: Routledge, 2007), 4.

⁷⁰ “İstilah”, **Türkiye Diyanet Yayını İslam Ansiklopedisi**, <https://islamansiklopedisi.org.tr/istilah>, [Erişim Tarihi: 03.08.2022]

anlama ve açıklamaYA çalışmak olan nitel çalışmalarda bu önem daha da artar. Bu araştırma *derslik*, *sınıf*, *derslik sosyolojisi*, *kültür*, *rol* gibi farklı alanlarda farklı tanımlanan kavramların üzerine inşa edildiğinden, bunların hangi anlamda kullanıldığının açıklanması temel bir ihtiyaçtır.

Derslik ve Sınıf

Çalışma boyunca, sınıf üyelerinin bir arada bulunduğu mekânı belirtmek için “derslik” kavramı tercih edilmiştir. Derslikte bir araya gelen öğrenci ve öğretmenin oluşturduğu grup için ise *sınıf* kavramı kullanılmıştır. Diğer bir ifadeyle *sınıf* toplumsal bir grup olarak öğrenciler ve öğretmeni, *derslik* ise onların bulunduğu mekânı ifade etmektedir. Sosyolojide önemli bir yer tutan *sınıf* kavramı, “tüm toplumlarda var olan tabakalaşma”⁷¹; “bir toplumda, aynı görevi yapan, aynı yararı sağlayan, aynı şartlarda yaşayan büyük insan grubu, klas”⁷² şeklinde tanımlanmıştır. Türkçe’de bu iki farklı durum için aynı kelimenin (*sınıf*) kullanılması kavram kargaşası oluşturmaktadır. Bu iki kavramı ayırtırmak adına, çalışma boyunca *sınıf* ve *toplumsal sınıf* ayrışması yapılmıştır. Bu çalışmada pedagojik anlamda sadece *sınıf*, sosyolojik gruplaşma için ise daima *toplumsal sınıf* ifadeleri kullanılmıştır. Böylece İngilizcede “classroom” kavramının karşılığı olarak *sınıf* sosyolojik anlamda kullanılan “class” kavram için ise *toplumsal sınıf* tercih edilmiştir.

Derslik sosyolojisi

Yabancı alanyazında *classroom sociology* olarak kavramsallaştırılan, derslik içerisinde gerçekleşen etkileşim, ilişki rol gibi sosyal konularla ilgilenen alan, Türkçe’ye *derslik sosyolojisi* olarak çevrilmiştir. “Classroom” kelimesi, İngilizcede hem derslik hem de sınıf anlamında kullanılmaktadır. Ancak Türkçe’de “sınıf” kelimesi yoğun biçimde “toplumsal sınıf” anlamında kullanıldığından, kavram *derslik sosyolojisi* olarak tercüme edilmiştir. Kavramın içerisindeki “derslik” eğitim amacıyla bir araya gelmiş öğretmen ve öğrencilerin içerisinde bulunduğu mekânı, “sosyoloji” ise bu mekânın toplumsal boyutunu ifade etmektedir. Bu bağlamda *derslik sosyolojisi*, eğitim amacıyla bir araya gelmiş ve bir sınıfı oluşturan grubun sosyal boyutunu ifade eder (ayrıntılı açıklama “Sınıfın Oluşumu” başlığında verilmiştir). *Derslik sosyolojisi*,

⁷¹ “class”, **The SAGE Dictionary of Sociology**, Ed. Steve Bruve, Steven Yearley (California: SAGE Publications, 2006), 36.

⁷² “sınıf”, **Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlük**, 7.anlam, <https://sozluk.gov.tr>, [Erişim tarihi: 03.08.2021].

toplumsal bir grup olarak sınıfın sahip olduğu tüm toplumsal özellik, etkileşim, ilişki ve eylemleri içine alan, eğitimi olumlu ya da olumsuz etkileyen sosyal boyut olarak tanımlanabilir.

Kültür

Oldukça geniş bir anlam ve kapsama sahip olan kültür kavramı “bir sınıfın sahip olduğu normlar, rutinler, ritüeller ve bireyler arası ilişkiler” anlamında kullanılmıştır (sınıf kültürü ayrıntılı olarak Sınıf Kültürü başlığı altında açıklanmıştır).

Rol

Sosyolojide geniş bir yer tutan ve farklı tanımları olan *rol* kavramı ise “toplumsal alanda bireylerden beklenen davranış kümeleri” olarak ele alınmıştır. Öğrenci ve öğretmen olmak üzere farklı iki rolün toplumsallığını ve sınıftaki işleyişini daha iyi açıklaması bakımından Goffman’ın “Sosyal Etkileşimci Rol Teorisi” ile Berger ve Luckmann’ın “Yapısal İnşacı Rol Teorisi”nden faydalanılmıştır.⁷³

Dil

Son olarak bu çalışmada “dil” kavramıyla yabancı dilden ziyade “anadil” kast edilmiştir. İngiliz sosyolog Basil Bernstein’in “kod teorisi”ne dayanan dil incelemeleri toplumsal yapıya göre değişen dil biçimleri olarak ele alınmıştır.

⁷³ Teorilerden nasıl faydalandığı ve hangi sebeple bu teorilerin tercih edildiği “Sınıfın Toplumsallığı” başlığı altında açıklanmıştır

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Yöntemi

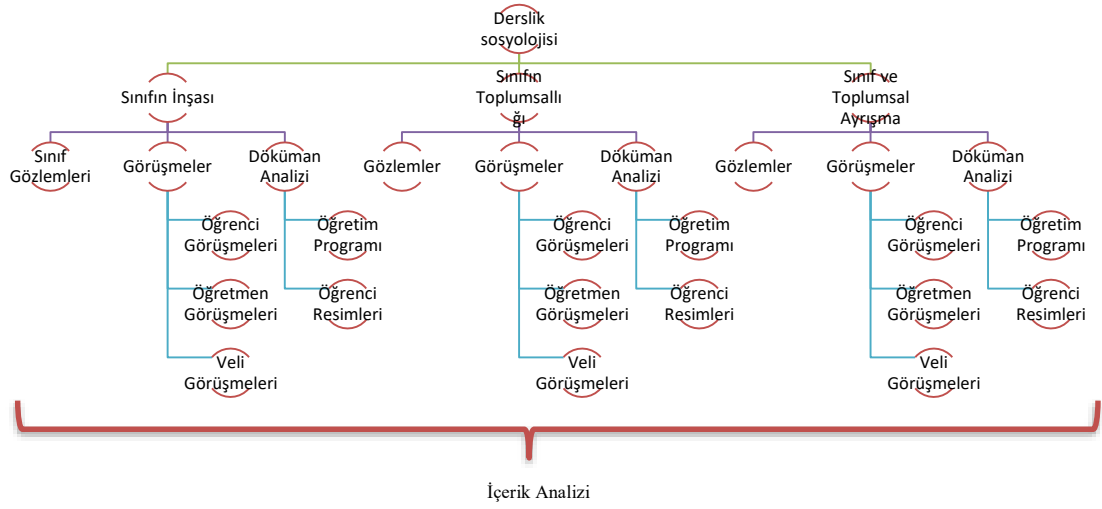
Bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitelik bir şeyin ne, nasıl, ne zaman, nerede ve nedenine dair bilgiyi ifade eder.¹ Nitel araştırmalar da bu sebeple anlam, kavram, tanım, özellik, metafor, sembol ve tasvir amacı güder.² Nitel araştırmaların amacı insan yaşamını, katılımcıların düşüncelerini, bağlamları, toplumsal davranışı açıklayan kavramları anlamaya çalışmaktır.³ Nitel araştırmalar derin ve detaylı analiz gerektiren, çok katmanlı araştırma sorularına cevap arar.⁴ Bu araştırma da öğretmen ve öğrencilerin içerisinde yaşadığı sınıf bağlamını ve sınıf içerisindeki toplumsal davranışları anlamayı amaçladığından nitel desende tasarlanmıştır. Araştırma, Şekil 1’de gösterildiği gibi sınıfın oluşumu, toplumsallığı ve toplumsal ayrışmanın sınıfa yansması katmanlarının detaylı ve derin analizini gerektirir.

¹ Frederick Erickson, “A History of Qualitative Inquiry in Social and Educational Research”, **The SAGE Handbook of Qualitative Research**, Ed. Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (London: SAGE, 2018), 88.

² Howard Lune, Bruce L. Berg, **Qualitative Research Methods for the Social Sciences** (Essex: Pearson, 2017), 12.

³ Robert K. Yin, **Qualitative Research from Start to Finish** (New York: The Guilford Press, 2011), 7, 8.

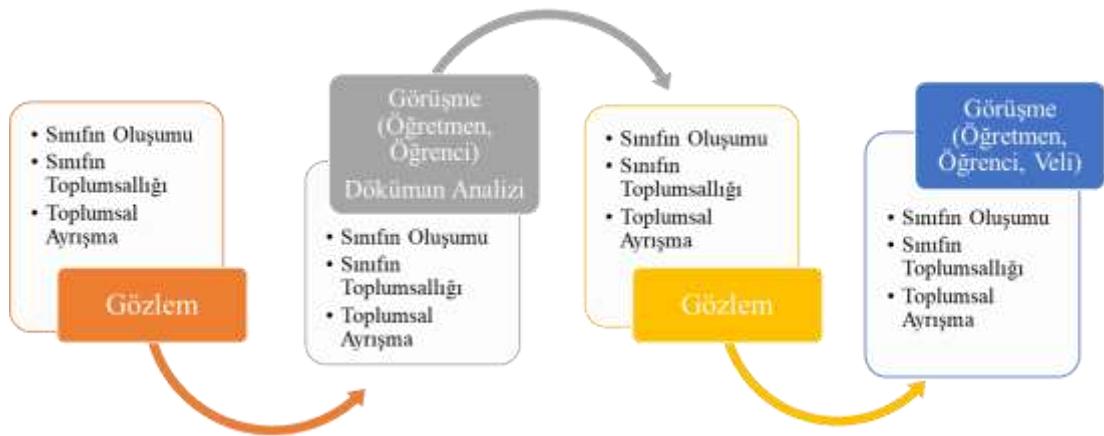
⁴ Patton, **Qualitative Research**



Şekil 1: Araştırma Modeli

Şekil 1’de sunulan araştırma modeli, araştırmanın “sınıfın inşası, sınıfın toplumsallığı, derslik sosyolojisi ve toplumsal ayrışma” olarak belirlenen 3 boyutunun nasıl incelendiğini göstermektedir. Her bir boyutta kullanılan veri toplama yöntemleri, verilerin kim/nelerden elde edildiği ve veri analiz yöntemi yukarıdan aşağıya olmak üzere sırasıyla belirtilmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama yöntemleri sırasıyla ve amaçlarıyla birlikte Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Veri Toplama Yöntemleri

Araştırma boyunca gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemleri sınıfın oluşumu, toplumsallığı ve toplumsal ayrışma ile ilişkisini anlamak için kullanılmıştır. Şekil 2’de görüldüğü gibi araştırmaya önce sınıf gözlemleriyle başlanmış, daha sonra öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden sonra sınıf gözlemlerine devam edilmiş ve elde edilen veriler öğretmen, öğrenci ve veli görüşmeleriyle çeşitlendirilmiştir.

Çalışmada, derslik sosyolojisinin anlaşılması amaçlandığından, etnografi yöntemi tercih edilmiştir. Etnografi, kültürlerin oluşumunu inceleyen bir araştırma yöntemidir. *Ethnos*, Yunanca’da “insanlar” ya da “kültürel grup” anlamına gelir.⁵ Etnografi, belirli bir süre etkileşimde bulunan herhangi bir insan grubunun bir kültür oluşturacağını varsayar ve “bu insan grubunun kültürü nedir?” sorusuna cevap arar. Etnografi yöntemi, Batı dışı kültürleri anlamaya çalışan 19. yüzyıl araştırmalarına dayanmaktadır.⁶ Kültürel çalışmaların fazlalaşması ve birinci elden verinin kullanılmasıyla karmaşık bir yapıya bürünen etnografi çalışmalarının çoğu aşağıdaki özellikleri taşır:⁷

1. İnsan eylemleri günlük ortamlarında incelenir.
2. Veri, genellikle katılımcı gözlem ve/veya görüşmeleri içerir. Farklı dokümanların da içinde bulunduğu çeşitli kaynaklardan toplanır.
3. Veri toplama süreci genellikle ‘yapılandırılmamış’tır. Diğer bir ifadeyle, başlangıçta belirlenmiş ve detaylı bir araştırma deseni yoktur ve veriyi anlamlandırmada kullanılan kategoriler önceden belirlenmez.
4. Derinlemesine incelemeyi mümkün kılmak için genellikle tek bir ortam ya da küçük çaplı bir grup üzerine yoğunlaşılır.
5. Veri insan eylemlerinin anlam, fonksiyon ve sonuçlarının anlamlandırmasını içerir.

Eğitimde etnografi çalışmaları uluslararası alan yazında son 30 yılda popülerlik kazanmıştır.⁸ *İşçiliği Öğrenmek*,⁹ *Life in Classrooms*,¹⁰ *Unequal Childhoods*¹¹ gibi okul ve sınıf yaşamına ışık tutmuş meşhur çalışmalar yerinde ve doğal veriye ulaşmayı

⁵ Patton, **a.g.e.**, 81.

⁶ Martyn Hammersley, Paul Atkinson, **Ethnography: Principles in Practice**, 3rd ed. (London: Routledge & Kegan Pul Ltd, 2007), 1.

⁷ Hammersley, Atkinson, **a.g.e.**, 3.

⁸ Hammersley, Atkinson, **a.g.e.**, 189.

⁹ Paul Willis, **İşçiliği Öğrenmek: sınıf, İşçilik ve Eğitim: İşçi çocukları Nasıl İşçi Oluyor?**, 2. Bs. (İstanbul: Heretik Yayınları, 2020).

¹⁰ Philipp Jackson, **Life in Classrooms** (New York: Teachers College Press, 1990).

¹¹ Anette Lareau, **Unequal Childhoods: Class Race and Family Life** (London: University of California, 2003).

amaçlamış ve etnografi yöntemini kullanmıştır. Aynı amaçla bu araştırmada da sınıfla ilgili doğal veriye ulaşmak ve toplumsal bir grup olarak sınıfın oluşumunu anlamak amaçlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinin Zeytinburnu ilçesinde Veliefendi mahallesinde yere alan bir devlet okulunda yürütülmüştür. Çalışma grubu, bahsedilen devlet okulunda öğrenim görmekte olan ve çalışmada “1-B” olarak kodlanan sınıftaki öğretmen, öğrenciler ve velilerdir. Katılımcılar “amaçlı örnekleme yöntemi” kullanılarak belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda araştırma amaçlarına ve daha etkili bilgiye ulaşabilmek için amaçlı örnekleme tercih edilir.¹² İlkokul birinci sınıfların genel özelliklerini yansıtması bakımından bu çalışmada amaçlı örnekleme tekniklerinden tipik durum örnekleme tercih edilmiştir. Tipik durum örnekleme araştırılan konunun ‘genel’ini yansıtacak ‘ortalama’ durumların seçilmesiyle gerçekleştirilir.¹³ Amacı ilkokul birinci sınıfta derslik sosyolijisinin inşası ve toplumsal ayrışma durumuyla ilgisini anlamak olan bu çalışmanın Türkiye genelini yansıtabilmek amacıyla orta sosyoekonomik çevrede bir devlet okulu seçilmiştir.

Araştırmanın yürütüldüğü okul, İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde yer almaktadır. Zeytinburnu ilçesi sanayileşmenin ve gecekondulaşmanın başladığı ilk alanlardan birisidir.¹⁴ İlçedeki işgücü dağılımı incelendiğinde “imalat sanayii”nin en yüksek paya sahip olduğu görülür.¹⁵ Bunu *toplum hizmetleri, sosyal ve kişisel hizmetler, toptan ve perakende ticaret ve ulaştırma, haberleşme ve depolama* faaliyet dalları izlemektedir. Okul çevresinde de tekstil atölyeleri, göçmenlerin işlettiği dükkânlar ve hazır gıda satan işletmeler bulunmaktadır. Aynı cadde üzerinde bir tane daha okul ve bir halk eğitim merkezi olmasına rağmen yalnızca çok küçük çapta bir kırtasiye yer almaktadır. Okulun bulunduğu Veliefendi Mahallesi, Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Ajansları ile İstanbul Üniversitesi işbirliğiyle hazırlanmış

¹² W. Lawrance Neuman, **Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches**, 7. Bs. (Essex: Pearson Education Limited), 2014), 274.

¹³ Michael Quinn Patton, **Qualitative Research & Evaluation Methods**, 4. Bs (Thousand Oaks: SAGE, 2015), 406.

¹⁴ Sedat Murat, Halis Yunus Ersöz, **Zeytinburnu’nun Sosyo-Ekonomik ve Siyasal Yapısı**, (İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi Kültür Yayınları, 2005), 8.

¹⁵ A.g.e., 91.

“Mahallemİstanbul” projesinin mahalle bazlı Sosyoekonomik Gelişmişlik Endeksi’ne göre orta gelişmişlik seviyesinde görünmektedir.¹⁶

Araştırmanın yürütüldüğü ilkokul, bulunduğu bölge içerisinde çoğu velinin tercih ettiği, çocuğunu göndermek istediği bir okuldur. Okulun öğrenci sayısı ve sınıf mevcutları bu nedenle oldukça fazladır. Bölgede yaşayan beyaz yakalı aileler – eğer çocuklarını özel okula göndermiyorlarsa – bu okulu tercih etmektedir.

Okul içerisindeki sınıflardan biri seçilirken ise “uygun örnekleme” ve “yoğun örnekleme” tekniklerinden faydalanılmıştır. “Uygun örnekleme”, araştırmacının veriye kolay ulaşabilmesini, araştırmanın uygulanabilirliğini kolaylaştıracak kişi ya da grupların seçilmesi olarak tanımlanır. Etnografi çalışmaları yoğun bir veri toplama süreci gerektirdiğinden araştırmacı ile işbirliği yapabilecek bir öğretmenin sınıfı seçilmiştir (uygun örnekleme). Bu seçim yapılırken okul yöneticilerinin öğretmen hakkındaki yönlendirmeleri esas alınmıştır. Yoğun örnekleme ise uç durumlara odaklanmadan araştırma olguları bakımından zengin kişi, grup ya da ortamların tercih edilmesidir.¹⁷ Bu çalışmada farklı toplumsal grupların temsil edilmesi için aile sosyoekonomik düzeyleri en değişken sınıflardan biri seçilmiştir.

Araştırmanın yürütüldüğü sınıf, 1-B olarak kodlanmıştır. Bahsedilen kod, sınıfın gerçek adını yansıtmamaktadır. Katılımcıların gizliliğini korumak adına sınıf şubesi bu şekilde kodlanmıştır.

1-B sınıfının öğretmeni, 25 yıl deneyimi olan erkek bir öğretmendir. Çalışmada “Erdal Öğretmen” olarak kodlanan öğretmen, lisans eğitimini Sınıf Öğretmenliği alanında tamamlamıştır. Erdal Öğretmen okul yönetiminin “iyi öğretmen” olarak tanımladığı ve velilerin çocuklarını sınıfına kayıt ettirmek istediği öğretmenlerdendir. Almanya’ya işçi olarak giden bir ailenin çocuğu olan Erdal Öğretmen 3 kardeşiyle birlikte İstanbul’da yalnız büyüdüğünü ifade etmiştir. Erdal Öğretmen’in ailesi Almanya’ya işçi olarak gitmiş ailelerdendir. Erdal Öğretmenin kültürel sermayesi ise ‘orta’ olarak değerlendirilebilir. İnfomal görüşmelerde öğretmenin zaman zaman kitap okuduğu, ancak iki ayda bir sinema ya da tiyatroya gittiği öğrenilmiştir. Aile sosyoekonomik ve eğitim seviyesi çok yüksek değildir. Erdal Öğretmen, kendini geliştirmenin ve eğitimin önemine inandığını belirtmiştir. Ona göre “*Herkes*

¹⁶ “Mahallem Info”, Mahallemİstanbul, <http://mahallemistanbul.com/Mahalleminfo-web/>, [Erişim Tarihi: 27.09.2021].

¹⁷ Patton, A.g.e., 422.

eğitilebilir. Ben bunu sıklıkla velilerime söylüyorum. Eğitim çok zahmet isteyen, ancak çok önemli bir mesele.” (Öğretmen Görüşmesi, Erdal Öğretmen).

Araştırmanın yürütüldüğü 2020-2021 eğitim öğretim yılında Covid-19 tedbirleri dolayısıyla birinci sınıflar ikiye bölündüğünden, araştırma 1-B sınıfının yarısı (n=15) ile yürütülmüştür. Birinci grup olarak ifade edilen grupta 8’i kız 7’si erkek olmak üzere 15 öğrenci kayıt olmuştur. İkinci yarıyıl da sınıfa bir kız öğrenci daha dâhil olmuş ve mevcut 16’ya yükselmiştir. Katılımcıların takma adları, cinsiyetleri, milliyetleri, anaokuluna gitme durumları ve ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri ile ilgili bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcı Bilgileri

Takma Ad	Kod	Cinsi yet	Milliyet	Anaokulu na gitme durumu	Baba Mesleği	Anne Mesleği	Anne Kod
Zeynep	Ö7KA	Kadın	Azeri	Evet	İşçi	Öğretmen	ÖA7KA
Hilal	Ö11KT	Kadın	Türk	Evet	İşçi	İşçi	ÖA11KT
Hare	Ö12KT	Kadın	Türk	Evet	İşçi	Ev hanımı	ÖA12KT
Tuğçe	Ö4KT	Kadın	Türk	Evet	İşçi	Ev hanımı	ÖA4KT
Reyhan	Ö5KT	Kadın	Türk	Evet	Memur	Ev hanımı	ÖA5KT
Pınar	Ö16KT	Kadın	Türk	Evet	Müteah hit	Ev hanımı	ÖA16KT
Halil	Ö15ET	Erkek	Türk	Evet	Özel sektör (beyaz yakalı)	Öğretmen	ÖA15ET
Çağrı	Ö3ET	Erkek	Türk	Evet	Esnaf	Ev hanımı	ÖA3ET
Salim	Ö14ET	Erkek	Türk	Evet	İşçi	Ev hanımı	ÖA14ET

Berre	Ö13KT	Kadın	Türk	Hayır	İşçi	Ev hanımı	ÖA13KT
Selin	Ö10KT	Kadın	Türk	Evet	İşçi	Ev hanımı	ÖA10KT
Serdar	Ö9ET	Erkek	Türk	Evet	Memur	Ev hanımı	ÖA9ET
Ömür	Ö8ES	Erkek	Suriye	Hayır	İşçi	Öğretmen	ÖA8ES
Mehmet	Ö6ET	Erkek	Türk	Evet	Memur	Ev hanımı (Okul aile birliği yöneticisi)	ÖA6ET
Naim	Ö2ET	Erkek	Türk	Evet	Müteah hit	Ev hanımı	ÖA2ET
Ranya	Ö9KS	Kadın	Suriye	Hayır	İşçi	Ev hanımı	ÖA9KS
Muhammed	Ö1ES	Erkek	Suriye	Hayır	İşçi	Ev hanımı	ÖA1ES

Kodlama açıklaması: Ö(A)7KA → Uyrak A(Azeri), T(Türk), S(Suriyeli)
 Öğrenci A(Anne) rastgele verilmiş numara Cinsiyet K(Kadın), E(Erkek)

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu 6-7 yaş aralığında, bir öğrenci (Zeynep) ise 5 yaşındadır. Zeynep'in gelişim testleri okula başlamaya hazır olduğunu gösterdiğinden, onun gelişim dönemi de diğer çocuklarla aynı kabul edilmiştir. Yaşları itibarıyla öğrencilerin çoğunluğu Erik Erickson'un geliştirdiği "başarıya karşı aşağılık duygusu dönemi"ndedir. Bu dönemde çocuklar çabaları sonucunda elde ettiği başarılarla karşı duyarlı olur, bu başarı sonucunda kendilerine karşı olumlu tutum geliştirirler. Bunun yanında korunum, tersine çevirme, sınıflama ve sıralama gibi bilişsel becerilere, kendi cinsiyetinden arkadaşlıklar kurmaya, özgüven geliştirmeye eğilimlidirler.

Katılımcıların tamamı Zeytinburnu Veliefendi Mahallesi'nde ikâmet etmektedir. Öğrencilerin çoğunun yaşadıkları çevre, gelir durumları ve anne-baba eğitimi bakımından ortanın altında bir sosyoekonomik düzeye sahip olduğu söylenebilir. Kıyafet, ayakkabı, kalem, defter, çanta ve beslenme çantası gibi gereçleri öğrencilerin

çoğunun sosyoekonomik seviyesinin yüksek olmadığını göstermektedir. Tablo 2’de öğrencilerle ilgili kısa tanıtım yazılarına yer verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcı Tanıtım Yazıları

Takma Ad	Kod	Bilgi Notları
Erdal Öğretmen		Erdal Öğretmen, 25 yıllık bir ilkokul öğretmenidir. Anne ve babası Almanya’ya göç etmiş işçilerdendir. Erdal Öğretmen’i ve ablasını babaannesi büyüt müştür. Okulun gözde öğretmenlerinden olan Erdal Öğretmen, eğitimin önemine inanandığı ve idealist olmaya çalıştığını belirtir. Ancak eğitiim ve öğretmenlik üzerine yüzeysel, teorik zeminlere oturmayan ve güncel olmayan bilgilere sahiptir. Erdal Öğretmen, mesleğini ciddiyetle yerine getirmeye çalışır. Öğretim faaliyetlerini önceden planlar, geziler düzenler. Okul yöneticileri, veliler ve öğrenciler kendisine saygı duyar.
Zeynep	Ö7KA	Azeri bir ailenin çocuğu olan Zeynep’in babası işçi, annesi ise öğretmendir. Zeynep henüz beş yaşında olduğu için biyolojik gelişim bakımından diğer çocukların gerisindedir. Çekingen bir yapısı olan Zeynep, Türkçe konuşma ve anlamada güçlük çeker. Karakter bakımındansa Zeynep dışa dönüktür. Arkadaşlık ilişkileri oldukça iyidir. Zeynep’in okul araç gereçleri ve kıyafetleri, ailesinin gelir durumunun pek iyi olmadığını göstermektedir. Beslenme saatine getirdiği yiyecekler genelde hazır poğaç a, simit tarzı yiyeceklerdir. Annesinin öğretmen olması, Zeynep’in kültürel sermayesini kısmen avantajlı kılmıştır.
Hilal	Ö11KT	Anne ve babası işçi olan Hilal, kırsal kökenlidir. Anne ve babası küçük yaşlarda İstanbul’a göç etmiştir. Dışa dönük bir çocuk olan Hilal’in arkadaşlarıyla ilişkileri kuvvetlidir ve grubun lideri olmaktan hoşlanır. Sol ayağında bulunan

		engel yürümesini zorlaştırsa da hareketleri kısıtlanmamaktadır. Hilal'in okul gereçleri, kıyafetleri ve beslenmesi ailesinin gelir durumunun pek iyi olmadığına işaret etmektedir. Hem anne hem de babası haftanın 6 günü çalışmata, Hilal'in eğitimine pek katkı sağlayamamaktadır. Öğrenme hızı diğer öğrencilere göre daha yavaştır. Bunu örtbas etmek için genelde sosyal yönünü kullanır. Ailesinin eğitim seviyesi ve günlük alışkanlıkları, kültürel sermayesinin de düşük olduğunu göstermektedir.
Hare	Ö12KT	Hare, yapı itibariyle çekingen ve uyumlu bir çocuktur. Babası işçi, annesi ise ev hanımıdır. Babası, gençken annesi ile evlendiğinde İstanbul'a göç etmiştir. Hare, kıvrırcık gür saçlarını sıkı sıkıya toplar. Kıyafetleri ve okul gereçleri düzenlidir. Hare, çekingen bir yapıya sahiptir ve içerisine girdiği ortamda genelde sessizdir. Hare'nin kıyafetleri, okul gereçleri ve beslenmesi gelir durumunun düşüklüğünü gösterir. Hare'nin ailesi ödevlerinin takibini yapmaktadır. Ancak Hare'nin algılama hızı arkadaşlarına göre daha yavaştır. Hare'nin ailesinin eğitim seviyesi ve alışkanlıkları, kültürel sermayenin düşüklüğüne işaret etmektedir.
Tuğçe	Ö4KT	Tuğçe, işçi bir baba ve ev hanımı bir annenin en büyük çocuğudur. Babası, İstanbul'da doğup büyümüştür. Büyükanne ve babası gençken İstanbul'a göç etmiştir. Tuğçe ince, uzun boylu bir çocuktur. Dışa dönük, arkadaşlarıyla ve iletişime geçmekten hoşlanır. Tuğçe'nin giyimi, okul gereçleri ve beslenmesi gelir durumunun pek iyi olmadığını gösterir. Bunların yanında Tuğçe'nin annesi ve babası ile ilgili, Tuğçe'nin sınıf içi davranışlarını açıklayıcı bir ayrıntı bulunmaktadır. Tuğçe'nin annesi eğitimine oldukça önem vermekte ve Tuğçe'yi bu konuda güdülemektedir. Tuğçe'nin annesi lise mezunudur. Akıllı ve iyi giyimli bir kadındır. Ancak Tuğçe'nin babası, annesinin

		dışarı çıkmasını ve yabancılarla görüşmesini uygun bulmamaktadır. Bu nedenle kapalı bir çevrede yetişen Tuğçe, dikkat çekmek için yoğun bir çaba içerisinde. Kıyafetleri ve gereçleri marka olmasa da Tuğçe'nin okul hazırlığı (hem ödev hem de materyal anlamında) her zaman tamdır.
Reyhan	Ö5KT	Reyhan'ın babası memur, annesi ise ev hanımıdır. Annesi ve babası İstanbul'da doğup büyümüştür. Ailesi yaklaşık 3 kuşaktır İstanbul'da ikamet etmektedir. Reyhan dışa dönük, lider ruhlu bir çocuktur. Giyim kuşamı, okul gereçleri ve beslenme saatine getirdiği yiyecekleri ailesinin gelir durumunun iyi olduğunu gösterir. Reyhan'ın kıyafetleri, ayakkabıları ve okul gereçleri genellikle markalıdır. Reyhan zaman zaman annesinin ona aldığı tokalar ya da kalemlerle övünür. Ancak Reyhan'ın evinde bir kütüphanenin olmaması, aile kültürel faaliyetlere zaman ayırmaması kültürel sermayenin düşük olduğunu gösterir.
Pınar	Ö16KT	Pınar'ın babası müteahhit, annesi ise ev hanımıdır. Ailesi yaklaşık 3 kuşaktır İstanbul'da ikamet etmektedir. Pınar'ın tüm eşya ve kıyafetleri marka olmasa da hepsi temiz ve düzenlidir. Okul gereçleri tamdır, saç ve tırnakları temizdir. Sakin bir yapısı vardır. Öğretmenin sorduğu sorulara akıllıca cevaplar verir. Pınar'ın abisi lise sınavında derece yapmıştır. Ailesi eğitime karşı oldukça ilgili ve özenlidir. Pınar'ın okul gereçleri, kıyafetleri ve beslenmesi ailesinin gelir durumunun iyi olduğunu göstermektedir. Bunun yanında Pınar'ın ailesinin kültürel faaliyetlere zaman ayırması kültürel sermayenin orta derecede olduğunu göstermektedir.
Halil	Ö15ET	Halil'in babası özel sektörde beyaz yakalı, annesi ise sanat öğretmenidir. Halil saç, kıyafetleri, okul gereçleri ve beslenmesiyle sınıf ortalamasının üzerinde bir profil sergilemektedir. Uzun sarı saçları her zaman taralı ve

		fönlüdür. Halil dışa dönük, kendinden emin bir kişilik sergiler. Arkadaşlarıyla kuvvetli bir ilişkisi olmayan Halil, derslerde öğretmenin sağ kolu gibi davranır. Beslenme saatine ev yapımı sağlıklı ve et/tavuk içeren gıdalar getirir. Okul gereçleri ve kıyafetlerinin de markalı olması ailesinin gelir durumunun iyi olduğunu işaret etmektedir. Halil'in kültürel sermayesi orta derecedir. Anaokulunu Karadeniz'de özel bir anaokulunda okumuştur. Rusça öğrenmektedir ve enstrüman dersleri almaktadır.
Çağrı	Ö3ET	Çağrı 2 kuşaktır İstanbul'da ikamet eden bir ailenin çocuğudur. Babası esnaf, annesi ev hanımıdır. Derslerde sessiz ama teneffüslerde oldukça hareketli bir çocuktur. Hareketli oyunları sever ve genellikle erkek arkadaşlarıyla oynar. Kıyafetleri ve eşyaları markalı değildir. Beslenme saatine patates, makarna gibi ev yapımı yiyecekler getirir. Ailesinin gelir durumu orta düzeydedir. Kültürel faaliyetlere zaman ayırmayan ve evinde kütüphane bulundurmayan ailesinin kültürel sermayesi düşüktür. Dersleri takip etmede zorlanmaktadır ve ödevlerini her gün yapmamaktadır.
Salim	Ö14ET	Salim, işçi bir ailenin 4 çocuğundan biridir. Anne ve babası gençken İstanbul'a göç etmiştir. Oldukça zayıf, kıyafet ve eşyaları dağınık biçimde okula gelen bir çocuktur. Halil'in arkasındaki sırada oturur. Hareketli, dışa dönük ve eğlenceli bir çocuktur. Salim'in beslenme ve okul gereçleri ile kıyafetleri, ailesinin gelir durumunun düşük olduğunu göstermektedir. Evinde bir kütüphane yoktur, ailesi kültürel faaliyetlere zaman ayırmaz. Kültürel sermayesi düşük seviyededir. Bunun yanında Salim ders sırasında oldukça dikkatlidir ve Matematikte başarılıdır. Zaman zaman Halil'e özenen haliyle dikkat çeker. Halil'in eşyaları, beslenmesi, sorulara verdiği cevaplar Salim'in dikkatini çekmektedir.

Berre	Ö13KT	Berre 1-B sınıfına ikinci dönem katılmıştır. Ailesi 2 kuşaktır İstanbul'da ikamet etmektedir. Birinci dönem kayıtlı olduğu sınıfın öğretmeni ilgisiz olduğundan ailesi Erdal Öğretmen'in sınıfına kayıt yaptırmıştır. Babası işçi, annesi ev hanımıdır. Berre sessiz, sakin ve çekingen bir çocuktur. Giyim kuşamı ve okul gereçleri, ailesinin gelir durumunun pek iyi olmadığını göstermektedir. Ancak ailesi eğitimiyle yakından ilgilenmeye çalışır. Annesi açıköğretim öğrencisidir, kendisini geliştirmek ister. Berre ödevlerini tam yapar, ancak öğretmenin sorularına yanıt verirken çekingen halleriyle dikkat çeker.
Selin	Ö10KT	Uzun sarı saçları, mavi gözleriyle Selin sınıfın sağ arka tarafında oturur. Ailesi 2 kuşaktır İstanbul'da ikamet etmektedir. Babası işçi, annesiye ev hanımıdır. Selin'in kendinden 4 yaş büyük bir abisi vardır. Selin'in okul gereçleri ve beslenmesi, ailesinin gelir durumunun orta düzeyde olduğunu gösterir. Evde kitap okuma saatleri vardır, zekâ oyunları oynanır. Anne, çocuklarının eğitimiyle ilgilenmeye çalışır. Ancak annenin kültürel birikimi, kültürel faaliyetlere ayırdıkları zaman ve çocukların başarı durumları kültürel sermayenin düşüklüğünü göstermektedir. Bunların yanında anne, Selin'in algılama hızı konusunda ve okulda ona gösterilen ihtimam konusunda endişelidir. Kızının geri planda kaldığını düşünür.
Serdar	Ö9ET	Serdar memur bir babanın küçük oğludur. Annesi ev hanımıdır. Anne ve babası İstanbul'da doğup büyümüştür. Büyükanne ve büyükbabası ise gençken İstanbul'a gelmiştir. Serdar oldukça hareketli, dışa dönük bir çocuktur. Giyimi ve eşyaları düzenli ve markalıdır. Beslenme saatine getirdiği malzemeler de ailesinin gelir durumunun orta düzeyde olduğunu gösterir. Evinde ufak bir kütüphane vardır, aile kültürel faaliyetlere zaman ayırmaya çalışır. Bu

		özellikleriyle Serdar'ın kültürel sermayesinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Serdar, serslerde fazla söz hakkı almaz ve ders ile pek ilgilenmez. Ancak yazı yazma ve okumada oldukça iyidir.
Ömür	Ö8ES	Suriye'den Türkiye'ye göçmüş bir ailenin çocuğudur. Ailesi eğitilidir. Annesi aynı okulda Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmenliği yapmaktadır. Ömür temiz giyimli, siyah saçlı, siyah gözlü, beyaz tenli bir çocuktur. Orta sıranın arka taraflarında, kendisi gibi Suriye'den göçen Ranya'nın önünde oturur. Ömür sakin mizaçlı, uyumlu bir çocuktur. Kıyafetleri, okul gereçleri ve beslenmesi, ailesinin gelir durumunun pek iyi olmadığını göstermektedir. Ailesinin eğitilmiş olması, Ömür'ün orta derecede kültürel sermaye sahibi olmasını sağlamıştır. Türkçe konuşup anlayabilse de, dil becerisi Türk çocuklar kadar değildir. Derslere karşı ilgilidir ve öğretmenin sorularına genellikle doğru yanıt verir. Teneffüste diğer erkek arkadaşları gibi hareketli değildir.
Mehmet	Ö6ET	Mehmet'in babası memur, annesi ise ev hanımıdır. Mehmet'in annesi okul aile birliğinin başkanıdır ve gün boyunca okuldadır. Ailesi, 2 kuşaktır İstanbul'da ikamet etmektedir. Mehmet oldukça dışa dönük, hareketli bir çocuktur. Okul gereçleri, giyimi ve beslenmesi Mehmet'in ailesinin gelir durumunun orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Annesi, Mehmet ve kardeşine evde kitaplar okuduğunu, birlikte zekâ oyunu oynadıklarını belirtir. Aile zaman zaman kültürel faaliyetler yapar ve orta seviyede kültürel sermayeye sahiptir. Mehmet hareketli oyunlar oynamayı seven, derste pek söz hakkı almayan bir çocuktur. Annesi sınıfa geldiğinde onunla göz teması kurmaktan kaçınır ve annesinin teneffüsteki ikazlarına pek kulak asmaz.

Naim	Ö2ET	Naim, müteahhit bir baba ve ev hanımı bir annenin çocuğudur. Ailesi 3 kuşaktır İstanbul'da ikamet etmektedir. Naim orta sıralarda oturur ve derse karşı pek ilgili değildir. Hareketli, dışa dönük bir yapısı vardır. Okul gereçleri, beslenmesi ve giyimi Naim'in ailesinin gelir durumunun orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Aile kültürel faaliyetlere zaman ayırmayan, evinde pek kitap olmayan geleneksel bir ailedir. Kültürel sermaye düşük sayılabilir. Annesi, Naim'in evde okuldan pek bahsetmediğini belirtmiştir. Annesi onun eğitimine destek olmak istediğini belirtse de, fazla çocuğu olduğundan ve ev işleriyle yoğun olduğundan pek vakit bulamadığını belirtir.
Ranya	Ö9KS	Ranya, Suriye'den göç etmiş bir ailenin 2.kız çocuğudur. Annesi ev hanımı, babası işçidir. Aile yapısı geleneksel sayılabilir. Kendisinden küçük bir kardeşi daha vardır ve zaman zaman onun bakımını üstlenir. Ömür ile önceden tanışırlar. Annesi Türkçe bilmez. Ancak Ranya okula başlamadan önce Türkçe'yi öğrenmiştir. Ranya uyumlu, sakin mizaçlı bir çocuktur. Giyimi, okul gereçleri ve beslenmesi ailesinin gelir durumunun pek iyi olmadığını gösterir. Ailesinin eğitim durumu, dil becerileri ve kültürel faaliyetleri kültürel sermayenin düşüklüğünü işaret eder. Buna rağmen Ranya derslerde söz hakkı almaktan keyif alır, öğretmeni takip etmekte zorlanmaz. Öğretmenin sorularına doğru yanıt verir, ancak ön planda olmaya çabalamaz.
Muhammed	Ö1ES	Muhammed, Suriye'den göç etmiş bir ailenin çocuğudur. Babası işçi, annesi ev hanımıdır. Annesi Türkçe bilmez ve Muhammed okula gelmeden önce Türkçe'yi çok iyi öğrenmemiştir. Öğretmeni ve arkadaşlarını anlar, ancak çok iyi Türkçe konuşamaz. Sınıfın sağ tarafında, Ranya ve Ömür'den uzakta oturur. Ders sırasında arkadaşlarının hiçbiri ile konuşmaz. Bu nedenle sakin, sessiz

görülmektedir. Okul gereçleri, beslenmesi ve giyimi Muhammed'in ailesinin gelir durumunun pek iyi olmadığını gösterir. Ailesinin kültürel sermayesi düşüktür. Teneffüste Ranya ve Ömür ile birlikte oynar. Derste parmak kaldırmaz, ancak öğretmenin sorularına zaman zaman doğru yanıt verdiği olur.

2.3. Veri Toplama Yöntemleri

2.3.1. Gözlem

Sosyal bilimler, fen bilimleri gibi kesin hükümler ortaya koymaz. Toplumsal hayatta ancak dikkatli bir inceleme yapıldığında anlaşılabilecek sayısız değişken, eğilimler ve düzenli olabilecek örüntüler vardır.¹⁸ Bu örüntüleri anlamaya odaklanan etnografi çalışmaları yoğun bir saha araştırması gerektirir. Bir kültürün özellikleri, stratejileri, işleyişi ve yapısının anlaşılması için sahada zaman geçirmek, gözlem yapmak, hatta bazı çalışmalarda orada yaşamak söz konusudur.¹⁹ Araştırmacının sahaya erişimi, çalışma grubuyla ilişkileri, görünürlüğü ve sahadaki rolü doğallığı bozmayacak ve veri toplamayı kolaylaştıracak biçimde kurgulanmalıdır.²⁰ Bu çalışmada da araştırmacı, veri sahasını gözlemleyerek sınıf içerisindeki yaşamı anlamaya çalışmıştır.

Bu araştırmanın gözlemleri iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalardan ilki pilot gözlem, ikincisi ise gerçek gözlem sürecini içermektedir. Tüm gözlemler İstanbul Zeytinburnu'ndaki bir devlet okulunda yürütülmüştür. Araştırmacı, veri toplama sürecini başlatmadan önceki öğretim yılında (2019-2020) pilot gözlemler yapmıştır. Pilot gözlemler yüz yüze gerçekleştirilmiş, 18 hafta boyunca devam ettirilmiştir. Bahsedilen gözlemler de – gerçek gözlemler gibi – ilkokul birinci sınıfta yapılmıştır. Pilot gözlemler araştırmacının gözlem becerisini ve araştırma sahasına aşinalığı artırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bahsedilen pilot gözleme dair veriler analize dahil edilmemiştir.

¹⁸ Howard Lune, Bruce L. Berg, **Qualitative Research Methods for the Social Sciences** (Essex: Pearson, 2017), 22.

¹⁹ Bruce L. Berg, **Qualitative Research Methods for the Social Sciences** (2001), 133.

²⁰ Hammersley, Atkinson, **A.g.e.**, 66.

Araştırmanın veri toplamaya yönelik, gerçek gözlemleri ise 2020-2021 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Bahsedilen gözlemler yine İstanbul Zeytinburnu'ndaki bir devlet okulunda, ilkokul birinci sınıfta yürütülmüştür. Gözlemlerin tamamı yüz yüze ve araştırmacı tarafından yapılmıştır. Gözlemler toplamda 18 hafta sürmüştür. Araştırmacı her hafta en az iki saat ders ve teneffüs zamanlarını gözlemlemiştir.

Gözlemlerin yürütüldüğü 2020-2021 öğretim yılında dünyada etkisini sürdüren salgın nedeniyle sınıf mevcutlarının azaltılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü sınıf bahsedilen tedbirler kapsamında iki gruba ayrılmıştır. Gözlemlerin gerçekleştirildiği grup haftada iki gün yüz yüze öğretime devam etmiştir ve 16 kişi ile sınırlandırılmıştır. Bunun yanında yine salgın tedbirleri kapsamında 20 Kasım-01 Mart ve 29 Nisan-17 Mayıs tarihleri arasında yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Bu tarihler arasında eğitim uzaktan devam ettirilmiş, araştırmacı da eğitimlere dinleyici olarak katılmıştır. Böylece araştırmacı, katılımcıların eğitim deneyimlerinden uzak kalmamıştır. Ancak bahsedilen uzaktan eğitimler sırasında yüz yüze etkileşim gerçekleşmediğinden, bu dersler araştırma veri setinden ayrı tutulmuş, analize dahil edilmemiştir.

Araştırmacı okul ve sınıf içerisindeki hiçbir durum ve olaya müdahale etmeyerek, araştırmacı kimliğini yansıtmamaya çalışarak doğal akışı bozmamaya çalışmıştır. Böylece “doğal gözlem” gerçekleştirilmiştir. Doğal gözlem yoluyla 1-B sınıfının yaşamına dair gerçek ve doğru veriye ulaşmak amaçlanmıştır.

Katılımcı gözlemin uygulandığı çalışmalarda araştırmacının çalışılan ortamda kendisine açıktan ya da örtük biçimde rol bulması gerekir.²¹ Araştırmacı öğretmenle ilişkilerinde “yardımcı”, öğrencilerle ilişkilerinde “abla”, velilerle ilişkilerinde ise “uzman” rolü üstlenmeye çalışmıştır. Araştırmacı, sınıfta ışık açıp kapatma, sıra düzenleme gibi basit işlere destek vermiş ve öğretmene yardıma ihtiyaç olduğunda seve seve katkı sağlamaya çalışacağını belirtmiştir. Böylece öğretmenin rolüne katılım gösterilmiştir. Bunun yanında öğretmen sınıfa girdiğinde ayağa kalkarak, öğrencilerle göz teması kurarak ve teneffüslerde oyun oynayarak öğrencilerle yakınlık kurulmaya çalışılmıştır. Öğrenciler veri toplama sürecinin başında araştırmacıya “öğretmenim” diye hitap ederken birinci dönem sonuna doğru “abla” ifadesini tercih etmeye başlamışlardır. Böylece araştırmacının öğrencilerin gözündeki konumu öğretmenden

²¹ Hammersley and Atkinson, **a.g.e.**, 4.

daha aşağıda, kendilerine daha yakın biçimde kurgulanmıştır. Veli görüşmelerinde ise araştırma amacının ve sürecine dair açıklamalar yapılarak ve Yıldız Teknik Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışıldığı belirtilerek onların gözünde “uzman” rolüne erişilmesi amaçlanmıştır. Veliler görüşme sonunda özellikle 1-B sınıfında olmayan çocuklarının eğitim ve gelişim durumlarıyla ilgili sorular sorarak araştırmacıyı “uzman” olarak algıladıklarını göstermişlerdir.

Etnografi çalışmalarında veriler detaylı betimsel açıklamalarla, ses ve video kayıtlarıyla, yapılandırılmamış biçimde ve doküman toplama yöntemleriyle elde edilir.²² Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullarda ses, görüntü ve video kaydı alınmasına dair getirdiği tedbirler nedeniyle sınıfta ses ve video kaydı alınmamıştır. Araştırmacı gözlemleri not alma yöntemiyle gerçekleştirmiştir. Bu yöntem, özellikle eğitim ortamı gibi not almanın doğallığı bozmayacak ortamlarda kullanılır.²³ Araştırmacı, gözlemlerin beşinci haftasına kadar gözlem sırasında not tutmuş; fakat beşinci haftada öğretmen ve öğrencilerin notları merak edip sorular yöneltmesi üzerine gözlem sonrası not tutmaya başlamıştır. Beşinci hafta sonrasındaki notlar aynı gün oluşturulmuştur.

Saha notları araştırmanın amacına, içeriğine ve araştırma sorularına göre değişir.²⁴ Bu araştırmanın amacı derslik sosyolojisinin inşa sürecini anlamak olduğundan, aşağıda yer alan sorulara yanıtlar aranmıştır.

- Sınıf üyeleri arasındaki bağ nasıldır?
 - Öğrenciler ve öğretmen arasında bağ nasıl inşa edilir?
 - Öğrenciler aralarındaki bağ nasıl kurarlar?
 - Sınıf birliğinden bahsedilebilir mi?
 - Bu birlik nasıl kurulmuştur?
- Sınıf içerisinde geçerli kurallar nelerdir?
 - Bu kurallar nasıl oluşturuluyor?
 - Bu kurallar nasıl uygulanıyor?
 - Kural koyma ve uygulama sırasında sınıf üyeleri nasıl davranıyor?
- Sınıf rutinleri nelerdir?
 - Bu rutinler nasıl başlatılır?
 - Rutinler nasıl uygulanır? Uygulama sırasında üyeler nasıl bir rol üstlenir?
- Sınıfın ritüelleri nelerdir?
 - Ritüellerin kaynağı nedir?

²² Hammersley and Atkinson, **a.g.e.**, 4.

²³ **A.g.e.**, 143.

²⁴ **A.g.e.**, 142.

- Ritüeller nasıl bir doğaya sahiptir? (ayırıştırıcı mı, birleştirici mi)
- Bu ritüeller nasıl uygulanır? Uygulama sırasında üyeler nasıl bir rol üstlenir?
- Sınıf üyeleri arasındaki ilişkiler nasıldır?
 - Öğrenciler arasında arkadaşlıklar nasıldır?
 - Gruplaşma durumları nasıldır? Bu gruplar nasıl kurulur? Grupları birleştiren ortaklık neye/nelere dayanır?
 - Öğretmen ve öğrenci arası ilişkiler nasıldır?
 - Öğretmen-öğrenci ilişkisi nasıl kurulur?
 - Öğretmen her bir öğrenciye nasıl davranır?
 - Öğrenciler arası farklılaşma durumu nasıldır?
- Sınıf üyelerinin rolleri ve konumları nasıldır?
 - Öğretmen hangi rollerde gözlemlenir?
 - Öğrenciler hangi rolleri üstlenir? Nasıl?
 - Öğrenciler ve öğretmenin sınıftaki konumları nasıl belirlenir?
 - Bu konumların belirlenmesinde hangi faktör(ler) etkili olmaktadır?
- Sınıf üyeleri arasında ayrışma durumu nasıldır?
 - Öğrencilerin ait oldukları toplumsal sınıf sınıfa nasıl yansır?
 - Öğrencilerin ait oldukları toplumsal sınıf, sınıf içerisindeki rol, konum, ilişki, söz hakkı gibi durumlarını nasıl etkiler?
 - Sınıf içerisinde söz hakkı nasıl paylaşılır?
 - Sınıf içerisinde otoriteden bahsedilebilir mi? Bu otoritenin kaynağı ne(ler)dir?

Bu soruların yanında araştırmacı, sınıf sosyal ortamını ve etkileşimlerini etkileyen tüm davranış, etkileşim, söz ve durumları olabildiğince detaylı biçimde raporlaştırmıştır. Gözlem sırasında önemli görülen hususlar hakkında kısa notlar tutulmuş ve her gözlem günü gününe raporlaştırılmıştır. Bu raporların detaylı, açıklayıcı ve bilgi verici nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.

2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Kültürü inceleyen etnografi çalışmalarında katılımcıların kültürle ilişkisi tartışma konusu olmuştur. Katılımcıların içinde yaşadığı dünyaya dair bilgi kaynağı olarak mı yoksa o dünyanın bir ürünü olarak mı ele alınacağı konusunda tartışmalar sürmektedir.²⁵ Ancak araştırılan ortamda yaşayan kişilere ulaşılması önemli bir bilgi kaynağı olarak görülmektedir.

²⁵ A.g.e., 97.

Nitel araştırmalarda en sık tercih edilen veri toplama yöntemlerinden biri yarı yapılandırılmış görüşmedir. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının önceden hazırlanması, araştırmanın araştırma amacına odaklanmasına ve geçerli veri toplamasına katkıda bulunur. Öte yandan görüşme sorularını değiştirme, atlama, yeni sorular ekleme gibi esneklikler, görüşmelerde doğallığın korunmasına yardımcı olmaktadır. Bahsedilen avantajlarından dolayı bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırma sorularına dayanarak 2019-2020 öğretim yılında hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formları uzman değerlendirmesine tabi tutulmuştur. Uzmanlar eğitim sosyolojisi ve eğitim bilimleri alanlarından bir Profösör Doktor, bir Doçent, bir Doktor Öğretim Üyesi ve bir doktora öğrencisinden oluşmaktadır. Görüşme formlarının pilot uygulaması, 2019-2020 öğretim yılında uygulanmıştır. Esas verinin toplandığı 2020-2021 öğretim yılında ise yeniden düzenlenmiş görüşme formları kullanılmıştır.

Görüşmelerin hangi katılımcılarla ne zamanlarda yapıldığına dair bilgi Tablo1’de sunulmuştur.

Tablo 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

	Araştırma Sorusu	Kiminle?	Ne zaman?	Süre aralığı
Öğretmen Görüşmesi 1	Sınıf birliği, rutinleri ve ritüelleri Öğrenciler arası arkadaşlık ilişkileri, öğretmen ve öğrenci ilişkileri Toplumsal sınıflar sınıfa yansımaları	Erdal Öğretmen	30 Ekim 2020	57 dakika
Öğrenci Görüşmesi 1	Sınıf birliği, rutinleri ve ritüelleri Arkadaşlık ilişkileri	15 öğrenci	19 ve 20 Kasım 2020	9 – 27 dakika

	Öğretmenle ilişki				
	Sınıfta roller ve konumlar				
Veli Görüşmesi 1	Öğrenci rolünün edinimi	16 Veli	15 Nisan 2020	2 – 35 dakika	
	Öğretmenle ilişki				
	Öğrencinin sınıftaki konumu				
	Ailenin maddi ve kültürel sermaye durumu				
Öğretmen Görüşmesi 2	Sınıf birliği, normları, rutinleri ve ritüelleri	Erdal Öğretmen	29 Haziran 2020	41 dakika	
	Öğrenciler arası arkadaşlık ilişkileri, öğretmen ve öğrenci ilişkileri				
	Toplumsal sınıflar sınıfa yansımaları				
Öğrenci Görüşmesi 2	Sınıf birliği, normları, rutinleri ve ritüelleri	16 öğrenci	24-29 Haziran 2020	9 – 30 dakika	
	Arkadaşlık ilişkileri				
	Öğretmenle ilişki				
	Sınıfta roller ve konumlar				

2.3.3. Doküman Analizi

Döküman analizi kitap, yazı, metin, resmi belge ve dökümanların incelenmesini kapsar.²⁶ Sınıf sosyal ortamını biçimlendiren önemli öğelerden biri olan öğretim programı, doküman analizi kapsamında incelenmiştir. Doküman analizi resmi belge, yayın, rapor gibi özellikle yazılı metinlerin incelenmesini amaçlamaktadır. Bu çalışma kapsamında ilkökul birinci sınıf öğretim programı ve ders kitapları derslik sosyolojisine etkisi kapsamında doküman analizine tabi tutulmuştur.

2.4. Veri Analizi

Verilerin analizi nitel araştırmanın doğasına uygun biçimde *içerik analizi* yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Gözlem notları, yarı-yapılandırılmış görüşmelerin transkripsiyonları ve dökümanlar incelenmiş, kodlama-kategorileştirme-temalaştırma adımları izlenerek veriler analiz edilmiştir. Bu adımlar boyunca MAXQDA nitel veri analizi programı kullanılarak daha geçerli sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır. Çalışmada veri bütünlüğünü sağlamak adına gözlem, görüşme ve doküman verilerinin tamamı birlikte analiz edilmiştir.

Gözlem notlarının tamamı dijital ortama aktarılmıştır. Daha sonra notlar, MAXQDA analiz programına eklenmiştir. Program üzerinde yapılan ilk kodlamalar sonucunda 1875 adet kod tanımlanmıştır. Yeniden kodlama ve gözden geçirmelerle kod sayısı 1413'e düşürülmüştür.

Yapılan görüşmelerin ses kayıtlarının tamamı yazıya dönüştürüldükten sonra dijital ortama aktarılmış ve MAXQDA analiz programına eklenmiştir. İlk kodlamalardan sonra toplam kod sayısı 2892'e çıkmıştır. Görüşme verilerinin tekrar tekrar okunması ve 3 tur daha kodlanmasıyla birlikte kod sayısı 2688'e düşürülmüştür.

Döküman analizi kapsamında incelenen öğrenci resimleri ise Farmer, Spearman, Qian ve Rosenblith'in geliştirdiği "Bir Topluluk Olarak Sınıfın Resimle İfade Edilmesi Aracı [The Picturing Impressions of Classroom Community Tool]" kullanılarak analiz edilmiştir.²⁷ Bahsedilen araştırmacılar, öğrencilerin çizimlerini

²⁶ Patton, a.g.e., 6.

²⁷ Jennie L. Farmer, Alison E. Leonard, Mindy Spearman, Meihua Qian & Suzanne Rosenblith. "Picturing a Classroom Community: Student Drawings as a Pedagogical Tool to Assess Features of

pedagojik bir araç olarak kullanmış ve derslik sosyolojisini bu çizimler üzerinden anlamaya çalışmışlardır. Sınıf fiziksel özellikleri, sınıf etkinlikleri ve tasvirleri olmak üzere üç ana boyuta odaklanan “Bir Topluluk Olarak Sınıfın Resimle İfade Edilmesi Aracı”, sınıf ortamının işbirlikli, görev odaklı, etkileşimli, adil, eşit, vb ortamını ve bu ortamları ifade eden simgeleri göstermektedir. 15 öğrencinin Kasım 2020’de çizdiği sınıf resimleri bu araç kullanılarak incelenmiştir.

2.5. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği

Geçerlilik, bir araştırmanın aynı yöntemler kullanılarak yapılması durumunda benzer sonuçları vermesi olarak ifade edilir. Nitel araştırmalarda iç ve dış faktörlerin yanlılığa yol açmaması için aşağıda verilen yöntemler kullanılmıştır:

Tablo 4. Geçerlik ve Güvenilirlik

Yöntemler		Araştırmada alınan önlemler
Güvenilirlik	Yoğun tasvir	• Gözlem: Gözlem verilerinin gözlem sonu ve ertesi gün olmak üzere iki kez raporlanması. • Görüşme: Tüm görüşmelerin ses kaydına alınarak transkripsiyonlarının çıkarılması • Döküman analizi: Öğrenci resimleri, öğretim programı ve ders kitaplarını incelenmeden derinlemesine açıklamalı yazılara dönüştürülmesi • Araştırma sahasının biricikliğinin yol açabileceği yanlılık, saha ve katılımcıların yoğun tasviriyle giderilmeye çalışılmıştır. • Araştırmacı, sahadaki rolünü detaylı biçimde açıklamıştır.
	Araştırmacı rolü	• Katılımcı gözlemci rolü kullanılmıştır.
	Uzun süreli etkileşim	• Araştırmacının araştırma katılımcılarıyla toplam 9 ay etkileşimde olması
	Çeşitleme	• Veri toplama yöntemi ve kaynaklarının çeşitlendirilmesi

	Uzman görüşü	Verilerin tez izleme komitesi ve tez danışmanı ile peroyodik biçimde paylaşılması
	Açıklık	- Araştırmanın teorik temelleri geniş biçimde aktarılmıştır. - Araştırmanın veri toplama ve analiz yöntemleri açıkça ifade edilmeye çalışılmıştır. - Veri analizi sırasında fazla yorumlamadan kaçınılmış, veriye sadık kalınmıştır. - Araştırmacı, eriştiği bilgilerin zıt kanıtlarını bulma çabasında olmuştur.
İç geçerlik	Veri doygunluğu	Sınıf gözlemleri, görüşmeler ve doküman analizleri veri doygunluğuna ulaşıncaya kadar sürdürülmüştür.
	Araştırmacı rolü	Araştırmacı, izleyici etkisinin araştırmaya karışmasını engellemek adına doğal ve katılımcı gözlemci rollerine bürünmüştür.
Dış geçerlik	Örnekleme	- Araştırmanın örnekleme, nitel çalışmalara uygun olacak biçimde amaçlı örneklemeyle belirlenmiştir. - Katılımcılar, araştırma amacına uygunluk durumuna göre belirlenmiştir. - Katılımcıların detaylı tasviri
	Yoğun tasvir	- Araştırma sahasının yoğun tasviri - Katılımcıların yoğun tasviri
Yapı geçerliliği	Çeşitleme	- Araştırmanın tez izleme komitesi ve tez danışmanı ile periyodik paylaşılması - Veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi,

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için başvuru yöntemlerinden ilki, yoğun tasvirdir. Araştırma verisi, raporlaması ve araştırmacı rolü yoğun biçimde tasvir edilmiştir. Gözlem verileri iki kez raporlaştırılarak, görüşme kayırları ve döküman verilerinin transkripsiyonları çıkartılarak veri toplama aşamasının güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin raporlaştırılması sırasında yapılan yoğun tasvirler, elde edilen verilerin güvenilirliğini artırmıştır. Bunun yanında araştırmacının sahadaki rolü de detaylı biçimde açıklanarak çalışmanın tekrar edilmesi durumunda benzer sonuçları sağlayacak detaylar açıkça ifade edilmiştir.

Araştırmacı rolü, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artıracak biçimde doğal ve katılımcı gözlemci olarak belirlenmiştir. Katılımcı rolü, araştırmanın öznesi ve nesnesi olmak üzere iki yönlü bakış açısı sağlayarak güvenilirliği artırır. Katılımcı rolü, izleyici etkisini de azaltarak katılımcıların doğal davranmasına yardımcı olmuştur. Bunun yanında araştırmanın geçerliğini artırmak için araştırmacı doğal gözlemci olarak rol almış, araştırma sahasına müdahalede bulunmamıştır.

Nitel araştırmalarda, özellikle etnografi çalışmalarında, araştırmacıların katılımcılarla uzun süre etkileşimde olmaları önerilir. Bu yolla araştırmacılar, izlenme etkisinin azalmasını sağlayabilecek ve doğal veriye ulaşabileceklerdir.²⁸ Uzun süre etkileşim, kültür gibi çözümlemesi zor ve çok yönlü olguların anlaşılmasında gerekli görülür. Araştırmacı, toplamda 11 ay boyunca katılımcılarla etkileşimini sürdürerek araştırma amaçlarına geçerli ve güvenilir yollardan ulaşmayı hedeflemiştir.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla farklı veri tür ve kaynaklarından faydalanılmış, diğer bir ifadeyle *çeşitleme* tekniği kullanılmıştır. Çeşitleme tekniği farklı kaynaklardan ya da farklı veri toplama yöntemlerinden faydalanılarak araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmayı amaçlar. Bu çalışmada da öğretmen, öğrenci ve veli kaynaklarından veri toplanmıştır. Ayrıca gözlem, görüşme ve döküman analizi yöntemleri kullanılarak veri toplama yöntemlerinin de çeşitlemesi gerçekleştirilmiştir. Etnografi çeşitlemesinde tavsiye edildiği²⁹ gibi farklı yöntemler ve bakış açılarından faydalanılmaya çalışılmıştır. Araştırmacı, sınıf gözlemleri sırasında farklı okumalar yaparak bakış açısını farklılaştırmaya çalışmıştır. Ayrıca hem resim, hem görüşme hem de gözlem üzerinden derslik sosyolojisinin anlaşılmasına çalışılması, etnografi çeşitlemesine örnektir. Veri analizi sırasında da araştırmacı, tez danışmanı, tez izleme komitesi üyelerinin görüşlerine sık sık başvurulmuş, ayrıca alan uzmanı iki farklı kişiye veriler okutularak değerlendirici çeşitlemesi sağlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliğini sağlamak için başvurulacak yollardan bir diğeri, uzman görüşüdür. Araştırmanın tasarım, uygulama, analiz ve raporlama

²⁸ Yvonna S. Lincoln, ve Evon Guba, **Naturalistic Inquiry**, (Newbury Park, CA: Sage Publications, 1985), 301.

²⁹ Patton, **A.g.e.**, 959

aşamalarının tamamında uzman görüşlerine başvurulmuş, böylece araştırmacı yanlılığının azaltılması hedeflenmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamanın bir diğer yolu açıklıktır. Araştırmanın teorik temelleri, yöntemi ve sonuçları açıkça ifade edilerek güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Bunun yanında elde edilen verilerin tartışması yapılırken gözlem, görüşme ve dokümanlara dair ham verinin de sunumu sağlanarak geçerlilik artırılmıştır. Bunun yanında nitel araştırmalarda geçerliği sağlamanın önemli adımlarından olan zır kanıtlar³⁰ araştırma boyunca aranmıştır.

Araştırmanın geçerliğini artırmak için başvurulacak yollardan biri, veri doygunluğudur. Veri doygunluğu, elde edilen yeni verilerin eskilerinden daha fazla şey açıklayamaması olarak açıklanabilir. Nitel çalışmalarda derinlemesine analizin yapılabilmesi için veri doygunluğuna ulaşılması beklenir.³¹ Bu çalışmada da veri doygunluğuna ulaşıncaya dek gözlem, görüşme ve doküman veri toplanmaya devam edilmiştir.

Yukarıda bahsedilen geçerlik ve güvenilirlik önlemlerinin yanında, Patton'ın geçerlik için bahsettiği aşağıdaki dört unsur da uygulanmıştır:

1. Yüksek kalitede veriye ulaşmak için *sistemik, derinlemesine saha araştırması*,
2. Geçerlilik meselelerine dikkat ederek yapılmış *sistemik, dikkatli bir veri analizi*,
3. Kendini eğitmiş, deneyim kazanmış, kayıt tutan ve kendini doğru biçimde sunan *araştırmacının geçerliliği*,
4. Araştırmanın doğallığı, nitel yöntemler, tümevarımcı analiz, amaçlı örnekleme ve bütünsel düşünmeyle sağlanan *nitel araştırmanın değerine inanç*.

Bu araştırmanın geçerliğini sağlayan unsurlardan bir diğeri, araştırmacının nitel araştırmaya ve onun felsefesine olan inancıdır. İnsan yaşamını ve sosyal bilimlerini anlamada nitel araştırma, ışık tutucu niteliktedir. Araştırmacı, kendini eğitmek ve deneyim kazanmak için 2019-2020 öğretim yılında veri topladığı okulda birinci sınıfları 18 hafta boyunca 3'er saat gözlemlemiş, öğrenci, öğretmen ve veli

³⁰

³¹ Atkinson, Coffet, Delamont, Lofland ve Lofland, **A.g.e.**, 168.

görüşmeleri yapmıştır. Pilot verinin toplanması sırasında tez danışmanı başta olmak üzere tez izleme komitesi üyeleri ve alan uzmanları (eğitim sosyolojisi alanı) ile görüşmeler yaparak kendini nitel araştırma alanında geliştirmiştir. Saha araştırması boyunca haftada bir ve iki haftada bir olmak üzere farklı uzmanların görüşlerine başvurulmuştur.

Veri analizinin geçerliğini sağlamak için, araştırma amaçları sürekli göz önünde tutulmuş ve analizler bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Ayrıca geçerlik için *analitik tümevarım* ve *karşılaştırma* tekniklerinden faydalanılmıştır. *Analitik tümevarım* tekniği, negatif ya da aykırı örneklerin incelenen teoriyle uyumuna dikkat eder.³² Tek seferde bir örnekle ilgilenir. Eğer örnek hipotezle uyumlu değilse yeniden ele alınır ve düzenlenir. Derinlemesine saha araştırması yapılmış ve toplanan veri sistematik ve dikkatli biçimde incelenmiştir. *Karşılaştırma* tekniği ise elde edilen verilerin birbiriyle sürekli karşılaştırılmasını ifade eder.³³ Geçerliği sağlamak için her bir gözlem, görüşme ve döküman verisi kendi içerisinde birbiriyle ve farklı veri türleri birbiri arasında karşılaştırılmıştır.

Patton, nitel verinin sayısallaştırılmasının yaygınlaştırmaya yardımcı olmadığını, aksine nitel verinin doğasını bozduğunu ifade eder.³⁴ Bu çalışmada da sayısallaştırma yoluna gidilmemiş ve nitel verinin doğası bozulmamıştır.

2.6. Araştırmacının Rolü

Çalışma boyunca araştırmacı, birden farklı role bürünerek araştırma amacına ulaşmaya çalışmıştır. Çalışmanın veri toplama aşamasına başlamadan önce, geniş bir literatür taraması yapılmaya çalışılarak araştırma yöntemi tasarımı, veri toplama, analiz ve raporlama süreçlerinin doğru biçimde yürütülmesi amaçlanmıştır. Araştırmacının Eğitim Fakültesi kökenli olması onu eğitim ortamlarına aşina kılarken, sosyoloji eğitiminin olmaması alana dair literatür taraması yaparken zorlanmasına neden olmuştur. Bu aşamada tez danışmanının katkıları ve yönlendirmeleri araştırmacıya kolaylık sağlamıştır. Ayrıca tez danışmanının tavsiyesi ile sosyoloji alan uzmanları ile yapılan görüşmeler ve araştırmacının katıldığı seminer ve konferanslar yönlendirici olmuştur.

³² Patton, A.g.e., 948.

³³ A.g.e., 952.

³⁴ Patton, A.g.e., 13.

Araştırmacının büründüğü ikinci rol, sosyoloji gözlemini öğrenen öğrenci olmuştur. Araştırmacı, kendisi için yeni bir saha olan sosyoloji alanında gözlem yapmakta zorlanmıştır. Bu zorluk, tez izleme komitesinin önerisiyle gerçekleştirilen pilot gözlemlerle aşılmıştır. Pilot gözlemlerde araştırmacı, eğitim alanında geçirdiği uzun yılların da etkisiyle ‘öğretmen’ kimliğinden çıkmakta oldukça zorlandığını fark etmiştir. Derslik sosyolojisini anlamaya çalışırken kendini sık sık öğretim yöntemi, öğrenme stilleri gibi konulara odaklanırken bulmuştur. Bahsedilen eğilimi değiştirmek adına saha araştırmaları örnekleri ve etnografi yöntemine dair okumalar zenginleştirilerek araştırmacının sosyolojik gözlemlere aşinalığı artırılmıştır. Pilot gözlemlerin sonuna doğru araştırmacı, araştırma amacına yönelik gözlem yapabilmeyi öğrenmiştir.

Araştırmacının büründüğü üçüncü rol, katılımcı gözlemciliktir. Veri toplama süreci başlatıldığında, araştırmacı sınıf içerisindeki konumunu hem öğretmeni hem de öğrencileri rahat hissettirecek biçimde ayarlamaya çalışmıştır. Öğretmene karşı destekleyici ve yardımcı bir tutum sergilenerek onun kendisini rahat hissetmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı, öğretmen gelince ayağa kalkarak ve söz hakkı almadan konuşmayarak ondan hiyerarşik olarak aşağıda konumlanmıştır. Böylece öğretmen, denetlenme/izlenme hissinden çok yardım etme hissini duymuştur.

Araştırmacı, öğrencilere karşı ise anlayışlı, arkadaş canlısı bir role bürünmüştür. Öğrencilerin onun yanında kendilerini rahat hissetmeleri ve duygu-düşüncelerini açıkça ifade edebilmeleri için onlarla oyunlar oynamış, onlara sarılmış, onların sırlarını paylaşmıştır.

Araştırmacının büründüğü gözlemci rolünün bir diğer özelliği ise doğal olmasıdır. Bu doğallığa erişebilmek için katılımcı, dersler sırasında hiçbir olaya müdahale etmemiştir. Bu rol, araştırmacıyı zaman zaman zorlamıştır. Bu zamanlardan biri, Selin’in ağladığını gördüğü bir derstir. Selin sessizce ağlarken öğretmen onu fark etmemiştir. Özellikle Selin’in araştırmacıya yardım istercesine bakması, doğal katılımcı rolünü oldukça zorlamıştır. Bu gibi olumsuz durumlar karşısında sessiz kalmak, araştırmacının zorlandığı noktalardan biri olmuştur.

Araştırmacının bir diğer rolü ise katılımcı görüşmelerini gerçekleştirmek olmuştur. Araştırmacı, tüm görüşmeleri yüz yüze gerçekleştirirken katılımcıların rahat hissetmelerini sağlayacak tutum ve tavırlar sergilemeye özen göstermiştir. Öğretmen,

öğrenci ve velilerle ayrı ayrı görüşmeler gerçekleştirilmiş ve her katılımcı türünde farklı (destekleyici, olumlayıcı) tavır ve tutumlar sergilenmiştir.

Veri analizleri sırasında ise araştırmacı, eleştirel ve karşılaştırmalı bir bakış açısı kullanmaya özen göstermiştir. Çalışmanın verileri bütünsel biçimde, eleştirel bir gözle incelenmiştir.

Son olarak araştırmacı, verilerin raporlanması sırasında çalışmanın doğasına uygun bör yöntem seçmiştir. Tez izleme komitesinin de önerisiyle çalışma, çalışma sahasının ayrıntılı tasviri ile desteklenmeye çalışılmış, literatür ve veriler bütünsel biçimde ele alınmıştır. Ayrıca araştırmanın raporlama kısmında tez danışmanının yazım ve dil konusundaki yönlendirmeleri ve uzun uğraşları, raporun daha okunabilir hale gelmesini sağlamıştır.

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın arka planını oluşturan kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Bulguları anlamaya yardımcı olan kuramsal çerçeve ise bütünlük sağlamak için “Sınıfı Kurmak: Çok Boyutlu Analiz” başlığı altında verilmiştir.

3.1. Eğitim Sosyolojisi, Okul ve Sınıf

İnsan, toplum halinde bir arada yaşamaya muhtaç bir varlıktır. Aristoteles, İbn Haldun, Saint Simon, Spencer, Durkheim, Weber, Althusser gibi Antik çağlardan içinde bulunulan zamana kadar insan toplumlarıyla ilgilenen hemen her düşünür bir arada yaşamamanın insan için “tabii ve zarurî”¹ olduğunu belirtmiştir. Aristo, insanı “zoon politikon” olarak tanımlamıştır. İbn Haldun ise insanın beslenmesi ve kendini tehlikelerden koruyabilmesi için kendi cinsiyle yardımlaşmaya ve toplumsal yaşama muhtaç olduğunu belirtmiştir.² Ona göre insan “medeniyyü’n-bit’t-tab”³dır ve toplum içerisinde yaşamak zorundadır.

Toplum için birçok tanım yapmak mümkündür. Bunlar arasında Fichter’in tanımı kapsayıcı görünmektedir. Ona göre toplum, “Sosyal gereksinmelerini karşılamak için etkileşen ve ortak bir kültürü paylaşan çok sayıdaki insanın oluşturduğu birliktelik”tir.⁴ Toplum aile, klan, soy ve gruplar gibi birlikteliklerden daha büyük, ortak bir coğrafi mekânı paylaşan, farklılaşmış temel grupları içeren, iş bölümünün ve işbirliğinin birlikte görüldüğü yaşam pratiğidir. Toplumlar, ekonomi, din, siyaset, okuryazarlık gibi farklı özelliklerine göre sınıflandırılır. Ancak hemen her toplumun özünde şu işlevleri görmek mümkündür:

- Toplum halinde yaşamak insanlara mahsus bir durumdur.
- Toplum, iletişimi kolaylaştıran dil ve semboller gibi araçları barındırır.
- Toplum, ortak davranış örüntüleri bulundurur.

¹ Cemil Meriç, **Umrandan Uygarlığa** (İstanbul: İletişim Yayınları, 2020), 151.

² İbn Haldun, **Mukaddime**, çev. Süleyman Uludağ, (İstanbul: Dergah Yayınları, 2020), 213.

³ İbn Haldun, **A.g.e.**, 213; Mustafa Gündüz, **Eğitimci Yönüyle Ahmed Cevdet Paşa**, 2. Bs (Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2015), 94.

⁴ Joseph H. Fichter, **Sosyoloji Nedir**, 3. Bs. çev. Nilgün Çelebi, (Ankara: Anı Yayıncılık, 2016), 86.

- Toplumda üyelerin davranışlarını kolaylaştıran, konum ve ayrışmayla tanınabilen, pozisyonlar vardır.
- Toplum kültür üretir ve onu yayar.
- Topluma katılan yeni üyeler kültürlenir. Diğer bir ifadeyle, eğitilir.

Topluma dair sınıflamalar vardır. Ferdinand Tönnies, Emile Durkheim, Karl Marx, Auguste Comte bu sınıflamaları yapanların başında gelir. Ferdinand Tönnies bir aradılığı sağlayan yardımlaşmanın biçiminden kaynaklanan ayrışmayı *Gemeinschaft* [topluluk=cemaat] –*Gesselschaft* [toplum=cemiyet] kavramlarıyla açıklar. *Gemeinschaft* [topluluk] dil, din, gelenek, kan bağı gibi kendiliğinden oluşan kültüre katkı sağlayan öğeler etrafında kurulan doğal bir aradalıktır. *Gesselschaft* [toplum] ise iş, seyahat, bilimsel bilgi gibi rasyonel nedenlerle kurulan yapay, mekanik bir aradılığı nitelemektedir.⁵

Durkheim ise farklı rollerin uyum içerisinde olduğu, akla dayalı yardımlaşmayı *organik dayanışma*, duygulara ve geleneklere dayalı dayanışmayı *mekanik dayanışma* olarak tanımlar. *Mekanik dayanışma* “homojen ve birbirine benzer” parçalardan oluşan insan gruplarında görülür.⁶ *Organik dayanışma* ise uzmanlaşmış farklı roller, özellikler ve yapılardan oluşan, modern ve akla dayalı toplumsal yapılarda, diğer bir ifadeyle modern toplumlarda mevcuttur.

Tönnies ise bugünün modern, kurumsal ve yapılandırılmış toplumlarını ifade etmek için *Gesselschaft* kavramını kullanmıştır. Ona göre *Gesselschaft*, *rasyonel irade* [*Kürville*] ile kurulmuştur ve temelinde bireysellik ile karşılıklılık vardır. Durkheim ise modern toplumdaki bireyselliği vücuttaki organlara benzetir. Ona göre organlar birbiriyle uyum içerisinde çalışarak vücudu meydana getirirken tek başlarına da değerlidir. Benzer biçimde toplumu oluşturan insanlar da bireysel varlık ve öneme sahiptir. Tönnies’in modern toplumlardaki bireyselliğe bakış açısı ise farklıdır. Ona göre *Gesselschaft*’da bireysel çıkarlar toplumsal ya da ilişkisel çıkarlardan ön plandadır. Ancak ortak mülkiyet oldukça sınırlıdır ve mülkiyette eşitlik arayışları söz konusudur. Bu nedenle bireylerin talepleri nesnelerin değerini artırır ve ayrışmalar eşitsiz bir görünüm alır.

⁵ Ferdinand Tönnies, **Community and Civil Society**, Ed. Jose Harris, çev. Jose Harris, Margaret Hollis, (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), 22-65.

⁶ Emile Durkheim, **Ahlak ve Toplum**, çev. Duygu Çenesiz (İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2016), 75.

Tönnies'in teorisinde geleneksel toplumlarda, *Gemeinschaft*'ta, ise birlikte olma arzusu, aynı anda aynı işi yapma döngüsü esastır. Böylesi toplumlarda bireysel çıkarlardan ziyade toplumsallık ile ilişkilerin sürdürülmesi arzulanır ve birliktelik oldukça doğal biçimde sürdürülür. Tönnies *Gemeinschaft*'ı ileri ya da geri olarak betimlemez. Ona göre insanların bir amaç olmadan bir arada bulunmaları tabii bir durumdur. *Durkheim* ise mekanik dayanışmanın hâkim olduğu toplumları ağır biçimde eleştirir. Ona göre “düzensiz kitlelerden ya da doğrusal serilerden oluş”an bu topluluklar “koloni ve hayvan sürülerine”⁷ benzer ve gelişmemişlikle özdeşleştirerek, mekanik dayanışmanın hâkim olduğu insan gruplarını “düşük seviyede toplumlar”⁸ olarak ifade eder.

Tönnies *Gemeinschaft*'da birlikteliğin doğallığını açıklarken “anne ve çocuk” örneğini verir. Beslenmeye, korunmaya ve yetiştirilmeye ihtiyaç duyan bebek ile bebeğin gıdasıyla ve oksitosin hormonuyla donatılmış anne arasındaki birliktelik doğal biçimde sürdürülür. Bu birliktelikte *doğal irade [Wesenville]* söz konusudur, dışarıdan oluşturulmuş amaçlar ve sınırlar geçerli değildir. Tönnies *Gemeinschaft*'ın temel iki dayanağının *hürmet* ve *iyilik/sevgi* olduğunu belirtir. Bu nedenle *Gemeinschaft*'ın yapısı, bir araya gelişi, normları ve rutinleri yapaylık içermez, çünkü belirli bir amacı yoktur. *Gessellschaft*'ta ise mantık/rasyonalite üzerine kurulmuş ilişkiler vardır. İnsanlar birbirine toplumsal, ekonomik, kültürel, siyasi birçok öge ile bağlanmış olsalar da ayrı dururlar.

Toplum üzerine fikirleri ile öne çıkan, referans noktası haline gelmiş teorisyenlerden biri de Karl Marx'tır. Marx, toplumu birbirine zıt kutupların çatışmasıyla açıklar. Ona göre tarih boyunca her toplum, üretim araçlarının mülkiyetine sahip olanlar ve olmayanlar şeklinde ikiye ayrılmıştır. Özgür ve köle, üst ve alt sınıf, toprak sahibi ve çalışan, burjuva ve işçi olarak ayrılmış toplumsal sınıflar açıktan ya da gizliden bir çatışma içerisindedir.⁹ Ona göre kapitalizmle yaygınlaşan bu çatışmada burjuvazi, varlık ve üstünlüğünü korumak amacıyla ahlak, aile, meslek, medya ve eğitim gibi kurumları biçimlendirir. Böylece toplumun her alanında bir ayrışma gözlenir. İşçiler ve burjuvazinin birlikteliği söz konusu olamaz. Onlar aynı mekânda olsalar da *sınıf bilinciyle* birbirlerinden ayrışır.

⁷ Durkheim, **a.g.e.**, 84.

⁸ Durkheim, **a.g.e.**, 87.

⁹ Karl Marx ve Frederick Engels, “Communist Manifesto - Intro and Part I”, 1848, 1-9.

Toplumu açıklamak için geliştirilmiş teorilerin hemen hepsi, eğitim ve toplum arasındaki ilişkiden bahseder. Eğitim ve toplum birbirine sıkı sıkıya bağlı, karşılıklı etkileşim halinde ve birbirini dönüştüren iki olgudur. Eğitim sosyolojisi ise bu ilişkiyi inceleyen, ve eğitimin toplumla bağını anlamaya çalışan bilim dalıdır. Durkheim, “eğitimin özü ve işlevleri itibarıyla toplumsal bir olgu olduğunu ve buna bağlı olarak da pedagojinin, sosyolojiye herhangi bir bilimin bağlı olduğundan daha sıkı bağlı olduğunu” ifade etmiştir.¹⁰ Eğitim sosyoloğu Hilmi Ziya Ülken’e göre eğitim, insanların toplumda varlıklarını sürdürebilmelerinin bir koşuludur. Ülken, eğitim ve toplum arasındaki sıkı ilişkiyi insanın tanımlanmasına yansıtarak insanı “eğitim alan/kültür yaratan varlık” olarak tanımlamıştır.¹¹ Eğitim, toplumun yapı taşlarından kültürün yaratılmasını, nesilden nesile aktarılmasını sağlayan önemli ve kapsamlı araçlardan biridir.

Modern dönemde ise toplum ve eğitim, daha önce hiç olmadığı kadar ilişkili hale gelmiştir. Mümtaz Turhan, bu ilişkiyi şöyle açıklar: “İçtimai ihtiyaçların başında fertlerin arasındaki münasebetlerin tanzimi gelir”.¹² Bu tanzimin başat yolu ise temelde eğitimidir. Eğitim, bireyleri toplum yapan kültürü aktarır. Toplamların kendilerine özgü değerlerinin aktarımını “terbiye” kavramıyla ifade eden Gökalp’e göre ise “t(T)erbiye, bu harsı (kültürü), o kavmin fertlerinde ‘ruhî melekeler’ (ruhsal yetiler) haline getirmektedir”.¹³ Böylece eğitim, kültürün içselleştirilmesine hizmet eder.

Eğitim, formal ve informal tüm *toplumsallaşma* süreçlerini kapsar. Toplumsallaşma, insanın temel ihtiyaçlarından biridir. Kişiler arası farklılığın birlikte yaşama imkân sağlaması için “toplumsal uyum”u sağlayan *toplumsallaşma* süreçleri gerekir. Bu nedenle *toplumsallaşma/eğitim*, toplumsal uyumu sağlama amacının yanında bir var oluş gerekçesidir. Berger ve Luckmann’ın “birincil sosyalleşme alanı [primary socialization]”¹⁴ olarak tanımladığı ailede başlayan *eğitim/toplumsallaşma*, modern toplumlarda okul ile devam ettirilir. Okullar modern devletin kendine uygun vatandaş oluşturma amacını gerçekleştirecek toplumsallaşma süreçlerini amaçlayan

¹⁰ Durkheim, **a.g.e.**, 104.

¹¹ Hilmi Ziya Ülken, **Eğitim Felsefesi**, 3. Bs (Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2016), 153.

¹² Mümtaz Turhan, **Kültür Değişimleri, Sosyal Psikoloji Bakımından Bir Tetkik**, 2. Bs (Ankara: Altınordu Yayınları, 2016), 33.

¹³ Ziya Gökalp, **İslâm Mecmuası ve Muallim Mecmuası Yazıları** (İstanbul: Ötüken Yayınları, 2019), 139.

¹⁴ Peter L. Berger, Thomas Luckmann, **The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge**, (London: Penguin Books, 1991), 150.

kuruluşlardır. Okul toplumsal yapıyı devam ettiren, yeniden üreten ya da yeniden yapılandıran özel bir işleve sahiptir.

Okullar fiziki, sosyal ve idari yapılarıyla toplumsal yapı, değer ve kültür üzerinde söz sahibidir. John Dewey, eğitim ve toplumu özdeşleştirerek okulların küçük toplumlar olduğunu ifade eder.¹⁵ Ona göre okullar, arzu edilen toplumsal yapıyı yansıtacak şekilde düzenlenmelidir. Bourdieu ve Passeron, toplumsal yapının yeniden üretim¹⁶ merkezi olarak okulları işaret eder. Ona göre okulların pedagojik eylem, otorite ve seçme yapıları, toplumsal yapıları yeniden üretir.¹⁷

Okulların toplumsal yapıyla olan bu ilişkisinin inşa edildiği esas alan ise eğitimin mikro ünitesi sınıftır. Okulun kurumsal bağlam, fiziki yapı, çevre ve yöneticileri eğitim sosyolojisi üzerinde bir etki kursa da, eğitim, öğretim ve etkileşimin çoğu sınıflarda gerçekleşir. Dolayısıyla eğitim ve toplum arasındaki bağ büyük ölçüde sınıflarda kurulur. Program, kültür, etkileşim ve ilişkilerle doğrudan veya örtük biçimde kurulan bu bağ, derslik sosyolojisiyle aktarılır. Diğer bir ifadeyle derslik sosyolojisi, eğitim ve toplum arasındaki bağın kurulmasına hizmet eden eylemler ve durumların bütünüdür. Sınıflarda inşa edilen sosyal ortam, okul ve toplum arasındakim ilişkiyi kuran köprülerin başında gelir.

Sınıf, grup özellikleri taşıyan, toplum özelliklerini taşıyan küçük bir sosyal grup olarak ele alınabilir. Sınıfta öğretmen ve öğrenciler ortak bir amaç etrafında toplanır, iş bölümü yapar, kimlik edinir. Bir aradalıklarını kolaylaştıran araç, sembol ve davranışlar geliştirir. Bu durum sınıflarda sosyal bağlamın oluşmasını sağlar. *Derslik sosyolojisi* olarak kavramsallaştırılan bu bağlamın nasıl inşa edildiği, bu süreçte hangi stratejilerin kullanıldığı, etkileşim örüntülerinin nasıl biçimlendiği, kimliklerin oluşma şekli, birlikteliğin kurulmasına dair kapsamlı araştırmaların hayli sınırlı olduğu söylenebilir. Bu araştırma, sınıfın söz konusu fonksiyonuna odaklanması bakımından benzerlerinden ayrılmaktadır.

Derslik sosyolojisini oluşturan temel unsurlardan biri, **üyelerin psikolojik, sosyal ve ekonomik özellikleridir**. Sınıfı oluşturan öğrenciler ve öğretmen, birbirinden farklı kültüre ve ailelere sahiptir. Onların kişisel özellikleri, sosyo-

¹⁵ John Dewey, **The School and Society and the Child and the Curriculum**, (Chicago: University of Chicago Press, 1966), 14.

¹⁶ Yeniden üretim: Var olan toplumsal yapının radikal bir değişim olmadan sürdürülmesi durumu

¹⁷ Pierre Bourdieu, Jean C. Passeron, **Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri**, Çev. Aslı Sümer, Levent Ünsaldı, Özlem Akkaya (Ankara: Heretik Yayın, 2015).

ekonomik seviyeleri, okula hazır olma durumları, ilgileri ve tutumları grup dinamiklerini belirlemede etkilidir.¹⁸ Bu etkinin ekseriyeti de en büyük paylardan biri öğretmene aittir. Öğretmenin karakteri, mesleki becerisi ve öncelikleri sınıf yapısını etkiler.¹⁹ Bunun yanında öğrencilerin ait oldukları sosyo-ekonomik grup da sınıfı etkiler. Alt ve üst sosyo-ekonomik gruplardan öğrencilerin oluşturduğu sınıfların farklılaştığı görülür.²⁰ Bu bakımdan bir sınıfı kimlerin oluşturduğu, o sınıfın yapısını belirlemede etkilidir. Ancak, sınıf yapısını anlamak için bu yeterli değildir. Sınıf, üyelerin basit bir toplamından daha fazlasıdır. Sınıf içerisinde gerçekleşen grup süreçleri kendi başlarına ve birçok yolla bir yaşam oluşturur.²¹ Yeni dinamikler, ilişki ağları, davranış örüntüleri ortaya çıkarır. Öğretmen ve öğrenciler sınıfları farklı yollarla yapılandırır.²² Ders hedefleri, rol edinme deneyimleri, öğretim yöntemleri gibi durumlar sınıfları yapılandırmada etkili stratejiler arasındadır.

Sınıfın yapısını etkileyen bir diğer unsur ise **program**dır. Modern anlamda program, devletin önceden belirlediği, süzölmüş ilkeler bütünüdür. Program; sınıfın nelerle meşgul olacağına, normlarına, rutinlerine, ritüellerine ve ilişkilerine dair temel ilkeleri önceden belirler. Ders süresinin nasıl geçirileceği, hangi kurallara uyulacağı, hangi faaliyetlerin gerçekleştirileceği ve rol edinme süreci büyük ölçüde programa göre belirlenir. Fakat sınıfı yalnızca programın bir yansıması olarak algılamak yanlış olur. Çalışmalar ders süresinin yalnızca programın belirlediği faaliyetlerle geçirilmediğini göstermektedir.²³ Bir çalışmaya göre, ilkokul seviyesinde ders süresinin çoğunluğu ders dışı konuşmalar, öğretmenin planladığı akademik olmayan faaliyetler ve defter-kitapların açılması, yazı tahtasının silinmesi, gibi geçiş faaliyetleriyle geçirilmiştir.²⁴ Sınıf, zamanının çoğunu programda görünmeyen böylesi

¹⁸ Amy S. Hirschy and Maureen E. Wilson, “The Sociology of the Classroom and Its Influence on Student Learning,” **Peabody Journal of Education** c.77, s. 3 (2004): 85–100, https://doi.org/10.1207/s15327930pje7703_5.

¹⁹ Ayşe Elitok Kesici, Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi İletişimde Kullandıkları Örtük Programın Özellikleri, (Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010), 176; Murat Başar, Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Yönetiminde Örtük Program (Uşak İli Örneği), (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011), 206.

²⁰ Ahmet Kaysılı, **Okul Kültürünün Sosyal İnşası: Bir Eğitim Antropolojisi Araştırması** (Ankara: Pegem Akademi, 2020), 133-141.

²¹ Richard A. Schmuck, Patricia A. Schmuck, **Group Processes in the Classroom**, 2. Baskı (Iowa: WM. C. Brown Company Publishers, 1976): 16.

²² Keith A. Roberts, “Ironies of Effective Teaching: Deep Structure Learning and Constructions of the Classroom”, **Teaching Sociology**, c.30 s.1 (2002): 10.

²³ Barak V. Rosenshine, “How Time is Spent in Elementary Classrooms”, **Journal of Classroom Interaction**, c.50 s.1 (2015): 41-53.

²⁴ “a.g.e.”: 43.

eylemlerle geçirir. Derslik sosyolojisini inşa eden bireyler arası ilişkiler, roller, konumlar, duygular ve tutumlar da büyük ölçüde bu zamanlarda oluşur.

3.1.1. Derslik sosyolojisiyle ilgili çalışmalar

Derslik sosyolojisi norm, rutin, ritüel, rol, kimlik, etkileşim gibi sosyal olguları içeren geniş bir kavramdır. Derslik sosyolojisinin öğretim süreçleri, eğitim çıktıları ve sınıf üyeleri üzerinde oluşturduğu etkiler birçok araştırmacının dikkatini çekmiştir. Bu araştırmacılardan bir kısmı derslik sosyolojisini bir bütün olarak ele alırken, büyük çoğunluğu bir(kaç) boyutuna odaklanmıştır. Bahsedilen çalışmalar, derslik sosyolojisinin ve etkilerinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.

Sınıfı sosyal bir oram olarak ele alan başlıca araştırmacılardan biri Charles Rodney Albert'tır. Albert, 1973'te tamamladığı "*Derslik sosyolojisi: Sınıfın Sosyal Bir Çevre Olarak İnceleme Çalışması [Sociology of the Classroom: An Exploratory Study of the Classroom As A Social Environment]*" başlıklı doktora tezinde üniversitedeki sınıfların sosyal ortamını incelemiştir. Araştırmacı, öğretim pratiklerinin sınıfta gerçekleşen grup sürecini biçimlendirdiğini savunmaktadır. Albert bu savını test etmek için farklı yöntem ve tekniklerin uygulandığı deney ve kontrol sınıfları oluşturmuş ve çalışmasını bu sınıflarda yürütmüştür. Bahsedilen çalışma, sınıf ortamını doğal haliyle (etnografi yöntemiyle) incelememiş olsa da, derslik sosyolojisinin etkilerini öne çıkaran öncü çalışmalardan biridir. Grup süreci teorilerine geniş yer verilmesi çalışmaya zenginlik katarken, yalnızca nicel verilerin kullanılması araştırmanın sınırlılıklarındandır.

Derslik sosyolojisini nitel yöntemler ve detaylı tasvirlerle ele alan, başvuru niteliğindeki araştırmalardan biri Hugh Mehan'a aittir. Mehan çalışmasında sınıf içi etkileşimleri incelemiştir.²⁵ Öğretmen ve öğrencileri birleştiren unsur olarak *sınıfı* değil *dersi* ele alan Mehan, derslerde gerçekleşen grup süreci, iletişim, etkileşim ve kurallar üzerine odaklanmıştır. Bu durum araştırma açısından bir sınırlılık oluşturmasa da, Mehan'ın akademik unsurlara daha çok odaklanmasını sağlamıştır.

Derslik sosyolojisini anlamaya katkı sağlayan kapsamlı çalışmalardan biri de Galton, Simon ve Carol tarafından gerçekleştirilmiştir. ORACLE isimli bir proje kapsamında gerçekleştirilen araştırma, 1976 yılında ilkökul sınıfları gözlemlenerek

²⁵ Hugh Mehan, **Learning Lessons: Social Organization in the Classroom.**

yapılmış ve kitap haline getirilmiştir (*İlkokul Sınıfının İçerisinde [Inside the Primary Classroom]*). Bahsedilen kitapta sınıf etkileşimleri, etkinlikleri, öğretim yöntemleri, oturma düzeni gibi birçok husus ayrıntılı biçimde tasvir edilmiştir.²⁶ Bu çalışma, 20 yıl sonra aynı ilkokul sınıflarında tekrar edilmiştir.²⁷ Böylece eğitimde yaşanan değişimlerin sınıf ortamına nasıl yansıdığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu iki çalışma grup sürecini ele alması, öğretim pratiklerinin sosyal etkilerine odaklanması, sınıf gözlemlerinden oluşan büyük bir veri setine dayanması bakımından alanda öncü çalışmalardandır.

Bahsedilen araştırmalarda derslik sosyolojisi bir bütün olarak ele alınmıştır. Derslik sosyolojisiyle ilgili 1990 sonrasında yapılan çalışmalar ise daha çok bir ya da birkaç boyuta odaklanmıştır. Bu boyutlar arasında üzerinde en sık çalışılanlar 1.Derslik, 2.Sınıf kültürü, 3.Etkileşimler, 4.Kimlik ve 5.Güç olarak sıralanabilir.²⁸

Derslik sosyolojisi bağlamında ele alınan boyutlardan birincisi “derslik”tir. Zhang, dersliği sosyo-mekânsal özellikleri olan bir ortam olarak tanımlamıştır.²⁹ Ona göre öğrenme, derslik içerisinde ve derslik aracılığıyla gerçekleşir. Dersliğin akademik performanslara, motivasyona³⁰ ve derse katılıma³¹ etki ettiği bilinmektedir. Derslik kişi ve nesnelerin ortak alanı olduğundan, bireyler arası ilişki ve etkileşimleri etkilediği belirtilmektedir.³² İçbay,³³ Macpherson,³⁴ Lilja,³⁵ Lamb ve Shairiky³⁶ gibi araştırmacılar da derslik düzeninin öğrenciler arası işbirliğine etki ettiğini belirtmektedirler. Dersliğin bireyler arası etkileşimlere bu etkisi, onun algılanma

²⁶ **Inside the Primary Classroom**

²⁷ **Inside the Primary Classroom, 20 Years On**, (Taylor & Francis e-Library, 2002).

²⁸ Derslik sosyolojisini oluşturan daha birçok boyuttan bahsedilebilir. Burada, yalnızca bu çalışma kapsamına dahil edilenler hakkında açıklamalar yapılmıştır.

²⁹ Min Zhang, “Creating an ethos for learning: classroom seating and pedagogical use of space at a Chinese suburban middle school”, **Children’s Geographies**, (2021), 129-142.

³⁰ Peter Lwinski, “Effects of Classrooms’ Architecture on Academic Performance in View of Telic versus Prateic Motivation: A Review”, **Frontiers in Psychology**, c.6 s.756 (2015):

³¹ Melissa L. Rands, Ann M. Gansemer-Topf, “The Room Itself is Active: How Classroom Design Impacts Student Engagement”, **Journal of Learning Spaces**, c.6 s.1 (2007): 26-33.

³² Taylor, “A.g.e.”.

³³ İçbay, “A.g.e.”

³⁴ Jamie Macpherson, “Negotiated space: a reframing of safety and collaboration in the classroom”, **Youth Theatre Journal**, c.35 s.1-2 (2021)-79-89.

³⁵ Annika Lilja, “Body, Space and Time – and their Influences on Trustful Relationships in the Classroom”, **Indo-Pacific Journal of Phenomenology**, c.13 s.1 (2013): 1-10, DOI: 10.2989/IPJP.2013.13.2.5.1179

³⁶ Gerri Lamb, James Shraiky, “Designing for competence: spaces that enhance collaboration readiness in healthcare”, **Journal of Interprofessional Care**, (2013), c.27 s.2 (2013): 14-23, DOI: 10.3109/13561820.2013.791671

biçimini de etkilemektedir. İlkokul seviyesinde yapılan bir çalışmaya göre, öğrenciler sınıfla ilgili algılarını derslikle bütünleştirerek ifade etmektedir.³⁷

Derslik sosyolojisi altındaki ikinci boyut, “sınıf kültürü”dür. Sınıf kültürü, bir sınıfın değer dünyasını ve davranışlarını biçimlendiren araçların tümü olarak ifade edilebilir. Morin, Marsh, Nagengast ve Scalas’a göre sınıfı oluşturan öğrenciler tek tek ve bir grup olarak sınıf kültürünün bir parçasıdır.³⁸ Birey ve grup olarak öğrenciler, sınıf kültürünü şekillendirir ve bu kültür tarafından şekillendirilirler. Sınıf üyelerinin şekillendirdiği sınıf kültürünün temel bileşenleri sınıf kuralları, rutinleri ve ritüelleri olarak sıralanabilir.

Sınıf kültürünü oluşturan unsurlardan sınıf kuralları, bir sınıfta kabul edilen ve edilmeyen davranışları belirler. Sınıf kurallarının öğrenci davranışlarını biçimlendirmesi,³⁹ ders akışına etkisi,⁴⁰ gerçek hayattaki değer ve pratiklerle ilişkisi⁴¹ farklı araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Sınıf kültürü kapsamında çalışılan bir diğer konu ise sınıf rutinleridir. Sınıfın sistematik olarak tekrar ettiği davranışları ele alan bu çalışmalar, rutinlerin sınıf kültürü oluşumuna katkı verdiğini göstermektedir.⁴² Bunların yanında sınıf rutinlerinin karmaşıklığı ortadan kaldırdığı⁴³ ve günlük pratikleri yönlendirdiği⁴⁴ savunulmaktadır. Benzer biçimde ritüellerin de davranışları

³⁷ Jennie L. Farmer, Alison E. Leonard, Mindy Spearman, Meihua Qian ve Suzanne Rosenblith, “Picturing a Classroom Community: Student Drawings as a Pedagogical Tool to Assess Features of Community in the Classroom”, **Action in Teacher Education**, c.38 s.4 (2016): 299-314, DOI: 10.1080/01626620.2016.1226208

³⁸ Alexandre J. S. Morin, Herbert W. Marsh, Benjamin Nagengast, L. Francesca Scalas, “Doubly Latent Multilevel Analyses of Classroom Climate: An Illustration”, **The Journal of Experimental Education**, c.82 s.2 (2014): 143-167.

³⁹ Beatriz Lucas-Molina, Marta Giménez-Dasí, Eduardo Fonseca-Pedrero ve Alicia Pérez-Albéniz, “What Makes a Defender? A Multilevel Study of Individual Correlates and Classroom Norms in Explaining Defending Behaviors”, **School Psychology Review**, c.47 s.1 (2018): 34-44; Wendy M Frazier & Donna R Sterling, “What Should My Science Classroom Rules Be and How Can I Get My Students to Follow Them?”, **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, c.79 s.1 (2005): 31-35, DOI: 10.3200/TCHS.79.1.31-35; David F. Bicar, “Using Classroom Rules to Construct Behavior”, **Middle School Journal**, c.31 s.5 (2000): 37-45, DOI: 10.1080/00940771.2000.11494651

⁴⁰ Max Black, “Rules and Routines”, **The Concept of Education**, Ed. R. S. Peters, (Taylor & Francis e-Library, 2010), 64-72.

⁴¹ Robert Thornberg, “Hushing as a Moral Dilemma in the Classroom”, **Journal of Moral Education**, c.35 s.1 (2006): 89-104; Robert Thornberg, “Inconsistencies in Everyday Patterns of School Rules”, **Ethnography and Education**, c.2 s.3 (2007): 401-416.

⁴² George Kamberelis, “Generative routinized practices and the production of classroom cultures and identities”, **Pedagogies: An International Journal**, c.8 s.1 (2013): 24-43; Sophie Alcock, “Playing with rules around routines: children making mealtimes meaningful and enjoyable”, **Early Years: An International Research Journal**, c.27 s.3 (2007): 281-293, DOI: 10.1080/09575140701594426

⁴³ Robert E. Floden & Margret Buchmann, “Between Routines and Anarchy: preparing teachers for uncertainty”, **Oxford Review of Education**, c.19 s.3 (1993): 373-382

⁴⁴ Mary Tate, Jennifer Campbell-Meier & Rory Sudfelt, “Organizational routines and teaching innovations: a case study”, **Teaching in Higher Education**, (2018): 1-17, DOI:

yönlendirdiği⁴⁵ bilinmektedir. Sınıf ritüelleri, aynı zamanda sınıfın anlam dünyasına da katkı vermektedir.⁴⁶

Derslik sosyolojisinin üçüncü boyutu “etkileşim” üzerine oldukça fazla çalışma yapılmıştır. Bu konudaki çalışmalar, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğrenci-öğrenci etkileşimi olmak üzere iki gruba ayrılabilir. Öğretmen-öğrenci etkileşimlerinde öğretmen konuşmasının yönlendirici etkisinden bahsedilmektedir. Öğretmen konuşması bilişsel süreçlerden⁴⁷ öğrenci kimliğine,⁴⁸ sınıfta ideoloji aktarımından⁴⁹ otorite ve karşı gelme davranışlarına⁵⁰ birçok süreç ve yapıyı etkilemektedir. Öğretmen-öğrenci etkileşimi aynı zamanda öğrenci başarısı,⁵¹ psikolojisi⁵² ve tutumlarını⁵³ da biçimlendirmektedir.

Etkileşimin diğer grubu olan öğrenci-öğrenci etkileşimi ise ‘yönlendirmesi ve kontrol edilmesi zor’ süreçlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu etkileşimlerin

10.1080/13562517.2018.1437132; David Barney & Susan Lynn, “Classroom and Practice Routines Starting the Year Off Right!”, **Strategies**, c.13 s.6 (2000): 8-11, DOI: 10.1080/08924562.2000.10591452

⁴⁵

⁴⁶ Basil Bernstein, “Rituals in Education”,

⁴⁷ Li Wei & Angel M. Y. Lin, “Translanguaging classroom discourse: pushing limits, breaking boundaries”, **Classroom Discourse**, c.10 s.3-4 (2019): 209-215, DOI: 10.1080/19463014.2019.1635032

⁴⁸ Helen Donaghue, “‘Time to construct positive identities’: display questions in post observation teacher feedback”, **Classroom Discourse**, c.11 s.3 (2020): 193-208, DOI: 10.1080/19463014.2019.1581626

⁴⁹ An He, “Subject Matter in Hong Kong Primary English Classrooms: A Critical Analysis of Teacher Talk”, **Critical Inquiry in Language Studies**, c.3 s.2-3 (2006): 169-189, DOI: 10.1080/15427587.2006.9650845

⁵⁰ Catherine F. Brooks, “Role, Power, Ritual, and Resistance: A Critical Discourse Analysis of College Classroom Talk”, **Western Journal of Communication**, c.80 s.3 (2016): 348-369, DOI: 10.1080/10570314.2015.1098723

⁵¹ Sarah Blanchard, Chandra Muller, “Gatekeepers of the American Dream: How teachers’ perceptions shape the academic outcomes of immigrant and language-minority students”, **Social Science Research**, (2014): 1-14

⁵² Lieselotte Ahnert , Elena Harwardt-Heinecke , Gregor Kappler , Tina Eckstein- Madry & Anne Milatz, “Student-teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students’ stress regulation?”, **Attachment & Human Development**, s.14 s.3 (2012): 249-263, DOI: 10.1080/14616734.2012.673277

⁵³ Sue Walker, Linda Graham, “At risk students and teacher-student relationships: student characteristics, attitudes to school and classroom climate”, **International Journal of Inclusive Education**, (2020):1-18 DOI: 10.1080/13603116.2019.1588925; Maureen T. Hallinan, “Teacher Influences on Student Attachment to School”, **Sociology of Education**, c.81 s. Temmus (2008): 271-283; Jeffrey Cornelius-White, “Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis”, **Review of Education**, c.77 s.1 (2007): 113-143.

alt bir kültür oluşturduğu,⁵⁴ öğrenme süreçlerine⁵⁵ ve akademik başarıya⁵⁶ etki ettiği görülmektedir. Bu etkileşimleri biçimlendiren faktörler arasında dış görünüş,⁵⁷ cinsiyet,⁵⁸ toplumsal köken,⁵⁹ ve sınıf ortamının kendisi⁶⁰ sıralanabilir. Öğrenciler arası etkileşimi şekillendiren sınıf dışı etmenler de bulunmaktadır. Milner, lise öğrencilerinin (birbirleri arasındaki) etkileşimlerini biçimlendiren sınıf dışı bir faktör olarak tüketiciliği ele almıştır.⁶¹ Bahsedilen çalışmada öğrencilerin konumları, yemek ritüelleri, küçük düşürme davranışları, kıyafet ve moda seçimlerinin tüketiciliğe göre biçimlendiği görülmektedir.

⁵⁴ Willis, **İşçiliği Öğrenmek**

⁵⁵ Daniel McFarland, “Student Resistance: How Formal and Informal Organization in Classrooms Facilitate Everyday Forms of Student Defiance”, **American Journal of Sociology**, c.107 s.3 (2001): 612-678.

⁵⁶ Robert Crosnoe, Catherine Rieggle-Crumb, Sam Field, Kenneth Frank, Chandra Muller, “Peer Group Contexts of Girls’ and Boys’ Academic Experiences, **Child Development**, c.79 s.1 (2008): 139-155; N. F. Kafer, “Friendship Choice and Performance in Classroom Groups”, **The Journal of Experimental Education**, c.46 s.4 (1978): 35-40, DOI: 10.1080/00220973.1978.11011641

⁵⁷ Robert Crosnoe, Kenneth Frank, Anna Strassman Mueller, “Gender, Body Size and Social Relations in American High Schools”, **Social Forces**, c.86 s.3 (2008): 1189-1216.

⁵⁸ Crosnoe, Frank, Mueller, “A.g.e.”; Anne M. Sebanc , Kathryn T. Kearns , Maria D. Hernandez & Katie B. Galvin, “Predicting Having a Best Friend in Young Children: Individual Characteristics and Friendship Features”, **The Journal of Genetic Psychology**, c.168 s.1 (2007): 81-96

⁵⁹ James P. Spillane, Chong Min Kim, Kenneth A. Frank, “Instructional Advice and Information Providing and Receiving Behavior in Elementary Schools: Exploring Tie Formation as a Building Block in Social Capital Development”, **American Education Research Journal**, c.49 s.6 (2012): 1112-1145, DOI: 10.3102/0002831212459339.

⁶⁰ Melissa R. Witkow, Nicolette P. Rickert & Laura E. Cullen, “Daily School Context of Adolescents’ Single Best Friendship and Adjustment”, **The Journal of Genetic Psychology**, c.17 s.2 (2017): 119-132, DOI: 10.1080/00221325.2017.1286631

⁶¹ Murray Miler, **Freecs, Geeks, and Cool Kids: American Teenagers, Schools and the Culture of Consumption**, (Taylor & Francis e-Library, 2005).

Derslik sosyolojisi kapsamında ele alınan dördüncü boyut, “kimlik”tir. Öğretmen ve öğrenci kimliklerinin edinimi,⁶² etkileşimi⁶³ ve değişkenliği⁶⁴ üzerine ayrıntılı çalışmalar yapılmıştır. Özellikle öğretmen kimliğinin öğretim pratiklerine yansımaları üzerine geniş bir literatür oluşmuş⁶⁵ ve ideal öğretmen kimliği hakkında önerilerde bulunulmuştur.⁶⁶ 2000’lerden sonra yapılan çalışmalarda ise öğretmenin insani yönüne dikkat çekildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda öğretmenler tercihleri, zevkleri, duyguları ve hataları olan bireyler olarak ele alınmaya başlamıştır.⁶⁷ Ayrıca

⁶² Jawad Golzar, “Teacher identity formation through classroom practices in the post-method era: A systematic review”, **Cogent Education**, c.7 s.1 (2020): 1853304, DOI: 10.1080/2331186X.2020.1853304; Joanna K. Garner, Avi Kaplan, “A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: an instrumental case”, **Teachers and Teaching**, c.25 s.1 (2019): 7-33, DOI: 10.1080/13540602.2018.1533811; Malcolm Thorburn, “‘It was the best of times, it was the ...’: subject aims and professional identity from the perspective of one veteran male teacher of physical education in Scotland”, **Teachers and Teaching**, c.20 s.4 (2014): 440-452, DOI: 10.1080/13540602.2014.881641; Tiina Anspal, Eve Eisenschmidt & Erika Löfström, “Finding myself as a teacher: exploring the shaping of teacher identities through student teachers’ narratives”, **Teachers and Teaching**, c.18 s.2 (2012): 197-216, DOI: 10.1080/13540602.2012.632268

⁶³ Helena J. M. Pennings, Tom Hollenstein, “Teacher-Student Interactions and Teacher Interpersonal Styles: A State Space Grid Analysis”, **The Journal of Experimental Education**, c.88 s.3 (2020): 382-406, DOI: 10.1080/00220973.2019.1578724; Manya C. Whitaker, “Us and Them: Using Identity Theory to Explain and Re-envision Teacher-Student Relationships in Urban Schools”, **The Urban Review**, c.52 (2020): 691-707; Marie-Christine Opdenakker, Ridwan Maulana & Perry den Brok, “Teacher-student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: developmental changes and linkage”, **School Effectiveness and School Improvement**, c.23 s.1 (2012): 95-119, DOI: 10.1080/09243453.2011.619198

⁶⁴ Mark Connolly & Joe Hughes-Stanton, “The professional role and identity of teachers in the private and state education sectors”, **British Journal of Sociology of Education**, c.41 s.5 (2020): 717-732, DOI: 10.1080/01425692.2020.1764333; Christopher Day, Gordon Stobart, Pam Sammons & Alison Kington, “Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness”, **Teachers and Teaching**, c.12 s.2 (2006): 169-192, DOI: 10.1080/13450600500467381

⁶⁵ Lynnette B. Erickson, Stefinee Pinnegar, “Consequences of personal teaching metaphors for teacher identity and practice”, **Teachers and Teaching**, c.23 s.1 (2017): 106-122, DOI: 10.1080/13540602.2016.1203774; Derya Girgin, “Öğrenme ve Öğretme Dünyasını Oluşturan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği”, (Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2016); Betül Yayan, “Altıncı Sınıf Türk Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Öğrenci ve Öğretmen Özellikleri”, (Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, 2010)

⁶⁶ Gülden Taner, A. Cendel Karaman, “Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmen Kimliği ile İlgili Araştırmaların Bir Metasentezi: Öğretmen Eğitimi İçin Öneriler”, **Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi**, c.3 s.6 (2013):63-76; Carmen Pozo-Muñoz, Enrique Rebollosa-Pacheco, Baltasar Fernández-Ramírez, “The ‘Ideal Teacher’. Implications for student evaluation of teacher effectiveness”, **Assessment & Evaluation in Higher Education**, c.25 s.3 (2000): 253-263, DOI: 10.1080/02602930050135121; Sandra Weber, Claudia Mitchell, “Drawing Ourselves into Teaching: Studying the Images that Shape and Distort Teacher Education”, **Teaching & Teacher Education**, c.12 s.3 (1996): 303-313; Elisa L. Klein, “How is a teacher different from a mother? Young children’s perceptions of the social roles of significant adults”, **Theory Into Practice**, c.27 s.1 (1988): 36-43, DOI: 10.1080/00405848809543328

⁶⁷ Janet Alsup, **Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces**, (Taylor & Francis e-Library, 2008); Sandra Weber, Claudia Mitchell, **That’s Funny, You Don’t Look Like A Teacher! Interrogating Images and Identity in Popular Culture**, (Taylor & Francis –Library, 2003); Michalinos Zembylas, “Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective”, **Teachers and Teaching**, c.9 s.3 (2003): 213-238, DOI: 10.1080/13540600309378

öğretmen kimliğinin politikalar,⁶⁸ konum⁶⁹ ve profesyonellik⁷⁰ ile ilişkisi de ele alınan konular arasındadır.

Kimliği öğrenciler bağlamında ele alan çalışmaların geneli, ortaokul ve lise öğrencilerine odaklanmaktadır.⁷¹ Bu çalışmalardan bir kısmı, öğrenci kimliğini karşıt iki kategori (aktif-pasif, azizler-külhanbeyleri gibi) altında incelemiştir.⁷² Böylece öğrenciler bir etiket altında toplanarak davranışlarının açıklaması kolaylaşmıştır. Öğrenci kimliklerini okul kültürü,⁷³ toplumsal sınıf ve öğretmen ile ilişkili inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Öğrenci kimliğinin nasıl inşa edildiğine dair de çalışmalar vardır.⁷⁴ Ancak öğrenci kimliğini derslik sosyolojisiyle bütünleştiren çalışmalara ulaşılamamıştır.

Derslik sosyolojisi kapsamında ele alınan beşinci boyut ise eğitim aktörlerini belirli biçimlerde davranmaya zorlayan, eğitimin baskı aracı olarak kullanılmasını sağlayan “güç [power]”tür. Sınıfta güç, birçok araştırmacının dikkatini çeken konulardandır. Bu araştırmacılardan bir kısmı, gücü öğretmenin sahip olduğu bir olgu

⁶⁸ Basil Bernstein, **Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions**, (London: Routledge Taylor&Francis Group, 2003); Nicole Mockler, “Beyond ‘what works’: understanding teacher identity as a practical and political tool”, **Teachers and Teaching**, c.17 s.5 (2011): 517-528, DOI: 10.1080/13540602.2011.602059; Bedi Gümüşlü, “Cumhuriyet ve Öğretmen: Aydınlanma Politikası ve Öğretmen Kimliği”, (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005)

⁶⁹ Brandon Sherman, Annala Teemant, “Agency, identity, power: An agentive triad model for teacher action”, **Educational Philosophy and Theory**, (2021), DOI: 10.1080/00131857.2021.1929174; Elizabeth Hirst, Jennifer A. Vadeboncoeur, “Patrolling the Borders of Otherness: Dis/Placed Identity Positions for Teachers and Students in Schooled Places”, **Mind, Culture, And Activity**, c.13 s.3 (2006): 205-227

⁷⁰ Kevser Yıldırım, “Araştırmacı Öğretmen Kimliğinin Bir Modeli”, (Doktora Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018); Douwe Beijaard, Nico Verloop, Jan D. Vermunt, “Teachers’ Perceptions of Professional identity: An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective”, **Teaching and Teacher Education**, c.16 (2000): 749-764

⁷¹ Jeannie Daniels, Jennifer Brooker, “Student identity development in higher education: implications for graduate attributes and work-readiness”, **Educational Research**, c. 56 s.1 (2014): 65-76, DOI: 10.1080/00131881.2013.874157; Sarah O’Shea, “Transitions and turning points: exploring how first-in- family female students story their transition to university and student identity formation”, **International Journal of Qualitative Studies in Education**, c. 27 s.2 (2014): 135-158, DOI: 10.1080/09518398.2013.771226

⁷² Hilary McQueen, **Roles, Rights and Responsibilities in the UK Education**, (New York: Palgrave Macmillan, 2014): 52-58; William J. Chambliss, “The Saints and The Roughnecks”, **The Society**, c.11 s.1 (1973): 22-31.

⁷³ Betül Sümeyye Özgün, “Okulda Kimlik Oluşumu Üzerine Etnografik Bir Çalışma: Kurumsal Habitusun Rolü”, (Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019).

⁷⁴ Karla Correia, Alexandra Marques-Pinto, “Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers”, **Educational Research**, c.58 s.3 (2016): 247-264, DOI: 10.1080/00131881.2016.1200255; Wai Ling Chan, “Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children”, **Early Child Development and Care**, c.182 s.5 (2012): 639-664, DOI: 10.1080/03004430.2011.569543

olarak incelemiştir. Öğretmenin hiyerarşik üstünlüğünün sınıf kültürünü nasıl biçimlendirdiği,⁷⁵ eylemlere nasıl yansıdığı, öğrenci davranışları ve başarısına ne kadar etki ettiğine dair ayrıntılı çalışmalar yapılmıştır. Araştırmacıların diğer kısmı ise eğitim sisteminin kendisini bir güç mekanizması olarak ele almaktadır. Bu çalışmalar başlıca *Disiplin ve Ceza: Hapishanenin Doğuşu*,⁷⁶ *Devletin İdeolojik Aygıtları*,⁷⁷ *Kapitalist Amerika'da Okul*,⁷⁸ ve *Varisler*⁷⁹ olarak sıralanabilir. Bahsedilen çalışmalar genellikle gücü negatif bir olgu olarak ele almıştır. Rosenblum,⁸⁰ Mullooly ve Varenne⁸¹ gibi araştırmacılar ise gücün olumlu biçimde de kurgulanabileceğine işaret etmişlerdir.

Derslik sosyolojisini oluşturan öğelerin ayrı ayrı ele alınması, bu konulara dair detaylı incelemelerin yapılmasına imkân tanımıştır. Yapılan çalışmalar, derslik sosyolojisinin kapsamının genişliğini ve etkilerinin derinliğini göstermektedir. Ancak derslik sosyolojisi tüm bileşenleriyle bir gestalt (bütün) oluşturur ve bu bütünün anlamı parçalardan farklıdır. Ayrı ayrı incelenen sınıf kültürü, etkileşimleri, kimlikleri ve güç yapısı, bu çalışmada birlikte ele alınmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalar, derslik sosyolojisinin inşa sürecine dair detaylı bilgi sunmamaktadır. Bu çalışmanın literatürdeki söz konusu boşlukları doldurması amaçlanmıştır.

3.2. Sınıf ve Toplumsal Ayrışma

Toplumsal sınıf, birbirine benzer davranış, eğilim ve maddi çıkar içerisinde olan insanların gruplaşmasını ifade eder. Modern toplumda birden çok ekonomik sistemin bulunması, kültürün eklektik hale gelmesi ve çok katmanlı yapıların oluşması

⁷⁵ Thomas M. Philip, Winmar Way, Antero D. Garcia, Sarah Schuler-Brown, “When Educators Attempt to Make “Community” A Part of Classroom Learning: The Dangers of (mis)Appropriating Students’ Communities into Schools”, **Teaching and Teacher Education**, c.34 (2013): 174-183; Judith L. Pace, “Managing the Dilemmas of Professional and Bureaucratic Authority in a High School English Class”, **Sociology of education**, c.76 s.1 (2003): 37-52.

⁷⁶ Michael Foucault, **Discipline and Punish: The Birth of the Prison**, çev. Alan Sheridan, (New York: Vintage Books, 1995),

⁷⁷ Louis Althusser, **Devletin İdeolojik Aygıtları**.

⁷⁸ Samuel Bowles, Herbert Gintis, **Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life**, (Chicago: Haymarket Books, 2011).

⁷⁹ Bourdieu ve Passeron, **Varisler**

⁸⁰ Randi Rosenblum, “Standards and Sob Stories: Negotiating Authority at an Urban Public College”, **Classroom Authority: Theory, Research and Practice**, Ed. Judith L. Pace (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associations, 2006): 150-174.

⁸¹ James Mullooly, Herve Varenne, “Playing with Pedagogical Authority”, **Classroom Authority: Theory, Research and Practice**, Ed. Judith L. Pace (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associations, 2006): 62-86.

toplumsal sınıflamaları yetersiz kılmıştır. “Topumsal ayrışma” ise farklı biçimlerde teşekkül eden, sınırları daha saydam ve birbiriyle kesişebilir farklılaşmayı ifade eder. Toplumsal ayrışma, sosyolojide önemli yer tutar. Toplumsal ayrışmanın ekonomi, politika, eğitim gibi birçok toplumsal kurumla ilişkisi ve yapısı açıklanmaya çalışılmıştır.

Toplumsal ayrışma ile ilgili öne çıkan iki teori, Emile Durkheim’in öncülük ettiği *İşlevsel Teori* ve Karl Marx’ın öncülük ettiği *Çatışmacı Teori*’dir. *İşlevsel Teori*, toplumsal ayrışmanın iş bölümü, dayanışma ve işbirliği sağladığını savunur. Durkheim’a göre doğa, insanlara eşitlikçi yaklaşır ve bilim, bilinç, düşünme gibi alanlar yalnızca üst tabakaların tekelinde olmamalıdır.⁸² Topluluklar, doğaları itibarıyla iş bölümüne elverişlidir. Toplumsal kurum ve sınıflar, birbirine ihtiyaç duyar ve birbiriyle dayanışma içerisindedir. Bireyler arasındaki ekonomik ve toplumsal farklar onların eğitim ve beceriden kaynaklanır. Bir kişinin yönetici diğerinin işçi olmasında toplumsal fonksiyon açısından ayrımcı bir nitelik yoktur, toplum için iki meslek de gereklidir. Bu bakımdan Durkheim’a göre toplumsal gruplaşmalar organik dayanışma ve iş bölümüyle oluşturulur.

Çatışmacı Teori ise toprak, para, bilgi gibi toplumsal zenginliklerin pay edilmesinde toplumsal sınıflar arası bir eşitsizlik olduğunu, bu nedenle toplumların çatışma içerisindeki gruplardan oluştuğunu savunur. Bu teorinin öncülerinden Karl Marx, toplumu proletarya-burjuva olarak ikiye ayırmış ve kapitalizmin temelinde sömürü olduğunu öne sürmüştür.⁸³ Ona göre toplumsal zenginliğin büyük çoğunluğunu elinde tutan egemen sınıf, proletarya sınıfının mevcudiyeti sayesinde üst konumdaki yerini koruyabilir.⁸⁴ Proletarya ve burjuva arasında bitmek bilmeyen bir güç ve çıkar çatışması vardır. Burjuva sınıfı, gücünü ve servetini proletarya sınıfını sömürmesine borçludur.

Toplum ve toplumsal sınıflar arasındaki ilişkiye yaşam pratikleri üzerinden bakıldığında, bunlar arasında farklı iş, ikamet ve eğlence alışkanlıkları olduğu söylenebilir.⁸⁵ İşçi sınıfı iş alanı olarak tarla, bahçe, fabrika, atölye gibi yerlerde ve kol gücüyle çalışırken; beyaz yakalılar ofis, büro, devlet dairesi gibi yerlerde daha çok zihin gücüyle çalışır. Ayrıca, toplumsal sınıfların ikamet bölgeleri ve eğlence

⁸² Emile Durkheim, **Ahlak ve Toplum**, çev. Duygu Çenesiz (İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2016), 31.

⁸³ Karl Marx ve Frederick Engels, “Communist Manifesto - Intro and Part I”, 1848, 1-9.

⁸⁴ Erik Olin Wright, **Classes**, 8.

⁸⁵ Marx, Karl; Engels.

alışkanlıklarının da farklılaştığı söylenebilir. Toplumsal sınıflar gelir durumu ya da meslek farklılıklarının ötesinde, günlük hayatın içine nüfuz etmiş ilişkiler olarak tanımlanır.⁸⁶

Toplumsal sınıfların eğitim, sağlık, adalet gibi kurumlarla iletişim ve etkileşimi de farklılaşır. Mülkiyet ile yaşam biçimi, mekân kullanımı, iletişim stratejileri, günlük kaygılar arasında sıkı bir bağ vardır. Ekonomi, sağlık, eğitim ve aile gibi kurumlarla ilişkilerin başkalaşması, aynı zaman ve mekân içerisinde toplumsal sınıflara farklı düzlemler tanır ve birbirleri arasına görünmez sınırlar çizer. Toplumsal ayrışma, bir bakıma toplumsal gruplar arasında “cam tavan”⁸⁷ oluşturarak grupların birbirine karışmasını önler. Bir çaycı ve yönetici, aynı mekân ve zamanda farklı hayatlar yaşar ve birbiriyle kesişmeyen ilişkiler kurarlar.

Sınıflar arası çatışma, eşitlik tartışmalarını da beraberinde getirir. Toplumsal eşitsizlik, yapı ve biçim gibi temel sosyolojik sorunların görünür pratikleri, bugün hala klasik sosyologların teorileriyle incelenmektedir.⁸⁸ Toplumsal ayrışma, yalnızca geçmişin değil, bugün ve geleceğin de anlaşılmasını sağlar. Toplumsal ayrışmaya dair sonraki tartışmaları etkileyen Karl Marx, Max Weber, Pierre Bourdieu, Erik Olin Wright, John H. Goldthorpe, Zygmunt Bauman, Anthony Giddens gibi önemli teorisyenler vardır.

Derslik sosyolojisinin toplumsal ayrışmayla olan ilişkisi, bu çalışma içerisinde *Çatışmacı Teori* ekseninde ele alınmıştır. Bu nedenle Çatışmacı Teori’nin en önde gelen iki ismi Karl Marx ve Max Weber’in teorilerine yer verilmiştir. Ancak Marx ve Weber’in teorilerin, derslik sosyolojisinin toplumsal ayrışma ile ilişkisini açıklamak için yetersiz kalmıştır. Bu noktada Pierre Boudieu’nun teorisi, eğitimin kültürel sermaye ile ilişkisini kurarak yeni bir alan açmıştır. Bu nedenle aşağıda bu üç sosyoloğun açıklamalarına yer verilmiştir.

⁸⁶ Sibel Kalaycıoğlu, Kezban Çelik, Ümit Çelen, Sinan Türkyılmaz, “Temsili Bir Örneklemde Sosyo-Ekonomik Statü (SES) Ölçüm Aracı Geliştirilmesi: Ankara Kent Merkezi Örneği”, **Sosyoloji Araştırmaları Dergisi**, c.13 s.1 (2010): 188.

⁸⁷ Cam tavan [glass ceiling] teorisi özellikle cinsiyet çalışmalarında kullanılan, 1986’da Carol Hymowitz ve Timothy D. Schellhardt *Wall Street Journal*’da yazdıkları makaleyle adı duyulmuş bir metafordur. Bu metafor, görünmez engelleri ifade eder ve genellikle feminist teoride kadınları engelleyen görünmez sınırlar anlamında kullanılır.

⁸⁸ Sibel Kalaycıoğlu, Kezban Çelik, Ümit Çelen, Sinan Türkyılmaz, “Temsili Bir Örneklemde Sosyo-Ekonomik Statü (SES) Ölçüm Aracı Geliştirilmesi: Ankara Kent Merkezi Örneği”, **Sosyoloji Araştırmaları Dergisi**, c.13 s.1 (2010): 187.

3.2.1. Toplumsal Ayrışma Açıklamaları: Karl Marx, Max Weber ve Pierre Bourdieu

3.2.1.1. Marx ve Çatışma

Marx'ın düşünceleri, ekonomi ve sosyoloji alanında yeni bir paradigma başlatmıştır. Emek-sermaye üzerine yazdıklarıyla yeni tartışmalar başlatan Marx'a göre, kapitalist ekonominin temelleri sermaye sahipleri ve işçiler arasındaki çatışmaya dayanır.⁸⁹ Bir ideolojiye dönüşen fikirleri, başta toplumsal ayrışma olmak üzere birçok sosyal, bilimsel, ekonomik ve politik tartışmaya temel oluşturmuştur.

Marx'ın düşünce akımı, temel olarak *sömürü teorisine* dayanır. Ona göre sermaye (kapital), genişleyen bir değerdir.⁹⁰ Para ancak daha fazla parayı getirdiği zaman kapital haline gelir. Bu nedenle sermaye sahipleri ancak sömürü mekanizmasını işleterek varlıklarını sürdürebilir. Marx'ın teorisine göre bu mekanizmada sömürülen taraf proleterya/işçi olarak ifade edilmektedir. İşçi sınıfının ürettiği değer çoğu sermaye sahiplerine/burjuvaziye ait olur.⁹¹ Böylece işçi sınıfı yoksullaşırken burjuva zenginleşir. Marx'ın sömürü teorisine göre bir grubun zengin olması için diğerinin sömürülmesi gerekir.

Marx'ın sömürü teorisi yalnızca emek ve parayla sınırlı değildir. Sömürü, aynı zamanda fikir dünyası ile de desteklenir. “Egemen sınıfın fikirleri her zaman hâkim fikirler olagelmıştır. Maddi üretim araçlarına sahip olan sınıf, aynı zamanda zihinsel üretim araçlarına ve kanallarına da sahiptir ve bu araçlara sahip olmayan sınıflar hâkim fikirlere uymak zorundadır”.⁹² Egemen olmayan sınıfa hâkim fikirlerin benimsetildiği kanallardan biri eğitimidir. Freire'ye göre egemen sınıf, öğrencileri “bankacı eğitim modeli”yle pasifleştirilir ve hâkim fikirlerle doldurulur.⁹³ Bahsettiği “bankacı eğitim modeli” tek yönlü (öğretmenden öğrenciye) ve anlamdan yoksun, mekanik bir sistemdir. Marksist teorinin önde gelen eğitim felsefecilerinden Paulo Freire, Marx ile benzer biçimde burjuvazinin gelişmesine imkân sağlayan eğitimin politikayla benzer dil kullandığına dikkat çeker.⁹⁴ Marx'a göre de burjuva sınıfının gelişmesindeki her

⁸⁹ Erik Olin Wright, “Foundations of a Neo-Marxist Class Analysis”, **Approaches to Class Analysis**, Ed. Erik Olin Wright (Cambridge: Cambridge University Press, 2005), 4.

⁹⁰ Alfredo Saad-Filho, Ben Fine, **Marx's Capital**, 5. Bs. (New York: Pluto Books, 2010), 30.

⁹¹ Erik Olin Wright, **Classes**, (London: Verso, 1985), 65.

⁹² Karl Marx, “The German Ideology”, **Classes, Power, and Conflict: Classical and Contemporary Debates**, ed. Anthony Giddens, David Held (Los Angeles: University of California Press, 1984): 26.

⁹³ Paulo Freire, **Ezilenlerin Pedagojisi**, 16. Bs (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2003), 85.

⁹⁴ Freire, **Ezilenlerin Pedagojisi**, 87.

adım, politik gelişmelerle birlikte gerçekleşmiştir. Burjuvazi nerede ellerini üste çıkarttıysa, tüm feodal, ataerkil ve önemsiz ilişkilere son vermiş, üstelik bunu yaparken sömürü mekanizmasını dini ve politik illüzyonlarla örtmüştür.⁹⁵ Yates, Amerika’da yürütülen “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın [No Child Left Behind]” ve “Yukarıya Yariş [Race to the Top]” projelerinin sınıfları iş yerlerine benzeten politikalarının akademik başarı amacıyla gizlendiğini belirtir.⁹⁶

Marx’ın modern devlet ve toplumda ekonomik farklılıklara yer ve önem veren kazandırdığı alanlardan biri ise eğitimidir. Eğitim, Marxist düşünürlerden Althusser’in da üzerinde durduğu ideolojik aygıtlardan biridir.⁹⁷ Ona göre egemen ideolojinin benimsenmesi için medya, kültürel araçlar, siyaset gibi Devletin İdeolojik Aygıtı (DİA) kullanılır. Eğitim, bu araçlar arasında en uzun soluklu ev etkililerindendir. Althusser’a göre sömürü sisteminin araçlarından olan okullar kurallara uymayı, boyun eğmeyi ve egemen ideolojiyi öğretir. Böylece egemen olmayan sınıf aynı konumda kalır. Başka bir çağdaş Marksist eğitimci Apple ise öğrencilerin egemen sınıfın “görmelerini istediklerinden başka bir şey göremeyecek ve anlayamayacaklar”ını savunur.⁹⁸ Giddens, Bauman, Bacon gibi bazı düşünürler, eğitimin kapitalist sisteme hizmet ettiğini iddia etmektedir. Ayrıca eğitim işletmelerinin de kapitalizm çerçevesinde değerlendiren düşünürler vardır. Örneğin Yates, okullar, ders kitabı şirketleri ve ölçme materyali tedarikçilerini kapitalist birikimin kaynağı olarak görür.⁹⁹

3.2.1.2. Weber ve Toplumsal Sınıf

Çatışmacı Paradigma’nın öncülerinden Weber, toplumu Kapitalist toplumu din, kültür, iktidar gibi kavramlarla açıklamıştır. Şerif Mardin Weber’in “Alman siyasi fikri ve hayatının odak noktası olan bir ailede doğduğunu”¹⁰⁰ ve toplumsal ayrışmayı incelerken özgün bir yaklaşım benimsediğini belirtir.¹⁰¹ Entelektüel bir ailede

⁹⁵ Karl Marx, Frederick Engels, **Manifesto of the Communist Party**, (Oxford: Oxford University Press, 1992), 33, 34.

⁹⁶ Michael D. Yates, **The Great Inequality** (New York: Routledge, 2016): 11.

⁹⁷ Louis Althusser, **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**, çev. Alp Tümertekin (İstanbul: İthaki Yayınları, 2014), 39-41.

⁹⁸ Michael W. Apple, **Eğitim Toplumu Değiştirebilir mi?**, ed. Şakir Çinkır, çev. Abdullah Açar (“7. Bölüm: Eleştirel Eğitim, Hakikati Söyleme ve Eyleme Dönüş”), (Ankara: Anı Yayıncılık, 2017), 205.

⁹⁹ Michael D. Yates, **The Great Inequality** (New York: Routledge, 2016): 13.

¹⁰⁰ Şerif Mardin, “Max Weber Üzerine”, Ed. Hans H. Gerth, C. Wright Mills, **Max Weber Sosyoloji Yazıları**, çev. Taha Parla (İstanbul: Metis Yayınları, 2017), 11.

¹⁰¹ A.g.e., 13.

yetißen¹⁰² Weber’in modern toplum görüşleri geçerliğini yitirmiş ideoloji, felsefe ve kavramlardan arınmıştır.¹⁰³ Weber’in toplumsal sınıf analizinin sosyal teorinin hemen her kavramına eklemlenebilmesi, deneysel ve tarihi birçok probleme hitap etmesi onu sıkça başvurulmuş bir kaynak haline getirmiştir.¹⁰⁴

Marx gibi, Weber de sınıf durumlarının mülkiyetle ilişkili olduğunu savunur. Fakat Marx’ın aksine Weber’e göre iktidar, çoğulcu biçimde dağıtılmıştır ve statü ile siyasi partiler güç üzerinde etkilidir.¹⁰⁵ Weber’in teorisinde toplumsal sınıfların hayatî imkânlarını belirlemesi önemlidir.¹⁰⁶ Weber’e göre toplumsal sınıf olmanın koşulları şöyledir:

1. Hayatî imkânlarında ortak bir temel öge olmalıdır.
2. Bahsedilen bu öge, ekonomik çıkarı temsil etmelidir,
3. Bu öge, meta ve işgücü piyasası koşullarında temsil edilmelidir.¹⁰⁷

Weber’in toplumsal sınıfları açıklarken alana kazandırdığı önemli kavramlardan “toplumsal statü”, sınıflardan farklı olarak, kişinin diğerlerine göre konumudur.¹⁰⁸ Bu konum, genel eğilimlerin, değerlerin ve yaşam biçimlerinin bireysel farkındalığıyla ve değerlendirmesiyle belirlenir. Diğer bir ifadeyle toplumsal statü, bireylerin sosyal hayat içerisinde bilinçli konumlarını anlatır. Statü, “toplumsal onur [social honor/soziale Eher]” ile ilişki halindedir.¹⁰⁹ Bu onur, toplumun kıymet verdiği eğitim gibi “herhangi bir nitelik ile ilgili olabilir” ve piyasa/mülkiyet konumlarıyla ilgili olması gerekmez.¹¹⁰ Tersine, genellikle salt mülkiyet gösterisinin tam karşısında yer alır. Fakat yine de belirli statüdeki bireylerin kendilerinden “beklenen hayat tarzını gerçekleştirebilmesi, (doğal olarak,) genellikle ekonomik etmenlerce” belirlendiğinden, statüyü ekonomik koşullardan ayrı düşünmek imkânsızdır.¹¹¹ Eğitimli olmak, toplumsal onur ve statü kazandıran niteliklerden biri olabilir. Ancak

¹⁰² Hans H. Gerth, C. Wright Mills, **Max Weber Sosyoloji Yazıları**, çev. Taha Parla (İstanbul: Metis Yayınları, 2017), 45.

¹⁰³ Stephen Kalberg (ed), **Max Weber: Readings and Commentary on Modernity**, (Malden, Blackwell Publishing, 2005), xi.

¹⁰⁴ Erik Olin Wright, **Understanding Class** (London: Verso, 2015).

¹⁰⁵ Stephen Kalberg (ed), **Max Weber: Readings and Commentary on Modernity**, (Malden, Blackwell Publishing, 2005): 147.

¹⁰⁶ Erik Olin Wright, **Understanding Class**, (London: Verso, 2015), 42.

¹⁰⁷ Gerth, Mills, **a.g.e.**, 205.

¹⁰⁸ Gerth, Mills, **a.g.e.**: 148.

¹⁰⁹ Gerth, Mills, **a.g.e.**, 210.

¹¹⁰ Gerth, Mills, **a.g.e.**, 210, 211.

¹¹¹ Gerth, Mills, **a.g.e.**: 214.

bu niteliğin elde edilmesi ekonomik gelire dayanmaktadır. Böylece eğitim, toplumsal sınıfla ve statünün arasında bir köprü işlevi görür.

Marx, toplumsal sınıfı mülkiyet ekseninde açıklarken, bireyin yaşam koşulları, sosyal hayatta gördüğü ve talep ettiği saygıya değinmemiştir.¹¹² Ona göre maddi güç, toplumsal ve siyasi güçle eşdeğerdir. Weber ise toplumsal sınıfları yalnızca ekonomik temellere dayandırmaz. Weber'e göre toplumsal sınıflar benzer davranışlar ya da yaşam koşulları içerisinde bulunan insanları/insan gruplarını ifade eder. Ona göre bir toplumsal sınıfa ait insanlar maddi çıkarları dolayısıyla benzer biçimde davranırlar da ne duygusal ne de geleneksel anlamda 'birliktelik' hissini paylaşırlar.¹¹³ Birliktelik içerisinde olanlar ise "statü grupları"dır. "Statü grupları" aynı toplumsal statüde olan ve aralarında birliktelik bulunan sosyal grupları ifade eder.

Weber dört temel sınıf gruplamasından bahseder: (1) işçi sınıfı, (2) küçük burjuva, (3) mülksüz aydınlar ve teknik uzmanlar, ve (4) mülk ve eğitim yoluyla ayrıcalıklı olanlar.¹¹⁴ Bahsedilen gruplamalar salt mülkiyet temelli değildir. Weber, sınıf gruplamalarına eğitim ve uzmanlığın da ayrıştırıcı bir unsur olarak dâhil etmiştir. Bu ayrışma, temelde uzmanlık ve becerilerin kazanıldığı sınıflarda inşa edilir. Fakat bir sınıf grubundan diğerine geçmek için zaman zaman mülkiyet değişimi yeterli olabilmektedir.

Weber'e göre toplumsal sınıfta hareketlilik büyük ölçüde ekonomik gelirle ilişkilidir. Statü grupları ise, kendi içlerinde kapalı gruplardır. Bireylerin belirli bir statü grubuna dâhil olabilmesi için o grubun "kabul edilmiş içe dönük eylemlerine uyum göstermesi"¹¹⁵ ve grup tarafından kabul edilmesi gerekir. Statü kazanmak, esas olarak gaspa dayanan bir tabakalaşmanın sonucudur ve statü ayrımları artık "yalnız teamüller ve kanunlarla değil, *ayinlerle* güvence altına alınır".¹¹⁶ Bu ayinler modern hayatta başta çeşitli biçimlerde oluşturulur ve hayatın farklı aşamalarında kendini gösterir. Eğitim ise bu ayinlerin edinilmesinde önemli bir görev üstlenir. Bireyler, toplumsallaşmayla statü ayinlerini öğrenerek belirli gruplara dâhil olurlar. Bu anlamda eğitim, statü kazanmanın yollarından biridir.

¹¹² Nicholas Gane, "Max Weber as a Social Theorist: 'Class, Status, Party'", **European Journal of Social Theory**, c.8 s.2 (2005): 215.

¹¹³ Nicholas Gane, "Max Weber as a Social Theorist: 'Class, Status, Party'", **European Journal of Social Theory**, c.8 s.2 (2005): 216.

¹¹⁴ Gane, "a.g.e.": 213.

¹¹⁵ Gerth, Mills, **a.g.e.**, 211.

¹¹⁶ Gerth, Mills, **a.g.e.**, 212.

3.2.1.3. Bourdieu: Sermaye, Habitus ve Alan

Pierre Bourdieu, toplumsal ayrışma ve eğitim alanında sıkça başvurulan, kapsamlı ve pratiğe yönelik eserler ortaya koymuş bir sosyologdur. Bourdieu, toplumsal ayrışmayı mülkiyet ve politikayla sınırlı tutmaz. Ona göre toplumsal ayrışma, bireysel özellikleri ve çeşitli kültürel öğeleri de içine alır.¹¹⁷ Kültür, aile, yaşam tarzı ve eğilimler Bourdieu'nun toplumsal ayrışma teorisinin temelinde yer alır. Bu bakımdan diğer sosyologlardan ayrı bir yerde olan Bourdieu, “habitus”, “sermaye” ve “alan” kavramlarıyla Durkheim'dan daha eleştirel, Marx'tan daha yapısalcı bir konumdadır. Bourdieu, varlığa sahip olanlar ve olmayanlar arasındaki ayırmadan ziyade yaşam alanlarının ve tarzlarının ayırımından bahseder. Böylece Bourdieu, hem toplumsal ayrışmayı daha somut hale getirmiş hem de kapsamını genişletmiştir.

Bourdieu'nun toplumsal ayrışma teorisini anlamak için öncelikle “habitus”, “sermaye” ve “alan” kavramlarını bilmek gerekir. Habitus, “kalıcı, tercüme edilebilir bir yatkınlıklar sistemi”¹¹⁸ olarak tanımlanır. Yatkınlık, *yapı* ve *eğilimi* kapsar. Yapılar eğilimleri belirli bir forma kavuştururken eğilimler de yapıları sağlamlaştırır. Diğer bir ifadeyle birey sosyalleşirken içerisinde bulunduğu yapının özelliklerine göre bir eğilim oluşturur. Sosyalleşmenin yapıları, bireyin algı ve eylemlerine yön verir. Böylece birey, içine sosyalleştiği habitusa uygun bir eğilim kazanır.

Bourdieu, toplumsal ayrıma yol açan varlık ve eğilimleri karşılığı yalnızca para olmayan *sermaye* kavramıyla açıklar. Onun tanımlamasına göre sermaye, “zamanla biriken, kar üretme potansiyeline sahip, kendini belirli biçimlerde yeniden üreten, her şeyin eşit olamayacağına ithaf edilmiş güç”tür.¹¹⁹ Bourdieu'ya göre habitusu biçimlendiren ve toplumsal ayrıma yol açan dört sermaye türü vardır: *ekonomik sermaye*, *kültürel sermaye*, *sosyal sermaye* ve *simgesel sermaye*.

Ekonomik sermaye [economic capital, capital économique] gelir, mülk sahipliği olarak açıklanır. *Kültürel sermaye* [cultural capital, capital culturel] ise eğitim, kültür sahipliğidir. Bu iki sermaye arasındaki zıtlık,¹²⁰ toplumlarda temel hiyerarşik yapının oluşmasını sağlar. *Sosyal sermaye* [social capital, capital social]

¹¹⁷ Wright, **Understanding Class**, 4, (Dipnot 7)

¹¹⁸ David Swartz, **Kültür ve İktidar: Pierre Bourdieu'nun Sosyolojisi**, Çev. Elçin Gen, (İstanbul: İletişim Yayınları, 2011), 144.

¹¹⁹ Pierre Bourdieu, “The Forms of Capital”, **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education** (Westport: Greenwood, 1986), 16.

¹²⁰ Pierre Bourdieu, “The field of cultural production, or: The economic world reversed”, **Poetics** c.12, s. 4-5 (1983): 311-56, [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(83\)90012-8](https://doi.org/10.1016/0304-422X(83)90012-8).

ekonomik sermayeye çevrilebilen, asalet unvanları şeklinde kurumsallaştırılabilen sermaye türüdür.¹²¹ Son olarak *simgesel sermaye* [*symbolic capital, capital symbolique*], gerçeğin fiziksel dünyadaki ölçülebilir izdüşümlerinin yanında ona atanan simgesel ifadedir. Bourdieu'ya göre, zamanla ve eğitimle sermayenin değişmesi ve dönüşmesi mümkündür.¹²² Sermaye türleri kendi içlerinde ve aralarında dönüşebilir. Birey, eğitime dahil olarak kültürel sermayesini artırabilir. Böylece sermayesini kendi içinde değiştirmiş olur. Edindiği kültürel sermayeyi daha çok gelir elde etmek için kullandığıdaysa kültürel sermayesini maddi sermayeye çevirmiş olur.

Bourdieu, sahip olunma biçimlerine göre ise iki tür sermayeden bahseder: “Miras alınmış sermaye [*inherited capital, capital hérité*]” ile “edinilmiş sermaye [*acquired capital, capital acquis*]”. Miras alınmış sermaye aileden çocuğa aktarılan sermayedir. Edinilmiş sermaye ise bireye doğrudan aktarılmayan, bireyin kendi emek ve çabasıyla kazandığı sermayedir.

Sermayenin hem alanlara hem de edinilme biçimlerine göre farklılaşması, Bourdieu'nun teorisini çok boyutlu hale getirir. Weininger, Bourdieu'nun çok boyutlu analizini açıklarken üç dikey eksen den oluşan bir modelden bahseder. Bu model, Bourdieu'nun çok katmanlı teorisini pratiğe dökmeyi kolaylaştırır. Modelin eksenlerinden biri maddi sermaye, biri konumlar, diğeri ise sermayede yaşanan değişikliği ifade eder.¹²³ Böylece meslek ve konumun yanı sıra değişim toplumsal sınıf analizlerine dahil edilmiş olur.

Kültürel sermayenin eğitimle yakın ilişkisi vardır. Bourdieu'ya göre *kültürel sermaye* üç biçimde ortaya çıkar: *bedenselleşmiş hâlde*; *nesneleşmiş hâlde*; ve *kurumsallaşmış hâlde*.¹²⁴ *Bedenselleşmiş kültürel sermaye*, kişinin zaman harcayarak edindiği kültürle görünür hale gelir ve bunu kişinin kendisinden başka kimse yapamaz. *Nesneleşmiş kültürel sermaye*, materyal olarak aktarılabilen tablolar, yazılar, heykeller gibi ekonomik karşılığı olan kültürel materyallerdir. *Kurumsallaşmış kültürel sermaye* ise eğitim niteliklerinde görüleceği gibi kültürel sermaye üzerinde orijinal özellikler üretir. Bu kültürün yasal belgelendirilmesi ya da kanıtı gibidir. Örneğin, köklü

¹²¹ Pierre Bourdieu, “The Forms of Capital”, **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education** (Westport: Greenwood, 1986), 16, 17.

¹²² Bourdieu, **Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste**, 80.

¹²³ Elliot B. Weininger, “Foundations of Pierre Bourdieu's Class Analysis”, Ed. Erik Olin Wright, **Approaches to Class Analysis** (Cambridge: Cambridge University Press, 2005), 88-89.

¹²⁴ Pierre Bourdieu, “a.g.e.”, 16, 17.

geçmiş, kurumsal yapısı, gelenekler ve ritüelleri bulunan bir okuldan mezun olmak kurumsallaşmış kültürel bir sermayeye sahip olduğunu kanıtlar.

Bourdieu üretim araçlarının ve mülkün toplumu ayrıştırdığının farkındadır; ancak ayrımı yalnızca ekonomi gibi makro temellere dayandırmaz. Üretim araçlarına sahip olmak toplumsal ayrımı biçimlendirir. Bourdieu, bunların yanı sıra cinsiyet oranı, coğrafi alan dağılımı gibi yardımcı özellikleri de göz önünde bulundurur.¹²⁵ Ona göre açıkça belirtilmese de bu özellikler toplumsal seçme ve ayrışma ilkelerini düzenler ve toplumsal ayrımı biçimlendirir.

Bourdieu 1970’lerden sonra *alan* [*field, champ*] kavramını literatüre dahil etmiştir. Bourdieu’ya göre “alan”, “piyasadaki sermaye dağılımının, rekabet eden bireyler, gruplar ve örgütler arasındaki hiyerarşik bir iktidar ilişkileri kümesini yansıttığı bir kuvvet alanı”dır.¹²⁶ Ona göre alan, “tüm dışsal kararları kıran bir prizma gibi işler. Demografik, ekonomik ve politik olaylar her zaman alanın genel mantığına göre yeniden anlamlandırılır”.¹²⁷ Alan, hem kural koyucu özelliğiyle bir iktidar alanıdır, hem de kısıtlı kaynaklara erişmek isteyen aktörlerin çabaladığı bir mücadele ortamı.¹²⁸ Bourdieu’nun alan kavramı toplumsal ayrışmanın tekil bir zemine konumlandırmasını engeller. Farklı alanların tanınması – ki Bourdieu bunu özellikle aristokratlar ve burjuvaların farklı eğilim ve iktidarlara üzerinden gerçekleştirir – çok boyutlu bir analize imkân sağlar.

Bourdieu’ya göre kültürel, ekonomik ve politik konumlar güç birliği oluşturan tekil parçalardır. Bourdieu’nun toplumsal ayrım teorisi geniş bir kesim tarafından kabul edilse de, parçaların bir bütünlük oluşturmamasından ve psikolojik alanı kapsamamasından dolayı eleştirilmiştir.¹²⁹ Habitus psikolojik alanı kapsar gibi görünse de, ikili (sıcak-soğuk, ucuz-pahalı, vb) tasvirlerden öteye gitmemesi, Bourdieu’nun teorisinin yetersiz görünmesine neden olur.¹³⁰ Kültürel ayrım daha

¹²⁵ Pierre Bourdieu, **Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste**, Çev. Richard Nice, (Cambridge: Harvard University Press, 1984), 79.

¹²⁶ Swartz, **a.g.e.**, 170.

¹²⁷ Pierre Bourdieu, **The Field of Cultural Production**, Ed. Randal Johnson (London: Polity Press, 1993), 164.

¹²⁸ Joseph J. Ferrare and Michael W. Apple, “Field Theory and Educational Practice: Bourdieu and the Pedagogic Qualities of Local Field Positions in Educational Contexts,” *Cambridge Journal of Education* 45, no. 1 (2015): 48, <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.988682>.

¹²⁹ Joseph Ferrare and Michael W. Apple, “Field Theory and Educational Practice: Bourdieu and the Pedagogic Qualities of Local Field Positions in Educational Contexts,” **Cambridge Journal of Education**, c.45 s.1 (2015): 49, 50.

¹³⁰ Ferrare, Apple, “a.g.e.”, 50.

bireysel¹³¹ ya da eklektik¹³² olabilir. Ollivier, Bourdieu'nun toplumsal sınıf ayrımlarını katı ve kemikleşmiş bulur.¹³³ Ona göre böylesi bir sınıflama, bireylerin zevk ve tercihlerinin açıklayamaz. Ayrıca Ollivier toplumsal ayrışmanın düzenlenmiş ve kemikleşmiş olgular üzerinden gerçekleşmeyeceğini, dinamik bir yapı olduğunu ve dikkatle incelenmesi gerektiğini ifade eder.

Bauman'ın terimiyle hem yerel hem de küresel özellikleri taşıyan "küreyerelleşmiş toplumlarda"¹³⁴ yukarıda bahsedilen geleneksel toplumsal sınıf teorileri zaman zaman yetersiz görünebilir. Ancak özellikle eğitim alanında öğrenme¹³⁵, sosyal sermaye¹³⁶, yeniden üretim¹³⁷ gibi birçok olguyu açıklaması bakımından Bourdieu'nun teorisi hala popülerliğini korumaktadır.¹³⁸ Farklı sermaye türlerinden özellikle kültürel ve edinilmiş sermayeye vurgu yapması ve habitus kavramının esnek yapısı sebebiyle bu çalışmada toplumsal ayrım için Bourdieu'nun teorisi temel alınmıştır.

¹³¹ Aage B. Sørensen, "Toward a Sounder Basis for Class Analysis," **American Journal of Sociology** c.10, s.6 (2000): 1533, <https://doi.org/10.1086/210463>; Anthony Giddens, **Modernity and Self-Identity** (Cambridge: Polity Press, 2006), 231.

¹³² Michèle Ollivier, "Modes of Openness to Cultural Diversity: Humanist, Populist, Practical, and Indifferent," **Poetics** c.36, s. 2–3 (2008): 121, <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2008.02.005>; Bernard Lahire, "The Individual and the Mixing of Genres: Cultural Dissonance and Self-Distinction," **Poetics** c.36, s.2–3 (2008): 183, <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2008.02.001>.

¹³³ Michèle Ollivier, "Revisiting Distinction," **Journal of Cultural Economy** c.1, no. 3 (2008): 263–79, <https://doi.org/10.1080/17530350802476970>.

¹³⁴ *Küreyerelleşme*, Bauman'ın "mesafelerin hükümsüz kalmasıyla birlikte yerelliği kendi özgünlüğünden, özelliklerinden ve öneminden soyutlayarak, ona yeni anlamlar yüklenmesi" anlamında kullandığı bir terimdir; Zygmunt Bauman, **Eğitim Üzerine** (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2020), 136

¹³⁵ Rob Warwick, Janet McCray, and Douglas Board, "Bourdieu's Habitus and Field: Implications on the Practice and Theory of Critical Action Learning," **Action Learning: Research and Practice** c.14 s.2 (2017): 104–19, <https://doi.org/10.1080/14767333.2017.1296409>.

¹³⁶ Michael Grenfell, "Applying Bourdieu's Field Theory: The Case of Social Capital and Education," **Education, Knowledge and Economy** c.3 s.1 (2009): 17–34, <https://doi.org/10.1080/17496890902786812>.

¹³⁷ Taner Atmaca, "Eğitimde Toplumsal Eşitsizliğin Kültürel Sermayenin Aktarımıyla Yeniden Üretilmesi" (Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019).

¹³⁸ Hultqvist, Elisabeth, and Ida Lidegran. "The use of 'cultural capital' in sociology of education in Sweden." **International Studies in Sociology of Education**, c.30 s.3 (2021): 349–356; Mikus, Karoline, Nicole Tieben, and Pia S. Schober. "Children's conversion of cultural capital into educational success: the symbolic and skill-generating functions of cultural capital." **British Journal of Sociology of Education**, c.41 s.2 (2020): 197–217; Atmaca, a.g.e.; Wildhagen, Tina. "Why does cultural capital matter for high school academic performance? An empirical assessment of teacher-selection and self-selection mechanisms as explanations of the cultural capital effect." **The Sociological Quarterly**, c.50 s.1 (2009): 173–200.

3.2.2. Toplumsal Ayırışma ve Eğitim

3.2.2.1. Genel Bakış: Eğitim ve Toplumsal Ayırışmaya

Toplumsal ayırışma, bireylerin ekonomik, kültürel, toplumsal ya da siyasal eğilimleri bakımından toplumsal alanda birbirlerinden ayırışmasını; benzer eğilimlere sahip olan grupların benzer eğilimlere sahip olmasını ifade eder. Toplumsal ayırışma hangi perspektiften bakılırsa bakılsın eğitimle iç içe geçmiş süreç ve pratikleri barındırır. Eğitim, kamusal okulların yaygınlaşması ve mesleki eğitimin güçlenmesiyle birlikte toplumsal konumu belirleyen araçlardan biri haline gelmiştir. Modernitenin meritokratik eğitim söylemi¹³⁹ hangi toplumsal kökenden gelirse gelsin bireylerin yetenek ve becerilerini eğitim aracılığıyla geliştirerek dikey hareketlilik gerçekleştirebileceğini telkin eder. Ancak özellikle Bourdieu, Passeron, Willis ve Bernstein gibi sosyologların çalışmaları genelde modernite, özelde modern eğitimin toplumsal eşitliği sağlayamadığını iddia eder.

Eğitim sisteminin çıktıları, öğrencilerin eğitim aracılığıyla elde ettikleri başarı, beceri, tutum ve meslekleri içerir. Eğitim ve toplumsal ayırışma arasındaki ilişki, ilk önce bu çıktılar üzerinden görünür. Eğitim, bireylerin toplumsal hiyerarşideki konumlarını belirlemede etkilidir. Davis ve Moore'a göre bu hiyerarşideki sırayı belirleyen faktörler; konumların **a)** toplum için arz ettiği önem ve **b)** gerektirdiği yüksek eğitim ya da beceridir.¹⁴⁰ Toplumların bir konuma atfettiği önem, o konumun işlevselliğinden çok konumun gerektirdiği nitelik ve becerilere sahip olanların sayısı ile ölçülür. Bir işçi ile bir mühendisin konumları, toplumsal işlevleriyle değil sahip oldukları becerilerin toplumda bulunma oranına göre belirlenir. İşçinin sahip olması gereken beceriler herkeste bulunabilirken avukatın sahip olması beklenen beceriler ise herkeste bulunmaz. Belirli konumlara gelmek için gereken becerileri dağıtan kurum ise eğitimidir. Bu bakımdan eğitim, toplumsal tabakalaşmayı biçimlendiren, kimin üst sıralarda olacağını belirleyen önemli bir araç haline gelir. Eğitimin bu tabakalaşmayı ne gibi durum, olay ve stratejilerle belirlediğini anlamak için, özellikle sınıflarda nelerin yaşandığını bilmek gerekir.

¹³⁹ Bu söylem, eğitimin toplumsal kökene bakılmaksızın “yetenekli olan” ve “çok çalışan”ı ön plana çıkarttığını savunur. Michael Young, **The Rise of the Meritocracy: 1870-2033** (Harmondsworth: Penguin Books, 1961), <http://www.amazon.co.uk/Rise-Meritocracy-Classics-Organization-Management/dp/1560007044>.

¹⁴⁰ Kingsley Davis and Wilbert E Moore, “Some Principles of Stratification”, **American Sociological Association** c.10, s. 2 (1945): 242.

Toplumsal hiyerarşide üst konumlarda olmak için yapılan eğitim yatırımları, akademik başarı ile ekonomi arasındaki ilişkiye işaret eder. Bu yatırımı Gary Becker “insan sermayesi” kavramıyla açıklar.¹⁴¹ İnsan sermayesi, ekonomik gelir üreten bilgi, beceri, eğitim gibi kaynaklardır. Bireyler eğitime – insan sermayesine – yatırım yaparak, toplumda daha az bulunan nitelikleri ve becerileri elde etmeye çalışır. Bu beceriler, onların daha yüksek gelir elde etmelerini sağlar. Böylece eğitim, yalnızca kültürlenme süreci olmaktan çıkar. Daha yüksek gelir üretecek beceriler elde etme süreci haline gelir. Bu beceriler, okuma-yazma ya da yer silme gibi kolayca sahip olunacak beceriler değildir. Şirketler genelde böylesi beceriler için yüksek maaş vermezler. Yüksek maaşlar daha karmaşık ya da üst düzey eğitim gerektiren beceriler için ödenir.¹⁴² İnsan sermayesinin bu tezi, uluslararası istatistiklerle de doğrulanır. OECD verilerine göre en yüksek maaş seviyesi üst düzey eğitim almış bireylere aittir.¹⁴³ Türkiye’de de ilkökul mezunlarının gelir seviyesi, lise ve yükseköğretim mezunlarından düşüktür.¹⁴⁴ Bu nedenle öğrenci başarısını etkileyen her unsur önemlidir. Derslik sosyolojisi, öğrenci başarısını ve okula devamını etkileyen öğretim programı, sınıf kültürü, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkisi gibi durumları içerir. Bu bakımdan derslik sosyolojisinin anlaşılması, toplumsal ayrışmayı iyileştirecek adımların atılmasını sağlayabilir.

Eğitimin toplumsal hiyerarşiye etkisi, devletler arası kıyaslamalarda da kendini gösterir. Devletlerin en önemli gelişmişlik göstergelerinden biri eğitime yaptıkları yatırım ve çıktılarıdır. Norveç, Yeni Zelanda, İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri gibi devletler ekonomik büyümeye, bireysel ve sosyal gelişime katkı ve ‘toplumsal eşitsizliği azaltma’ amacıyla eğitime daha çok yatırım yapmaktadır.¹⁴⁵ Bir diğer gelişmişlik göstergesi sayılan İnsani Gelişim Endeksi¹⁴⁶ ile eğitime yapılan yatırım sıralamaları arasında da önemli ölçüde benzerlik bulunur.¹⁴⁷ Ayrıca eğitime yapılan

¹⁴¹ Gary S. Becker, “Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis,” **Journal of Political Economy** c.70, s. 5 (1962): 9–49, <https://doi.org/10.1086/258724>.

¹⁴² Samuel R. Lucas, Veronique Irwin, “Race, Class, and Theories of Inequality in the Sociology of Education”, **Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century**, ed. Barbara Schneider, (Cham, Springer Nature: 2018): 85.

¹⁴³ OECD, **Education at a Glance 2020: OECD Indicators**, (2020, Paris: OECD Publishing), 86 <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.

¹⁴⁴ Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), “Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması, 2019”, 11 Eylül 2020, Sayı:33820, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-ve-Yasam-Kosullari-Arastirmasi-2019-33820>.

¹⁴⁵ OECD, **A.g.e.**, 86.

¹⁴⁶ Yaşam uzunluğu, okur yazar oranı, yaşam düzeyi gibi göstergelere göre yapılan ölçüm

¹⁴⁷ United Nations Development Programme, **2020 Human Development Index Ranking**, <http://hdr.undp.org/en/content/latest-human-development-index-ranking>

yatırımların bireysel gelire ve istihdam oranlarına yansıdığı da görülmektedir.¹⁴⁸ Bu göstergeler, eğitimin bir bütün olarak ekonomiyle ilişkisine vurgu yapar. Ancak eğitime dahil olma (eğitime katılım) ve ekonomi arasındaki ilişki söylemleri karmaşıktır. Uluslararası veri setlerine dayalı analizler yapan OECD, bir yandan sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitime katılımlarının daha az olduğunu vurgularken,¹⁴⁹ öte yandan bu dezavantajın akademik performansa engel olmadığını belirtir.¹⁵⁰

Eğitimin bir yatırım aracı olarak görülmesi ve bu yatırımın yüksek gelir olarak geri dönmesi, bir neden-sonuç ilişkisine benzer. Bazı teorilere göre eğitim ile ekonomi arasındaki ilişki daha karmaşıktır. Eleştirel Teori, Marksist Teori ve Yeniden Üretim Teorisi toplumsal konumu tek başına eğitimin belirlemediğini gösterir. Bu teoriler arasında derin farklılıklar olsa da temelde üçü de üst toplumsal sınıfların eğitime daha kolay dahil olduğunu, bu yolla ekonomik farklılıkların daha çok perçinlendiğini savunur.

Althusser, eğitim ve toplumsal ayrışma arasındaki ilişkiyi ‘devlet’i de dâhil ederek açıklar. Ona göre modern eğitim, devletin vatandaş yetiştirme için kullandığı *ideolojik devlet aygıtlarından* biridir.¹⁵¹ “...Egemen sınıfın kendi varoluşunun maddi, siyasal ve ideolojik koşullarını yeniden-üretmesi gerekir”.¹⁵² Kapitalist düzende bu yeniden üretim modern eğitim sistemiyle gerçekleştirilir.¹⁵³ Ekonomiyi kuran ve sürdüren (ya da bu sistemi politikasıyla besleyen) devlet, eğitimi de bu yapıya göre düzenleme çabasıdadır. Kurduğu ekonominin ihtiyacı olan meslek sahiplerini, ihtiyacı olduğu sayı ve biçimde yetiştirmeyi amaçlar. Bunu, politikaları ve eğitim sistemleriyle gerçekleştirmeye çalışır.

Meslek sahiplerini yetiştirmeyi amaçlayan modern eğitimin alt toplumsal sınıf mensuplarını üretmesi gerekir. Bu üretimin sayısı ve toplumsal kabulünü Bauman

¹⁴⁸ OECD, **Highlights from Education At A Glance 2008: The Economic Benefits of Education**, (2008), <https://www.oecd.org/berlin/42244848.pdf>.

¹⁴⁹ OECD, **PISA 2015 Results: Selecting and Grouping Students**, (2015), <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264267510-9-en.pdf?expires=1615043260&id=id&accname=guest&checksum=30D43DB156CC0A5F2E87FDF652BDD757>

¹⁵⁰ Secretary-General of the OECD, **Education At A Glance**, (2009), 79, <http://www.oecd.org/publishing/corrigenda>.

¹⁵¹ Louis Althusser, **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**, çev. Ahmet Öz, Emine Sarıkartal (2014, İstanbul: İthaki Yayınları), 62.

¹⁵² Louis Althusser, **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**, çev. Ahmet Öz, Emine Sarıkartal (2014, İstanbul: İthaki Yayınları), 12.

¹⁵³ A.g.e., 39.

şöyle yorumlar: “Onlar hep çok kalabalık. ‘Onlar’ daha az olsalar – hatta hiç olmasalar - daha iyi olacaklar. Biz ise hep azınlıktayız. ‘Biz’, daha fazla olmasını istediğimiz insanlar”.¹⁵⁴ Egemen gruba dâhil olamamış ‘onlar’, egemen sınıfın varlığının teminatıdır.¹⁵⁵ Marx ve Engels’e göre ise egemen sınıf kendi egemenliklerini yalnızca ekonomik yollarla değil, ideolojiyle de kuvvetlendirerek konumların yeniden üretimini sağlar.¹⁵⁶ Bu sırada politik merkezileşme, ulus devletleri sınıf çıkarı altında toplar.¹⁵⁷ Kapitalist sistemin temelindeki bu ayrışma, bireylerin ‘koruyucusu’ devletle de pekiştirildiğinde toplumsal ayrışmalar kaçınılmaz olur. Eğitim bu ayrışmayı sağlayan temel mekanizmalar arasındadır.

Eğitim alma, ekonominin yanı sıra, sağlık, sosyal ilişkiler ve politikaya katılımı da etkiler.¹⁵⁸ Weber’e göre de eğitilmiş bireyler, politikaya katılmaya gönüllüdür.¹⁵⁹ Bu bireyler mülkiyetleriyle çoğulcu güçten pay sahibi olamazlar. Bu bireyler devlet otoritesinin sağladığı imkânlardan bürokrasiye yakınlık¹⁶⁰, siyaset ile partiler yoluyla¹⁶¹ fayda sağlama eğilimindedir. Weber’e göre bunu sağlayacak en önemli koşullardan biri eğitimidir. Ayrıca eğitimin sağladığı toplumsal saygı, bireylerin konumlarını iyileştirerek ekonomik dezavantajı telafiye yaklaşır. Ancak çalışmalar, eğitimin tek başına dikey hareketlilik oluşturmada yeterli olmadığını göstermektedir.¹⁶²

Bu örnekler ve kapsamlı teorilerden de görüleceği üzere, eğitimin toplumsal ayrışmayla ilişkisi oldukça karmaşıktır. Başarı, meslek ve mezuniyetle bu ilişki açıklanmaya çalışılmışsa da, eğitimin iç dinamiklerinin toplumsal ayrışma bağlamında sorgulanması gerekir. Tartışılması gereken eğitimin toplumsal ayrışmayı yeniden üretip üretmediğinden daha derindir. Soru, pedagojik pratiklerin öğrencileri toplumsal

¹⁵⁴ Zygmunt Bauman, **İskarta Hayatlar: Modernite ve Safraları**, çev. Osman Yener (İstanbul: Can Yayınları, 2018), 48.

¹⁵⁵ Erik Olin Wright, **Classes**, (London: Verso, 1985), 68.

¹⁵⁶ Karl Marx, Frederick Engels, **Manifesto of the Communist Party**, (Oxford: Oxford University Press, 1992), 34.

¹⁵⁷ Karl Marx, Frederick Engels, **Manifesto of the Communist Party**, (Oxford: Oxford University Press, 1992), 36.

¹⁵⁸ OECD, a.g.e.

¹⁵⁹ S. Srinivasa Rao, Smriti Singh, “Max Weber’s Contribution to the Sociology of Education: A Critical Appreciation”, **Contemporary Education Dialogue**, c.15 s.1 (2018): 73-92.

¹⁶⁰ Hans H. Gerth, C. Wright Mills, **Max Weber Sosyoloji Yazıları**, çev. Taha Parla (İstanbul: Metis Yayınları, 2017): 74.

¹⁶¹ Hans H. Gerth, C. Wright Mills, **Max Weber Sosyoloji Yazıları**, çev. Taha Parla (İstanbul: Metis Yayınları, 2017): 214.

¹⁶² Turhan Şengönül, “Sosyal Sınıf Kökeni, Eğitimsel Kazanım ve Dikey Sosyal Hareketlilik İlişkisi”, **Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi**, (2008), 1-26.

ayrışmada bir konum elde ettirecek hangi sosyal ve bilişsel beceri/yeteneklerle ve nasıl donatılmıştır. Daha basitçe sormak gerekirse, eğitim toplumsal ayrışmayı sağlayacak neyi, nasıl kazandırmaktadır? Bu soruyu cevaplamak için eğitim sosyolojisinin genel unsurlarından öğretim programları, öğretim faaliyetlerinde öne çıkan beceri ve görevler, pedagojik etkileşimler, rutin ve ritüellerin anlaşılması gerekir. Derslik sosyolojisinin inşasını anlamak amacıyla yürütülen bu çalışma, söz konusu sorulara da cevap aramıştır.

3.2.2.2. Yakından Bakış: Eğitim Toplumsal Ayrışmaya Nasıl Katkı Verir?

Bourdieu ve Passeron'un çalışmaları üniversiteye seçilme ile yaşanan bölge, toplumsal sınıf ve dil arasında bir bağ olduğunu gösterir.¹⁶³ “Babanın kütüphanesinin hem tetiklediği hem de imkân tanıdığı okumalar, seçmek zorunda olmadığımız seçme gösteriler, kültürel bir hac biçimini alan seyahatler, sadece hâlihazırda aydınlanmış olanları aydınlatan üstü kapalı sohbetler...”¹⁶⁴ yönlendirilmiş bir seçkiye yol açar. Okulların öğrenci seçmesi öğrencilerin yetiştiği ortamın özelliklerine göre önceden yönlendirilmiş biçimdedir. Zengin bir kültürel ortamda yetişen öğrenciler üniversiteye daha kolay yerleşir.

Bourdieu ve Passeron, üniversiteye seçilmede toplumsal sınıflardan kaynaklanan eşitsizliklerden bahseder. Onlara göre üst düzey yönetici, inşaat işçisi ve tarım işçisi üç babanın çocuklarının üniversiteye yerleşme şansları farklılaşır. Babası üst düzey yönetici olan bir öğrencinin üniversiteye girme şansı, inşaat işçisi olandan 40, sanayi işçisi olandan 80 kat fazladır.¹⁶⁵ Üst düzey yöneticinin miras bıraktığı *kültürel sermaye* daha büyüktür. Böylece, onun çocuğunun başarılı olma şansı daha yüksek olur. Eğitim sistemi ise bu durumu ‘hak etme’ ile meşrulaştırır. Bahsedilen çocuğun akademik performansı, üniversiteye seçilmesini haklı gösterir. Böylece toplumsal sınıfa dayanan eşitsizlik, akademik performans üzerinden meşrulaştırılmış olur. Bourdieu ve Passeron’a göre eğitim, bir anlamda bu durumu ‘imtiyazlıların oyunu’dur ve onlara göre bu oyunda gizli ve ‘temel bir eşitsizlik’ vardır.¹⁶⁶

¹⁶³ Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron, **Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri**, çev. Aslı Süoer, Levent Ünsaldı, Özlem Akkaya (2015, Ankara: Heretik Yayınları), 112, 113.

¹⁶⁴ Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron, **Vârisler: Öğrenciler ve Kültür**, çev. Levent Ünsaldı, Aslı Tümer (2015, Ankara: Heretik Yayıncılık), 41.

¹⁶⁵ Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, *Vârisler: Öğrenciler ve Kültür* (Ankara: Heretik Yayıncılık, 2015), 15.

¹⁶⁶ Bourdieu ve Passeron, **Vârisler**, 53-86.

İşçi sınıfından gelen öğrenciler için okul çoğu kere yabancı ve tehlikeli bir ortamdır.¹⁶⁷ Burada onların daha önceden tanışmadığı fiziki, sosyal ve kültürel bir ortam vardır. Orta ve üst toplumsal sınıf kökenli çocuklar için okulun dili, kültürü, araç-gereçleri, zaman ve mekân yapısı tanıdıkken, işçi sınıfı kökeninden gelen çocuklar için yabancısıdır. Okul, aynı zamanda bir *alandır*. Bu alanın temel yapılarını bilmeyen, ona uygun yetişmemiş bireyler için, okul oyunu (bir zaman sonra da olsa) boş ve gülünç gelir.¹⁶⁸ Okul bir *doxa*, yani bir gerçeklik dünyası olarak kabul edilebilir. Bu *doxa*ya sahip olanlar onu sorgulamadan kabullenir. Oyuna yaptıkları yatırımlara inançları tamdır ve bu oyunda birbirleriyle yarışır. Bu *doxa*yı onlara kazandıran, yetişme ortamları/yaşam alanları *habitus*larıdır. Böylece habitus, okul kültürüyle ontolojik bir “suç ortaklığı” içerisine girer. Bu durum, alt toplumsal gruplardan gelen öğrencileri diğerlerine göre dezavantajlı kılar.

Bourdieu’nun habitus ve eğitime katılım arasında kurduğu özel bağ, Basil Bernstein’in çalışmalarında farklı bir şekilde kendini gösterir. Bourdieu’nun erken dönem çalışmaları da Bernstein gibi dil üzerine odaklanır. Bernstein’in çalışmaları daha çok eğitim pratiklerine yoğunlaşmıştır. Bernstein’in *kod teorisi* dil yapılarının toplumsal sınıf, kültür ve eğitimle ilişkisini açıklar. Ona göre orta sınıf ve işçi sınıfı arasında dil ve kültür temelli ayrım vardır. Bernstein, ailelerin okul düzenini anlayıp anlamamalarının, öğrencilerin bu düzene adaptasyonlarını etkilediğini belirtir.¹⁶⁹ Ailenin dil yapısı çocuğun dil becerisi ve akademik performansları üzerinde belirleyicidir.¹⁷⁰ Ona göre “toplumun mikrokozmoz” olan okul, toplumsal ayrışmayı öğrencilere erkenden öğretir.

Bernstein’a göre toplumsal sınıflar dil yapılarını etkiler. Böylelikle bu sınıfların ortak dili, belirli bir dil koduna dönüşür.¹⁷¹ Bernstein, iki tür dil kodundan bahseder. Bunlardan biri *sınırlı kod [restricted code]*, diğeri ise *ayrıntılı kod [elaborated code]*dur. *Sınırlı kod* basit dil yapıları, kısa cümleler, doğrudan ifadeleri içerir. *Ayrıntılı kod* ise karmaşık, ayrıntılı açıklamalara imkân tanıyan ve ima yüklü dil yapılarıdır. *Sınırlı kodu* daha çok işçi sınıfı kullanırken, *ayrıntılı kod* daha çok orta ve

¹⁶⁷ John H. Goldthorpe, “Cultural Capital: Some Critical Observations,” *Sociologica. Italian Journal of Sociology Online*, no. 2 (2007): 1–23, <https://doi.org/10.2383/24755>.

¹⁶⁸ Pierre Bourdieu, **Pratik Nedenler**, çev. (, 1995), 149.

¹⁶⁹ Basil Bernstein, **Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions**, (London: Routledge Taylor&Francis Group, 2003), 39-41.

¹⁷⁰ A.g.e., 44.

¹⁷¹ Basil Bernstein, **Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards A Sociology of Language**, (Routledge: London, 2003), 96.

üst sınıflara ait dil yapılarıdır. Aileden aktarılan bu dil kodları, çocukların okul deneyimlerini biçimlendirir. *Ayrıntılı kod* çocukların belirli yapıları tarayıp anlamalarına ve bu anlamı başarılı biçimde iletmesine, karmaşık dil yapılarını kullanabilmesine imkân tanırken, *sınırlı kod* eğitimde belirli problemlere yol açar.¹⁷² Bernstein'a göre *sınırlı koddaki* kısa cümleler ve sınırlı kelime sayısı düşüncelerin gelişmesine, sınıflama ve analiz becerilerinin kazanılmasına engel olabilir.¹⁷³

Bernstein eğitim bağlamında gerçekleşen her iletişimi bir tür *pedagojik iletişim* olarak kavramsallaştırır. Ona göre bu iletişimin eğitim bağlamında incelenmesi gerekir. Pedagojik iletişim, toplumun güç ilişkileri, toplumsal sınıf yapıları gibi sistemleri okula taşır.¹⁷⁴ Ona göre, eğitim ortamlarını biçimlendiren temelde bu iletişimdir. Bu biçimlendirmeyi sağlayan üç temel kurallar bütünü vardır: 1. *dağıtıcı kurallar* [distributive rules], 2. *yeniden düzenleyici kurallar* [recontextualising rules] ve 3. *değerlendirici kuralları* [evaluative rules].¹⁷⁵ *Dağıtıcı kurallar* güç, sosyal gruplar, bilinç türleri ve eylemin ilişkilerini ifade eder. Bu kurallarla eğitim ortamlarının sosyal boyutu yapılandırılır. *Yeniden düzenleyici kurallar* öğretim içeriklerini kapsar. Öğretim içeriklerinin sınırlarını, birbiriyle ilişkisini, nasıl aktarılacağını belirleyen ilkeler bütünüdür. *Değerlendirici kurallar* ise öğrenci başarısının nasıl değerlendirileceğini belirleyen ilkelerdir. Bernstein'ın bahsettiği kurallar, okulda “sembolik kontrol”ü içeren belirli bir sosyal yapı oluşturur. Sembolik kontrol, bilinç, kimlik ve istekleri şekillendirme olarak tanımlanabilir ve bu eğitimle gerçekleştirilir.¹⁷⁶ Böylece toplumsal ayrışma ve konumlar öğrencilere aktarılır.

Pedagojik iletişim, eğitimin temel araçlarından. Bu iletişimde bilgi, rol ve eylem gibi unsurlar farklı biçimlerde sınıflandırılabilir. *Sınıflandırma* bilgi türleri, kişi ve eylemlerin ‘sınır’larının ne kadar katı ve belirgin olduğuyla ilgilidir. Bernstein, iki tür *sınıflandırmadan* bahseder: *katı sınıflandırma* [strong classification] ve *zayıf sınıflandırma* [weak classification]¹⁷⁷. *Katı sınıflandırmada* içerikler arası sınırlar

¹⁷² Basil Bernstein, **A.g.e.**, 117.

¹⁷³ **A.g.e.**, 32.

¹⁷⁴ Basil Bernstein, **Pedagogy, Symbolic Control and Identity**, (Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 2000), 4.

¹⁷⁵ Basil Bernstein, **Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique**, (Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 2000), 28-35.

¹⁷⁶ Basil Bernstein and Joseph Solomon, “‘Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control’: Basil Bernstein Questioned by Joseph Solomon,” **British Journal of Sociology of Education**, c.20, s. 2 (1999): 269, <https://doi.org/10.1080/0142569995443>.

¹⁷⁷ Basil Bernstein, **Class, Codes and Control: Volume III Towards a Theory of Educational Transmission** ((London: Routledge Taylor&Francis Group, 2003), 80.

kurallı, belirgin ve güçlüdür. Örneğin ilkokul birinci sınıfta hayat bilgisi ve matematik derslerinin içeriği arasında *katı sınıflandırma* varsa, bu iki ders, içeriğiyle ve yöntemleriyle mutlak biçimde ayrışır. Farklı zamanlarda, farklı ders kitapları ve örneklerle öğretilir. *Zayıf sınıflandırma* ise içerikler arasında muğlak ve belirsiz bir sınırı ifade eder. Bahsedilen hayat bilgisi ve matematik arasında *zayıf sınıflandırma* mevcut ise aralarında geçiş yapılabilir, birlikte öğretilir.

Sınıflandırma türleri, toplumsal sınıf yapılarının aktarımını sağlar.¹⁷⁸Alt toplumsal sınıflarda görünen *katı sınıflandırma [strong classification]* içerik ve bireyler arası keskin sınırlar çizerek hiyerarşik bir yapı oluşturur. Daha çok üst toplumsal sınıflarda görünen *zayıf sınıflandırma [weak classification]* ise hiyerarşi ve konumların daha yatay biçimde düzenlenmesini sağlar. Bu durum, okulların kültürleri ve pedagojik iletişim yapılarıyla sürdürülür. Böylece eğitim, ideoloji ve güç telkini yapan bir kurum haline gelir.

Bernstein, dil kodları ve sınıflama türünün okullarda hiyerarşi, roller arası mesafe, bilgi türleri arasındaki ilişki ve otonomiye biçimlendirdiğini savunur. *Katı sınıflandırmanın* olduğu ve *sınırlı kodların* kullanıldığı bir okulda (bu çalışma içerisinde *sınıfta*) öğretmen ve öğrenciler, hayatlarını söz hakkı talep etmeyerek, kendilerine çizilmiş alanda sınırları ihlâl etmeden sürdürmeyi öğrenirler. *Zayıf sınıflamanın* ve *ayrıntılı dil kodlarının* hâkim olduğu bir sınıfta ise öğrenciler otonomiye, seçim yapma özgürlüğünü, sorgulamayı ve alanlar arası ilişkileri öğrenir. Öğrenciler okulda hangi sınıflandırma ve dil kodu kategorisinde yer aldıysa, hayatlarının geri kalanında aynı toplumsal yapıyı sürdürme eğiliminde olacaklardır. Bu bağlamda eğitim pratiğinin nasıl gerçekleştiği, çıktıları kadar önemlidir. Bu nedenle eğitim ortamları ve yaşantılarının detaylı tasvirine ihtiyaç vardır. Ancak bugüne kadar yapılan çalışmalarda tasvirlerin yeterli olmadığı görünmektedir. Bu araştırmanın söz konusu boşluğu doldurması beklenmektedir.

Brian Jackson ve Dennis Marsden'in 1962 yılında yayımlanan "*Education and the Working Class*" çalışması işçi sınıfından gelen 88 çocuğun okul deneyimlerini aktarır. Bu çocuklar, İngiltere'nin varlıklı bir şehir olan Huddersfield'da Gramer Okulu¹⁷⁹'na gitmektedir. Daha çok orta sınıf çocuklarının öğrenim gördüğü bu okulda,

¹⁷⁸ Sınıflandırma sınırlarının açıklaması için bkz. **Hata! Başvuru kaynağı bulunamadı.** başlığı

¹⁷⁹ Gramer Okulu, İngiltere'de akademik başarıya göre öğrenci kabul eden, prestijli, toplumsal talebi yüksek bir okuldur.

işçi sınıfından çocuklar okul etkinliklerine pek katılım göstermemektedir. Kendilerini giyim-kuşam ve dil açısından diğerlerinden farklı hisseden bu çocuklar, genellikle orta sınıftan gelen çocukların tercih etmediği fırsatlarla yetinmişlerdir.¹⁸⁰ Öte yandan aile çevreleri de onların orta sınıf gibi yaşayıp çalışmalarına engel olmuştur. Gece bir buçukta ödev yapmaya devam etmek için gözyaşı döken bir işçi çocuğuna babası “Sana Thorpe Manor’da böyle ödev vermiyorlardı. Ya sen çok fazla zaman harcıyorsun, ya da okulda bir şey anlamıyorsun” diyerek onun orta sınıf çocuklardan farkını belirtmiştir.¹⁸¹ Evde uygun çalışma ortamı olmayan işçi çocuklarından şanslı olanlar, sıcak çay ya da battaniyeyle desteklenmiştir. Diğerleri ise özellikle babalarının şakalarına ve engellerine maruz kalmışlardır. Toplumsal ayrışmanın bu katılığına ve dezavantajına maruz kalan bu öğrenciler, aile çevreleri ve okul arasında bir seçim yapmaya yönelmiştir.¹⁸²

Jackson ve Marsden’in çalışması eğitim sosyolojisinde bir klasik olarak bilinir. Aile, toplumsal sınıf, yoksulluk ve sosyal politika konularındaki öngörülerinden dolayı sıkça başvurulmuş bu çalışma,¹⁸³ belirli okulların tüm toplumsal sınıflara açık olmadığını iddia etmektedir. Ona göre alt toplumsal sınıftan ailelerin özellikle öğretmen ve yöneticilerle irtibatı sınırlıdır. Bu nedenle onlar, eğitime dair taleplerde bulunmazlar. Hatta çoğu kez talepte bulunabileceğinin farkında bile değildirler.

Orta ve üst toplumsal sınıftan gelen aileler ise eğitim konusunda daha talepkar, çocuklarının eğitim kararlarına daha müdahaleci bir tavır içerisinde. “Orta sınıftan aileler, seçme ve reddetme süreçlerini Tanrı’nın belirlemediğinin ve bunların bilimsel kesinlik taşımadığının daha çok bilincindedirler”.¹⁸⁴ Bu aileler çocuklarını yaşadıkları bölgenin kaderine bırakmaz, yakın okul yerine en iyi okulu seçmenin akademik avantajlarının farkındadır ve sistemin esnekliğinden faydalanırlar. Onlar çocuklarının okula yerleşmeleri için yoğun uğraş içerisinde. İşçi sınıfı aileleriye çocuklarının okulla ilgili seçimlerinde aktif değildir. Çocuklar okul ve bölüm gibi önemli seçimleri oldukça basit nedenlerle gerçekleştirir (Örneğin, yakın arkadaşı o okulda olduğu için, forması güzel görüldüğü için, vb). Bahsedilen farklılıklar orta sınıf ve işçi sınıfı

¹⁸⁰ Brian Jackson and Dennis Marsden, **Education and the Working Class** (Middlesex: Penguin Books, 1966), 105.

¹⁸¹ Jackson and Marsden, 118.

¹⁸² Jackson and Marsden, 122.

¹⁸³ Stephen J. Ball, “Social Class, Families and the Politics of Educational Advantage: The Work of Dennis Marsden,” **British Journal of Sociology of Education** c.32, s. 6 (2011): 957–65, <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.614755>.

¹⁸⁴ Jackson and Marsden, **Education and the Working Class**, 99.

çocukları arasında sosyal, akademik ve psikolojik ayrışmalara neden olur. Jackson ve Marsden'in çalışmasına göre işçi çocuklarının çoğu aynı sınıfa toplanmakta, benzer sosyal faaliyetlere/kulüplere katılmakta ve kendilerini sosyal açıdan 'ayrı' hissetmektedir.¹⁸⁵

Toplumsal ayrışma ve eğitim arasındaki sıkı ilişkiyi ortaya çıkaran en çarpıcı çalışmalardan biri de Türkçe'ye *İşçiliği Öğrenmek*¹⁸⁶ olarak tercüme edilen Paul Willis'e aittir. 1970'lerde yapılan bu çalışma toplumsal sınıf, sınıf bilinci ve eğitim ilişkisini açıklayan klasik eserlerden biridir. Her ne kadar Marksist bakış açısı ve sınıf indirgemeciliğinden dolayı eleştirilse de,¹⁸⁷ Apple bu eserin kültür ve ekonomi arasındaki ilişkiyi somut yaşantılar üzerinden yorumladığını, bu bağlamda önemli bir araştırma olduğunu belirtir.¹⁸⁸ Alt toplumsal sınıfların "elenme kültürü"¹⁸⁹nü açıklayan Willis, babaların iş yeri kültürünün okullara nasıl yansıdığını ortaya koymaktadır. İşçi sınıfı çocukları, kendi gruplarını "hergeleler [the lads]" olarak isimlendirmiştir. Bu öğrencilerin geliştirdikleri okul karşıtı kültür, babaların fabrikada kurduğu otorite karşıtı kültüre benzer. İki grubun da eğlenme, otorite baskısından kurtulma ve kendini iyi hissetme stratejileri birbirine yakındır. "Hergeleler" ulaşamadıkları akademik başarı ve toplumsal onayın yerine şiddet, erkillik ve eğlenmeyi koyarak kendilerini üstün görmüşlerdir. Orta sınıf çocukları - onlara taktıkları isimle "kabarık kulaklar [ear'oles]" – ise, onlar gibi eğlenmeyi bilmez, kasları zayıftır, erkeklikleri şüphelidir ve aslında yaşamıyorlardır. "Hergeleler" kimliklerini asilik (isyankârlık) üzerinden kurgulamıştır. Otonomilerini ise öğretmene karşı gelmekle, okul ödevlerini yapmamakla, kuralları çiğnemekle kanıtlamıştır. Babalarına karşı aynı tavrı takınamayan bu öğrenciler, onların mesleklerini değerli ve kendilerine yakın bulur. Bu öğrenciler için işçilik kolaylıkla başlanabilecek bir iş, tanıdık bir ortam ve dinlenmeyi hak edecek bir yorgunluk demektir. Willis'in

¹⁸⁵ İşçi sınıfından gelen öğrenciler, aralarında eğitim sistemine karşıt, bu sistemden elenmelerini/atılmalarını sağlayacak bir kültür üretmiştir. Bu kültür, onların eğitim sistemine karşı duruşlarını ifade ederken, aynı zamanda bu duruşlarının sebeplerinden birini de oluşturmaktadır.

¹⁸⁶ Paul Willis, **Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs**, Ed.(New York: Columbia University Press, 1981). Eserin Türkçe künyesi: Paul Willis, **İşçiliği Öğrenmek Sınıf, İşçilik ve Eğitim İşçi Çocukları Nasıl İşçi Olur?** (Ankara: Heretik Yayınları, 2020).

¹⁸⁷ Peter McLaren, Valerie Scatamburlo-D'Annibale, "Paul Willis, Class Consciousness, and Critical Pedagogy: Toward a Socialist Future", **Learning to Labor in New Times**, ed. Nadine Dolby, Greg Dimitriadis, Paul Willis (New York: RoutledgeFalmer, 2004), 37.

¹⁸⁸ Michael W. Apple, "Between Good Sense and Bad Sense: Race, Class, and Learning from *Learning to Labor*", **Learning to Labor in New Times**, ed. Nadine Dolby, Greg Dimitriadis, Paul Willis (New York: RoutledgeFalmer, 2004), 53.

¹⁸⁹ Elenme kültürü, alt toplumsal sınıfların eğitim içerisinde elenmelerine neden olacak kültürel öğeleri ifade eder.

çalışmasında, işçi çocukları diğer meslekleri denemez ya da elde etmeye uğraşmaz. Kendilerini işçilik için yetiştirirler.

Bu teorilerden hareketle, meritokrasi söylemleri, beceri ve yeteneğin toplumsal sınıf duvarlarını aşacağını savunsa da, eğitimde aranan beceri ve yetenekler önce habitusta gelişir. Örneğin Bernstein'ın bahsettiği sınıflama becerisi akademik başarı için gerekli kabiliyetlerdendir ve orta ve üst sınıftan çocuklar bu beceriyi ailede edinir.¹⁹⁰ Alt toplumsal sınıf ise genelde bu beceriye sahip değildir. Böylece çocuğun akademik başarısı, ailesinin toplumsal sınıfına göre değişir. Öte yandan insan sermayesi yatırımlarının en üst seviyeleri erken çocukluk eğitime bağlı ve yalnızca yüksek gelirli ailelere mahsus olduğundan, eşitsizlikler meydana gelir.¹⁹¹ Örneğin okul olgunluk testlerinde ölçülen ve okul öncesi eğitimiyle kazandırılmaya çalışılan 'öz-düzenleme becerisi'¹⁹²nin üst toplumsal sınıflarda daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.¹⁹³ Diğer taraftan bireylerin toplumsal sınıf konumları ne kadar düşükse, rahatlığa o kadar değer verdiği, kendi kapasitelerinin ve ihtiyaçlarının bu olduğuna inandığı belirtilmiştir.¹⁹⁴

Chambliss'in "The Saints and the Roughnecks [Azizler ve Külhanbeyleri]" başlıklı çalışması da lise öğrencilerinin toplumsal sınıfa göre etiketlendiğini gösterir. Çalışmada, orta toplumsal sınıftan gelen "azizler [the saints]" ve alt toplumsal sınıftan gelen "külhanbeyleri [the roughnecks]" benzer davranış problemleri göstermiştir. Bu grupların ikisi de istenmeyen davranışlarda bulunmakta, ancak yalnızca "külhanbeyleri"nin davranışları görünmektedir. "Azizler" zaman zaman "külhanbeyleri"nden daha ağır suçlar işlese de, bu suçları başarılı biçimde gizleyebilmiş ya da telafi edebilmişlerdir. Chambliss'e göre bu durum, orta sınıftan gelen öğrencilere farklı bir konum ("azizler" gibi suçsuz) kazandırmıştır. "Azizler"

¹⁹⁰ Janet Holland, "Social Class and Changes in Orientation to Meaning," **Sociology** c.15, s. 1 (February 2, 1981): 1–18, <https://doi.org/10.1177/003803858101500101>.

¹⁹¹ Samuel R. Lucas, Veronique Irwin, "Race, Class, and Theories of Inequality in the Sociology of Education", **Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century**, ed. Barbara Schneider, (Cham, Springer Nature: 2018): 86.

¹⁹² Asıl metinde "self-direction" olarak geçen kavramı için, Türkçe alan yazında daha yaygın olan ve "self-direction (kendini yönlendirme)"ı kapsayan "öz düzenleme" kullanılmıştır. Öz düzenleme becerileri, bireyin bulunduğu ortama göre davranış, duygu ve tutumlarını düzenleme kabiliyeti olarak ifade edilebilir.

¹⁹³ Melvin L. Kohn, Carmi Schooler, "Class, Occupation, and Orientation", **American Sociological Association**, c.34 s.5 (1969): 676.

¹⁹⁴ Samuel R. Lucas, Veronique Irwin, "Race, Class, and Theories of Inequality in the Sociology of Education", **Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century**, ed. Barbara Schneider, (Cham, Springer Nature: 2018): 87.

kabul edilmeyen davranışlarını başarılı bir biçimde gizlemiş, fark edildiklerinde ise pişmanlık davranış ve ifadeleri göstermiştir. Bu stratejileri sayesinde onların bu davranışları yalnızca ‘hata’ olarak görülmüş, konumlarına yansıtılmamıştır. “Külhanbeyleri”nin ise suçlu ve başarısız olduklarına dair genel bir inanç vardır. Bu inançla bir bakıma suça ve başarısızlığa teşvik edilirler. Bu nedenle “külhanbeyleri” akademik başarı, disiplin cezaları ve gelecekte edindikleri mesleklerde dezavantajlı konumdadırlar.¹⁹⁵ Toplumsal sınıflara dayalı etiketlerin öğrenci davranışlarını nasıl şekillendirdiğine dair iyi bir örnek olan çalışma, iki grup arasındaki farkın davranışlardan değil, algılar ve davranışın gösterilme stratejilerinden kaynaklandığını göstermektedir.

Yapısal Marksist teori, toplumsal sınıfların yeniden üretimin bireysel değil kurumsal bir süreç olduğunu savunur.¹⁹⁶ Diğer bir ifadeyle eşitsizliği üreten öğrencilerin beceri, zekâ ve eğilimleri değil, tabakalaşmış okul sisteminin bunları eğilimleri nasıl şekillendirdiği ve hayata geçirdiğidir. Bourdieu ve Passeron eşitsizliği okulların hakim grubun norm ve standartlarıyla uyumu üzerinden açıklarlar.¹⁹⁷ Üst toplumsal sınıfın *alanı* olan üniversiteye gelen alt toplumsal sınıf bireyleri çoğunlukla üst toplumsal sınıfın norm ve standartlarını tamamen kabullenip benimseyemez. Bu norm ve standartları isteseler de habituslarına tam anlamıyla alamazlar. Böylece eşitsizlik devam eder.

Toplumsal ayrışmaya Marksist pencereden bakan dir diğer sosyolog Yates, eğitimin toplumsal ayrışma üreten bir mekanizma olduğunu savunur. Ona göre toplumun yüzde birlik diliminin ekonomik kaynaklarını destekleyen ve koruyan görünmez “zırhlı bir takım” bulunur.¹⁹⁸ Bu takımın içerisinde devlet, medya, yasal sistem, din ve eğitim gibi kurumsal yapılar vardır. Bu kurumlar bir araya gelerek bir dünya görüşü ve bir kültür sunarlar – ideoloji –. Böylece piyasa ve kurumlardaki eşitsizliğin kaçınılmaz ve endişe edilmeyecek bir durum olduğuna inanılır. Ona göre okullar ders kitabı şirketleri ve ölçme materyalleri tedarikçileriyle kapitalist birikimin kaynağıdır.¹⁹⁹

¹⁹⁵ William J. Chambliss, “a.g.e.”, 31.

¹⁹⁶ Samuel R. Lucas, Veronique Irwin, “Race, Class, and Theories of Inequality in the Sociology of Education”, **Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century**, ed. Barbara Schneider, (Cham, Springer Nature: 2018): 90.

¹⁹⁷ Bourdieu, Passeron, **Yeniden Üretim**

¹⁹⁸ Michael D. Yates, **The Great Inequality** (New York: Routledge, 2016), 7.

¹⁹⁹ A.g.e., 13.

Bauman, Giddens, Beck, Lash ve Urry gibi sosyologlar toplumsal sınıf kimliklerinin zayıfladığını savunur.²⁰⁰ Onlara göre kültürel değişim, toplumlarda kapitalist-endüstriyel sınıf ayrımlarını zayıflatmıştır. Eşitsizlikleri mikro düzeyde ele alan bu sosyologlar, ekonomik ve kültürel farklılıkların eğitim durumlarında eşitsizliğe yol açtığını belirtmektedir. Bunun yanında eğitimde toplumsal sınıf eşitsizliklerini kültür farklılıklarıyla ilişkilendirmeyi reddeden çalışmalar da mevcuttur.²⁰¹ Bu çalışmalardan birine göre bireylerin ya da grupların sahip oldukları kültür, toplumsal sınıfların kaynaklara erişim sınırlarıyla biçimlenir.²⁰²

Yaşanılan bölgelerin sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim ilişkisini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır.²⁰³ Yaşanılan bölgelerin sosyo-ekonomik gelişmişliği de öğrencilerin eğitim durumlarını etkileyen hususların başında gelir. PISA sonuçları ile ekonomik, sosyal ve kültürel statü indeksleri karşılaştırıldığında, sosyo-ekonomik gelişmişliği yüksek bölgelerin çoğunluğunun matematik ve okumada daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir.²⁰⁴

Bunun yanında toplumsal ayrışmanın öğrenci başarısına, kültürüne, konumlarına nasıl yansıdığını inceleyen çalışmalar da mevcuttur.²⁰⁵ Toplumsal ayrışmanın sınıf ortamına nasıl yansıdığını inceleyen çalışmalar oldukça azdır. Bu ayrışmanın sınıf bağlamına başlangıçta nasıl dahil edildiği de tam olarak bilinmemektedir. İlkokul birinci derslik sosyolojisini ve onun toplumsal ayrışmayla ilişkisini anlamayı amaçlayan bu çalışmanın söz konusu boşluğa önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir.

3.3. Türkiye’de Toplumsal Ayrışma ve Eğitim

Türkiye’de toplumsal sınıfların yapısı Batı dünyasından belirgin bir farklılık gösterir. Osmanlı toplum yapısının sosyal, ekonomik, siyasi, vb. yönlerden kendisine özgü bir yapısı olduğundan bahsedilebilir. Bu yapıda her ne kadar bir hiyerarşi varsa

²⁰⁰ Mike Savage, Gaynor Bagnall, Brian Longhurst, “Ordinary, Ambivalent and Defensive: Class Identities in the Northwest of England”, **Sociology**, c.35 s.4 (2001): 876, 877.

²⁰¹

²⁰² Richard Breen, John H. Goldthorpe, “Explaining Educational Differentials”, **Rationality and Society**, c.9 s.3 (1997): 275.

²⁰³ REFERANS

²⁰⁴ Samuel R. Lucas, Veronique Irwin, “Race, Class, and Theories of Inequality in the Sociology of Education”, **Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century**, ed. Barbara Schneider, (Cham, Springer Nature: 2018), 73-75

²⁰⁵ REFERANS

da, Batı toplumundan farklı olarak keskin sınıfsal ayrımlar yoktur. Osmanlı toplum yapısı üst yapıyı oluşturan saray, ulema ve askeri çevre; geri kalanı ise tebaa olarak adlandırılan tüccar, zanaatkâr ve köylü sınıfından oluşan geniş birliktelik olarak iki grupta incelenebilir.

Osmanlı Devleti’nde halk ve devlet arasında belirgin bir ayrışma mevcutsa da modern anlamda bir sınıflaşmadan bahsetmek güçtür.²⁰⁶ Osmanlı toplumu en temelde “millet sistemi” ad verilen bir ayrışmaya tabidir. Buradaki “millet” kavramsallaştırması modern ulus ile değil, toplulukların inandıkları kurumsal din ve mezheb ile ilgilidir. Diğer bir ifadeyle “millet”, bir ulusun değil, kurumsal bir dinin mensuplarını ifade eder. Osmanlı Devleti’nde Müslüman milletin tamamı aynı hukuka bağlı olup aralarında bir hiyerarşi yokken, farklı dinlere inananlar kendi aralarında ayrılmış hukuka ve hiyerarşik konumlara sahiptir (Örneğin Ermeni ve Rumların konumu daha yüksektir).

Osmanlı toplumu ilmiye, seyfiye ve kalemiyeden oluşan yönetici ve bunun dışındaki sanatkar, zanaatkar ve tarımla uğraşan yapılara göre de tasnif edilmektedir. Batılılaşma ve Tanzimat reformlarıyla yasalaşan mülkiyet hakları²⁰⁷ ile Türkiye’nin bugünkü toplumsal yapısı daha belirgin hale gelmeye başlamıştır. Osmanlı son dönemi, Erken Cumhuriyet dönemi ve sonrasında devlet desteğiyle oluşturulmaya çalışılan Müslüman-Türk burjuvası başta olmak üzere, yabancı sermaye, tarımda makineleşme ve köyden kente göç toplumsal ayrışmayı hızlandırmıştır.

Türkiye’de Batı tarzı toplumsal sınıflaşmanın olmaması ve Tanzimat sonrası Erken Cumhuriyet döneminde asker, bürokrat ve eşraftan oluşan seçkilerin modern, seküler ve diğerlerini dışlayan bir üst toplumsal yapının oluşmasına sebep olmuştur. Bu durum Türkiye’de köylü-şehirli ayrımının ortadan kalkmasını engellemiştir. 1950’lerden sonra ise uluslararası konjunktür ve tarımda makineleşme neticesinde hızla başlayan köyden kente göç Türkiye’nin bugünkü mevcut toplumsal yapısını oluşturmuştur.

Türkiye’nin toplumsal yapısını tarihsel derinliklerine inerek anlamaya çalışan kapsamlı sosyal bilim çalışmaları 1950’lerde başlamıştır. Özellikle 1960’lardan sonra

²⁰⁶ Niyazi Berkes, **Türkiye İktisat Tarihi 4. Bs**, (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2020); Şerif Mardin, “Historical Determinants of Stratification: Social Class and Class Consciousness in Turkey”, **Ankara Üniversitesi SBF Dergisi**, c.20 s.4 (1967): 111.

²⁰⁷ Şevket Pamuk, **Türkiye’nin 200 Yıllık İktisadi Tarihi**, (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2012), 151.

Türkiye'nin modernleşmesi/modernleşememesi meselesini ve Osmanlı toplum yapısını anlamaya çalışan çok sayıda çalışma yapılmıştır. Ancak bu araştırmalar kahır ekseriyetle Avrupa'da yapılan toplumsal yapı kavram ve teoriler üzerinden yürütüldüğünden, ATÜT (Asya Tipi Üretim Tarzı) gibi Türk toplumsal yapısını açıklamada sınırlı kalmakla eleştirilmiştir. Avrupa'da geliştirilen teorilerin Batı dışı toplumlarda da geçerli olduğu iddia edilmesine karşın, bu teoriler Türkiye'nin toplumsal yapısını açıklayamamakla eleştirilmektedir. Türkiye'de yapılan toplumsal ayrışma çalışmaları uluslar arası geçerliği olan kapsamlı bir teori geliştirememiş olsa da, Türkiye'de toplumsal ayrışmayı anlamada oldukça önemlidir. Bunlar arasında Niyazi Berkes, Korkut Boratav, Çağlar Keyder, Şerif Mardin, Doğan Avcıoğlu, Sencer Divitçioğlu ve Mübeccel B. Kıray Türk toplum yapısını kapsamlı biçimde ele almış sosyologlar bulunmaktadır. Son zamanlarda ise Lütfi Sunar, Serdal Bahçe, Ahmet Haşim Köse gibi araştırmacılar toplumsal ayrışmayı yeni kuram ve kavramları kullanarak incelemişlerdir. Bu kavram ve kuramlar, Klasik Sosyoloji, Yapısal İşlevselci Teori, Neo Weberyen ve Neo Marksist yaklaşımlar ile Bourdieu'nün tabakalaşma açıklamaları olarak özetlenebilir.

Boratav, kentsel sınıfları üç kategori altında toplamıştır: *orta-büyük burjuvazi ve işverenden oluşan kent burjuvazisi, küçük burjuvazi ve esnaftan oluşan marjinaller, ve niteliksiz hizmet işçisi, mavi yakalı işçi ve işsizlerden oluşan kentsel işçi sınıfı*.²⁰⁸ Bahçe ve Köse ise 2002-2011 arasındaki ekonomik değişmelerin toplumsal etkilerini anlamak için yaptıkları çalışmada 8 farklı toplumsal sınıftan bahsederler: *kentli varlıklı sınıflar, küçük burjuva, köylü varlıklı sınıflar, topraklı geçimlik köylüler, kentli emekçiler, köylü emekçiler, çalışan sınıfa dahil olmayanlar ve emekliler*.²⁰⁹

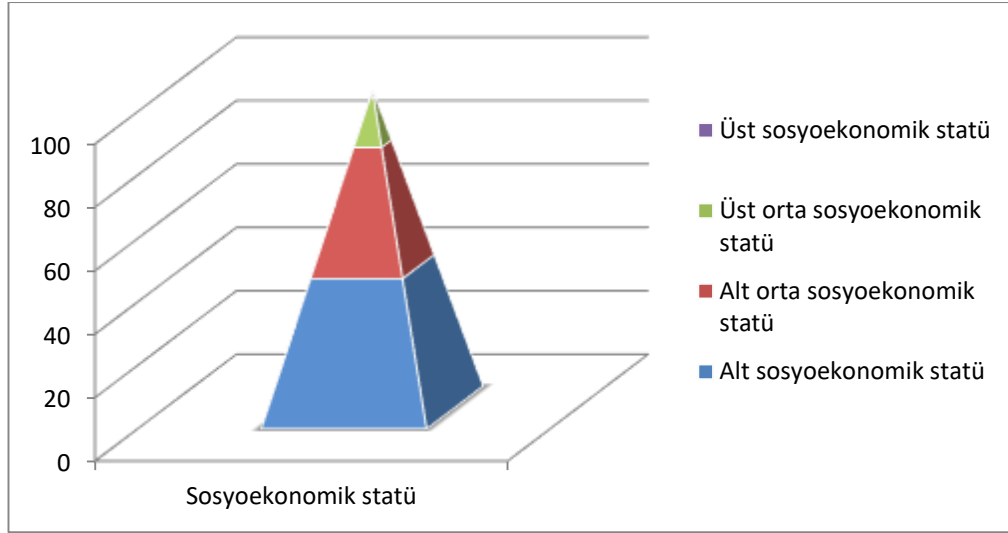
Toplumsal ayrışmayı inceledikleri projede Sunar, Kaya ve Otrar bu ayrışmayı aynı evde yaşayanlar üzerinden incelemiştir ("hane halkı sosyoekonomik statüsü").²¹⁰ Çalışmalarında hane halkı sosyoekonomik statüsünü eğitim, gelir ve meslek üzerinden hesaplamış ve bu statüyü dört gruba ayırmışlardır: *üst sosyoekonomik statü* (nüfusun %2,2'si), *üst-orta sosyoekonomik statü* (nüfusun %14,6'sı), *alt-orta sosyoekonomik*

²⁰⁸ Korkut Boratav, **İstanbul ve Anadolu'dan Sınıf Profilleri**, (İstanbul: İmge Kitabevi, 2004), 14.

²⁰⁹ Serdal Bahçe, Ahmet Haşim Köse, "Social Classes and the Neo-Liberal Poverty Regime in Turkey, 2002–2011," **Journal of Contemporary Asia**, c.47, s. 4 (2017): 575–95, <https://doi.org/10.1080/00472336.2017.1325919>.

²¹⁰

statü (nüfusun %38,8'i) ve *alt sosyoekonomik statü* (nüfusun %44,4'ü).²¹¹ Bu statülerin dağılımı biçimi Grafik 1'de gösterilmiştir. Çalışma, TÜİK'ten alınan ve araştırmacıların topladıkları verilere dayanması, yöntemine eğitim, gelir ve mesleği dahil ederek daha ayrıntılı bir model oluşturması bakımından öne çıkmaktadır.



*Sunar, Kaya ve Otrar'ın çalışması verilerine dayanılarak geliştirilmiştir.

Şekil 3: Sosyoekonomik Statü

Toplumsal ayrışmayı farklı alanlarda görmek mümkündür. Bu alanlardan biri de kuşkusuz eğitimidir. Eğitimde toplumsal ayrışmanın kapsamlı biçimde incelenebilmesi için, toplumsal ayrışma üzerine geniş, farklı alanları ve bakış açılarını kapsayan bir literatüre ihtiyaç vardır. Türkiye’de toplumsal ayrışmayı ele alan ayrıntılı çalışmalar olmasına karşın, toplumsal ayrışmayı özgün kavramlar ve Türkiye temelli kavramlarla inceleyen kısmen dar bir literatür olduğundan bahsedilebilir. Bu durum, eğitimde ayrışmaya odaklanan çalışmalardan bir kısmını yalnızca bölgeler arası farklılıkla yetinmeye ve sosyolojik tartışmalardan kaçınmaya itmiştir. Toplumsal ayrışmanın bölgesel bir hal almasından²¹² dolayı bu araştırmalar geçerliliğini korusa da, bu durumun tartışmalara belirli sınırlılıklar getirdiği söylenebilir.

Toplumsal ayrışma ve eğitim ilişkisini bölgelerle ele alan çalışmalardan biri Canan Koca’ya aittir. Koca, çalışmasında alt, orta ve üst toplumsal sınıf bölgelerinden üç farklı okulda (üst için “A”, orta için “B” ve alt için “C” kodları kullanılmıştır)

²¹¹ Lütfi Sunar, **Sosyal Tabakalaşma: Kavramlar, Kuramlar ve Temel Meseleler**, (Ankara: Nobel Yayınları, 2018), 218.

²¹² Işıl Ünal, Seçkin Özsoy, Ahmet Yıldız, Sabri Güngör, Ebru Aylar, Dilek Çankaya, **Eğitimde Toplumsal Ayrışma**, TÜBİTAK 1001 SOBAG Projesi, 108K141 (01.07.2008-01.11.2009).

kültürel yeniden üretimi incelemiştir.²¹³ Çalışmasında lise öğrencilerinin kültürel etkinliklerini saptamak için onlara serbest zaman etkinlikleriyle ilgili sorular yönelmiştir. C okulu öğrencileri serbest zamanlarını ev işi yapmak, top oynamak ve ip atlamak gibi etkinliklerle değerlendirdiğini belirtmiştir. A okulu öğrencileri ise serbest zamanlarında alışveriş yapmak, bilgisayar oynamak, ödev/proje yapmak gibi etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmada, okulun yer aldığı bölgenin öğrencilerin serbest zaman aktivitelerini etkilediği de görülmektedir. Benzer bir etkiden okul ortamı için de bahsedilmiştir. C okulu öğrencileri okulda meydana gelen hırsızlık olayları, okul çevresinin güvensizliği gibi durumlardan endişe duyduklarını ifade etmişlerdir. A okulu öğrencilerinin kaygıları ise daha çok akademik başarı ve sınav başarısı üzerine odaklanmıştır. Öte yandan Lucas ve Irwin'in bahsettiği alt toplumsal sınıfların hallerinden şikâyet etmeme durumu Koca'nın çalışmasında da görülmektedir.²¹⁴ C okulunun öğrencileri okulda meydana gelen suç olayları ve çevre güvensizliğine rağmen, devletin okul aracılığıyla kendilerine iyi bir ortam sunduğunu belirtmiştir.

Toplumsal ayrışma eğitimde fırsat eşitliklerini etkileyen önemli yapılardan biridir. Eğitimde fırsat eşitsizliğinin önemli göstergelerinden biri ise eğitime katılımdır. Türkiye'de ailelerin gelir durumu çocukların eğitime katılımlarını önemli ölçüde etkilemektedir. 2019-20 Milli Eğitim İstatistikleri'ne göre, üst sosyoekonomik düzey bölgelerinde eğitime katılım %91-%94 arası değişirken, alt sosyoekonomik bölgelerde bu oran %68'e kadar düşmektedir.²¹⁵ Ayrıca bireylerin eğitim alma süreleri de sosyoekonomik düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Üst toplumsal sınıflardan gelen çocuklar daha uzun süre eğitim almaktadır.²¹⁶ Ayrıca üst sosyoekonomik düzeylerden öğrencilerin okula aidiyet ve öz yeterlik hislerinin de daha yüksek olduğu görülmektedir.²¹⁷

Eğitimde fırsat eşitliğinin başka bir göstergesi ise “akademik seçicilik”tir. “Akademik seçicilik”, eğitimde öğrenci seçimi için geçerli kriter ve stratejileri ifade

²¹³ Canan Koca, “Beden Eğitimi ve Spor Alanında Toplumsal ve Kültürel Yeniden Üretim” (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2006), 118.

²¹⁴ Samuel R. Lucas, Veronique Irwin, “Race, Class, and Theories of Inequality in the Sociology of Education”, **Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century**, ed. Barbara Schneider, (Cham, Springer Nature: 2018): 87.

²¹⁵ Milli Eğitim Bakanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019/’20**, 2-6.

²¹⁶ TEDMEM, “Eğitimde Eşitlik: Toplumsal Hareketliliğin Önündeki Engelleri Aşmak”, (9 Eylül 2019), [Erişim tarihi:11.08.2021], <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/egitimde-esitlik-toplumsal-hareketliliğin-onundeki-engelleri-asmak>.

²¹⁷ “A.g.e.”

eder. “Akademik seçicilik”, Türkiye’de toplumsal sınıf ve eğitim arasındaki ilişkinin en belirgin alanlarından biridir. Ortaokul türleri arasında meslek, gelir durumu, anne ve baba eğitimi gibi sosyoekonomik farklılıklar, bu okul türlerine kayıtlı öğrencilerin dil, matematik ve fen başarılarını etkilemektedir.²¹⁸ Karaağaç-Cingör ve Gür’ün çalışmasında sosyoekonomik açıdan avantajlı gruplar lise giriş sınavında da daha yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiştir.²¹⁹ Bahsedilen çalışmada alt ve en alt sosyoekonomik statüden öğrencilerin TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sınavında en yüksek başarı seviyesi yaklaşık %27 iken, en üst ve üst statüden öğrencilerin başarı seviyesi %38 ve üstüdür. Bu araştırmada üst ve en üst statünün başarısı, diğerlerinden istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaşmıştır ($p=.00$, $\eta^2=.509$). Bunun yanında lise türleri üzerine yapılan bir çalışmada da fen lisesi öğrencilerin sosyoekonomik açıdan avantajlı ailelerden geldikleri ortaya çıkmıştır.²²⁰

Bourdieu, Passeron ve Bernstein gibi önemli sosyologlar, eğitimin yeniden üretim işlevine/sürecine ilişkin teoriler geliştirmiştir. Bu teorilere Türkiye’den not düşen çalışmalardan biri de Alpman’ındır. Alpman, eğitimin toplumsal sınıfları yeniden üretmede bir araç olduğunu belirtir.²²¹ Çalışmada alt ve üst meslek ve gelir gruplarından öğrenci ve veliler, iyi bir meslek için iyi bir eğitim almanın gerekli olduğunu, iyi bir eğitim için de ekonomik kaynaklara ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Bu velilerin çoğu (%88.6) çocuklarını kendilerinden daha iyi bir konuma gelmeleri (dikey hareket) için eğitime dahil ettiğini belirtmiştir. Şengönül çalışmasında eğitimin dikey hareketliliği sağlama fonksiyonunu incelemiştir.²²² Ancak çalışmada yalnızca orta ve üst toplumsal sınıflardan doktor, mühendis, avukat ve öğretmenlerin dikey hareketlilik gerçekleştirmesi, sonuçların genellenebilirliğini düşürmektedir. Ayrıca Şengönül’ün değişen zaman faktörünü göz ardı ettiği görülmektedir. Uluslararası veriler, özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde

²¹⁸ H. Eren Suna, Hande Tanberkan, Bekir S. Gür, Matjaz Perc, Mahmut Özer, “Akademik Başarının Yordayıcıları: Sosyoekonomik Düzey ve Okul Türü”, *Journal of Economy, Culture and Society*, c.61 (2020), 41-64.

²¹⁹ Zeliha Karaağaç-Cingöz, Bekir Gür, “Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statünün Akademik Başarıya Etkisi: PISA 2015 ve TEOG 2017 Sonuçlarının Karşılaştırılması”, *İnsan & Toplum*, (2020), 247-287.

²²⁰ Hayri Eren Suna, Bekir S. Gür, Selahattin Gelbal, Mahmut Özer, “Fen Lisesi Öğrencilerinin Sosyoekonomik Arka planı ve Yükseköğretime Geçişteki Tercihleri”, *Yükseköğretim Dergisi*, (2020), 1-15, doi:10.2399/yod.20.734921.

²²¹ Polat S. Alpman, “Toplumsal Sınıflar ve Eğitim”, (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009).

²²² Turhan Şengönül, “Toplumumuzda Eğitimin Dikey Hareketliliğe Etkisi (İzmir’de Profesyonel Meslek Sahibi Bireyler Üzerine Bir Araştırma)”, (Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007).

diğer değişkenler sabit tutulduğunda zamanın eğitim seviyelerinde artış sağladığını göstermektedir.²²³ Torun-Hakverdi'nin daha çeşitli örnekleme gerçekleştirdiğı başka bir çalışmada ise gelecekteki konumları belirlemede, toplumsal sınıfın bireysel çabalardan daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.²²⁴ Atmaca'nın araştırması da bu savı doğrular niteliktedir. Atmaca toplumsal ayrışmanın eğitime etkisini şöyle açıklar: “Eğitim, sanki akademik performans göstergeleri üzerinden bir ayrıştırma ve eleme yapıyormuş gibi görünse de esasında sınıfsal bir eleme(dir)” şeklinde açıklar.²²⁵ Bu çalışmalardan hareketle, Türkiye’de akademik seçiciliğin toplumsal sınıf etkisi altında olduğu söylenebilir.

Eğitim analizlerinde toplumsal sınıf hariç tutulduğunda, başarının ekonomik bağıntılarını ve daha da önemlisi baskı ve itaatin üretim ve tüketimle ilgisi gözden kaçırılmaktadır.²²⁶ Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında, toplumsal sınıfların eğitim üzerinde güçlü bir etkisinin olduğudur. Ancak yapılan çalışmalar daha çok toplumsal sınıfın eğitim çıktıları (başarı ve seçilme gibi) ve toplumsal hareketlilik üzerindeki etkilerine odaklanmıştır. Sosyoekonomik durum ile boş zaman faaliyetleri,²²⁷ başarısızlıkla baş etme stratejisi²²⁸ ve okul kültürü²²⁹ arasında ilişki kuran çalışmalar bulunsa da, eğitimin mikro ortamı sınıfa toplumsal ayrışmanın nasıl yansıdığını inceleyen çalışmalara ulaşamamıştır.

Sınıf kültürü, sınıf birliği, etkileşimler ve konumlar toplumsal ayrışmayı biçimlendirecek sosyal bir ortam oluşturmaktadır. Bu ortamın eğitimin ilk basamağından itibaren nasıl kurgulandığı, toplumsal ayrışma ve eğitim arasındaki ilişkiyi anlamak açısından önemlidir. Araştırmanın bundan sonraki safhasında *derslik*

²²³ OECD, “Education at a Glance 2021”, 49, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b35a14e5-en.pdf?expires=1659097656&id=id&accname=guest&checksum=F561A9795E8271A326DC229B5B0562AF>, [Erişim Tarihi: 29.07.2022].

²²⁴ Yeşer Torun-Hakverdi, “Eğitim ve Toplumsal Hareketlilik İlişkisine Dair Biyografik Bir Araştırma”, (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2014).

²²⁵ Taner Atmaca, a.g.e., 223.

²²⁶ Bill J. Johnston, “Class/Culture/Action: Representation, Identity, and Agency in Educational Analysis”, **Late to Class: Social Class in the New Economy** (New York: State University of New York Press, 2007), 30.

²²⁷ Canan Koca, a.g.e.

²²⁸ Ceyda Çavuşoğlu-Deveci, “Eğitimde Başarısızlık: Sosyo Ekonomik Etmenler Çerçevesinde Lise Öğrencileri Üzerine Nitel Bir Analiz”, (Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020), 183.

²²⁹ Ahmet Kaysılı, “Okul Kültürünü Kuran Pratiklerle Öğrencilerin Sosyokültürel Arka Planlarının Etkileşimi”, (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019).

sosyolojisi bağlamında ilkokul birinci sınıfların sosyal ortamı incelenerek toplumsal ayrışma ve eğitim arasındaki bağ anlaşılmaya çalışılmıştır.

3.4. Derslik sosyolojisi ve Toplumsal Ayrışma

Okula başlayan çocuklar, doğal bağlarla birbirine bağlı aileden rasyonel ilke ve kurallarla ilişki kuran okul toplumuna, Tönnies'in ifadesiyle "yabancı topraklar"a geçiş yapar. Bu toprakların yabancılığı, onların sınır ve güçle çerçevelendirilmiş olmasındandır. Aile gibi *Gemeinschaft*larda bireyler arası ilişkiler manevi bağlarla belirlenir. Bu ilişkilerde hiyerarşi olsa da akla dayalı keskin sınırlar ve güç ilişkileri yoktur. Tönnies, bu sınır ve gücün *Gessellschaft*ları yabancı kılar. Bernstein da eğitim ortamlarının sınır ve güçle yapılandığını ifade eder.²³⁰ Ona göre okullar, öğrencilere okul sonrasında dâhil olacakları toplumsal sınıfların kapılarını aralar.

Eğitim ortamlarının toplumsal ayrışmayla ilişkisi karmaşık ve iç içe geçmiş süreçleri barındırır. Freire,²³¹ Althusser,²³² Bowles ve Gintis²³³ gibi sosyologlar eğitim ortamlarının toplumsal ayrışmayı üretecek biçimde kurgulandığını savunur. Willis, Bourdieu ve Passeron ise öğrencilerin kültürel durumlarının eğitim ortamlarına nasıl yansıdığını açıklamaktadır. Farklı kültürel sermayelere sahip olan öğrenciler, eğitim ortamlarını farklı yapılandırmakta²³⁴ ya da eğitime farklı biçimlerde katılmaktadır.²³⁵ Toplumsal yapılar, Chambliss'in çalışmasında olduğu gibi eğitim ortamlarını biçimlendirecek algılar da üretmektedir. Bahsedilen çalışmada öğretmen ve okul yöneticileri alt toplumsal sınıftan öğrencilerin suç işleyeceğine derinden inanmaktadır. Bu inançlarını öğrencilere bir rol olarak sunarak, onları ayırtmış olmaktadır.

Ball, her öğrencinin 12 yıl boyunca günlük ortalama 5-7 saatini geçirdiği ve toplamda 7000 saati aşan sınıf yaşantısını inceleyen çalışmaların az olmasını eleştirir.²³⁶ Ona göre sınıf yaşantısı öğrenciler üzerinde sınav sonuçlarından çok daha derin izler bırakmaktadır. Willis de toplumsal ayrışmanın indirgemeci biçimde ele

²³⁰ Bernstein, **Pedagogy, Symbolic Control and Identity**, 3-5

²³¹ Freire, **Ezilenlerin Pedagojisi**

²³² Althusser, **Devletin ideolojik Aygıtları**

²³³ Bowles ve Gintis, **Schooling in Capitalist America**

²³⁴ Willis, **İşçiliği Öğrenmek**

²³⁵ Bourdieu ve Passeron, **Kültürel Yeniden Üretim**

²³⁶ Arneitha F. Ball, "Three Decades of Research on Classroom Life: Illuminating the Classroom Communicative Lives of America's At-Risk Students", **Review of Research in Education**, s.26 (2002), 71-111

alınmaması gerektiğini ve sınıfta oluşan kolektif enerjinin önemini vurgular.²³⁷ Ona göre dil, tutumlar, tepkiler, ritüeller, fiziksel eylemler ve gayri resmi gruplar kolektif bir enerji oluşturur. Bu enerji, kültürel yapının yeniden üretilmesinde aktif rol oynamaktadır. Böylece eğitim yaşantıları uzun süren etkilere yol açar.

Bowles ve Gintis de eğitim yaşantılarının hayat boyu süren etkilerinden bahseder.²³⁸ Onlara göre özellikle alt toplumsal sınıflardan gelen öğrencilere bu yolla itaat öğretilir. Özel okullarda ise yaşantılar yöneticilik becerileri ve analitik düşünmenin öğretileceği biçimde kurgulanır. Böylece özel okullara giden üst toplumsal sınıftan öğrenciler, kurallara uymanın büyük ölçüde içselleştirilmeden, biçimsel olarak öğretildiği devlet okulu öğrencilerinden erken yaşlardan itibaren ayrıştırılmaktadır.²³⁹

Toplumsal ayrışmanın izleri eğitimin en alt kademelerinde görünmeye başlar. Rist'in anaokullarında yaptığı bir çalışmada nispeten alt toplumsal sınıflara ait azınlık grubundaki (siyahi) öğrenciler arkalarda oturmuş, öğretmenle daha az iletişim kurmuş ve sınıf etkinliklerini her zaman takip edememişlerdir.²⁴⁰ Bu öğrenciler ikinci sınıfa geldiklerinde ise okumada geride kalmış ve diğer öğrenciler tarafından "Palyaçolar [Clowns]" olarak anılmaya başlanmıştır. Uzun dönemleri inceleyen (boylamsal) çalışmalardan 70'ini ele alan bir meta analiz çalışması da benzer bir tablo ortaya koymaktadır.²⁴¹ Bu çalışmaya göre öğrencilerin bilişsel becerileri, erken yaşlardaki beceri seviyelerine bakılarak tahmin edilebilir. Bu çalışmanın sonuçları, güncel başka çalışmalarla da desteklenmektedir. Şirin'in gerçekleştirdiği meta analiz çalışması da öğrencilerin başarı ve okula devam durumlarının sosyoekonomik durumlarına bakılarak tahmin edilebileceğini göstermektedir.²⁴² Benzer biçimde Fernstein da çalışmasında ailelerin toplumsal konumunun çocukların becerilerine etkisinin 22. aydan itibaren başladığını ve bunun daha sonrası için de ipucu verdiğini

²³⁷ Willis, **İşçiliği Öğrenmek**.

²³⁸ Bowles, Samuel, and Herbert Gintis. "Schooling in capitalist America revisited." **Sociology of Education** (2002): 1-18.

²³⁹ Türkiye'deki özel okul-devlet okulu yapıları Bowles ve Gintis'in bahsettiklerinden farklılaşmaktadır. Bu nedenle bu ayrışma durumlarının Türkiye'deki tüm özel okullar ve devlet okullarına genellenemeyeceği bilinmelidir.

²⁴⁰ Ray Rist, "Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education", **Harvard Educational Review**, c.40 s.3 (1970): 411- 451.

²⁴¹ Karen M. La Paro, Robert C. Pianta, "Predicting Children's Competence in the Early School Years: A Meta-Analytic Review", **Review of Educational Research**, c.70 s.4 (2000):443-484.

²⁴² Selçuk R. Şirin, "Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research", **Review of Educational Research**, c.75 s.3 (2005): 417-453.

göstermektedir.²⁴³ Ailenin sosyoekonomik düzeyi çocukların kelime bilgisi, iletişim becerileri, görme-fark etme gibi deneyimleri ve beyin gelişimini etkilemektedir.²⁴⁴ Özellikle 3 yaş öncesinde zengin bir dil ve konuşmayla karşılaşmış çocukların eğitimde avantajlı olduğu belirtilmektedir.²⁴⁵

Toplumsal ayrışmanın öğrenci performanslarına etkisi, erken yaşlardan itibaren görülmeye başlanır. Hart ve Risley’in çalışması - her ne kadar etnik farklılıkları da içerse de - toplumsal sınıfın dil, dikkat, algılama gibi beceriler üzerinde etkili olduğunu ve üst toplumsal sınıfların bu becerileri erken yaşlarda kazandığını göstermektedir.²⁴⁶ Bu çalışmadan hareketle ailenin dil yapısıyla ilgili proje ve çalışmalar gerçekleştiren Suskind de çocukluk döneminde edinilen dil becerilerinin eğitimi önemli derecede biçimlendirdiğini belirtmektedir. 1995-2015 arasında yayımlanmış araştırmaların dâhil edildiği bir meta analiz çalışması da sosyoekonomik durumun dil becerilerini etkilediğini göstermektedir.

İlkokul seviyesine gelindiğindeyse, okuma becerisinin üst sosyoekonomik gruplarda daha yüksek olduğu görülmektedir.²⁴⁷ Daha genel ifade etmek gerekirse, ailenin ekonomik durumu çocukların eğitime katılımlarını belirlemektedir.²⁴⁸ Bu etki, öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumlarını ve öğrencilerin kendilerinden beklentilerini de etkiler. Böylece bir döngü oluşur ve bu döngü bu araştırma kapsamında geliştirilen infografide (Şekil 1) görüldüğü gibi davranışları

²⁴³ Leon Feinstein, **Pre-school Educational Inequality? British Children in the 1970 Cohort** (London: Center for Economic Performance, 1998).

²⁴⁴ Betty Hart & Todd R. Risley, **Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children**, (Baltimore: Brooks Publishing Company, 1995), 193, 194.

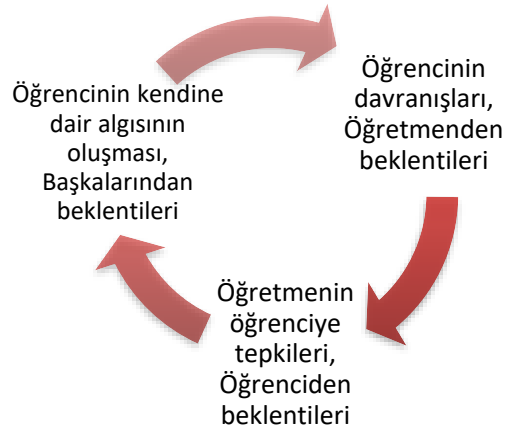
²⁴⁵ Kristin Leffel, Dana Suskind, “Parent-Directed Approaches to Enrich the Early Language Environments of Children Living in Poverty”, **Seminars in Speech and Language**, c.34 s.4 (2013): 267-277.

²⁴⁶ Hart, Risley, **a.g.e.**, 194.

²⁴⁷ Selma Vural, “Ailenin Sosyoekonomik Düzeyinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Aile-Öğretmen İletişimi ve Okuma Yazma Başarısıyla İlişkisi” (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007), 105.

²⁴⁸ Hüseyin Ergen, “Türkiye’de Çocukların Eğitime ve İşgücüne Katılımını Etkileyen Faktörler” (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003), 112.

biçimlendirir.



Şekil 4: Beklenti-Davranış Döngüsü

Bahsedilen döngüye göre, sınıf yaşantıları öğrenci rol ve kimlik üzerinde etki sahibidir. Bu kimliğin oluşumu, başta öğretmenin beklentileri ve davranışlarıyla şekillenmeye başlar. Öğrenci, sosyal ortamı anladıkça ve öğretmenin davranışlarını gözlemledikçe kendinden beklenen davranışları sergileme eğilimine girer.²⁴⁹ Öğretmen davranışları da öğrencilerin toplumsal sınıflarına göre değişebilmektedir. Bu konuyu ele alan başka bir çalışmaya göre, alt toplumsal sınıflardan gelen öğrencilerin oluşturduğu sınıfta olumsuz davranışlar sergilemektedir.²⁵⁰ Burada öğretmen sıkça tehdit, bağırma, aşağılama, şiddet davranışlarında bulunmuş, öğrencilerin yanlışlarını ve kişisel hayatlarına dair bilgileri teşhir etmiştir. Bahsedilen sınıfta öğrenciler de birbirlerine onur kırıcı ve eşitsiz davranışlar sergilemişlerdir.²⁵¹ Benzer bir durum Chambliss'in çalışmasında²⁵² da görülmektedir. Chambliss'e göre öğretmenlerin toplumsal sınıflara dair algıları, öğrencilerden beklentilerine yansımaktadır. Sınıf dışı unsurlardan kaynaklanan bu beklentiler zamanla gerçeğe dönüşmektedir.

Toplumsal sınıfların derslik sosyolojisine etkisi yalnızca öğretmen tutum ve davranışlarıyla sınırlı değildir. Öğrencilerin okula, okul yönetimine, öğretmenlere ve birbirlerine yönelik duygularının oluşumunda sosyoekonomik seviyenin belirleyici olduğu görülmektedir.²⁵³ Üst sosyoekonomik düzeydeki okullarda bu algıların daha

²⁴⁹ Peter L. Berger, Thomas Luckmann, **The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge**, (London: Penguin Books, 1991), 150.

²⁵⁰ Mediha Sarı, age, 199.

²⁵¹ Mediha Sarı, age, 199.

²⁵² Chambliss, "a.g.e."

²⁵³ Mediha Sarı, A.g.e., 184, 187; Ayşe Durmaz, "Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli Örneği)" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008); Özden

olumlu olduğu dikkati çekmektedir. Kaysılı'nın çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmada alt toplumsal çevrede bulunan bir lisedeki öğrenciler okullarını sevmediklerini, öğretmenlerinin iyi olmadığını ve okulun güvensiz olduğunu ifade etmişlerdir.²⁵⁴ Öte yandan daha üst toplumsal gruplardan gelen öğrenciler okullarıyla ve öğretmenleriyle ilgili olumlu görüşler belirtmişlerdir.

Toplumsal sınıfların öğrencilerin dil becerilerine, sınıf yaşantılarına, öğretmen beklentilerine etkileri eğitim ortamlarının dış faktörlerden arınmış, nötr ve objektif alanlar olmadığını gösterir. Eğitim ortamları resmi ilkelerle, önceden belirlenmiş davranış kalıplarını ön plana çıkartır.²⁵⁵ Bu davranış kalıplarından pek çoğuna orta ve üst toplumsal sınıflar sahipken, alt toplumsal sınıflar sahip olmayabilir. Böylece orta ve üst toplumsal sınıflar çocuklarını eğitime daha iyi hazırlayabilmektedir.²⁵⁶ Alt toplumsal sınıftan aileler çocukları için iyi okul arayışına girdiğinde “Ne iş yapıyorsunuz?” sorusuyla karşılaşmaktadır.²⁵⁷ Okul müdürünün veliye yönelttiği bu soru, öğrenciyi ailenin meslek grubuna yönlendirmektedir. Böylece okul idaresi ailenin iyi bir eğitime dair çabasını daha en baştan engellemektedir. Ait olunan toplumsal sınıfın avantaj ve dezavantajları eğitimin ilerleyen safhalarında giderek artmakta ve öğrencilerin eğitim ortamlarındaki ayrışmasını daha da katılaştırmaktadır.²⁵⁸ Öğrenciler arasındaki ayrışmanın temellerinden birini kültürel sermaye oluşturmaktadır.²⁵⁹ Bu ayrışmanın ilkökul seviyesinde de meydana gelmesi,²⁶⁰ derslik sosyolojisine yakından bakma gereğine işaret etmektedir.

Willis, “eğitimin esasen, üstün olmak için birbirleriyle rekabet eden insanlar arasındaki bir ilişki”²⁶¹ olduğunu belirtmektedir. Akademik başarıda üst sıralarda

Demir, Halil İbrahim Kaya, and Meral Metin. "Lise öğrencilerinde okul kültürünün bir ögesi olarak okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi." **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi** c.2 s.4 (2012): 9-28.

²⁵⁴ Ahmet Kaysılı, **Okul Kültürünün Sosyal İnşası: Bir Eğitim Antropolojisi Araştırması** (Ankara: Pegem Akademi, 2020), 133-141.

²⁵⁵ Gillian Evans, **Educational Failure and Working Class** (New York: Palgrave Macmillan, 2006), 13.

²⁵⁶ Craig Skerritt, “Classes for lessons and classes for life: segregating students within schools, between schools, and after school” , **British Journal of Sociology of Education**, c.41 s.7 (2020): 1081-1089, DOI: 10.1080/01425692.2020.1776512

²⁵⁷ Jackson and Marsden, **Education and the Working Class**, 106.

²⁵⁸ Daniel Potter, Josipa Roksa, “Accumulating Advantages over Time: Family Experiences and Social Class Inequality in Academic Achievement”, **Social Science Research**, c.42 (2013): 1018-1032.

²⁵⁹ S. Michael Gaddis, “The Influence of Habitus in the Relationship between Cultural Capital and Academic Achievement”, **Social Science Research**, c.42 (2013): 1-13.

²⁶⁰ Jung-Sook Lee, Natasha K. Bowen, “Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children”, **American Educational Research Journal**, c.43 s.2 (2006): 193-218.

²⁶¹ Paul Willis, **İşçiliği Öğrenmek**, 108.

olmak için girilen bu rekabet, yalnızca zihin ve öğrenme ile ilgili değildir. Öğretmenler, zihni beceriler yanında öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin de başarı durumlarını etkilediğini belirtmektedir.²⁶² Özoğlu'nun çalışması bahsedilen iddiaların doğruluğunu yeniden sunmaktadır. Ona göre, üst sosyoekonomik gruptan gelen öğrencilerin TEOG başarısı ve öğretmenlerin başarı beklentileri orta ve alt sosyoekonomik gruptan gelen öğrencilere göre daha yüksektir.²⁶³ Bahsedilen çalışma, ortaöğretime geçiş sınav başarılarının öğrencilerin sosyoekonomik seviyelerine göre değiştiğini göstermektedir.

Ailenin ait olduğu toplumsal sınıf, öğrencilerin hedeflerini de etkilemektedir. Biyografik bir araştırmaya göre, öğrenciler eğitim hedeflerini belirlerken ait oldukları toplumsal sınıf ve kültürel sermayelerinin etkisi altında kalmaktadır.²⁶⁴ Öğrencilerin başarı durumlarını şekillendiren toplumsal ayrışma, onların sınıf içerisindeki konumlarını ve derslik sosyolojisini biçimlendirmektedir. Mevcut çalışmalar derslik sosyolojisinin toplumsal sınıflarla ilişkisini gösterse de, derslik sosyolojisinin nasıl yapılandırıldığı hakkında çok az bilgi vermektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada grup süreci, normlar, rutinler, ritüeller, etkileşimler, roller, dil ve program içeriği üzerinden ilkökul birinci sınıfta derslik sosyolojisinin nasıl yapılandırıldığı araştırılmıştır.

²⁶² Figen Yıldırım, İlköğretim Okullarında Örtük Program ve İlköğretim Öğrencilerinin Örtük Programdan Kaynaklanan Stres Algıları, (Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2013), 93.

²⁶³ Meryem Özoğlu, “Ortaöğretime Geçişte Kapsamlı Akademik Gruplama ve Eşitsizliğin Yeniden Üretimi” (Doktora Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020), 228.

²⁶⁴ Halil Buyruk, “Eğitimde Yaşanan Toplumsal Eşitsizliklere İlişkin Biyografik Bir Araştırma” (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008), 92.

4. SINIFI KURMAK: ÇOK BOYUTLU ANALİZ

Bu bölümde araştırmanın bulguları, teoriler temelinde tartışılmıştır. Her başlık altında teorik açıklamalar ve bulgular bir arada verilmiştir.

4.1. Sınıfın Oluşumu

Eğitim öğretim yılının ilk ziliyle birlikte bilinmezlik, endişe ve heyecan içerisindeki 1-B sınıfı öğrencileri dersliklerine doğru yürümeye başladılar. Bu yürüyüş, onların bir sınıf olarak ilk hareketiydi. Bu yürüyüş sırasında birbirine yabancı olan 1-B sınıfı öğretmeni ve öğrencileri zamanla, etkileşimlerle ve kurumsal sınırlandırmalarla bir sınıf oldu.

Öğrenciler sınıfa ilk girdiklerinde birbirleri ve öğretmenle çok zayıf bağları olan, yarı mekanik bir aradalık özellikleri gösteren küçük bir topluluktur. Fakat zamanla ve sosyalleşme ile herkes kendi rolünü benimser ve görevlerini yerine getirir.¹ Bu açıdan sınıflar, Durkheim’ın organik toplum açıklamasıyla benzerlik taşımaktadır. Durkheim’ın nitelediği organik toplumlar, “her biri özel bir role sahip olan ve farklılaşmış parçalardan oluşan organlar sisteminden oluşmaktadır”.² Durkheim bu toplumları ne yanyana dizilmiş solucan halkalarına, ne de birbirine dolaşık bir sisteme benzetir. Organik dayanışmanın olduğu toplumlarda koordinasyon ve uyum hâkimdir. Bu toplumun organları birbirine bağlı, birbiriyle işbirliği içerisinde ve içerisinde bulundukları toplumsal faaliyete göre gruplanmışlardır. Sınıf üyeleri de işbirliği içerisinde ve yaptıkları faaliyetlere göre öğretmen ya da öğrenci olarak gruplanmıştır. Bu bakımdan sınıf, Durkheim’ın toplumuyla özdeş nitelikte kabul edilebilir.

Başlangıçta birbirine yabancı, aralarında sosyal ya da duygusal bir bağ bulunmayan öğrenciler ve öğretmen, resmi ve yapay birliktelikten sosyal bir gruba evrilir. Bu grup, *sınıftır*. Sınıfın sosyal kimliği, eğitimin başlıca hedeflerindendir. Milli

¹ Judith R. Halasz, Peter Kaufman, “Sociology As Pedagogy: How Ideas From the Discipline Can Inform Teaching and Learning”, **Teaching Sociology**, 36 (2008): 305.

² Emile Durkheim, **Ahlak ve Toplum**, çev. Duygu Çenesiz, (İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2016), 76.

Eğitim Bakanlığı (MEB)’nın 1739 sayılı 1973 tarihli kanununun genel amaçlar kısmı göz önüne alındığında, eğitim kurumunun yalnızca bilişsel hedeflerden mürekkep olmadığı dikkat çeker. Bahsedilen amaçlar toplumsal, siyasi ve ideolojik hedefleri de bünyesinde barındırır. Milli eğitimin genel amaçlarından biri, “Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek”tir.³ Bu amaç çerçevesinde öğrenciler, Türk devlet ve toplumsal yapısını sürdürecektir. Bunun yanında öğrencilerin bireysel olarak “dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak”⁴ yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Saygı, karakter, dünya görüşü şeklinde sıralanan özellikler, bireylerin toplumsal yönleri ile ilgilidir. Bu özellikler ile donatılan bireylerin toplumsal hayatları da biçimlendirilmiş olur. Böylece "kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak"⁵ bireyler olarak topluma hizmet ederler.

Milli Eğitim, bireylerin toplumsal yaşamlarında öne çıkan özelliklerini biçimlendirmeyi, bireyleri topluma karşı sorumluluk duyan, onu koruyan ve geliştiren vatandaşlar olarak yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bunun yanında Milli Eğitim Bakanlığı temel ilkelerinin de beş tanesinin (“Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık”) toplumsal boyutlarda olduğu dikkat çekmektedir. Ancak eğitimle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde toplumsal boyutun oldukça göz ardı edildiği görülmektedir. Türkiye’de eğitimle ilgili akademik başarı puanları ve beceri seviyelerine odaklanan pek çok çalışma bulunmasına karşın, eğitimin toplumsal boyutunu ve sınıf içerisindeki sosyal durumları inceleyen çok az çalışma yapılmıştır. Bu durum, eğitime bakış açısının da sınırlı olmasına neden olmaktadır. Halbuki eğitim, etkileşim ve ilişkilerle örülü sosyal bir süreçtir. Eğitime

³ **Milli Eğitim Temel Kanunu - 1739**, Tertip:5, c.12 s.2342, 14 Haziran 1973, Yayımlandığı Resmi Gazete (24 Haziran 1973, s.14574): 5101, 5102.

⁴ **A.g.e.:** 5101, 5102.

⁵ **A.g.e.:** 5101, 5102.

dair gündem tartışmaları da aynı eksenle olunca, modern eğitim başarı puanları ve sıralamalardan oluşuyormuş gibi bir izlenim sunulmaktadır. Ancak modern eğitimin temellerinin böylesine toplumsal oluşturulmuş olması, eğitimde sosyal boyuta özen gösterilmesi gerektiğini göstermektedir. Bahsedilen sosyal boyut eylemlerinin çoğunluğu ise sınıflar içerisinde cereyan etmektedir.

Bu gerekliliklere rağmen eğitimde toplumsal boyutla ilgili çalışmalar incelendiğinde, okul yaşantısına odaklanan az sayıda çalışma olduğu göze çarpmaktadır.⁶ ‘Okullu olma’nın öğrenildiği, öğrenci rolünün keşfedildiği ve ilk defa yetişkinlerden ayrı sosyalleşildiği derslik sosyolojisiyle ilgili çalışmaların ise oldukça az olduğu gözlemlenmiştir.⁷ Eğitim kazanımlarına ulaşmak için geliştirilen modellerde sınıfın içerisinde neler olup bittiği çoğu kez gizli kalmaktadır.⁸

Sınıfın sosyal bağlamını ele alan çalışmalar genellikle ortaokul ve lise seviyelerine odaklanmaktadır.⁹ Bu çalışmalar ilkökul derslik sosyolojisiyle ilgili doğrudan önermede bulunmasa da henüz tam aydınlatılmamış bu yola ışık tutmaktadır. Liselerde sosyal bağlam üzerine yapılan ve sosyal bağlam açısından yapı taşı olarak kabul edilen “*Fitting In, Standing Out: Navigating the Social Challenges of High School to Get an Education [Uyum Sağlama, Öne Çıkma: Eğitim Almak için Lisenin Sosyal Zorluklarını İdare Etme]*”,¹⁰ “*Jocks and Burnouts [Sporcular ve Bıkkınlar]*”¹¹

⁶ Ahmet Kaysılı’nın doktora tezi ve *Okul Kültürünün Sosyal İnşası* kitabı okul yaşantısına odaklanan ender örneklerdendir. Ayrıca Mediha Sarı (“Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi”ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma” adlı tezi), Elif Aydoğdu Özoğlu, “Okul Kültürünün Sembolik Açından Çözümlemesi: Etnografik Bir Çalışma”, (Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2015).

⁷ Arnetha F. Ball, “Three Decades of Research Curriculum Life: Illuminating the Classroom Communicative Lives of America’s At-Risk Students”, **Review of Research in Education**, c. 26 (2002): 73.

⁸ David P. Baker, Gerald K. LeTendre, “Comparative Sociology of Classroom Process, School Organization, and Achievement”, ed. Maureen T. Hallinan, **Handbook of the Sociology of Education**, New York: Springer (2000): 358.

⁹ Mediha Sarı, “Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi”ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma”, (Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007), Ahmet Kaysılı, **Okul Kültürünün Sosyal İnşası: Bir Eğitim Antropolojisi Araştırması** (Ankara: Pegem Akademi, 2020), 133-141; Ceyda Çavuşoğlu-Deveci, “Eğitimde Başarısızlık: Sosyo Ekonomik Etmenler Çerçevesinde Lise Öğrencileri Üzerine Nitel Bir Analiz”, (Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020).

¹⁰ Robert Crosnoe’nun 2011 yılında yayımladığı Texas’ta gerçekleştirdiği ve akran kültürüne odaklandığı çalışma

¹¹ Penelope Eckert’in 1989’da yayımladığı Detroit’de kenarkente yürüttüğü, akarn gruplarını incelediği çalışma

ve “*The Adolescent Society [Gençlik Cemiyeti]*”¹² çalışmalarında şu özellikler ortaya çıkmaktadır:¹³

- Okulların sosyal bağlamı genel itibariyle akran grupları olarak ele alınmıştır ve bu gruplar bireylerden daha büyük, öğrencilerin davranışlarını etkileyen ve kendilerine dair algılarını şekillendiren kimliklerdir.

- Bu grupların bir kısmı yetişkin normlarıyla uyumluyken bir kısmı uyumlu değildir.

- Bireyin bir gruptaki yeri akademik açıdan uygunsuz olabilir. Diğer bir ifadeyle resmi ve gayri resmi süreçleri birbirinden ayırıştırması zordur.

- Gençlerin akran gruplarındaki yerleri ve bu gruplara tepkileri cinsiyet, toplumsal sınıf, seksüalite ve diğer sosyal ve demografik konumlarla ilgilidir.

Sınıf dinamikleri çok boyutludur ve kimlik, normlar, toplum, akademik başarı, cinsiyet gibi birçok faktör bu dinamikler üzerinde etkilidir. Bu nedenle derslik sosyolojisinin bütünsel biçimde ele alınmaya ihtiyacı vardır. Ayrıca derslik sosyolojisinin incelenmesi, eğitim sosyolojisinin diğer sosyolojik gelenekler (sağlık, yaşam, kültürel sosyoloji, vb.) ve disiplinlerle (gelişim psikolojisi, antropoloji, vb.) ilişki kurulmasını sağlar. Bu tarz disiplinler arası ilişkilerin kurulması ise araştırmaları güçlü kılar.¹⁴ Çalışmada grup sosyolojisi, toplumsal roller ve toplumsal sınıf gibi alt disiplinlerle kurulan bağlantıların güçlü yanlardan olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada derslik sosyolojisi *sınıf birliği*, *sınıf kültürü*, *sosyal roller*, *bireyler arası ilişkiler* ve *toplumsal ayrışma* başlıkları üzerinden incelenmiştir. Derslik sosyolojisinin içerisine elbette sınıf üyelerinin sağlık durumlarından okulun bölgesel özelliklerine kadar çok sayıda unsur eklenebilir. Ancak çalışmanın sınırlandırılması adına derslik sosyolojisini etkileyen ve öncelikli görülen olgular belirlenmiş, her bir olgu alt başlıklarda açıklanmıştır.

4.1.1. Sınıf Birliği

Belirli bir olgunluğa ulaşmış (69 ayını doldurma), birbirinden bağımsız 30 kadar öğrenci bir derslikte ilk kez toplandığında, bu topluluğa *sınıf* demek pek mümkün

¹² İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra James Coleman’ın Chicago’da yürüttüğü çalışma

¹³ Robert Crosnoe, Lilla Pivnick, Aprile D. Benner, “The Social Contexts of High Schools”, **Handbook of the Sociology of Education**, ed. Barbara Schneider, (Switzerland: Springer Nature, 2018): 323, 324.

¹⁴ A.g.e., 318.

değildir. Onları sınıf yapacak bağ ve ortaklık henüz kurulmamıştır. Öğrenciler ve öğretmen etkileşimde bulundukça ve aralarındaki ilişkileri geliştirdikçe, sınıf birliği oluşmaya başlar. Sınıf üyeleri artık birbirinden kopuk değil, çekirdek etrafındaki elektronlar gibi belirli bir uyum içerisinde hareket ederler. Bu hareket başta öğretmenin koruması ve yönlendirmesiyle gerçekleşirken, zamanla bir ortaklığa dönüşmüştür.

Sınıf birliği, bazı araştırmacıların “öğretmen ve öğrencilerin aynı amaçlara sahip olduğu, aynı gerçeklikte ve doğrularda bulunduğu, birliğin inşa edildiği ortam” şeklinde yaptığı sınıf tanımlarına yansımıştır.¹⁵ *Sınıf birliği* hem öğrenciler için bireysel bir ihtiyaç, hem de sınıfın sosyal bir grup olabilmesi için sağlanması gereken bir koşuldur. Öğrenciler ve öğretmenler, zamanla *sınıf birliği* oluşturarak sınıf eylemlerine gönüllü katılım gösterir, sınıf bağlarını koparmak istemez ve ortak çaba içerisinde bulunurlar.¹⁶ Bu bağlamda *sınıf birliği*, “sınıf üyelerinin sınıfa karşı ilgisi, sınıftan ayrılmama isteği, sınıfı koruma güduları ve sınıf içerisindeki işbirliği” ile açıklanabilir. Birliğin inşa edildiği sınıflarda işbirliği, koordinasyon, yardımlaşma eylemleri görülür. 1-B sınıfın temel aktörlerinden Erdal Öğretmen sınıf birliğini “*Sınıf birliği çocuğun ortak iş yapabilme, birlikte iş yapabilme, ekip oluşturabilme, ekip ruhunu oluşturabilme ya da aidiyet duygusunu oluşturabildiği ortamdır aslında. Ya da o anlam çıkıyor diyebilirim.*” (Öğretmen görüşmesi, Erdal Öğretmen, Kasım 2020) sözleriyle açıklamıştır. Ona göre sınıf birliği, aidiyet duygusunu ve işbirliğini gerektirir. Böylece toplumsal bir grup olarak sınıf, öğrencilerin kendilerini ait hissettikleri, birbirlerinin varlıklarına ihtiyaç duydukları, birbirleriyle ortaklık kurdukları bir ortam olur.

1-B sınıfında birliğin göstergeleri “*sınıfa ait hissetme, sınıfça tepkiler, yardımlaşma, derslik ve materyallerin korunması*”dır. Bu göstergelerin tamamında sosyal ilişkiler, normlar ve öğretmen etkisi dikkat çekmektedir. Birbirinden bağımsız 1-B sınıfı üyeleri, sosyal etkileşimleriyle bağ ve ilişkiler kurmuştur. Arkadaşlık ilişkileri, öğretmenle kurulan ilişki ve sınıfın tamamıyla kurulan ilişki, sınıf birliğini inşa etmiştir. Bu birliğin kurulmasında sınıf normları ve öğretmen etkisi de dikkat çekmektedir. Bu bölümde sınıf birliğinin göstergeleri olarak belirlenen “*sınıfa ait*

¹⁵ Frank A. Stancato, “Group Cohesiveness and Classroom Instruction”, **Kappa Delta Pi Record**, c.16 s.1 (1979), 12.

¹⁶ Charles Rodney Albert, “Sociology of the Classroom: An Exploratory Study of the Classroom as a Social Environment” (Doktora Tezi, Oklahoma State University, 1973), 22, 23.

hissetme, sınıfça tepkiler, yardımlaşma, derslik ve materyallerin korunması”nda sosyal ilişkiler, normlar ve öğretmen etkisinin nasıl gerçekleştiği aktarılmıştır.

4.1.1.1. Sınıfa Ait Hissetme

Sınıf birliği göstergelerinden ilki, *sınıfa ait hissetme*dir. Sınıf birliği sınıf üyelerinin ortaklığı ve uyumuyla açıklanır. Sınıf birliği kurulduğunda öğrenciler ve öğretmen ayrı ayrı değil, bir vücutta birleşmiş gibi hareket ederler. 1-B öğrencilerinden Pınar, bu birleşmeyi çok güzel “*Sınıfta sesler varken sanki bir ambalaj yok ve tüm sesler benden çıkıyormuş gibi oluyor.*” (Öğrenci görüşmeleri, Pınar, Ö16KT, Haziran 2021) sözleriyle, oldukça güzel biçimde ifade etmiştir. Pınar sınıftaki tüm arkadaşlarını kendisiyle özdeşleştirmiş, her birinin sesinin kendisinden çıktığını hissettiğini belirtmiştir. Bu ifadesiyle Pınar’ın sınıfa tam bir aidiyet duyduğu söylenebilir.

4.1.1.2. Sınıfça Tepki

Sınıf birliği, sınıf üyelerinin birbirinden kopuk hareket etmesini önler, sınıfta bütünlük oluşmasını sağlar. Birliğin ikinci göstergesi, *sınıfça tepki*dir. 1-B sınıfında gözlemlenen ilk sınıfça tepki, beşinci haftada gerçekleşmiştir. Bu haftadan sonra öğrenciler daha gittikçe artarak ortak tepkiler vermiş, aralarında uyum ve birlik yakalamıştır. Sınıfça verdikleri ilk tepki, sonraki tepkilerinin de referansı niteliğinde olmuştur. Bahsedilen tepki, gözlem notlarına şu şekilde yansımıştır:

“Zeynep ayağa kalkıp söz hakkı istiyor. Öğretmen “*seni dinlemiyorum. Neden biliyor musun?*” diyor. Zeynep “*Çünkü söz hakkı almadım*” diyor ve parmak kaldırıyor. Ancak hala ayakta. Öğretmen “*Böyle mi söz hakkı istiyorduk*” diyor. Zeynep gülüyor ve “*Ay evet ben unutmuşum ya ayaktayım*” diyor. Sınıftakiler de gülüyor. Bu gülüş, öğrencilerin birlikte verdikleri ilk tepki” (Sınıf gözlemleri, 22.10.2020).

Zeynep’in hatalı davranışını fark etmesiyle sınıf, ortak bir tepki vererek Zeynep’e gülmüştür. Bu tepki, sınıfın duygu birliğinin ve kurallar üzerindeki ortaklığının işareti kabul edilebilir. Öğrenciler Zeynep’in parmak kaldırma kuralını unutmasını komik bulmuştur. Bu tepki, öğrencilerin hem normlar hem de sosyal ilişkiler temelinde birlik oluşturduğunun göstergesidir.

4.1.1.2.1. Sınıf Birliğinin İnşasında Normlar

1-B sınıfının ilk ortak tepkisinin iki özelliği bulunmaktadır. Bu tepki *normlara ilişkin* ve *sosyal boyuttadır*. Bu ilk tepkinin normlara ilişkin olması, Wolman’ın *kabul* ilkesiyle örtüşür. Ona göre grup birliğinin önemli göstergelerinden biri, grup üyelerinin grubu kabul ettiğini gösteren normlara uygun davranışlardır.¹⁷ Ona göre grup üyeleri grubun gücüne inandıklarında, uyumlu davranışlar sergilerler. 1-B öğrencilerinin ilk toplu tepkilerinin normlara ilişkin olması bu açıdan anlamlıdır. Gruba dair kabulleri, onları birlik oluşturmaya yaklaştırmış ve Zeynep’in normları unutulması hepsi için gülünecek bir durum halini almıştır. Böylece normlar, ortaklık ve birlik için zemin işlevi üstlenmiştir.

4.1.1.2.2. Sınıf Birliğinin İnşasında Sosyal İlişkiler

Yukarıda verilen sınıfça tepkinin ikinci özelliği ise *sosyal boyutta* olmasıdır. Öğrenciler ilk ortak tepkilerini dersle ilgili bir soruya değil, arkadaşlarının komik haline vermişlerdir. Onları birbirine bağlayan ilk kıvılcım, sosyal boyutta gerçekleşmiştir. Sınıf birliğiyle ilgili ilk ipucunun sosyal boyutta olması, sosyal etkileşimlerin sınıf birliğini tetiklediğini işaret etmektedir.

Sınıf birliğinin inşasında iki tür sosyal ilişkinin etkili olduğu görülmüştür: arkadaş ilişkileri ve öğretmenle kurulan ilişki. Öğrencilerin sınıfa aidiyetlerini, sınıf birliği his ve davranışlarını bu iki ilişki üzerinden tanımladığı görülmüştür.

Sınıfta gözlemlenen ilk birlik davranışının sosyal boyutu, öğrenci görüşmelerinde de kendini göstermiştir. Öğrencilerin bir kısmı, sınıf birliğinin göstergelerinden sınıfa ait olmayı ‘arkadaşlık’la açıklamıştır. Salim ile yapılan görüşmeden şu kesitler örnek olarak gösterilebilir:

“Araştırmacı: Kendini sınıfa ait hissediyor musun?”¹⁸

Salim: Hı hı

Araştırmacı: Nasıl bir his?

Salim: Mesela şöyle hissediyorum okulum çok güzel. Sıra arkadaşımınla birazcık sohbet ediyorum teneffüste.” (Öğrenci görüşmeleri, Salim, Ö14ET, Haziran 2021).

¹⁷ Benjamin B. Wolman, “Impact of Failure on Group Cohesiveness”, *Journal of Social Psychology*, c.51 s.2 (1960): 409, 410.

¹⁸ Öğrencilerin yaşları küçük olduğundan, “sınıf birliği” ile ilgili sorular sınıfa aidiyet hissi, sınıfla bütün olma gibi farklı ifadelerle yöneltilmiştir.

Salim, sınıfa aidiyet hissini arkadaş sohbetiyle açıklamıştır. Ona göre sınıf birliği teneffüste arkadaşlarıyla sohbet anlamına gelir. Arkadaşlarıyla etkileşime girmesi, Salim’de sınıfa aidiyet hissini uyandırmaktadır. Üstelik Salim, kendini iyi anlaşılamadığı arkadaşlarıyla birlik halinde hissetmediğini belirtmiştir:

“Araştırmacı (A): 1B sınıfında olmak nasıl bir duygu?”

Salim: Çok iyi

A: Nasıl hissediyorsun sınıfta? Birlik var mı sence?

Salim: Hı hı. Mehmetle bir tek fazla hissetmiyorum.” (ÖG, Salim, Ö14ET, Haziran 2021).

Salim, kendini anlaşılamadığı/sevmediği arkadaşıyla bütün halinde hissetmemektedir. Onunla birlik içerisinde değildir. Sınıf birliği arkadaşlık ilişkileriyle yakından ilişkili,¹⁹ hatta bu ilişkileri kapsayan niteliktedir. Salim hem sınıfa aidiyet hissini arkadaşlık ilişkileriyle özdeşleştirmiş, hem de yakınlık kuramadığı/anlaşılamadığı arkadaşıyla birlik içerisinde hissetmediğini belirtmiştir. Hira, Çağrı, Serdar gibi diğer öğrenciler de sınıf birliği ve aidiyetini arkadaşlık ilişkileriyle açıklamıştır. Gözlemlerde elde edilen veriler de bu durumu doğrular niteliktedir. Olumlu arkadaşlık kurabilmiş öğrencilerin sınıf içerisinde daha rahat davrandığı görülmüştür. Bu öğrenciler ortak tepki, yardımlaşma, derslik ve materyalleri koruma gibi sınıf birliğine dair davranışları daha sık sergilemiştir.

Arkadaşlık ilişkilerin sınıf birliği üzerinde etkili olması, öğrencilerin sınıfa dair hislerinde farklılık oluşmasına neden olmuştur. Arkadaşlık ilişkileri kuvvetli olan öğrencilerin sınıfı tasvir ederken olumlu ifadeler kullandıkları, kuvvetli olmayanların ise sınıfı daha nötr ya da olumsuz ifadelerle tanımladığı görülmüştür. Örneğin arkadaşlık ilişkileri iyi olan Serdar, sınıfa dair olumlu hisler geliştirmiş, sınıfı anlatırken *“Çiçekli bir yer, çiçekli. Kapı çiçekli. Resimler de var.”* (Öğrenci görüşmeleri, Serdar, Ö9ET, Haziran 2021) şeklinde güzel özelliklerini ön plana çıkartmıştır. Ancak sınıfta arkadaşlık kuramamış, çekingen davranan Naim sınıfı şu şekilde tarif etmiştir:

“A: Bana sınıfını anlatır mısın?”

¹⁹ Mediha Sarı, “Sense of Belonging Among Elementary School Students”, **Çukurova University Faculty of Education Journal**, c.41 s.1 (2012): 8.

Naim: Sınıf güzel bir yer.

A: Neler var sınıfta?

Naim: Ödev.

A: Sınıfınız nasıl bir yer?

Naim: İyi

A: Başka?

Naim: ” (Öğrenci görüşmeleri, Naim, Ö2ET, Kasım 2020).

Hareketli bir çocuk olan ve teneffüste aranan arkadaşlardan olan Serdar’ın sınıf betimlemesi, geri planda kalan Naim’inkinden farklıdır. Serdar için sınıf çiçekli, neşeli bir ortamdır. Naim içinse sınıf, yükümlülükleri ve ödevi çağrıştırmaktadır. Bu iki öğrencinin farklılaşan arkadaşlık ilişkileri, sınıf tanımlamalarını da değiştirmiştir. Bunun yanında Serdar ve Naim’in birlik davranışlarının da farklılaştığı görülmüştür. Serdar ortak tepkilere daha çok katılırken Naim’in pek katılmaması dikkat çekmiştir. Bu farklılık, arkadaşlık ilişkilerinin sınıf birliği üzerindeki etkisini gösterir niteliktedir.

Sınıf birliğinin inşasında etkili olan bir diğer ilişki türü ise öğretmen-öğrenci ilişkisidir. Arkadaşlık ilişkileri kuvvetli olmayan Hilal, sınıfa aidiyetini öğretmen üzerinden temellendirmiştir:

“Araştırmacı: Kendini sınıfa ait hissediyor musun?

Hilal: Hissediyorum

Araştırmacı: Nasıl hissediyorsun?

Hilal: Arkadaşlarım bazen benimle oynamasa bile okulum yine de beni seviyor. Gine de bir şeyler anlıyorum. Zaten arkadaş önemli değil. Öğretmenimizin bize iyi davranması, kendim bir şeyler öğrenmem ve çalışkan olmam.” (Öğrenci görüşmeleri, Hilal, Ö11KT, Haziran 2021). Hilal, sınıfa aidiyetini öğretmen üzerinden açıklamış, arkadaşlık bağlarında hissettiği eksikliği orada tamamlamaya çalışmıştır. Hilal, sınıfa ait olduğunu öğretmen ona iyi davrandığında hissetmektedir. Onun için sınıfa aidiyet, öğretmenle kurulan ilişkiye göre şekillenir. Arkadaşlık ilişkileri kuvvetli olmayan Tuğçe ve Ranya da sınıfa aidiyetlerini öğretmenle açıklamıştır. Bu öğrencilere göre öğretmen, sınıfa ait hissetmelerini sağlayan kişidir.

4.1.1.3. Yardımlaşma

1-B sınıfında birlik göstergelerinden üçüncüsü, öğrenciler arası yardımlaşmadır. Öğrencilerin sık sık birbirine yardım ettiği gözlemlenmiştir. Bu yardımlaşma örneklerinden biri, eksik materyal konusunda olmuştur: *“Zeynep tuvalete gitmek için izin istiyor. Öğretmen veriyor. Zeynep tuvaletten geldi ve peçete istedi öğretmenden. Ama peçete bitmiş. Zeynep’e peçeteyi Tuğçe veriyor kendi çantasından. Zeynep istemeden kendiliğinden yapıyor bunu. Sınıf bilinci oturdu Tuğçe’de.”* (Sınıf gözlemleri, 12.11.2020). Tuğçe’nin Zeynep’e peçete vermesi, sınıf üyeleri arasında bağ ve işbirliği oluştuğunun göstergelerindendir. Üstelik Tuğçe bunu bir yardım talebine karşılık olarak yapmamıştır. Bahsedilen yardım, kendiliğinden gelişmiştir. Tuğçe peçeteyi verirken Zeynep’e karşı şefkatle yaklaşmış, onu korumaya çalışmıştır. Koruma güdüsü, küçük kazalarda da öğrencilerin birbirlerine yardım etmesini sağlamıştır: *“Tuğçe yerine oturdu ve çantasındakiler yere düştü. Berre onun yanına doğru yardım etmeye geldi.”* (Sınıf gözlemleri, 18.03.2021). Çantadakilerin döküldüğünü gören Berre, Tuğçe’ye yardıma gider. Berre’nin bu yardımı, bir talebe karşılık gerçekleşmemiştir. Berre’nin de Tuğçe’ye şefkatle yaklaştığı, ona yardım etmeye çalıştığı gözlemlenmiştir. Ayrıca Berre, dersten sonra Tuğçe’yi korumak istediğini, o yüzden yardım ettiğini ifade etmiştir. Tuğçe, Berre ve Zeynep, teneffüslerde de birlikte oyun oynamaktadır. Aralarındaki bağ, öğrencileri birbirine yardıma yöneltmiştir.

Ancak sınıfta yardım talebinde bulunmayan ve yardım edilmeyen öğrenciler de vardır. Bu öğrencilerden bir kısmı Selin gibi sınıfa uyum sağlayamamış, sınıf tarafından kabul görmemiştir. Bu öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri zayıf, derslerdeki konumları ise geri plandadır. Fazla söz hakkı almazlar ve öğretmen tarafından övülmezler. Örneğin Selin, kalem kutusunu düşürdüğünde (SG, 04.03.2021) arkadaşlarından yardım almamıştır. Kalemlerini kendi başına toplamış, bu sırada ona yardım teklif eden kimse olmamıştır. Başka bir gün beslenme saatinde ağlarken de hiçbir arkadaşı ona yardım etmemiştir (SG, 30.10.2020).

4.1.1.4. Derslik ve Materyallerin Korunması

Sınıf birliğinin 1-B için dördüncü göstergesi ise derslik ve materyallerin korunmasıdır. Bireyler, kendilerini bir gruba ait hissettiklerinde o grubu ve gereçlerini

koruma eğilimi gösterirler. Toplumsal sözleşmeler²⁰ ve grup birlikleri bu temele dayanır. Durkheim’a göre de organik toplumlar birbiriyle işbirliği içerisinde, birbirine bağlı üyelerden oluşmaktadır.²¹ 1-B sınıfında da öğrencilerin sınıf materyallerini koruma eğilimde oldukları gözlemlenmiştir. Bu gözlemlerden biri, araştırmacının notlarına şu şekilde yansımıştır: *“Ders sırasında asılı hecelerden birisi düşüyor. Öğretmen fark etmiyor, yüzü öğrencilere dönük. Tuğçe düşen heceyi kaldırıyor. Sınıf materyallerine ve düzenine olan ilgisi belli oluyor. Sınıfa aidiyet duygusu”* (Sınıf gözlemleri, 30.10.2020). Tuğçe’nin yere düşen heceyi kendiliğinden kaldırması, onun kendini sınıfa ait hissettiğini göstermektedir. Sınıf birliği sınıfın malzemelerini korumayı gerektirmiş, Tuğçe’yi ders araç-gereçlerini korumaya itmiştir. Böylece Tuğçe, sınıfa aidiyetini kanıtlamaktadır.

4.1.1.4.1. Sınıf Birliği İnşasında Öğretmen Etkisi

Yukarıda göstergeleri sunulan sınıf birliğinde öğretmenin etkin rolü dikkat çekmiştir. Bu birlikte öğrenciler arası ilişkiler de önemli olsa da öğretmen, bu ilişkileri başlatan, yöneten, yönlendiren aktör olmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmen, ortaklığı tetikleyen aktör konumundadır. Örneğin beslenme saatinde ağlamaya başlayan öğrencilerden birine sınıfın ilgi göstermesi, öğretmenle başlamıştır: *“Beslenme saatinde Selin ağlıyor. Öğretmen Selin’in ağladığını bir süre sonra fark ediyor. Selin sessiz sessiz ağlıyor çünkü. Yiyeceklerini çıkarmamış. Öğretmen usulca yanına gidiyor ve onunla konuşmaya çalışıyor. Diğer çocuklar çok ilgilenmiyorlar Selin ile. Selin’in diğer çocuklarla yakın ilişkileri yok. Çocuklar öğretmene soruyorlar neden ağladığını.”* (Sınıf gözlemleri, 30.10.2020). Başlangıçta Selin’e dikkat etmeyen öğrenciler, öğretmenin ilgisini taklit ederek/yansıtarak bir ortaklık girişiminde bulunmuştur. Bu girişimde öğretmenin merkezi/lider konumu dikkat çeker. Öğrenciler Selin’in nesi olduğunu kendisine değil, öğretmene sorarlar. Ancak öğretmenin onlara verdiği *“Evet herkes yiyeceği ile ilgilenir”* cevabı bu olay üzerinden öğrenci-öğrenci bağlarının kurulmasına engel oluşturmuştur.

²⁰ Jean Jacques Rousseau, **Toplumsal Sözleşme**, 7. Bs, Çev. Vedat Günyol (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2017).

²¹ Emile Durkheim, **Ahlak ve Toplum**, çev. Duygu Çenesiz, (İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2016), 76.

Öğretmenin sınıfta kullandığı stratejiler, sınıf birliğini etkileyen faktörler arasında gösterilir.²² Ancak yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi 1-B sınıfında birlik, daha çok öğrenci-öğretmen arası bağlarla inşa edilmeye çalışılmış, öğrenci-öğrenci, veli-öğretmen ve öğrenci-veli arası bağlar zayıf kalmıştır. Erdal Öğretmen'in sınıfta kullandığı stratejiler öğrenci-öğrenci etkileşimini teşvik etmemektedir. Öğretim yılı boyunca öğretmen, öğrenciler arasında dayanışma, yardımlaşma ve ortaklığın oluşması için özel bir çaba içerisine girmemiştir. Derslerde grup çalışması, akran değerlendirmesi gibi yöntemlere başvurulmamış, öğrenci-öğrenci etkileşimi öğretim programına dâhil edilmemiştir. Böylece öğretmenin merkezde olduğu, bireyler arası bağlar yerine normların ön planda tutulduğu bir sınıf birliği inşa edilmiştir. Hatta Erdal Öğretmen, sınıfın varlığını ve bir arada bulunmasını norm koşuluna bağlar. Sınıfta izinsiz konuşmalar fazlalaşınca Erdal Öğretmen “*Ben dışarı mı çıksam acaba. Gitsem mi. Dışarıda mı beklesem ne yapsam*” (Sınıf gözlemleri, 10.06.2021) diyerek varlığını kurallara uyulmasıyla özdeşleştirir. Kurallara uyulmadığında öğretmen sınıftan gidecek, sınıf birliği dağılacaktır. Bu tür söylemler, Erdal Öğretmeni sınıf birliğinin merkezine konumlar.

Sınıf birliği normlar etrafında, sosyal boyutta ve öğretmen güdümünde inşa edilmiştir. 1-B sınıfında birliğin göstergeleri *sınıfa ait hissetme, sınıfça tepki, yardımlaşma ve sınıfı korumadır*. Bu birlik, öğrencilerin eğitime adaptasyonunu etkiler. Aileleri dışında ilk kez toplumsallaşan öğrenciler, kabul ve aidiyet hissine ihtiyaç duyarlar.²³ Sosyal kabule erişim, onların sınıfa ait hissetmesine yardımcı olur. Bunun yanında sınıf birliği, hem akademik hem sosyal deneyimleri ile yakından ilgilidir.²⁴ Öğrenciler yaşlarından dolayı sınıf birliğini net biçimde ifade edemese de, sınıf içi davranışları bu birliğe yaklaştıklarını göstermektedir. Bu birliğin merkezindeki kişi, (1-B sınıfı için) öğretmendir. Ayrıca gözlemler ve görüşmeler, sınıf birliğine ulaşmada toplumsal sınıfların etkili olduğunu göstermektedir.

²² Julie Alesech, Schoba Nayar, “Teacher Strategies for Promoting Acceptance and Belonging in the Classroom: A New Zealand Study”, **International Journal of Inclusive Education**, c.25 s.10 (2019), 1140.

²³ Morris, Wester, “age”: 1.

²⁴ Lynley H. Anderman, “Academic and Social Perceptions as Predictors of Change in Middle School Students’ Sense of School Belonging”, **The Journal of Experimental Education**, c.72 s.1 (2003): 6.

4.1.1.5. Sınıf Birliği ve Toplumsal Ayrışma

Öğrencilerin ait oldukları toplumsal sınıf ve kültürel sermayeleri, sınıfa aidiyet hislerini ve katılımlarını etkilemiştir. Eğitimin gerektirdiği kültürel sermayeye sahip, toplumsal sınıf bakımından avantajlı öğrenciler sınıf birliğine daha kolay katılım sağlarken, dezavantajlı olanlar bu birliğe iştirakte sorun yaşamıştır. Bahsedilen dezavantajlı deneyimleyen öğrencilerden biri de Selin’dir. Selin, sınıfa ait hissetmeyen, ortak tepkilere katılmayan, arkadaşlarıyla yardımlaşmayan bir öğrencidir. Çoğu zaman arkadaşları ve öğretmeni tarafından fark edilmez. Sınıf birliğinde kaygan bir yere sahip olan Selin’in ailesinin toplumsal sınıf bilinci zayıftır. Selin’in annesi ile yapılan bireysel görüşmelerde, anne işçi sınıfından olmadıklarını ve etrafındaki diğer ailelerden farklı olduklarını savunmuştur. Katıldıkları kültürel faaliyetler, dil becerileri ve tahsil durumlarıyla düşük bir kültürel sermaye gösteren aile, buna rağmen ait oldukları toplumsal sınıfı kabullenmemiştir. Bunun yanında anne ile yapılan görüşmede toplumsal ilişkilerinin de zayıf olduğu, dışlanma deneyimleri yaşadıkları belirtilmiştir: “Biz çok dışlandık Hocam, çocuklarımın bunu yaşamasını istemem açıkçası” (Veli görüşmeleri, Selin’in annesi, AÖ10KT).

Ailenin toplumsal sınıf bilincinin diğerlerinden düşük olması, Selin’in toplumsal kabul almasını da olumsuz etkilediği görülür. Sınıf birliğinin oluşmasında toplumsal kabule dair algılar önemli rol oynar.²⁵ Bu nedenle Selin, sınıf birliğinin dışında kalmış görünmektedir. Bazı çalışmalar²⁶ toplumsal sınıfların öğrencilerin okula bağlılıkları üzerinde etkisi olmadığını işaret etse de, yapılan çalışmaların çoğu alt toplumsal sınıflara ait olmanın öğrencilerin okula bağlılığını olumsuz etkilediğini göstermektedir.²⁷

²⁵ Tierra M. Freeman, Lynley H. Anderman, Jane M. Jensen, “Sense of Belonging in College Freshmen at the Classroom and Campus Level”, **The Journal of Experimental Education**, c.75 (2007), 203.

²⁶ David J. Shernoff, Jennifer A. Schmidt, “Further Evidence of an Engagement – Achievement Paradox Among US High School Students”, **Journal of Youth and Adolescence**, c.37 (2008): 575; Roger Shouse, Barbara Schneider, Stephen Plank, “Teacher Assessments of Student Effort: Effects of Student Characteristics and School Type”, **Educational Policy**, c.6 s.3 (1992): 285.

²⁷ Sean Kelly, “Race, Social Class, and Student Engagement in Middle School English Classrooms”, **Social Science Research**, c.37 (2008): 446; 2008; William Carbonaro, “Tracking Students’ Effort, and Academic Achievement”, **Sociology of Education**, c.78 (2005): 43; Helen M. Marks, “Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years”, **American Educational Research Journal**, c.37 s.1 (2000): 181; Valerie E. Lee, Julia B. Smith, “Effects of High School Restructuring and Size on Early Gains in Achievement and Engagement”, **Sociology of Education**, c.68 s.4 (1995): 267; Mediha Sarı, “Sense of Belonging Among Elementary School Students”, **Çukurova University Faculty of Education Journal**, c.41 s.1 (2012): 7.

Toplumsal sınıf bilinci zayıf olan Selin'in yanı sıra Halil'in de sınıf birliğinden kopuk olduğu gözlemlenmiştir. Halil, 1-B ortalamasının üstünde bir kültürel sermayeye sahiptir. Halil'in annesi güzel sanatlar öğretmeni, babası ise özel sektör çalışandır. Halil'in annesi evde yaptıkları etkinlikleri şekilde açıklar: *“Çocuklarla ilgili (etkinlik) mecburen yapıyoruz. Mesela bu aralar tuvale resim çiziyoruz. Ve onları duvarlara asıyoruz. Onun dışında ne yapıyorduk? Yani en çok günlük sinema etkinliği”* (Veli görüşmeleri, AÖ15ET, Kasım 2020). Ailesinden iyi bir kültürel sermaye miras alan Halil, öğretmeni tarafından da övgü ile muamele edilmiştir. Öğretmen sıklıkla Halil'in ne kadar çok şey bildiğini ve diğer öğrencilerden farklı olduğunu belirtmiştir. Halil'in dünyanın çekirdeğini bilmemesi üzerine öğretmenin tepkisi bu durumu açıklar niteliktedir: *“İnanmıyorum, Halil'in bilmediği bir şey çıktı. Müthiş bir şey. Hahahaha. (Bana dönüyor, bakışından gariplik sezdiğimi anlamış olacak ki sakinleşip boğazını temizliyor). İhı, ihı. Halil çok bilgili Hocam.”* (Sınıf gözlemleri, 17.06.2021). Halil'in kolaylıkla yaptığı bir alıştırma sırasında sınıftaki hali gözlem notlarına şu şekilde yansımıştır: *“Halil yok gibi sınıfta. Ne söz hakkı alıyor ne de yardım istiyor.”* (Sınıf gözlemleri, 22.10.2020). Alıştırma ona basit geldiğinden Halil sınıfa dâhil olmuyor. Onun yeri diğer öğrencilerden o kadar üstte ki, arkadaşlarından yardım almaya büyük çoğunlukla ihtiyaç duymuyor. Onun bu ayrılmış konumu, arkadaşlık ilişkilerine de yansıdığından birlik için gerekli sosyal bağları da kurmakta zorlanıyor. Halil, sınıfa ait olma durumunu şu sözlerle açıklar: *“Evet hissediyorum. Ama bazen değil. Ben zaten yapabiliyorum sınıftaki şeyleri. Bazen sıkılıyorum. Ben de ileri sayfalara geçiyorum.”* (Öğrenci görüşmeleri, Halil, Ö15ET, Haziran 2021). Halil'in sınıfın genelinden farklılaşan kültürel sermayesi, onun sınıfa ait hissetmesine engel olmuştur.

Ders ve teneffüs zamanlarında Halil'in çok kere sınıftan ayrı hareket ettiği gözlemlenmiştir. Teneffüste sınıfın çoğunluğu gibi bahçede oynamaz, sınıftaki oyunlara katılmaz. Ders sırasında da çoğunlukla sonraki sayfalardaki alıştırma yapması yaptığı gözlem notlarına yansımıştır. Halil için sınıfta yaşam, bireylerarası ilişkilerden ve bağlardan bağımsız bir anlam taşımaktadır: *“Sınıfta ders yapıyoruz. Eee.... teneffüste şuradaki kantinden bir şeyler alıyoruz. Ya da çantamdakinden alıyorum. Eee.. e.... Bazen öğretmenimizi dinlerken teneffüs vaktinde öğretmenimiz bir şey yapmamızı istediğinde o sayfayı yapabiliyorum ben.”* (Öğrenci görüşmeleri, Halil, Ö15ET, Kasım 2020). Halil, sınıftan bahsederken arkadaşlarından, onlarla kurduğu

ilişki ya da bağlardan hiç söz etmemiştir. Sınıf içerisindeki davranışlarının da arkadaşlık ilişkileri kurmaktan ziyade akademik güdümlü olduğu görülmüştür. Sınıf, Halil için arkadaşlık ilişkilerinden ziyade pedagojik pratikler anlamına gelmektedir.

4.1.2. Sınıf Kültürü

Kültür, tanımlanması zor bir kavramdır. Bu zorluk başlangıçta kavramın genişliğinden, geçirdiği dönüşümden ve birden fazla disiplinde önemli bir kavram olarak kullanılmasından²⁸ kaynaklanır. “Culture [kültür]” kelimesinin etimolojik köken bakımından “toprağı ekin için hazırlamak, sürmek, biçimlendirmek” anlamına gelir²⁹ ve dini ibadetler (cult/kült kelimesinden gelir) ile de eşleştirilir.³⁰ 16.yüzyıldan sonra değişmeye başlayan “kültür” kelimesi, 19.yüzyıla kadar yaygın biçimde insan zihni ve davranışlarının öğrenmeyle geliştirilmesi anlamında kullanılmaya başlamıştır. Bu dönemde aynı zamanda toplumun tamamının gelişmesi anlamında da kullanılmış ve ‘medeniyet’in değer tanımı haline getirilmiştir. Zamanla kavramın anlamı genişlemiş ve teknoloji ve gereçler, manevi değerlerin gelişimi, gelenekler ve tüm bunların işlendiği bir ürün olarak yaşam biçimi için kullanılmaya başlanmıştır. Bugün kültür *inanç, değer, sembol ve söylem örüntüleri, kendi otonomisi olan ve toplumsal hayatın tüm alanlarını kapsayan yaşam biçimi* anlamında kullanılmaktadır.³¹

Türkçe’ye Fransızcadan gelen *kültür*, zaman içerisinde değişik kavramlarla karşılanmaya çalışılmıştır. 1930’a kadar “kültür” yerine “irfan” kelimesi kullanılmaya çalışılmıştır.³² “İrfan”, “arif, maruf, tarif” gibi kelimelerle yakın anlama sahiptir ve “kendini tanımak, şuurlanmak” anlamlarına gelir. 1930’lardan sonra özellikle etnolog ve antropologlar tarafından “maddi-manevi medeniyet” anlamında ve “hars” kelimesine yakın anlamda kullanıldığı görülür. Gökalp de ‘hars’ı kültürün yerine kullanmışsa da bu kullanım yaygınlaşmamıştır.³³ Gökalp’e göre hars (kültür), “insan toplumlarının bütün fertlerini birbirine bağlayan, yani kişiler arasındaki uyumu

²⁸ Raymond Williams, **Keywords: A Vocabulary of Culture and Society**, (New York: Oxford University Press, 1978): 87.

²⁹ “Culture”, **Online Etymology Dictionary**, https://www.etymonline.com/word/culture#etymonline_v_452, [24.09.2020].

³⁰ Philip Smith, “Introduction: What is Culture? What is Cultural Theory”, Ed. Philip Smith, **Cultural Theory: An Introduction**, (Wiley Blackwell, 2001), 1.

³¹ Alfred Louis Kroeber, Clyde Kluckholm, **Culture: A Critical review of Concepts and Definitions**, (Massachusetts: The Museum, 1952).

³² Cemil Meriç, **Sosyoloji Notları ve Konferanslar**, (İstanbul: İletişim Yayınları, 1999), 304.

³³ Cemil Meriç, **age**, 307.

sağlayan kurumların tamamı” anlamına gelir.³⁴ Kültür, üzerine kapsamlı çalışmalar yapan Mümtaz Tarhan tarafından “bir cemiyetin sahip olduğu maddi ve manevi kıymetlerden teşekkül eden bütün”³⁵ olarak tanımlanmış, cemiyetleri diğerlerinden farklı kılan özelliklerden biri sayılmıştır. Bu anlamda toplumsal bir grup olarak sınıfların da kendine özgü kültürü, onları diğer sınıflardan ayıran önemli bir öğedir.

Sınıf kültürünün inşasında toplumun kültürü, coğrafya, iklim, eğitim kurumunun yapısı, öğretmen ve öğrencilerin bireysel özellikleri ve ait oldukları toplumsal sınıf gibi birçok faktör etkilidir. Ballantine, sosyal bir sistem olarak okulun işleyişini *kurallar, rutinler ve prosedürlerin* belirlediğini belirtir.³⁶ Rutinler, tekrar eden davranış kalıpları olarak özetlenebilir. Kurallar ise normlara bağlı olarak geliştirilen davranış formülleridir. Prosedürler de bu kuralların ve rutinlerin nasıl işleyeceğini belirleyen süreç bilgisidir. Prosedürleri belirleyen de yine normlardır. Normlar, kural ve prosedürleri belirleyen temel ilkelerdir. Bu nedenle bu çalışmada normlar ve rutinler ele alınmıştır. Bunların yanında değer inşası ve bağ kurmada etkili olan *ritüeller* de sınıf kültürü altında ele alınmıştır.

Sınıfın kendine özgü, ev hayatından ayrı bir kültürü vardır. Öğrencilerin bu kültüre uygun davranması beklenir. Kimi çalışmalarda sınıflara ait bu kültür *sınıf iklimi* olarak ele alınmıştır.³⁷ Bazı çalışmalarda ise bu kültür *sınıf atmosferi* kavramı altında incelenmiştir.³⁸ *Sınıf kültürünü* farklı kavramlarla ele alan çalışmalar da bulunmaktadır. Gorodetsky’nin çalışması bunlardan biridir. Gorodetsky, okul kültürü kapsamında *ortam [middle level]* kavramını kullanmıştır.³⁹ Ona göre *okulun ortamı*, var olduğu fark edilmeyen, sınav ve notlama eylemleri, zaman ve mekân tasarımları, öğretmen-öğrenci etkileşimleri gibi günlük okul hayatını kapsayan unsurları kapsar. *Okulun ortamı* kavramının kapsamı geniş olsa da kullanımı yaygın olmadığından ve

³⁴ Ziya Gökalp, **Hars ve Medeniyet**, (İstanbul: Toker Yayınları, 2012), 11.

³⁵ Mümtaz Tarhan, **Kültür Değişimleri: sosyal Psikoloji Bakımından Bir Tetkik**, 2. Bs. (Ankara: Altınordu Yayınları, 2016), 36, 37.

³⁶ Ballantine, **a.g.e.**, 143.

³⁷ Richard A. Schmuck, Patricia A. Schmuck, **age**, 23; Tim T. Walker, “Classroom Climate”, **Improving College and University Teaching**, c.19 s.1 (1971): 37; David W. Johnson, Roger Johnson, Douglas Anderson, “Social Interdependence and Classroom Climate”, **The Journal of Psychology**, c.114 (1983): 135-142; Danette Ifert Johnson, “Connected Classroom Climate: A Validity Study”, **Communication Research Reports**, c.26 s.2 (2009): 146-157.

³⁸ Lamers, William M. “A Friendly Classroom Atmosphere: 9 ways to create it.” **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas** c.29 s.1 (1954): 46-47; Conroy, Maureen A., et al. “Creating a positive classroom atmosphere: Teachers’ use of effective praise and feedback.” **Beyond Behavior** c.18. s2 (2009): 18-26.

³⁹ Malka Gorodetsky, Judith Barak, “Back to Schooling: Challenging Implicit Routines and Change”, **Professional Development in Education**, c.35 s.4 (2009): 585.

anlaşılması zor olduğundan tercih edilmemiştir. *Sınıf iklimi* de kimi çalışmalarda yalnızca “bir sınıfta var olan öğrenme ortamı” anlamında⁴⁰ kullanıldığından kullanılmamıştır. *Sınıf atmosferi* ise sınıfta hissedilen duygusal ortama göndermede bulunur ve kapsamı dar bulunmuştur. Bu çalışmada sosyal bağlamı daha iyi temsil etmesi nedeniyle “*sınıf kültürü*” kavramı tercih edilmiştir.

Sınıf kültürünü anlamak için öncelikle bu kültürün nasıl oluşturduğuna bakmak gerekir. Sınıf kültürünün kurgulanmaya başlaması (okulların ve sınıfın) resmi açılaştan öncesine dayanır.⁴¹ Öğretim programının hazırlanması, okul binasının inşası, sınıf öğretmeninin belirlenmesi, sıraların düzenlenmesi, öğrencilerin sınıfa atanması gibi süreçler sınıf kültürünü daha öğrenciler sınıfa adımlarını atmadan oluşturmaya başlar. Bunlar aynı zamanda sınıf kültürünü oluşturan harici faktörlerdir. Öğrenci sınıfa girdiği andan itibaren ise sınıf üyelerinin (öğrenci ve öğretmen) ve sınıf dışı kişilerin doğrudan ve dolaylı etkileri mevcuttur. Bu etkiler ise dâhili etkiler olarak sınıflanır. Öğrencilerin,⁴² öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve diğer okul personelinin⁴³ okul ve sınıflara getirdiği tutum ve değerler, sınıf kültürü üzerinde etkilidir. Sınıf kültürü bu kişilerin, harici ve dâhili faktörlerin ortaklaşa oluşturduğu bir yapıdır.

Heidegger oluşun mevcut olgulardan bağımsız olamayacağını belirtir.⁴⁴ Bu bağlamda sınıf kültürünün de öğretmen ve öğrenciler, onların sosyal eylemleri, bilginin kendisi ve dersliğin etkileşimleriyle oluşturulduğu söylenebilir. Benzer biçimde Vygotsky, öğrenciler ve öğretmenin öğrenme kültürünü ortak biçimde oluşturduğunu ifade eder. Ona göre sınıf, “öğrencilerin etkin rol aldığı ve bilginin öğrencilerle birlikte yapılandırıldığı bir problem sahası”dır.⁴⁵ Bu nedenle sınıf kültürünün anlaşılması için toplumsal süreçlerin gözlemlenmesi gereklidir. 1-B sınıfının kültürünü anlamak için de sınıf gözlemleri yapılmıştır. Aşağıda verilen örnek, sınıf kültürünün öğretmen ve öğrencinin ortak inşası olduğuna verilebilecek

⁴⁰ Amy S. Hirschy, Maureen E. Wilson, “age”, 89.

⁴¹ Hugh Mehan, **age**, 35.

⁴² McFarland, “a.g.e.”.

⁴³ Margaret Sims, Teresa Hutchins, Madeleine Taylor, “Classroom ‘culture’ and Children’s Conflict Behaviours”, **Early Child Development and Care**, c.134 s.1 (1997): 53.

⁴⁴ Martin Heidegger, **Being and Time** (Chicago, The University of Chicago Press, 2002), 3.

⁴⁵ Jacques Haenen, Hubert Schrijnemakers, Job Stufkens, “Sociocultural Theory and the Practice of Teaching Historical Concepts”, ed. Alex Kozulin, Boris Gindis, Vladimirs S. Agayec, Suzanne M. Miller, **Vygotsky’s Educational Theory in Cultural Context** (Cambridge: Cambridge University Press, 2003), 246.

örneklerdendir. 1-B sınıfının davranışlarını biçimlendiren yalnızca öğretmen değil, aynı zamanda öğrencilerdir:

“Teneffüs zili çaldı. Öğrenciler birden ayağa kalktı. Heyecanlılar. Sesler yükseldi. İçlerinden biri “durun. Öğretmen çıkabilirsiniz demedi” dedi. Bunun üstüne öğretmen “çıkabilirsiniz” dedi ve çıktılar. Bazı kurallar artık öğrencilerde oturdu. Öğretmen bu kuralı o sırada uyguluyor olmasa da öğrenciler rutinin devam etmesini sağlıyorlar. Bu onların sınıf kültürüne katılımlarının göstergelerinden biri olarak sayılabilir.” (Sınıf gözlemleri, 10.06.2021).

Bu gözlemde fark edildiği gibi kültür bir topluluk (sınıf) olarak nasıl birlikte yaşanacağı hakkında ipuçları verir.⁴⁶ Bu sebeple sınıf kültürünün ve oluşum sürecinin anlaşılması derslik sosyolojisi için önemli bir adımdır. Bu süreç karmaşık olmakla birlikte, ortaya çıkan kültürün etkileri oldukça geniştir.

Sınıf kültürü öğrencilerin akademik ve sosyal becerileri üzerinde etkilidir. Öğrencilerin dikkat, hafıza, problem çözme becerileri gibi zihinsel aktiviteleri ile arkadaşlık, etkileşim, yakınlık gibi sosyal aktiviteleri sınıf kültürü ekseninde şekillenir.⁴⁷ Yapılan çalışmalar, sınıf kültürünün öğrenciler üzerinde duygusal etkilerinin olduğunu ve öğrencilerin birbirlerine karşı duygularının kısmen sınıf kültürü tarafından belirlendiğini göstermektedir.⁴⁸ Öğrencilerin duygu ve davranış problemlerinin⁴⁹ ve öğretmene karşı tutumun⁵⁰ da sınıf kültürü ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bunların yanında, öğrencilerin akademik ve duygusal tutumları da sınıf kültüründen etkilenir.⁵¹ Akademik başarı ve bu başarıyı devam ettirme eğilimlerinin de sınıf kültürü tarafından belirlendiğini gösteren çalışmalar mevcuttur.⁵² Hatta sınıf

⁴⁶ Evangelina B. Jones, Valerie Ooka Pang, James L. Rodriguez, “Social Studies in the Elementary Classroom: Culture Matters”, **Theory into Practice**, c.40 s.1 (2001), 37.

⁴⁷ Mamour Choul Turuk, “The Relevance and Implications of Vygotsky’s Sociocultural Theory in the Second Language Classroom”, **Arecls**, c.5 (2008): 245.

⁴⁸ Megan Russel, “The Importance of the Affective Domain in Further Education Classroom Culture”, **Research in Post-Compulsory Education**, c.9 s.2 (2004): 249.

⁴⁹ Heidi Somersalo, Tytti Solantus, Fredrick Almqvist, “Classroom Climate and the Mental Health of Primary School Children”, **Nordic Journal of Psychiatry**, c.56 s.4 (2002): 285.

⁵⁰ Paul Willis, **a.g.e.**; McFarland, “a.g.e.”.

⁵¹ Ian M. Evans, Shane T. Harvey, Laura Buckley, Elizabeth Yan, “Differentiating Classroom Climate Concepts: Academic, Management, and Emotional Environments”, **Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online**, c.4 (2009): 131.

⁵² Christy M. Craft, Yang Yang, “Classroom Climate, Academic Success, and intent to Persist Among Non-Christian and Christian Undergraduate Students1, **Religion & Education**, (2018): 1.

kültürünün öğrencilerin öğrenmesi üzerinde kullanılan öğretim stratejileri ve yöntemlerden daha etkili olduğu görülmüştür.⁵³

Sınıf kültürünü biçimlendiren önemli faktörlerden biri de *toplumsal sınıftır*. Velilerin, öğretmenin, okulun bölgesinin *toplumsal sınıfı*; sınıf etkileşimlerini, değerleri, normları, rutinleri ve ritüelleri etkiler. Alt ve üst toplumsal sınıfın yoğun olduğu iki farklı bölgede sınıf kültürünün değiştiği gözlemlenmiştir.⁵⁴ Ayrıca toplumsal sınıf, öğrencilerin eğitim kültürüne uyum sağlama becerilerini de belirlemektedir. Bourdieu'ya göre orta ve üst sınıftan öğrencilerin kültürü (habitusu), okulun beklentileriyle uyum içerisindedir.⁵⁵ Bernstein da benzer biçimde orta ve üst toplumsal sınıfların eğitim dilini kolaylıkla konuşabildiklerini belirtir. Ona göre eğitim kültürün uzun cümleler, sıfatlar, zarflar ve kibar dil kalıplarıyla donatılmış, orta ve üst toplumsal sınıfların sahip olduğu “esnek dil kodları” ile çevrilidir.⁵⁶ Orta sınıftan öğrenciler, daha okula başlamadan dil bakımından eğitim kültürüne hazırdır ve başarılı olma ihtimalleri çok daha yüksektir. 1-B sınıfındaki orta sınıftan öğrenciler, Halil ve Pınar, sınıf kültürüne daha çabuk uyum sağlamış, daha kolay iletişim kurabilmiş ve öğretmene daha yakın konumlanmıştır. Örneğin “*Ders boyunca Hamza ve Pelin’in yorumları daha genel, bireysel şeylerden daha az bahsediyorlar. Diğer çocuklar ise kendi yaşamlarından kesitler sunuyorlar. Diğer çocuklar dışlerini ne kadar fırçaladığını anlatırken Halil dışlerin üstündeki tabakalardan bahsediyor.*” (SG, 04.03.2021). Halil ve Pınar, toplumsal kökenlerinin getirdiği avantajla diğer arkadaşlarından farklılaşmış ve sınıf kültürüne daha iyi uyum sağlamıştır. Dil becerilerini de kapsayan kültürel sermayeleri, onların sınıf içerisindeki yorumlarını diğer arkadaşlarından farklı ve daha nitelikli kılmıştır. Toplumsal köken bakımından dezavantajlı Tuğçe ise sınıf kültürünün talep ettiği kültürel sermayeye sahip değildir. Kağıt paraların konuşulduğu bir derste “*105 lira var*” (SG, 11.03.2021) diyen Tuğçe, öğretmenin alaycı gülüşüyle karşılaşmıştır. Sınıf ortamının talep ettiği kültürel sermayeye sahip olmamanın, zaman zaman akran ötekileştirmesine de neden olduğu görülmüştür. Sınırlı dil koduna sahip olan Tuğçe, Serdar’ın kâğıdına bakınca Serdar’ın

⁵³ Chris White, “Strategies Are Not Enough: The Importance of Classroom Culture in the Teaching of Writing”, **Education**, c.3 s.13 (2000): 21.

⁵⁴ Mediha Sarı, Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi”ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma, (Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007), 218-228.

⁵⁵ Bourdieu, **Yeniden Üretim**

⁵⁶ Basil Bernstein, **Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission (Vol III)** (London: Routledge Taylor&Francis Group, 2003), 77-81.

“Kopyacı... Bana baktın”(Sınıf gözlemleri, 08.10.2020) sözlerini anlayamamış, boş ifadelerle sessizce Serdar’a bakmıştır. Serdar aynı sözleri bir daha söylediye de Tuğçe anlamamış, Serdar da ders boyunca onunla bir daha konuşmamıştır. Teneffüste Tuğçe’nin “kopya” kelimesinin anlamını bilmediği anlaşılmıştır. Eğitim söylemlerine dair dil kodlarına sahip olmayan Tuğçe, sınıf kültürüne uyum sağlayamamış ve arkadaşı tarafından ötekileştirilmiştir.

Öğrencilerin toplumsal kökenlerinin sınıf kültürüne uyumlarına etkisi, oturuş biçimlerine de yansımıştır. Sınıf içerisinde öğrencilerin oturuşlarının da farklılaştığı gözlemlenmiştir. “Pınar, Halil, Selin, Mehmet dik oturuyor. Tuğçe, Hilal, Hare, Zeynep, Ömür, Naim, Ranya, Salim’in ise omuzları aşağıda. Kambur oturuyorlar.” (SG, 26.03.2021). Toplumsal köken bakımından avantajlı, sınıf kültürüne kolayca uyum sağlayan öğrencilerin kendilerine güvenen, dik biçimde oturduğu gözlemlenmiştir. Dezavantajlı öğrenciler ise yabancısı oldukları sınıf ortamında kendilerini gizlercesine, kambur biçimde oturmuştur.

1-B sınıfının öğrencileri sınıf kültürüne farklı biçimlerde uyum sağlamışlardır. Bu farklılıkların nasıl oluştuğunun anlaşılması için normlar, rutinler ve ritüeller yakından incelenmiştir.

4.1.2.1. Normlar

Normlar, davranış düzenleyici ilke, kültür, düzen, adet ve gelenekleri kapsar. Normlar, kurallardan daha genel olarak davranışlar için bir eğilim yaratma potansiyeline sahiptir. Kelime kökeni olarak da *norm*, Latince’de halı deseni, kural, şema anlamında kullanılan “*norma*”ya ve Yunanca “*gnōmōn*”e dayanır.⁵⁷ Normlar, “bir grup ya da topluluk tarafından paylaşılan, bireylerin davranışlarını az ya da çok belirleyen beklentiler” olarak tanımlanmıştır.⁵⁸

Sosyal gruplar üzerine çalışan Gary Alan Fine’a göre normlar bir durumu anlamlandırmaya yarayan çerçeveler sunar.⁵⁹ Bu çerçeveler sayesinde bireyler kendilerinden beklenen davranışları (sorumluluklarını) bilirler ve bu beklentilerle ilgili bir tavır alırlar. Bireylerin sorumluluklarına dair aldıkları bu tavır, normların

⁵⁷ Online Etymology Dictionary, “norm (n.)”, https://www.etymonline.com/word/norm#etymonline_v_9797, [28.12.2020].

⁵⁸ Bryan S. Turner, “Norms”, **The Cambridge Dictionary of Sociology**, (Cambridge: Cambridge University Press, 2006): 418.

⁵⁹ Christine Horne, “Sociological Perspectives on the Emergence of Social Norms”, **Social Norms** ed. Michael Hechter, Karl-Dieter Opp (New York, Russel Sage Pblcation, 2001): 4.

davranışlara atfettiği olumlu ve olumsuz değerlerle şekillenir.⁶⁰ Parsons, özellikle toplumsal kurumlarda bu beklentilerin anlaşılmasının önemine dikkat çeker.⁶¹ 1-B sınıfı için bu beklentiler, öğretmenin öğretim yılının ilk günü gerçekleştirdiği giriş konuşmasında açıkça belirtiliyor:

“Sınıfta ne yapmıyoruz? Koşmuyoruz, koşturmuyoruz. Teneffüste bahçede, oyun alanında koşup oynayabilirsiniz. Tabii hava güzel ise. Ders zili çaldığında sınıfa geliyorsunuz, sıranıza oturup sessizce beni bekliyorsunuz. Eğer bir şey söylemek isterseniz parmak kaldırarak söz hakkı almalısınız. Çünkü hep bir ağızdan konuşursak ne olur? Birbirimizi anlayamayız öyle değil mi? Söz hakkı aldığınızda da ayağa kalkıp konuşacaksınız. Böylece ben de anlayacağım. Ne zaman konuşmanız başladı, ne zaman bitti. Sizin sözünüzü de kesmemiş olacağım.” (Sınıf gözlemleri, 24.09.2020).

Sınıf normlarının açık ve doğrudan biçimde aktarılması, Parsons’un belirttiği öneme kavuşmuş görünmektedir. Öğrenciler, kendileriyle yapılan birebir görüşmelerde öğretmenin bu konuşmasına referans vermiş ve sınıfı yukarıda bahsedilen normlarla açıklamıştır. Örneğin Hilal sınıfı öğretmenden duyduklarından hareketle *“Sınıfta koşturmuycaz. Öğretmenimiz söylemişti. Aşağı indiğimiz zaman herkes serbest. Sınıfta konuşmuycaz. Ama diğerleri umursamadan kaçtılar resmen kuralları.”* (ÖG, Hilal, Ö11KT, Kasım 2020) şeklinde açıklar. Benzer biçimde Zeynep de sınıfı öğretmenden duyduklarından yola çıkarak *“Sınıfa girdiğin zaman sence sınıfta bağırarak olmuyor. Öğretmen demişti. Bağırarak olmuyor. Öğretmen gelince kalkmak oluyor. Ama öğretmen gelince kalkmak. Böyle kalkmamak bu yasaktır. Saat ... anne saat kaçta okula gidiyorduk biz? 1’i 23’te hemen okula gidelim. Yoksa öğretmen bize kızabilir. Ondan.”* (ÖG, Zeynep, Ö7KA, Kasım 2020) biçimde izah etmiştir. Öğrenciler, sınıf normlarından bahsederken öğretmenin sene başında yaptığı açıklamayı hatırlatmıştır. Öğretmenin yıl başında yaptığı bu konuşma, normların ve sınıfın anlaşılmasında bir referans noktası haline gelmiştir.

Öğrenciler, yabancıları oldukları bu toplumsal ortamı öğretmenin gözünden, onun rehberliğinde anlamlandırmaya başlamıştır. Yeni bir sosyal ortam olan sınıfın normlarını açıklarken öğretmen, bu ortamı tanıyan, bilen, ona hâkim konumunu da ima eder. Öğretmen sınıfta ev sahibidir, öğrenciler ise misafir. Öğretmenin bahsettiği

⁶⁰ David Dunkerley, “The Measurement of Social Norms”, **International Journal of Mathematical Education in Science and Technology**, c.1 s.3 (1970): 292.

⁶¹ Talcott Parsons, **The Social System** (New York: First Free Press Paperback, 1951), 40.

beklentilerin norm haline gelmesi, içselleştirilmesiyle⁶² öğrenciler de sınıfın asil üyesi haline gelir. Durkheim’a göre bir davranışın norm haline gelmesi, birçok insanın benzer durumlarda benzer davranışlar sergilemesine bağlıdır.⁶³ Böylece genellenebilir davranış sistemlerine, normlara ulaşılabilir. Bu da ancak toplumsallaşma ile mümkündür.

1-B sınıf normlarının oluşması, elbette yalnızca öğretmenin ilk gün yaptığı konuşmayla gerçekleşmemiştir. Öğretim yılı boyunca öğrenciler de sınıf normlarını biçimlendirme sürecine – kısmen de olsa – dâhil olmuştur. Bu biçimlendirmede öğretmen, “sınıfın polisi”⁶⁴ rolüyle “*zaten (hem) milli eğitim bakanlığının sisteminde var olan kuralları oturtma*” (ÖE1, Öğretmen görüşmesi, Kasım 2020) görevini üstlenmiştir. Bu görev sırasında kullandığı stratejiler ise *toplumsal yaptırım* ve *kabuldür*. Örneğin söz hakkı almak için “sessizce parmak kaldırma” normuna uygun davranan öğrenciler öğretmen tarafından kabul edilirken, norm dışı davrananlar cezalandırılmıştır: “*Öğrenciler söz hakkı almak için çok istekli. Bağırarak parmak kaldırıyorlar. Öğretmen aralarından bağırmadan ve oturarak parmak kaldıranları seçiyor.*” (Sınıf gözlemleri, 15.10.2020). Öğretmen, normların yerleşmesi toplumsal kabul ve yaptırım stratejilerini kullanmış, norma uyanları kabul edip dinlerken uymayanları görmezden gelerek bir nevi cezalandırmıştır.

Norm davranışların toplumsal kabulle eşleştirilmesi daha çok öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir. Norma uygun davranan öğrencilerin dinlenmesi ve dikkate alınması, öğrencileri davranışlarını düzenlemeye yönlendirir. Bu durum, Weber’in bahsettiği çıkar koruma ve iyileştirmeyle benzeşir. Weber’e göre bireyler içerisinde bulundukları duruma göre çıkarlarını hesaplar ve davranışlarını bu hesaplamaya göre düzenler.⁶⁵ Özellikle toplumsal kurum ve rollerle ilgili normlarda çıkar-fayda ilişkisi ön plana çıkar.⁶⁶ Erdal Öğretmen, söz hakkını bir çıkar olarak kurgulayarak öğrencilerin davranışlarını hesaplamalarını, sessizce parmak kaldırmalarını beklemiştir. Sessizce parmak kaldırma davranışının getirdiği öğretmen

⁶² Emile Durkheim, **The Elementary Forms of Religious Life**, çev. Karen E. Fields, (London: The Free Press, 1995), 419-429; Chirstine Horne, “a.g.e.”: 5.

⁶³ Emile Durkheim, **a.g.e.**, 303-325.

⁶⁴ “sınıfın polisi” kavramı burada normları koruyan, denetleyen, kontrol eden, bu normlara uyulması için uyarılarda ve yaptırımlarda bulunan kişi, koruyucu anlamında kullanılmıştır. İfadede yer alan tırnak işareti, araştırmacının bu role tavrını yansıtmaktadır.

⁶⁵ Max Weber, **Economy and Society**, ed. Guenther Roth, Claus Wittich (Berkeley: University of California Press, 1978): 755.

⁶⁶ Chirstine Horne, “a.g.e.”: 5, 6, 7.

tarafından dinlenme, fark ve kabul edilme faydaları, öğrencilerin davranışlarını düzenlemesini sağlamıştır. Örneğin bahsedilen “sessiz parmak” normu, Zeynep’in davranışlarını düzenlemesini sağlamıştır: “Zeynep sevimli ve sakin. O yüzden sık söz hakkı alıyor.” (Sınıf gözlemleri, 22.10.2020).

Söz hakkı almaya normuyla ilgili toplumsal yaptırım ise çoğunlukla söz hakkı vermeme ya da görmezden gelme şeklinde gerçekleşmiştir. Öğrenciler norma uygun davranış sergilemediklerinde öğretmen tarafından görmezden gelinir, söz hakkı alamazlar. Sesli biçimde parmak kaldıran Tuğçe söz hakkı alamamamasını şu şekilde sorgulamıştır:

“Tuğçe: - Öğretmenim neden beni seçmediniz?

Öğretmen: - Sence?

Tuğçe: - Ama parmak kaldırdım

Öğretmen: - Aynı zamanda?

Ranya: - mmmmm dediği için mi?

Öğretmen: - Evet, konuşarak parmak kaldırdığınızda söz hakkı vermiyorum diyor ve Pınar’a söz hakkı veriyor. Pınar sessizce parmak kaldırıyordu.” (SG, 22.10.2020)

Ranya’nın “mmmmm dediği için mi?” diyerek norm-kabul ilişkisini açıklaması, uygulanan toplumsal yaptırımın diğer öğrencilerin dikkatini çektiğini gösterir. Norm yaptırımlarının diğer öğrencilerin dikkatini çekmesi, önem taşır. Dikkat çeken davranışlar, Collins’e göre birey ile başkaları arasındaki uzlaşma sürecini başlatır ve etkileşime yol açar.⁶⁷ Etkileşimle de ortak duyguların gelişmesi ve normların içselleştirilmesi sağlanır. Böylece Tuğçe’ye uygulanan toplumsal yaptırım, diğer öğrencilerin normu içselleştirmesine destek olur. Benzer biçimde Horne da normların yalnızca kişisel etkileşimlerle değil, başkasının davranışlarına verilen tepkilerle de oluştuğunu savunur.⁶⁸ Ona göre başkalarına verilen tepkilerin yansımaları, normların inşasına hizmet eder. Reyhan (Ö5KT)’in bahsedilen olaydan sonra çoğunlukla sessizce parmak kaldırması, normların dikkat çekme ve yansımayla da kurulduğunu göstermektedir.

⁶⁷ Hanneman Collins, “Interaction Ritual Theory”, **The Problems of Solidarity: Theories and Models**, ed. Patrick Doreian, Thomas J. Fararo, (Pennsylvania: Routledge Taylor & Francis, 1988): 215.

⁶⁸ Christine Horne, “age”: 9.

Norm-sosyal kabul ilişkisi zaman zaman yukarıda olduğu gibi açıkça ifade edilirken, zaman zaman bu ilişki örtük biçimde gösterilmiştir. Normlara uygun olmayan davranışlara şu şekilde gizli örnek verilmiştir: *“Tuğçe’nin ayağa kalkarak ya da parmağını sallayarak söz hakkı istediği zamanlarda Halil ve Pinar söz hakkı alıyor. Sanki örnek gösterilir gibi. Ama açıkça bir şey söylenmiyor”* (SG, 10.06.2021). Tuğçe sessizce parmak kaldırma normuna uymadığında, normlara uygun davranışlarıyla ön plana çıkan Halil ve Pinar’a söz hakkı verilerek, Tuğçe’nin dikkati onlara çekilmiştir. Böylece söz hakkı alamadığında Tuğçe, onlar gibi davranmaya, onlar gibi üst düzey yorumlar yapmaya çalışmıştır.

Sınıf normlarının içselleştirilmesi sürecinde öğretmenin sık sık hatırlatmalarda bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu hatırlatmalarda öğretmen, öğrencilerin çıkarlarını ön plana çıkartarak onları davranışlarını düzenlemeye yönlendirmiştir. Örneğin;

“Öğretmen: Peki siz evde zamanınızı nasıl geçiriyorsunuz? Size gelelim. Beren?”

Beren: Mesela oyuncaklarımla oynarım. Biraz telefona bakıyorum.

Öğretmen: Başka, siz neler yapıyorsunuz?

Beren: (Devam ediyor) Biraz da ders çalışıyorum

Öğretmen: Peki, buyur bitti mi? Lütfen ayağa kalkın çocuklar bakın sözünüzün bittiğini anlayamıyorum. Sözünüzü kesmek durumunda kalıyorum.” (SG, 01.04.2021)

Normlar toplumsallaşma ve grup süreçleri için de gereklidir. Grup üyelerinin uyumunu ve birbirini anlamasını sağlar. Ancak normlar – özellikle kurumsal ortamlarda – kendiliğinden ortaya çıkmaz, öğretilir.⁶⁹ Bu nedenle öğretmen, özellikle ilk beş hafta boyunca ve salgın nedeniyle öğretime ara verildikten sonraki ilk haftada sık sık kural hatırlatması yapmıştır: *“Öğretmen çocuklara neden söz hakkı alarak konuşmaları gerektiğini açıklıyor: “Öğretmen: Eğer söz hakkı almazsanız herkes birden konuşur. O zaman sizi dinleyemem. Duyamam sizi, anlayamam. O yüzden napıyoruz? Söz hakkı alıp ayağa kalkıyoruz. Ayağa kalkıyoruz ki bütün arkadaşlarınız sizi görebilsin. Konuşmamız bitince de oturun lütfen. Böylece ben de konuşmanızın bittiğini anlarım ve sözünüzü kesmem”* (Sınıf gözlemleri, 15.10.2020). Daha sonraki haftalarda (özellikle 5. haftadan sonra) ise kural hatırlatma görevini öğrencilerin üstlendiği gözlemlenmiştir: *“Teneffüs zili çaldı. Öğrenciler birden ayağa kalktı.*

⁶⁹ David Dunkerley, “The Measurement of Social Norms”, **International Journal of Mathematical Education in Science and Technology**, c.1 s.3 (1970): 292.

Heyecanlılar. Sesler yükseldi. İçlerinden biri “Durun! Öğretmen çıkabilirsiniz demedi” dedi. Bunun üstüne öğretmen “çıkabilirsiniz” dedi ve çıktılar. Bazı kurallar artık öğrencilerde oturdu. Öğretmen bu kuralı o sırada uyguluyor olmasa da öğrenciler rutinin devam etmesini sağlıyorlar. Bu onların sınıf kültürüne alıştığının göstergelerinden biri olarak sayılabilir.” (Sınıf gözlemleri, 15.06.2021). Öğrencilerin bu davranışı, normların artık “ortak anlayış” haline geldiğinin, içselleştirildiğinin göstergesidir. Diğer bir ifadeyle normlar, artık öğretmen tarafından konulan kurallar değil, sınıf kültürünün bir parçası haline gelmiştir. Öğrenciler, öğretmen gözetimi/uyarısı olmadığında dahi normların uygulanmasına dikkat etmiştir.

1-B sınıfında normlarının öğretilmesi, çoğunlukla ders içeriğinin önüne geçer. Öğrenciler derse ilgilerini ve isteklerini gösterecekler de, sınıf normlarına uymadıkları durumlarda öğretmen tarafından engellenmişlerdir. Örneğin konu ile ilgili merak içerisinde olan Hare, öğretmene söz hakkı almadan soru sorduğunda öğretmenin tepkisi şu şekilde not edilmiştir: *“Sen önce bir bunu hallet. Sonra diğerlerine geçeceğiz zaten. Ama dikkat ediyorum bazı arkadaşlarımız hiç dinlemiyor. Başka şeylerle uğraşıyor. Çok hareketliler, dikkatleri dağınık. Mesela kalemleri ile oynuyorlar.”* (Sınıf gözlemleri, 30.10.2020). Hare’nin eğitime dair merakı normların öğretilmesi uğruna feda edilir. Ancak tam tersi durumda, akademik bir hata yapıldığında, normlar göz ardı edilir. Öğrencilerin hatalarının düzeltilmesi normların öğrenilmesinin önüne geçer. Örneğin söz hakkı almadan konuşan Tuğçe yanlış cevap verdiğinde öğretmen onu duyar ve dikkate alır:

“Öğretmen: Bizim okulda zeytin ağacı var mı?”

Tuğçe: ııh

Öğretmen: Vaar.

Tuğçe söz hakkı almadan yanlış cevap verdiğinde tepki alıyor. Ama doğru cevap verdiğinde tepki alamıyor.” (Sınıf gözlemleri, 10.06.2021). 1-B sınıfında akademik yanlışın görünürlüğü, normları önceler. Tuğçe’nin norma uygun biçimde söz hakkı almaması, akademik hatasının önüne geçmiş, onu unutturmuştur. Öğretmen, akademik yanlışları belirtmeyi ve onları düzeltmeyi, normların uygulanmasından ön plana koymuştur. Bunun yanında akademik ilgi veya istek ise normların gerisinde tutulduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin akademik olarak istekli olmaları, norma uygun davranmadıklarında göz ardı edilmiş, görmezden gelinmiştir. İstekle parmak kaldıran, derse katılmaya çalışan bir öğrenci, norm ihlâli yaptığında bu isteği görmezden

gelinerek norm çağrısı yapılmıştır. Değer bakımından akademik hata>normlar> akademik istek denilebilir.

Kurallar kapsamındaki sınıf normları daha ziyade öğretmenin kontrolünde ilerlerken, öğrenciler arasında etkileşim normları da oluşmaya başlar. Mehan'a göre etkileşim normları sınıflara özgüdür ve açıkça ifade edilmez.⁷⁰ Ancak sınıf üyeleri bu normların ihlalinin kolaylıkla tespit eder ve tepkide bulunurlar. 1-B sınıfı öğrencileri de norm ihlallerini kolaylıkla tespit etmiş, çoğunlukla arkadaşlarını uyarmıştır. Örneğin ders sırasında konuşan Naim ve Zeynep, Salim tarafından “Öğretmeni dinleyin” şeklinde uyarılmıştır (SG, 11.03.2021). Sınıf üyelerinin birbirlerini bu şekilde uyarması, normları benimsediklerini gösterir.

Sınıf normlarının oluşma sürecinde birincil rol öğretmene ait olmakla birlikte öğrenci, içerisinde bulunan toplum, toplumsal sınıf, okulun yapısı, okulun tarihi gibi birçok farklı unsur normlar üzerinde etkili olur. 1-B sınıfında normların öğrencilerin ait oldukları toplumsal sınıfa göre farklı biçimlerde uygulandığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle normlar, toplumsal ayrışmaya hizmet eder niteliktedir. Öğretmen, aynı norm dışı davranışları sergileyen farklı toplumsal kökenli öğrencilere farklı biçimlerde tepki vermiştir.

Öğretmenin benzer norm dışı davranışlara karşı takındığı farklı tutumlar, Goffman'ın ‘rol dilimleri’⁷¹ olarak iletildiği, Gross, Mason ve McEachern⁷² ile Bates⁷³’in çalışmalarına dayanan kavram ile örtüşmektedir. Goffmann, bireylerin aynı mekânda dahi olsa farklı kişilere karşı farklı rollere bürünmelerini ‘rol dilimleri’ kavramıyla açıklamaktadır. Örneğin Erdal Öğretmen, ders dışı gereçle meşgul olan Çağrı ve Halil’e farklı yüzler takınmıştır. Bu durum gözlem notlarında şu şekilde geçmektedir: “Halil topacıyla oynuyor derste. Pınar Halil’i uyarıyor: “Çantana koy bak öğretmen görmesin”. Kurallara uymak gerektiğini düşünüyor Pınar, öğretmen onun için ‘gözetleyen’ de konumunda, polis gibi. Halil “Görsüün” diyor. Öğretmen den korkmuyor.

⁷⁰ Hugh Mehan, **Learning Lessons: Social Organization in the Classroom**, (London: Harvard University Press, 1979), 102.

⁷¹ Erving Goffman, **Karşılaşmalar**, (Ankara: Heretik Yayınları, 2018), 90.

⁷² Gross, Neal, Ward S. Mason, and Alexander W. McEachern. **Explorations in role analysis: Studies of the school superintendency role**, (John Wiley & Sons, 1958).

⁷³ Bates, Frederick L. "Position, role, and status: A reformulation of concepts." *Social forces* (1956): 313-321.

...

Çağrı para ile oynuyor ve hemen uyarılıyor: “Koy onu çantana”. Çağrı parayı çantasına koyuyor.” (Sınıf gözlemleri, 12.11.2020).

Başarılı, orta sınıf bir ailenin çocuğu olan ve öğretmenden sık sık övgü alan Halil, ders dışı gereçle (topaçla) meşgul olduğu için uyarılmaz. Ancak ortalama başarı seviyesindeki ve işçi bir ailenin çocuğu olan Çağrı, Halil’den farklı bir öğretmen rolü ile karşılaşır. Benzer biçimde sessizce söz hakkı isteme normunun da öğrencilere göre farklılaştığı gözlemlenmiştir: *“Hilal konuşarak parmak kaldırıyor ve söz alıyor. Tuğçe ise konuşarak parmak kaldırdığında asla söz hakkı vermiyor öğretmen.”* (Sınıf gözlemleri, 11.03.2021). Öğretmen, normları uygulamada her öğrenciye eşit biçimde yaklaşmamıştır. Özellikle toplumsal köken bakımından avantajlı öğrenciler norm ihlâli yapma hakkına sahip olurken, dezavantajlı öğrenciler her ihlâlde uyarılmıştır. Bu bakımdan öğretmenin normları uygulamada adaletsiz, ayrımcı bir yaklaşımının olduğu, bu yaklaşımda ise toplumsal kökenin belirleyici rol oynadığı söylenebilir.

Bourdieu, normların bir *iktidar alanı* oluşturduğundan bahseder.⁷⁴ Ona göre normlar değerlere yön vererek, eylemleri düzenleyerek ve bireyleri konumlandırarak *iktidar alanlarının* korunması görevi üstlenmiş olur. Böylece normlar, ayrıştırıcı bir işlev görür. Örneğin Tuğçe, alt toplumsal sınıftan gelen bir öğrencidir. Tuğçe’nin özgüven eksikliği ve sınırlı dil kodu, ait olduğu toplumsal sınıfı sıkça açık etmektedir. Sessizce söz hakkı isteme normunun Tuğçe’ye daha katı biçimde uygulanması, bahsedilen toplumsal ayrışmayı kuvvetlendirir ve yeniden üretir. Tuğçe sınıf arkadaşlarının gözünde de ayrıştırılır:

“Araştırmacı: En çok kuralları bozan?”

Naim: Tuana.

Araştırmacı: Neden böyle davranıyor acaba?

Naim: Yaramaz. Öğretmen bir şey dedi mi parmak kaldırıyor. Akıllı televizyona dokunmak için el kaldırıyor. Her şeye el kaldırıyor.” (Öğrenci görüşmeleri, Haziran 2021).

⁷⁴ Joseph J. Ferrare and Michael W. Apple, “Field Theory and Educational Practice: Bourdieu and the Pedagogic Qualities of Local Field Positions in Educational Contexts,” **Cambridge Journal of Education** c.45, s. 1 (2015): 48, <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.988682>.

Yıldırım da sınıfta uygulanan normların toplumsal sınıflara göre farklılaştığını savunmaktadır.⁷⁵ Yedinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında alt sosyoekonomik düzeyden öğrenciler sınıf kurallarının daha çok “sınıfı temiz tutmak, arkadaşlarla iyi geçinmek, izin almadan konuşmamak, küfür etmemek” gibi temel, sınıf düzenini bozmayacak davranışlardan oluştuğunu belirtmiştir. Orta sosyo-ekonomik düzeydeki okuldaki öğrenciler “sessiz olmak, izinsiz konuşmamak, saygı göstermek, dersi dinlemek” gibi daha üst düzey davranışları sınıf kuralı olarak algılamaktadır. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulun öğrencileri ise “çok konuşmamak, dakik olmak, ödevleri zamanında yapmak, ders çalışmak” gibi ders başarısını etkileyecek davranışları kural olarak algılamaktadır. Öğrencilerin sahip oldukları değerler ve kültürel sermayenin farklılığı, içselleştirdikleri normlara da yansımış görünmektedir. Bu çalışmada yapılan görüşmelerde ise öğrenciler, ait oldukları toplumsal sınıftan bağımsız olarak, benzer sınıf normlarından bahseder. Örneğin orta toplumsal sınıftan Halil sınıf normlarını şu şekilde açıklar: “*Sıramıza oturmak veya ... e... başkaa.... eee... Öğretmen derse geldiği zaman ayağa kalkmak. Başkaa... Öğretmen ders anlatırken kulağımızı ona veriyoruz.*” (Öğrenci görüşmeleri, Kasım 2020). Alt toplumsal sınıftan Tuğçe de Halil’e benzer norm davranışlardan bahseder: “*Konuşmıycas ve öğretmenimizi dinlememiz gerekiyor. çünkü ses çıkartmamamız için öğretmenimizi iyice duymamız gerekiyor.*” (Öğrenci görüşmeleri, Kasım 2020). İki öğrencinin kullandıkları dil kodları farklı olsa da, belirttikleri norm davranışlar aynıdır: öğretmeni dinlemek. Ancak sınıf gözlemlerinde yer alan bir not, bu iki öğrenciye normların farklı biçimlerde uygulandığını gösterir: “*Sorulara söz almadan cevap verenler oluyor. Halil bunlardan biri. Öğretmen onlara parmak kaldırma kuralını hatırlatıyor. Onları yok saymıyor. Söz hakkı veriyor. Hatta bazı öğrencilere karşı uyarılarında daha yumuşak öğretmen. Bu öğrenciler parmak kaldırmadan doğru cevap veren ya da dersle ilgili önemli bir soru soran öğrenciler. Halil, Hilal bunlardan. Davranış kurallarını bozsalar da bilişsel becerileri onları değerli kılıyor.*” (Sınıf gözlemleri, 08.10.2020). Halil çoğunlukla parmak kaldırmadan konuşurken, Tuğçe söz hakkı almadığı için sık sık cezalandırılmıştır.

⁷⁵ Figen Yıldırım, İlköğretim Okullarında Örtük Program ve İlköğretim Öğrencilerinin Örtük Programdan Kaynaklanan Stres Algıları, (Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2013), 96-132.

4.1.2.2. Rutinler

“İnsan, bilmediğinden korkar”, “bilmediğinin düşmanıdır”. Bu yüzden insan doğal olarak tekrarlayan, denenmiş/tecrübe edilmiş davranışlar arar, düzen ister. Çocuklar bile düzenli bir yaşamları olduğunda daha huzurlu ve mutlu olurlar, her gün benzer saatlerde benzer işleri yapmak isterler. Benzer saatlerde uyanır, acıkır ve ağlarlar. Bu sebeple insan, toplumsal hayatı rutinlerle çevrelemiştir. Eğitim kurumunda da çokça faydalanılan rutinler başta sınıf kültürünün oluşmasında, rol ve statüleri belirlemede, güç mekanizmalarını kurmada etkilidir.

Winter, rutini birçok araştırmacı gibi ‘tekrarlanan davranış kalıpları’ olarak tanımlar.⁷⁶ Normlar davranışlarla ilgili soyut, genel standartlara göndermede bulunurken rutinler tekerrür eden somut davranışları ifade eder. Rutinler belirsizliğin olumsuz etkilerini azaltan, verim artıran ve kuşku azaltan davranış kalıplarıdır.⁷⁷ Bu davranış kalıplarının rutin haline gelebilmesi için topluluk boyutunda olması ve etkileşim örüntülerini içermesi gerekir. Nitekim bireysel boyuttaki davranış kalıpları rutin değil, ‘alışkanlık’ olarak ifade edilir. Örneğin 1-B sınıfının beslenme saati öncesinde ellerini yıkamaları bir rutindir. Ancak sınıftaki öğrencilerden bir tanesinin ellerini iki kez yıkaması bir alışkanlıktır.

Rutinlerin bilinçle ilişkisi farklı biçimlerde ele alınmaktadır. Bazı çalışmalar rutinleri “mekanik eylemler” olarak ele alırken, bazıları “bilinçli eylemler” olarak açıklar.⁷⁸ Zihinsel düzenlemelere ilişkin rutinleri “düşünme rutinleri” olarak inceleyen çalışmalar bulunsa da,⁷⁹ bu çalışmada rutinlerle ilgili yapılmış çalışmaların çoğuyla⁸⁰ paralel biçimde davranış boyutu ele alınmıştır.⁸¹ 1-B sınıfının ön plana çıkan rutinleri şöyle sıralanabilir: *ders gereçlerini hazırlama, akıllı tahtanın açılması, ön bilgi yoklaması, yönlendirme, içerik sunumu, sözlü dönüt, performans kontrolü, el yıkama (beslenme saati öncesi), çizgi film (beslenme saati sırasında) ve oyun oynama*. Bu

⁷⁶ Sydney Jr. Wright, “Economic ‘Natural Selection’ and the Economy of the Firm” (Doktora Tezi, Yale Üniversitesi, 1964), 84.

⁷⁷ Robert E. Floden, Margaret Buchmann, “Between Routines and Anarchy: Preparing Teachers for Uncertainty”, **Oxford Review of Education**, c.19 s.3 (1993): 379.

⁷⁸ Markus C. Becker, “Organizational Routines: A Review of Literature”, **Industrial and Corporate Change**, c.13 s.4 (2004): 648.

⁷⁹ Ron Ritchhart, **Intellectual Character: What It Is, Why It Matters, and How to Get It**, (San Francisco: Jossey-Bass, 2002): 89; Angela K. Salmon, “Engaging Young Children in Thinking Routines”, **Curriculum and Instruction**, c.86 s.3 (2010): 133.

⁸⁰ Markus C. Becker, “a.g.e.”, 664.

⁸¹ Zihinsel boyutun ise çalışma kapsamına dahil edilen [normlar](#) boyutuyla karşılanması beklenmektedir.

rutinler önce Ritchhart'ın işlev sınıflamasına göre, sonra da kurumsal rutin bağlamında incelenmiştir.

4.1.2.2.1. İşlevlerine Göre 1-B Rutinleri

Rutinlerin farklı işlevleri bulunmaktadır. Bu işlevler, Ritchhart'ın sınıflamasına göre incelenebilir. Ritchhart, sınıf rutinlerini dört kategoride inceler: *gereç, yönetim, söylem ve öğrenme*.⁸² *Gereç rutinleri* sınıf materyallerinin ve hareketlerin yönetimini kapsar. 1-B sınıfında hecelerin iplere asılması, tahta kalemlerinin öğretmen masasının sol kenarında durması, sulukların askılıklara asılması, ders kitap ve defterlerinin çıkarılması gibi eylemler *gereç* rutinlerindendir. Sınıf gözlemleri, *gereç* rutinlerinin öğretmen yönetiminde olduğunu gösterir. Duvarlara asılan materyaller, akıllı tahta ve beyaz tahta gibi derslik gereçlerine dair rutinler büyük çoğunlukla öğretmen tarafından yürütülür, öğrencilerin bu rutinlere erişimi izinle gerçekleştirilir: “Çocuklar içinde “ğ” sesi olan resme tahtada dokunuyorlar ve Morpa onlara aferin veriyor. Öğretmen “Gelin siz dokunun, size Aferin desin” dedi. Öğrenciler böylece akıllı tahtaya erişebiliyorlar.” (Sınıf gözlemleri, 11.03.2021). Öğrencilerin bireysel ders gereçlerine dair rutinleri de öğretmenin yönlendirmesiyle gerçekleşir: “Öğretmen çantalarından kitaplarını çıkarmalarını istiyor.” (Sınıf gözlemleri, 08.10.2020). Öğrenciler hangi ders işlenirken hangi defter-kitaplarını çıkartacaklarını bilmediklerinden, öğretmen bu konuda sıklıkla yönerge verir. Bu yönergeler öğrencilerin derse odaklanmalarına ve ders sürecini anlamalarına katkı verirken, bir yandan öğretmenin hiyerarşik üstünlüğünü de ön plana çıkarır. Yukarıda bahsedilen kitap çıkarma yönergesinden sonra sınıf gözlem notlarında şöyle bir ifade geçer: “Yunus öğretmene Tuğçe’yi şikayet ediyor: “Öğretmenim Tuğçe çıkarmadı”” (Sınıf gözlemleri, 08.10.2020).

Ritchhart'ın bahsettiği *yönetim rutinleri* ise öğrencilerin derse hazırlanmasını kolaylaştıran rutinlerdir. Öğretmen, öğrencilerin dikkatle dinlemelerini istediğinde “can kulağı rutini” olarak kodlanan dinleme eylemlerini ve uyarılarını uygular: ““Evet, dikkatimizi buraya verelim lütfen. Beni 3 kulağınızla dinlemenizi istiyorum. 3 kulağımız neydi? Bizim 3 kulağımız vardı. Biri sağ, biri sol, biri de can kulağı. Evet.” (Sınıf gözlemleri, 17.06.2020). Öğretmen, “can kulağı rutini”ni 3. hafta kendisinden örnek vererek oluşturmuştu:

⁸² Ron Ritchhart, *Intellectual Character: What It Is, Why It Matters, and How to Get It*, (San Francisco: Jossey-Bass, 2002): 87 - 89.

“Öğretmen: “Ben sizi 3 kulağımla dinliyorum. Sağ kulağım, sol kulağım ve can kulağım.”

Tuana: “Can kulağım ne demek?”

Öğretmen: Evet ne demek can kulağıyla dinlemek? Dikkatlice dinlemek, tüm dikkatini ona vermek demek. Ben sizi can kulağımla dinliyorum”. (Sınıf gözlemleri, 15.10.2020). Öğretmenlerin rutinleri açıklarken model olma tekniği kullandıkları gözlemlenmektedir.⁸³ Aynı tekniği kullanan Erdal Öğretmen, öğrencilerin dikkatini toplamak için “can kulağı rutini” uygulamaya başlar. Özellikle öğrencilerin dikkati dağıldığında öğretmen bu rutini uygular, ancak her seferinde aynı açıklamaya gerek duymaz. Öğretmen can kulağıyla dinlemelerini istediğinde öğrenciler dikkat kesilir: “Öğrencilerin yazıları bitti. Aralarında konuşmaya başladılar. Öğretmen can kulağıyla dinlemelerini istedi. Öğrenciler dikkatle dinliyorlar.” (Sınıf gözlemleri, 26.03.2021). Böylece Floden ve Buchmann’ın belirttiği gibi rutinlerle dikkati toplamak ve derse odaklanmak kolaylaştırılır.⁸⁴

Söylem rutinleri ise öğretmen ve öğrenciler arasındaki konuşmaları düzenler. Söz hakkı alma, ayağa kalkarak konuşma ve konuşma bittiğinde oturma söylem rutinlerindendir. Söylem rutinleri, öğrencilerin öğretmenle diyaloglarında sınırları belirler. Örneğin, tuvalete gitmek için nasıl izin isteneceği bir söylem rutini. Bu rutin okulun ilk haftalarında henüz oluşmadığından öğrenciler öğretmene karşı söylemlerini düzenleyememiştir. Öğrencilerin ısrar ettiği ve reddedildiği görülür: “Hilal ve Hare tuvalete gitmek istiyorlar. Teneffüsten geleli çok az oldu. O yüzden öğretmen izin vermiyor: “Daha yeni geldik teneffüsten. Hayır”. Hilal ısrar ediyor “Lütfeeeeen”. Öğretmen “Sen çok ısrarcısın. Hayır dedim. Hayırın ne olduğunu biliyor musun” diyor.” (Sınıf gözlemleri, 22.10.2020). Sınıf rutinleri oturmaya başladıktan sonra öğrencilerin reddedildiklerinde ısrarcı olmadıkları gözlemlenir: “Çocuklar üst üste tuvalete gitmek istediklerinde öğretmen bekletiyor. Hepsini birlikte göndermiyor tuvalete. Öğrenciler ısrar etmiyor.” (Sınıf gözlemleri, 10.06.2021). Bu rutinin oluşması sırasında öğretmenin bireysel ve ciddi ikazları gözlemlenmiştir.

Sınıfta uygulanan söylem normlarına alışkın olmayan Hare, söylem rutinlerinin dışına çıkar ve çarpıcı biçimde uyarılır. Hare alt toplumsal sınıftan gelir ve okulda

⁸³ Gaea Leinhardt, C. Weidman, K. M. Hammond, “Introduction and Integration of Classroom Routines by Expert Teachers”, *Curriculum Inquiry*, c.17 s.2 (1987): 146.

⁸⁴ Robert E. Floden, Margaret Buchmann, “a.g.e.”: 377.

kullanılan mesafeli dile alışkın değildir. Hare'nin sınırlı dil koduna sahip olması ve özellikle ilk haftalarda ilgi çekmek için ısrar stratejisine başvurması, onun eğitim söylemine aşına olmadığını gösterir. Sınıf gözlemlerinde Hilal'in kısa cümleler kurduğu ve emir kipini kullandığı (sınırlı dil kodu) gözlemlenmiştir: "*Hare Çağrı'ya: 'Şşşş, gel bir bak. Doğru mu?' diyor.*" (Sınıf gözlemleri, 05.11.2020). Hare'nin sınırlı dil kodu kullanması bireysel görüşmelerde de dikkat çeker: "*Öğretmen mesela u.. gelir. Öğretmen söyler. Biz yazarız.*" (Öğrenci görüşmeleri, Haziran 2021). İlk haftalarda Hare'nin kullandığı strateji ise gözlem notlarına şu şekilde yansımıştır: "*İlk sırada öğretmen masasının arkasında oturan Hare öğretmenin dikkatini çekmek için sürekli soru soruyor. İsrarcı. Öğretmen Hare'ye kızmıyor, ama her seferinde cevap vermiyor ona. Yine de Hare sınıfta en çok sesi duyulan ve en dikkate alınan öğrencilerden.*" (Sınıf gözlemleri, 01.10.2020). Sınıfın dil ve iletişim normlarına sahip olmayan Hare, söylem rutinlerini de yerine getiremez. Toplumsal sınıf temelli bu sorun, Hare'nin öğretmen tarafından ciddiyetle uyarılmasına ve eğitime gösterdiği ilginin azalmasına neden olur. Bunun üzerine Hare'nin, bireysel özelliklerinden kaynaklanan ilgi ihtiyacını, başka kaynaklardan karşılamaya başlar. İlk haftalarda sıklıkla söz hakkı isteyen Hilal, popülerliğini teneffüs zamanına ve arkadaşlık ilişkilerine aktarır: "*Hilal bu hafta öğretmenin ilgisini talep etmiyor. Ama teneffüste oyun kuran ve oyunun merkezinde olan oydu*" (Sınıf gözlemleri, 08.04.2021). Sölem rutinlerini uygulayamadığı için geri planda kalan Hare, ilgi ihtiyacını arkadaşlarından karşılar. Böylece bireysel özelliklerine uygun yeni bir sosyal alan oluşturmuş olur.

Ritchhart'ın son rutin kategorisi olan *öğrenme rutinleri* ise öğretim eylemlerini kapsar. Öğrenme rutinleri, öğrencilerin dikkatini çalışılan konuya odaklar. 1-B sınıfında uygulanan öğrenme rutinleri şu şekilde sıralanabilir: *Morpa (dijital öğretim içeriği) platformunun açılması, video sonlarında harf bilmecesi, öğretmenin videoyu durdurup öğrencilere soru sorması, heceleme, söyleyip yazdırma ve bireysel kontrol.* Bu rutinler öğrenme sürecindeki belirsizlikleri kaldırır, öğretim etkinliklerinin nasıl işleyeceği ve ne zaman ne yapılacağını belirli hale getirir. Bu durum sınıf gözlem notlarına şu şekilde yansır: "*Şarkının sonunda bir soru var. Videoda 'Şimdi size bir soru soracağım' diyor. Tuğçe soruyu tahmin ediyor ve parmak kaldırmaya başlıyor. Pedagogik kodu çözmüş.*" (Sınıf gözlemleri, 11.03.2021). Video sonunda gelen harf bilmecesi rutini, Tuğçe'nin sonraki adımı bilmesini ve ona odaklanmasını sağlar. Benzer biçimde Öğretmen de öğretim materyallerini seçerken rutinin varlığına dikkat

ettiğini belirtir: “Ben Morpayı çok seviyorum Hocam çok düzenli çünkü. Kendi içinde bir sırası, düzeni var.” (Öğretmen görüşmesi, Kasım 2020). Böylece öğretim amaçları, konuları ve yöntemlerine olan bağlılık artmış ve öğrencilerin dikkatini ders amaçlarına kaydırmak kolaylaşır.⁸⁵ Ancak öğrencilerin bireysel görüşmelerde öğrenme rutinlerinden bahsetmemeleri dikkat çekicidir. Bu durum onların öğrenme rutinleri edindiklerini, ancak biliş üstü seviyeye ulaşmadıklarını gösterir. Öğrencilerin yaşlarının küçük olması bu durumun sebeplerinden olabilir.

Rutinler belirsizliğin beklenmedik ve olumsuz etkilerini azaltabilir, ancak öğretimi mekanikleştirme, sıkıcılaştırma ve durağanlaştırma tehlikelerini de beraberinde getirir.⁸⁶ 1-B sınıfında akademik performansı yüksek olan öğrencilerden Halil, rutinlerin yoğun olduğu Morpa videoları sırasında başka şeylerle ilgilenir. Durum şöyle gelişir:

“İçinde “ğ” sesi olan kelimeleri bulacaklar. Resimler var. Öğretmen resimdeki kelimeleri söylüyor ve sonra birini tahtaya çıkartıyor. Bu sırada Hamza yazı defterindeki “f” harfiyle ilgili olan kısımları yazıyor. Yavaşça sen ne düşünüyorsun diye soruyorum ona. “Hep aynı şeyler ki” diye cevap veriyor.” (Sınıf gözlemleri, 11.03.2021). Halil, akademik olarak diğer arkadaşlarının önünde olduğu için “Hep aynı şeyler ki” sözleriyle sıkıldığını ifade etmiştir. Sınıfta işlenen konular, onun bilişsel seviyesi için kolay, hafif kalmaktadır.

Erdal Öğretmen, tüm sesleri Morpa üzerinden işler ve kelime-ses alıştırmalarını da aynı platform üzerinden gerçekleştirir. Başlangıçta öğrencilerin ilgisini çeken dijital içerik, daha sonra özellikle Halil gibi akademik performansı yüksek öğrenciler ileriki konularla ilgilenmeye başlar. Bu öğrenciler dersin akışını bozmuyorlar, öğretmen de bu duruma müdahale etmez. Rutinlerin durağanlığından kurtulmak için Floden öğretmenlerin açıklığa, fırsatları değerlendirmeye, esnekliğe, derinliğe ve özgürlüğe imkân sağlayan belirsizlikten korkmaması tavsiye eder.⁸⁷ Benzer biçimde Freire de öğretim faaliyetlerinin düşünmeye, sorgulamaya ve farklılıklara açık olması gerektiğini belirtir.⁸⁸ Ona göre de mekanik tekrarlardan ziyade entelektüel eğitim, tekrarın sıradanlığından kurtulmalıdır. Ancak modern eğitim, bu tür esnekliklere

⁸⁵ Robert E. Floden, Margaret Buchmann, “a.g.e.”: 377.

⁸⁶ Robert E. Floden, Margaret Buchmann, “a.g.e.”: 377.

⁸⁷ Robert E. Floden, Margaret Buchmann, “a.g.e.”: 377.

⁸⁸ Paulo Freire, **Ezilenlerin Pedagojisi**, 16. Bs, Çev. Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek (İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık, 2018), 76-120.

imkân tanımayan, mekanik tekrarların fazla olduğu bir yapıdadır. Bu nedenle rutinler, modern eğitimin temel yapı taşları gibi görünür. 1-B sınıfında da öğrencilerin rutinleri kolayca çözmesi, rutinlerin hiç değiştirilmeden uygulanması bahsedilen entelektüel eğitimin uzağında kaldığını gösterir.

Rutinlerin bir diğer işlevi, sınıf yönetimini kolaylaştırmasıdır. Sınıf yönetimi üzerine tanınmış isimlerden Linsin, rutinleri “sınıfın can damarı [lifeblood of classrooms]” şeklinde tanımlar.⁸⁹ Öğrencilerin ne zaman ne yapacaklarını bilmeleri ve bu davranışların sürekli hale gelmesi, sınıf yönetimine dair yönlendirmeleri aza indirerek sınıf içerisinde kendiliğinden bir düzenin olmasına hizmet eder.⁹⁰ Erdal Öğretmen, okulun ilk birkaç haftasını ağırlıklı olarak rutinlerin öğretimine ve modellenmesine ayırır. Bu sırada Hayat Bilgisi öğretim programında “Okulumuzda Hayat” ünitesi işlenmiştir. Bu derste rutinlerin şu şekilde öğretilmiştir:

“Öğretmen: Eveet, Aslı okula geldi. Ne yapacak Aslı? Okulumuza geldiğimizde ne yapıyoruz? Sınıfımıza giriyoruz. Neydi bizim sınıfımızın adı? Bakın şurada yazıyor. 1-B. Bizim sınıfımız ikinci katta. Bakın kapımızda kayısı resimleri var. Sınıfımıza giriyoruz ve ne yapıyoruz? Önce arkadaşlarımıza ‘Günaydın’ diyoruz değil mi? Selamlaşıyoruz. Sonra sıramıza geçiyoruz, çantamızı koyuyoruz, suluğumuzu askılıklara asıyoruz ve yerimize oturuyoruz.” (Sınıf gözlemleri, 28.09.2021). Öğretmen, Hayat Bilgisi dersinde açıkça anlatmıştır. Rutinlerin öğretim programında açık biçimde yer alması eğitim için önemine işaret eder. Rutinler, modern eğitimin ‘tahmin edilebilirliğini’ ve ‘hesaplanılabilirliğini’ artırmıştır. Rutinlerin yaşantı yolu yerine doğrudan ifadelerle öğrencilere tebliğ edilmesi ise, sınıfı yapay bir ortama dönüştürür. Öğrenciler sınıfta yaşamın nasıl olduğunu deneyimleyerek, kendilerinden bir şeyler katarak değil; öğretmenin tembih ve açıklamalarıyla öğrenmiştir.

4.1.2.2.2. Kurumsal Bağlamda 1-B Rutinleri

Kurumsal bağlamda rutinler, sınıfın toplumsal bir alan olarak inşasına hizmet eder. 1-B sınıfında uygulanan rutinler aynı zamanda “kurumsal rutinler”dir. Kurumsal rutinler, bir şeylerin yapılması için kurumların kullandığı toplu şemalardır. Çoğunlukla

⁸⁹ Michael Linsin, “Why Routines Make Classroom Management Easier; Plus One Great Idea”, Smart Classroom Management, <https://www.smartclassroommanagement.com/2009/11/07/why-routines-make-classroom-management-easier-plus-one-great-idea/>, [27.09.2021].

⁹⁰ Gaea Leinhardt, C. Weidman, K. M. Hammond, “a.g.e.”: 149; David Barney, Susan Lynn, “Classroom and Practice Routines Starting the Year Off Right!”, **Strategies**, c.13 s.6 (2000): 11.

iş süreci ya da etkinliklerinde saklıdır.⁹¹ Okula gelindiğinde sınıfa girilmesi, beslenme saatinden önce el yıkanması, dersin dijital içeriklerle yürütülmesi ve teneffüs zili çaldığında öğrencilerin bahçeye çıkması, 1-B sınıfının kurumsal rutinleri arasında sayılabilir. Bu rutinler eğitim bağlamına gömülü, belirli olaylarla tetiklenen (öğretim yılının başlangıcı gibi), ortak biçimde anlaşılan ve gerçekleştirilen tekrarlı etkinliklerdir. Kurumsal rutinler istikrar sağlar, bilgi depolar ve belirsizlikleri en aza indirir.⁹² Böylece kurumsal aktörlerin bilişsel yükü azalır ve hedeflenen davranışların gerçekleştirilmesi için gerekli zaman ve çabadan tasarruf edilir. Bu sebeplerle eğitim alanında da rutinlerin sıkça kullanıldığı görülür. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yürüttüğü "FATİH" projesinin içerik üreticisi olan "Morpa Kampüs", pek çok sınıfın kurumsal rutinlerinden biri olmuştur. Erdal Öğretmen, yeni harf öğreteceği zaman Morpa Kampüs uygulamasını açarak bir rutin geliştirmiştir. Morpa Kampüs'ün bilişsel yükünü azalttığını şöyle ifade eder: *"Ben bunu nereden işleyeceğim, onları bile tespit ediyorum Hocam. Ben bunu Morpada, morpada varmış öyle bir şey. Ben Morpayı çok seviyorum Hocam çok düzenli çünkü. Harfleri özellikle oradan öğretiyorum. Çok işime yarıyor, her defasında düşünmüyorum"* (Öğretmen görüşmesi, Kasım 2020). Morpa Kampüs uygulaması, düzenli içeriğiyle öğretmenin bilişsel yükünü azaltmıştır. Öğretmenin harf öğreteceği zaman uyguladığı bu rutin, öğrenciler tarafından da kolaylıkla fark edilmiştir. Öğretmenin Mopa Kampüs'ü açtığı zaman Pınar'ın *"Aaaa, yeni bir harf öğreneceğiz"* (Sınıf gözlemleri, 05.11.2020) ifadesi, onun bu rutini çözdüğünü göstermiştir. Artık Morpa Kampüs açıldığında öğrenciler yeni bir harf öğreneceklerini anlar hale gelmiştir.

Kurumsal rutinler bireysel otonomi ile ortaklığın uyumuyla gerçekleşir.⁹³ Beslenme saati geldiğinde Salim, *"Yaşasın, şimdi pizzamı yiyebilirim."* diyerek bu rutini gerçekleştirmeye gönüllü olduğunu ifade etmiştir. Bireysel gönüllülüğün yanı sıra beslenme saati toplumsal bir eyleme dönüşmüştür. Sene başında etkileşimde bulunmadan beslenmelerini yiyen ve öğretmenin açtığı çizgi filmi izleyen öğrencilerin, sene sonuna doğru sosyalleştikleri gözlemlenmiştir: *"Öğrenciler artık çizgi film açıkken üzerinde konuşuyorlar. Sene başında çizgi film onların aralarında konuşmalarını engelliyordu. Artık öğretmen "Konuşacaksanız çizgi filmi kapatayım"*

⁹¹ Mary Tate, Jennifer Campbell-Meier, Rory Sudfelt, "Organizational Routines and Teaching Innovations: A Case Study", **Teaching in Higher Education**, (2018): 1, 2.

⁹² Markus C. Becker, "Organizational Routines: A Review of Literature", **Industrial and Corporate Change**, c.13 s.4 (2004): 645.

⁹³ Mary Tate, Jennifer Campbell-Meier, Rory Sudfelt, "a.g.e.": 2.

isterseniz” diye uyarıda bulunmak zorunda kalıyor.” (Sınıf gözlemleri, 08.04.2021). Öğrencilerin aralarında etkileşimde bulunması, beslenme saatinin ortak bir davranışa dönüştüğünün göstergesidir. Nitekim rutinlerin devamı için bireysel alışkanlıklarla ortak davranışlar arasında iyi bir dengenin sağlanması gerekir.⁹⁴

Her sınıfın kendine has rutinleri vardır ve her rutin sınıfın bir minyatürü olarak kabul edilir.⁹⁵ 1-B sınıfının önemli rutinlerinden biri de teneffüste “yerden yüksek” oynamalarıdır: *“Teneffüste artık sınıfça oynamaya başladılar. Herkes her seferinde dahil olmasa da oyunlarını kendi aralarında kuruyorlar. Oyun oynadıkları yerler, oynadıkları oyunlar az çok belli. Genellikle yerden yüksek oynuyorlar. Bugün de yerden yüksek oynuyorlardı.” (Sınıf gözlemleri, 26.03.2021).* 1-B sınıfına özgü olan bu rutinin, arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesine de yardımcı olduğu gözlemlenmiştir. Bu gözlem, Alcock’un çalışmasıyla benzerlik gösterir. Okul öncesinde rutinler üzerinde çalışan Alcock, akran kültürünün gelişmesi ve aidiyet hissinin oluşması için sınıf rutinlerinin etkili olduğunu belirtir.⁹⁶ “Yerden yüksek” oyunun akran ilişkilerine etkisini Berre şu şekilde ifade etmiştir:

“Araştırmacı (A): En yakın arkadaşın kim?

Berre: Hilal

A: Neden o senin en yakın arkadaşın?

Berre: İyi biri

A: Nesi iyi?

Berre: Davranışları

A: Neler yapıyorsunuz onunla?

Berre: Oyun oynuyoruz. Yakalamaca, yerden yüksek. En çok yerden yüksek oynuyoruz” (Öğrenci görüşmeleri, Haziran 2021). Berre, en yakın arkadaşının Hilal olduğunu söylerken, onunla en çok yerden yüksek oyununu oynadıklarını belirtmiştir. Yerden yüksek oyunu, 1-B öğrencileri için teneffüs rutini haline gelmiş, bu oyunu

⁹⁴ Markus C. Becker, “Organizational Routines: A Review of Literature”, **Industrial and Corporate Change**, c.13 s.4 (2004): 647.

⁹⁵ Ken Appleton, “Routines and the First Few Weeks of Class”, **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, c.68 s.5 (1995): 293.

⁹⁶ Sophie Alcock, “a.g.e.”: 291.

oynadıkları yer (bahçenin yol bakan duvar tarafında, kantine yakın sağ taraf) dahi sabitlenmiştir.

Her bir rutin sınıfın özelliklerini yansıtır. Ancak bu rutinlerin aynı olması beklenmemelidir. Bir rutinde öğrencilerin birbirleriyle konuşmalarına izin verilebilir, fakat diğerinde böyle bir davranışa izin verilmez. Farklı rutinler, farklı bağlamlarda devreye girer. Sınıfa ait hissetmek için öğretmen ve öğrencilerin bu rutinleri bilmeleri ve davranışlarını rutinlere göre düzenlemeleri gerekir. Diğer bir ifadeyle rutinler, bir toplum olarak sınıfın gerekliliğidir.

4.1.2.3. Ritüeller

Ritüel kelimesinin kökeni, 14. yüzyılda kullanılmaya başlanan ve “belirli durumlarda sergilenen dini prosedür ya da resmi eylemleri takip etme”⁹⁷ anlamına gelen *rite(i.)* kelimesinden gelir. *Rite, ritus, ritual* kelimeleri büyük çoğunlukla dini tören, görenek ya da bunların seyredilmesi anlamında kullanılmıştır. Kelime, “saygı uyandıran, kutsi” anlamındaki *kutsal* kelimesiyle yakın ilişki içerisinde. 1630'lara kadar dini bağlamda kalan kelime, daha sonra kendinden daha büyük duygu, inanç ve anlamlarla ilişkili,⁹⁸ tekrarlı sembolik iletişim araçları⁹⁹ anlamında kullanılmaya başlanmıştır. Genellikle değiştirilmeden tekrar eden davranışlar olarak tanımlansa da, ritüellerin özü bir duygu ya da inançla kurduğu sıkı bağıdır.

Ritüeller üzerine temel çalışmalardan biri, Arnold van Gennep'in *Geçiş Ritüelleri [Rites de Passage]* eseridir. Gennep, ritüellerin doğum, ergenliğe geçiş, evlilik, babalık, ölüm gibi evrelere geçişi sembolize ettiğini belirtir. Bu evrelere geçiş, bir mesleğe başlamadan farklı olarak yüksek duygularla ve kutsallıkla eşleştirilmiştir. Durkheim ise *Dini Hayatın İlkel Biçimleri [Les Formes élémentaires de la vie religieuse: Le système totémique en Australie]* eserinde ritüelleri din bağlamında açıklamıştır. Ona göre ritüeller tekrarlanan, karşılığında iyilik beklenen, kendi başına

⁹⁷ Douglas Harper, “rite”, **Online Etymology Dictionary**, https://www.etymonline.com/word/rite#etymonline_v_15110, [Erişim Tarihi: 28.07.2022].

⁹⁸ Catherine Bell, **Ritual Theory, Ritual Practice**, (Oxford, Oxford University Press, 2009), 19.

⁹⁹ Wolin, S. J., & Bennett, L. A. (1984). “Family Rituals. Family Process”, **Family Process**, c. 23 s.3 (1984): 401–420. doi:10.1111/j.1545-5300.1984.00401.x

manası olmayan fakat dini değerin bulunduğu reçetelerdir,¹⁰⁰ ve toplumun üyeleri arasında derin duygusal bağlar oluşturarak¹⁰¹ ve toplumu bir arada tutar.¹⁰²

Ritüellerin dini çağrışımları zamanla genişlemiş, ritüellerin seküler modern dünyada varlıkları kabul edilmiştir.¹⁰³ *Sanayi Toplumunda Ritüel [Ritual in Industrial Society]* kitabında Robert Bocoock el sıkışma, araba sürme, yemek yeme, televizyon izleme gibi birçok davranıştan bahsederek modern dünyanın ritüellerle çevrili olduğunu savunmaktadır. Bu çalışmada ritüel kavramı “insanda büyük fikir, ideoloji ya da değerlere karşı saygı ve sempati uyandıran, toplumsal boyutta varlığını sürdüren, belirli zaman aralıklarıyla tekrar edilen davranış, durum ya da semboller” anlamında kullanılmaktadır.

Modern dünyada ritüellerin varlığını gözler önüne seren bir diğeri isim de Michel Foucault’dur. Foucault, modernizmin dinin ritüellerinin yerini doldurduğunu ve bunu uhrevi kutsallığın yerine otoriteyi yerleştirmek için yaptığını savunur.¹⁰⁴ Ona göre geçit törenleri, askeri teftişler ve okul sınavları gibi modern ritüeller, otoriteye bağlılığını artırır ve bunu fark ettirmeden yapar. Örneğin bir ritüel olarak sınav, öğrenciler arasındaki yaş, başarı, bilgi gibi farklılıkları ön plana çıkartarak disiplin ve planlı eğitimi kolaylaştırır.¹⁰⁵

Ritüeller Türk toplumu ve eğitim sisteminde önemli yer tutar. Evlilik törenleri, resmi geçit törenleri, bayram namazları gibi ritüeller milli ve dini değerleri yücelterek toplumun bir aradalığına hizmet eder. Türkiye’de eğitim ritüelleri üzerine yapılan tek çalışma ise Meşeci-Giorgetti’ye aittir. Geniş kapsamlı ve kıymetli çalışmasında Meşeci-Giorgetti, ritüellerin eğitimde sıkça kullanıldığını bahseder.¹⁰⁶ Bayrak

¹⁰⁰ Emile Durkheim, *The Elementary Forms of Religious Life*, Çev. Karen E. Fields, (New York: The Free Press, 1995), 79.

¹⁰¹ Arnitai Etzioni, “Holidays and Rituals: Neglected Seedbeds of Virtue”, *We Are What We Celebrate: Understanding Holidays and Rituals*, ed. Arnitai Etzioni, Jared Bloom (New York: New York University Press, 2004), 1-42.

¹⁰² Robert N. Bellah, “Durkheim and Ritual”, *The Cambridge Companion to Durkheim*, ed. Jeffrey C. Alexander, Philip Smith (Cambridge: Cambridge University Press, 2008), 194.

¹⁰³ Ladelle McWhorter, “Rites of Passing: Foucault, Power, And Same-Sex Commitment Ceremonies”, *Thinking Through Rituals: Philophical Perspectives*, ed. Kevin Schilbrack (New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2004), 74.

¹⁰⁴ Ladelle McWhorter, “a.g.e.”, 79.

¹⁰⁵ Michael Foucault, *Hapishanenin Doğuşu*, Çev. Mehmet Ali Kılıçbay (İmge Kitabevi, Ankara: 2019), 274.

¹⁰⁶ Filiz Meşeci-Giorgetti, *Eğitim Ritüelleri* (İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, 2016).

törenleri, öğrenci andı okumaları gibi davranış ritüellerinin yanında Atatürk ve İstiklal Marşı panoları, Atatürk büstleri¹⁰⁷ gibi ritüeller milli değerleri hatırlatıcı niteliktedir.

Ritüeller, toplumsal hayatı düzenleme gücüne sahip ve genellikle kutsallıkla ilişki içerisinde olan sembolik davranışları ifade eder. Eğitimin toplumla sıkı ilişkisi göz önüne alındığında, derslik sosyolojisini anlamak için ritüelleri de anlama ihtiyacı doğmaktadır. Bir davranışın ritüel olması için belirli dönemlerde tekrar etmesi gerekir.¹⁰⁸ Eğitim kurumunda tekrar edilen belli başlı davranışların, kendilerinden daha büyük anlam yaşadığı görülür. Okulun varlığını devletle kutsayan bayrak töreni, öğretim kademelerinin bitişini kutlayan mezuniyet törenleri, öğretmenlerin sınıfa gelişini kutsayan ayağa kalkma davranışı gibi birçok davranış kendinden daha büyük fikir, değer ya da ideolojiye göndermede bulunan, belirli aralıklarla tekrar eden ritüellerdir.

Ritüellerin duygu, fikir, değer ya da ideolojiye bağlılık uyandırması, eğitimde uzun süredir kullanılmalarını sağlamıştır. Örneğin 14-19. yüzyıllar arasında, Konfüçyüs okullarında ritüeller hem eğitim manifestoları hem de eğitim yöntemi olarak kullanılıyordu.¹⁰⁹ Kralın da iştirak ettiği okçuluk müsabakaları, yaşlılara saygı gösterileri gibi törenler, pedagojik amaçları da barındırıyordu. Ritüeller, Osmanlı Devleti'nde de kullanılmaktaydı. Çocuklar okula başlarken kurulan âmin alayı,¹¹⁰ ders öncesi okunan Padişaha dua¹¹¹ gibi birçok ritüel din ve devlete bağlılığı artırmaktaydı. Ritüellerin bilişsel seviyeyi aşan doğası, eğitimin yüklendiği din, kültür, vatan, devlet, ahlak gibi büyük değerlerin benimsenmesini kolaylaştırmaktadır. Bugün ritüeller, hala sıklıkla başvuru kaynağıdır.

Eğitim sosyoloğu Basil Bernstein ritüelleri iki gruba ayırır: *birleştirici [consensual] ritüeller* ve *ayrıştırıcı [differentiating] ritüeller*.¹¹² *Birleştirici ritüeller*

¹⁰⁷ Atatürk büstü, İstiklal Marşı panosu, Türk bayrağı gibi nesneler, eylem içermese de büyük bir anlamla (milliyetçilik, Türk olmak) eşleştirildiğinden Meşeci-Giorgetti'nin çalışmasında ritüel kapsamında değerlendirilmiştir. Bknz. Meşeci-Giorgetti, **Eğitim Ritüelleri**, 285.

¹⁰⁸ Robert N. Bellah, "Durkheim and Ritual", **The Cambridge Companion to Durkheim**, ed. Jeffrey C. Alexander, Philip Smith (Cambridge: Cambridge University Press, 2008), 201.

¹⁰⁹ Jong-Bae Park, "School Rituals and Their Educational Significance in the Joseon Period-Rituals as one of the Pedagogical Pillars of Confucian School Education", **Educational Philosophy and Theory**, (2019): 3-8.

¹¹⁰ Mustafa Gündüz, **Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi** (İstanbul: İdeal Kültür & Yayıncılık), 63.

¹¹¹ Bu dua uzun süre "Oğurun hayrola, yaşın uzun ola, yolun açık ola. Saltanatına mağrur olma Padişahım! Senden büyük Allah var!" şeklinde okunurken, II. Abdulhamit döneminde duanın sonu "Padişahım şevkinle milletinle çok yaşa" olarak değiştirilmiştir. Meşeci-Giorgetti, **a.g.e.**, 198, 199.

¹¹² Basil Bernstein, **Class, Codes and Control: Towards A Theory of Educational Transmission** (London: Routledge Taylor & Francis Group, 2005): 50.

okulun tüm üyelerini (öğrenci, öğretmen, diğer personel, vb) ahlaki ve özel bir topluluk olarak birleştirir. Bu ritüeller okul toplumunun ortaklığını güçlendiren her türlü toplantı ve kutlamanın yanında kıyafet, sembol, levha, yazı tabelaları gibi tarihi bağlamı ya da diğer sembolik özellikleri canlandıran unsurları da içermektedir. Bu ritüeller sözlü olarak vurgulanmasa da birliktelik/ortaklık duygusunu kuvvetlendirir. 1-B sınıfı öğrencilerinin Kasım ayında çizdikleri sınıf resimlerinde Türk bayrağı ve Atatürk portrelerinin bulunması, bu ritüellerin etkisini ortaya koymaktadır (Ek 6). Wulf'a göre küçük yaştaki öğrenciler dünyayı, insanları, sosyal durumları ve olayları zihinlerinde oluşturduğu imgelerle algırlar ve ritüeller bu imgelerle işlem yapmaya çok elverişlidir.¹¹³ II. Abdülhamit Dönemi'nde kullanıldığında yadırganan, halk tarafında pek anlaşılmayan bu semboller, zamanla kamusal alanda daha yoğun kullanılmaya başlamış ve iktidarın imgelenmesi haline gelmiştir.¹¹⁴ 1. sınıf öğrencilerinin sınıf imgelerinde Türk bayrağı ve Atatürk portresinin yer alması, bu ritüelin birleştirici etkisini açığa çıkarmaktadır. Meşeci-Girogetti, birleştirici ritüellerin millî değerlere atıfta bulunduğunu ifade eder.¹¹⁵ 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi millî bayramların kutlanması devletin varlığını kutsayan birleştirici ritüellerdendir. 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı için de 1-B sınıfında Türk Bayrağı boyamaları yapılmış ve sınıf panosuna asılmıştır. 30 Ekim 2020 tarihindeki gözlem notlarında şu ifadeler geçmektedir: *“Sınıfa girdiğimde gözüme ilk çarpan pano oldu. Bundan önce öğrencilerin el çizimleri vardı panoda. Tamamı kaldırılmış ve yerine Türk bayrakları asılmış. Camlarda da bayraklar asılı. 29 Ekim sınıf ortamına yansıtılmış. Coşkulu bir hava hakim.”* (Sınıf gözlemleri, 30.10.2020). 29 Ekim kutlamalarının birleştirici etkisi ise öğrenci görüşmelerine yansımıştır:

“Araştırmacı: Öğretmen seni seviyor mu?

Serdar: Seviyor.

Araştırmacı: Nereden biliyorsun?

Serdar: Biliyorum

¹¹³ Christoph Wulf, “Towards A Historical Cultural Anthropology Of Education: The Berlin Ritual Study”, **Anthropologies of Education**, Ed. Kathryn M. Anderson-Levitt, (New York: Berghahn Books, 2012), 29-48.

¹¹⁴ Selim Deringil, **İktidarın Sembolleri ve İdeoloji: II. Abdülhamit Dönemi (1876-1909)**, Çev. Gül Çağalı Güven (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2002), 30-50.

¹¹⁵ Meşeci-Giorgetti, **a.g.e.**, 251.

Araştırmacı: Nasıl anladın?

Serdar: Bazen şeker veriyor çocuklara. Bazen de çikolata

Araştırmacı: Ne zaman veriyor peki?

Serdar: Cumhuriyet bayramında şeker vermişti bir de çikolata.” (Öğrenci görüşmeleri, Serdar Ö9ET, Haziran 2021). Serdar, 29 Ekim kutlaması kapsamında gerçekleştirilen bir olayı öğretmenle olan ilişkisine yansıtmıştır. Böylece öğretmenle duygusal bir bağ kurmuş ve sınıfa aidiyeti de artmıştır. Bu durum, Bernstein’in birleştirici ritüel tanımına denk gelen bir eylem olarak değerlendirilebilir.

Bernstein’in eğitim ritüellerine dair geliştirdiği ikinci kategori ise *ayrıştırıcı ritüeller*dir. *Ayrıştırıcı ritüeller* bir okul içerisindeki grupları yaş, cinsiyet, akranlık ve toplumsal işlev bakımından birbirinden ayırır.¹¹⁶ Bu ritüeller “eşit olmayanlar arasındaki sınırları ve mesafeyi artırmaya yarar”¹¹⁷. Bu sınırlar ve mesafe artarken, grupların kendi içindeki bağlılık pekişmiş olur. Örneğin 1-A, B, C şubelerini birbirinden ayırmak için kullanılan şuberler arası yarışmalar gibi ayrıştırıcı ritüeller, bu şubelerin kendi içerisinde daha sıkı bağlara sahip olmasına yardımcı olur. Bu nedenle sınıfların grup süreçlerinde bu ritüellerden sıkça faydalanılır. 1-B sınıfının girişinde yaklaşık 1 metre boyunda “1-B” kartonunun bulunması ayrıştırıcı ritüellerdendir. Öğrencilerin sınıfı tarif ederken bu heykele göndermede bulundukları gözlemlenmiştir:

“Araştırmacı: Peki sınıfın nasıl bir yer?

Halil: Tahta var. Imm... Dolabım ve şurada şurda şurda ilk geldiğimizde bir duran bir şey var. (kapının yanındaki büyük 1-B yasızından bahsediyor)” (Öğrenci görüşmeleri, Halil, Ö15ET, Kasım 2020).

“Başka sınıflar da var. Ama burası bizim sınıfımız olmuş. Kapıda büyük bir 1-B koymuşlardı. Bizim sınıfımız olduğunu anlıyorduk” (Öğrenci görüşmeleri, Selin Ö10KT, Kasım 2020).

Ayrıştırıcı ritüellerin bir diğer işlevi otoriteye saygıyı sağlaması ve zamanla bir düzen oluşturmaktır.¹¹⁸ 1-B sınıfında uygulanan “öğretmen gelince ayağa kalkma,

¹¹⁶ Basil Bernstein, **Class, Codes and Control: Towards A Theory of Educational Transmission** (London: Routledge Taylor & Francis Group, 2005): 50.

¹¹⁷ Meşeci-Giorgetti, **A.g.e.**, 66.

¹¹⁸ Bernstein, **a.g.e.**, 50.

parmak kaldırarak söz hakkı isteme” gibi davranışlar öğretmenin otoritesini sağlamasına hizmet etmektedir. Sınıflar içerisinde oluşturan ritüeller tam olarak Bernstein’ın bahsettiği ayrıştırıcı ritüellerdir. Bu ritüeller *yaş/otorite ilişkileri*¹¹⁹ bağlamında öğretmen ve öğrencileri birbirinden ayırır. Öğretmen, yaş ve otorite bakımından öğrencilerden üst konumdadır ve öğrencilerin onu ayakta karşılaması, ondan izin almadan konuşmaması gibi ritüeller bu konumun benimsenmesine hizmet eder. Öğretmene karşı sergilenen saygı ritüelleri, yaş ve otoriteyi kutsallaştırır. Böylece bu kutsiyet okul müdürüne, devlet başkanına ve devletin kendisine de kolaylıkla yansıtılabilir hale gelir.

Parmak kaldırarak söz isteme ritüeli, 1-B sınıfının önemli otorite ritüellerindendir. Genelde bu ritüeli gerçekleştirmeyen Tuğçe (Ö4KT), öğretmenin otoritesine en sık maruz kalan isimlerdendir. Tuğçe parmak kaldırmadan konuşmak istedikçe, öğretmen ona daha çok güç uygular ve söz hakkı vermez. Bu otorite uygulamasının bir yansıması olarak Tuğçe’nin öğretmenle arasındaki otorite farkını anladığı görülmüştür. Ona göre öğretmen, kendisinden uzakta olan, her şeyi her zaman söyleyemeyeceği birisidir:

“Araştırmacı: Sen öğretmene her şeyi sorabilir misin?”

Tuğçe: I ıh (hayır anlamında).

Araştırmacı: Neden?

Tuğçe: Her zaman konuşamayız öğretmenle. O izin verdiğinde konuşabiliriz.

Araştırmacı: Hiç çekinmezsin değil mi?

Tuğçe: Dışarıda konuşurum. Ama bazen gelmediği için konuşamıyorum.” (ÖG, Tuğçe, Ö4KT, Haziran 2021).

Parmak kaldırma gibi otorite ritüelleri sayesinde öğretmen saygıdeğer bir kimlik, eğitim saygın bir eylem, okuldaki bireyler ise bir grup haline gelmektedir.¹²⁰ Böylelikle öğrencilerin bir çalışan olarak yöneticinin, vatandaş olaraksa devletin otoritesini benimseyen bireyler olarak yetişmeleri sağlanmaktadır.¹²¹ Foucault’ya göre

¹¹⁹ Bernstein, ayrıştırıcı ritüelleri dört gruba ayırır: yaş, cinsiyet, yaş/konum ilişkileri ve ev. Bknz: Bernstein, **a.g.e.**, 51.

¹²⁰ Warnick, “a.g.e.”, 62.

¹²¹ Paul Willis, **Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs** (New York: Columbia University Press, 1981).

modern ritüeller bunu örtük yollardan ve fark ettirmeden gerçekleştirmektedir.¹²² Ona göre geçit törenleri, askeri teftişler gibi modern ritüeller, dini ritüellerin aksine egemeni görünmez hale getirir. Bu ritüellerde görünür olan tebaa, halktır. Böylece otoritenin benimsenmesini örtük yollardan, fark ettirmeden gerçekleştirmiş olur.

1-B sınıfında gözlemlenen bir diğer ayrıştırıcı ritüel ise *ev ritüelleri*dir. Ev ritüelleri, okul içerisinde görünür olmayan toplumları temsil eden kıyafet, aksesuar, sembol gibi ritüellerdir. Okul üniforması her ne kadar öğrenci kıyafetleri arasında bir birlik sağlasa da, ayakkabı, aksesuar, dış kıyafet, okul araç gereci ve beslenme ayrıştırıcı birer sembol haline gelmiştir. Bu gereçler tek başına bir anlam taşıyor gibi görünse de, derslik sosyolojisinin içerisinde özel ve ayrıştırıcı bir anlama kavuşmuştur. Okulun ilk haftasında öğrencilerin ayakkabıları, tokaları, kalemlikleri, çantaları ve suluklarındaki farklılık gözlem notlarına şöyle yansımıştır: “*Reyhan’ın güzel bir tokası var. Ayakkabıları da marka. Halil’in de ayakkabıları marka. Çantası, suluğu ve beslenme çantası da lisanslı ürünlerden. Tuğçe Reyhan’ın tokasını görünce ‘Benim de böyle bir tokam vardı, annem almıştı’ diyor. Tuğçe Reyhan’a özendi.*” (Sınıf günlükleri, 21.09.2020). Öğrencilerin taktıkları tokalar, yalnızca saçlarını düzenleyen gereçler değil, ev ile ilgili bilgiler taşıyan birer sembol olmuştur. Reyhan’ın güzel tokasını gören Tuğçe, onun da benzer bir tokası olduğunu söylese de tavır ve yüz ifadelerinden benzer bir tokasının olmadığı, Reyhan’a özendiği anlaşılmaktadır. Böylece toka, öğrenciler arasındaki farklılıkları belirginleştiren bir sembol haline gelmiştir.

Öğrencilerin evden getirdikleri yiyecekleri yedikleri beslenme saati de bir *ev ritüeline* dönüşmüştür. İlk haftalardan başlayarak öğrenciler birbirlerinin yiyeceklerine dikkat etmiş, zaman zaman bu konuda yorumlar yapmıştır. Bu ritüel, sol taraftaki sırada arka arkaya oturan Halil ve Salim arasındaki ayrışmayı da belirginleştirmiştir. Düşük gelirli bir aileden gelen Salim, Halil’in arka sırasında oturur ve hemen her beslenme saatinde onun ne yediğini inceler. Halil’in ne yediği, hangi gereçlere sahip olduğu Salim’in dikkatini çekmiştir. Salim ve Halil’in ev ritüelleri bağlamında ayrışması, şu notlarda kendini göstermektedir:

¹²² Ladelle McWhorter, “Rites of Passing: Foucault, Power, And Same-Sex Commitment Ceremonies”, **Thinking Through Rituals: Philopical Perspectives**, ed. Kevin Schilbrack (New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2004), 79.

“Salim’i ilk kez diğer çocuklarla konuşurken görüyorum. Sınıfta hiç konuşmuyordu. Zeynep’e beslenmesini gösteriyor: “Bak bunları aldım (poğaç ve meyve suyu var). Bir de renkli kurabiye aldım.” Daha sonra Salim Zeynep’e: “Bak o da poğaç almış, o da poğaç almış”. Halil’i gösteriyor. Salim Halil’e özenmiş olmalı. Onunla arasındaki benzerliği göstermeye çalışıyor. Poğaç almış olması onun için önemli.” (Sınıf gözlemleri, 05.11.2020).

Salim, poğaç aldığını göstererek uzun zamandır gözlemlediği Halil ile benzerlik kurmaya çalışır. Nitekim Halil her gün bir içecek, biraz yoğurt ya da puding, bir avuç kadar kuruyemiş, meyve/kek ile poğaç, hamburger gibi annesinin yaptığı yiyeceklerden getirir. Getirdiği beslenme çantası diğer arkadaşlarınınkinden daha büyüktür. Salim ise bir tost, ekmek arası, zaman zaman da yanında ucuz markalı bir ayran ya da meyve suyu getirir. Halil ve Salim’in beslenmeleri birbirinden çok farklıdır. Salim çoğunlukla her çıkarttığında önce Halil’in ne getirdiğine bakar. Beslenme saati artık yalnızca karın doyurma zamanı değil, evdeki sermayenin okula yansması haline gelmiştir. Beslenme saatinde yiyeceklerini çıkartan çoğu öğrenci diğerlerinin ne yediğini kontrol eder. Özellikle düşük gelir grubundan öğrenciler, özel ya da diğerlerine benzer yiyecekler getirdiklerinde bunu yüksek sesle dile getirmiş ve arkadaşlarına göstermiştir.

Quantz, O’Connor ve Magolda, çocukların öğrenci olmayı öğrenme süreçlerinde ritüellerin oldukça etkili olduğunu belirtir.¹²³ Ona göre okul açılış törenleri, ayağa kalkma, parmak kaldırma, bayrak törenleri ve resmi törenler gibi eğitim ritüelleri, çocukların birer öğrenciye dönüşmesine katkı verir. Van Gennep, “Geçit Törenleri” [Les Rites des Passage-Rites of Passage] eserinde rol geçişlerinde ritüellerin önemli işlev üstlendiğini belirtir.¹²⁴ Ona göre geçiş ritüelleri üç aşamada gerçekleştirmektedir: ilk dünyadan kopma, yeni dünyaya geçme ve yeni dünya ile bütünleşme [separation, transition, incorporation]. Okul çağına gelmiş çocukların öğrenciliğe geçişi de benzer bir süreçle gerçekleşir. Okula başlamadan önce okula kayıt, okul kıyafetlerinin temini ve hazırlanması, okul gereçlerinin edinilmesi gibi eylemler ilk dünyadan kopma ritüelleri kapsamında değerlendirilebilir. Yapılan görüşmelerde okula hazırlık

¹²³ Richard A. Quantz, Terry O’Connor, Peter Magolda, “Introduction to the Non-Rational in School”, **Rituals and Student Identity in Education: Ritual Critique for a New Pedagogy** içinde, Eds. Richard A. Quantz, Terry O’Connor, Peter Magolda (Amerika Birleşik Devletleri: Palgrave MacMillan, 2010), 2.

¹²⁴ Arnold van Gennep, **The Rites of Passage**, çev. Monika B. Vizedom, Gabrielle L. Caffee (Chicago: The University of Chicago Press, 1960).

faaliyetlerinin her evde – farklı derecelerde olsa da – özel bir olay olarak gerçekleştirildiği görülmüştür:

“Araştırmacı: Okulun ilk günü, öncesi akşamı ve o sabah neler yaptınız?”

Anne: Aaa.. getireceğimiz materyalleri hazırladık mesela evde. İşte benim de artık öğretmenim olacak. O heyecanı vardı. İki sene anasınıfına devam etti ama farklı öğretmenlerle devam etti. Heyecanlıydı. Yani işte benim de artık kağıtlarım var, benim de artık oyunlarım var.

Araştırmacı: Aslında yeni bir şeye geçtiğinin çok farkındaydı.

Anne: Tabii ki. Hani birlikte alış verişe gittik. Senin de artık okul eşyaların olacak. Onları aldık hani. Bir sürü bir sürü renkli kartonlar istediler anasınıflarında. Onun heyecanını güzel yaşadık. Getirdik okula falan.” (Veli görüşmeleri, Mehmet’in annesi, AÖ6ET, Haziran 2021).

“Araştırmacı: Peki öncesinde yaptığınız bir alış veriş, özellikle bir öncesi akşamda ya da sabahı özel miydi?”

Anne: Yani tabii ki özel bir gündü. Kıyafetlerimizi falan akşamdan hazırladık. Alışverişimizi birkaç hafta önceden yaptık. Zaten hani çanta, kalem kağıt hani gerekli evrakları bilemediğimiz için alacağımızı.” (Veli görüşmeleri, Pınar’ın annesi, AÖ16KT).

1-B sınıfı öğrencileri “geçiş ritüelleriyle” okula hazırlanmıştır. Ancak okulun ilk gününde “endişe içinde” (Sınıf gözlemleri, 27.09.2020) oldukları gözlemlenmiştir. Öğrenci normlarını gerçekleştirmeleri de zaman almıştır. Bunlar, geçiş ritüellerinin rol ediniminde tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Benzer biçimde McCadden¹²⁵ ve Bhabha¹²⁶ da ‘çocuk’luktan ‘öğrenci’liğe geçişin doğrusal ilerlemediğini savunur. Öğrenciler yeni rollerine geçerken net bir kopuş yaşamamış, öğretmenler bu geçişi kolaylaştırmak için şarkı söyleme, sıraya geçme, soru-cevap gibi ritüellerden faydalanmıştır.¹²⁷ 1-B sınıfı öğrencileri de yeni rollerini birden edinmemiştir. Erdal Öğretmen ayağa kalkma, parmak kaldırma, izin alma gibi

¹²⁵ Brian M. McCadden, “Let’s Get Our Houses in Order: The Role of Transitional Rituals in Constructing Moral Kindergartens”, **The Urban Review**, c.29 s.4 (1997): 241.

¹²⁶ Olwen McNamara, Lorna Roberts, Tehmina N. Basit, Tony Brown, “Rites of Passage in Initial Teacher Training: Ritual, Performance, Ordeal and Numeracy Skills Test”, **British Educational Research Journal**, c.28 s.6 (2002): 875.

¹²⁷ Brian M. McCadden, “Let’s Get Our Houses in Order: The Role of Transitional Rituals in Constructing Moral Kindergartens”, **The Urban Review**, c.29 s.4 (1997): 242-249.

ritüellerden faydalanarak bu süreci desteklemiştir: “Bazen bunları tekrar tekrar hatırlatmanız gerekiyor. Bazen de ciddi bir ifade takınmanız gerekiyor. Yoksa bu davranışları benimseyemezler.” (Öğretmen görüşmesi, Kasım 2020).

Sınıflar büyük gruplar olmadığından, mikro (küçük çaplı) ritüellerle donatılmıştır. Maloney, mikro ritüellerin daha değişken, dinamik ve derin anlamlara sahip olduğunu savunur.¹²⁸ Sınıf içerisindeki oturma düzeni, öğretmenin bir masasının olup olmaması, öğretmen-öğrenci arasında gerçekleşen etkileşimler, söz hakkının nasıl verildiği gibi birçok olay ve durum aslında birer ritüeldir ve görüldüğünden daha fazla anlam barındırır.¹²⁹ 1-B sınıfında oturma düzeni öğretmene dönük ve doğrusal sıralardan oluşur, etkileşimler öğretmen iznine tabiidir ve söz hakkı sessiz ya da başarılı (gözde) öğrencilere tanınan bir haktır. Böylece öğretmene saygı uyandırılmakta ve öğretmen hiyerarşik olarak üstün konumlandırılmaktadır. Öğrenciler arası ayrışmayı pekiştiren ayrıştırıcı ritüeller ve devlete dair duyguları besleyen birleştirici ritüeller, 1-B derslik sosyolojisinde önemli bir yer tutar. Bu ritüeller sayesinde Bunnel’in da ifade ettiği gibi¹³⁰ manevi değerler sosyolojisi şekillendirilmiştir.

4.1.3. Sınıfta Ne Öğretiliyor? / Öğretim Programı

Bilgi üretimi, birliktelik ve etkileşimi içerisinde barındırdığından sınıflar ‘topluluk [community]’ olarak da anılmaktadırlar.¹³¹ Topluluk ve eğitim arasındaki felsefi ilişki, Georger Herbert Mead, John Dewey ve Peirce tarafından ele alınmış ve eğitim durumsal ve öznesel olarak tanımlanmıştır.¹³² Onlara göre bilginin öğrenimi, içerisinde bulunan durumlara ve bilgiyi öğrenen öznelere sıkı sıkıya bağlıdır. Durumlar ve öznelere, bilginin mahiyetini değiştirebilecek ve ona farklı anlamlar kazandırabilecek güçtedir. Nitekim bilgi bireyler arası konuşmalar yoluyla değiş tokuş

¹²⁸ A.g.e., 14.

¹²⁹ Richard A. Quantz, Terry O’Connor, Peter Magolda, **Rituals and Student Identity in Education: Ritual Critique for a New Pedagogy** (United States of America: Palgrave Macmillan, 2011), 5.

¹³⁰ Bunnel derslik sosyolojisini “tanımlayıcı kültür [expressive culture] olarak kavramsallaştırmıştır. Bknz. Tristan Bunnel, “The Elite Nature of International Schooling: A Theoretical Framework Based upon Rituals and Character Formation”, **International Studies in Sociology of Education**, (2020): 13.

¹³¹ Michael J. Pardales, Mark Girod, “Community of Inquiry: Its past and present future”, **Educational Philosophy and Theory**, c.38 s.3 (2006): 301. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2006.00196.x

¹³² Matthew Lipman, **Thinking in Education**, : 85.

edilen olgular¹³³, eğitim ise bireyler tarafından paylaşılan toplumsal eylem¹³⁴ olarak tanımlanır.

Öğretim programları, sınıfların toplumsal eylemlerinden biridir. Bu programlar temelde hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme boyutlarından oluşur. Taba ve Tyler'dan başlayarak Stufflebeam, Eisner, Fitzpatrick gibi birçok eğitim programı uzmanı eğitim programlarını geliştirme ve değerlendirme yöntemleri sunmaktadır. Böylece eğitim programlarının hedeflerini gerçekleştirme oranlarının daha iyi olması amaçlanır. Bu çalışmaların hepsi çok değerli olmakla birlikte, kahir ekseriyeti eğitimi derslik sosyolojisi bağlamından ayrı değerlendirir. Bu çalışmada ise öğretim programının sosyal bağlamı ele alınmaktadır. Bu noktada geniş bir perspektif sunan Bernstein'ın teorisinden faydalanılmıştır.

Eğitime 'içeriden' bir bakış açısı sunan Bernstein, öğretim programlarının içeriğini yalnızca 'kazanımlar'a indirgemez. İçeriğin yapısını ve öğretmen, öğrenci ve okulun kendisiyle olan etkileşimini de göz önünde bulundurur. İçeriğin sınırlarının ne kadar katı biçimde belirlendiği öğretmen ve öğrencilerin birbiriyle ilişkilerini ve kimliklerini de etkilemektedir. Bunun yanında programın yeniden yapılandırma mekanizmalarını da *yasal alan [Official Recontextualising Field]* ve *pedagojik alan [Pedagogic Recontextualising Field]* olmak üzere ikiye ayırır. *Yasal alan* programın resmi olarak belirlendiği alanken, *pedagojik alan* ise eğitim fakülteleri gibi eğitime dair bilginin üretildiği alanlardır. Yasal alan dış düzenlemeleri, denetim kültürünü ve piyasalaştırmayı beraberinde getirmektedir.¹³⁵ Yapılan çalışmada yasal alana bağlı okulda öğretmenlerin niteliklerini "A, B ve C" olarak sınıflandırdığı, niteliği dışsallaştırdığı gözlemlenmiştir. Başka bir çalışmada da yasal alanın hâkim olduğu devlet okullarında öğretmenlerin profesyonelliği dışsal sorumlulukla tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır.¹³⁶ Pedagojik alanın nasıl yönetildiği eşit olmayan toplumsal sınıf ilişkilerini üretmez, ama var olan eşitsiz güç ilişkilerinin devam etmesine katkıda bulunur.¹³⁷

¹³³ Matthew Lipman, a.g.e., 84.

¹³⁴ Parker Palmer, "Community, Conflict, and Ways of Knowing: Ways to Deepen Our Educational Agenda", **Change: The Magazine of Higher Learning**, c.19 s.5 (1987): 20-25.

¹³⁵ Sue Middleton, "Research Assessment as a Pedagogical Device: Bernstein, Professional Identity and Education in New Zealand", **British Journal of Sociology of Education**, c.29 s.2 (2008): 125-136.

¹³⁶ Mark Connolly, Joe Hughes-Stanton, "The Professional Role and Identity of Teachers in the Private and State Education Sectors", **British Journal of Sociology of Education**, (2020).

¹³⁷ Parlo Singh, "Pedagogic Governance: Theorising with/after Bernstein", **British Journal of Sociology of Education**, c.38, s. 2 (2017): 144-163, <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1081052>.

İçeriğin *katı sınıflandırılması [strong classification]* ve *çerçeveslendirilmesi [framing]* öğrenciye sunulacak bilginin sınırlarının geçirgenliğini azaltmakta, disiplinler arası geçişleri sınırlandırmakta ve pedagojik aktörlerin bilgiyle etkileşimine bir *yalıtım [insulation]* getirmektedir¹³⁸. *Esnek sınıflandırma [weak classification]* ve *çerçeveslendirme* ise bilginin disiplinlerarasılığına izin vermekte ve öğretmene sunulacak bilgiyi seçme konusunda özgürlük tanımaktadır. Bilgiyle ilişkisini katı sınırlar içerisinde gerçekleştiren öğretmen ve öğrencilerin pedagojik kimliklerini inşa ederken ve sürdürürken bu sınırların çizdiği alana sıkışmaktadır. Matematik yalnızca yazılı problemlerin verdiği değerleri formüle yerleştirme ve aritmetik hesaplama, sosyal bilgiler yalnızca Osmanlı tarihi ve dağların kıyıya paralel olmasıdır. Bu bilgilerin kullanılacağı yer, kullanılacağı miktar, kullanma biçimi (belirli yazı ve soru biçimleri) önceden belirlenmiştir. Oysa yalıtımın esnek olması bilgiyle pedagojik aktörler arasındaki etkileşimi artırır, bilgiyi edinme ve kullanmayı belirli yapılara hapsetmez. Matematik artık başka disiplinlerle etkileşime girebilir, uzaklık hesaplamaya ya da topun düşme hızını hesaplamaya yarayabilir. Sosyal bilgiler artık kitap ve haritalarda değil; gökyüzünde, çevrededir.

Bernstein dil kodlarının yanında eğitim kurumundaki kültürel yeniden üretimi eğitim üzerinden anlamaya çalışarak pedagojik söylem ve güç ilişkilerine ‘içeriden’ bir bakış açısı sunmaktadır.¹³⁹ Güç ilişkilerini kategorizasyon biçimi üzerinden inceleyen Bernstein,¹⁴⁰ içerikler arası ilişkilerin sınırlarını belirleyen *sınıflandırma [classification]* ve içeriğin sınırlarını çizen *çerçeveslendirme [framing]* kavramlarını kullanır. Baskın güç ilişkileri kişi, kurum, söylem ve eylemlerin sınırlarını ve bu sınırlar arasındaki ilişkileri inşa eder.¹⁴¹ Öğretim programlarının ne kadar katı bir sınıflandırılmayla yapılandırıldığı (örneğin matematik dersinin fen bilgisi dersinden ne kadar bağımsız olduğu) bilginin sınırlarını, öğretmenler arasındaki ilişkileri, iş bölümünü, konumları ve öğrencilerin öğretim içeriğiyle etkileşimini belirler. Çerçeveslendirme ise kimin neyi kontrol ettiğiyle ilgilidir. Okulun hiyerarşi, davranış

¹³⁸ Basil Bernstein, **Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission (Vol III)** (London: Routledge Taylor&Francis Group, 2003), 77-81.

¹³⁹ Basil Bernstein, **Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique** (Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2000), 4.

¹⁴⁰ William Tyler, “Silent, Invisible, Total: Pedagogic Discourse and the Age of Information”, **Reading Bernstein, Researching Bernstein**, ed. Brian Davies, Ana Morais, Johan Muller (London: Routledge Taylor & Francis e-Library, 2004), 15-29.

¹⁴¹ Basil Bernstein, **Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique** (Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2000), 11-16.

ve usul biçimlerini kapsayan *toplumsal düzeni [social order]* ve iletişimin, sıralamanın, hızın, kriterlerin ve sosyal temelin seçiminden oluşan *öğretim düzeni [discursive order]* çerçevelendirme içerisinde incelenir.

Bernstein eğitimde beceri ve değer aktarımının hep ayrıştırıldığından bahseder.¹⁴² Oysa eğitimde tekil bir söylem vardır. Eğitim programında var olan bu söylem, öğrencilere hem bilgi aktarmakla hem de sınıfların (okulların da) sosyal yapısını kurmakla sorumludur. Bu halde eğitim programı, derslik sosyolojisinde sınıf üyelerinin kendileri kadar etkili bir nosyon haline gelmektedir.

Eğitim programlarının söylemi, aynı zamanda toplumsal ayrışmayı da kapsar. Anyon'un beş farklı ilkokul sınıfında yaptığı çalışma, alt toplumsal sınıflardan öğrencilerin çoğunlukta olduğu sınıflarda yalnızca süreç adımlarının takip edildiğini, elit okullarda ise yaratıcılık ve analitik düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin beklendiğini göstermektedir.¹⁴³ Yıldırım'ın 2013 yılında tamamladığı tez çalışmasında da alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey okullarında eğitim programının farklı biçimlerde uygulandığı görülmüştür.¹⁴⁴ Alt sosyo-ekonomik düzey okulunda katı sınıflandırma ve katı çerçevelendirme uygulanırken, üst sosyo-ekonomik düzey okulunda esnek sınıflandırma ve çerçevelendirme uygulanmaktadır. Nitekim katı sınıflandırmanın belirginliği ve netliği, alt toplumsal sınıfların eğilimlerine daha uygun görünmektedir. Barrett'in araştırmasında da yüksek öğretime kabul alma oranlarının düşük olduğu (alt toplumsal sınıfın hâkim olduğu) bir bölgede öğretmenin katı çerçevelendirmeyi kullanması öğrencileri derse çekmiştir.¹⁴⁵ Öğretmen, öğrencilerle iletişimde esnek çerçevelendirmeyi kullanarak Yıldırım'ın çalışmasındaki alt sosyo-ekonomik düzey okulundan farklı bir yol izlemiş ve öğrencileri kendine yakınlaştırmıştır.

Eğitim programlarının uygulanma biçimleri bölgelere, okullara ve sosyo-ekonomik yapıya göre değişkenlik göstermektedir. İngiltere'de programın, öğrencilerin yaşadıkları bölgenin özelliklerine göre 'basitleştirildiği'

¹⁴² Bernstein, **a.g.e.**, 32.

¹⁴³ Jean Anyon, "Social Class and the Hidden Curriculum of the Work", **The Hidden Curriculum and Moral Education**, Ed. Henry Giroux, David Purpel (Berkeley: MrCuttan Publishing Corporation, 1983), 155.

¹⁴⁴ Figen Yıldırım, İlköğretim Okullarında Örtük Program ve İlköğretim Öğrencilerinin Örtük Programdan Kaynaklanan Stres Algıları.

¹⁴⁵ Brian D. Barrett, "Bernstein in the Urban Classroom: A Case Study", **British Journal of Sociology of Education**, (2017), DOI: 10.1080/01425692.2016.1269632

belirtilmektedir.¹⁴⁶ Eğitim programı katı sınıflandırmayla yapılandırıldığında/uygulandığında öğrencilerin programı fark etmeleri daha erken gerçekleşmektedir.¹⁴⁷ İlkokul birinci sınıfta öğrenciler ders içeriklerini “okuma, yazı yazma” gibi görevler üzerinden tanımlamaktadır. Katı sınıflandırmanın olduğu okullarda üçüncü sınıfa gelindiğinde geleneksel ders isimlerini bilen öğrenciler, esnek sınıflandırmanın olduğu okullarda hala farklı sınıflamalar yapmaktadır.

4.2. Sınıfın Toplumsallığı

4.2.1. Sınıfta Toplumsal Roller

Bir tiyatro sahnesinde aktörler belirli rollere bürünür ve seyirciyi oynadıkları rollerin sahiciliğine ikna etmeye çalışırlar. Bunun için gerçek hayatı taklit eden kostüm, dekor, dil gibi çeşitli araçlardan faydalanmaları gerekir. Gerçek hayatın aktörleri de benzer biçimde belirli ortamlarda, belirli yapıdaki dillerle rollerini sergiler. Kendilerini ve etraflındakileri rollerine ikna etmek için kostüm, tavır, dil gibi araçları kullanır. Sosyal hayat, tiyatrodaki olduğu birçok ‘inandırma’ sürecini içerisinde barındırır.¹⁴⁸ Bu sebeple olacak ki “rol teorileri” geliştiren George Simmel, George Herbert Mead, Ralph Linton gibi önemli isimler - farklı biçimlerde de olsa - tiyatro metaforunu kullanmıştır.¹⁴⁹

Parsons, rolü toplumsal sistemin içerisinde verilen konumlar, rol arkadaşlarının zorladığı şemalar olarak tanımlar¹⁵⁰. Bu şemalar, bireylerin belirli bir toplumsal ortamda nasıl davranması gerektiğine dair bilgi verir. Okulda öğretmenden beklenen davranışlar, onun toplumsal rolünü oluşturur. Bu rolün hayata geçirilmesi için yüz yüze toplumsal ortamlar gereklidir.¹⁵¹ Sınıf, bu ortamlardan biridir.

¹⁴⁶ Royal Society of Arts (RTA). “Students in deprived neighbourhoods denied access to ‘tough subjects’”. Open Public Services Network of the RSA, 11 Şubat 2015. [1 Mart 2021], <https://www.thersa.org/press/releases/2015/students-in-deprived-neighbourhoods-being-denied-access-to-tough-subjects>.

¹⁴⁷ Gabrielle Ivinson, Gerard Duveen, “Classroom Structuration and the Development of Social Representations of the Curriculum”, **British Journal of Sociology of Education**, c.26 s.5 (2005): 635, DOI: 10.1080/01425690500293603.

¹⁴⁸ Florian Znaniecki, **Social Relations and Social Roles** (California: Chandler Publishing Company: 1965), 202.

¹⁴⁹ B. J. Biddle, “Recent Developments in Role Theory”, **Annual Reviews in Sociology**, c.12 (1986): 68.

¹⁵⁰ Talcott Parsons, “Illness and the Social Role of the Physycian: A Sociological Perspective”, **American Journal of Ortopsychiatry**, c.21 s.3 (1951): 454, 455.

¹⁵¹ Goffman, **Etkileşim Ritüelleri**, 90.

Sınıfta da temel olarak iki rol bulunur. Bunlar, *öğretmen* ve *öğrenci* rolleridir. Bu roller hem kurumsal hem de sosyal özellikleri taşır. Bir yandan okulun resmi işlevlerini yerine getirirken, bir yandan da etkileşimlerle sosyal bir ortam oluşmasını sağlarlar. Bu bakımdan sınıf rollerinin kurumsal yapısı *Sosyal İnşacı Rol Teorisi*, etkileşim boyutu ise *Sosyal Etkileşimci Rol Teorisi* altında incelenmiştir.

Sosyal inşacı rol teorisini anlamak için, genel bir teori olan sosyal inşacılığı bilmek gerekir. Sosyal inşacılık, psikoloji ve sosyoloji alanlarında sıklıkla kullanılan bir teoridir. Burr'e göre sosyal inşacılığın dört temel özelliği bulunur:

1. Sosyal inşacılık, var olan bilgiye eleştirel bakış açısı getirir.
2. Sosyal inşacılığa göre sosyal yaşam, tarih ve kültür tarafından şekillendirilir.
3. Bilgi sosyal süreçlerle sürdürülür.
4. Bilgi ve sosyal eylemin birlikte işler.¹⁵²

Sosyal inşacı rol teorisi, rolleri tarihsel ve kültürel bağlam içerisinde, etkileşimler ve sosyal süreçler ışığında ele alır. Teorinin önde gelen isimleri Peter Berger ve Thomas Luckman'dır. Berger ve Luckman'a göre roller, tarih ve kültür tarafından şekillenmiş kurumların düzenini temsil eder.¹⁵³ Erdal Öğretmen sınıftaki rolünü kendi kurgulamamıştır. Öğretmenlik mesleğinin tarihsel geçmişi, kültürdeki konumu ve kurumsal yapısı, ona bu rolü nasıl sergileyeceğine dair bilgi verir. Milli Eğitim Temel Kanununa göre öğretmen, “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan”¹⁵⁴ kişidir. Erdal Öğretmen de kültürün ve kurumsal yapının rol davranışlarına yansımaları şu şekilde açıklar: “*Şöyle söyleyeyim, geçmişten aldığınız bir eğitim var, öğretmensiniz. Toplumdan aldığınız bir kültür var, insan olarak o toplumda yaşıyorsunuz. Bunlar hepimizde var olan ortak kurallar. Tabii bireysel farklılıklar olabilir. Haklısınız başka bir sınıfta daha şey olabilir mi olabilir. Yani benim uyguladığım kuraldan farklı bir kural olabilir. Ama kurallar genelde %90 aynıdır. Yani nedir merdiven iniş-çıkış, öğretmen geldiğinde ayağa kalkma, derste konuşmamak, dersin ödevlerini yapmak, arkadaşlarıyla ilişkilerindeki kurallar, tuvalete gidip gelmedeki kurallar, tuvaletteki davranış kuralları.. Bunlar*

¹⁵² Vivien Burr, **Social Constructionism**, 2. Bs (London: Routledge Taylor & Francis Group, 2003) 2-5.

¹⁵³ Peter L. Berger, Thomas Luckmann, **The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge**, (London: Penguin Books, 1991), 92.

¹⁵⁴ Milli Eğitim Temel Kanunu, (1739 S.K.)”, **Resmi Gazete**, 14574 (Haziran 1973): Madde 43.

genelde zaten hem milli eğitim bakanlığının sisteminde var olan şeyler, hem toplumun kültüründe var olan kurallar.” (Öğretmen görüşmesi, Haziran 2021). Erdal Öğretmene göre öğrencilerin ve kendisinin rol davranışlarını düzenleyen kurallar kültürel ve kurumsaldır. Ona göre bu davranışlar çoğunlukla (%90) birbirine benzer, önceden belirlenmişlerdir.

Berger ve Luckman’a göre rol davranışlarında dil oldukça önemli bir araçtır. Kurumsal roller dil aracılığıyla nesneleştirilir, sürdürülür ve aktarılır.¹⁵⁵ Söylenegelmiş sözler, atasözleri, deyimler, semboller ve hikâyelerle kurumsal düzen somut biçimde aktarılır. Belirli özelliklere (erkek olmak, kadın olmak, belli bir yaşta olmak, vb) sahip herkesin söz konusu rolü gerçekleştireceği nesnel bir gerçeklik olarak sunulur. Okulla ilgili anlatılan hikayeler, anne babanın okul anıları öğrenci rolünü çocuklara aktarmada önemli araçlardır. Ayrıca bu aktarım sürecinde öğrencilik rolünün tarihçesi de sunulmuş olur. Öğrenciliğin önceden nasıl olduğu, bugüne nasıl evrildiği, nelerin aynı kaldığına ilişkin ipuçları sunulur. 1-B sınıfından Pınar’ın annesi, okula başlamadan önce çocuklarına kendi okul anılarını anlattıklarını ve bu şekilde onları okula hazırladıklarını ifade eder: *“Okula başlamadan önce bir akşam oturduk mesela. Biz de okul anılarımızı anlattık çocuklarımıza. İşte öğretmeni şöyle dinlerdik, ödev yapardık. Önceden öğretmenler daha katıydı gibisine.”* (Veli görüşmeleri, Pınar’ın annesi, AÖ16KT, Kasım 2020). Toplumsal role ilişkin aktarılan tarihçe, bireylerin o rolü kolayca edinmesine yardımcı olur. Pınar’a aktarılan tarihçenin de onun öğrenci rolünü edinmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir. Nitekim bireysel görüşmede Pınar bu olaya atıfta bulunmuştur: *“Öncesinde zaten annemler anlatmıştı bana. Tabi o zaman biraz daha farklıymış ama biliyordum okulu”* (Öğrenci görüşmeleri, Pınar, Ö16KT, Kasım 2020).

Modern toplumlarda iş bölümünün ön planda olması kurumsal düzenin kolay anlaşılmasına ve rol bilgilerinin kolaylıkla yaygınlaşmasına yardımcı olur.¹⁵⁶ Örneğin bir çocuğun eğitim aktörlerinin rollerine dair bilgisi, onun okula başlamasından daha önce oluşacak ve okula dair diğer bilgilerden daha hızlı yayılacaktır. Çünkü öğretmen okul bilgilerini öğreten, müdür okulu yöneten, öğrenci sırada oturan ve öğrenmeyle

¹⁵⁵ Berger, Luckmann, a.g.e., 66 - 93.

¹⁵⁶ Peter L. Berger, Thomas Luckmann, **The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge**, (London: Penguin Books, 1991): 95.

mükellef olan kişidir. Bu iş bölümünü anlamak kolaydır. 1-B sınıfı öğrencilerinin öğretmen tanımları da bu iş bölümünün rollerle bağlantısını açığa çıkarır:

“Araştırmacı: Öğretmen kime denir?”

“Selin: Bize ders anlatan kişi” (Öğrenci görüşmeleri, Selin, Ö10KT, Kasım 2020).

“Öğretmen. Tahtaya yazana denir. Masaya oturana denir. Ödeve bakana” (Öğrenci görüşmeleri, Serdar, Ö9ET, Kasım 2020). Öğrenciler öğretmeni tanımlarken, onun eğitim kurumu içerisindeki iş bölümü aktarmıştır. onlar için öğretmen ders anlatan, ödeve bakan, öğreten kişidir. Öğrencilerin tanımları, MEB’in “eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevleri”¹⁵⁷ şeklinde belirlediği iş bölümüne tam olarak uymaktadır. Öğretmenin kurumsal düzen içerisindeki iş bölümünün net olması, öğrencilerin onu öngörüldüğü gibi tanımlamasına yardımcı olmuştur. Öğrencilerin onu kolayca tanıyabilmeleri, kurumsal düzeni anlamlandırmalarına yardımcı olur. Öğrencilerin çoğu, sınıf resmi çizerken yazı tahtası, harfler, öğretmen masası gibi ayrıntılara yer vermiştir (Ek 6, Öğrenci resimleri, Kasım 2020). Öğretmen ders anlatan kişiye, okul da öğrenme mekânıdır. Bu çalışmada kurumsal ve tarihi bağlamı ön plana çıkarmasından dolayı sosyal inşacı rol teorisinden faydalanılmıştır.

Bu çalışmada rolleri anlamada kullanılan diğer teori, yukarıda da bahsedildiği gibi, Sembolik Etkileşimci Rol Teorisi’dir. Sembolik Etkileşimci Rol Teorisi, roller üzerinde normların ve etkileşimlerin etkisine odaklanır.¹⁵⁸ Bu teoriye göre bireylerin rol edinimi karşılıklı etkileşimler ve belirli toplumsal yapılar/beklentiler çerçevesinde gerçekleşir. Mead, insanların davranış biçimleri, sosyal normlar ve tutumlardan oluşan bu toplumsal yapıyı “*genelleştirilmiş öteki [generalized other]*” olarak kavramsallaştırır.¹⁵⁹ Ona göre rol edinimi genelleştirilmiş ötekinin anlaşılmasıyla, genelleştirilmiş ötekinin anlaşılması ise birebir etkileşimlerle mümkündür. Birebir etkileşimler genelleştirilmiş ötekiyi açıklayan evrensel semboller barındırır. Bireyler karşılıklı etkileşime girdikçe bu sembolleri kavrar ve onlara göre davranış geliştirir, rol edinirler.

¹⁵⁷ MEB, “Öğretmenlik Meslek Kanunu”, **Resmi Gazete** Kanun No: 7354, Kabul Tarihi: 13.02.2022, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>, [Erişim Tarihi: 29.07.2022]

¹⁵⁸ B. J. Biddle, “Recent Developments in Role Theory”, **Annual Reviews in Sociology**, c.12 (1986): 72.

¹⁵⁹ George Herbert Mead, “Self”, **The Social Psychology of George Herbert Mead**, ed. Anselm Strauss, (Chicago: The University of Chicago Press, 1956): 217.

Erving Goffman da toplumsal rollerin bireyler arası etkileşimle hayata geçirildiğini savunur. Ona göre roller ancak eylemle var olabilir ve sosyalleşmenin temel birimidir. Goffman’a göre roller “*toplumsal bir determinizmi ve bir sosyalleşme doktrinini imler*”.¹⁶⁰ Önceden belirli olan rol davranışları, sosyal etkileşimlerle görünür hale gelir ve bu determinizm aktörlerin rol icralarını biçimlendirir. Benzer bir determinizm, 1-B sınıfında da görülmüştür. Sınıf ortamı, “*önceden belirli*” (Öğretmen Görüşmeleri, Erdal Öğretmen, Kasım 2020) kurallarla inşa edilmiş, öğretmen ve öğrenciler bu kuralların dışına çıkmayarak deterministik sayılabilecek bir ortamı inşa etmiştir. Bahsedilen ortamın inşasında etkileşimler etkili olmuştur. Öğretmenin sene başında yaptığı kuralları anlatan konuşma, yıl içerisindeki uyarıları, kurallara uyan ve uymayan öğrencilerle farklı biçimlerde etkileşime girmesi sınıf ortamını biçimlendirmiştir. Goffman, toplumsal rollere ilişkin beklentilerin giyim kuşam, dil, aksesuar (rozetler, alyans, vb) gibi bir takım semboller kullanılarak sürekli hatırlatıldığını belirtir.¹⁶¹ Öğrencilerin formaları, sırt çantaları, okul rozetleri/armaları, öğretmenlerin giyim biçimleri gibi birçok öğretmen ve öğrencilere rollerini hatırlatır. 1-B içerisinde de öğrencilerin giydikleri üniformalar, kapı girişine konulan 1-B heykeli, yazı tahtası, hece panosu gibi semboller, öğrenci ve öğretmen rollerinden beklentileri hatırlatan sembollerdir. Böylece öğretmen ve öğrenciler ne giyeceğini, nasıl davranacağını ve kimlerle muhatap olacağını bilir, kendilerine iletilen izlenimlerin rollerine özgü olduğundan emin olur ve benlik imgesi oluştururlar. Bu imgeler onların ‘öğretmen ve öğrenci rolleri’ni isteyerek hayata geçirmesini sağlayacaktır.

Bu araştırmanın başlıca analiz birimi olan sınıf, Goffman’ın bahsettiği toplumsal ortamla örtüşür. Goffman’a göre roller yüz yüze toplumsal ortamlarda sergilenir¹⁶² ve bu ortamlar kişilerin toplumsal kimlikleriyle örtüşmek durumundadır¹⁶³. Öğrenciler ve öğretmen, sınıf dışarısında edindikleri toplumsal kimlik ile uyumlu kimlikler sergilemiştir. Örneğin annesinin anlatımına göre Halil “*hep akademik bir çocuktur*” (Veli Görüşmeleri, ÖA15ET, Halil’in Annesi, Kasım 2020) ve sınıf içerisinde de başarılı bir öğrenci kimliği edinmiştir. Diğer taraftan Naim, sınıf dışarısında da “*eğlenceli bir çocuktur... herkesle kolay arkadaş olur*” (Veli Görüşmeleri, ÖA2ET,

¹⁶⁰ Goffman, **Etkileşim Ritüelleri** 91.

¹⁶¹ Erving Goffman, **Stigma**, (London: Pinguin Books, 1963): 39.

¹⁶² Goffman, **Etkileşim Ritüelleri**, 90.

¹⁶³ Erving Goffman, **Stigma**, (London: Pinguin Books, 1963): 5.

Naim'in Annesi, Kasım 2020). Sınıf içerisinde de Naim eğlenceli çocuklar arasındadır ve kolay arkadaşlık kurabilmiştir. 1-B sınıfının öğrencileri ve öğretmeni, içerisinde bulundukları toplumsal ortama (derslik sosyolojisi) uygun roller benimsemişlerdir. Zaman zaman *rol dilimleri*¹⁶⁴nden faydalanarak farklı kişilere farklı tutum ve davranışlar da sergilemişlerdir. Bu çalışmada öğretmen ve öğrenci rolleri derslik sosyolojisi bağlamında ele alındığından ve rol dilimleri kavramı toplumsal ayrışmayı açıkladığından, Goffman'ın teorisinden sıklıkla faydalanılmıştır.

4.2.1.1. Sınıfta Birincil Rol: Öğretmen

4.2.1.1.1. Öğretmen ve Devlet

Öğretmenlik (muallimlik, hocalık) insanlık tarihinin en kadim mesleklerindendir. Tarihin en eski zamanlarından bugüne öğretmenler “atabeg, hoca” gibi üstünlük ve bilgelik ifade eden kavramlarla anılmış, kendilerine saygı duyulmuştur. Osmanlı Devleti'nde de ‘hocalık’ ve ‘müderrislik’ olarak sürdürülen öğretmenlik, toplumda saygın bir yere sahipti. Bu saygınlık kısmen medreselerin kendilerine verilen değerden, çoğunlukla hocaların ve müderrislerin sahip oldukları İslam ilminden ve İslam'ın ilme verdiği değerden kaynaklanıyordu.¹⁶⁵ Ancak özellikle 16. ve 17. yüzyılda medreselere yönelik eleştirilerle bu saygınlık sarsılmaya başlamıştır.¹⁶⁶ Bu eleştiriler her ne kadar medreselerin esas mahiyetini gözden kaçırmış görünseler de,¹⁶⁷ toplumda hocalık mesleğine dair kaygıların oluşmasına yol açmıştır. Öğretmenlerin tekil olarak mesleki eğitime tabi tutulmaları ise 16 Mart 1848'de Darülmualimin'in açılmasıyla başlar.¹⁶⁸ Böylelikle öğretmenlik, modern ve profesyonel bir meslek haline gelmiş, resmi düzenlemeler aracılığıyla devlet ile ayrılmaz bağlarını kurmuştur. Öğretmenlik mesleki temelleri, özellikle Ahmet Cevdet Paşa'nın 1851'de hazırladığı nizamname ile atılmıştır.¹⁶⁹ Ayrıca öğretmenliğin bir

¹⁶⁴ Goffman'ın geliştirdiği *rol dilimleri* kavramı bir kişinin farklı kişilere farklı rol davranışları sergilemesini açıklar. Ona göre her rolün belirli dilimleri vardır ve bunlar birbirinden farklı olabilir. Örneğin bir öğretmenin öğrencilere, meslektaşlarına ve velilere sergilediği rol dilimleri birbirinden farklıdır.

¹⁶⁵ Mustafa Gündüz, “Eğitim Tarihimiz Tecrübesinde Müderristen Muallime, Muallimden Öğretmene: Öğretmenliğin İtibar, Statü ve Değeri”, **Eğitime Bakış**, c.41 s.13 (2017): 6-17.

¹⁶⁶ tez

¹⁶⁷ Abdurrahman Atçıl, “Osmanlı Klasik Döneminde Eğitim”, Ed. Mustafa Gündüz, **Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi** (İstanbul: İdeal Kültür & Yayıncılık, 2018), 58.

¹⁶⁸ Mustafa Şanal, Eray Alaca, “Tanzimat'tan Günümüze Öğretmen Yetiştirme”, Ed. Mustafa Gündüz, **Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi** (İstanbul: İdeal Kültür & Yayıncılık, 2018), 340.

¹⁶⁹ Mustafa Gündüz, **Eğitimci Yönüyle Ahmed Cevdet Paşa** (Ankara: DoğuBatı Yayıncılık, 2012), 110.

meslek olarak kabul edilmesini, dolayısıyla kurumsal bağlamının sağlanmasını savunan Emrullah Efendi¹⁷⁰ de bugün öğretmenliğe atfedilen yasal ve toplumsal değerler üzerinde etki sahibidir.

Modern bir meslek olarak öğretmenlik, 1924 Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu ile “talim ve terbiye vazifesi”¹⁷¹ ile tanımlanmıştır. Öğretmen, 1973 Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre da “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan”¹⁷² memurdur. 1-B öğrencilerinin öğretmen tanımları da bahsedilen yasal düzenlemelerle uyumludur. Onlara göre öğretmen öğreten, ders yapan, ödev veren, çocuklara bakan kişidir. Öğrencilerin öğretmen rolüne dair bu algısı oldukça yerinde bir çıkarımdır ve öğretmenin kurumsal rolünü ön plana çıkartır.

Öğretmenin kurumsal rolü, öğretim faaliyetlerini gerçekleştirerek eğitimin devamını sağlamaktır. Roller kurumların düzenini temsil ettiğinden,¹⁷³ öğretmen rolü de eğitim kurum düzenini temsil eder. Öğrenciler, öğretmeni “Çocuklara öğreten kişidir” (Öğrenci görüşmeleri, Pınar, Ö16K5, Haziran 2021), “Değişik sınıflarda duran, küçük öğrencilere bir şeyler anlatan kişiye denir” (Öğrenci görüşmeleri, Halil, Ö15ET, Haziran 2021) şeklinde tanımlarken onun ‘öğretme’ görevine vurgu yapmışlardır.

Öğretmenin sınıftaki rolü kurumsal bir rol olduğundan tarih ve kültürün etkisindedir.¹⁷⁴ Tarih ve kültürü tüm boyutlarıyla gözden geçirilmesi (bu çalışma için) mümkün olmasa da, “devlet kurumsallaştırmaları”nın¹⁷⁵ nasıl geliştiğini hatırlamak rolün anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Osmanlı Devleti’inde öğretmenlik rolünü sürdüren “hoca” ve “müderres”lere devlet erkânı (aynı zamanda toplum) tarafından saygı gösterilirdi. Moderniteyle birlikte yerel bağlamından çıkarılan “hocalık”, önce “muallimlik”, sonra da “öğretmenlik” olarak anılmaya, devlet kontrolünde

¹⁷⁰ “Muallimlik bir meslektir” sözüyle (Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi, 27 Kanunuevvel 1326, C.2 İnikad:23, 98) Emrullah Efendi öğretmenliğin kâtiplik gibi diğer meslek dallarından ayrılması gerektiğini, profesyonel ve kurumsal temellerinin olması gerektiğini ifade etmektedir.

¹⁷¹ Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu (439 No), 6/301 (13 Mart 1924), https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc002/kanuntbmmc002/kanuntbmmc00200439.pdf

¹⁷² Milli Eğitim Temel Kanunu, (1739 S.K.), **Resmi Gazete**, 14574 (Haziran 1973): Madde 43.

¹⁷³ Peter L. Berger, Thomas Luckmann, **The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge**, (London: Penguin Books, 1991): 92.

¹⁷⁴ Peter L. Berger, Thomas Luckmann, **The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge**, (London: Penguin Books, 1991), 92.

¹⁷⁵ Basil Bernstein, **Pedagogy, Symbolic Control and Identity**, 66.

yetiştirilmeye ve çalıştırılmaya başlamıştır. “Eğitimin aslı”,¹⁷⁶ “ikinci ordunun neferleri” gibi metaforlarla mesleğin toplumdaki statüsü yükseltilmiş, öğretmenlerin devlet ile eşdeğer görülmesi beklenmiştir.¹⁷⁷ Modern devlet, öğretmenlere vatandaş yetiştirme misyonu yüklemiş, böylece öğretmen rolü ve devlet arasında sıkı bir ilişki kurulmuştur. Erdal Öğretmen de mesleğinin bu misyonunu “*hani yanlış anlamayın ama ben biraz milliyetçi olunması gerektiğini düşünüyorum. Bu bizim görevimiz. Bu çocukları ülkeye faydalı kişiler olarak yetiştirmeliyiz Hocam.*” (Sınıf gözlemleri – informal görüşme – 17.06.2021) sözleriyle dile getirmiştir. Vazifesi ülkeye faydalı vatandaşlar yetiştirmektir ve böylece rolü ile devlet arasında bir bağ kurmuştur. Bu bağ zaman zaman derslerde de hatırlattığı, vatanın güzelliğinden ya da devlet hizmetlerinin iyiliğinden bahsettiği gözlemlenmiştir. Aşağıda bu duruma örnek iki konuşması verilmiştir:

“*Öğretmen: İstanbulda büyükşehir belediyesi tarafından park ve bahçelere lale ekilir. Renk renk çeşit çeşit lale görebilirsiniz o yüzden.*” (Sınıf gözlemleri, 10.06.2021);

“*Öğretmen: Her çöp kutusunun yanında, Zeytinburnu belediyesinin sizler için koymuş olduğu kocaman böyle mavi boyalı bir kutu var. O kutunun içerisine evinizde çıkan süt şişeleri, süt kutuları, meyve suyu kutularını, yumurta kabı kutularını, yoğurt kutularını, kitaplarınızı defterlerinizi işi bitmiş olanları, poşetleyip orada o mavi kutuların içerisine atabiliyorsunuz. Belediye çalışanları napıyor, geliyor onları topluyor ve fabrikalara teslim ediyor.*” (Sınıf gözlemleri, 17.06.2021).

Öğretmen, belediyenin güzel hizmetlerinden bahsederek bir bakıma onun sözcüsü konumuna gelmiştir. Çiçeklerden ve geri dönüşümden bahsederken belediye (devlet) hizmetlerini ön plana çıkartan öğretmen, kendisi ile devlet arasında sıkı bir bağ kurmuştur.

Pedagojik rol ve kimliklerin oluşumunda okulun sosyal ortamının da etkisi bulunmaktadır.¹⁷⁸ Çalışmanın yürütüldüğü okulda, geleneksel bir sosyal ortamın izleri görülmüştür. Okulun hiyerarşik yapısı, pedagojik kimlikler arasında belirgin bir ayrımı

¹⁷⁶ Maarif Teşkilatı Kanunu (789 No), 4/300 (24 Mart 1926), <https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR/KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf>, [Erişim Tarihi: 15.04.2022].

¹⁷⁷ Bedi Gümüşlü, Cumhuriyet ve Öğretmen: Aydınlanma Politikası ve Öğretmen Kimliği (1923-1960), (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005), 215.

¹⁷⁸ Basil Bernstein, **Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique**, 32.

doğurmuştur. Bunun yanında geleneksel söz (“Büyüklerimize saygılı olmalıyız”, “Bana bir harf öğretmenin kırk yıl kölesi olurum”, vb.) ve resimler (Türk büyükleri ve Osmanlı padişahlarının portreleri) gibi geleneksel öğelerle kurulmuş bir ortam vardır.¹⁷⁹ Okulda kurulan bu ortam, geleneksel, devletle yakın ilişki içerisinde olan bir öğretmen rolünü çağırıştırır. Erdal Öğretmen’in sergilediği öğretmen rolü, bahsedilen ortam ile uyum içerisinde. Erdal Öğretmen’in devletle yakın bağ içerisinde olduğu görülmüştür. Ona göre öğretmenin görevi “*devlete iyi insan, vatandaşı yetiştirmek*” (Öğretmen Görüşmeleri, Erdal Öğretmen, Kasım 2020)’tir. Gorodetsky ve Barak¹⁸⁰ ile Bernstein¹⁸¹’in çalışmalarında da görülen okul ortamı ve öğretmen rolü arasındaki benzerlik, bu çalışmada da mevcuttur.

4.2.1.1.2. Demokratik Tutum Çabası ve Merkezi Konum

Öğretmen rolüyle ilgili yapılan en sık eleştirilerden biri, onun otoritesine ilişkindir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten kişi¹⁸² olarak tanımlanması, onlara hiyerarşik bir üstünlük sağlamaktadır. Çalışmalar, sınıf içerisinde öğretmen merkezli aktivitelerin ve öğretmen konuşmasının¹⁸³ çoğunlukta olduğunu göstermektedir.¹⁸⁴ Öğretmenler, “öğrencilerle” değil “öğrencilere” konuşur ve onlara oldukça sınırlı bir söz hakkı bırakırlar.¹⁸⁵ Öğretmenler, eğitimin kendileri “için hazırladığı uzumun hususiyetlerinde (platform, kürsü ve bakışların üzerinde birleştiği merkez olma durumu), öğrencileri kendisinden uzakta ve kendisine riayet edecek maddi ve sembolik şartları bulur”¹⁸⁶. Erdal Öğretmen de derslik ve materyaller,

¹⁷⁹ Bu ortamın yalnızca geleneksel öğelerle sınırlı olmadığı bilinmelidir. Okulun pedagojik kimliği, Bernstein’in *geleceğe yönelik [prospective]* olarak sınıflandırdığı kimlik türüdür. Geleceğe yönelik kimlik, geçmişin belirli öğelerini kullanır. Bu öğeler geleceğe yatırım yapılmasını kolaylaştırıcı niteliktedir. Çalışmanın yürütüldüğü okulda da Türk büyükler portrelerinin yanında akıllı tahtalar da kullanılmıştır. Geçmişin manevi düzeni sürdürülmeye çalışılırken geleceğin materyal düzenine yatırım yapılmıştır.

¹⁸⁰ Malka Gorodetsky, Judith Barak, “Back to Schooling: Challenging Implicit Routines and Change”, **Professional Development in Education**, c.35 s.4 (2009): 585.

¹⁸¹ Bernstein, **a.g.e.**, 75.

¹⁸² MEB, “Milli eğitim Temel Kanunu, Kanun No: 1739, 14 Haziran 1973, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, [Erişim Tarihi: 27.07.2022].

¹⁸³ Sedat Kanadlı, “Öğretmenlere Yönelik Hazırlanan Bir Mesleki Gelişim Programının Etkililiğinin İncelenmesi”, (Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012), 82.

¹⁸⁴ Kenneth A. Sirotnik, “What You See is What You Get: A Summary of Observations in Over 1000 Elementary & Secondary Classrooms”, **Technical Report Series**, s.29 (1981).

¹⁸⁵ Paulo Freire, **Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler: Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar**, Çev. Çağdaş Sümer, (İstanbul: Yordam Kitap, 2019): 135-145.

¹⁸⁶ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, **Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri** Çev. Aslı Sümer, Levent Ünsaldı, Özlem akkaya, (Ankara: Heretik Yayınları, 1015), 146.

eğitim pratikleri, ölçme ve değerlendirme ile sınıf normları üzerindeki söz hakkı ile sınıf içerisinde merkezi bir konum elde etmiş görünmektedir.

Öğretmenin sınıf içerisindeki konumu, 2006 yılında yapılan eğitim reformu ile değiştirilmeye çalışılmıştır. “Öğrenci merkezli”¹⁸⁷ olarak takdim edilen yapılandırmacı program, öğrencilere daha fazla söz hakkı verilmesini, onları öğrenme sürecinin öznesi haline getirmeyi, öğrenme sürecinde esnekliği ve değişikliklere açık olmayı gerektirir. Bu reform ile öğretmen, sınıf içerisinde merkezi konumunu terk eder ve “öğrenme sürecinin rehberi” haline gelir. Ancak çalışmalar, sınıf içerisinde öğretmenin merkezi rolünün değişmediğini ortaya koymuştur.¹⁸⁸ Öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenmeye karşı tutumları ve öz yeterlik algıları yüksek olsa da,¹⁸⁹ sınıf içi uygulamalarının öğretmen merkezli olduğu görülmektedir.¹⁹⁰

Bernstein, eğitimin Resmi Düzenleme Alanı [Official Recontextualising Field]¹⁹¹’nın öğretmenlerin pedagojik kimlik ve eylemlerinde etkili olduğunu belirtir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın 1949’da temellerini attığı demokratik eğitim anlayışının da Erdal Öğretmen üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bahsedilen şurada eğitimin amacı “öğrenciye dogmalar halinde, ezber bilgiler vermesi değil, onu düşünmeye muktedir bir formasyona kavuşturması, iyi bir kafa terbiyesi vermesi” olarak belirtilmiştir.¹⁹² Bunun için öğretmen ve öğrenciler arasında işbirliğinin kurulması tavsiye edilmiştir. Daha sonra kabul edilen yapılandırmacı yaklaşım ve MEB 2023 vizyonu¹⁹³ birlikte eğitim, resmi düzenlemelerle demokratik bir yapıda görünmektedir. Bahsedilen Resmi Düzenleme Alanı [Official Recontextualising Field]¹⁹⁴ Erdal Öğretmen’in sınıf içerisindeki rolünü etkilemiş, onu demokratik bir sınıf ortamı için çabalamaya sevk etmiştir. Sınıf ortamı “çok disiplinli, öğretmenin kızdığı bir havada değil. Öğrenciler

¹⁸⁷ <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/hedef-iyi-egitim-248657>; T. C. Milli Eğitim Bakanlığı, **Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı**, (Ankara, 2018), 9.

¹⁸⁸ Hatice Mertoğlu, “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Algılarının Öğretim Uygulamalarına Etkileri” (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011), 191-210.

¹⁸⁹ Menekşe Eskici “İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Öz Yeterlik Algıları İle Tutumları” (Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2013), 142.

¹⁹⁰ Nuray Kurtde Fidan, “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar Örneği)” (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010).

¹⁹¹ Basil Bernstein, **Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique**, 53-55.

¹⁹² MEB, “Dördüncü Milli Eğitim Şurası 22-31 Ağustos 1949”, https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/dokumanlar/4_sura.pdf, [Erişim Tarihi: 27.07.2022].

¹⁹³ Milli Eğitim Bakanlığı, **2023 Eğitim Vizyonu Felsefesi**, <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>, [Erişim Tarihi: 06.03.2022].

¹⁹⁴ Basil Bernstein, **Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique**, 53-55.

kuralları biliyorlar ve ona göre davranmaya çalışıyorlar. Ancak kural ihlali yaptıklarında öğretmen kızıyor. Aksine sevecen biçimde uyarıyor, ürkütmemeye çalıştığını ifade etti. Sınıf içerisinde rahat bir hava var.” (Sınıf gözlemleri, 01.10.2020) şeklinde not edilmiştir. Öğretmen de sınıf içerisinde güç “%50 öğretmende olmalı, %50 öğrencide olmalı” (Öğretmen görüşmesi, Erdal Öğretmen, Kasım 2020) diyerek demokratik tutumunu ifade etmiştir.

Erdal Öğretmen her ne kadar demokratik tutumdan yanlı olduğunu belirtse de, daha sonraki ifadelerinde bunun sebebini “*gücü paylaşmıyorsanız, bir süre sonra çocuk zaten sizi dinlemez*” diyerek sözünün dinlenmesiyle açıklar. Diğer bir ifadeyle merkezi konumunu sürdürmek için öğrencilerle güç paylaşımı yaptığını ifade eder. Buna karşın sınıf gözlemleri öğretmenin demokratik tutumunun sınırlı olduğunu göstermektedir.

Öğretmenin derslik ve materyaller, eğitim pratikleri, ölçme ve değerlendirme, sınıf normları üzerinde merkezi konumda olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenin gücü elinde tuttuğu bu alanlar, ayrıntılı açıklamaya muhtaç olduğundan beş alt başlık altında açıklanmıştır.

4.2.1.1.3. Merkezi Konum: Derslik, materyaller ve söz hakkı

Alan/mekân üzerinde özgürlük, kişiler ya da grupların rolleri ve güçleri hakkında bilgi verir. Söz hakkı geniş olanlar mekânı düzenleme yetkisine sahipken, daha alt gruptakiler kendileri için belirlenmiş sınırlar içerisinde yaşamak ve sosyalleşmek durumundadır. Daha çok şehir ve toplumsal sınıflar üzerine kurulan bu önermeyle derslik arasında bir analogi kurmak mümkündür. Şehrin önde gelenlerinin/egemen grubun kent alanını düzenleme ve kullanma hakkına sahip olması, öğretmenin dersliği düzenleme ve istediği gibi kullanma hakkına sahip olmasına benzer. Öğretmen sınıfta dilediği gibi dolaşabilir, sınıfı (kısa süreliğine olsa da) terk edebilir, istediği yere oturabilir. Öğrenciler ise önceden belirlenmiş sınırlı alanda (sıralarında, teneffüs için bahçelerde) yaşamlarını sürdürürler.

Erdal Öğretmen derslik ve materyaller üzerinde güç ve karar verme yetkisinin çoğunu elinde bulunduran, sınıfın diğer üyelerinden ayrıcalıklı konuma sahip olan tek kişidir. Öğrencilerin gözündeki ‘öğretmen rolü’ de onun bu ayrıcalıklı konumuyla birlikte tanımlanmıştır. Öğrenciler öğretmeni tanımlarken onun derslik, materyaller ve söz hakkındaki üstünlüğüne değinmişlerdir:

“Araştırmacı: - Öğretmen kime denir?”

Pınar: - Çocuklara öğreten kişi” (Öğrenci görüşmeleri, Pınar, Ö16KT, Kasım 2020).

Serdar’a göre öğretmen, sınıf materyalleri ve dersliği kullanma özgürlüğüne sahip kişidir. Öğretmen, “çağının ve ülkesinin büyük ahlaki değerlerinin yorumlayıcısı”,¹⁹⁵ eğitim kurumunun yetkin üyesidir. Derslik ve materyallerin nasıl kullanılacağını da öğretmen bilir. Onun bilgi ve becerilerinin üstünlüğü;¹⁹⁶ büyüklere, öğretmene saygıyı öğütleyen kültürel öğelerle¹⁹⁷ birleşerek “düzenleyici, yönlendirici, lider” rolü öğretmenin olmuştur.

Öğrencilerin ‘öğretmen tanımları’ da öğretmenin merkezi rolünü/üstünlüğünü yansıtır. Öğrenciler, öğretmeni kendilerinden üstün bir rol olarak aktarmışlardır. Onlara göre öğretmen kendilerine kızma hakkına sahip olan, onları yöneten ve yönlendiren kişidir. Öğretmenin bahsedilen rol davranışları öğrenciler tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

“Araştırmacı: - Öğretmen kime denir?”

Tuğçe: - Erdal Hocam

Araştırmacı: - Peki ne yapar Erdal Hoca?

Tuğçe: - Çok konuşanlara kızar” (Öğrenci görüşmeleri, Tuğçe, Ö4KT, Haziran 2021).

“Reyhan: - Evet. Evet müdürle konuşuyordu. Ben müdürün odasına bakayım dedim. Bir baktım öğretmen orada.

Araştırmacı: - Tanıyor musun müdürü?

Reyhan: - (hayır anlamında başını yukarıya kaldırıyor)

Araştırmacı: - Peki müdür bu okulda ne iş yapıyor?

Reyhan: - İ. Öğretmenleri yönetiyor.

Araştırmacı: - Öğretmenleri yönetiyor. Peki sizi kim yönetiyor?

Reyhan: - Öğretmen” (Öğrenci görüşmeleri, Reyhan, Ö5KT, Haziran 2021).

¹⁹⁵ Emile Durkheim, **Education and Sociology**, (New York: The Free Press, 1956): 89.

¹⁹⁶ Durkheim

¹⁹⁷ Mei-Yee Wong, “Teacher–student power relations as a reflection of multileveled intertwined interactions”, **British Journal of Sociology of Education**, c.37 s.2 (2016): 248-267, DOI: 10.1080/01425692.2014.916600.

Öğrenciler, bireysel görüşmelerde öğretmenin onlara kızdığını, zaman zaman ondan korktuklarını belirtmişlerdir. Öğrencilere göre öğretmen onları yöneten, gerektiğinde onlara kızan kişidir. Foucault'nun “şiddet uygulama meşruiyeti”¹⁹⁸ olarak tanımladığı güç, öğretmende de görünmektedir. Öğrenciler bu gücün farkındadır ve öğretmeni onunla birlikte tanımlamışlardır. Öğretmeniden bekledikleri rol davranış, bahsedilen gücü uygulamasıdır. Böylece öğretmenin sınıf içerisindeki rolü güçle özdeşleşmiştir.

4.2.1.1.4. Merkezi Konum: Eğitim pratikleri üzerinde söz hakkı

Türkiye’de öğretim programları kazanımları sunsa da ders içeriklerini, öğrenme yöntemlerini, günlük ders planlarını belirlemez. Ders planları “sınıf öğretmeni, alan (branş) öğretmeni ve/veya zümre öğretmenleri tarafından (ders plânı) hazırlanır”¹⁹⁹ ve “ders plânının uygulanmasından ders öğretmeni sorumludur”.²⁰⁰ Sınıf etkinlikleri, öğretmenin gündemindeki amaçları gerçekleştirmeye yönelik olarak öğretmen tarafından belirlenir.²⁰¹ Sınıfın o gün neler konuşacağı, hangi konular üzerine sosyalleşeceği ve nelerin ön plana çıkartılacağı öğretmenin kontrolündedir.

Öğretim materyallerinin başarı,²⁰² derse karşı tutum, öğretmene dair algı gibi birçok faktör üzerinde etikili olduğu bilinir.²⁰³ Öğretmen, bu materyalleri ve ders planının muhtevisiyatını belirleyen aktördür. Öğretim içeriği ve araç-gereci üzerinde öğretmenin sahip olduğu söz hakkı, onu hiyerarşik olarak üst sıraya taşır. Erdal Öğretmen eğitim pratikleri üzerindeki söz hakkı şu şekilde açıklamıştır:

“Normalde MEBin programında günlük plan yoktur öğretmen için, yıllık plan vardır. Öğretmen o yıllık planı yapar, hafta haftadır onlar. Müsait günümde oturuyorum hocam 5 günlük planımı o gün yapıyorum. Mesela pazartesi, pazartesi ne yapacağım ben, EBA dersim var. Onların girişini yapıyorum. Ondan sonra 5 saatlik-6 saatlik dersin hangi dersler olduğunu, Hayat bilgisi, matematik, Türkçe Türkçe Türkçe. Peki hayat bilgisinde ne

¹⁹⁸ Michael Foucault, **Power: The Essential Works of Michel Foucault 1954-1984**, (New York: New Press, 2001): 337.

¹⁹⁹ Milli Eğitim Bakanlığı, “Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge”, **Tebliğler Dergisi**, Ağustos 2003/2551, Madde 12.

²⁰⁰ Milli Eğitim Bakanlığı, “a.g.e.”, Madde 12.

²⁰¹ Hugh Mehan, **a.g.e.**, 81.

²⁰² Hong, Zeng-Wei, Chen, Yen-Lin, “A Courseware to Script animated Pedagogical Agents in Instructional Material for Elementary Students in English Education”, **Computer Assisted Language Learning**, c.24 s.5 (2014): 379.

²⁰³ Genç Osman İlhan, Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çizgi Romanların Kullanımı, (Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016); Zeynel Kablan, Beyda Topan, Burak Erkan, “Sınıf İçi Öğretimde Materyal Kullanımının Etkililik Düzeyi: Bir Meta-Analiz Çalışması”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim bilimleri**, c.13 s.3 (2013): 1629.

yapacağım, o hafta ne var yıllık planda. İşte atıyorum tuvalet kullanma kültürü var, temizlik alışkanlığı var. Bu hafta onlar işlenecek. Ben bunu nereden işleyeceğim, onları bile tespit ediyorum Hocam.” (Öğretmen görüşmesi, Erdal Öğretmen, Kasım 2020).

Erdal Öğretmen, önceden yaptığı planlarla öğretim içeriğini, materyalleri ve yöntemlerini nasıl belirlediğini anlatmıştır. Bu süreçte öğrenci ilgi, yetenek ve isteklerini göz önüne almadığı görülür. Öğretim içeriğini daha çok zamana göre düzenlemiştir. Onun bu eylemi, öğretim içeriği üzerinde sahip olduğu söz hakkının büyüklüğünü gösterir.

Öğretmen, öğretim planından ne zaman uzaklaşılacağını ve ne zaman konunun devam ettirileceğini de belirleyen kişi olmuştur. Bu konuda öğrencilerin ihtiyaçları zaman zaman göz önüne alınsa da, genelde onlara söz hakkı tanımadığı gözlemlenmiştir: “Evet, şimdi burada göz sağlığımızı korumak için bir sürü şey söyledi. Ama bunu size şimdi sormayacağım. Bunu bir sonraki Hayat Bilgisi dersimizde konuşacağım. Biraz dikkatinizin dağıldığının farkındayım. O zaman küçük bir oyun oynayalım, olur mu?” (Sınıf gözlemleri, 01.04.2021). Öğretmen, öğrencilerin yorulduğunu gözlemlemiş ve dersi durdurmuştur. Ancak bu karar öğretmen tarafından, tek başına verilmiştir. Öğrenciler yorulduklarını belirtip oyun talebinde bulunmadıkları gibi, karar verme sürecinde de yer almamıştır. Yıl boyunca yapılan gözlemlerde, öğrencilerin ders akışına ve materyallere dair söz hakkına sahip oldukları gözlemlenmemiştir. Öğretim programı her ne kadar belirli olsa da, ‘kapısı kapalı sınıf’²⁰⁴ta öğretmenin neler yaptığı öğretmenin irade/idaresinde olmuştur. Erdal Öğretmen’in demokratik tutum çabası, yüzeysel kaldığı söylenebilir.

4.2.1.1.5. Merkezi Konum: Ölçme ve değerlendirme üzerinde söz hakkı

Öğretmen, öğrenme sürecini yönlendiren başlıca aktör olduğundan, öğrencilerin başarısı üzerinde bütüncül bir etkiye sahiptir. Çalışmalar, öğretmen niteliği,²⁰⁵ desteği,²⁰⁶ iletişim becerileri²⁰⁷ gibi farklı özelliklerin öğrencilerin başarılarını etkilediğini gösterir. Kullandığı yöntemler, materyaller, içerik seçme ve sunma biçimleriyle öğretmen, öğrencilerin başarısı üzerinde bütünsel bir etkiye sahiptir.

²⁰⁴ Halil Buyruk, **Öğretmen Emeğinin Dönüşümü**, (İstanbul: İletişim Yayınları, 2015): 240-245.

²⁰⁵ OECD, “Teachers Matter: Attracting, Developing And Retaining Effective Teachers” <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>, [Erişim Tarihi: 27.07.2022].

²⁰⁶ Selda Yıldırım, “Teacher support, motivation, learning strategy use, and achievement: A multilevel mediation model.” **The Journal of Experimental Education** c.80 s.2 (2012): 150-172.

²⁰⁷ Ceyda Çavuşoğlu Deveci, “Eğitimde Başarısızlık: Sosyo Ekonomik Etkenler Çerçevesinde Lise Öğrencileri Üzerine Nitel Bir Analiz”, 158.

Bunların yanında öğretmen, formal ve informal ölçmelerde öğrenci başarısını tayin/tespit eden kişi olarak da görünmektedir.

Öğretmen, ölçme ve değerlendirmenin nasıl, ne zaman, hangi yöntem ve tekniklerle yapılacağını belirleyen kişidir. Ölçmenin farklı yöntemleri ve stratejileriyle öğretmenler, öğrenci başarısını belirler. Öğrenci başarısı üzerinde öğretmen kimliğinin etkisiz olduğunu gösteren çalışmalar bulunsada,²⁰⁸ üniversite²⁰⁹ ve ilkokul²¹⁰ seviyesinde yapılan farklı çalışmalar öğretmenin öğrenci başarısını etkileyen önemli faktörlerden biri olduğunu göstermektedir. Başarı hem doğrudan hem de dolaylı olarak öğretmen değerlendirmesine bağlıdır.²¹¹ 1-B sınıfında da öğrencilerin başarısını ölçen ve değerlendiren Erdal Öğretmendir.

Erdal Öğretmen'in değerlendirme üzerindeki söz hakkı, öğrenci değerlendirmelerinde yanlılığa yol açmıştır. 1-B öğrencilerinin başarı durumları okulun ilk haftalarında birbirine yakın olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin çoğu parmak kaldırmış, soruları cevaplandırmak istemiştir. Ancak daha ilk haftalardan öğretmenin ayrışma beklentisinin olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin kalem tutmayı öğretirken “*öğretmen Zeynep’e ‘Aferin Zeynep, çok güzel bravo. Sen evde yapmışsın bu işleri’*” derken “*Muhammed’e ‘Daha önce hiç kalem tutmamışsın sen’* diyor.” (Sınıf gözlemleri, 01.10.2020). Böylece öğrencilerin kalem tutma davranışları yerine ön öğrenmeleri ön plana çıkmış, değerlendirmeleri davranışlarından ziyade kültürel sermayeleri üzerinden gerçekleşmiş oluyor. Zamanla öğrencilerin kültürel sermayesinin başarı değerlendirmelerinde daha ön plana çıktığı, benzer cevaplar veren öğrencilerin aynı biçimde değerlendirilmedikleri gözlemlenmiştir. Aşağıda sunulan kesit, orta toplumsal sınıftan Halil ve Pınar ile alt toplumsal sınıftan Tuğçe arasında yapılan ayrışmaya örnektir. Kişisel bakımın işlendiği derste şöyle bir etkileşim yaşanmıştır:

²⁰⁸ Mualla Metin, İlkokul Çocuklarına İshal Konusunda Yapılan Eğitimde Öğretmenin Rolü, (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 1993), 30.

²⁰⁹ Erdoğan Köse, Adnan Küçükoglu, “Eğitim Fakültelerindeki Sınıf Öğrenme Çevresinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, c.10 s.3 (2009): 67.

²¹⁰ Daniel Suryadarma, Asep Suryahadi, Sudarno Sumarto & F. Halsey Rogers, “Improving Student Performance in Public Primary Schools in Developing Countries: Evidence from Indonesia”, **Education Economics**, c.14 s.4 (2006): 401-429, DOI: 10.1080/09645290600854110

²¹¹ Milli Eğitim Bakanlığı Okul öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (29072), **Resmi Gazete**, (26 Temmuz 2014): 7-11.

“Halil: Ben başka bir şeyden bahsetmek istiyorum. Mesela ellerimizi yıkıyoruz sabunlar doğaya karışıyor. Bazıları sıvı yağları lavaboya döküyor. Diğer canlılar kötü etkileniyor. (Halil bu sırada kekeleyor)

Öğretmen: Sakin ol Halil, evet.

Tuğçe: (gülüyor)

Sınıf: (gülüyor) – Halil'im kekelemesiyle dalga geçiyorlar. Öğretmen uyardı. Ama Halil'in konuşması bitince alkışlatıyor.

Tuğçe: Ama benim cevabımı alkışlamadınız.

Öğretmen: Halil çok güzel bir konuya değindi. Doğayı kirletmekten bahsetti. Sadece kendimizi değil okyanuslarda, ırmaklarda yaşayan canlılara da bakmalıyız, onları da korumalıyız.

Pınar: Ben de başka bir şey söylemek istiyorum. Virüsler çok küçük olduğu için insanlar onu düşünmüyorlar.

Öğretmen başta anlamadı. “İnsanlar umursamıyorlar diyorsun, evet haklısın. Zaten neden bu virüs bu kadar zamandır bitmedi? Gözümüzle görmediğimiz için bazı insanlar umursamıyorlar, bana bir şey olmaz diyorlar. Bu yüzden virüs yayılıyor.”

Tuğçe: Eğer temiz olmazsak hastalanabiliriz, çok hastalanabiliriz ve ölebiliriz.

Tuğçe'ye alkış yok. Bana dönüp: "Ben alkış almadım" diyor.” (Sınıf gözlemleri, 04.03.2021). Yukarıdaki kesitte, Halil'in konuya getirdiği ileri seviye yorum alkış alınca, Pınar da onun gibi bir yorum getirdiği görülür. Pınar, Halil gibi bir yorum yaptığından yorum alır ve öğretmenin ilgisini kazanır. Benzer davranışı alt toplumsal sınıftan Tuğçe yaptığında ise hiç tepki almaz. Tuğçe'nin öğretmen ilgisi ve başarı övgüsü için yaptığı yorum Halil ve Pınar'ınkine benzese de görünmezdir. Öğretmenin “başarı değerlendiren kişi” rolü, sınıfta kültürel sermaye temelli bir ayrışma yapmasına imkân sağlamıştır.

4.2.1.1.6. Merkezi Konum: Sınıf normları üzerinde söz hakkı

“Akademik misyon”unun yanında “sınıf normları”nın egemenliği de öğretmene aittir. Öğretmen, sınıfları devletin öğrenme üniteleri olarak düzenleyen ve işleten kişi

olarak görevlendirilmiştir. Okula dair yazılı kuralları²¹² öğrencilere tebliğ eden, bu kuralların uygulanmasını sağlayan ve bu kurallara uyulmadığı zaman cezai işlemlerde görev alan kişiler, öğretmenlerdir. Devletin kurallarını uygulatan ve koruyan öğretmenler, devlet otoritesinden pay alarak ‘devletin eli’²¹³ görevlerini sürdürmektedirler. Devletlerin öğretmenlere yüklediği bu misyon farklı zamanlarda ön plana çıkmış,²¹⁴ özellikle savaş sonrası zamanlarda perçinlenmiş²¹⁵ ve modern merkezi okullar ile birlikte iyiden iyiye yerleşmiştir.

Sınıf normlarının tebellüğü, koruyucusu, gözetmeni ve hatta “polisi” öğretmendir. Öğretmenin davranış biçimleri üzerindeki bu söz hakkı, onun sınıfın öncül konumuna getirir. Durkheim’a göre “bir rahibin Tanrının tercümanı olduğu gibi, öğretmen de çağının ve ülkesinin büyük ahlaki değerlerinin tercümanıdır”.²¹⁶ Öğretmen, bu değerleri sınıf normlarıyla korur ve gözetir. Öğrencileri uyararak ve onlara öğütler vererek öğretmen, sınıf normları üzerinde hâkimiyet kurmuştur. Öğretmenin sınıf normları üzerindeki hâkimiyeti, öğrenciler tarafından da fark edilmiştir. “*Daha üçüncü haftadan Serdar, Tuğçe’nin norm dışı davranışını öğretmene/sınıfın polisine şikayet etmiştir: “Öğretmen çantalarından kitaplarını çıkarmalarını istiyor. Serdar öğretmene Tuğçe’yi şikâyet ediyor: ‘Öğretmenim Tuana çıkarmadı’”* (Sınıf gözlemleri, 08.10.2020). Serdar’ın Tuğçe’yi öğretmene şikâyet etmesi, öğretmenin ‘norm polisliği’ne olan inancını gösterir. Serdar’a göre öğretmen, normların korunumunu sağlayacak kişidir.

Bunların yanında öğretmen, sınıf normlarını ihlal edebilme meşruiyetine de sahiptir. Bu meşruiyet, Foucault’nun “güç” kavramını hatırlatır. Foucault’ya göre güç, “değiştirme, kullanma ya da yok etme becerisi”dir.²¹⁷ Öğrenciler için geçerli olan

²¹² Bu kurallara örnek olarak şu kaynaklar gösterilebilir: Milli Eğitim Bakanlığı Okul öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (29072), **Resmî Gazete**, (26 Temmuz 2014): 16-21; Eğitim Ortamında Uygulanması Gereken Kurallar, **Millî Eğitim Bakanlığı**, https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/19115235_Yonetici_ve_OYretmen.pdf, [Erişim Tarihi: 21.11.2020].

²¹³ Öğretmenlerin devletle yakın ilişkisi, özellikle erken Cumhuriyet döneminde, Reşat Nuri Güntekin’in *Çalılıkı, Yeşil Gece* romanlarında, Halide Edip Adıvar’ın *Vurun Kahpeye* romanında, Fakir Baykurt’un *Onuncu Köy* romanında da karşımıza çıkmaktadır.

²¹⁴ İngiltere’de 1862’den sonra eğitimde rekabetin ön plana çıkmasında öğretmenler rol oynamıştır (Andrew T. Knudsen, “Profession, “Performance” and Policy: Teachers, Examinations, and the State in England and Wales, 1846-1862”, **Pedagogica Historica**, c.52 s.5 (2016): 507-524)

²¹⁵ 1. Dünya Savaşı sonrası hem yeni bir ülkenin temellerini atma hem de savaşın izlerini silme açısından benzer bir durum Türkiye’de de görülür. Devletin kurucusu Atatürk, öğretmenlerin toplumsal reform için oynadığı rolü sık sık hatırlatmıştır.

²¹⁶ Durkheim, **Education and Sociology**, 89.

²¹⁷ Michel Foucault, **Power** çev. Robert Hurley ve diğ. Ed. James D. Fubion (London: New Press, 2001), 337.

kurallar öğretmen için her zaman geçerli olmak zorunda değildir. Öğrenciler birbirlerine bağırabilir, ders dışı faaliyetlerde bulunamaz, ders sırasında sınıftan dışarı çıkamaz. Ancak öğretmen bu norm dışı davranışları sergileme hürriyetine sahiptir: “Öğretmenin bu hakimiyeti öğrenciler tarafından kolayca fark edilmiştir. Daha üçüncü haftadan Serdar, Tuğçe’nin norm dışı davranışını öğretmene şikayet etmiştir: “Öğretmen çantalarından kitaplarını çıkarmalarını istiyor. Yusuf Sinan öğretmene Tuana’yı şikayet ediyor: ‘Öğretmenim Tuana çıkarmadı’” (Sınıf gözlemleri, 08.10.2020).

Normların koruyucusu ve egemeni öğretmen, öğrencilerden üstün görünmektedir. Öğrenciler de öğretmen tarafından hiyerarşik olarak daha aşağıda konumlanmıştır. Norm ihlali yapan her bir öğrencinin uyarılması gerekir. Sınıf normlarına uymayan biri olduğunda öğretmenin bu kişiyi doğru davranışa sevk etmesi beklenir. Ancak 1-B sınıfı için bu her zaman gerçekleşmez. Sanki bazı öğrencilerin, tıpkı öğretmen gibi normları ihlal etme hürriyetine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu öğrenciler orta toplumsal sınıftan gelen, derste başarılı kabul edilen, öğretmene yakın, gözde öğrencilerdir:

“Halil topacıyla oynuyor derste. Pınar Halil’i uyarıyor: ‘Çantana koy bak öğretmen görmesin’. Kurallara uymak gerektiğini düşünüyor Pınar, öğretmen onun için ‘gözetleyen’ de konumunda, polis gibi. Oysa Halil “Görsün” diyor. Öğretmen korkmuyor. Öğretmen de Halil’i uyarmıyor” (Sınıf gözlemleri, 12.11.2020).

Aynı derste benzer davranışı sergileyen alt toplumsal sınıftan bir diğer öğrencinin davranışı ise öğretmen tarafından “*Koy onu çantana*” (Sınıf gözlemleri, 12.11.2020) denilerek sertçe uyarılır. Bu durum öğrenciler arası hiyerarşik bir düzenin olduğunu ve bu düzenin öğretmen tarafından inşa edildiğini işaret eder. Bazı öğrencilerin norm dışı davranışları her defasında görülüp uyarılırken, bazıları öğretmen tarafından görmezden gelinmiş, bu öğrencilere daha büyük bir faaliyet ve özgürlük alanı tanınmıştır.

4.2.1.1.7. Merkezi Konum: Bireyler arası mesafe üzerinde söz hakkı

Öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencilerin bireyler arası davranış becerilerini etkiler.²¹⁸ Öğretmen tarafından desteklenen öğrencilerin saldırgan davranışlarını ve sınıf içi çatışmalarını azalttıkları görülmüştür.²¹⁹ Öğretmenin belirleyici rolü sınıf içerisinde (ve hatta dışında) gerçekleşen bireyler arası ilişkiler için de geçerlidir. En başta öğretmen-öğrenci arasındaki mesafeyi belirleyen kişi ‘öğretmen’dir. Öğrenciler, öğretmenin belirlediği sınırlar içerisinde ona yaklaşabilir ya da uzaklaşabilirler. Bu sınırlarda öğrencilerin kişisel özelliklerinin etkisi olsa da,²²⁰ esas belirleyici aktörün öğretmen olduğu söylenebilir.

1-B sınıfı için de bireylerarası mesafenin öğretmen etkisinde biçimlendiği söylenebilir. Örneğin Hare ilk haftalarda öğretmene yakın davranışlarda bulunmuştur, ona sarılmıştır: “*Öğretmen tüm çocuklarla oyun oynamaya başlıyor. Hare öğretmene oyun sonunda sarılıyor. Hare ile öğretmen arasındaki sosyal mesafe*²²¹ *çok az.*” (Sınıf gözlemleri, 01.10.2020). Ancak sonraki haftalarda bu yakınlığa güvenerek tuvalete gitme isteğinde ısrarcı olan Hare, öğretmenin “*Sen çok ısrarcısın. Hayır dedim. Hayırın ne olduğunu biliyor musun*” (Sınıf gözlemleri, 22.10.2020) şeklindeki sert ifadeleriyle karşılaşmıştır. Öğretmen, Hare ile arasına koyduğu mesafeyi “*bazı öğrenciler var mesela görüyorsunuz hocam, Hare gibi. Susturmakta zorlanıyorum*” (Öğretmen görüşmesi, Erdal Öğretmen, Kasım 2020) gibi uyarılarıyla sıkça hatırlatmıştır. Hare, öğretmen tarafından sıkça uyarılarak, söz hakkı ve izinleri sınırlı tutularak öğretmenden uzaklaştırılmıştır.

Orta toplumsal sınıftan gelen Pinar ise öğretmenin daha yakın mesafe kurduğu öğrencilerdendir. Öğretmen Pinar ile arasında geçen “*Öğretmen tahtayı siliyordu, Pinar beslenmesini hazırlarken ayağa kalkmıştı ve ona korkutma şakası yaptı: “Bö”.*

²¹⁸ Karen L. Bouchard & J. David Smith, “Teacher–Student Relationship Quality and Children's Bullying Experiences With Peers: Reflecting on the Mesosystem”, **The Educational Forum**, c.81 s.1 (2017): 108-125, DOI: 10.1080/00131725.2016.1243182

²¹⁹ Jan N. Hughes & Timothy A. Cavell, “Influence of the teacher-student relationship in childhood conduct problems: A prospective study”, **Journal of Clinical Child Psychology**, c.28 s.2 (1999): 173-184, DOI: 10.1207/s15374424jccp2802_5.

²²⁰ Ann Bainbridge Frymier & Marian L. Houser, “The teacher-student relationship as an interpersonal relationship”, **Communication Education**, c.49 s.3 (2000): 207-219, DOI: 10.1080/03634520009379209

²²¹ Sosyal mesafe, bireyler arasındaki sosyal ilişkilerde araya konulan sınırları ifade eder. Sosyal mesafe kavramı Covid-19 salgın sürecinde “bireyler arasında bulundurulması gereken fiziki mesafe” anlamında, yanlış biçimde kullanılmıştır. Bu çalışma boyunca sıkça kullanılan *sosyal mesafe* kavramı, bireyler arasındaki ilişkinin sınırlarını ifade eder. Sosyal mesafesi kısa olanlar birbirine daha yakın ilişki kurmuş kişiler, uzak olanlar ise birbirine aralarında daha az samimiyet olan kişileri ifade eder.

Öğretmen “Korkmadım ki, korkmadım” diye cevap verdi.” (Sınıf gözlemleri, 26.03.2021) olayında öğretmenin olumlu tepki verdiği gözlemlenmiştir. Öğretmen, Pınar ile arasındaki sosyal mesafeyi kısaltmış, onunla yakınlık kurmuştur.

Öğretmen, öğrenci-öğrenci ilişkilerini de doğrudan ya da dolaylı yollarla etkiler. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencinin toplumsal katılımını biçimlendirmesi²²² doğrudan etki sayılabilir. Öğretmenle arasında olumlu ilişkiler kurabilmiş öğrenciler toplumsal katılımı daha etkin rol almışlardır.²²³ Öğretmenin onlarla kurduğu ilişki, diğer öğrencilere de yansımıştır. Öğretmenle sosyal mesafesi yüksek, iyi bir iletişimi olmayan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin (ve hatta akıl sağlığının) ise kötü etkilendiğini görülmüştür.²²⁴ Lise öğrencileriyle yapılan geniş çaplı başka bir araştırmada öğretmen toplumsal katılım üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.²²⁵

Öğretmenin öğrenci-öğrenci ilişkisine dolaylı etkisi ise roller aracılığıyla olur. Öğretmenler, öğrencileri başarı durumu, dil becerisi, sosyal becerileri gibi özelliklerine göre sınıflandırır ve onlara belirli bir rol alanı²²⁶ tanırlar. Öğrencinin hayata geçirdiği bu rol alanı, onun sosyalleşmesini de etkiler. Chambliss’in çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerden farklı roller beklediği görülmüştür.²²⁷ Öğretmenler orta sınıf ailelerin çocuklarının “başarılı, olumlu davranışa sahip öğrenciler” rolüne sahip olduğuna inanırken alt toplumsal sınıftan çocuklardan “başarısız, davranış problemleri olan öğrenciler” rolünü beklemişlerdir. Onların bu beklentileri öğrencilerin bahsedilen rolleri gerçekleştirmelerini ve kendi grupları içerisinde sosyalleşmelerini sağlamıştır. Öğretmenin ayırttığı iki farklı rol birbirlerine karşı olumsuz tutum içerisine girmiştir.

Erdal Öğretmen’in kurduğu ilişkiler ve rol beklentilerinin de öğrencilerin bireyler arası ilişkilerini biçimlendirdiği gözlemlenmiştir. Örneğin öğretmenin diğer

²²² Frank H. K. Wanders, Ineke van der Veen, Anne Bert Dijkstra & Ralf Maslowski, “The influence of teacher-student and student-student relationships on societal involvement in Dutch primary and secondary schools”, **Theory & Research in Social Education**, c.48 s.1 (2020): 101-119.

²²³ Frank H. K. Wanders, Ineke van der Veen, Anne Bert Dijkstra & Ralf Maslowski, “A.g.e.”: 101-119.

²²⁴ Susanne Schwab, Peter Rossman, “Peer Integration, Teacher-Student Relationships and the Associations with Depressive Symptoms in Secondary School Students with and without Special Needs”, **Educational Studies**, c.46 s.3 (2020): 302.

²²⁵ Frank H. K. Wanders, Anne Bert Dijkstra, Ralf Maslowski, Ineke van de Veen, “A.g.e.”: 267.

²²⁶ Sosyal Etkileşimci Teori’ye göre bireyler, davranışlarıyla birbirlerine “rol alanı” tanırlar. Herbert Blumer, **Symbolic Interactionism: Perspective and Method** (London: University of California Press, 1969): 7.

²²⁷ William J. Chambliss, “The saints and the roughnecks”. **Society**, s.11 s.1 (1973): 24-31.

öğrencilere göre daha fazla yakınlık gösterdiği Halil ve Pınar, arkadaş ortamında da aranan isimlerdir. Öğretmenin onlara tanıdığı konum, arkadaşlık ilişkilerine de yansımıştır. Halil ve Pınar, arkadaşlarıyla etkileşimlerinde karar veren, yöneten, kısmen üstün taraf olmuşlardır.

Öğretmen-öğrenci arası olumsuz ilişkiler de öğrenciler arası ilişkilere yansımıştır. Örneğin öğretmenin olumsuz ilişki içerisinde olduğu ve ayrıştırıcı tutum sergilediği Tuğçe, öğrencilerin çoğu tarafından da ayrıştırılmıştır:

“Araştırmacı: Sence sınıfta en çok konuşan kim?”

Naim: Tuğçe

Araştırmacı: En çok söz hakkı alan kim?

Naim: Tuğçe

Araştırmacı: En yaramaz kim?

Naim: Tuğçe

Araştırmacı: En çok kuralları bozan?

Naim: Tuğçe

Araştırmacı: Neden böyle davranıyor acaba?

Naim: Yaramaz. Öğretmen bir şey dedi mi parmak kaldırıyor. Akıllı televizyona dokunmak için el kaldırıyor. Her şeye el kaldırıyor.

Araştırmacı: Sen ne düşünüyorsun bu konuyla ilgili?

Naim: Ben bu konuya yaramazlık” (Öğrenci görüşmeleri, Naim, Ö2ET, Haziran 2021). Naim, Tuğçe’nin davranışlarının doğru olmadığını, onun konuşma isteğinin yaramazlık olduğunu ifade etmiştir. Naim’in sözlerinin öğretmenin sınıf içerisindeki tutumlarıyla uyumu dikkat çekicidir. Öğretmenin ayrıştırıcı ya da bütünleştirici tavırları öğrencilerin arkadaşlıklarını da etkilemiştir.²²⁸

Ancak bazı öğrencilerin bireyler arası ilişkilerde öğretmen etkisinden bağımsız olduğu da görülmüştür. Bu öğrencilerin teneffüsteki bireyler arası etkileşimleri öğretmenle olan ilişkilerinden farklılaşmıştır. Bir kısmının farklı stratejilerle öğretmenle olan ilişkilerini telafi ettiği gözlemlenmiştir. Örneğin Hare öğretmene

²²⁸ Murat Başar, Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Yönetiminde Örtük Program (Uşak İli Örneği), (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011), 206.

yakın değildir, ancak teneffüste aranan arkadaşlardandır (öğrenci-öğrenci mesafeleri için bkz. 4.2.2.1. Sınıf Arkadaşları). Hare öğretmenle arasındaki sosyal mesafeyi “eğlenceli olma” stratejisiyle telafi etmiştir. Öğrencilerden çoğu Hare’nin eğlenceli olduğunu belirtir. Örneğin bireysel görüşmelerde Hilal, Hare’nin “*beni hep güldürüyor, çok eğlenceli ve komik birisi*” olduğunu, Pınar ise “*hep oyun oynamasını*” (Öğrenci görüşmeleri, Pınar, Ö16KT, Haziran 2021) sevdiğini belirtmiştir.

4.2.1.2. Çocukluktan Öğrenciliğe, Yeni Rol

4.2.1.2.1. Öğrenciliğe Hazırlık: Resmi Düzenlemeler ve Ön Bilgiler

Öğrencilik, çocuklar daha okuldan başlamadan önce resmi yönetmelik ve yönergelerle yapılandırılmış, kurumsal bir roldür. Yapısı, konumu ve davranışları resmi düzenlemelerle biçimlendirilmiştir. Bu düzenlemeler arasında ilk karşılaşılan Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ilkeleridir. Bahsedilen yönetmelikte öğrencilerden beklenen davranışlar sıralanarak okulun ilk yıllarından itibaren bu rolün istendik biçimde gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Yönetmelikte sıralanan, Türkiye’ye özgü öğrenci rol davranışları şu şekilde belirlenmiştir:

“Derslere devam ve başarı, okul üyelerine saygılı ve hoşgörülü davranma, doğru sözlü ve dürüst olma, iyi ve nazik olma, okul sosyal ve kültürel etkinliklerine katılma, kitap okuma alışkanlığı kazanma, çevreyi koruma, çok çalışma gerekliliğine inanma, milletin malı olan okul ve araç-gereçlerini kendi eşyası gibi koruma, sigara gibi zararlı alışkanlıklardan uzak durma, bilişim araçlarını yararlı biçimde kullanma, ülke birliğini tehdit eden etkinliklere katılmama ve bu sembollerini kullanmama, fiziksel, zihinsel ve duygusal güçlerini millet ve insanlık yararına kullanma, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı davranma, yasalara ve etik kurallara uyma”²²⁹

Bahsedilen yönetmelik bu davranışların derslerde, törenlerde, toplantılarda, rehberlik çalışmalarında ve her türlü sosyal etkinliklerde öğrencilere kazandırılmaya çalışılacağını; bu davranışlara uyulmadığı takdirde karşılaşılabilecek güçlüklerin öğrenciler ve velilerine açıklanacağını bildirir. Bu anlamda öğrenci rolü tasarısının pratik hayattan önce biçimlendirildiği söylenebilir. Öğrencilerin nasıl davranmaları gerektiği, bu davranışları sergilemezlerse nelerle karşılaşacakları ve paydaşlarının kimler olduğu resmi yönetmelik tarafından belirlenmiştir.

²²⁹ “Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, **Resmi Gazete**, 29072 (Temmuz 2014), 52 (1).

Öğrenci rolü yönetmelik ve düzenlemelerle biçimlendirilirken, okul çağına gelen çocuklar bu rolü önce ailelerinde öğrenirler. Öğrencilerin bu rolü edinmeleri için yeni katıldıkları, sosyal ve kurumsal bir ortam olan sınıfı anlamlandırmaları gerekir. Bu anlamlandırma Mead'ın "genelleştirilmiş öteki [generalized other]"²³⁰ olarak kavramsallaştırdığı topluluğun tavrını anlamayla mümkündür. Çocuklar, eğitimin toplumsal tavırlarına dair ilk bilgilerini ailelerinde ve sosyal çevrelerinde öğrenirler. Berger ve Luckmann'ın "teori öncesi seviye [pre-theoretical level]" olarak adlandırdığı bu bilgiler herkesin bildiği kurallar, değerler, inançlar ve mitlerdir.²³¹ Bu bilgiler onlara ebeveynlerinden, büyük kardeşlerinden, sosyal çevrelerinden ve anaokullarından aktarılmıştır. Bahsedilen öğrencilerden Pınar'ın annesi, "Çocuklarımıza sürekli biz okula geldiklerinde arkadaşlarınızla iyi geçinin, öğretmeninize saygılı olun. O şekilde tembih ettik." (Pınar'ın annesi, ÖA16KT, Veli görüşmeleri, Haziran 2021) sözleriyle onu kuruma nasıl hazırladığını aktarmıştır. Pınar da okul başlamadan önce katılacağı yeni ortamın nasıl bir yer olduğunu, orada neler yapacağını merak etmiştir. Bu merakını annesiyle geçen şu sohbetle gidermiştir:

"Araştırmacı: Okula başlamadan önceki akşam ve okula gelirken nasıl hissettin?"

Pınar: Bilmem. Anneme bir şeyler sordum ve erken kalktım

Araştırmacı: Neler sordun annene?"

Pınar: Bilmem

Araştırmacı: Okulla ilgili şeyler mi sordun?"

Pınar: Okulda ne yapacağımızı sordum

Araştırmacı: Hımm... Annen anlattı mı?"

Pınar: Anlattı

Araştırmacı: Neler dedi?"

Pınar: Okulda şey yapıcaksın dedi... Ders yapıcaksınız dedi. Ondan sonra etkinlikler yapıcaksınız dedi." (Öğrenci görüşmeleri, Pınar, Ö16KT, Kasım 2020).

Pınar, yeni edineceği öğrenci rolüne dair ön bilgileri ailesinden öğrenmiştir. Reyhan, Tuğçe, Naim ve Halil okula başlamadan önce ailesiyle yapacakları hakkında konuştuklarını ifade etmiştir. Selin ve Mehmet ise öğrencilerin neler yaptıklarını

²³⁰ George Herbert Mead, **Zihin, Benlik ve Toplum**, 3. Bs., Çev. Yeşim Erdem, (Ankara: Heretik Yayınları, 2021), 181.

²³¹ Berger ve Luckmann, **a.g.e.**, 83.

büyük kardeşlerinden öğrenmişlerdir. Bahsedilen öğrencilerin ailelerinden edindikleri ön bilgiler, öğrenci rolünün pratik temellerini; resmi düzenlemeler ise teorik temellerini oluşturur. Birincil sosyal çevrede edinilen bilgiler çocukların öğrenciliğe dair beklentilerini biçimlendirir. Resmi düzenlemeler ise sınıf yaşamının yapısını ve düzenini biçimlendirerek öğrenci rolünün ‘planlı’ biçimde edinilmesi için zemin hazırlar. Böylece bu iki temel, çocukların öğrenci rolü edinmelerinin zeminini oluşturmaktadır.

Ailede öğrenciliğe – değişik düzey ve biçimlerde – hazırlandıktan sonra, çocukların karşılaştığı 1.sınıf öğretim programı edinecekleri öğrenci rolünü biçimlendirir. Hayat Bilgisi dersinin ilk ünitesi “Okulumuzda Hayat”, öğrenci rol davranışları, araç-gereç kullanımları ve ilişki biçimlerine dair açıklayıcı bilgiler içermektedir. Ünite içerisinde okul araç-gereçleri, okul kimlikleri (öğretmen, arkadaş, okul müdürü, personel, vb), okul mekânları (sınıf, bahçe, tuvalet, vb), tören, sınıf içi ve okul kurallarının tanıtımı yapılmıştır. Bahsedilen ünite gibi “Güvenli Hayat, Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat” ünitelerinde de öğrenci rolüne dair kazanımlar yer almaktadır. Programın 39 kazanımından 17’si ve ders saatinin %74’ü öğrenci rolüne ayrılmıştır. Diğer bir ifadeyle öğrenci rolünün istendik biçimde edinilmesi için dikkate değer zaman ve emek harcanmaktadır. Bunun yanında okul ve derslik duvarlarına asılan kural levhaları ve uyarı tabelaları öğrencilerin rol edinmesi için düzenlenmiştir.

Öğrenci rolünün planlandığı gibi edinilmesi için sarf edilen çaba başta MEB, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından gerçekleştirilir. Tönnies, modern toplumlarda rollerin ve bu rollere ilişkin bağların bu şekilde başkaları tarafından biçimlendirilmesini eleştirmiştir.²³² Ona göre rollere ilişkin bu belirlenim yapay ve mekanik bir sosyal ortam oluşturmaktadır. Bahsedilen yapaylık okulun ilk haftalarında, özellikle de ilk gününde, dikkat çekici olmuştur. Okulda ilk gün öğrencilik rolünün sembollerini kuşanmış çocuklar, davranışlarıyla yeni katıldıkları bu sosyal ve kurumsal ortama ait olmadıklarını belli etmişlerdir. Görünüşleri ve büyük kas hareketleri (oturmaları, koşmamaları, öğretmene dönük olmaları, vb.) öğrencilik rolüne uygun görünse de ürkek bakışları ve ne yapacağını bilemez halleri onların bu

²³² Ferdinand Tönnies, “Book One: A General Classification of Key Ideas”, **Tönnies: Community and Civil Society**, ed. Jose Harris, (Cambridge: Cambridge University Press, 2001): 17-19.

rolü daha benimseyemediklerini açık etmektedir. Bu durum okulun ilk gününde gözlem notlarında şu şekilde yer almıştır:

“Öğrenciler sıralarına oturdu. Hepsi sessiz. Üniformaları, çantaları ve sulukları onları öğrenci gibi gösteriyor. Ama hepsi öğretmeni gözlemliyor. Nasıl davranacaklarını bilemiyorlar. Sanki öğretmeninden nasıl davranacaklarını söylemesini bekliyorlar” (Sınıf Gözlemleri, 24.09.2020).

Öğrencilik rolünün sembollerini kuşanmış çocuklar, davranışlarıyla yeni katıldıkları bu sosyal ve kurumsal ortama ait olmadıklarını belli etmektedir. Görünüşleri ve büyük kas hareketleri (oturmaları, koşmamaları, öğretmene dönük olmaları gibi) öğrencilik rolüne uygun görünse de ürkek bakışları ve ne yapacağını bilemez halleri onların bu rolü daha benimseyemediklerini açık etmektedir.

4.2.1.2.2. Öğrenci Rolünün Sınıf İçerisinde Edinilmesi

Resmi düzenlemeler ve birincil sosyal çevreyle (ailede) başlatılan süreç, sınıf içerisinde devam etmiştir. Çocuklar, birincil sosyalleşme alanlarından çıkmış, toplumun kendilerinden beklentileriyle karşılaşmıştır. Öğretmeni, okul müdürü, sınıf arkadaşları ve velisi öğrenci rol davranışlarını beklemektedir. Bu beklentilerin öğrencilere aktarıldığı birincil ortam ise sınıftır. Öğretim yılı başında nasıl davranacağını bilemeyen çocuklar, bu rolü sınıf içerisinde edinmeye başlarlar. Nitekim öğrenci rolü, toplumsal etkileşimlerle inşa edilen sosyal kimlik bağlamında öğrenilir.²³³ 1-B sınıfında bu rolün *kurumsal temeller, öğretmen ve arkadaşların* etkisinde biçimlendiği gözlemlenmiştir. Bu unsurlar arasında kurumsal temeller ve öğretmen öne çıkmaktadır.

Kurumsal temeller, öğrenci rolünün kurum yapısına uygun hayata geçirilmesi için zemin oluşturur. Okul, resmi düzenlemeleri, bina yapısı, duvarlarına asılan yazıları, resimleri ve öğrenci rolünü kurumsallaştırmış pedagojik aktörleri (öğretmenler ve diğer öğrenciler) ile birinci sınıfa başlayan çocuklara kuşatıcı bir sosyal ortam hazırlamıştır. Bu ortamın bir kopyası da derslikte mevcuttur. Yazı tahtası, sıralar, öğretmen masası, dolaplar, sayı posterleri, harita ve hece ipleriyle sınıf, çocuklara öğrenci olduklarını hissettirir. Erdal Öğretmen öğrencilere karşı konuşmalarında buyurgan bir tavır takınarak eylemlerinin kendisine bağlı olduğunu, diğer bir ifadeyle

²³³ Brian M. McCadden, “Let’s Get Our Houses in Order: The Role of Transitional Rituals in Constructing Moral Kindergartens”, **The Urban Review**, c.29 s.4 (1997): 240.

egemenliğini hissettirmektedir. Örneğin öğretmenin “*Şimdi size cümleler söyleyeceğim, defterlerinize yazacaksınız. İyi dinleyin, bir cümleyi en fazla 3 kere tekrar edeceğim. Eğer kaçırsanız, (bekliyor) yazamazsınız*” (SG, 04.03.2021) sözleri Rousseau’nun eleştirdiği vaazlara²³⁴ benzemektedir. Sınıf içerisinde öğretmen, öğrencilerle diyalog kurmak yerine ‘onlara nutuk çekmektedir’.²³⁵

Yatay ve dikey biçimde dizilmiş sıralara oturmuş, yüzleri öğretmene dönük çocukların eyleme geçmesi, öğretmenin komutuyla gerçekleşir. Resmi ilkelere göre öğrenciler, hiyerarşik olarak öğretmenin altında yer almaktadır. Erdal Öğretmen bu konumlarını onlara hatırlatmak için sınıfa girdiğinde ayağa kalkmalarını, söz hakkı almadan konuşmamalarını, kendi söylediği görevler dışında bir eylemde bulunmamalarını sıkça hatırlatmıştır. Böylece öğrenciler, öğretmene tâbi olduklarını anlamışlardır. Örneğin Çağrı, sınıf kurallarını öğretmenin koyduğunu, öğrencilerin koymadığını (ÖG, Çağrı, Ö3ET, Haziran 2021), Reyhan ise kendilerini yöneten kişinin öğretmen olduğunu belirtmiştir (ÖG, Reyhan, Ö9KS, Kasım 2020).

Kurumsal düzen ve öğretmen tarafından yönlendirilen öğrenci rolünün edinilmesi, gerçek hayattaki gibi doğal bir süreç biçiminde işlemez. Bu rolü edindirmek için öğretmen, okul yöneticileri, veliler ve çevre yapay bir çaba içerisinde. Gerçek hayatta bebeklikten çocukluğa geçişte, ya da bir çalışan rolü edinme sürecinde kurallar net biçimde söylenmez, kullanılacak araç-gereç açık biçimde tanıtılmaz, beklentiler doğrudan ifade edilmez. Kişiler kendilerinden beklenenleri gözlem yoluyla ya da önceki deneyimlerinden yola çıkarak öğrenir. Öğrenci rolünün öğrenilmesi ise öğretmenin sık hatırlatmaları, uyarıları, tembihleri ve uzun açıklamalarıyla gerçekleşmiştir. Erdal Öğretmen’in okulun ilk gününde normlarla ilgili yaptığı konuşma (bu konuşmadan “Normlar” başlığı altında detaylıca bahsedilmiştir. Bknz.), öğrencilerin davranışlarını ve tepkilerini düzenleyen bir referans noktası oluşturmuştur. Öğrenciler kendilerinin ve birbirlerinin davranışlarını değerlendirirken bu konuşmayı referans almışlardır. Bunun yanında öğretmenin kitap, defter, kalem, kalemtıraş, yazı tahtası gibi gereçlerin nasıl kullanılacağını da açık

²³⁴ Rousseau, öğretme eyleminin uzun, öğrenci seviyesinin üstünde, pek anlam taşımayabn konuşmalarla gerçekleştirilmesini eleştirir. Ona göre bu tür konuşmalar, yalnızca laf kalabalığıdır. Jean Jacques Rousseau, **Emile ya da Eğitim Üzerine**, 5. Bs., Çev. Yaşar Arduç (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2014), 28;85.

²³⁵ Paulo Freire, **Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler: Öğretmeye Cesaret edenlere Mektuplar**, Çec. Çağdaş Sümer (İstanbul: Yordam Kitap, 2019), 135.

biçimde aktardığı görülmüştür. Böylece öğrenci rolünün davranışları katı biçimde sınıflandırılmıştır.

Öğrenci rolünün edinilmesinde akran etkisi de gözlemlenmiştir. Öğrencilerin birbirlerine verdikleri onaylayıcı ya da yadırgayıcı tepkiler, birbirlerini oyunlarına dâhil etmeleri ve sınıf içi etkileşimleri rollerinin biçimlenmesinde etkili olmuştur. Ders sırasında öğrenciler, öğretmen beklentilerini onaylarcasına kurallara uyulmasını, doğru cevap verilmesini, düzgün bir telaffuzla ve ayrıntılı dil koduyla konuşulmasını rol davranış olarak kabul etmişlerdir. Bu davranışları göstermeyen öğrencilere karşı dışlayıcı ya da aşağıdaki örnekte olduğu gibi yadırgayıcı tepki geliştirmişlerdir:

“Öğretmen: “Olta-kova. Hangisi o sesi ile başlıyor? Muhammed?”

Muhammed: -Oltak. (Muhammed kısık sesle konuşuyor ve tam duyulmuyor.)

Öğretmen: -Ranya?

Ranya: -Olta.

Serdar: -Oltak ne ya?. (Yadırgama – dil farklılığı, dil becerisi. Muhammed bunu duyuyor ama dönüp Serdar’a bakmıyor. Başı öne eğik. Muhammed bir sonraki soru için parmak kaldırmıyor.)” (SG, 05.11.2020).

Serdar’ın yadırgayıcı tepkisi, Muhammed’in ders sonuna kadar parmak kaldırmamasına neden olmuştur. Öğretmen doğrudan tepki vermese de Muhammed hata yapmış, Serdar’ın gözünde rol davranışını yerine getirememiştir. Ders sırasında öğretmenin ön plana çıkardığı rol davranışları benimseyen çocuklar, teneffüste ise komiklik ve samimilik beklentisine girmişlerdir. Böylece öğrenci rolü ders sırasında öğretmeni dinleyen, sorulara doğru cevap veren, teneffüste ise koşan, oyun oynayan ve eğlenen biri olmuştur.

4.2.1.2.3. Öğrenci Rolünden Kimliğine

Kurumlar, belirli beklenti örüntülerini barındırdığından rolleri biçimlendirir. Kimlik ise birey ve toplumun karşılıklı ilişkilerinden ortaya çıkan bir olgudur.²³⁶ Kimlik kavramı, Fransızca’da “aynı olma, bir olma” anlamına gelen identité’den gelir.²³⁷ Kavram, Türkçe’de ise mensubiyeti sorgulatan “kimlerdensin” sorusundan türemiştir.²³⁸ Bu anlamda *kimlik* kavramı, hem bireylerin mensubiyetleri hem de

²³⁶ Berger, Luckman, a.g.e., 195.

²³⁷ “identity”, **Online Etymology Dictionary**,

https://www.etymonline.com/word/identity#etymonline_v_1484, [Erişim Tarihi: 03.08.2022].

²³⁸ Mehmet Ali Kılıçbay, “Kimlikler Okyanusu”, **Doğu Batı: Kimlikler**, s.23 (2016): 161.

bireysellikleri ile ilişkileridir. Öğrenci kimliği de, çocukların okula mensubiyetlerinin kişisel özellikleri ile birleşmesini ifade eder.

Eğitim bağlamında kimliğin sosyal, kişisel, kurumsal dinamikler ve bireyin yaşam öyküsünün karmaşık etkileşimiyle oluştuğu belirtilmiştir.²³⁹ Birincil sosyal çevrelerinden çıkıp ilkokula başlayan çocuklar, yeni karşılaştıkları öğrenci rolünü kimliğe dönüştürürler. Bu dönüşüm, onların öğrenci rolüyle bütünleşmelerini simgeler. Öğrenci rolünün farklı yönleri farklı derecelerde benimsenerek bireysel bir kimlik oluşturulur. Böylece çocuklar, bireysel özellikleri ile öğrenci rolünü bütünleştirmiş olurlar.

Gee, kimliği dört kategori altında inceler: doğuştan gelen özelliklerin etkin olduğu *doğal kimlik*, kurum yetkililerinin yönlendirdiği *kurumsal kimlik*, diyalog ve söylemlerin oluşturduğu *söylem kimliği* ve üye grup tarafından paylaşılan *üye kimliği*.²⁴⁰ Gee'ye göre kurumsal kimlik, bireyin bir özne olarak kim olduğuna karar veren güçle yakından ilişkilidir. Bu gücün yetkileri ise kurallar, normlar, ilkeler ve ritüellerdir. 1-B sınıfında da uygulanan bu yetkiler, öğrencilerin kim olduğuna karar veren güç olarak işlemiştir. Sınıf normları, rutinleri ve ritüellerine uyum sağlayabilenler öğrenciliği bir *görev [calling]*²⁴¹ olarak algılamış, uyum sağlayamayanlar ise bu rol bir *ceza [imposition]*²⁴² niteliğine bürünmüştür. Halil ve Pınar için öğrencilik kültürel sermayeleri, dil becerileri ve eksiksiz okul gereçleriyle kolaylıkla yerine getirebilecekleri bir görevdir. Bu nedenle onların kurumsal kimliği olumlu biçimde oluşturulmuştur. Ancak Muhammed için öğrencilik, tam anlayamadığı bir dilde bilişsel işlem yapmak ve sosyalleşmek anlamına gelmektedir. Bu nedenle Muhammed'in kurumsal kimliği onun için sessiz kalmak zorunda kaldığı, katılamadığı, eğlenemediği bir cezaya dönüşmüştür.

Eğitim sosyolojisi çalışmalarında öğrenci kimliklerinin anlaşılması için "külhanbeyleri",²⁴³ "kabarık kulaklar"²⁴⁴ gibi nitelemelerin kullanıldığı görülür. Bu

²³⁹ Rennie Johnston, Barbara Merrill, "9 Developing Learning Identities for Working Class Adult Students." **Learning to Change?: The Role of Identity and Learning Careers in Adult Education**, 5. Bs, (Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 2009), 129-130.

²⁴⁰ James Paul Gee, "Identity as and Analytic Lens for Research in Education", **Review of Research in Education**, c.25 s.1 (2000): 100.

²⁴¹ James Paul Gee, "Identity as and Analytic Lens for Research in Education", **Review of Research in Education**, c.25 s.1 (2000): 100.

²⁴² "a.g.e."

²⁴³ Chambliss, "The Saints and The Roughnecks".

²⁴⁴ Willis, **İşçiliği Öğrenmek**

nitelemeler kimliklerin genel eğilimini, etkileşimleri ve diğerlerinden nasıl farklılaştığını açıkladığından önemlidir. Öğrencilerin bireysel özelliklerine göre kurumsal role verdikleri tepkiyi ifade eder. 1-B öğrencilerinin de kurumsal öğrenci rolüne verdikleri tepki, kültürel sermayeleri ve bireysel özelliklerine göre değişmiştir. Bazı öğrenciler bu rolü olumlu biçimde kimliğe dönüştürmüşken bazılarının aynı uyuşmayı deneyimleyemediği gözlemlenmiştir. Çalışmalar, kurumsal bu role adaptasyonu etkileyen farklı boyutlar olduğunu göstermektedir. Bu boyutlar arasında öğrencilerin akademik beceri ve motivasyonlarını içeren *akademik boyut*, dikkat davranışları, duygu ve davranışlarını düzenleyebilme becerilerini kapsayan *davranış boyutu* ve akranları ve öğretmenleriyle ilişkileri, akran kabulü, arkadaşlıklarını içeren *sosyal boyut* bulunur.²⁴⁵ Bunların yanında ailenin endişe seviyesi,²⁴⁶ sosyoekonomik durumu,²⁴⁷ yapısı,²⁴⁸ beklentileri²⁴⁹ ve eğitime katılımı²⁵⁰ da öğrenci kimliğini etkileyen unsurlardır.

Bernstein, yukarıda bahsedilen unsurlar arasında ailenin belirleyici olduğunu belirtir.²⁵¹ Ona göre aile, eğitime karşı tutumlarıyla öğrenci kimliğini biçimlendirir. Bu biçimlendirmeyi anlamak için Bernstein “öğretim düzeni [instrumental order]” ve “tanımlayıcı düzen [expressive order]” kavramlarını kullanır.²⁵² *Öğretim düzeni*, beceri ve duyarlılık edinimini sağlayan bilgi, süreç, pratik ve yargıları içerir. *Tanımlayıcı düzen* ise yönetim, karakter, tavır ve bunlara yol açan eylemlere dair sembol ya da imgelerdir. Ailelerin *öğretim düzeni* ve *tanımlayıcı düzenin* kullandığı “araçlar [means]”a ve bunların “sonuçlar [ends]”ına inanma durumlarına göre farklı öğrenci kimlikleri gelişir. Bu kimlikler ve ailelerin tutumuyla olan ilişkisi aşağıdaki Tablo 5’te gösterilmiştir.

²⁴⁵ Karla Correia, Alexandra Marques-Pinto, “Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers”, **Educational Research**, c.58 s.3 (2016): 248, DOI: 10.1080/00131881.2016.1200255

²⁴⁶ Baker, Bruce L., et al. "Pre-school children with and without developmental delay: behaviour problems and parenting stress over time." **Journal of Intellectual Disability Research** c.47 s.4-5 (2003): 217-230..

²⁴⁷ Margetts, Kay. "Early transition and adjustment and children's adjustment after six years of schooling." **European Early Childhood Education Research Journal** c.17 s..3 (2009): 309-324.

²⁴⁸ Geniş/çekirdek, vb.

²⁴⁹ Sy, Susan R., and John E. Schulenberg. "Parent beliefs and children's achievement trajectories during the transition to school in Asian American and European American families." **International Journal of Behavioral Development** s.29 s.6 (2005): 505-515.

²⁵⁰ Lau, Eva YH, Hui Li, and Nirmala Rao. "Parental involvement and children's readiness for school in China." **Educational Research** c.53 s.1 (2011): 95-113.

²⁵¹ Bernstein, **Class, Codes and Control: Towards A Theory of Educational Transmission**, (New York: Taylor & Francis, 2003): 33-41.

²⁵² Bernstein, **A.g.e.**, 33-41.

Tablo 5: Bernstein'in Kimlik Grupları

		Öğretim düzeni		Tanımlayıcı düzen		
		Araçlar	Sonuçlar	Araçlar	Sonuçlar	
1	Adanmış [Commitment]	+	+	+	+	Davranışları eğitimin öğretim düzeni ve tanımlayıcı düzenle uyumludur. Örnek öğrencidirler.
2	Mesafeli [Detachment]	+	+	+	-	Genelde aile düzeni okulla uyumlu olmayan bir aileden gelirler. Çalışkan ve başarılı olabilirler. Okul düzeniyle uyumlu davranabilirler. Ancak aksi davranışlar da gözlemlenebilir.
3	Tecilli [Deferment]					Okulun içerik ve düzenine karşı kayıtsızdırlar. Genelde aile statüleri okulun genelinden düşüktür. Eğitim araçlarını anlamlandırmakta güçlük çekerler.
4	Uzak [Estrangement]	-	+	+	+	Okulun çıktılarına inanırlar, ancak araçlarını anlamakta ve beklentileri yerine getirmekte zorlanırlar. Sınıfta iyi davranmaya, öğrenme açıklarını spor gibi program dışı faaliyetlerle kapatmaya çalışırlar.
5	Yabancı [Alienation]	-	-	-	-	Okulun hem anlam hem de içeriğini anlamakta güçlük çekerler. Okulla bağları çatışma ya da isteksiz bir kabullenışten ibarettir. Aileleri genellikle okuldan uzaktır.

Tablo 5'te sunulan, Bernstein'in belirlediği öğrenci kimlik grupları, okulun öğretim düzeni ve tanımlayıcı düzenine ait dair araçlara ve sonuçlara sahip olma durumuyla şekillenmiştir. Bu araç ve sembollerin tamamına sahip olan *adanmışlar*, okul ile tam uyum sağlayan öğrencilerdir. *Mesafeliler* ise, okulun tanımlayıcı düzeninin sonuçlarına inanmaz. Bu nedenle zaman zaman uygun görülmeyen davranışlar sergileyebilirler. *Tecilliler*, ne okulun kazandırdığı bilgi türünden araçlara ne de onun söylem düzenine inanır. Bu nedenle okula karşı kayıtsızdır. *Uzak* öğrenciler ise okulun öğretim düzenine sahip olmalarını sağlayan araçlara sahip değildir. Bu nedenle, okulun önemine her açıdan inansalar da uyum sağlamakta zorlanırlar. Son olarak *yabancılar* ise okulun öğretim düzeni ve tanımlayıcı düzene inanmaz, kendileri ve aileleri genellikle okuldan uzaktır.

Bernstein'a göre öğrenciler, ailelerinin eğitim tutum ve bilgilerine göre farklı kimlikler edinir. Bireysel, davranışsal, akademik ve sosyal özelliklerim karmaşık etkileşimiyle oluşan kimlik, bireyin bilinciyle de ilişkilidir. Bu nedenle öğrenci kimliğinin genellikle farkındalığın daha yüksek olduğu lise ve üniversite seviyelerinde, bireylerin kendi açıklamaları üzerinden çalışıldığı görülür. Ancak bu çalışmada katılımcıların yaşlarının küçük olması, kimlikleri hakkında uzun ve detaylı açıklama yapmalarını, kimliklerini etkileyen faktörleri ifade etmelerini güçleştirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin kimlikleri çoğunlukla sınıf gözlemleri ve öğrencilerin birbirleri hakkındaki yorumları üzerinden anlaşılmaya çalışılmıştır. Öğrenciler kendi kimlikleri üzerinde analitik değerlendirme yapamamasalar da birbirlerini değerlendirmede güçlük çekmemişlerdir. Yapılan incelemeler sonucunda ortaya çıkan öğrenci kimlikleri aşağıda açıklanmıştır.

Gözdeler (Pınar, Halil): Bernstein'ın “adanmış [commitment]” grubuna benzerler. Öğretmenin sevdiği, gözde öğrencileri olduklarından bu isim tercih edilmiştir. Çalışmalar, öğrenci rolünü benimseyen ve okula uyum sağlayabilen öğrencilerin sakin, beslenme ve uykusu iyi durumda olduğunu, sınıf ve okul ortamlarında kendini rahat hissettiklerini ve arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurduğunu gösterir.²⁵³ Gözdeler de bu tanıma uygun, öğretmen ve öğrenciler tarafından sevilen, onaylanan ve sosyal katılımı aranan öğrencilerdir. Kültürel sermayeleri yüksek, dil kodları ayrıntılı, araç gereçleri temiz ve kalitelidir. Orta sınıf ailelere sahiplerdir. Ailelerinin eğitime katılımı yüksek, tutumu olumludur. Öğretmenle kolay iletişime geçebilirler ve çocuklarını nasıl destekleyeceklerinin bilincindedirler. Evde akıl oyunları oynar, kitap okur, seçili filmleri izlerler. Gözdeler, ailelerinden edindikleri kültürel sermaye ile sınıfta öne çıkar. Bu anlamda başlıca destekçileri ise öğretmendir. Akademik başarıları, tutumları, araç gereçleri ve diğer arkadaşlarıyla olan ilişkileri sık sık övülür. Başta öğretmen tarafından öne çıkarılan bu öğrencilere arkadaşları da saygı gösterir ve onlara benzemeye çalışır. Bu nedenle öğretmene yakın, akranlarının üstünde bir konuma sahiptirler. Örneğin Erdal Öğretmen, gözdelerden Halil için “*Her şeyi biliyor bu çocuk ya*” (SG, 01.04.2021), “*İnanamıyorum, Halil'in bilmediği bir şey çıktı*” (SG, 17.06.2021) gibi ifadeler kullanmıştır. Bireysel görüşmelerde arkadaşları da sınıfın en çalışkan kişilerinin çoğunlukla Halil ve Pınar olduğunu

²⁵³ Karla Correia, Alexandra Marques-Pinto, “Adaptation in the Transition to School: Perspectives of Parents, Preschool and Primary School Teachers”, **Educational Research**, c.58 s.3 (2016): 257.

söylemiştir. Onların onayı ve ilgisi akranları için önemlidir. Ayrıca gözdele, kendi konumlarının arkadaşlarına nispeten yukarıda olduğunu bilincindedir.

Uyumlular (Zeynep, Ömür, Hilal, Ranya, Salim): Bernstein'ın “uzak [estrangement]” grubuyla uyuşurlar. En karakteristik özellikleri etkileşimlerinde gösterdikleri uyumlu tavır olduğundan bu isim kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrenciler tarafından sevilirler, ancak varlıkları ve katılımları aranmaz. Kültürel sermayeleri ortanın altında, giysi ve araç gereçleri temiz, dil kodları ise zaman zaman ayrıntılı, çoğu zaman sınırlıdır. Aileleri orta-alt toplumsal sınıfa aittir. Eğitime karşı tutumları olumludur, ancak katılımları orta düzeydedir. Öğretmen bir şey talep ettiğinde ya da görüşmek istediğinde katılım gösterirler; ancak inisiyatif olarak öğretmenle iletişime geçmezler. Evde günlük işlerini yapar, çocuklarına okulda ne yaptıklarını sorar, onlar istediğinde derslerine yardım etmeye çalışırlar. *Uyumlular*, ailelerinden okulun önemli olduğunu ve orada iyi davranmaları gerektiğini öğrenmişlerdir. Alt toplumsal sınıflara ait ailelerden gelen çocuklar okul kültürüne uyum sağlamakta ve olumlu bir öğrenci kimliği benimsemekte zorlanır.²⁵⁴ Bu nedenle uyumluların kültürel sermayeleri akademik açıdan öne çıkmalarına ve sık övgü almalarına yetmese de, uyumlu davranışları onaylanır. Pedagojik söyleme uyum sağlamada öne çıkamamaları da kurumsal düzene ayak uydurabilmişlerdir. Bu nedenle, Bernstein'ın da belirttiği gibi,²⁵⁵ kimliklerini sosyal düzen üzerine inşa etmişlerdir. Öğretmenin sık söz hakkı verdiği, oyun gruplarına memnuniyetle dâhil edilen öğrencilerdir. Arkadaşları uyumlularla oyun oynamaktan ve iletişime geçmekten keyif alır. Örneğin saklambaç için oyun arkadaşına ihtiyaç olduğunda, “*Zeynep, Ranya, Hilal*” ilk çağırılanlardan olmuştur (SG, 01.04.2021).

Eğlenceliler (Hare, Naim, Reyhan, Çağrı, Serdar, Mehmet): Bernstein'ın “mesafeli [detachment]” grubuyla benzeşirler. *Eğlenceliler* de “mesafeli” grup gibi tanımlayıcı düzenin sonuçlarına inanmazlar, bu nedenle ona uyum sağlamakta güçlük çekerler. Temel özellikleri başta kendilerini, sonra da etrafındakileri eğlendirmek olduğundan gruba *eğlenceliler* ismi verilmiştir. Öğrenciler tarafından sevilen, öğretmen tarafından uzaktan takip edilen öğrencilerdir. Hareketli ve eğlenceli mizaçları vardır. Akranlarını eğlendiren yapıları onları arkadaş gruplarının lideri yapar. Oyun başlatan ve oyunlarda aranan öğrencilerdir. Örneğin Hare, daha ilk

²⁵⁴ A.g.e., 105.

²⁵⁵ Basil Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, 32.

haftalardan arkadaşları arasında popüler olmuştur (“*Koridorda oyun başlatan ve oyuna kimleri dahil olacağını belirleyen Hare. Kızlar Hare’nin iki kolundan tutarak çekiştirdi. İki taraf da onu istiyor*” (SG, 08.10.2020)). Teneffüste başlıca oyun kuruculardandır. Eğlencelilerin kültürel sermayeleri genelde ortanın altındadır. Çoğunlukla akademik başarılarıyla öne çıkamazlar. Ancak bu açığı Hargreaves’in farklılaşma-kutuplaşma teorisinde bahsettiği gibi²⁵⁶ akran gruplarındaki liderlikleriyle kapatırlar. Dil kodları sınırlıdır, araç gereç ve giysileri ise temiz olsa da çoğunlukla eksiktir. Okul gereçlerini çoğunlukla eksik getirirler. Ailelerinin eğitime katılım ve tutumu ortanın altındadır. Öğretmenle sık iletişime geçmezler ve öğretmenin talep ettiği ödev takibi, gereç temini gibi görevlerini aksatırlar. Örneğin beslenme saati için gönderdikleri yiyecekler genelde düzensiz ve hazır gıdadır. Uzun saatler çalıştıklarından çocuklarının bilişsel ve duygusal takibini yapacak zamanları yoktur. Evde günlük işlerini yaparlar ve çocuklarının okulunu her zaman sormazlar. Ailenin bu tutumu sınıfa da yansır ve eğlenceliler öğretmen tarafından nadiren övülürler. Bu nedenle eğlencelilerin sınıfla bağları arkadaşlıkları üzerinden kurulur.

Görünmezler (Berre, Selin, Muhammed): Bersntein’in “tecilli [deferment]” grubuna benzerler. Arkadaşları ve öğretmeni tarafından varlıkları fark edilmeyen, âdeta “hayalet” öğrencilerdir ve bu nedenle onlara *görünmezler* denmiştir. Varlıkları rahatsız etmez, yokluklarında sınıf üyeleri tarafından aranmazlar. Kültürel sermayeleri düşük, dil kodları sınırlıdır. Araç gereçleri temiz ve düzenli, ancak niteliksizdir. Genelde alt toplumsal sınıftan gelirler. Aileleri ait oldukları toplumsal sınıfın dezavantajından rahatsızdırlar. Muhammed’in annesi Türkçe bilmediğinden içerisinde bulunduğu toplumsal sınıfın dezavantajını yaşamaktadır. Selin ve Berre’nin anneleri ise alt toplumsal sınıfın ezilmişliğinden bunaldıklarından orta sınıfın kültürüne yaklaşmaya çalışmaktadır. Bu durumun onlarda yarattığı özgüven eksikliği, çocuklarına da yansımış görünmektedir. Bu öğrencilerin en karakteristik özelliği özgüvenlerinin düşük olmasıdır. Yanlış yapmaktan korkarlar ve bu korku nedeniyle kendilerini geri çekerler. Ne öğretmenlerinden ne de arkadaşlarından yakınlık talepleri yoktur. Örneğin öğrencilerin akıllı tahta üzerinden doğru şıkkı işaretledikleri bir etkinlikte Berre “*morpanın aferinini dinlemeden sırasına dönmüştür*” (SG, 11.03.2021). Berre, *görünmezlerin* temel özelliklerinde olduğu gibi övgü talebinde bulunmamıştır. Bu gibi davranışlar, görünmezleri konum olarak geride bırakmıştır.

²⁵⁶ David H. Hargreaves, **Social Relations in A Secondary School** (London: Routledge, 1998), 169.

İstenmeyen (Tuğçe): Arkadaşları ve öğretmeni tarafından istenmeyen, sessizliği tercih edilen öğrencidir. Kültürel sermayesi düşük, dil kodu sınırlı, araç gereçleri temiz, düzenli ama düşük kaliteli, ucuzdur. Ailesi alt toplumsal sınıftan gelir. Ailesinin eğitime karşı tutumu olumludur. Ancak kültürel sermayeleri öğretmenle rahat iletişime geçmelerini ve eğitime katılım sağlamalarını engeller. Ancak çocuklarına özgüven aşılamışlardır. Bu nedenle Tuğçe, kültürel sermayesi düşük olmasına rağmen derslerde söz hakkı almaktan, tepkide bulunmaktan ve ısrar etmekten çekinmez. Ancak temelleri sermayeye dayanmayan bu özgüveni, arkadaşları ve öğretmen tarafından itici bulunmaktadır. Statü onuruna sahip olmaması, talep ettiği statüye erişimini engellemiştir. Nitekim Tuğçe, kültürel sermayenin getirdiği özgüvenli tavıra sahip değildir. Daha çok endişeli davranışları ile dikkat çeker. Bu nedenle talep ettiği üst konuma erişmek yerine, bu ısrarı nedeniyle daha geri plana itilmiştir. Arkadaşları, Tuğçe'nin "*en çok ayakta duran kişi*" (ÖG, Reyhan, Ö5KT, Haziran 2021) olduğunu, sürekli birşeyler göstermek istediğini (ÖG, Naim, Ö2ET, Haziran 2021) ifade etmiştir. Bu nedenle öğretmen ve arkadaşları tarafından sık sık ayrıştırılmış, ayrıştırıldıkça öfkelenip daha çok ısrarcı olmuştur. Sonraki yıllarda Bernstein'in "yabancı" olarak ifade ettiği aykırı grupta olması muhtemeldir.

Sınıf faaliyetleri geniş kapsamda iç içe geçmiş, çoğu aynı sosyal süreçlerden türemiş eylem ve aktiviteler tarafından oluşturulur.²⁵⁷ Kurumsal rol sistemleri de belirli biçimde organize olmuş rol yapılarını ve bu yapıları devam ettirecek aktörleri gerektirir.²⁵⁸ 1-B öğrencileri bu rollere bağlı olarak yukarıda bahsedilen kimlikleri edinmiş, Parsons'un bahsettiği gibi roller ve yazılı bilgiler arasındaki karmaşık etkileşimin bir parçası haline gelmişlerdir.²⁵⁹ Bu karmaşık etkileşimde ailenin toplumsal sınıfı, eğitim durumu, eğitime bakış açısı, kültürel sermayesi, beklentileri;²⁶⁰ sınıf öğretmenin ve yasal söylemin kullandığı esnek ya da katı sınıflandırma (Bernstein'in bilgi sınıflandırması), öğrenciden beklediği davranışlar²⁶¹

²⁵⁷ George Kamberelis, "Generative Routinized Practices and the Production of Classroom Cultures and Identities", **Pedagogies: An International Journal**, c.8 s.1 (2013): 24, 25.

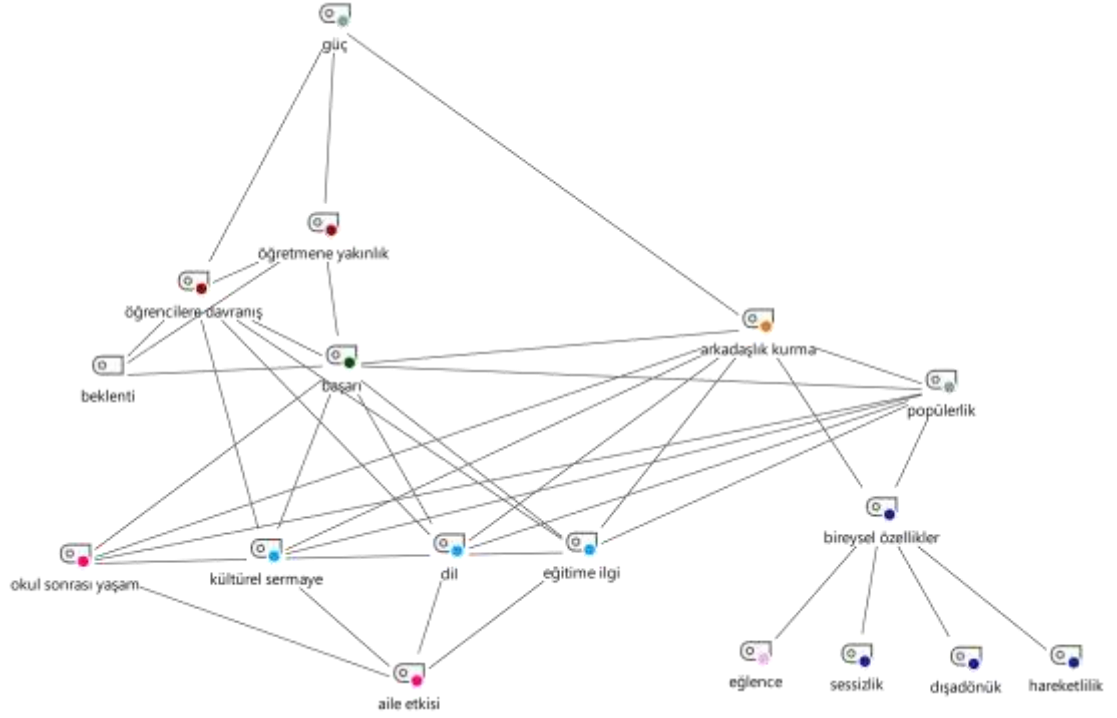
²⁵⁸ Talcott Parsons, **The Social System** (New York: Free Press Paperback, 1991), 25.

²⁵⁹ Hilary McQueen, **Roles, Rights and Responsibilities in the UK Education**, (New York: Palgrave Macmillan, 2014): 50.

²⁶⁰ Dina C. Castro, Bobbie B. Lubker, Donna M. Bryant, Martie Skinner, "Oral Language and Reading Abilities of First-Grade Pruvian Children: Associations with Child and Family Factors", **International Journal of Behavioral Development**, c.24 s.4 (2002): 342.

²⁶¹ Hester de Boer, Anneke C. Timmermans, Margaretha P. C. Van der Werf, "The Effects of Teacher Expectation Interventions on Teachers' Expectations and Student Achievement: Narrative Review and Meta-Analysis", **Educational Research and Evaluation**, c.24 s.3 (2018): 180-200.

ve akran ilişkilerinin etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bu etkiler altında sürdürdükleri kimlik edinme süreci aşağıda sunulan Şekil 4 ile aktarılmıştır.



Şekil 5: Kimlik Edinme Süreci

Öğrenci kimliğini etkileyen ana unsurlardan ailenin toplumsal sınıfı, çocuklarının günlük alışkanlıklarını, dil becerilerini ve kültürel sermayelerini (eğitime dair ön bilgi) belirlemiştir. Bernstein orta ve alt toplumsal sınıf ailelerinin biyolojik düzenlemeleri günlük hayatlarında farklı biçimlerde gerçekleştirdiğini, bu sebeple orta sınıftan gelen çocukların biyolojik ihtiyaç-toplum beklentisi çatışmasını daha az yaşadığını savunur.²⁶² Orta sınıfa ait bir aile zamanı bölerek düzenler. Kahvaltı, öğle yemeği ve akşam yemeği saatleri aşağı yukarı bellidir, çocukların yatma saatleri vardır, oyunlar oyun saatinde oynanır. Bu çocuklar ikincil sosyalleşmeye adım attıklarında zorluk yaşamadan ders saati ve teneffüs saatini birbirinden ayrıştırabilir, okula başlama saatinden önce uyanmak onların bedenleri için ağır bir yük değildir. Ancak uykusunu aldığı anda uyanan, canı istediğinde oyun oynayan, acıktığında yemek yiyen alt toplumsal sınıfa ait bir çocuk için 40 dakika yemek yemeden ve oyun oynamadan bir sırada oturmak çetin bir görevdir. Berger ve Luckman ile Bernstein'in teorileri toplumsal sınıfların öğrenci kimlikleri üzerinde de etkisinin olduğunu göstermektedir. Orta sınıftan ailelerin çocukları öğrenci rolünü edinmede zorluk

²⁶² Bernstein, **Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission**, 66.

yaşamamış ve bedenleriyle savaşa girmemiştir. Bunun yanında öğretmenin "sınıf içerisinde aktif öğrenenler" şeklinde kurguladığı öğrenci rolünü²⁶³ hayata geçirmekte de zorluk yaşamamışlardır. Kültürel sermayesi bu beklentiyi gerçekleştirmek için yeterli olan Pınar ve Halil, öğretmenden olumlu tepkiler almıştır. Böylece okula karşı tutumları olumlu olmuş ve öğrenci kimliği bu doğrultuda gelişmiştir.

Kültürel sermayeleri bakımından daha alt seviyede yer alan ancak sınıfın düzen söylemine uyum sağlamaya hazır birincil sosyalleşme alanına sahip öğrenciler ise "uyumlular" olarak adlandırılmıştır. Bu öğrencilerin aile yaşamlarında da katı sınıflandırma vardır. Yemek, uyku, oyun zamanları bellidir ve çocuklar sınırlandırılmış zaman dilimlerine alışkındır. Böylece sınıf düzenine uyum sağlayabilirler. Ancak evlerindeki kitap sayısı, ailelerinin eğitime dair bilgisi ve okul öncesi eğitimleri bilişsel becerileriyle üst konuma çıkmaları için yeterli olmamıştır. Öğretim yılının başında derse katılımları ve öğretmenden aldıkları övgüleri yüksek olan bu öğrenciler, zamanla geride kalmış ve uyumlu kimlikleriyle tanınır hale gelmişlerdir. Bu öğrenciler McQueen'in "aktif-pasif, uyumlu-dirençli" gibi ikili kategorisinin²⁶⁴ arasında kalmış öğrencilerdir. Bu nedenle zaman zaman öğretmen tarafından "“*Gel buraya*” diyor ve kolunun altına alıyor öğretmen Zeynep'i" (SG, 01.04.2021) şeklinde yakınlık gösterilirken zaman zaman "Zeynep, seni çok uyarıyorum" (SG, 26.03.2021) gibi ikazlarla karşılaşmışlardır. Uyumluların arkadaşlık ilişkileri de belirsizdir. İnisiyatif almaktan ve liderlikten uzaktırlar. Ömür ve Zeynep arasında geçen diyalog (aşağıda) ikisinin de arkadaş belirlemede çekingen olduğunu, mevcut duruma uyum sağlamakla yetindiklerini gösterir:

“Zeynep: Sen benim arkadaşım mısın?”

Ömür: Evet

Zeynep: Ama teneffüste benimle oynamıyorsun

Ömür: Sen gel benimle oyna teneffüste.” (SG, 22.10.2020). Ömür ve Zeynep, iki uyumlu olarak 'belirleyici taraf' olmaktan kaçınmıştır. Zeynep Ömür'e "benim arkadaşım ol" demediği gibi Ömür de "seninle oynayacağım" dememiştir. İkisi

²⁶³ Serda Güner, "İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Felsefelerine İlişkin Algıları ile Eğitim Programı, Öğretmen-Öğrenci Roller ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri", (Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018), 91-92.

²⁶⁴ Hilary McQueen, **Roles, Rights and Responsibilities in the UK Education**, (New York: Palgrave Macmillan, 2014): 52-58.

arasında arkadaşlık üzerine geçen bu diyalog, net bir anlaşma olmadan, belirsizlikle sonlanmıştır. Diyalog içerisinde netlikten kaçınılması, *uyumluların* karakteristik özelliklerindendir.

Pedagojik etkinlikler ve sınıf düzeniyle uyumsuzluklarını eğlenceli mizaçlarıyla telafi eden *eğlenceliler* ise özgüvenleri daha yüksek öğrencilerdir. Aileleri tarafından sınıf kurallarına uyuma konusunda tembihlenseler de (özellikle Mehmet'in annesi okulda olduğundan oğlunu sıkça uyarmıştır) kuralları eğlence için çiğnemekten çekinmezler. Ders aralarında, öğretmen gelmeden ve ders sırasında öğretmen gözetiminin nispeten zayıf olduğu anlarda şiddet içeren şaka ve eylemlerde bulunurlar. Bunları yaparken eğlenceliler oldukça keyifli görünür. Eğlenceliler, öğrenci görüşmeleri sırasında arkadaşları tarafından “yaramaz” şeklinde tanımlanmış ve verdikleri zararlarla anılmıştır:

“Araştırmacı: - En yaramaz?”

Salim: - Mehmet. Mehmet öğretmen gelmeden önce bütün balonlara şişeye vuruyor. Mehmet bana vurmasın diye ben öğretmeni bekleyip sıramda duruyorum.” (Öğrenci Görüşmeleri, Salim, Ö14ET, Haziran 2021). Eğlenceliler, özellikle kendilerinden alt konumda olan uyumlulara karşı zorbalık davranışları dahi geliştirmişlerdir. Ancak aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi bu davranışlarını kendileri gibi cesur olan diğer eğlencelilere karşı sürdürememişlerdir. Örneğin Mehmet, ders sırasında Selin'in “*Sırasına ayağını koymuş, defterini karalamıştır*” (SG, 12.11.2020). Selin onu sessizce uyarır. Ancak Selin'e aldırmayan Mehmet, rahatsız edici davranışlarına devam eder. Birkaç dakika sonra Mehmet önünde oturan Hilal ile uğraşmaya başlar. Ancak Hilal, Mehmet'e karşı koyar, gülerek Mehmet'i durdurur ve onun kendisini rahatsız etmesini engeller. Bu sırada alınan gözlem notları, *eğlenceliler* ile *görünmezler* arasındaki sosyal iletişim farkını ortaya koyar: “*Selin onları (Mehmet ve Hilal) izliyor ve ağlamamaya çalışıyor. Ben de onları izliyorum, Selin benim de izlediğimi fark ediyor ve bana bakıyor. Gözleri dolu. Yardım et bana der gibi bakıyor. Araştırmacı kimliğiyle orada durmak ve müdahale etmemek çok zor. Öğretmen bu sırada diğer çocukların çalışmalarını kontrol ediyor ve ne Mehmet'i ne de Selin'in ağladığını görüyor.*” (SG, 12.11.2020). Mehmet ve Hilal, eğlenceliler grubundan iki öğrenci, kendi aralarında sorun yaşamadan iletişimlerini sürdürmüşlerdir. Ancak görünmezler grubundan Selin, eğlencelilerin gücü altında ezilmiş ve

güçsüzleştirilmiştir. Diğer bir ifadeyle Mehmet'in Selin'e yaptıkları, eğlencelilerin zorbalık davranışlarından biridir.

Sınıf düzeni ve pedagojik pratiklerle uyum sağlayamayan *görünmezler* ise sosyal kabul almadıklarını hissetmişlerdir. Bu öğrenciler öğretmen ve arkadaşlarıyla bağ kuramamışlardır. Örneğin Selin, birebir görüşmede öğretmenin kendisini sevip sevmediğini bilmediğini belirtmiştir:

“Araştırmacı: - Öğretmeninle aran nasıl?”

Selin: - Güzel

Araştırmacı: - Ona her şeyi anlatabilir misin?

Selin: - Bilmem

Araştırmacı: - Peki o seni seviyor mu?

Selin: - Galiba seviyor. (kısık sesle)

Araştırmacı: - Nereden anladın seni sevdiğini?

Selin: -.....

Araştırmacı: - Ne yapınca seni sevdiğini hissettin?

Selin: - Beni seviyor gibiydi.” (Öğrenci Görüşmeleri, Selin, Ö10KT, Haziran 2021).

Öğretmenin sevgisini hissedemeyen Selin, arkadaşlarının ilgisinden de mahrumdur. Onlarla da bağ kuramamış, aynı görüşmede yakın arkadaşının olmadığını söylemiştir. Selin gibi Berre ve Muhammed de öğretmen ve arkadaşlarıyla bağ kuramamışlardır. Sınıf içerisinde de sessiz ve tepkisiz tavırlarıyla dikkat çeken *görünmezler*, olumsuz durumlarda dahi öğretmenin ilgisini çekememişlerdir (Yukarıda bahsedilen zorbalığa uğrama ya da ders sırasında ağlama gibi. Bknz. *Selin ağlıyor*).

İstenmeyen olarak kodlanan Tuğçe ise ders ve teneffüslerdeki yoğun ilgi görme çabasıyla dikkat çekmiştir. Eğitime karşı ilgisi oldukça yüksek olan Tuğçe, söz hakkı ve öğretmen övgüsü alma konularında oldukça ısrarcıdır. Eylemlerinde genellikle öğretmenin onayını ister. Onun bu eğiliminin ait olduğu toplumsal sınıfla ilişkisi vardır. Alt toplumsal sınıftan gelen Tuğçe, özellikle kendinden üstte konumlandırılmış birinin onayına şahit olduğunda daha çok ısrarcı olur. Ancak kültürel sermayesi, özellikle *gözdeler* gibi takdir alması için yetersiz kalır. Tuğçe, ait olduğu toplumsal

sınıfın psikolojik yarasını onay ve övgü ısrarıyla sürdürürken, onun bu ısrarı daha çok ötelenmesine neden olmuştur. Dolayısıyla Tuğçe'nin kimliği “üretilmiş” istenmeyen olarak şekillenmiştir.

Başta öğretmen tarafından ötelenen Tuğçe, daha sonra arkadaşları tarafından da ötelenmeye başlamıştır. Öğretmen Tuğçe'yi sınıfta sık sık uyarmış, bu uyarılar sırasında sıkça da diğer öğrencilerden destek talep etmiştir. Böylece diğer öğrenciler Tuğçe'yi uyaran, yadırgayan ve öteleyen pozisyona yaklaşmışlardır. Zamanla onlar da Tuğçe'yi uyarmaya, onunla alay etmeye ve aralarına almamaya başlamışlardır. Bu durum Tuğçe'nin daha da ısrarcı olmasına neden olmuştur. Böylece hem “*Mesela şuradaki kız (Tuğçe'nin yerini işaret ederek) dikkatinizi çekmiştir. Sürekli şöyle der “öğretmenim öğretmenim öğretmenim”. Yarın size 1000 kere bunu söyler. Ona dayanmanız gerçekten çok zor bir şey*” (Öğretmen görüşmesi, Kasım 2020) diyen öğretmeni hem de “*Yaramaz. Öğretmen bir şey dedi mi parmak kaldırıyor. Akıllı televizyona dokunmak için el kaldırıyor. Her şeye el kaldırıyor*” (Öğrenci Görüşmeleri, Naim, Ö2ET, Haziran 2021) diyen arkadaşları tarafından itici bulunmuştur.

4.2.1.2.4. Kimlikler Arası Hiyerarşi

Ailenin toplumsal sınıfı, bireysel özellikler ve etkileşimlerle oluşan öğrenci kimlikleri arasında hiyerarşik ayrışma gözlemlenmiştir. Resmi olarak öğretmenin altında, tek bir hiyerarşi sekmesinde konumlansalar da, pratikte statü farklılıkları vardır. Bu farklılıkların başlıca nedeni, hayat tarzlarının getirdiği statü onuru [status honour]²⁶⁵nun farklılaşmasıdır.

Sınıf içerisinde “statü onurunu” sağlayan iki temel güç kaynağı bulunur. Bunlardan biri öğretmen, diğeri ise arkadaşlardır. Bu iki güç kaynağı, pedagojik pratikler ve akran etkileşimlerinde farklı biçimde işlemiştir. Ders sırasında ya da öğretmenin liderliğini koruduğu pedagojik pratiklerde öğretmenin gücü daha etkinken teneffüs sırasında ya da sınıf içi akran etkileşimlerinde öğrenciler daha etkin olmuştur. Ancak eğitim kurumunun temsilcisi olarak öğretmenin gücünün daha temel olduğu söylenebilir. Öğrenciler öğretmenin var olmadığı bir ortamda oyun oynasalar da, onun temsil ettiği *tanımlayıcı düzen* öğrencilik, arkadaşlık, oyun gibi unsurları da düzenleyen temel ilkeleri kapsar.

²⁶⁵ Max Weber, *Sosyoloji Yazıları*, 211.

Öğretmen, eğitim kurumunun temsilcisi ve sınıfın lideri olarak öğrencilerin konumlarını belirleyen temel güç kaynağı olmuştur. Onun onayladığı, öne çıkardığı, yakınlık gösterdiği *gözdeler* öğrenci grupları arasında ön sıradadır. Gözdeler istediği zaman söz hakkı alır, ders sırasında istediklerini yapmakta nispeten daha özgürdür. Erdal Öğretmen gözdelere ayrıcalık tanımıştır. Örneğin “*Halil’e “Güzeel, aferin”*”. Salim’e “*Evet. Doğru.” Pınar’a “Ooo, aferin”*” (SG, 11.03.2021) örneklerinde olduğu gibi Halil ve Pınar’ın aldıkları dönütler, aynı performansı gösteren (uyumlulardan) Salim’e göre daha abartılıdır. Bunun yanında öğretmenin sınıf içerisinde “*İnanmıyorum, Halil’in bilmediği bir şey çıktı. Müthiş bir şey. Hahahaha*” (SG, 17.06.2021) gibi yorumları *gözdeleri* diğer öğrencilerden üst konuma yerleştirmiştir. Gözdeler dik oturuşlarıyla, kendilerinden emin tavırlarıyla ve “*Evet ben **bile** araları çok zor yazdım*” (SG, 26.03.2021) gibi yorumlarıyla üstün konumlarını belli etmişlerdir. Birebir görüşmelerde öğrenciler de *gözdelerin* daha başarılı olduğunu belirtmiştir (“*En çalışkan Halille Pelin*” (Öğrenci Görüşmeleri, Reyhan, Ö5KT, Haziran 2021)). Salim’in “*Halil birazcık benden kaliteli ve iyi*” (Öğrenci Görüşmeleri, Salim, Ö14ET, Haziran 2021) ifadeleri ise aralarındaki konum farklılığını göstermektedir.

Uyumlular ise *gözdelerin* hemen altında konumlanmışlardır. Pedagojik pratiklerde öğretmen tarafından dikkate alındıkları, tepki verildikleri, zaman zaman onaylandıklarından güç kazanmışlardır. Ancak pedagojik araçlara sahip olmamaları, onları dezavantajlı durumuna düşürmektedir. ²⁶⁶ 8 Ekim’de öğretmenin içerisinde çaydanlık, muz, çilek ve araba olan bir görselle ilgili iki şık sunulmuştur: çaydanlık ve muz. Öğretmen, “*Çaydanlık mı daha uzak yoksa muz mu?*” sözleriyle soruyu yöneltmesi üzerine Naim “*Çilek*” şeklinde cevap vermiştir. Çilek, görseller arasında en uzakta olandır. Ancak seçeneklerin arasında olmadığından öğretmen soruyu tekrar sormuştur: “*Ama çilek cevapların arasında yok. Çaydanlık mı muz mu?*”. Naim susmuş ve cevap verememiştir.

Naim’in bilgi sahibi olmasına rağmen takdir edilmemesi, eğitim söylemlerinden uzak oluşundandır. Naim, yalnızca ona sunulan şıklardan birini tercih etmesi gerektiğini bilmez, pedagojik araçtan yoksundur. Bu örnekte “pedagojik eylem, pedagojik otoritenin meşruiyetini ikrar etmiş”tir.²⁶⁷ Bu otoritenin meşruiyeti

²⁶⁶ Bernstein, *Class, Codes and Control: Towards A Theory of Educational Transmission*, 41.

²⁶⁷ Bourdieu, Passeron, *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri*, 43.

karşısında Naim ise güçsüzleşmiştir. Uyumsuzların bu gibi örneklerle güçsüzleşmesi, onların lider konumda olmalarını engeller.

Eğlenceliler öğretmen tarafından övülmeyen, ancak sık da uyarı almayan gruptur. Yanlış davranışları genelde görmezden gelinmiş, sık uyarılmamış, ötelenmemişlerdir. Öğretmenin onlara karşı takındığı bu sessiz tavır, onların güç kaynaklarından biridir. *Eğlencelilerin* temel güç kaynağı ise çok akran ilişkileridir. Eğlenceliler pedagojik araçlara ve sonuçlara inanan ailelerden gelirler. O yüzden istediklerinde öğretmenin verdiği görevleri tam yapabilir, onun sorularına doğru cevap verebilirler. Böylece pedagojik eylemlerde başarılı olarak pedagojik otoriteden pay sahibi olurlar. Bunun yanında cesur tavırları, eğlence anlayışları, komik halleriyle akran gruplarında öne çıkarlar. Oyun gruplarının aranan isimleridir. Diğer sınıflardan çocukları da tanır ve birden büyük bir grup toplayabilirler.

Eğlencelilerin öğretmen sessizliği ve akran etkileşimlerinden kazandıkları bu güç, norm ihlalinde ve zorba davranışlarda bulunmaları için de zemin yaratır. *Tanımlayıcı* düzenin araçlarına sahip olduklarından öğretmenin gözetlemediği zaman ve mekânları iyi tanır, boşlukları kullanabilirler. Böylece öğretmen görmeden arkadaşlarına kötü davranabilir, aralarında itişebilir, sınıf içerisinde (norm dışı olmasına rağmen) koşup yuvarlanabilirler. Diğer kimlik gruplarının “yaramaz” olarak nitelediği *eğlenceliler*, konum olarak uyumlulardan daha üstte yer alır.

Görünmezler öğrenciler arası hiyerarşide net bir konuma sahip değildir. Arkadaşları çağırırsa oyuna sessizce katılır, çağırmazsa sıralarında vakit geçirirler. Görünmezlerin söz söyleme hakları, inisiyatifleri ve otonomilerinin oldukça zayıf olduğu söylenebilir. Pedagojik pratikler sırasında da benzer biçimde davranırlar. Öğretmen söz hakkı verirse konuşur, aksi takdirde konuşmazlar. Öğretmenden ya da arkadaşlarından yardım istemezler. Başarıları da üzüntüleri de görünmezdir. Çalışma boyunca deneyimlediğim en zor an, görünmezlerden Selin’in ağladığı sırada öğretmenin onu görmemesi ve etnografi ilkelerine bağlı kalmak adına tepkisiz kalmaktı.

Son kimlik grubu olan *istenmeyen* Tuğçe, öğrenciler arası hiyerarşide en alt grupta yer alır. Ne öğretmen ne de akran etkileşimlerinden güç elde edebilmiştir. Öğretmenin;

“Öğretmen madeni ve kağıt paraları tanıtıyor. Kağıt paralardan neler var diye soruyor sınıfa.

Tuğçe: - 105 lira var.

Öğretmen: - Var mı gerçekten?

Tuğçe: - Evet, var.

Öğretmen: - Tamam, o zaman sen getir bana bir ara olur mu (gülüyor)

Tuğçe: - (Düşünüyor)” gibi öteleyen davranışları Tuğçe’nin konumunu aşağıya çektiği söylenebilir. Arkadaşları da “Ya saçmalamayın öğretmen iki saniye gösterecek” gibi sözlerle onu hedeflemişlerdir.

Tuğçe, ailesinin toplumsal sınıfı ve kişisel özellikleri bakımından görünmezler ya da uyumlular grubuna dâhil olabilirdi. Ancak onun stratejisi, uyumlular gibi sessiz kalıp sırasını beklemek ya da görünmezler gibi kendini tutmak, saklamak değildir. Tuğçe, hakkı olduğuna inandığı üst konuma (gözdeler) yerleşmek için Halil ve Pınar gibi davranmaya çalışmıştır. Gözdeler, genelde konu ile ilgili üst seviye, konu odağının dışındaki yorumlarıyla dikkat çekmişlerdir. Aşağıda verilen örnekte Tuğçe’nin de benzer davranış sergilediği görülür:

“Öğretmen “Önce dikkatlice beni dinleyin. Yazmayın. Sonra yazın diyeceğim ben size” diyor ve anlatmaya başlıyor. Çizgili defteri nasıl kullanacaklarını, kırmızı çizginin ne anlama geldiğini, başlığı nasıl ortalayacaklarını ve nasıl yazacaklarını, paragraf başını nasıl yapacaklarını açıklıyor.

Halil: - Öğretmenim o kırmızı çizgiler aslında eskiden kalma bir eser. Önceden fareler defterleri yiyormuş o yüzden kırmızı bir ilaç sürüyorlarmış.

Öğretmen bana bakıyor, yüzünde şaşkın ve mutlu bir ifade var. Hoşuna gitti söyledikleri. Bana soruyor: “Hocam öyle mi gerçekten?”. Ben cevap veriyorum “Bilmiyorum Hocam, hiç bilgim yok”.

Halil: - Öğretmene bile öğrettim ya (Halil gururlu)” (SG, 26.03.2021).

Öğretmen, Halil’in sahip olduğu kültürel sermaye karşısında şaşkınlığını ve hayranlığını gizleyememiştir. Halil, onun dahi bilmediği konularda yeni bilgiler sunmaktadır. Bu övgüyü gören Tuğçe de ona benzer bir yorum yaparak benzer bir konuma erişmek ister ve *“Öğretmenim kırmızı çizginin burasını istediğimiz gibi*

süsleyebiliyoruz” der. Öğretmen, Tuğçe’nin bu çabasını “Evet ama daha sonra” sözleriyle durdurur ve Tuğçe’yi Halil’den geride konumlandırır.

Tuğçe, “belli bir grubun hayat tarzının taklitçisi olmaktan çıkamadığından”²⁶⁸ statü onuru kazanamamıştır. Kullandığı ‘benzeme’ stratejisinin sınıf içerisindeki en net yansıması, Tuğçe’nin Halil’e benzeme çabası sonrası öğretmenin ona yanlılıkla “Halil” diye seslenmesidir. Dünyadan ve katmanlarından bahsedilen bir derste, Tuğçe Halil gibi farklı bir konudan bahsetmek ister ve “Öğretmenim, göktaşı ne demek söyleyeyim mi. Göktaşı, arkasında alevler oluyor. Yuvarlak kara, gri. Evet gri, arkasında böyle alevler oluyor ve dünyamıza geldiğinde çok kötü şeyler oluyor” (SG, 17.06.2021) sözleriyle göktaşlarından bahseder. Bunun üzerine öğretmen, “Peki Halil. Ay şey Tuğçe.” diyerek Tuğçe’nin kullandığı stratejinin Halil’e benzemek olduğunu bir kez daha gösterir. Gözlem sırasında alınan şu notlar durumu açıklayıcı niteliktedir: “Müthiş bir dil sürçmesi. Tuğçe zaten Halil’e benzemeye çalışıyordu. Öğretmenin bu dil sürçmesi Tuğçe’nin benzeme konusunda ne kadar başarılı olduğunu gösteriyor. Halil’in bilimsel konulara ilgisi ve bilimle ilgili açıklamaları Tuğçe’nin da bu minvalde konuşmasını destekliyor. O da Halil gibi konuşmak istiyor, başarılı da oluyor. Ancak aynı derecede onay alamıyor”

Öğretmenin dil sürçmesinin bilinçaltı temelleri²⁶⁹ düşünüldüğünde, Tuğçe’nin gözdelere benzeme stratejisi açıklanmış olur. Ancak Tuğçe, bu stratejisi nedeniyle öğretmen ve arkadaşları tarafından ötelenmiş ve en alt konumda yer almıştır.

4.2.2. Sınıfta Toplumsal İlişkiler

4.2.2.1. Sınıf Arkadaşları

Öğrenciler arasında kurulan arkadaşlık ilişkileri bir alt kültür [sub culture]²⁷⁰ oluşturur ve bu alt kültürün okul kültürü üzerinde önemli bir etkisi vardır.²⁷¹ Ballantine’a göre arkadaş gruplarının kültürü, normları, kabul gerekliliklerini anlayan biri, okulun kültürünü de anlamış olur. Bahsedilen etkinin sınıf üzerinde de geçerli

²⁶⁸ Weber, **Sosyoloji Yazıları**, 211.

²⁶⁹ Sigmund Freud, “The psychopathology of everyday life”, **The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud**, 6. Bs. içinde, Çev. James Strachey, m (London: Hogarth, 1990).

²⁷⁰ Alt kültür, bir grubun hâkim kültürle bağımlı koparmadan yaşadığı kültür özerkliği olarak tanımlanabilir. Alt kültürün topluluğun kültürüyle bağları kopmamıştır; ancak farklılaşan yönleri bulunur.

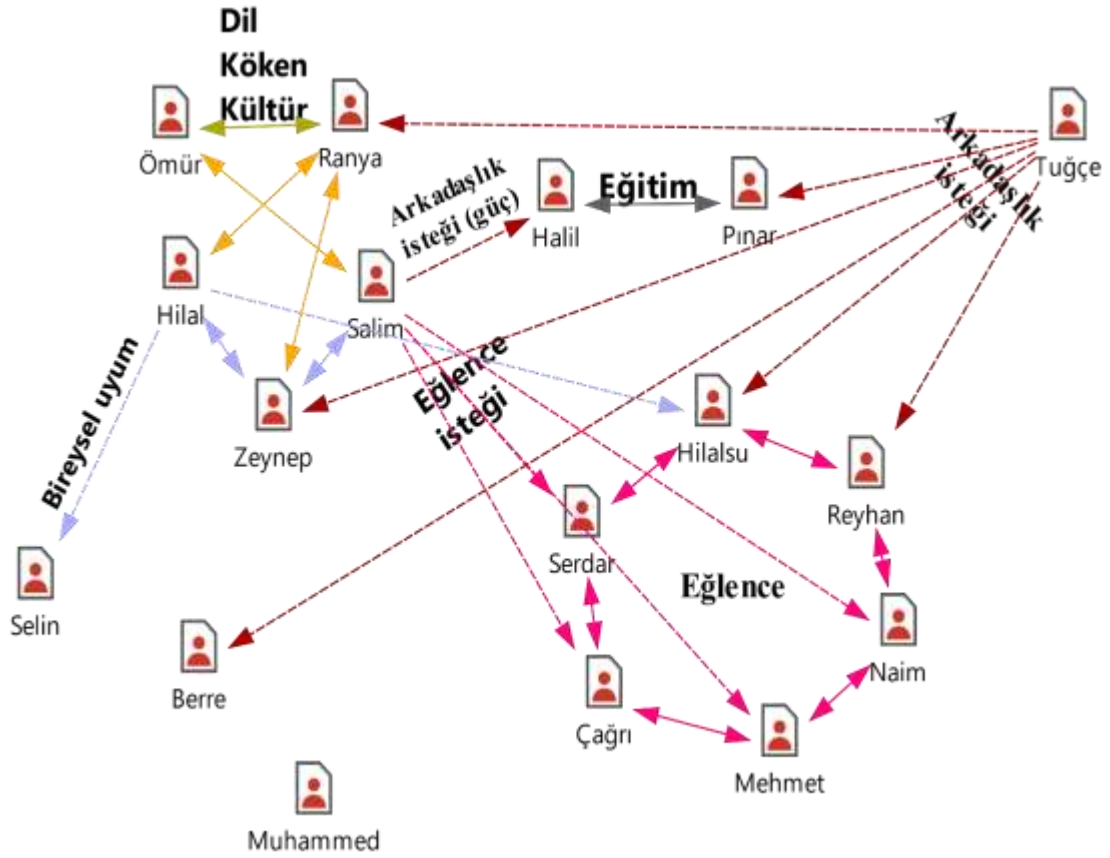
²⁷¹ Jeanne H. Ballantine, **The Sociology of Education: A Systematic Analysis** 5. Bs (New Jersey: Prentice Hall: 2001), 208.

olduğu kabul edilebilir. Sınıf içerisinde oluşan akran kültürü, derslik sosyolojisini anlamada önemli bir adımdır. Öğrenciler kendi alt kültürünü oluşturan çocuklar sözel ya da sözel olmayan yollarla kendilerini ifade ederler. Kıyafet seçimleri (saç tokasından ayakkabısına), mimikleri, kullandıkları dil onlara özgüdür ve bu özgünlük birbirlerini yönlendirmede önemli bir güce sahiptir. İlkokul arkadaşlık ilişkileri kurum kültürün çerçevesinden uzaklaşmasa da öğrencilerin okul başarılarını ve bir sonraki yılda yapacakları arkadaşlık seçimlerini etkilediği bilinmektedir.²⁷² Bu çalışmada 1-B öğrencileri arkadaşlık ilişkilerini *öğrenci kimliği, beğeniler, dil ve cinsiyet* etrafında biçimlendirmiştir. Bu etmenler arasında özellikle öğrenci kimliği, beğeniler ve dilin daha çok toplumsal ayrışmaya bağlı biçimlendiği, cinsiyetin ise doğal bir ayrım olduğu görülmüştür.

4.2.2.1.1. Arkadaş Grupları ve Kimlik Grupları

Eğitim sosyolojisi çalışmalarında ele alınan arkadaş grupları, öğrencilerin kimliklerini yansıtan ifadelerle açıklanmıştır. Willis'in *hergeleleri* bir grup arkadaşla verilmiş rastgele bir isim değidir. 'Hergeleler' ifadesi, aynı zamanda o gruba ait öğrencilerin okula karşı duruşlarını ve kimliklerini simgeler. Bir kelime olarak "hergeleler", okula karşı olumsuz tutum içerisinde olan, olumsuz davranışlarda bulunan bir grubun kimliğine dair ipuçları verir. "Hergeleler" grubu, benzer toplumsal kökene sahip, okula karşı benzer tutumları olan bir (öğrenci) kimlik grubudur. Benzer biçimde Chambliss'in *azizleri* her zaman iyi (aziz) görünen, *külhanbeyleri* ise her zaman cesur ve aykırı görünen öğrenci kimlik gruplarını simgeler. Pek dikkat çekmese de bu öğrenci grupları, aynı zamanda kimlik gruplarıdır. Daha önce pek bahsedilmeyen bu arkadaş-kimlik yakınlığı, bu çalışmada da görülmüştür. 1-B öğrencileri kendi kimlik grupları içerisinde arkadaşlık kurma eğilimine girmiştir. Şekil 5'te arkadaş grupları, etkileşim yönleriyle ve ortak öğelerle birlikte gösterilmiştir.

²⁷² Giulia Zucchetti, Filippo Candela, Beatrice Sacconi & Emanuela Rabaglietti, "Friendship Quality and School Achievement: A Longitudinal Analysis During Primary School", **Journal of Applied School Psychology**, c.31 s.4 (2015): 297-314, DOI: 10.1080/15377903.2015.1084963.



Şekil 6: Arkadaşlık İlişkileri

Bireysel özellikleri, toplumsal kökenleri, eğitime dair ön bilgileri ve kültürleri (tanımlayıcı düzen) benzer olan *gözdeler*, kendi aralarında gruplaşmışlardır. *Gözdeler*, ayrıntılı dil kodları, üst düzey ön bilgileri, tanımlayıcı düzene alışmışlıkları ve eğitime ilgileriyle diğer öğrencilerden ayrılmıştır. Bu ayrışma daha çok öğrencileri başarıya göre sınıflandıran pedagojik pratikler tarafından gerçekleştirilmiştir. Ailelerinden edindikleri kültürel sermayeyle *gözdeler*, öğretmen övgüsü ve dönütleriyle sık sık diğer öğrencilerden ayrı bir konumda gösterilmiştir. Örneğin evde öğrendiği “dakika” kavramını televizyon izleme süresini açıklarken kullanan Halil, “*dakikayı da biliyor bu çocuk ya*” (SG, 01.04.2021) sözleriyle farklılaştırılmış, diğer öğrencilerden daha üst bir konumda gösterilmiştir. Benzer biçimde Pelin de hayvanlar konusu işlenirken nesli tükenen hayvanlardan bahsetmiş ve “*Aferin Pınar, herkesten farklı bir konuya değindin*” (12.11.2020) şeklinde diğer öğrencilerden farklılığı belli edilmiştir. Bu durum onların arkadaşlıklarına da yansımış ve ayrışmalar tespit edilmiştir. Halil ve Pınar, sınıftaki diğer öğrencilerle ‘arada sırada’ etkileşime giren saray soyluları gibidir. Her zaman oyunlara katılmazlar ve özellikle Halil’in arkadaşlarını küçümseyici bakışları dikkat çekicidir (SG, 26.03.2021). Halil ve Pınar’ın ayrıcalıklı

konumu, arkadaşlık ilişkilerinde de sürdürülerek Soylu'nun çalışmasında²⁷³ olduğu gibi yeniden üretilmektedir.

Gözdeler, öğrenciler diğerleri gibi hareketli ve anlık oyunlardan hoşlanmaz. Çoğunlukla akıl oyunları, kitapları ve okul gereçleriyle vakit geçirirler. Ders sırasında çalışmalarını birbirlerine gösterir, birbirlerinin cevaplarına yorum yapar ve ortaklık kurarlar. Diğer öğrencilerle de iletişime geçseler de aralarında karşılıklı bağların olduğu söylenemez. *Gözdeler* daha çok diğer öğrencilerin arkadaşlık kurmak istediği öğrencilerdir. Şekil 5'te de görüldüğü gibi diğer gruplarla etkileşimde oklar Halil ve Pınar'a yönelmiştir.

Şekil 5'te uyumlular arasında da karşılıklı arkadaşlıkların olduğu görülmektedir. *Uyumlular*, sınıfın tanımlayıcı düzenine uyum sağlayan, sakin mizaçlı çocuklardır. İçlerinden Salim ve Hilal gözdelerle arkadaşlık kurmak istese de kültürel sermayeleri onlarla arkadaşlık kurmalarına elverişli değildir. Hilal'e göre "*Pınar çok iyi kalpli birisi. Herkesi sever ve çok iyi davranır.*" (ÖG, Hilal, Ö11KT, Haziran 2021). Ama Hilal'e göre "*Pınar benimle pek arkadaş değil*"dir. Aralarında önemli farklılıklar vardır. Hilal'e göre en çok parmak kaldıran kişi Pınardır ve o yüzden "*Öğretmen en çok Pınar'ı seviyor*". Benzer biçimde Salim de Hilal'in kendisinden "*birazcık kaliteli*" (ÖG, Salim, Ö14ET, Haziran 2021) olduğunu belirtmiştir. Derslerde ve teneffüslerde onunla oynamak istese de aralarında uyum sağlanmamıştır. Örneğin bir gün "*Halil bir kutu oyunu getirmiş. Oyunu Salim oynamaya çalışıyor ama oynayamıyor.*" (SG, 10.06.2021). Salim kutu oyununun kurallarını bilmediğinden ve Hilal anlattığında takip edemediğinden oyuna devam edememişlerdir. Sonrasında Hilal oyunu Pınar ile oynamaya devam etmiştir. Salim, Hilal'e yaklaşımadaki başarısızlığını zaman zaman olumsuz tepkileriyle de göstermiştir. Aşağıda verilen konuşma, Halil ve Salim arasındaki güç gerginliğini açıklar niteliktedir:

"Halil'in önüne oturdum. Hamza hamburger getirmiş, ev yapımı. Salim de (arkasında oturuyor) tavuklu bir sandviç getirmiş. Halil bana kurdelesini gösteriyor.

Araştırmacı: - Çok güzel kurdelen. Ne için bunlar?

Halil: - Öğretmen hızlı okuyanlara verdi.

Araştırmacı: - Aa, öyle mi? Tebrik ederim. Okuyan herkes aldı mı?

²⁷³ Ayşe Soylu, "Özel Okullarda Okul İçİ Süreçlerin Ayrıcalıklı Kimliğin Kurulumunda ve Yeniden Üretimindeki Rolü" (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018).

Salim: - Ben de aldım.

Araştırmacı: - Tebrik ederim, çok güzel.

Halil: - Evet ama sadece hızlı okuyanlara verdi. Ben çok hızlı okuyormuşum, okumayı bitirmişim ben öğretmen öyle söyledi.

Salim: - Ben de bitirdim okumayı.

Halil: - Ya ya tabi²⁷⁴

Salim: - Tabii

Halil: - O zaman oku burayı, ben de okuyayım. Bakalım hızlı okuyor musun?

Salim: - (cevap yok)

Salim: - Sen de saçlarını kestir artık istersen Hamza. Kız saçı gibi olmuş.

Halil: - (cevap yok. Gözünü deviriyor off der gibi. Salim'in söylediğini küçümser bir tavır)

Salim: - Artık annen kessin saçlarını söyle de. Yoksa iyice gözüne girecek.

Halil: - Benim sana son sözüm şu: Beni kıskanma. İşte o kadar. Yani son sözüm değil tabii ama beni kıskanma." (SG, 08.03.2020)

Halil, öğretmenden aldığı başarı üstünlüğü hissiyle araştırmacıya kurdelesini göstermiştir. Bu sırada Salim gücün çoğunu elinde bulunduran “gözdeler”den Halil ile benzerlik kurmaya çalışarak ona yaklaşmayı denemiştir. Salim’in Halil’le yakınlaşmak için kullandığı benzerlik stratejisi, diğer bir ifadeyle üstünlüğün sarsılması, Halil’in pek hoşuna gitmemiştir. Halil Salim’e açıkça meydan okumuş, onu aşağılamış ve tehdit etmiştir. Salim ise benzerlik iddiasını kanıtlayamayınca Halil ile başka bir konuda (“kız saçı”na sahip olmak) alay etmeyi denemiştir. Halil, sahip olduğu simgesel ve kültürel sermayenin bilinciyle Salim’in sözlerinin değersizliğini göstermiş ve onu daha da küçümsemiştir. Konuşma sonunda Halil, Salim’in onu kıskandığını ifade ederek benzerlik çabasının ve üstün konumunun farkında olduğunu açık etmiştir. Salim Halil’e ilgi duysa da Halil arkadaşlık ilişkilerinin yönünü açıkça belirlemiş, bu gibi örneklerle aralarındaki ilişki tek yönlü olmuştur.

Görünmezler ise arkadaşlık ilişkileri zayıf çocuklardır. Akranları onları fark etmez, oyunlarına çağırmaz, varlıklarını aramaz. Karşılıklı iletişimlerini oldukça sınırlıdır. Örneğin Selin, bireysel görüşmelerde en yakın arkadaşı sorulduğunda

²⁷⁴ Hadi oradan anlamında

“*Bilmiyorum*” (ÖG, Ö10KT, Haziran 2021) şeklinde cevap vermiştir. Sınıftaki diğer çocuklarla ilişkisi çok zayıftır. Teneffüslerde “*Selin tek başına oturuyor*”dur (SG, 03.06.2021) ve çoğunlukla kimseyle konuşmamıştır. Araştırmacıyla konuştuğu nadir zamanlarda sınıfta sıkıldığını ifade etmiştir. Benzer biçimde Berre ve Muhammed de teneffüslerde yalnızdır. Akranlarıyla iletişime geçmezler ve oyunlara dâhil olmazlar. Akranları da onların farkında değildir. Onları tanımaz, onlarla iletişime geçmez ve onları tanımazlar. Örneğin öğrencilerin çoğu birbirinin ismini bilirken, Selin’in ismini yalnızca Pelin, Berre ve Reyhan hatırlamıştır. Selin de sınıftaki diğer çocuklarla iletişim kurma çabasına girmemiştir. Oyunlara katıldığı nadir zamanlarda pasif konumda kalmış ve varlığı görünmez olmuştur. Örneğin yerden yüksek oynarken o da herkes gibi koşmuş, yüksek yerlere çıkmıştır. Ancak bunları yaparken çoğunlukla konuşmamış ve arkadaşlarına dokunmamış, ya da “ben de geldim, ben de oynuyorum” gibi varlığını belli edecek ifadeler kullanmamıştır.

Görünmezler arasından Berre ise zaman zaman oyunlara dahil olabilmisse de bireysel girişimde bulunmaktan çekinmiştir. Özellikle “*Tuğçe yerine oturdu ve çantasındakiler yere düştü. Berre onun yanına doğru yardıma geldi*” (SG, 18.03.2021) olayından sonra Tuğçe Berre’ye yaklaşmaya başlamıştır. Zaman zaman onu teneffüste oynanan grup oyunlarına dahil etmiştir. Ancak Berre yine de geri planda kalmış ve bir arkadaşlık bağı kurmamıştır. En yakın arkadaşı sorulduğunda “*Bilmem.. tanıyorum herkesi*” (ÖG, Berre, Haziran 2021) şeklinde cevap vererek yakın bir arkadaşının olmadığını ifade etmiştir.

Görünmezler arasından Muhammed (göçmen) ise dil sorunları nedeniyle en yalnız öğrencidir. Diğer öğrencilerin onunla oynadığı hiç görülmemiştir. Arkadaşları onun da adını bilmez, onu tanımaz. Zaman zaman Ömür ve Ranya ile iletişim kursa da aralarında arkadaşlıktan bahsetmek güçtür.

İstenmeyen Tuğçe ise diğer öğrencilerle arkadaşlık kurmaya çalışsa da bunu başaramamıştır. Kimlik grubunda yalnız olması onun hedefleştirilmesine ve arkadaşları tarafından dışlanmasına neden olmuştur. Nitekim Tuğçe, *görünmezler* gibi yok sayılmamış, aksine ötelenmiştir. Bireysel görüşmelerde arkadaşları en çok konuşan, en yaramaz, kuralları en çok bozan kişinin Tuğçe olduğunu (Naim, Ö2ET, Haziran 2021), “*Bak Tuğçe bilmiyor ama ben biliyorum. Tuğçe sürekli bana bakıyor*” (ÖG, Reyhan, Ö5KT, Haziran 2021) diyerek onun başarısının da düşük olduğunu belirtmiştir. Böylece Tuğçe yalnızlaşmış ve grubunda tek başına kalmıştır. Onun zayıf

akran ilişkileri, derslik sosyolojisine uyumunu da etkilemiştir.²⁷⁵ Tuğçe sınıf normlarına uyum sağlamakta zorlanır. Bu nedenle sınıfta en çok uyarı alan öğrencidir ve arkadaşları tarafından “yaramaz” olarak nitelendirilmiştir.

4.2.2.1.2. Toplumsal Ayrışmaya Bağlı Beğeniler ve Dil

Okulda öğrenciler arası ilişkileri en başta resmi düzenlemelerle biçimlendirilir.²⁷⁶ Bu düzenlemeler en başta aynı yaş grubundaki çocukları bir araya getirir ve yaşı hiyerarşik bir düzene dönüştürür. Böylece okul dışında farklı yaş gruplarıyla arkadaşlık kuran çocuklar, sınıf içerisinde yalnızca yaşlarıyla arkadaş olabilir.²⁷⁷ Bunun yanında pedagojik pratiklerin öğrencileri başarıya göre sınıflandırması da arkadaşlık ilişkilerini etkiler. Sorulara doğru cevap veren, öğretmenden afetin alan, okumayı öğrenebilen, okul araç gereçleri temiz ve düzenli olan, ödevini düzenli yapan, ailesinin eğitime katılım gösterdiği öğrenciler kendi aralarında, akademik performansı çok iyi olmayan öğrenciler ise kendi aralarında sosyalleşirler.²⁷⁸ Willis, Chambliss, Bourdieu ve Passeron, Lareau gibi önemli sosyologların çalışmaları, öğrenciler arası bu gruplaşmaların ailelerin toplumsal sınıfıyla yakından ilişkili olduğunu gösterir. Türkiye’de de Çavuşoğlu Deveci²⁷⁹ ve Bölükbaş²⁸⁰, Kaysılı²⁸¹’ın çalışmaları akademik başarı ile arkadaşlık arasında toplumsal sınıf temelli bir bağ olduğuna işaret etmektedir. Öğrencilerin toplumsal sınıflarına göre farklılaşan habitusları, günlük rutinleri, alışkanlıkları ve beğenileri toplumsal katılımlarını belirler. Farklı toplumsal sınıflara ait öğrenciler, boş zamanlarını farklı şekillerde değerlendirmekte ve farklı aktivitelerden zevk

²⁷⁵ Ümit Çimen-Coşkun, Mediha Sarı, “Reddedilen Öğrencilerin Sınıftaki Davranışlarının, Sınıf Atmosferine Etkilerinin ve Bu Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yaklaşımlarının İncelenmesi”, **Journal of Human Sciences**, c.13 s.3 (2016): 4296-4302.

²⁷⁶ Robert Crosnoe, Lilla Pivnick, Aprile D. Benner, “The Social Contexts of High Schools”, **Handbook of the Sociology of Education**, ed. Barbara Schneider, (Switzerland: Springer Nature, 2018): 318.

²⁷⁷ Melissa R. Witkow, Nicolette P. Rickert & Laura E. Cullen, “Daily School Context of Adolescents' Single Best Friendship and Adjustment”, **The Journal of Genetic Psychology**, c.178 s.2 (2017): 127, 119-132, DOI: 10.1080/00221325.2017.1286631

²⁷⁸ Willis, **İşçiliği Öğrenmek**; Bourdieu ve Passeron, **Vârisler**; Chambliss, “The Saints and The Roughnecks”, Kaysılı, **Okul Kültürünün Sosyal İnşası**; Atmaca, “Eğitimde Toplumsal Eşitsizliğin Kültürel Sermayenin Aktarılmasıyla Yeniden Üretilmesi.”, 158.

²⁷⁹ Çavuşoğlu Deveci, “Eğitimde Başarısızlık: Sosyo Ekonomik Etkenler Çerçevesinde Lise Öğrencileri Üzerine Nitel Bir Analiz” (Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020), 154-158.

²⁸⁰ Sema Bölükbaş, “Türkiye’de Yoksul Çocukların Akademik Dirençliliğinde Sosyal Politikaların Ve Seçicilik Uygulamasının Rolü” (Doktora Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018), 200.

²⁸¹ Ahmet Kaysılı, **Okul Kültürünün Sosyal İnşası**

almaktadır.²⁸² Çalışmalar, kendilerine benzer habitusa sahip akranlarıyla gruplaştıklarını göstermektedir.²⁸³ Bu çalışmada da öğrencilerin toplumsal sınıf, başarı ve bireysel özelliklerinin arkadaşlık ilişkilerini biçimlendirdiği görülmüştür.

İlkokula başlayan çocuklar, kendileriyle benzer ayakkabı, çanta, toka, vb zevkleri olan çocuklarla arkadaşlık kurma eğilimindedir.²⁸⁴ Kendileri gibi oyun oynayan, toka takan, konuşan, kendilerine benzer seçimler yapan, kısaca kendilerine benzer beğeni ve becerilere sahip çocuklarla arkadaş olurlar. Bahsedilen beğeni ve beceriler, toplumsal kökenle yakından ilişkilidir. En başta bireylerin ilgi ve beğenileri “sınıflandırılmış nesneler ile sınıflandırma sistemlerinin arasındaki karşılaşmalardan doğar”.²⁸⁵ Beğeniye sunulan nesneler farklı toplumsal sınıfların ortak ‘tarz’larına göre sınıflandırılmıştır. Bourdieu ve Passeron’a göre düşünce ve zevklerin farklılaşması, toplumsal ayrışmanın bir yansımasıdır.²⁸⁶ 1-B öğrencilerinin benzer zevkleri ve beğenileri, bu ayrışmayı yansıtır niteliktedir. Orta sınıftan gelen *gözdeler* zekâ oyunları gibi sessiz ve anlam yüklü oyunları severken *uyumlular* hareket içeren, yerden yüksek gibi geleneksel oyunlardan hoşlanmaktadır. Halil ve Pınar’ın toplumsal kökenlerinden kaynaklanan farklılıklar da oldukça belirgindir. Onlar ders sırasında üst düzey yorumlarıyla ortaklık kurar, teneffüste ise evlerinden getirdikleri zekâ oyunlarını oynar, kitap okur, eğitim gereçlerini düzenler ya da derste işlenen konular üzerine sohbet ederler.

Bunların yanında öğrenciler, dil bakımından da benzerlik arayışındadır. Bernstein’a göre dil becerileri ve kodları toplumsal kökene bağlı olarak farklılaşır.²⁸⁷ Orta sınıftan gelen öğrenciler ayrıntılı dil koduna sahip olurken alt toplumsal sınıftan geleneler genelde sınırlı dil koduna sahiptir. Öğrenciler, arkadaşlık ilişkilerini bu dil becerilerine bağlı olarak biçimlendirmiştir. Bu biçimlendirme en çok Türkçe konuşma ve anlamada ciddi sorun yaşayan Muhammed’in arkadaşlıklarını etkileniştir. Onun

²⁸² Canan Koca, “Beden Eğitimi ve Spor Alanında Toplumsal ve Kültürel Yeniden Üretim” (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2006), 114.

²⁸³ Bourdieu ve Passeron, **Varisler**; Willis, **İşçiliği Öğrenmek**; Jackson ve Marsden, **Education and the Working Class**; Annette Lareau, **Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life** (London: University of California Press, 2003), 42; Atmaca, “a.g.e.”, 159; Bölükbaş, “a.g.e.”, 200.

²⁸⁴ Roberto Marcine, Antioietta Caputo, “Is a Friend Truly a Treasure? Evolution of Friendship Competence from Pre-School up to the Last Year of Primary School”, **Early Childhood Development and Care**, c.189 s.1 (2019): 48.

²⁸⁵ Pierre Bourdieu, **Sosyoloji Meseleleri** (Ankara: Heretik Yayınları, 2019), 197

²⁸⁶ Bourdieu ve Passeron, **Varisler**, 78.

²⁸⁷ Bernstein, **Class, Codes and Control Volume II Applied Studies Towards A Sociology of Language**.

yaşadığı dil sorunu, arkadaşlarıyla iletişimini yok denecek kadar aza indirmiştir. Üstüne zayıf dil becerisinden dolayı yadırganması (Bknz. *Serdar: -Oltak ne ya?.*), onun yalnızlaşmasına ve özgüveninin düşmesine neden olmuştur. Nitekim diğer iki Suriye göçmeni öğrenci (Ömür ve Ranya) de onu aralarına almamıştır. Ömür ve Ranya arkadaş tercihlerini daha çok kurumsal kültüre uyum gösteren Türk çocuklardan yana kullanmıştır.

Ömür ve Ranya'nın sınıfın tanımlayıcı düzenine uyum sağlaması ve eğitim kültürüne uyumu, onların *uyumlulardan* olmasını ve Türk çocuklarla arkadaşlık kurmasını sağlamıştır. Böylece Ömür ve Ranya sosyal kabule erişebilmiş ve sınıfa aidiyetleri artmıştır. İkisi de bireysel görüşmelerde sınıfta olmaktan hoşlandıklarını belirtmiş, Ranya görüşme sonunda “*Ne zaman kurs olacak?*” (Öğrenci Görüşmeleri, Ranya, Ö9KS, Kasım 2020) diyerek bir sonraki ders zamanını beklediğini ifade etmiştir.

Ömür ve Ranya diğer çocuklarla arkadaş olurken en sıkı bağlarını yine kendi aralarında kurmuşlardır. İkisi de en yakın arkadaşı sorulduğunda birbirlerini söylemiştir (Öğrenci Görüşmeleri, Ranya, Ö9KS, Ömür, Ö8ES, Haziran 2021). Kültür ve köken bakımından ortak olan bu iki öğrencinin aralarında zaman zaman Arapça konuştukları görülmüştür (“*Ömür ve Ranya Suriyeli. Aralarında Arapça konuşuyorlar*” SG, 08.10.2020). Ancak aralarındaki bu bağ diğer çocuklarla arkadaş olmalarını engellememiş, Ömür Salim ile, Ranya ise Hilal ve Zeynep ile arkadaşlık kurmuştur. Bu arkadaşlıklarında kimlik grupları ve cinsiyetleri belirleyici olmuştur.

Farklı dil (Arapça, İngilizce, Türkçe, vb) konuşmanın yanı sıra, dil becerilerinin düzeyi de arkadaşlık ilişkilerini biçimlendirmiştir. Şakalarını, oyunlarını, iletişimlerini biçimlendiren bir araç olarak dil, onların arkadaşlıklarını da etkilemiştir. Örneğin Halil, imalı sözleri ile birçok kez Salim'i aşağılamıştır. Benzer şekilde Mehmet de Tuğçe kitabını ararken onu suçladığını söylemiş, ama Tuğçe onu anlamadığından iletişimi sonlandırmıştır:

“Mehmet: - Bana bir de suç attın.

Tuğçe: - Ne?

Mehmet: - Bana suç attın.

Tuğçe: - Anlamıyorum.

Mehmet: - Bana neden suç attın?

Tuğçe: - Bence evde kalmış çizgi kitabım.

Mehmet: - Offfff. Anlamıyorsun bir de. Tuğçe Mehmet'in ne demek istediğini anlamadı. O sırada çizgi kitabını arıyordu ve çok telaşlıydı. Reyhan kitabını buldu Tuğçe'nin. Tuğçe mutlu.” (SG, 08.10.2020).

Tuğçe'nin dil kodu, bağlamı çözümlemesi ve Mehmet'i anlaması için yeterli olmamıştır. Mehmet, Tuğçe'nin kendisini kitabı almakla suçladığını ima etmiş; Tuğçe ise bunu anlayamamıştır. Ders sırasında da Tuğçe birçok kez bağlamdan kopuk yorumlarda bulunmuş ve bu nedenle alay konusu olmuştur. Örneğin beslenme saatinde birden “*Ben korkusuz suçuyum*” (SG, 18.03.2021) diye bağırarak Tuğçe'ye tüm sınıf gülmüş ve kimse ne demek istediğini anlamamıştır. Pragmatik (edim bilim, kullanım bilgisi) zayıf olan Tuğçe böylece sınıfın anlaşılmayan, aykırı, uçuk bir üyesi olarak yalnızlaşmıştır.

4.2.2.1.3. Cinsiyet

Canlıların en temel doğal ayrımlarından olan cinsiyet, öğrencilerin arkadaşlıklarını biçimlendiren etmenler arasında yer almıştır. Kız öğrencilerin kızlarla, erkek öğrencilerin ise erkeklerle arkadaşlık kurulduğu görülmektedir.²⁸⁸ Bu çalışmada da benzer biçimde öğrenciler, başta kimlik gruplarına bağlı kalmak şartıyla aynı cinsiyetten çocuklarla arkadaşlık kurmuştur. Özellikle *uyumlular* arasında kurulan arkadaşlıkların cinsiyet temelli olduğu görülür. Salim Ömür ile arkadaşlık yaparken Hilal, Ranya ve Zeynep arasındaki iletişim daha kuvvetlidir.

Cinsiyetin aynı olması, öğrencilerin arkadaşlık nedenlerinden biri olarak belirtilmektedir.²⁸⁹ Özellikle ilköğretim çağında çocukların gelişimsel olarak aynı cinsiyetten akranlarıyla arkadaşlık ettikleri gözlemlenir. 1-B sınıfında cinsiyet temelli arkadaşlıklar da en net *eğlenceliler* kimlik grubunda gözlemlenmiştir. Nitekim iki cinsiyet arasında en belirgin farklılıklar da bu grupta ortaya çıkmıştır. Çağır, Mehmet, Naim ve Serdar çok hareketli çocuklardır. Teneffüste şiddet içerikli oyunlar oynadıkları, kantin tavanına tırmandıkları, sıraları ittirdikleri ve yerde yuvarlandıkları gözlemlenmiştir. Hare ve Reyhan ise onlara göre daha sakin oyunlar tercih etmiştir.

²⁸⁸ Davies, Julia. "Expressions of gender: an analysis of pupils' gendered discourse styles in small group classroom discussions." *Discourse & Society*, c.14 s.2 (2003): 115-132.

²⁸⁹ Sean Kelly, "Social Identity Theories and Educational Engagement", *British Journal of Sociology of Education*, c.30 s.4 (2009): 450.

Çalışmalar, çocukların birlikte oynadıkları arkadaşlarının cinsiyetine göre oyun içeriklerinin değiştiğini göstermektedir.²⁹⁰ Çağrı, Mehmet ve Naim'in de hareketli oyunlarına devam etmesi için arkadaşlarının erkek olması gerekmektedir. Böylece cinsiyet, *eğlenceli erkekleri* bir araya getiren etmenlerden biri olmuştur.

Ancak cinsiyet, öğrenci kimlik grupları, dil ve eğitim kültürü gibi toplumsal sınıfa dayanan etmenlerden ve bireysel özelliklerden sonra işlev kazanmıştır. Nitekim Halil ve Mehmet aynı cinsiyetten olmasına rağmen kimlik gruplarının ve bireysel eğilimlerinin farklı olması arkadaşlık kurmalarını engellemiştir.

4.2.2.2. Öğretmen – Öğrenci İlişkisi ve Sosyal Mesafe

Sosyal ortamlar bünyesindeki üyelerin ilişkileriyle biçimleriyle şekillenir. Sınıfın temel aktörü olarak öğretmen, öğrencilerle kurduğu ilişkiyle bu ilişki ağının bir boyutunu oluşturur (öğretmen gözünden). İlişki ağının diğer boyutu ise öğrencilerin bireysel olarak öğretmenle kurduğu ilişkidir (öğrenci gözünden). öğretmen-öğrenci ilişkisi ve aralarında kurulan sosyal mesafe*, öğrencilerin tutum, davranış ve başarı durumlarını etkilemiştir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi öğrencileri bireysel düzeyde etkileyerek sınıf ikliminin değişmesine neden olur. Öğretmen-öğrenci ilişkisiyle ilgili yapılmış 119 çalışmayı ve 355.325 öğrenciyi kapsayan Cornelius-White'in meta analizi, öğrenci çıktıklarına yansıyan en büyük etkinin öğretmen-öğrenci arasındaki olumlu ilişki olduğunu gösterir.²⁹¹ Öğretmen ve öğrenci arasındaki dayanışma, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal kazanımları üzerinde etkilidir.²⁹² Ayrıca öğrencilerin öğretmenle olan ilişkisinin sosyal davranışlar üzerinde belirleyici olduğu görülmektedir. Öğretmenle olumlu ilişkisi olan öğrencilerin zorbalığa karşı olumsuz

²⁹⁰ Martin, Carol Lynn, Olga Kornienko, David R. Schaefer, Laura D. Hanish, Richard A. Fabes, ve Priscilla Goble, "The role of sex of peers and gender-typed activities in young children's peer affiliative networks: A longitudinal analysis of selection and influence." **Child development** c.84 s.3 (2013): 921-937.

* Sosyal mesafe kavramı, bireyler arasındaki etkileşim, roller ve konumlar gibi toplumsal faktörlerle belirlenen ilişki uzaklığıdır. Bu kavramın 2021 salgını süresinde insanlar arasındaki "fiziksel mesafe" bağlamında kullanılması, kavramın anlamında kaymaya neden olmuştur. Hâlbuki salgının yayılmasını önlemek için bireyler arasında bırakılması tavsiye edilen mesafe, "fiziksel" mesafedir.

²⁹¹ Jeffrey Cornelius-White, "Learner-Centered Teacher-Student Relationships are Effective: A Meta-Analysis", **Review of Educational Research**, c.77 s.1 (2007): 130.

²⁹² Jon F. Nussbaum & Michael D. Scott, "Student Learning as a Relational Outcome of Teacher-Student Interaction", **Annals of the International Communication Association**, c.4 s.1 (1980): 553-564, DOI: 10.1080/23808985.1980.11923824

tavırda olduğu,²⁹³ zorbalığa uğrayan öğrencileri savunduğu²⁹⁴ ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin olumlu olduğu sınıflarda zorbalık davranışlarının daha az gerçekleştiği²⁹⁵ görülmektedir.

Bourdieu ve Passeron, öğrencilerin okula uyum sağlamalarının önemli anahtarlarından biri olarak kültürel sermayelerini gösterir. Onlara göre kültürel sermayenin ayrıcalıklarıyla donatılmış öğrenciler ile dezavantajlılar arasındaki “en önemli farklılıklar...öğrencilerin akademik zümreyle ve entelektüel çevreyle kurdukları ilişkilerin doğasıyla alakalı olabilir”.²⁹⁶ Diğer bir ifadeyle öğretmen-öğrenci ilişkisi, okulun talep ettiği kültürel sermayeye sahip olma derecesine göre şekillenir. Okulun talep ettiği dil becerisi, eğitim söylemine hâkimiyet, pedagojik araçlara sahip olma durumu, ön bilgi ve pedagojik becerileri bu ilişkiyi şekillendiren etmenlerdendir. Bahsedilen unsurları ailelerinden miras almış *gözdeler*, *uyumlular* ve *eğlenceliler* farklı derecelerde de olsa öğretmenle iyi ilişki kurabilmişlerdir. Bu gruplar arasında öğretmenle en iyi ilişkiye sahip olan kuşkusuz *gözdelerdir*. *Eğlenceliler* ve *uyumlular* ise bu ilişkilerini yakın olmayan bir mesafede tutmak durumunda kalmıştır. *Görünmezler* ve *istenmeyen* grupları ise öğretmenle olumsuz ilişki içerisinde. Bahsedilen kimliklerin öğretmenle ilişkisi, Şekil 6’da gösterildiği gibi *kültürel sermaye*,²⁹⁷ *ekonomik sermaye*,²⁹⁸ *akademik performans* ve *bireysel özelliklere* göre belirlenmiştir.

²⁹³ Anneke C. Timmermans, Christine M. Rubie-Davies, “Do Teachers Differ in the Level of Expectations or in the Extent to Which They Differentiate in Expectations? Relations between Teacher-Level Expectations, Teacher Background and Beliefs, and Subsequent Student Performance”, **Educational Research and Evaluation**, c.24 s.3-5 (2018): 241-263.

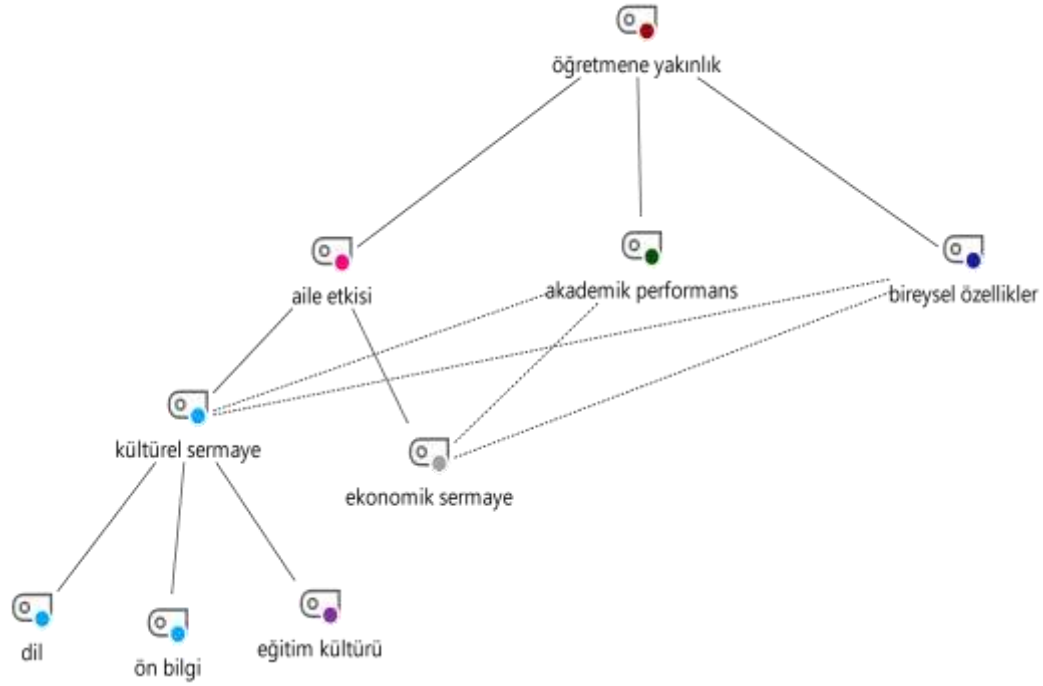
²⁹⁴ Björn Sjögren, Robert Thornberg, Linda Wänström, Gianluca Gini, “Bystander Behaviour in Peer Victiisation: Moral Disengagement, Defender Self-Efficacy and student-Teacher Relationship Quality”, **Research Papers in Education**, (2020): 15.

²⁹⁵ Bu çalışmalardan birkaçı: Caitlin Elsaesser, Deborah Gorman-Smith, David Henry, “The Role of the School Environment in Relational Aggression and Victimization”, **J Youth Adolescence**, c.42 (2013): 235; Rosalind Murray-Harvey, Phillip T. Slee, “School and Home Relationships and Their Impacy on School Bullying”, **School Psychology international**, c.31 s.3 (2010), 271; Juliana L. Raskauskas, Janet Gregory, Shane T. Harvey, Fathimath Rifshana, Ian M. Evans, “Bullying Among Primary School Children In New Zealand: Relationships With Prosocial Behaviour And Classroom Climate”, **Educational Research**, c.52 s.1 (2010): 1-13, DOI: 10.1080/00131881003588097.

²⁹⁶ Bourdieu, Passeron, **Vârisler**, 80.

²⁹⁷ Öğrenciler, yaşları nedeniyle, ailelerinin kültürel sermayesinin tamamına sahip değildir. Ancak yine de kültürel sermayeleri arasında aileleri nispetinde farklar olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle buradan sonra öğrencilerin *kültürel sermayesi*, ailelerinden edindikleri kadarını ifade etmektedir.

²⁹⁸ Öğrenciler, kültürel sermayede olduğu gibi ekonomik sermayenin de tamamına erişemez konumdadır. Ancak sahip oldukları eğitim araç gereci, ayakkabıları, beslenme kutularındaki gıdalar, vb. aralarındaki maddi gelir farklılığını açık etmektedir. Bu nedenle buradan sonra öğrencilerin *ekonomik sermayesi* ile kast edilen, sahip oldukları gereçlerin ima ettiği aile maddi gelir durumudur.



Şekil 7: Öğretmene Yakınlık

Öğretmene yakınlığı belirleyen en güçlü etmen, öğrencilerin kültürel sermayesi olmuştur. Ailelerinde edindikleri dil becerileri, eğitimde karşılarına çıkan ya da ihtiyaçları olan ön bilgiler ve eğitim ortamı, söylemi ve aktörlerine dair kültürleri onları avantajlı ya da dezavantajlı biçimde konumlandırmıştır. Halil ve Pınar gibi kültürel sermaye bakımından avantajlı öğrenciler sınıfta nasıl davranılacağını, nasıl konuşulacağını öğrenmiş; çevre, dünya gibi farklı konularda ön bilgi edinmiştir. Miras aldıkları (henüz tamamlanmasa da) kültürel sermaye ile bu öğrenciler, akademik açıdan daha yüksek başarı sergilemiş, böylece öğretmene daha yakın mesafede konumlanmıştır. Öğretmen, Halil ve Pınar'ın yorumlarını sıklıkla övmüş, onları ön plana çıkarmış ve takdir etmiştir.

Kültürel sermaye bakımından dezavantajlı öğrenciler ise sınıfta konuşulan konular hakkında ön bilgiyi ya da eğitim kültürünü edinememiştir. Bunun yanında dil bakımından sınırlı kodla beslenenler, öğretmenle iletişime geçerken çekince yaşamış ya da 'doğru iletişim kanalları'nı kullanmadığı için öğretmen tarafından ötelenmiştir. Selin, Berre, Naim gibi kültürel sermaye bakımından dezavantajlı öğrencilerin akademik başarıları da düşük olmuş, ya da Tuğçe gibi akademik başarı gösterse de yine 'doğru kanalları' kullanmadığı için takdir edilmemiştir. Ailelerinde edindikleri bilgi ve becerilerin dezavantajlı kalmasıyla bu öğrenciler, öğretmenden uzak konumlanmıştır.

Öğrencilerin kültürel sermayelerinin sınıf içerisine yansımaları dil becerileri, ön bilgileri ve eğitim kültürleri ile gerçekleşmiştir. Öğrenciler dil kodları (ayrıntılı ya da sınırlı dil kodu), okulda ihtiyaç duydukları ya da öğrenmek üzere oldukları konu/durumlara dair ön bilgileri ve okul ortamının *tanımlayıcı düzenine* alışkın olma durumları (eğitim kültürü) ile farklılaşmıştır. Bireysel farklılıklar olsa da, bir kimlik grubuna ait öğrencilerin öğretmenle benzer ilişki düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Bahsedilen farklılaşma, her bir öğrenci ve kimlik grubu için Tablo 6’da sunulmuştur. (Tablo 6).

Tablo 6: Öğretmene Yakınlık

			Dil Kodu	Ön bilgi	Eğitim kültürü		Bireysel eğilim
					Araçlar	Sonuçlar	
Gözdeler	Halil	Ö15ET	Ayrıntılı dil kodu	Üst düzey	+	+	Eğitime ilgi
	Pınar	Ö16KT	Ayrıntılı dil kodu	Üst düzey	+	+	Eğitime ilgi
Uyumlular	Zeynep	Ö7KA	Sınırlı dil kodu	Orta düzey	+	+	Düzene uyma
	Hilal	Ö11KT	Ayrıntılı dil kodu	Alt düzey	+	+	Düzene uyma
	Salim	Ö14ET	Sınırlı dil kodu	Alt düzey	+	+	Düzene uyma
	Ranya	Ö9KS	Sınırlı dil kodu	Alt düzey	+	+	Düzene uyma
	Ömür	Ö8ES	Sınırlı dil kodu	Orta düzey	+	+	Düzene uyma
Eğlenceliler	Hare	Ö12KT	Sınırlı dil kodu	Alt düzey	+	-	Eğlenme
	Reyhan	Ö5KT	Ayrıntılı dil kodu	Orta düzey	+	-	Eğlenme
	Çağrı	Ö3ET	Sınırlı dil kodu	Alt düzey	+	-	Eğlenme
	Mehmet	Ö6ET	Ayrıntılı dil kodu	Orta düzey	+	-	Eğlenme
	Naim	Ö2ET	Sınırlı dil kodu	Alt düzey	+	-	Eğlenme
	Serdar	Ö9ET	Ayrıntılı dil kodu	Orta düzey	+	-	Eğlenme
Gö rün	Berre	Ö13KT	Sınırlı dil kodu	Alt düzey	-	+	Kaçınma

	Selin	Ö10KT	Sınırlı kodu	dil	Alt düzey	-	+	Kaçınma
	Muhammed	Ö1ES	Sınırlı kodu	dil	Alt düzey	-	-	Kaçınma
İstenme yen	Tuğçe	Ö4KT	Sınırlı kodu	dil	Alt düzey	-	-	Ön planda olma arzusu

Öğrencilerin dil kodu, ön bilgileri ve eğitim kültürleri; onların öğretmenle ilişkisini farklılaştırmıştır. Kültürel açıdan avantajlı öğrenciler öğretmenle ilişkileri, öğrenci grupları ile aşağıda açıklanmıştır.

Gözdeler

Ainsworth'un çalışmasına göre öğretmen ve öğrenci arasında olumlu ilişki yalnızca güvenli bağlanma gerçekleştiğinde kurulabilir.²⁹⁹ Okul başarısı yüksek öğrenciler, bu bağlanmaya daha kolay ulaşabilmekte ve öğretmenle olumlu ilişki kurabilmektedir.³⁰⁰ Evde akademik destek gören,³⁰¹ ailesinin kültürel sermayesi yüksek ve sosyoekonomik açıdan avantajlı³⁰² öğrencilerin öğretmenle daha olumlu ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Bahsedilen özellikler bakımından avantajlı Halil, öğretmenle de en yakın ilişki kurabilmiş öğrencidir.

Ayrıntılı dil koduna sahip, üst düzey ön bilgisi olan ve eğitim kültürüne aşina Halil, öğretmene en yakın öğrencidir. Öğretmen Halil'in akademik performansını *"Hocam Halil oldukça seri okuyor"* (SG, 04.03.2021) gibi sözleriyle sık sık övmüş, onun hatalarını görmezden gelmiş, ders dışı şeylerle meşgul olmasına göz yummuş ve onu ön plana çıkartmıştır. Dil becerisi ve özgüvenli tavırlarıyla Halil, sınıfın gözde öğrencisidir. Halil'in *"dile hâkimiyetteki rahatlığın, imtiyazlı bir sınıfa mensup olmanın sağladığı kendinden eminlikle birleştiğinde kayıtsız bir özgürlük hissine kadar vardığı sonucu çıkarılabilir"*.³⁰³ O ders sırasında başka şeylerle meşgul olsa da,

²⁹⁹ Lieselotte Ahnert, Elena Harwardt-Heinecke, Gregor Kappler, Tina Eckstein-Madry, Anne Milatz, "Student-Teacher Relationships and Classroom Climate in First Grade: How Do They Relate to Students' Stress Regulation?", **Attachment & Human Development**, c.14 s.3 (2012): 260.

³⁰⁰ Çiğdem Kozaner, "Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi" (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017), 74.

³⁰¹ Fatma Uslu, "İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okula Yönelik Aidiyeti: Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi ve Aile Katılımının Rolü" (Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, 2012), 49.

³⁰² Jessica Calarco, "Social Class and Student-Teacher Interactions", **Education and Society**, ed. Thurston Domina, Benjamin G. Gibbs, Lisa Nunn, Andrew Penner, (California: California University Press, 2019), 67.

³⁰³ Bourdieu ve Passeron, **Yeniden Üretim**, 159.

dinlemese de, Chamliss'in *azizleri* gibi öğretmen gözünde değerini korur. Diğer bir ifadeyle Halil'in simgesel sermayesi bulunmaktadır. Bu sermayenin varlığı öğretmenin övgü dolu sözleriyle sıkça ilan edilmiştir. Böylece Halil ve diğer sınıf üyeleri bu simgesel sermayenin bilincinde olmuşlardır. Öğrenciler, sınıftaki en çalışkan (Salim, Hilal, Hare, Berre, Naim) ve öğretmenin en çok sevdiği (Reyhan, Hilal, Selin, Zeynep) kişinin Halil olduğunu belirtmişlerdir. Halil de bu sermayesini *"Evet, ben bile arıları zor yazdım", "Öğretmen yalnızca çok hızlı okuyanlara (kırmızı kurdele) veriyor. Ben çok hızlı okuyormuşum, okumayı bitirmişim ben öğretmen öyle söyledi."* gibi sözleriyle ifade etmiştir.

Halil'in simgesel sermayesi, onun ekonomik ve kültürel sermayeyle donatılmasından kaynaklanır. Halil özel anaokuluna gitmiş, özel müzik dersleri alan ve pahalı okul araç gereçlerine sahip bir öğrencidir. Evinde planlı bir yaşam döngüsü vardır, ayrıntılı dil kodu kullanılır, kitap okunur, zekâ oyunları oynanır ve özenle seçilmiş filmler izlenir. Ailesinin yaşam tarzı, Halil'in öğretmene yakınlaşmasını sağlamış ve ona simgesel sermaye kazandırmıştır. Bu yaşam tarzının bir diğer tanığı olarak velisi ve bahsedilen simgesel sermayenin farkındadır. Birebir görüşmelerde Halil'in annesi, onun *"bir öğretmenin isteyebileceği bir çocuk"* (Veli görüşmeleri, Halil'in annesi, ÖA15ET) olduğunu, *"bir tane örnek çocuk vardır. Ve hep gösterilir. O tarzda olduğunu"* düşündüğünü belirtmiştir. Halil'in yetiştiği kültürel ortam ve sakin mizacı onu örnek öğrenci yapmıştır.

Gözdeler kimlik grubundan Pınar ise öğretmene Halil kadar yakınlaşamamıştır. Onun ekonomik sermayesi ve bu sermayenin de etkili olduğu özgüveni Halil kadar yüksek değildir. Ancak Pınar'ın kültürel sermayesi onu öğretmene yakınlaştırmaya yetmiştir. Pınar'ın ailesinin eğitime ilgisi oldukça fazladır ve büyük kardeşi derece yapmış örnek bir öğrencidir. Evinde planlı bir yaşam sürdürülür, ayrıntılı dil kodu kullanılır, kitap okunur ve zekâ oyunları oynanır. Okula başlamadan önce Pınar, abisi gibi başarılı olması ve sınıf içerisinde "düzgün" davranması için öğütlenmiş/programlanmıştır.

Halil ve Pınar'ın kültürel sermayeleri, onların okul için uygun özelliklere (saygılı, temiz, düzenli, eğitime karşı ilgi duyan) sahip olmalarını sağlamış, akademik performanslarını iyileştirmiştir. Onların sınıf içerisinde verdiği yanıtlar arkadaşlarınınkinden daha genel yorumlar içermektedir. Örneğin kişisel bakımdan

bahsedilirken gerçekleşen konuşmalar, Halil ve Pınar'ın yorumlarının farklılığını göstermektedir:

“Tuğçe: - Dişlerimizi fırçalamalıyız. Temiz olmalıyız.

Halil: - Ben başka bir şeyden bahsetmek istiyorum. Mesela ellerimizi yıkıyoruz sabunlar doğaya karışıyor. Bazıları sıvı yağları lavaboya döküyor. Diğer canlılar kötü etkileniyor. (Halil bu sırada kekeliyor)

Öğretmen: - Sakin ol Halil, evet.

Tuana: - (gülüyor)

Sınıf: - (gülüyor)

Halil'in kekelemesiyle dalga geçiyorlar. Öğretmen uyarıyor. Ama Halil'in konuşması bitince alkışlatıyor.

Tuğçe: - Ama benim cevabımı alkışlamadınız.

Öğretmen: - Hamza çok güzel bir konuya değindi. Doğayı kirletmekten bahsetti. Sadece kendimizi değil okyanuslarda, ırmaklarda yaşayan canlılara da bakmalıyız, onları da korumalıyız.

Pınar: -Ben de başka bir şey söylemek istiyorum. Virüsler çok küçük olduğu için insanlar onu düşünmüyorlar.

Öğretmen başta anlamadı. “İnsanlar umursamıyorlar diyorsun, evet haklısın. Zaten neden bu virüs bu kadar zamandır bitmedi? Gözümüzle görmediğimiz için bazı insanlar umursamıyorlar, bana bir şey olmaz diyorlar. Bu yüzden virüs yayılıyor.” Tekrar alkış.

Tuğçe: - Eğer temiz olmazsak hastalanabiliriz, çok hastalanabiliriz ve ölebiliriz.

Tuğçe'ye alkış yok. Bana dönüp: “Ben alkış almadım” diyor.

Ders boyunca Halil ve Pınar'ın yorumları daha genel, bireysel şeylerden daha az bahsediyorlar. Diğer çocuklar ise kendi yaşamlarından kesitler sunuyorlar. Diğer çocuklar dişlerini ne kadar fırçaladığını anlatırken Halil dişlerin üstündeki tabakalardan bahsediyor.” (SG, 04.03.2021)

Halil ve Pınar kişisel bakım konusunu doğa ve salgınla bağdaştırmıştır. Sınıf bireysel kişisel bakım aktivitelerinden bahsederken Halil ve Pınar'ın yorumu - dil becerileri ve kültürel sermayeleri sayesinde - üst seviyededir. Öğretmen, onların bu yorumlarını beğenmiş ve onları alkışlatmıştır. Böylece Halil'in yaşadığı konuşma güçlüğü (kekeleme) de örtbas edilmiş, bir anlamda öğretmen desteği ve işbirliği

sağlanmıştır. Sorulan soruya doğru yanıt veren ancak Halil ve Pınar gibi üst seviyeye çıkamayan Tuğçe ise alkışlanmamıştır.

Uyumlular

Gözdeler öğretmenle yakın, onunla zaman zaman işbirliği yapan bir ilişki içerisindeyken *uyumlular* (Zeynep, Ömür, Hilal, Ranya, Salim) da öğretmen tarafından onaylanan, zaman zaman desteklenen gruptur. Uyumluların kültürel sermayesini oluşturan öğelerden en az biri dezavantajlıdır. Örneğin Zeynep, orta düzey ön bilgiye sahip bir öğrencidir ve sene başında kalem tutma becerisi için “*Aferin Zeynep, çok güzel bravo. Sen evde yapmışsın bu işleri*” (SG, 01.10.2020) şeklinde övülmüştür. Ancak Zeynep Azerbeycan Türküdür ve Türkiye’de resmi dil Türkçe olduğundan dil becerisi sınırlıdır. Zaman zaman anlama güçlüğü çekmektedir. Ayrıntılı dil koduna sahip olan Hilal ise eğitime dair sınırlı ön bilgiye sahiptir ve “*Öğretmen bir şey anlatınca benim kafam karışıyor. Bu senelerde zaten her zaman okula gitti geldi. Benim kafam karıştı. Bazı şeyleri anlamıyorum.*” (Öğrenci Görüşmeleri, Hilal, Ö11KT, Kasım 2020) sözleriyle öğretmeni anlamakta güçlük çektiğini belirtmiştir.

Uyumluların akademik performansındaki zayıflık onları geri planda bıraksa da eğitim kültürüyle uyumları öğretmene yaklaşımlarını sağlamıştır. Öğretmen, “*Bazı öğrenciler var hocam mesela Hilal gibi, Ranya gibi çok iyiler. Çok başarılı olmasalar da davranışları çok düzgün*” (Öğretmen Görüşmesi, Erdal Öğretmen, Kasım 2020) sözleriyle uyumluların tavırlarından memnun olduğunu belirtmiştir. Ancak uyumlular sınıf içerisinde pek övgü almamışlar, öğretmen tarafından yakınlık görmemişlerdir. Öğretmenin onlara atmadığı bu adım (övme), onların öğretmenden çekinmesine ve aralarında görünmez bir duvarın oluşmasına neden olmuştur. Uyumlular öğretmenlerinin onları sevdiğini belirtse de, ona her şeyi söyleyemeyeceklerini ve ilişkilerinde bir sınır olduğunu ifade etmişlerdir. Birebir görüşmelerde Hilal’in sözleri, bu sınırı ortaya çıkartır niteliktedir:

“Araştırmacı: - Öğretmeninle aran nasıl?”

Hilal: - İyi

Araştırmacı: - İyi mi seviyor musun onu?”

Hilal: - Çok

Araştırmacı: - Peki ona her şeyi söyleyebilir misin?”

Hilal: - Her şeyi söyleyemem. Bazen önemli şeylerimiz var. Ama bazen öğretmenim diyor ki bazıları beni ittiğinde öğretmenime sarılıyorum. Diyor ki niye sarılıyorsun bir şey olmaz diyor.

Araştırmacı: - Sen nasıl hissediyorsun o zaman?

Hilal: - Birazcık kendimi kötü hissediyorum

Araştırmacı: - Ne yapmasını isterdin öğretmenin?

Hilal: - Öğretmenim bana iyi davranmasını, dediklerimi yapmasını.” (Öğrenci Görüşmeleri, Hilal, Ö11KT, Haziran 2021).

Hilal gibi Salim, Zeynep, Ranya ve Ömür de öğretmenden her ihtiyacı olduğunda yardım alamadıklarını belirtmiştir. Onların öğretmenden yardım alması, öğretmenin uygunluk durumuna (“öğretmen o an uygunsa yardım eder” (Öğrenci Görüşmeleri, Ranya, Ö9KS, Kasım 2020)) bağlıdır.

Eğlenceliler

Eğlenceliler arasından Reyhan, Mehmet ve Serdar, dil becerileri ve ön bilgileri ile okula uyumlu kültürel sermayeye ve orta düzeyde ekonomik sermayeye sahiptir. Ancak aileleri, tanımlayıcı düzenin sonuçlarına inanmaz (“Çocuğumun özgür kalmasını daha çok önemsiyorum. Sonuçta daha yaşları çok küçük, eğlenmeye hakları var” (Veli Görüşmeleri, Serdar’ın annesi, ÖA9ET, Kasım 2020). Reyhan, Mehmet ve Serdar da davranışlarını normlara göre düzenlemezler. Hareketli ve özgür ruhlu mizaçları, norm dışı davranışlarına sebebiyet verir. Ancak onların bu davranışları öğretmen tarafından uyarılmaz, hoş görülür. Örneğin Mehmet ders sırasında Sümeysa’yı rahatsız ettiğinde uyarılmaz, görmezden gelinir. Öğrenciler, özellikle Mehmet ve Serdar’ın “yaramaz” olduğunu, öğretmeni dinlemediğini ancak öğretmenin onlara kızmadığını belirtmiştir. Reyhan onlar kadar hareketli olmasa da, öğretmen ona da ayrıcalık tanımıştır. Örneğin Reyhan ders sırasında başka şeyle ilgilenirken öğretmen onu uyarmamıştır (“Reyhan boyama yapıyor. Öğretmen Reyhan’ı uyarmıyor.”, SG, 15.10.2020). Ancak aynı derste çantasını kurcalayan Tuğçe uyarılmıştır: “Tuğçe, bırakır mısın onu” (SG, 15.10.2020). Mehmet, Serdar ve Reyhan’ın kültürel sermayeleri onları öğretmene yaklaştırmış, yanlış davranışlarının görmezden gelinmesini sağlamıştır.

Hare, Çağrı ve Naim ise dil becerileri ve ön bilgileri bakımından dezavantajlıdır. Ancak bu öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ailelerinin sınıf bilinci ve statü kabulü, bu öğrencilerin özgüvenini artırmış görünmektedir.

Örneğin Hare'nin annesi, *"Bizim durumumuz çok iyi değil zaten hocam. Çocuklara ne verebiliyoruz ki"* (Veli Görüşmeleri, Hare'nin annesi, ÖA12KT, Kasım 2020) sözleriyle çocuklarına aktardığı sermayenin az olduğunu ima etmiştir. Ancak bu azlık, yoksunluk anlamına gelmez. Hilal, Çağrı ve Naim'in annelerinin ait oldukları toplumsal sınıfın (işçi sınıfı) ekonomik ve kültürel koşullarını kabullendikleri görülmüştür. Kendilerini haksızlığa uğramış, ya da daha fazlasını elde edebilecek konumda görmezler. Vakur bir kabulleniş ile sınıf bilincine sahiptirler (*"İşçi benim eşim hocam. Olduğu kadar. Böyledir bu"* (Veli Görüşmeleri, Çağrı'nın annesi, ÖA3ET, Kasım 2020)).

Hare, Çağrı ve Naim'in annelerinin kabullenışı, çocukların da sınıf içi davranışlarına yansımış görünmektedir. Hare, Çağrı ve Naim öğretmenin onlara yakınlık göstermemesini kabullenmiş ve daha fazlasını talep etmemiştir. Örneğin ilk haftalarda öğretmenin ilgisini talep eden ve ona sarılma, gülümseme gibi sevgi gösterilerinde bulunan Hare, öğretmen tarafından bir kez uyarıldıktan sonra bu talepten vazgeçmiştir. Öğretmenin onlara kızmaması ya da aralarında bir sorun olmaması bu öğrenciler için yeterli görünmektedir. Onlar için öğretmenle iyi ilişkilerinin olması, sorunun olmaması demektir. Bu bağlamda Çağrı öğretmenle aralarının iyi olduğunu *"öğretmen bana kötü bir şey demedi"* (Öğrenci Görüşmeleri, Ö3ET, Kasım 2020) sözleriyle, Naim ise *"bana kızmıyor öğretmen"* (Öğrenci Görüşmeleri, Ö2ET, Kasım 2020) sözleriyle açıklamıştır.

Görünmezler

Görünmezler, öğretmen tarafından dikkate alınmayan etkisiz, hayalet öğrenciler gibidir. Bu nedenle öğretmenle ilişkilerini açıklamak oldukça zordur. Genelde görünmezlerin doğru yanıtları övgü almaz, yanlış yanıtları düzeltilmez, yardım çağrılarına cevap verilmez. Öğretmenin öne çıkan öğrenciyi geliştirme arzusu,³⁰⁴ Muhammed, Selin ve Berre'yi fark etmeden göz ardı etmiştir. Bu öğrenciler arasından Muhammed, Suriye göçmenin bir ailenin çocuğudur. Bu nedenle dil becerisi oldukça zayıftır. Türkçe'yi anlamakta güçlük çeker. Ancak Erdal Öğretmen bunun farkında

³⁰⁴ Erdal Öğretmen, ön plana çıkan öğrencilerin daha çok teşvik edilerek geliştirilmeleri gerektiğinden bahseder. Ona göre geri planda kalan öğrencilerin küçük işlerle sınıfa tutundurulmaları yeterlidir: *"Ders ortamında verdiği cevaplar, ya da işe el atma, her şeye koşturma. Bir de siz onu eğer teşvik ediyorsanız, çocuk sivriliyor doğal olarak. Sivrilince orada ne oluyor, popüler oluyor ön plana çıkıyor. İşte burada öğretmenin yönlendirmesi önem arz ediyor. Öğretmen onu yönlendirdiği zaman o vasfını geliştirebiliyor çocuk"; "Mesela, projektörü izleyeceğiz, burada ışıktan dolayı lambaları söndürecek bir çocuk görevlendiririm. Perdeyi çekecek bir çocuk görevlendiririm."* (Öğretmen Görüşmesi, Kasım 2020).

olmasına rağmen ona destek sağlamamış, yönlendirme yapmamış ve onu görünmez kılmıştır. Muhammed’e zaman zaman söz hakkı verse de onun yanıtlarına dönüt vermekte çekimser davranmıştır.

Selin ve Berre ise işçi sınıfı ailelerden gelen iki kız öğrencidir. Bu öğrencilerin annelerinin tipik özelliği, ait oldukları toplumsal sınıfı kabul etmeme eğilimleridir. Kültür seviyelerinin işçi sınıfından daha fazla olduğunu, çevrelerindeki diğer insanlardan daha iyi şartları hak ettiklerine inanırlar. Örneğin Berre’nin annesi “*Ben üniversite bitiriyorum hocam. Açık öğretim okuyorum. Birkaç dersim kaldı onları da verince bitireceğim. Babası da bir üniversite bitirdi, diğerini okuyor şimdi. Eğitime ilgiliyizdir yani hocam. Öyle sıradan aileler gibi değiliz*” (Veli Görüşmeleri, ÖA13KT, Kasım 2020) sözleriyle üstün yönlerini vurgulamıştır. Selin’in annesi ise “*Evde mesela boş durmuyoruz hocam. Ben hep kitap okurum çocuklara. Farklıyızdır. Kitapla büyüttüm onları. Ben kendim de hep okurum. Her zaman bir kitabım vardır yani çok okuyamasam da*” (Veli Görüşmeleri, ÖA10KT, Kasım 2020) sözleriyle diğer ailelere göre daha kültürlü olduğunu ima etmiştir.

Selin ve Berre’nin annesine göre kültürel seviyelerindeki farklılık hak ettiği değeri/saygıyı görmemektedir (“*Ama kimse öyle siz farklısınız demiyor hocam*”, Veli görüşmeleri, Selin’in annesi, ÖA10KT, Kasım 2020). Çevrelerindeki insanlar onların bu farklılığını anlayamamakta, onları ve çocuklarını eksik değerlendirmektedir. İki anne de çocuklarının akademik performanslarının oldukça iyi olduğuna, ama bir şekilde çocuklarının geri kaldığına inanmaktadır. Bu zaman zaman çocuklarının “*uysallığı*” ve “*sakinliği*” nedeniyle olurken zaman zaman eşitsiz uygulamalar çocuklarının geri planda kalmasına neden olmaktadır. Örneğin Selin’in annesi, yılsonunda hızlı okuyan öğrencilere madalya verilmesini eşitsiz olduğunu belirtmiştir: “*madalya verilmesi eşitliği bozmuyor mu?*” (SG, 18.06.2021). Ona göre hızlı okuyanlara madalya verilmesi – ki bu madalyalar açıkça ilan edilmeden öğrencilerin karne dosyalarına gizlenmiştir – aralarında eşitsizlik üretecek, başarılı olmayan öğrencilerinin “*şevklerini kıracak*”tır.

İstenmeyenler

Destek, ödül ve ceza öğretmen ve öğrenci yakınlık stratejileri arasında sıralanır.³⁰⁵ Tuğçe'in öğretmenle ilişkisi de bu stratejilerin talebi ve reddedilme üzerinedir. Tuğçe öğretmenin sevgisini, ilgisini, övgüsünü ve dikkatini talep ettikçe uzaklaştırılır. Tuğçe'nin ailesinden edindiği kültürel sermaye, onun akademik performansının yüksek olmasına elverişli değildir. Fakat Tuğçe, ona uygun görülen konumu kabullenmekte zorlanır. Benzer kültürel sermaye ve eğitim kültürüne sahip olan *uyumlular* ya da *görünmezler* gibi öğretmenden uzak durmayı kabul etmez. *Eğlenceliler* gibi özgüvene ve telafi stratejilerine de sahip değildir. Hata yaptığında ya da uyarıldığında bunu kabul edip özür dilemez, ya da sevimlilik stratejisini kullanmaz. Bunun yerine Tuğçe, *gözdeler* gibi öğretmenle yakın ilişki içerisinde olması gerektiğine inanır. Ancak buna imkân sağlayacak kültürel sermayesi bulunmamaktadır.

Tuğçe, *gözdeler* gibi öğretmenle yakın ilişki kurmaya çabalar. Bunun için onlar gibi davranışlar sergilemeye ya da yanıtlar vermeye çalışır. Onun bu stratejisi, "benzerlik stratejisi" olarak adlandırılmıştır. Davranışları ve cevaplarıyla *gözdelere* benzemeye çalışarak onlar gibi öğretmenle yakın ilişki içerisinde olmayı beklemiştir. Onlar bir soruya cevap verdiğinde hemen arkasından Tuğçe de yanıt vermeye çalışmış ve yanıtlarını Hilal ve Pınar'a benzetmiştir. Onlar gibi genel, konu dışı ve üst düzey yorum yapmaya çalışmıştır. Ancak onun bu çabası "*halk sınıflarından öğrencilerin davranış tarzlarında sıkça rastlanan "zorlama" ... bir ispatlama kaygısı*"³⁰⁶dır.

Tuğçe'nin kendini ispat çabası büyük çoğunlukla başarısız, Tuğçe övgü almamıştır. Bu duruma tepkisini, üzüntüsünü ve benzerlik iddiasını "*Ama benim cevabımı alkışlamadınız*" (SG, 04.03.2021), "*Bana yine mi alkış yok?*" (SG, 18.03.2021), "*Ben de balon balığı dedim*" (SG, 03.06.2021) gibi sözleriyle ifade etmiştir. Gibb olumlu iletişimi tanımlarken savunma düzeyinin düşük olması gerekliliğinden söz eder.³⁰⁷ Bu anlamda Tuğçe'nin kendini savunma ihtiyacı, öğretmenle ilişkisinin olumsuz olduğunu gösterir. Ancak Tuğçe'nin bu itirazı hiçbir zaman dikkate alınmamış, yanıtlanmamıştır.

³⁰⁵ Scott A. Myers, "Student Perceptions of Teacher Affinity-Seeking and Classroom Climate", **Communication Research Reports**, c.12 s.2 (1995): 195; Virginia P. Richmond, "Communication in the Classroom", **Communication Education**, c.39 (1990): 186

³⁰⁶ Bourdieu ve Passeron, **Yeniden Üretim**, 161.

³⁰⁷ Jack R. Gibb, "Defensive Communication", **The Journal of Communication**, c.11 s.3 (1961): 141-148.

Öğretmen tarafından takdir görmemek çoğunlukla Tuğçe'nin üzülmeye neden olmuş, ancak onu bu davranıştan vazgeçirmemiştir. Öğretmen ise onun bu tavrını ısrarcı bulmuş ve arasına mesafe koymuştur. Tuğçe'nin yorumlarını dinlerken merak ifadesi takınmamış, onunla göz teması kurmamış ve bir an önce susmasını istercesine bir sonraki adım için hazırlıklara başlamıştır. Örneğin mevsimler konusunda ağaçların mevsimlere göre değişimi bir video aracılığıyla işlenmiştir. Video sonrasında Tuğçe'nin yorumu öğretmen tarafından dikkate alınmamış ve hemen sonraki etkinliğe geçilmiştir:

“Tuğçe: - Öğretmenim

Öğretmen: - Evet, efendim Tuğçe? (öğretmenin sesinde merak yok)

Tuğçe: - Ağaçlarımız kesilirse hayatımız kötü gider (Tuğçe ayağa kalkıp tahtaya doğru gelmeye başladı)

Öğretmen: - Oradan da söyleyebilirsin bize. Ben seni dinlerim. (Geride dur anlamında)

Tuğçe: - Tamam. Ve kötü olur. Dimi?

Öğretmen: - Evet teşekkür ederim

Videoyu tekrar başlattı. Öğretmen Tuğçe'nin yorumu hakkında tepkide bulunmadı.

Öğretmen: - Evet kim gelecek buraya ve bir ağaç taklidi yapacak? Ve bize ağaçlar hakkında bildiklerini anlatacak? Evet (Halil'e bakarak)

Halil: - Öğretmenim ben bilmiyorum ama

Öğretmen: - Hayal et bakayım ağaç nasıl durur

Halil tahtaya çıktı.

Öğretmen: - Evet Halil ağaçlar hakkında bildiklerini anlat

Halil: Şöyle olur mu öğretmenim

Öğretmen: - Sen istedikten sonra olur niye olmasın (övgü).” (SG, 10.06.2021). Öğretmenin buradaki tavrı Tuğçe'yi susturmaya, durdurmaya, ötekileştirmeye ve cesaretini kırmaya yöneliktir. Buna karşılık hemen sonrasında gönüllü davranmamasına rağmen Halil övülerek cesaretlendirilmiştir. Hâlbuki Tuğçe ağaçlar kesildiğinde doğaya zarar verileceğini anlatmaya çalışmıştır. Onun bu yorumu Halil ve Pınar'ın genel yorumlarına benzer. Ancak sınırlı dil koduna sahip olduğundan açıklaması yetersiz kalmıştır. Öğretmen bu eksikliğe hoşgörü göstermemiş ve onu

susturmuştur. Halil ise tam tersi bir tavırla istekli olmamasına rağmen cesaretlendirilmiş ve övülmüştür. Tuğçe'nin benzerlik stratejisi ise işe yaramamıştır.

Öğretmenin Tuğçe'nin stratejisini desteklememesi onu belirli bir mesafede tutmuştur. Bunun yanında öğretmen, Tuğçe'nin akademik performansını değerlendirirken de cimri davranmış, onu takdir etmekten kaçınmıştır. Böylece Tuğçe, Halil ve Pınar'a benzemeye çalışmadığı zamanlarda da ötelenmiştir. Sergilediği performans eksiksiz olsa da öğretmen onu takdir etmemiştir. Örneğin öğretmenin yazıları kontrol ederken verdiği dönütler ve Reyhan'ın tepkisi, Tuğçe'nin öğretmene ne kadar uzak olduğunu bir kez daha göstermektedir:

“Öğretmen (Reyhan'a): - Güzel. Buraya 'm' koymak gerekirdi, bir harfin eksik.”

Sonra sıra Tuğçe'de:

Öğretmen (Tuğçe'ye): - “Bakayım, evet.”

Tuğçenininki eksiksiz. Ama aferin alamadı.

Reyhan Tuğçe'ye dönüp: - “Ben okey aldım, sen?”.

Tuğçe'den cevap yok. Rana Tuğçe'nin doğru yazdığını görüyor ama yorum yapmıyor. Takdir yok Tuğçe'ye yine. Arkadaşından da takdir yok. Tuğçe de “ben doğru yaptım” diyemiyor. Kendiyle gurur duyamıyor. Çünkü takdir edilmedi, eksik. Ama aslında yaptığı iş tam.” (SG, 04.03.2021).

Tuğçe'nin yazısı eksiksiz olsa da öğretmenden övgü almamıştır. Bu durum onun takdire yabancılaşmasına neden olmuş ve takdir edildiği nadir zamanlarda nasıl tepki vereceğini bilememiştir. Örneğin aşağıda alkışlanan Tuğçe bu övgüye şaşırmış, konumunu yükseltmemiştir:

“Tuğçe: - Ben derdim ki, bu kadar vakit geçmemeli. Annene söyleyip lütfen dakikan dolunca izleme.

Öğretmen: - Hehehe (gülüyor). Evet çok güzel. Çok doğru. Sınıfın hepsine bir alkış alabilir miyim, hepinize kocaman bir alkış.

Herkes alkışlıyor. Tuğçe en son alkışlıyor. Önce bir etrafına bakıyor. Tuğçe'nin övgü sonrası şaşkınlığı ilginç. Bu şaşkınlık onun övgüyü daha az almasına sebep oluyor olabilir.

Öğretmen: - Çok doğru şeyler söylüyorsunuz, teşekkür ederim Tuğçe.” (SG, 01.04.2021)

Burada öğretmenın övgüsü (alkış) tüm sınıfa olsa da, bu övgüyü Tuğçe'nin cevabından sonra vermiş ve Tuğçe'ye ayrıca teşekkür etmiştir. Ancak Tuğçe, aldığı alkışa şaşırmış ve tepki vermekte gecikmiştir. Benzer bir tepkiyi 10 Haziran 2021'de doğru cevabı alkışlandığında da vermiştir (*"Tuğçe memnun. Ama gururlu değil"*). Bu durum Tuğçe'nin övgüyü nasıl karşılayacağını bilmediğini gösterir. Alkışlansa da gururlanmaktan ya da kendisini kutlamaktan çekinmiştir.

Övgü alamayan, alsa da bunu kabullenmekte zorlanan Tuğçe, öğretmenın kendisini sevdiğini ifade etmemiştir. Bireysel görüşmelerde öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretmenın kendilerini sevdiğini ifade ederken Tuğçe bu soruyu yanıtsız bırakmıştır:

"Araştırmacı: - Peki öğretmenini seviyor musun?"

Tuğçe: - Seviyorum

Araştırmacı: - O seni seviyor mu?"

Tuğçe: - Evet

Araştırmacı: - Nereden biliyorsun?"

Tuğçe: - Karnelerimizi aldığımız zaman ben ne alacağımı söylüyüm mi? Bisiklet scooter" (Öğrenci Görüşmeleri, Tuğçe, Ö4KT, Kasım 2020). Aynı soru tekrar yöneltildiğinde *"Çünkü ben Sinan Öğretmenime dedim ki ben sizi çok seviyorum. O da dedi ki ben de. Evet. Şimdi yerden yüksek oynayabiliriz."* diyerek tekrar konu değiştirmesi, onun bu sevgiye inancının düşük olduğunu göstermektedir.

Tuğçe'nin öğretmenle zayıf ilişkisi, ailesinin ona aktardığı kültürel sermaye ve *"en önemli belirleyeni toplumsal köken"*³⁰⁸ olan tutumlar ile yakından ilişkilidir. Tuğçe'nin annesi göçmen bir kadındır ve babası başka insanlarla görüşmesine izin vermez. Öğretmen, Tuğçe'nin annesinin *"whatsapp grubunda bile yazı yazama"*dığını, evde yazışmasının yasak olduğunu belirtmiştir. Annenin sosyal sermayesinin düşüklüğü ve sinyalleri görülen baskı ortamı Tuğçe'nin sosyal becerilerinin düşük olmasına neden olmuştur. Bu nedenle öğretmenin ilettiği 'uzaklık' mesajını almakta ve kabullenmekte zorlanmıştır. Ancak bu konuda daha derin yorumların yapılabilmesi için aile yaşantısının ve sosyal beceri durumlarının bilinmesi

³⁰⁸ Bourdieu ve Passeron, *Vârisler*, 83

gerekir. Bahsedilen özellikler bu çalışmanın kapsamına dâhil edilmediğinden (daha ileri seviye analiz) için başka çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

4.3. Derslik Sosyolojisi ve Toplumsal Ayrışma

4.3.1. Aileden Okula Geçiş ve Toplumsal Ayrışma

İlkokul birinci sınıf, öğrencilerin modern eğitimin *gerçek* ve *tam zamanlı* üyeleri olduğu *ilk* seviye olarak kabul edilebilir. En başta ilkokul birinci sınıf, zorunlu eğitimin ilk basamağıdır. Bunun yanında bu seviyede öğrenciler, eğitimin sınama ve eleme gibi ciddi işlevleriyle karşı karşıyadır ve ailelerinden daha bağımsız olarak ele alınır. Artık görevleri eğlenme ya da oyun değil, eğitimin pedagojik pratiklerini yerine getirmek, kazanımları edinmektir. Tam zamanlı öğrenci olmak durumundadırlar. Daha önce olduğu gibi okula yarı zamanlı devam etme şansları yoktur. Ailelerinde edindikleri bilgi, birikim ve tutumları olduğu gibi sınıfa getirirler ve bu özellikleriyle sınıfta bir yer edinmeye çalışırlar. Bu anlamda birinci sınıf, aile özelliklerinin modern eğitimle ilk karşılaşma alanı olarak kabul edilebilir. Yapılan gözlem ve incelemeler, bu özellikler arasından toplumsal köken/ayrışmanın derslik sosyolojisinde önemli bir yere sahip olduğunu göstermiştir.

Toplumsal köken, ailelerin yaşam biçimi, kültürü, dili gibi özelliklerini biçimlendiren önemli ayrışmalardandır. Bireylerin habitusları, Bourdieu habitus kavramıyla toplumsal kökeni farkını yaşam biçimleriyle açıklamıştır. Üst toplumsal sınıftan gelen öğrencilerin üniversitede daha başarılı olması, *habitus*larının eğitimde başarıyı öne çıkaracak biçimde düzenlenmesinden kaynaklanır.³⁰⁹ Bernstein ise toplumsal kökene dayanan düşünme biçimi ve dil farklarına odaklanmıştır. Bernstein'ın çalışmaları, çocukların oyuncak kullanım biçimlerinin,³¹⁰ dil ve sosyalleşme becerilerinin³¹¹ ailelerinin toplumsal sınıfına göre şekillendiğini gösterir. Bu biçimlenme esasında yargı değeri taşıyan bir farklılaşma değildir. Ancak modern eğitimin tek tipçi ve merkeziyetçi yapısı, toplumsal kökenden kaynaklanan bu tür

³⁰⁹ Bourdieu, Passeron, **Vârisler**, 60.

³¹⁰ Basil Bernstein, Douglas Young, "Social Class Differences in Conceptions of the Uses of Toys", **Class, Codes and Control: Volume II, Applied Studies Towards a Sociology of Language**, ed. Basil Bernstein (London: Routledge Taylor & Francis Group, 2003): 11-21.

³¹¹ Basil Bernstein, Dorothy Henderson, "Social Class Differences in the Relevance of Language to Socialization", **Class, Codes and Control: Volume II, Applied Studies Towards a Sociology of Language**, ed. Basil Bernstein (London: Routledge Taylor & Francis Group, 2003): 22-43.

farklılıkları birer ölçüt olarak işlevselleştirir. Böylece belirli bir kültür ön plana çıkartılarak “toplumsal sınıflar arasındaki bölünmeler daha da keskinleşir”³¹².

Modern eğitimin yerel farklılıkları *yersizyurtsuzlaştırması*³¹³ ve bu farklılıklara kendi ideolojisi kapsamında değer yüklemesi, öğrencilerin ailede edindikleri özelliklere göre ayrışmasına neden olur. Okulun öğretim ve tanımlayıcı düzenine benzer bir kültürde yetişen orta sınıftan öğrencilerin eğitime katılımları daha etkindir.³¹⁴ Onlar okulun bilgi sistemi, tanımlayıcı düzeni, hiyerarşik yapısı, kuralları ve düzeni hakkında önceden bilgi sahibidir. Uyum sağlamakta zorlanmazlar. Alt toplumsal sınıftan gelen, kültürel sermayeleri düşük çocuklar için ise ‘eğitimin süreksizliği’ söz konusudur. Bu çocukların ailede aldıkları eğitim, modern eğitimle uyuşmadığından kesintiye uğrar ve süreksiz hale gelir. Bu süreksizlik alt toplumsal sınıftan gelen çocukların okula uyum ve başarı durumlarını zedeleyerek eğitimin *toplumsal seçme*³¹⁵ işlevine katkıda bulunur.

Öğrencilerin ailelerinden kaynaklanan farklılaşmalar genellikle lise ve üstü seviyelerde incelenirse de,³¹⁶ bu farklılıkların ilköğretim düzeyinde de oldukça – hatta diğer seviyelerden daha fazla - görünür olduğu gözlemlenmiştir. İlkokul birinci sınıf, öğrencilerin ailelerinde edindikleri kültürün okul kültürüyle çarpıştığı ilk alandır. Nitekim birinci sınıfta öğrenciler eğitimin kurumsal talepleriyle ciddi anlamda ilk defa karşılaşır. Bu seviyede seçme, eleme, değerlendirme işlevleri aktif olduğundan ayrışmalar daha belirgindir.

1-B sınıfının tanımlayıcı düzeni, Bernstein’ın *katı sınıflandırma [strong classification]* olarak kavramsallaştırdığı düzene uygundur. Güç, kimlik, bilgi sistemleri arasında görünür, katı bir sınır vardır. Öğretmen-öğrenci arası, öğrenci kimlik grupları arası, dersler arasında belirgin bir bölünme vardır. Öğrenciler, öğretmenin eylem alanına yaklaşamazlar. İzin almadan ayağa kalkamazlar,

³¹² Samuel Bowles, “Schooling and Inequality from Generation to Generation”, **Journal of Political Economy**, c.80 s.3 (Part 2: Investment in Education: The Equity-Efficiency Quandary (May - Jun., 1972)): S219-S251.

³¹³ Kavram Gilles Deleuze ve Felix Guatari tarafından **A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia** adlı eserde kullanılmış “tarihsiz” kavramlardan biridir.

³¹⁴ Bernstein, **Class, Codes and Control: Volume III, Towards A Theory of Educational Transmission**, 37.

³¹⁵ Bourdieu, Passeron, **Yeniden Üretim**, 186.

³¹⁶ Willis, **İşçiliği Öğrenmek**; Bourdieu ve Passeron, **Vârisler**; Kaysılı, **Okul Kültürünün Sosyal İnşası**; Soylu, “Özel okullarda okul içi süreçlerin ayrıcalıklı kimliğin kurulumunda ve yeniden üretimindeki rolü”; Atmaca, “Eğitimde toplumsal eşitsizliğin kültürel sermayenin aktarımıyla yeniden üretilmesi”, vb.

konuşamazlar. Söz hakları sınırlıdır. Öğrenci kimlik grupları kendi aralarında sosyalleşir ve diğer gruplarla etkileşimleri çok azdır. Bunun yanında dersler arası transfer yok denecek kadar azdır. Hayat Bilgisi dersinde para konusu işlenirken Matematik dersinin sınırlarına girilmez. Hatta para hesaplaması (Matematik) ile ilgili bir soru (“Öğretmenim paraları nasıl topluyoruz?”) soran Hilal “O bu derste değil” (SG, 11.03.2021) şeklinde uyarılarak iki ders/bilgi arasındaki sınır hatırlatılmıştır.

Toplumsal köken bakımından avantajlı öğrenciler katı sınıflandırmanın olduğu bir ev ortamında büyümüşlerdir. Onların aile kültürlerinde de zaman, mekân ve aktörlerin sınırları belirgin ve katıdır. Örneğin Halil’in annesi, “*Evde saatlerimiz var. Film saati, resim saati, eğlenme saati gibi. Bir de köşeler yaptık sanat köşesi, bilim köşesi şeklinde*” (Veli Görüşmeleri, ÖA15ET, Haziran 2021) sözleriyle evde zaman ve mekânı dilimlediklerini ve sınırlandırdıklarını açıklamıştır. Serdar’ın annesi ise ev yaşamlarında aktörlerin sınırlarının belirginliğini “*Onların görevleri ayrı bizimkiler ayrı. Evde herkes görevini sorumluluğunu bilir*” (Veli Görüşmeleri, ÖA9ET, Haziran 2021) biçiminde aktarmıştır.

Alt toplumsal sınıftan gelen öğrenciler içinse durum bambaşkadır. Onların aile düzenleri, Tönnies’in *Gemeinschaft [topluluk]*’ına benzer. Aile bağları, duygusal kararlar ve düzenlemeler ön plandadır. Örneğin Naim’in annesi akraba toplantılarını, “*genelde aile şeylerimiz çok. Hem kalabalığız. Hem çok sıkıyızdır. Genelde çocukları buluşturmaya çalışırız. Teyze çocukları hala çocukları. Onlarla buluşmaya çalışırdık genel olarak. Çocuklar beraber olsunlar diye*” (Veli Görüşmeleri, ÖA2ET, Haziran 2021) sözleriyle çocuklar için bir etkinlik olarak aktarmıştır. Alt toplumsal sınıfların belirgin bir özelliği olan zamanın dilimlenmemesi/sürekliliği,³¹⁷ 1-B öğrencilerinin yaşamlarında da görülmüştür. Örneğin Berre’nin annesi, günlük rutini sorulduğunda zaman dilimlerinden değil, “*Evimde neler yapıyorum. Yani günüm çok yoğun geçiyor tabi bebekle. Şimdi büyüdükçe derler ya derdi zorlaşıyor diye. Büyüdükçe baya yaramazlıkları falan artınca onlar da diyor hani abla olmak çok zormuş diyor*” (VG, ÖA13KT”, Haziran 2021) şeklinde yaşadığı güçlüklerden bahsetmiştir. Zaman ve mekân parçalara ayrılmamış, zayıf biçimde sınıflandırılmıştır. Bu nedenle esnektir, değişkendir ve belirgin sınırlar yoktur.

³¹⁷ Lawrence L. Leshan, “Time orientation and social class”, *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, c.47 s.3, 589–592. doi:10.1037/h0056306

Ev ve sınıf ortamlarının benzerliği/aykırılığı, öğrencilerin sınıfın öğretim ve tanımlayıcı düzenlerine uyumlarını belirlemede etkili olmuştur. Anne ya da babası öğretmen, memur gibi mesleklerde olan, evinde okulun tanımlayıcı düzenine yakın bir kültürle (katı sınıflandırma) yetiştirilmiş Halil, Pınar, Reyhan, Mehmet ve Serdar sınıfta rahat davranışlarıyla dikkat çekmiş, “*oturuşları daha dik*” (SG, 15.10.2020), sesleri daha yüksek olmuştur. *Habitusları* sınıfa benzerdir ve onları saygı gösterme, davranış düzenleme, dürtüleri/istekleri erteleme gibi gerekli stratejilerle donatmıştır. Davranışlarından, kendilerini yabancı bir ortamda hissetmedikleri anlaşılır. Çünkü onlar ders-teneffüs gibi, öğretmen-öğrenci gibi, matematik-hayat bilgisi gibi sınırlara aşınadırlar ve sınıfın tanımlayıcı düzenine uyum sağlamakta zorlanmazlar. Öğretmenle göz teması kurar, ihtiyaçları olduğunda öğretmenden yardım ister, yüksek ve özgüvenli bir sesle konuşurlar. Onların bu tavırları sözlerinin daha tesirli olmasını, öğretmenin onları daha fazla dinlemesini ve daha fazla övmesini sağlamıştır.

Okulun kurumsal kültürüyle sosyal hayatları bütünleşmeyen diğer çocuklar ise sınıfta nasıl davranacağını bilemeyen halleriyle dikkat çekmişlerdir. Sınıfın tanımlayıcı düzenine uyum sağlamakta zorlanmış, bu dezavantajlarını sakın (*uyumlular* grubu), eğlenceli (*eğlenceliler* grubunun bir kısmı (Hare, Çağrı, Naim)) ya da ısrarcı (*istenmeyen* grubu) olma gibi stratejilerle telafi etmeye çalışmışlardır. Bu stratejiler öğrencilerin sınıf içerisinde bir konum edinmesine yardımcı olduysa da, aile kültürü bakımından avantajlı öğrenciler gibi rahat olmalarını sağlayamamıştır. Örneğin “*Reyhan çizgi çizemedi. Öğretmenden yardım istiyor. Öğretmen geldi ve yardım etti ona. Tuğçe de yapamadı ama yardım istemiyor*” (SG, 12.11.2020) notları Reyhan ve Tuğçe arasındaki farkı göstermektedir. Reyhan’ın evinde “*her şeyin zamanı ayrıdır. Yemek, etkinlik, serbest zaman olarak ayrıdır. Bir de önceden planlıdır tabii*” (Veli Görüşmeleri, Reyhan’ın annesi, ÖA5KT, Haziran 2021). Bunun yanında babasının memur olması, Reyhan’ın devlet kurumlarının tanımlayıcı düzenine aşinalığını da artırmıştır. Ailesinin öğretmenle ilişkisi oldukça iyidir. Erdal Öğretmen, Reyhan’ın ailesinin “*eğitime destek olanlar arasında*” (Öğretmen Görüşmesi, Erdal Öğretmen, Haziran 2021) olduğunu belirtmiştir. Reyhan’ın ailesinden miras aldığı bu avantaj, onun sınıf içerisindeki davranışlarını biçimlendirmiştir. Sınıf, onun için “*rahat hissediyorum*” (Öğrenci Görüşmesi, Reyhan, Ö5KT, Haziran 2021) dediği bir ortamdır. Tuğçe için ise durum farklıdır. Tuğçe’nin babası işçi, annesi ise ev hanımıdır. Annesi, günlük rutinlerini “*genelde hep evdeyiz. İşlerimi yaparım. Tuğçe kardeşiyle*

oynar.” (Veli Görüşmeleri, ÖA4KT) şeklinde özetlemiştir. Zaman onlar için sınıfta olduğu gibi parçalara ayrılmış değildir. Bunun yanında Tuğçe’nin annesinin öğretmenle iletişimi de zayıftır. Erdal Öğretmen, “*Tuğçe’nin babası izin vermiyor sanırım Hocam. Whatsapp grubunda dahi bir şey yazmıyor annesi. Hep evde kadın.*” (Öğretmen Görüşmeleri, Kasım 2020) sözleriyle ailenin de öğretmenle iletişiminin kopuk olduğunu açıklamıştır. Aile-okul arasındaki düzen ve iletişim kopukluğu, Tuğçe’nin sınıfın tanımlayıcı düzenine uyum sağlayamamasında etkili görünmektedir.

Toplumsal köken bakımından avantajlı öğrencilerin sınıfın tanımlayıcı düzenine daha kolay uyum sağlayıp bu düzeni kendi ihtiyaçları doğrultusunda kullanabilirken, diğer öğrenciler bunu başaramamıştır. Onların ailelerinden edindikleri kültürel sermaye, sınıf düzeninin faydalarını tespit edip bunları kullanmaları için elverişli değildir. Bunu yapmak için alt toplumsal sınıftan gelen öğrencilerin önce katı sınıflandırmayı ve sınıfın tanımlayıcı düzenini çözmesi, anlaması gerekir. Onlar bu düzeni henüz keşfederken toplumsal köken bakımından avantajlı öğrenciler üst basamaklardaki konumlarını çoktan edinmişlerdir. Nitekim Haziran ayında Selin “*bilmem alıştım galiba sınıfa*” (SG, 17.06.2021) derken Serdar sınıf düzenini yaramazlıklarını yalnızca öğretmenin görmeyeceği zamanlarda yapacak kadar çözmüştür. Selin’in sınıfa alışamaması geri planda kalmasına – hatta görünmez olmasına – neden olurken Serdar öğretmenin dikkate aldığı ve övdüğü öğrencilerden biri olmuştur. Nitekim Selin “*biraz yavaş*” (ÖG, Erdal Öğretmen, Haziran 2021) bir öğrenciyken Serdar “*yaramazlığı var ama çok akıllı. Nerede nasıl davranması gerektiğini biliyor*” (ÖG, Erdal Öğretmen, Haziran 2021)dur.

Serdar, yaramazlığını öğretmenden gizleyerek bir anlamda onun otoritesini kabul etmiştir. Nitekim ailesinde aldığı eğitim, sınıfın hiyerarşi ve güç durumlarını anlamasına yardımcı olmuştur. Halil ise öğretmeni dinlememesini akademik başarısıyla telafi etmiştir. Sorulara doğru yanıtlar vererek öğretmenin gözünde değerlenmiştir. Zeynep ise sevimlilik stratejisini kullanmıştır. Erdal Öğretmen, öğrencilerin sahip oldukları bu özellikleri onaylamış ve onları ön plana çıkarmıştır. Öğrencilerin ailelerinden aldıkları bu özellikler, sınıfın ‘istendik davranışları’ olarak belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin aile yaşamları, sınıfın tanımlayıcı düzenine uyum sağlama durumlarını belirleyen önemli etmenlerden biri olarak görünmektedir.

Çalışmanın ilkökul birinci sınıfta yapılması, öğrencilerin aile kültürleri ile modern eğitim karşılaşmasının görülmesine imkân sağlamıştır. Bu seviyede öğrencilerin yetiştikleri *habitus*, modern eğitimin sert duvarlarıyla ilk kez karşılaşmıştır. Habitusu sınıf ortamına benzeyen öğrenciler sınıftaki varlıklarını rahat biçimde sürdürmüş ve ön plana çıkabilmiştir. Sınıfın tanımlayıcı ve öğretim düzenine yabancı, alt toplumsal sınıftan gelen öğrenciler ise bu düzenleri anlamak için zaman ve çaba sarf etmek durumunda kalmış, bu düzenlere ayak uyduramadıkları için geri planda kalmıştır. Bu öğrencilerin hiyerarşisi, avantajlı habitustan gelenlerden daha geridedir. Böylece sınıf, toplumsal ayrışmaları barındıran sosyal bir grup olmuştur.

4.3.2. Kültürel Sermaye ve Başarı

Bourdieu ve Passeron, akademik başarının öğrencinin zekâ seviyesi ya da çabasının dışında, ailesinden edindiği “kültürel sermaye”ye bağlı olduğu göstermiştir. Üst toplumsal sınıfların çocuklarına miras bıraktığı kültürel sermaye, eğitimin “kendi ürettiği, ölçtüğü ve tasdik ettiği insani özelliklerle”³¹⁸ örtüştüğünden, bu öğrencilerin üniversiteye seçilme olasılıkları daha yüksektir.³¹⁹ Nitekim bu öğrenciler, eğitimde öne çıkan özelliklerle donatılmış bir *habitusta* ve akademik seçicilik kriterlerine uygun bilgiler ışığında yetiştirilmektedir. Benzer biçimde Lareau’nun çalışması da kültürel sermaye bakımından avantajlı çocukların akademik başarılarının daha yüksek olduğunu gösterir.³²⁰ Lareau, toplumsal köken bakımından avantajlı ailelerin çocuklarına akademik bilginin yanında ‘eğitim oyununun kuralları’ nı da öğrettiklerini ve yol gösterici olduklarını belirtir.

Bernstein ise toplumsal ayrışma ile eğitimde başarı arasındaki ilişkiyi dil becerileri ve toplumsal iş bölümü çerçevesinde ele almıştır. Ona göre toplumsal iş bölümünün *zayıf* ya da *katı sınıflandırılması*, güç ilişkilerinin ve bilgi sistemlerinin sınırlarını belirler.³²¹ Sınıflandırma biçimlerinin yanında dil becerilerinin de *sınırlı* ya da *ayrıntılı dil kodları* olarak ayrışır.³²² Bahsedilen ayrışmaların eğitimde de var olması, sembolik kontrolü ve kültürel yeniden üretimi işaret etmektedir.³²³ Ailenin

³¹⁸ Bourdieu, Passeron, **Yeniden Üretim**, 186.

³¹⁹ Bourdieu, Passeron, **Vârisler**, 22.

³²⁰ Annette Lareau, “Cultural Knowledge and Social Inequality”, **American Sociological Association**, c.80 s.1 (2015): 1-27.

³²¹ Bernstein, **Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique**, 5,6,7.

³²² Bernstein, **Class, Codes and Control: Volume I, Theoretical Studies Towards A Sociology of Language**, 97,98.

³²³ Bernstein, **Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique**, 10.

toplumsal sınıfının okulun ayrışma durumlarıyla uyumu, öğrencilerin başarılarını belirleyerek toplumsal ayrışmanın yeniden üretimi sağlar. Böylece akademik başarı, öğrencinin çaba ve zekâsından farklı olarak toplumsal biçimde kurgulanmış bir durum haline gelir.

Başarının toplumsal kökenle ilişkisi, eğitim sistemlerinin yeniden üretime katkısı ile sınırlı değildir. Çalışmalar, öğretmenlerin de algı, beklenti ve destekleriyle toplumsal köken bakımından avantajlı öğrencilere pozitif ayrımcılık yapabildiğini göstermektedir. Özellikle Chambliss'in çalışması,³²⁴ toplumsal sınıf bakımından avantajlı öğrencilerin gerçek davranışlarından bağımsız biçimde olumlu değerlendirildiğini gösterir. Chambliss'in çalışmasında *azizler* olarak bahsedilen, orta sınıftan gelen bu öğrenciler düşük performans gösterse de yüksek not almış, disiplin suçu işlese de (telafi ve örtbas etme stratejileri sayesinde) olumlu değerlendirilmiştir. Böylece toplumsal ayrışmaya dair avantaj, meritokrasi ilkelerinden bağımsız olarak yeniden üretilmiştir.

Meritokrasi ilkeleri, öğretmen beklenti ve destekleriyle de tehdit edilmektedir. Goffman'a göre beklentiler, toplumsal kimliklerden önce kurulur ve "gerçekleşip gerçekleşmedikleri ortaya çıkana kadar bu beklentilerin farkında olmayız."³²⁵ Davranışlar ise bu beklentilerin etkisinde gelişir. Bu bağlamda öğretmen beklentilerine odaklanan Rosenthal ve Jacobson'ın çalışmasında, öğretmenlere rastgele seçilen bir grup öğrencinin "gelecek vadettiği" söylenerek öğretmen beklentilerinin başarı üzerindeki etkisi anlaşılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin "gelecek vadettiğine" inandığı öğrenci grubundaki dezavantajlı öğrencilerin *diğer* dezavantajlı öğrencilere göre daha yüksek başarı sergilediği görülmüştür.³²⁶ Rosenthal ve Jacobsun'un başka bir çalışmasında ise özellikle alt öğrenim seviyelerinde öğretmen beklentisinin öğrenci başarısı, ilgisi, merakı ve davranışlarını olumlu etkilediği görülmüştür.³²⁷ Öğrenci başarısı, öğretmen-öğrenci arasında gerçekleşen toplumsallaşma süreçleriyle biçimlendirilmiştir. Öğrenciler benliklerini "toplumsal süreç aracılığıyla oluş"turmuş ve "toplumun sergilediği ya da sürdürdüğü organize toplumsal yapının bütüncül ilişki

³²⁴ Chambliss, "The Saints and The Roughnecks".

³²⁵ Erving Goffman, **Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity**, 11.

³²⁶ Robert Rosenthal, Lenore Jacobson, "Pygmalion in the Classroom", **The Urban Review**, c.3 s.1 (1968): 16-20.

³²⁷ Robert Rosenthal, Lenore Jacobson, "Teacher Expectations for the Disadvantaged", **Scientific American**, c.218 s.4 (1968): 19-23.

yapısını yansıtmıştır."³²⁸ Dezavantajlı gruplara dair toplumsal algılar, bu grupların akademik başarılarını biçimlendirmiştir. Bu durum, (özellikle dezavantajlı) öğrencilerin başarısını değerlendirirken toplumsal süreçlere odaklanmak gerektiğini işaret etmektedir. “Toplumun var olan ‘başarı kabullerinin’ öğrencilerin akademik başarısızlıklarında etkili olduğu”³²⁹ bilinmektedir. Öğrencilerin sergilediği başarı ve başarısızlık, toplumsal sınıfların ilişki yapısını yansıtmaktadır.

Toplumsal sınıfların ilişki yapısı, özellikle sermaye dağıtımı bağlamında 1-B’e yansımış görünmektedir. Yeniden tanımlanacak olursa kültürel sermaye, “ekonomik sermayeye çevrilebilen eğitim nitelikleri”³³⁰dir. Sermaye ve gücün sermayenin yeniden üretimine hizmet edecek biçimde eşitsiz dağıtılması,³³¹ sınıf içerisinde de eşitsizliklere yol açmıştır. Öğrencilerin farklılaşan başarı durumlarında kültürel sermayenin derin bir etkisi gözlemlenmiştir. Zihin becerileri, dil kodları, eğitim söylemine aşinalıkları ve eğitim gereçleri ailelerinin kültürel sermayesine göre şekillenmiş ve başarılı olma potansiyellerinde farklılık yaratmıştır. Kültürel sermayenin nicel bir ölçümü mümkün olmasa da, ailelerin kültürel sermaye durumların Tablo 7’de açıklanmıştır.

Tablo 7: Aile Kültürel Sermaye Durumları

Öğrenci Takma Adı (Kod)	Baba mesleği	Anne mesleği	Ailenin kültürel sermaye durumu
Zeynep (Ö7KA)	İşçi	Öğretmen	Zeynep’in annesi öğretmen, babası işçidir. Annenin mesleğinin eğitim olması, Zeynep’in okula başlamadan önce kalem tutmasını ve kitap okumasını sağlamıştır. Evinde geniş olmayan bir kütüphane vardır. Babası kitap okumasa da annesi Zeynep’in kültürel gelişimini önemser.

³²⁸ Georger Herbert Mead, **Zihin, Benlik ve Toplum**, 219.

³²⁹ Çavuşoğlu Deveci, “Eğitimde Başarısızlık: Sosyo Ekonomik Etkenler Çerçevesinde Lise Öğrencileri Üzerine Nitel Bir Analiz”, 202.

³³⁰ Pierre Bourdieu, “The Forms of Capital”, Çev. Richard Nice, Ed. John G. Richardson, **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education** içinde (Westport: Greenwood, 1986): 16.

³³¹ Bourdieu, “a.g.e.”, 19.

Hilal (Ö11KT)	İşçi	İşçi	Hilal'in evinde bir kütüphane yoktur. Ailesi genellikle akraba ziyaretleri ve günlük işlerle zamanını geçirir. Hilal, okula başlamadan önce evde bir eğitim ortamıyla karşılaşmamıştır. Ailesi okulun önemine inansa da Hilal'i bu anlamda destekleyecek zaman ve emeği harcayamamaktadır.
Hare (Ö12KT)	İşçi	Ev hanımı	Hare'nin günlük yaşamında kitap okuma, müze ziyareti, vb kültürel etkinliklerin pek yeri yoktur. Evinde bir kütüphane bulunmaz. Ev işleri, akraba ziyaretleri, televizyon ve oyun Hare'nin günlük rutinlerini oluşturur. Ancak annesi eğitimin önemine inandığını ve elinden gelen çabayı göstermek için gönüllü olduğunu belirtmiştir.
Tuğçe (Ö4KT)	İşçi	Ev hanımı	Tuğçe'nin annesi eğitimli bir kadındır (yüksekokul mezunu). Evinde kitaplar mevcuttur, televizyon saati sınırlıdır ve eğitimin öneminden bahsedilir. Ancak kültürel faaliyetlere pek zaman ayrıldığından bahsedilemez. Tuğçe okula başlamadan önce çok kitap okumamış, zihinsel becerileri geliştirecek özel etkinliklere katılmamıştır.
Reyhan (Ö5KT)	Memur	Ev hanımı	Reyhan'ın annesi eğitime yatırım yapmaya gönüllü olduklarını belirtmiştir. Evde Reyhan'ın yaş grubuna uygun birkaç kitap bulunur, ancak bir kütüphaneden bahsedilemez. Özellikle yetişkin kitapları yoktur, anne ve baba kitap okuma alışkanlığına sahip değildir. Televizyon saati sınırlı, zaman planlaması düzenlidir. Ancak kültürel faaliyetlere düzenli zaman ayrılmaz, yalnızca zaman zaman turistik bölgeler gezilir.

Pınar (Ö16KT)	Müteahhit	Ev hanımı	Pınar'ın annesi, eğitime yatırım yapmaya gönüllü olduklarını belirtmiştir. Bu eğilimlerini Pınar'ın abisinin eğitime yatırım yaparak hayata geçirmişlerdir. Abi, yüksek sınav başarısı elde etmiştir. Evde çocuk ve yetişkin kitaplarından oluşan bir kütüphane bulunur. Ebeveynlerin ve abinin kitap okuma alışkanlığı vardır. Düzenli olarak müze gezme, tiyatro ya da sinema gibi kültürel faaliyetlere katılır, ailece geziler yaparlar.
Halil (Ö15ET)	Özel sektör (beyaz yakalı)	Öğretmen	Halil'in kültürel sermayesi hem ailenin yaşam tarzıyla hem de yaptıkları yatırımlarla desteklenmiştir. Halil, okul öncesi eğitimini özel bir anaokulunda almıştır. Ailesi spor ve sanat eğitime yatırım yapmış, Halil'i özel kurslara göndermiştir. Evde çocuklar için pedagojik etkinlikler yapılır. Sinema, müzik ve resim saatleri vardır.
Çağrı (Ö3ET)	Esnaf	Ev hanımı	Çağrı'nın evinde bir kütüphane yoktur. Ailesi Çağrı'nın iyi bir eğitim almasını istediğini belirtse de, onu nasıl destekleyeceklerine dair bilgi sahibi değillerdir. Günlük ev işleri ve akraba ziyaretleri ailenin en çok zamanını harcadığı etkinliklerdir.
Salim (Ö14ET)	İşçi	Ev hanımı	Salim'in annesi ilkokul mezunudur. Evde bir kütüphaneden ya da kültürel faaliyetlere ayrılmış zamandan bahsedilemez. Salim'in eğitime ilgili olduğunu duymak annenin hoşuna gitse de, onun gelişimini nasıl takip edeceğini ve eğitime nasıl katkıda bulunacağını bilemez.

Berre (Ö13KT)	İşçi	Ev hanımı	Berre'nin anne ve babası açık öğretimden eğitim hayatlarına devam etmeye çalışmaktadır. Anne, eğitim almanın hayali olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle kızının da eğitimine destek olmaya çalışır. Gelişim takibi yapamasa da okul ile iletişimini kuvvetli tutmaya çalışmaktadır. Kızının ilk öğretmenin eksik yönlerini görebilmiş ve kritik bir karar alarak kızının okulunu değiştirmiştir. Okula dair bilgi alabileceği kişileri tanımaktadır (sosyal sermaye). Ancak evde bir kütüphaneden ya da düzenli planlanan kültürel faaliyetlerden bahsedilemez. Televizyon saati sınırlı değildir.
Selin (Ö10KT)	İşçi	Ev hanımı	Selin'in annesi, kızının iyi bir eğitim alması için elinden geleni yapmaya gönüllü olduğunu belirtmiştir. Okula başlamadan önce Selin'in kalem ve kitapla tanışmasını sağlamış, boyama gibi temel etkinlikler yaptırmıştır. Evde çocuk ve yetişkin kitapları bulunmakta, anne kitap okuma alışkanlığına – günlük işleri müsaade ettiği kadarıyla – sahip olduğunu belirtmiştir. Ancak evde geniş bir kütüphaneden, kültürel ya da sanatsal faaliyetlere ayrılmış zamanlardan bahsedilemez.
Serdar (Ö9ET)	Memur	Ev hanımı	Serdar'ın annesi çocuğunun iyi bir eğitim alması için elinden geleni yaptıklarını belirtmiştir. Aile eğitim ihtiyaçlarını hiçbir zaman geciktirmemiş, materyal eksikliklerini ivedikle giderme hassasiyeti göstermiştir. Evde çocuk ve yetişkin kitapları bulunur. Ancak sayıları çok değildir. Zaman, ders çalışma ve oyun zamanı olarak bölünmüş olsa da Serdar'ın bu ayrışmaya pek uymadığı belirtilmiştir. Kültürel faaliyetlere pek zaman ayrılamadığı belirtilmiştir.

Ömür (Ö8ES)	İşçi	Öğretmen	Ömür Suriye göçmeni olsa da, annesi Türk okullarında çalıştığından eğitim sistemine dair bilgi sahibidir. Öğretmenle iletişimi kuvvetlidir. Ömür, okula başlamadan önce Türkçe öğrenmiştir. Ancak yine de dil sorunları yaşamaktadır. Evde çocuk ve yetişkin kitapları bulunur, ancak bunların tamamı Türkçe değildir.
Mehmet (Ö6ET)	Memur	Ev hanımı (Okul aile birliği yöneticisi)	Mehmet'in annesinin okul ve öğretmenle kuvvetli bir iletişimi vardır. Okulun işleyiş sistemi, sorun çözme mekanizmaları, vb ile ilgili bilgi sahibidir. Mehmet'in eğitimini desteklemek için evde kitap okuma, zekâ oyunu oynama gibi etkinlikler yapılır. Çocuk ve yetişkin kitaplarından oluşan bir kütüphaneleri vardır. Ancak bu kütüphane geniş değildir. Kültürel ya da sanatsal faaliyetlere zaman ayrılmamaktadır.
Naim (Ö2ET)	Müteahhit	Ev hanımı	Naim'in ev yaşamı büyük çoğunlukla akraba ziyaretleri ve günlük ev işlerinden oluşur. Evde bir kütüphane yoktur. Çocukları eğitimleri ya da gelişimleri takip edilmez. Kültürel faaliyetler aile gündeminde değildir.
Ranya (Ö9KS)	İşçi	Ev hanımı	Ranya, okula başlamadan önce Türkçe'yi öğrenmiştir. Annesi Ömür'ün annesiyle arkadaş olduğundan, Ömür'ün annesi Ranya ile de ilgilenmiştir. Anne çok az Türkçe bilir. Evde Ranya'nın ders kitapları haricinde Türkçe kitaplar yoktur. Kültürel faaliyetlere zaman ayrılmaz.
Muhammed (Ö1ES)	İşçi	Ev hanımı	Muhammed'in annesi Türkçe bilmez. Muhammed de okula başlamadan önce Türkçe'yi iyi derecede öğrenememiştir. Evde Türkçe kitaplar yoktur. Kültürel faaliyetlere zaman ayrılmaz. Aile Türk eğitim sistemini hakkında fazla bilgi sahibi değildir.

Kültürel sermayeleri bakımından aileler üç gruba ayrılabilir. Bu gruplardan ilki, yüksek seviyede olmasa da belirli bir kültürel sermayeye sahip, avantajlı ailelerdir. Bu ailelerin evinde kütüphane vardır, kültürel etkinlikler yaşamlarının bir parçasıdır ve eğitime önem verilir. Reyhan, Halil ve Pınar'ın aileleri bu ailelere örnek gösterilebilir. Bu aileler çocuklarının iyi bir eğitim alması için uzun vadeli planlar yapar ve çocuklarını maddi ve manevi anlamda desteklerler.

Kültürel sermaye gruplarından ikincisi ise evinde kütüphane olmayan, kültürel etkinliklere zaman ayırmayan ve çocuklarının bilişsel becerilerini desteklememiş ailelerdir. Naim, Çağrı ve Salim'in aileleri bu gruba örnek gösterilebilir. Bu aileler zamanlarını daha çok akraba ziyaretleri ve günlük işlerle geçirirler. Uzun vadeli eğitim planları yoktur.

Üçüncü grup ise kültürel sermaye bakımından dezavantajlı, fakat istekli ailelerdir. Selin ve Berre'nin aileleri bu grup içerisinde. Bu aileler çocuklarının iyi eğitim almasını ister, onlara yardımcı olmak için çabalar. Ancak sınırlı sermayeleri nedeniyle Lareau³³²,nun da belirttiği gibi kritik kararları alabilecek bilgiye sahip değildirler. Bu nedenle çocuklarının eğitimine istedikleri gibi katkı sağlayamazlar.

Bourdieu kültürel sermayeyi üç biçimde ele alır: zihin ve beden uzun süreli eğilimlerinden oluşan *şekillenmiş* halde, resim, dergi, vb. kültürel araçların olduğu *nesneleşmiş* halde ve kültürel sermayenin orijinal ve somut, kurumsal becerileri içeren *kurumsallaşmış* halde.³³³ Öğrencilerin *şekillenmiş*, *nesneleşmiş* ve *kurumsallaşmış* haldeki kültürel sermayelerinin farklılaştığı gözlemlenmiştir. Bu sermayeler bakımından avantajlı olan öğrenciler, öğretmenlerden sık sık övgü alırken dezavantajlı öğrenciler geri planda bırakılmıştır.

Kurumsallaşmış haldeki kültürel sermayenin özellikle okulun ilk haftalarında yoklandığı gözlemlenmiştir. Kalem tutma, sayı sayma ve yazma, öğretmeni dinleme, sırada oturma gibi davranışlar öğrenciler arasındaki kültürel sermaye farklılıklarını ortaya koymuştur. Öğretmen, bu davranışları 'olması gerektiği gibi' sergileyenleri övgüyle ödüllendirirken sık sık bu öğrencilerin bahsedilen eylemleri "daha önce yaptığını" söylemiştir. Örneğin kalem tutmayı bilen Zeynep'e "*Aferin Zeynep, çok güzel bravo. Sen evde yapmışsın bu işleri*" denirken Muhammed'e sarf edilen "*Daha*

³³² Annette Lareau. "Cultural knowledge and social inequality." *American sociological review* c.80 s.1 (2015): 1-27.

³³³ Bourdieu, "The Forms of Capital", 16.

“önce hiç kalem tutmamışsın sen” sözleri kültürel sermaye farklılıklarına dikkat çekmektedir (SG, 01.10.2021). Öğretmeni dinleyen Mehmet *“Bakın Mehmet ne güzel dinliyor”* (08.10.2020) sözleriyle, 10 sayısını yazmayı bilenler *“Aferin, siz daha önceden öğrenmişsiniz sayıları”* (08.10.2020) sözleriyle övülerek ön bilgileri kutsanmıştır. Böylece anaokuluna giden öğrenciler, kurumsallaşmış kültürel sermayelerinin avantajıyla ön plana çıkmıştır.

Öğrencilerin sahip olduğu kalem, kitap, defter, okul çantası, beslenme çantası, oyun malzemeleri gibi gereçler, nesneleşmiş haldeki kültürel sermayenin sınıfa yansımalarıdır. Ailelerin maddi sermayeleri ve eğitime ayırdıkları bütçe, öğrencilerin kullandığı eğitim materyallerini farklılaştırmıştır. Bazı öğrenciler markalı, takım çanta-beslenme çantası-suluk kullanırken, bazıları büyük kardeşlerinden kalan, yıpranmış ve markası olmayan çanta ve suluklarla okula gelmiştir. Halil, Pınar, Mehmet, Serdar, Reyhan ve Selin kullandıkları kalemler, renkli ataçlar, kalem kutuları, çanta, suluk gibi gereçleriyle diğerlerinden farklı görünmüştür. Üstelik zamanla sahip oldukları gereçler öğrenciler için birer övünç kaynağı haline gelmiştir: *“Reyhan, Tuğçe’ye yeni defterini göstererek “Babam bana dün bundan aldı” diyor. Ön kapağı renkli, süslü bir defteri var”* (SG, 04.03.2021). Reyhan’ın defteri, nesneleşmiş kültürel sermayedir ve üstünlük kurmak için kullanılmıştır. Nesneleşmiş kültürel sermaye olarak Reyhan’ın defteri işlevsel açıdan diğer defterlerden farklı olmasa da psikolojik açıdan ayırtıcı bir konuma sahip olmuştur. Nesneleşmiş kültürel sermaye bakımından dezavantajlı öğrenciler kendilerini eksik hissetmiş, zaman zaman avantajlı arkadaşlarının gereçlerinin benzerlerine sahip olduklarını kanıtlama girişiminde bulunmuşlardır. Örneğin Salim, Halil’in *“Faber Castell”* marka uzun kuru boyalarının benzerlerini okula getirmiş ve *“Bak ben de senin gibi uzun boyamalar aldım”* (SG, 11.03.2021) sözleriyle Halil’in dikkatini çekmiştir. Halil ise *“Aynı marka bile değil ki”* diyerek bu benzerliği kırmıştır. Benzer biçimde Naim de bireysel görüşmelerde kültürel sermaye açısından avantajlı ve başarılı (Halil ve Pınar) arkadaşlarından bahsederken *“Onların bilgisayarları var”* (ÖG, Naim, Ö2ET, Haziran 2021) diyerek sahip oldukları nesneleşmiş kültürel sermayeye özendiğini belirtmiştir. Nesneleşmiş kültürel sermaye öğrencilerin akademik performanslarında belirgin bir fark oluşturmaya da, dezavantajlı öğrencilerin bu sermaye durumunun farkında oldukları ve özendikleri söylenebilir. Bu sermayenin eksikliği onlarda

eksiklik hissine yol açmıştır: “Benim de olsaydı keşke ama yok şimdi” (ÖG, Naim, Ö2ET, Haziran 2021).

Öğrenciler arası ayrışmaya neden olan en etkili sermaye türü ise şekillenmiş haldeki kültürel sermaye olmuştur. Öğrencilerin zihinsel ve bedensel eğilimleri oturuş biçimlerine, etkileşim stratejilerine ve akademik performanslarına yansımıştır. Sınıf gözlemlerinde alınan şu not, öğrencilerin oturuş biçimlerinin farklılaştığını gösterir: “Sınıf içerisinde öğrencilerin oturuşları birbirinden farklı. Pınar, Halil, Mehmet, Reyhan ve Serdar dik oturuyor. Tuğçe, Hare, Hilal, Zeynep, Ranya, Ömür, Naim ve Salim’in ise omuzları aşağıda. Kambur oturuyorlar” (SG, 26.03.2021). Kültürel sermaye bakımından avantajlı öğrencilerin oturuş biçimi sınıftaki varlıklarının rahatlığını göstermektedir.

Bahsedilen öğrenciler tahtaya çıktıktan sonra da hemen yerlerine oturmayıp övgü beklerken, dezavantajlı öğrenciler hızla yerlerine geçmiş ve övgüyü beklememiştir: “Çocuklar içinde “ğ” sesi olan resme tahtada dokunuyorlar ve Morpa onlara aferin veriyor. Öğretmen “Gelin siz dokunun, size Aferin desin” dedi. Ancak tahtaya çıkan öğrenciler morpanın “aferin” demesini beklemeden koşarak yerlerine dönüyorlar. Selin, Ömür, Zeynep, Hilal, Berre morpanın aferini ni dinelmeden sıralarına dönüyor. Pınar ise resme dokunuyor, tahtada “aferin”i bekliyor ve sonra yerine dönüyor” (SG, 11.03.2021). Kültürel sermaye bakımından avantajlı Pınar, akıllı tahtanın ona aferin demesini beklemiş ve ödülünü almıştır. Dezavantajlı öğrenciler ise beklemeden yerlerine geçmiştir. Bu öğrencilerin hızla yerlerine geçmesi, ödül beklemediklerinin göstergesi sayılabilir. Nitekim bu öğrenciler, şu örnekte görüldüğü üzere avantajlılar gibi ödül talebinde bulunmazlar:

“Öğretmen ders sonuna doğru bu ders kimler söz hakkı almıştı diyor. Söz hakkı alanlara matematik dersinden puan vereceğini, karnelerini hesaplarken kullanacağını açıklıyor. Reyhan’ı hatırlamadı öğretmen. Reyhan kendini hatırlattı. Ama Selin da söz hakkı almıştı, kendini hatırlatamadı” (SG, 11.03.2021).

Selin’in ödülü hak etmesine rağmen böyle bir talepte bulunmaması, kültürel sermaye açığının sınıfta ayrıştırıcı bir etmen haline getirilmesiyle ilişkilidir. Öğretmen, ailelerinden daha fazla kültürel sermaye edinmiş öğrencilere övgü konusunda daha bonkör davranırken, dezavantajlı öğrencileri nadiren ödüllendirmiştir. Öğretmen övgüsünü alma sıklığına göre öğrenciler (sırasıyla); Halil, Pınar, Mehmet, Serdar,

Reyhan, Çağrı, Naim, Hare, Ömür, Ranya, Hilal, Zeynep, Salim, Berre, Selin, Tuğçe ve Muhammed olarak sıralanabilir.

Kültürel sermaye bakımından dezavantajlı öğrenciler, benzer performansları gösterse de avantajlı öğrenciler kadar övgü almamıştır. Örneğin *“Öğretmen cümleleri söylüyor, çocuklar yazıyor. Daha sonra öğretmen tek tek kontrol ediyor. Reyhan’ın bir harf eksiği var, ‘Buraya ‘m’ koymak gerekirdi, bir harfin eksik.” diyor öğretmen. Sonra sıra Tuğçe’de. Öğretmen “Bakayım, evet.” diyor. Tuğçe’ninki eksiksiz. Ama “aferin” alamadı”* (SG, 04.03.2021). Kültürel sermaye bakımından dezavantajlı öğrencilerden olan Tuğçe, iyi bir akademik performans gösterse de öğretmeninden övgü alamamıştır. Bu gibi örnekler sınıfta sıkça yaşanmış, öğrencilerin kültürel sermaye durumları performanslarının önüne geçmiştir. Hatta aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi öğretmen zaman zaman kültürel sermaye bakımından dezavantajlı öğrencilerin alacağı övgüyü, avantajlı öğrencilere vermiştir:

“O sesi ile kelime arıyorlar. Öğretmen Salim’e söz veriyor. Salim:”Otibus”. Öğretmen: “Kaç tane var otobüste? Reyhan?” Rana: “2”. Öğretmen: “Aferin”. Salim videoda geçmeyen ve içerisinde iki tane o sesi olan bir kelime aldı. Ancak övgü alamadı öğretmeninden” (SG, 05.11.2021). Salim, öğretmenin sorusundan önce izledikleri videoda geçmeyen, içerisinde iki tane “o” sesi içeren bir kelime bularak iyi bir performans sergilemiştir. Ancak ödül/övgü onun performansına değil, kültürel sermaye bakımından avantajlı Reyhan’a verilmiştir. Salim’in kültürel sermaye açığı, onun övgü almasına engel olmuştur.

Alt toplumsal sınıflardan gelen öğrencilerin kültürel sermaye durumları övgü almalarına engel olurken, orta sınıftan gelen öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ve çevre, uzay, sanat gibi alanlardaki bilgi birikimleri ödüllendirilmelerini sağlamıştır. Örneğin kişisel bakım ve temizlikten bahsederken Halil başka bir konuya dikkat çekerek kültürel sermaye farkını açık etmiştir:

“Halil: ben başka bir şeyden bahsetmek istiyorum. Mesela ellerimizi yıkıyoruz sabunlar doğaya karışıyor. Bazıları sıvı yağları lavaboya döküyor. Diğer canlılar kötü etkileniyor. (Hamza bu sırada kekeliyor)”

Halil, temizlik konusundan bahsedilirken üst düzey bir yorum getirerek doğayı korumadan bahsetmiştir. Bunları söylerken kekelese de öğretmen ona sakin olmasını söylemiş ve konuşması bitince alkışlatmıştır. Bu duruma *“Ama benim cevabımı*

alkışlamadınız” diyen Tuana’ya öğretmen Halil’i daha çok överek karşılık vermiştir: *“Halil çok güzel bir konuya değindi. Doğayı kirletmekten bahsetti. Sadece kendimizi değil okyanuslarda, ırmaklarda yaşayan canlılara da bakmalıyız, onları da korumalıyız”* (SG, 04.03.2021).

Özellikle Halil ve Pınar, üst düzey yorumları ve genel bakış açıları sayesinde sıklıkla övgü alan öğrenciler olmuştur. Onların ayrışan kültürel sermayeleri, sınıfın en başarılıları olarak anılmalarını sağlamıştır:

“Araştırmacı: En başarılı kim?”

Reyhan: Halille Pınar” (Öğrenci Görüşmeleri, Reyhan, Ö5KT, Haziran 2021). Öğretmen de bu öğrencilerin başarılı olduklarını, bu başarının yalnızca kendilerinden değil ailelerinden kaynaklandığını açıkça ifade etmiştir: *“Halil ve Pınar mesela hocam. Çok başarılılar. İleride de öyle olacaklarına eminim. Zaten başarılı çocuklara bakın, velileri eğitimi çok önemseyen ve eğitimi ön plana alan, onun için gerçekten büyük masraflar yapan ailelerdir”* (ÖG, Kasım 2021).

Sonuç olarak, ailelerin kültürel sermayesi öğrencilerin başarı durumlarını biçimlendirmiştir. Farklı toplumsal sınıflardan gelen aileler çocuklarına farklı biçimlerde kültürel sermaye aktarmıştır. Bu kültürel sermayeler öğrencilerin akademik performanslarını ve öğretmen algısını biçimlendirerek ayrışmalara yol açmıştır.

4.3.3. Dil Sermayesi ya da Kodları

Kültürel sermayenin bir parçası ve eğitimin temel aracı olarak dil, öğrencilerin başarı durumlarını etkileyen önemli bir faktör olmuştur. Öğrenci, öğretmen ve öğretim içeriği arasında yazılı, yazısız, sözlü ve sözsüz her türlü etkileşim dil ile gerçekleştirilir. Her türlü pedagojik mesaj dil aracılığıyla iletilir. Dilin bu mesajları alıp işleyen zihinsel süreçleri de biçimlendirdiği bilinmektedir.³³⁴ Vygotsky’nin *imgesel uzlaşım [semiotic mediation]* olarak kavramsallaştırdığı sembol (dil)-düşünce etkileşimi, hem karşılıklı konuşmalarda hem de iç konuşmalarda düşünmeyi etkileyerek öğrenmeyi biçimlendirir.³³⁵ Ayrıca dilbilim üzerine uzmanlaşam Chomsky, dilin zihinsel becerileri biçimlendirdiğini belirtir.³³⁶ Bunun yanında güncel

³³⁴ Lev Vygotsky, **Thought and Language**, ed. Alex Kozulin (Baskerville: The Massachusetts Institute of Technology, 1986), 39.

³³⁵ Gordon Wells, “Semiotic Mediation, Dialogue and the Construction of Knowledge,” **Human Development** c.50, s. 5 (2007): 244–74, <https://doi.org/10.1159/000106414>.

³³⁶ Noam Chomsky, **Language and Mind**, 4. Bs, (Cambridge: Cambridge University Press, 2006).

çalışmalar, dil ve düşünme arasında doğrudan bir etkileşimin olduğunu gösterir.³³⁷ Böylece dil, eğitimde başarılı olmanın çift yönlü anahtarı olur.

Dilin bir diğer özelliği ise toplumsal olmasıdır. Nitekim dil, toplumun değerlerini, ilişki biçimlerini, güç, prestij ve refah durumlarını taşımakla görevlidir. Bahsedilen sosyal durumlara göre biçim değiştirir, farklılaşır.³³⁸ Böylece farklı toplumsal kimliklerin/grupların dil kullanım biçimleri birbirinden ayrışır.³³⁹ Bir otobüs şoförü ile bir bankacının dil kullanım biçimleri birbirinden farklıdır. İkisinin de dil becerisi, toplumsal sınıf, güç, prestij ve refah durumunu yansıtacak şekilde biçimlenmiştir.

Dil ve toplumsal ayrışma arasında yukarıda bahsedilen ilişki, eğitimde de gözlemlenir. Örneğin Gee, öğrencilerin yazılarını incelediğinde iki farklı eğilim gözlemlemiştir.³⁴⁰ Orta sınıftan gelen öğrenciler “Ben biliyorum, düşünüyorum, vb” bilişsel ifadeleri daha çok kullanırken alt toplumsal sınıftan gelen öğrenciler “Ben hissediyorum, istiyorum, vb” duyuşsal ifadeleri tercih etmiştir. Benzer biçimde Collins’in çalışması da öğrencilerin yazım stillerinin toplumsal sınıflarına göre farklılaştığını gösterir.³⁴¹ Çalışmada üst toplumsal sınıftan gelen öğrencilerin yazılarının ben diliyle, öznel, bireysel ve ahlaki açıdan kesin olduğu; orta sınıftan gelen öğrencilerin yazılarının açık ve metne bağlı olduğu; işçi sınıfından gelen öğrencilerin ise kesinlik, gruplama, metne odaklanmadan kaçındığı ve toplumsal-ahlaki vurguya yer verdiği görülür.

Toplumsal sınıfın dile etkisi, daha küçük yaşlarda da gözlemlenmiştir. Turner ve Pickvance 5 yaşındaki çocukların kullandıkları dil formları ve verilen görevleri gerçekleştirme başarılarının ait oldukları toplumsal sınıfa göre değiştiğini belirtmektedir.³⁴² Halliday, çocukların dil edinim süreçlerinde toplumsal sınıfa bağlı maddi varlık ve nesnelerin adlandırılma/anlamlandırılma biçimlerinin birer bilgi

³³⁷ L. Gleitman, A. Papafragou, “Relations between language and thought”. E. D. Reisberg **Handbook of Cognitive Psychology**. (New York: Oxford University Press, 2013): 504–523.

³³⁸ *Toplumdilbilim [sociolinguistics]* bahsedilen sosyal olgular ve dilin ilişkisini anlamayı amaçlayan bir bilim dalıdır.

³³⁹ Basil Bernstein, **Class, Codes and Control: Volum I, Theoretical Studies Towards A Sociology of Language**, s.46-57; Guy, Gregory R. "Language and social class." **Linguistics: The Cambridge Survey** 4 (1989): 37-63.

³⁴⁰ James Paul Gee, “Teenagers in New Times: A New Literacy Studies Perspective”, **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, c.43 s.5 (2000): 412-420.

³⁴¹ Collins, “Bernstein, Bourdieu and the New Literacy Studies”. 72.

³⁴² Turner, G. J., and R. E. Pickvance. "Social class differences in the expression of uncertainty in five-year-old children." **Language and Speech** c.14 s.4 (1971): 303-325.

kaynağı olarak işlev gördüğünü ve dil becerilerini etkilediğini belirtir.³⁴³ Bazı çalışmalarda alt toplumsal sınıflardan gelen çocukların sosyodilbilimsel³⁴⁴ becerilerinin daha üstün olduğunu gösterse de, yetişkinlik seviyesinde bu avantajın tersine döndüğü görülmüştür.³⁴⁵ Orta ve üst toplumsal sınıfların dil becerilerine olumlu etkisi, farklı etnik gruplarda da gözlemlenmiştir.³⁴⁶

Bernstein dil, eğitim ve toplumsal sınıf arasındaki ilişkiyi daha derinden ve kapsamlı biçimde ele almıştır. Geliştirdiği kod teorisi sosyal sınıfların dil üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu ve bu etkinin eğitim yoluyla toplumsal ayrışmanın yeniden üretimini nasıl sağladığını açıklar. Bu açıklama dil, sosyalleşme, toplumsal sınıflar, iş bölümü ve güç olgularını eğitimle bağdaştırması açısından önemlidir.

Bernstein, ‘dil’den bahsederken farklı dillerin ayrımı, gramer ve kelime yapılarından ziyade; dilin nasıl konuşulduğu, sosyal yaşamda dilin nasıl bir yapıya büründüğü ile ilgilenir. Bernstein’ın teorisine göre, iki farklı dil kullanım yapısı vardır ve bu yapılar “kod “ terimiyle açıklanır. Kod, iletişimi düzenleyen ilkeler olarak açıklanabilir. A ve B kişileri arasındaki iletişim ele alınırsa; B ve A kişilerinin mesajları doğru algılaması, mesaj yapısının doğru eşleştirmesi ve uygun bir yanıt vermesi; düzenleyici ilkelerin bilmelerine ve uygulayabilmelerine bağlıdır. Bahsedilen ilkeleri Bernstein, “sınırlı [*restricted*]” ve “ayrıntılı [*elaborated*]” kod³⁴⁷ olarak sınıflandırır. *Sınırlı kod*, kelime ve dil yapısının tahmin edilebilir olduğu, doğrudan, kısa ve basit yapıdaki cümlelerin kullanıldığı, sıfat, zarf ve betimlemelerin az olduğu yapıdır. Sınırlı kodun kullanıldığı ortamlarda toplumsal iş bölümünün basit, ilişkilerin yakın ve kimliklerin birbirine benzer olduğu görülür. Basit iş bölümünün yapıldığı mesleklerde bilginin kontrol edilmemesi ya da değiştirilmemesi, karmaşık dil yapısının da kullanılmasını

³⁴³ M. A. K. Halliday, **The Language of Early Childhood**, Ed. Jonathan J. Webster (London: Continuum, 2004), 52.

³⁴⁴ Sosyodilbilim, dilin sosyal süreçlerle olan ilişkisini inceleyen bir bilim dalıdır.

³⁴⁵ Tizard, Barbara, et al. "Language and social class: is verbal deprivation a myth?." **Journal of Child Psychology and psychiatry** c.24 s.4 (1983): 533-542.

³⁴⁶ Lesser, Gerald S., Gordon Fifer, and Donald H. Clark. "Mental abilities of children from different social-class and cultural groups." **Monographs of the society for research in child development** c.30 s.4 (1965): 1-115.

³⁴⁷ Bernstein’ın “restricted” ve “elaborated” terimleri, M. Ruhi Köse tarafından “sınırlı” ve “işlek” olarak çevrilmiştir. Ancak “işlek” ifadesi “elaborated” kelimesinin barındırdığı ‘ayrıntı, incelik, özen’ anlamlarını barındırmadığından burada “ayrıntılı” sözcüğü tercih edilmiştir.

Ayrıntılı dil kodu ise daha bireysel, ayrıntılı, nispeten çok daha az tahmin edilebilir bir dil biçimidir.³⁴⁸ *Ayrıntılı kod* sıfat, zarf, uzun betimlemeler ve imalı bir dil içerir. Nitekim ayrıntılı dil kodu karmaşık iş bölümü gerektiren mesleklerde kullanılır. Bu mesleklerde çalışanların bilgi üzerine uzmanlaşma, bilgiyi kontrol etme ya da değiştirme sırasında karmaşık dil yapısını kullanması gerekir. Bu gereklilik, orta ve üst toplumsal sınıflarda ayrıntılı kodun kullanılmasını gerektirir. Bu bağlamda “iş”, sınıfsal ayrımların önemli bir belirleyicisidir ve ayrıntılı koda ulaşımı sınırlandırma etkisine sahiptir.³⁴⁹

Bernstein toplumsal ayrışma ve dil arasındaki bağı teorikleştirirken, savını nicel bir araştırma ile destekler. Önceki eğitimleri, yaşları, meslek ve cinsiyetleri bakımından birbirine denk 15-18 yaşları arasındaki işçi sınıfına ait 61 öğrenci ile onlara benzer 45 devlet okulu (en iyi 6 okulun birinde) öğrencisinin dil becerileri ve zeka testi sonuçlarını karşılaştırmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda işçi sınıfına ait öğrenciler ile devlet okuluna giden öğrencilerin dil testi ortalamaları arasındaki fark, zeka testi ortalamaları arasındaki farkın iki katından daha fazla olduğu görülmüştür.³⁵⁰ Bu sonuç, zekanın dil becerisi üzerinde tek etken olmadığını gösterir. Yaşanılan çevre ve aile, sahip olduğu dil kodlarını çocuğa aktararak onun dil becerisini etkiler ve Bernstein’a göre bu kodlar okul başarısına zekâ seviyesinden daha çok etki eder.

Bernstein dil kodlarının okul başarısı üzerindeki bu etkisinin, okulda kullanılan dilin ve sosyal organizasyonun ayrıntılı kod ile benzeşmesinden ileri geldiğini savunur. Okullarda yapılandırılmış iş bölümü, orta ve üst toplumsal sınıf mesleklerinde olduğu gibi karmaşıktır. Bilgi üzerine uzmanlaşılır, bilgi kontrol edilir ve değiştirilir. Kullanılan dil, ayrıntılı kodun gerektirdiği karmaşık ve uzun cümle yapılarını, sıfat ve zarf tamlamalarını gerektirir. Çoğu kez pedagojik görevler ima edilir, doğrudan söylenmez. Bu yapılara alışkın bir ev ortamında büyümüş çocuklar okula uyum sağlamakta zorlanmaz (Bknz. sayfa 174). Ancak sınırlı dil koduna sahip, okulun *düzenleyici söylem* [*regulative discourse*]ine dair bilgi sahibi olmayan çocuklar ayrışır.

Bernstein’ın bahsettiği dil temelli toplumsal sınıf ayrışması, Willis’in çalışmasında da görülmüştür.³⁵¹ Çalışmada işçi sınıfından gelen okul karşıtı

³⁴⁸ Basil Bernstein, *Theoretical Studies Towards A Sociology of Language*, 59.

³⁴⁹ A.g.e, 136.

³⁵⁰ A.g.e, 51.

³⁵¹ Willis, *İşçiliği Öğrenmek*

hergelelerin kullandığı dil, okulun konformist orta sınıf üyeleri *kabarık kulaklar*inkinden farklıdır. Saklanması zor bu farklılık, *hergeleleri kabarık kulaklardan ayırıştırır* ve “işçilik kültürünü yeniden üretir”³⁵². *Hergeleler*, işçi sınıfının karakteristik özelliklerinden sayılan dil kodlarını değiştirmek için hiç çaba sarf etmediklerini belirtir.³⁵³ Ancak onların dil bakımından ayrışması başarısız olmalarına ve orta sınıftan öğrencilerden keskin biçimde ayrışmalarına neden olur.

Öğrencilerin dil kodlarının farklılaşması öğretmenin mesajlarını anlamalarını, sınıfın tanımlayıcı düzenini kavramalarını ve akademik performanslarını etkilemiştir. Orta sınıftan gelen öğrenciler öğretmenle benzer dil koduna (ayrıntılı dil kodu) sahip olduğundan onu anlamakta zorlanmamıştır. Ancak alt toplumsal sınıftan gelen öğrenciler için öğretmenin ayrıntılı dil kodu anlaşılabilir bir dil biçimi olmuştur. Aşağıda verilen örnek, öğretmenin kullandığı ayrıntılı dil kodunun özellikle alt toplumsal sınıflardan gelen öğrenciler için anlaşılabilir olduğu gösterir niteliktedir:

“Dersin sonuna doğru öğretmen ‘bir şarkı söyleyeyim mi size?’ diyor. Çizgi çalışmasını kaldırtmıyor öğrencilere. Etkinliğin bittiğini ifade etmiyor. Ders odaklı çocuklar bırakmıyorlar çalışmayı. Mehmet, Ömür ve Ranya çalışmaya devam ediyorlar. Mehmet zaten hızlı çalışan biri. Öğretmen iki kere onun güzel çalıştığını, acele etmemesini söyledi. Salim ve Naim de oyuna katılmıyorlar ama çalışmak için değil. Ne yapacaklarını bilmiyor gibi görünüyorlar. Oyuna geçildiğini anlamadılar. Salim imalı dili anlamakta da güçlük çekiyor. Öğretmen leylek havada şarkısının sonunda ‘leylek sessizce oturmalarını söylüyor’ diyerek öğrencilere yerlerine oturmalarını söylüyor. Salim bu yönergeyi anlamıyor, arkadaşlarının yerlerine oturduğunu görünce o da oturuyor.” (SG, 01.10.2020).

Sınırlı dil koduna sahip Salim, öğretmenin kullandığı imalı “leylek sessizce yerlerine oturmalarını söylüyor” ifadesini anlayamamıştır. Basit iş bölümünün var olduğu bir aileden gelen Salim, okulun tanımlayıcı düzenini kavramakta da zorluk çekmiştir. Kasım 2020’de yapılan birebir görüşmede Salim’in “öğrenci” kavramını henüz anlayamadığı görülmüştür:

“Araştırmacı: Peki öğrenci kime denir?”

Salim: Öğrenci insana denir

Araştırmacı: Mesela ben bir öğrenci miyim?”

³⁵² Paul Willis, **Learning to Labour**, 73.

³⁵³ Willis, **a.g.e.**, 58.

Salim: Evet

Araştırmacı: Sen?

Salim: Evet

Araştırmacı: Annen?

Salim: Evet

Araştırmacı: Peki öğretmenin?

Salim: O da öğrenci” (Öğrenci Görüşmeleri, Salim, Ö14KT, Kasım 2020).

Eylül ayında ilkokula başlayan Salim, arada geçen iki ay içerisinde sınıftaki rolleri kavrayamamış görünmektedir. Hâlbuki okulun ilk haftalarında Hayat Bilgisi dersinde “Okulumuzda Hayat” ünitesi işlenmiş; bu ünite içerisinde müdür, öğretmen, öğrenci gibi okul rolleri üzerine konuşulmuştur. Bununla birlikte tüm öğrenciler yalnızca Erdal Öğretmen’e “öğretmenim” diye hitap ederek onu öğrenci rolünden ayıştırmaktadır. Arada geçen 2 ay süresince gerçekleşen sosyalleşme süreci ve rollerin açık biçimde öğretilmesi, Salim’in okul rollerini anlaması için yeterli olmamıştır.

Salim’in sınırlı dil koduna sahip olması, öğretim ve tanımlayıcı düzeni anlamasına engel olduğu gibi akademik performansını da olumsuz etkilemiştir. Birinci sınıfta okuma yazmaya ağırlık verildiğinden ve kelime dağarcığı önemli olduğundan, sınırlı dil koduna sahip öğrenciler sık sık başarısız olmuştur. Aşağıda verilen örnek, Salim’in dil kodunun akademik performansını nasıl düşürdüğüne örnektir:

“Görsellerden hangisinde 3 tane ‘o’ sesi olduğunu bulmaya çalışıyorlar. Dinozor, otomobil ve pantolon resimleri var. Bu soruyu doğru yanıtlamaları için araba kelimesinin yerine otomobil kelimesinin de kullanılabileceğini bilmeleri gerekiyor. Salih söz hakkı istiyor, öğretmen söz hakkı veriyor ama cevap veremiyor Salih. Zürafa diyor sessizce. Dinozoru zürafa zannetti. Otomobil kelimesini bilmediğinden doğru cevabı veremiyor” (SG, 05.11.2020).

Salim’in araba ile eş anlamlı “otomobil” kelimesini bilmemesi, üstüne dinozoru tanıyamayıp/bilmeyip “zürafa” yanıtını vermesi başarısız olmasına neden olmuştur. Salim gibi sınırlı dil koduna sahip öğrenciler, sık sık benzer durumlarla karşılaşarak başarısızlığa uğramıştır. Böylece sınırlı dil koduna sahip öğrenciler öğretmen tarafından başarısız olarak nitelenmeye başlamıştır: “Bazı öğrenciler var mesela hocam anlamakta dahi güçlük çekiyorlar. Söyleneni anlayamıyorlar bile. Onlara ne yapabilirsiniz ki?” (Öğretmen Görüşmesi, Erdal Öğretmen, Haziran 2021).

Sınırlı dil koduna sahip öğrenciler geri planda kalırken Halil, Pınar, Reyhan, Mehmet ve Serdar ailelerinden edindikleri *ayrıntılı dil* koduyla diğer öğrencilerden ayrılmıştır. Bu öğrenciler arasından özellikle Halil ve Pınar’ın dil kodlarının sağladığı ayrıcalık gözlem notlarına “*ders boyunca Hamza ve Pelin’in yorumları daha genel, bireysel şeylerden daha az bahsediyorlar. Diğer çocuklar ise kendi yaşamlarından kesitler sunuyorlar. Diğer çocuklar dişlerini ne kadar fırçaladığını anlatırken Hamza dişlerin üstündeki tabakalardan bahsediyor. –dil kodları*” (SG, 04.03.2021) şeklinde yansımıştır. Gee’nin çalışmasında³⁵⁴ olduğu gibi orta sınıftan gelen Halil ve Pınar bireysel his ve deneyimler yerine daha genel geçer, bilişsel olgulardan bahsetmiştir.

Ayrıntılı dil koduna sahip öğrenciler öğretmenle daha rahat iletişime geçmiş, öğretmenden daha olumlu tepkiler ve daha fazla destek almıştır. Aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi zaman zaman öğretmen, bu öğrencilerin konumunu kendisine yaklaştırarak sınıfın geri kalanına aralarında geçen konuşmanın açıklamasını yapmıştır:

“Pınar: - Kış olduğunda kalın giyinmeliyiz.

Öğretmen: - Yaz olduğunda?

Pınar: - Hafif.

Öğretmen: - Hafif, yani ince (öğrencinin kullandığı kelimenin bu anlamını tüm öğrenciler bilmeyebilir diye açıklama ihtiyacı)” (SG, 18.03.2021).

Ayrıntılı dil koduna sahip öğrencilerin ailelerinden miras aldıkları bu avantaj, onları sınıfta ön plana çıkarmış ve başarılı ilan edilmelerine yardımcı olmuştur. *Bir Öğretmene Mektup*’ta Carmel Borg, Mario Cordona ve Sandro Caruana dilin eğitimde ayrışma nedeni olarak kullanılması şu sözleriyle eleştirir: “Zenginler, kendileri gibi konuşmayanları tiye almak için dilleri billurlaştırırlar. Ya da yoksulları sınıfta bırakırlar. Diyorsunuz ki doktorun oğlu Pierino, düzgün bir şekilde yazıyor. Tabii öyle söyleyeceksiniz, o da sizin gibi konuşuyor. O da aynı fabrikanın parçası.”³⁵⁵. Avantajlı veliler ve çocuklarının okul ve öğretmenle benzer dili konuşması, bu grubun yalıtımını artırarak alt toplumsal sınıflar için kapalı bir grup haline gelmesini sağlamıştır.

³⁵⁴ James Paul Gee, “Teenagers in New Times: A New Literacy Studies Perspective”, **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, c.43 s.5 (2000): 412-420.

³⁵⁵ Carmel Borg, Mario Cordona ve Sandro Caruana, **Toplumsal Sınıf, Dil ve İktidar: “Bir Öğretmene Mektup”** Lorenzo Milani ve Barbiana Okulu, Çev. Onur Gayretli (İstanbul: Kalkedon Yayınlar, 2014), 75.

4.3.4. Sınıfta Güç ve Toplumsal Ayrışma

4.3.4.1. Güç ve Sınıfta Güç Paylaşımı

Foucault gücü “değiştirme, kullanma, tüketme ya da yok etme imkânı”³⁵⁶ olarak tanımlar. Weber ise “otorite” kavramını kullanarak belirli bir grup insanın diğerlerine emir vermesi, bu emirlere uyulması üzerine kurulmuş karşılıklı ilişkiden bahseder.³⁵⁷ Güç ve otorite hiyerarşi, bürokrasi ve iş bölümünün getirilerindendir ve modern toplumsal kurumların işlevsel mekanizmalarından biri haline gelmiştir.

Güç ve otorite, modern eğitimin de ayrılmaz parçalarındandır. Spring, ulus devletlerin eğitimi bir otorite mekanizması olarak kullandığını ve bu yolla belirli türden vatandaşlar yetiştirdiğini ifade eder.³⁵⁸ Benzer biçimde Althusser de eğitimi devletin ideolojik aygıtlarından biri olarak tanıtmıştır.³⁵⁹ Vatandaş ve insan yetiştirmeyi amaçlayan modern kitle eğitimi, bir bütün olarak otorite işlevi görmektedir. Ülke genelinde uygulanan öğretim programlarının devlet tarafından hazırlanması,³⁶⁰ program içeriklerinde vatandaşlık eğitimi³⁶¹ ve militer eğitimin varlığı³⁶² devletin otoritesine katkıda bulunurken; sınavların kazançla ilişkilendirilmesi³⁶³, öğrencilerin toplumsal sınıflarına göre ayrıştırılarak eğitime devamlarının sağlanması³⁶⁴, ekonomik ve kültürel eşitsizliklerin eğitimle yeniden üretiminin sağlanması³⁶⁵ ise ekonominin eğitimi bir otorite sağlama mekanizması olarak kullanıldığının göstergelerinden sayılabilir. Eğitimin bütünsel olarak güç ve otoriteyle olan bu bağı, sınıf içerisindeki uygulamalarda da mevcuttur. Sınıf içi pratikler, eğitimin bir otorite mekanizması olarak kullanılmasına hizmet eder.

³⁵⁶ Michael Foucault, **Power: The Essential Works of Michale Foucault** (London: New Press, 2001), 337.

³⁵⁷ Max Weber, **Economy and Society**, 1378.

³⁵⁸ Joel Spring, **Özgür Eğitim**, 5. Bs, Çev. Ayşen Ekmekçi (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2017).

³⁵⁹ Althusser eğitim kurumunu devletin ideolojik baskı aygıtlarından biri kabul eder. Eğitim aracılığıyla devlet emirlerini vatandaşlara örtük biçimde uygulatabilmektedir. Louis Althusser, **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları** (İstanbul: İthaki Yayınları, 2019).

³⁶⁰ Kemal İnal, **Eğitim ve İktidar: Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler** (Ankara: Ütopya Yayınevi, 2017).

³⁶¹ Füsün Üstel, **Makbul Vatandaş'ın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi** (İstanbul: İletişim Yayınları, 2016).

³⁶² Mustafa Gündüz, "Türk eğitim sisteminde aşırı militarist uygulamanın başlaması (1926-1947)." **Erdem** c.71-72 (2017): 69-90; Özlem Gürsoy, Mustafa Gündüz, "Cumhuriyet Döneminde Okullarda Askerliğe Hazırlık Kampları Üzerine Bir Sözlü Tarih Çalışması (1935-1947)." **Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları** c.40 (2021): 1-28.

³⁶³ Foucault, **Ezilenlerin Pedagojisi**.

³⁶⁴ Paul Willis, **a.g.e.**

³⁶⁵ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, **Yeniden Üretim**.

Sınıf içi pratikler incelendiğinde, gücün Bernstein'ın *katı sınıflandırma* ilkeleriyle paylaşıldığı görülmüştür. Katı sınıflandırmada bireyler arasında keskin bir ayrım vardır. Bu ayrım, onların konumları arasında da mevcuttur. Konumların birbirine yaklaşmaz, aktörler arası *yalıtımın* kuvvetlidir. 1-B sınıfında da öğretmen ve öğrenci arasında kuvvetli bir yalıtım gözlemlenmiştir. Öğretmen, “Sınıfta Birincil Rol: Öğretmen” başlığı altında açıklandığı gibi sınıfın hâkimi, egemeni, kural koyucusu ve denetçisidir. Hiyerarşik okul sistemindeki öğrencilerden üstün konumunu³⁶⁶ sürdüren öğretmen öğrencilerden daha fazla konuşmuş, kararları tek başına almış, öğrencilere sınırlı ve yapay biçimde söz hakkı vermiştir. Erdal Öğretmen'in öğrencilerle iletişimde kontrolü elinde tutması *katı çerçeveleme [strong framing]* ile açıklanabilir. *Çerçeveleme [framing]*, sosyal ilişkileri düzenleyen iletişim ilkeleri olarak açıklanabilir.³⁶⁷ Çerçeveleme katı olduğunda, mesajı ileten kişi iletişim ilkelerini kesin biçimde belirler. Erdal Öğretmen de öğrencilerle kurduğu iletişimin hızı, organizasyonu ve kriter(ler)ini belirleyen kişi olduğundan, katı çerçeveleme ilkelerinin var olduğu söylenebilir.

Öğrenci-öğretmen iletişiminin prensiplerini, hızını, biçimini, zamanını Erdal Öğretmen belirlemiştir. Bu iletişimin başlıca prensibi “sessizce parmak kaldırarak söz hakkı alma”dır. Öğrenciler yalnızca öğretmen kendilerine söz hakkı verdiğinde, ayağa kalkarak, dersle ilgili bir konuda ve kısa zamanlı konuşabilirler. Bu prensiplere uymayan öğrenciler “*Bir de ayağa kalksan çok iyi olacak*” (SG, 18.03.2021), “*Biraz daha hızlı*” (30.10.2020) gibi sözlerle uyarılmıştır. Öğrenciler, bireysel görüşmelerde öğretmene her zaman ve her istediklerini söyleyemeyeceklerini, zamanın ve konunun öğretmeni onaylayacağı türden olması gerektiğini ifade etmiştir: “*Her şeyi değil tabii, bazı şeyleri. Eğer ders gibiyse. Öğretmen de sevecekse*” (Öğrenci Görüşmeleri, Serdar, Ö9ET, Kasım 2020). Sınıf içerisinde sınıflandırma ve çerçevelemenin katı olması, sınıf içerisinde hiyerarşik ilişkilerin, iş bölümünün ve güç paylaşımının da katı biçimde belirlendiğini gösterir.³⁶⁸ Öğretmen, hiyerarşik bölünmelerin olduğu bir sosyal ilişkiler ortamı hazırlamıştır.

Katı sınıflandırma ve çerçeveleme, güç kazandıran bilgi ve iletişim becerilerinin pozitif ayrımcılık araçlarına dönüşmesine neden olmuştur. Okulun talep

³⁶⁶ Jeanne H. Ballantine, **The Sociology of Education: A Systematic Analysis**, 5. Bs. (New Jersey: Prentice Hall, 2001), 142.

³⁶⁷ Bernstein, **Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogical Discourse**, 31.

³⁶⁸ Bernstein, **a.g.e.**, 36.

ettiği bilgi türüne ve iletişim becerilerine sahip öğrenciler güç paylaşımında daha üst konuma yerleşirken bahsedilen türden sermayesi olmayan öğrenciler bu paylaşımdan oldukça küçük bir dilim alabilmiştir. Okulun talep ettiği bilgi, iletişim becerileri ve dilden oluşan kültürel sermayeye sahip Halil ve Pınar (gözdeler) öğretmene daha yakın, daha fazla güce sahip iki aktör olmuştur. Eğlenceliler arasından da yine kültürel sermayeye sahip Reyhan, Mehmet ve Serdar da nispeten daha fazla güce sahip olmuştur. Ancak öğretmenin talep ettiği birikime sahip olmayan uyumlular, ve onun belirlediği (katı biçimde çerçevelendirilmiş) iletişim biçimine uyum sağlayamayan görünmezler ve istenmeyen güç paylaşımında oldukça geri planda kalmıştır.

Gözdeler ve kültürel sermayeye sahip eğlenceliler dersi dinlememe, söz hakkı almadan konuşma, sınıf gereçlerine dokunma, tuvalete gitme, söz hakkı aldıklarında uzun konuşma gibi ayrıcalıklara sahiptir. Onlar konuşurken öğretmen onları pür dikkat dinler, onlara ayrıcalık tanır: *“Çocuklar içinde ‘ğ’ sesi olan resmi bulmaya çalışıyorlar. Pınar söz hakkı aldığından öğretmen onu tahtaya davet ediyor. Öğretmen ‘Gelin siz dokunun, size Aferin desin’ dedi”* (SG, 11.03.2021). Böylece bu öğrenciler, güç paylaşımında avantajlı hisselerin sahibi olurlar. Onlara tanınan bu güç ayrıcalığı, akran grupları arasında da etkisini sürdürür. Örneğin Pınar, teneffüs saatinde aranan bir oyun arkadaşıdır. Özellikle kız öğrenciler Pınar’ı gruplarına dahil ederler, teneffüse çıkarken onu da çağırırlar ve yalnız bırakmazlar. Ancak Pınar, Hare gibi bir popülerlik çabası içerisinde değildir. O, bu çabaların karşısında olabildiğince kayıtsız ve sakin kalır. Bu sessizliği ve kendinden eminliği, onun gücünü bir kez daha doğrular niteliktedir.

Eğlenceliler ise öğretmenden aldıkları ve sosyal becerilerinin perçinlediği güçlerini kendilerinden daha alt konumdaki görünmezler ve istenmeyen üzerinde uygulamaktan çekinmez. Aşağıda verilen olay, eğlencelilerin gücünü ortaya çıkartır:

“Mehmet Selin’i rahatsız ediyor. Sırasına ayağını koyuyor, defterini karalıyor. Selin ona yapma diyor, ellerini çekmeye çalışıyor ama Mehmet çok ısrarcı. Selin’i dinlemiyor. Baskın bir çocuk Mehmet. Selin ağlıyor. Mehmet dönüp Hare ile de uğraşıyor, ama Hare üzülüyor. Çünkü Hare güçlü bir çocuk, onun da baskın bir karakteri var ve gülerek Mehmet’in önünü kesebiliyor. Selin onları izliyor ve ağlamamaya çalışıyor. Selin benim izlediğimi fark ediyor ve bana bakıyor. Gözleri dolu. Yardım et bana der gibi bakıyor. Öğretmen bu sırada diğer çocukların çalışmalarını kontrol ediyor ve ne Mehmet’i ne de Selin’in ağladığını görüyor” (SG, 12.11.2020)

Mehmet'in Selin'e yaptığı zorbalık, sınıfta yalnızca 15 öğrenci olmasına rağmen öğretmen tarafından görülmemiştir. Böylece Mehmet uzun süre Selin'i rahatsız etmeye devam edebilmiştir. Ancak benzer bir güç uygulamasını Hare'ye yapmaya çalışıldığında güç çarpışması yaşanmış ve mağduriyet oluşmamıştır.

Güç paylaşımındaki eşitsizlik, aynı zaman diliminde aynı davranışları sergileyen öğrencilere verilen farklı tepkilerde de açığa çıkar: *“Halil topacıyla oynuyor derste. Pınar Halil'i uyarıyor: “Çantana koy bak öğretmen görmesin”. Kurallara uymak gerektiğini düşünüyor Pınar, öğretmen onun için ‘gözetleyen’ de konumunda, polis gibi. Halil “Görsüün” diyor. Öğretmen korkmuyor.”* (SG, 12.11.2020). Aynı derste *“Çağrı para ile oynuyor ve hemen uyarılıyor: “Koy onu çantana”. Çağrı parayı çantasına koyuyor.”*. Daha önce Halil'i uyarmayan öğretmen, Çağrı'yı uyarıyor.

Öğretmen, topaçla oynayan Halil'i görmezken para ile oynayan Çağrı'yı görmüş ve uyarmıştır. Diğer bir ifadeyle Halil'e ders dışı bir gereçle meşgul olma hakkı tanınırken Çağrı'ya tanınmamıştır. Halil, sahip olduğu ayrıcalığın bilincinde olduğundan öğretmenin onu görmesinden korkmayacak kadar rahattır. Ona göre öğretmen, güç bakımından kendisinden çok üst düzeyde biri değildir. Nitekim öğretmen, güç paylaşımında Halil'e karşı oldukça bonkör davranmıştır.

Öğretmenin belirlediği iletişim prensiplerini uygulayamayan Tuğçe, Selin, Berre gibi öğrenciler ise güç paylaşımında en alt sıralardadır. Bu öğrencilerin ortak özelliği, öğretmenin talep ettiği kültürel sermayeye, bilgi birikimine ve iletişim becerilerine sahip olmamalarıdır. Öğretmene göre bunlar *“ailede iyi eğitim almamış, çok ısrarcı, ifade becerileri düşük, nerede nasıl davranması gerektiğini bilmeyen”* (Öğretmen Görüşmeleri, Erdal Öğretmen, Kasım 2020) öğrencilerdir. Öğretmen, bu davranışlar karşısında *“öğretmenin çok kararlı, tutumunda ısrarcı olması”* (Öğretmen Görüşmeleri, Erdal Öğretmen, Kasım 2020) gerektiğini ifade eder. Örneğin Tuğçe, söz hakkı almak için ayağa kalkar, parmağını sallayarak kaldırır ve *“Öğretmenim, öğretmenim”* şeklinde öğretmene seslenir. Bu davranışı öğretmenin belirlediği iletişim prensiplerine uygun olmadığından kabul edilmez. Burada sorun yalnızca söz hakkı alma kurallarına uymak değildir. Nitekim öğretmen, parmak kaldırma kurallarına uymayan diğer öğrencilerin konuşmasına izin vermiştir. Bu öğrenciler, öğretmenin onayladığı iletişim prensiplerini kullanırlar. Örneğin Halil, kendinden emin ve sakin biçimde bilgisini ortaya koyarak parmak kaldırmadan da birçok kez söz hakkı alabilmiştir: *“Halil söze giriyor, ama uyarılmıyor. Halil: 20 saniye sadece. Halil sakin*

ve konuşabileceğinden emin” (SG, 18.03.2021). Halil, öğretmenden söz hakkı almadan da konuşabilecek güce sahipken Tuğçe bu güce sahip değildir.

4.3.4.2. Güç Paylaşımı ve Toplumsal Ayrışma

Öğretmen tarafından pay edilen güç, öğrencilerin doğuştan getirdikleri bireysel özelliklerinden ziyade ailelerinden miras edindikleri kültürel sermayeye göre belirlenmiş görünür. Ailelerinden dil³⁶⁹ ve okul bilgisi³⁷⁰ne dair sermaye edinen öğrenciler güç paylaşımında büyük hisseleri alırken, alt toplumsal sınıflardan gelen öğrenciler bahsedilen sermayeye erişemediklerinden oldukça küçük paylar elde etmiştir. Özellikle gözdeler ve eğlenceliler güç paylaşımında avantajlı konumda olurken uyumlular, görünmezler ve istenmeyen oldukça sınırlı bir güç alanına hapsedilmiştir. Diğer bir ifadeyle ailelerin toplumsal sınıfları, öğrencilerin güç paylarını da büyük ölçüde belirlemiş görünmektedir.

Pace, sınıf içi otorite ilişkilerinin sınıf dışına uzanan ve sosyokültürel faktörlerden etkilendiğini belirtir.³⁷¹ Diğer bir ifadeyle sınıf içi otorite ilişkileri toplumsal sınıflar üzerine inşa edilmektedir. Geneli yurt dışından olmakla birlikte, eğitim ve eşitsizlikler ile ilgili yapılmış çalışmaların çoğu alt toplumsal sınıfa ait öğrencilerin daha baskın bir otoriteyle eğitildiğini ve öğrencilerin özgürlük alanlarının oldukça sınırlı olduğunu gösterir.³⁷² Mavi yakalıları yetiştiren bu okullarda katı disiplin kuralları uygulanır, öğrencilerden itaat etmeleri ve kurallara uymaları beklenir. Türkiye’de yapılan çalışmalar da bu teorilerle benzerlik göstermektedir. Akbulut, çalışmasında öğrencilerin fikrini alma, öğrencilerle görev paylaşımı yapma gibi güç paylaşımları orta tabakadan gelen çocukların yoğun olduğu okullarda daha sık gerçekleştiğini belirtmektedir.³⁷³ Alt toplumsal sınıfın çoğunluk olduğu devlet ilköğretim okullarında orta ve üst toplumsal sınıfların yoğun olduğu özel okullara

³⁶⁹ Bernstein, *Theoretical Studies Towards A Sociology of Language*, 59.

³⁷⁰ Anette Lareau, *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education* (New York: Rowman & Little Publishers, 2000), 4.

³⁷¹ Judith L. Pace, Annette Hemmings, “Understanding Classroom Authority as a Social Construction”, *Classroom Authority: Theory, Research and Practice*, ed. Judith L. Pace, Annette Hemmings, (New Jersey: Taylor & Francis, 2008): 15.

³⁷² Paulo Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*; Paul Willis, *İşçiliği Öğrenmek*; Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Yeniden Üretim*; Basil Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*

³⁷³ Elçin Akbulut, “İlköğretim Okullarında Örtük Program Faaliyetlerinin Saptanması”, (Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011),

kıyasla daha sık ceza verildiğini aktarır.³⁷⁴ Tuğsat-Karahan'ın çalışması devlet ve özel okullarda ceza gerektiren davranışların birbirinden farklılaştığını gösterir. Devlet okullarında disiplin cezalarının daha çok ders akışını bozmak, derse girmemek, kopya çekmek gibi akademik sebeplerle verilirken özel okullarda disiplin cezasına başvurma sebeplerinin daha bütün mamulleri bulundurmak, kavga etmek gibi daha ciddi problemlerdir.³⁷⁵ Diğer bir ifadeyle üst toplumsal sınıflardan gelen öğrencilere tanınan güç alanı daha geniştir.

Eğitim eşitsizliklerine ekonomik perspektiften bakan Bowles ve Gintis, hiyerarşik sınıf ilişkileri ile iş hayatındaki eşitsiz işgücü dağılımı arasında bir ilişki olduğunu savunur.³⁷⁶ Onlara göre öğrencilerin güç durumları, ailelerinin toplumsal sınıflarına göre belirlenir. İşçi sınıfından öğrencilere sınırlı söz hakkı (sınırlı güç) tanınarak mavi yakalılar olarak yetiştirilirken, orta sınıftan çocuklara daha fazla söz hakkı verilir ve yüksek statülü otorite konumlarına hazırlanır. Benzer bir bulgu Willis'in "İşçiliği Öğrenmek" çalışmasında da görülür. Üst toplumsal sınıftan çocukların buyurma, emir verme, talepte bulunma, inisiyatif alma, yaratıcı düşünme gibi davranışlarına müsaade edilerek daha küçük yaşlardan güç kullanma öğretilir. Alt toplumsal sınıftan çocuklar ise sınıflarda sınırlı güce erişebilirler. Bu öğrenciler kendi aralarında şiddet gibi güç eylemlerinde bulunsalar da, öğretmenler tarafından ciddiye alınmazlar ve sürekli kontrol altında tutulmaya çalışırlar. Bu durum 1-B sınıfında kültürel sermayesi düşük eğlenceliler, görünmezler ve istenmeyen için de geçerlidir. Erdal Öğretmen, bu öğrencilere fazla söz hakkı vermeyerek, konuştuklarında onlarla göz teması kurmayarak, doğru cevap ya da davranışlarını ödüllendirmeyerek ve düzen bozan her davranışlarını görüp uyararak güç durumlarını sınırlı bir dairede tutmuştur.

Erdal Öğretmen'e göre "*bazı öğrencileri her defasında uyararak gerekir*" (Öğretmen Görüşmeleri, Erdal Öğretmen, Kasım 2020). Bu öğrenciler, bir kereden anlamayacağına inandığı, toplumsal köken bakımından dezavantajlı (uyumlular, görünmezler ve istenmeyen) öğrencilerdir. Öğretmen, bu öğrencileri düzen dışı davranışlarını her defasında görüp uyarırken, gözdeler ve eğlencelilerin her

³⁷⁴ Neslihan Yılmaz, "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplini Sağlamada Kullandıkları Ödül ve Ceza Yöntemlerinin Değerlendirilmesi" (Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007), 101.

³⁷⁵ Betül Tuğsat-Karahan, "Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Uygulamaları: Bir Özel Okul ile Bir Devlet Okulunun Karşılaştırılması" (Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2020), 49-51.

³⁷⁶ Samuel Bowles, Herbert Gintis, **Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life**, (New York: Haymarket Books, 2011), 104.

davranışını uyarmamıştır: “*Hare konuşarak parmak kaldırıyor ve söz alıyor. Tuğçe’ye ise konuşarak parmak kaldırdığında asla söz hakkı vermiyor öğretmen*” (SG, 11.03.2021). Öğretmenin bu tavrı, Foucault’nun “ölçü cezalandırması” kavramıyla uyuşur. Ona göre eğitim, “bireylerin kapasitelerini, düzeyini, “cinsi”ni miktar ifadeleriyle ölçer ve değer terimleriyle hiyerarşik hale getirir. Gerçekleştirilecek bir uygunluğun zorlaması (cezayı) bu “değerlendirici” ölçüye göre belirlenir.”³⁷⁷ Diğer bir ifadeyle ceza, bireylerin hiyerarşik durumlarına göre verilir. Alt konumdakilere daha ağır cezalar verirken üst konumdakilere daha hafif cezalar verilir. Böylece hiyerarşinin alt basamaklarında katı kurallar ve uygulamalarla görünür bir otorite kurulur. Bu otorite ekonomi, politika, güvenlik gibi diğer toplumsal kurumlarla da desteklenerek geçerliğini korur.³⁷⁸ Benzer bir durum Chambliss’in çalışmasında da görülür. Alt toplumsal sınıflardan gelen öğrenciler ağır cezalara çarptırılırken orta sınıftan gelenler ceza gerektiren davranışları için neredeyse hiç ceza almamışlardır.³⁷⁹

Kurallar, alt toplumsal sınıftan gelen öğrenciler için öğrenme ve başarıdan önce gelirken orta sınıftan öğrenciler söz konusu olduğunda öğrenmeleri ön planda tutulmuştur. Böylece alt toplumsal sınıflardan gelen öğrenciler kurallar dairesi içerisinde hapsedilmiş ve bu öğrencilerin güce erişimi de sınırlandırılmıştır. Bu öğrenciler öğretmenin sorusuna doğru cevap verse dahi, söz hakkı verilmeden konuştuğunda dikkate alınmamıştır:

“*Salim ve Ömür yorum yaptı, ama parmak kaldırmadılar. Öğretmen yorumları duymazdan geldi.*” (Sınıf gözlemleri, 10.06.2021)

“*Öğretmen Tuğçe’nin akademik yönünden önce davranışlarını düzenlemek istiyor. Sınıf kurallarının öğrenmenin önüne geçtiğini görüyoruz.*” (Sınıf gözlemleri, 30.10.2020).

Ancak benzer bir davranışı toplumsal köken bakımından daha avantajlı Mehmet yaptığında öğretmen tarafından dinlenmiş ve ‘aferin’ ile ödüllendirilmiştir: “*Mehmet: Öğretmenim bunların ikisi de kırmızı (Mehmet söz hakkı almadan konuşuyor). Öğretmen: Evet aferin sana*” (SG, 12.11.2020). Diğer bir ifadeyle toplumsal köken bakımından avantajlı öğrencilere kural esnetme gücü tanınırken, aynı yetki alt toplumsal sınıftan gelen öğrencilere tanınmamıştır.

³⁷⁷ Foucault, **Hapishanenin Doğuşu**, 247.

³⁷⁸ Foucault, **a.g.e.**, 319.

³⁷⁹ Chambliss, “a.g.e.”.

Erdal Öğretmen'in kullandığı bir diğer strateji, toplumsal köken bakımından avantajlı öğrencileri diğerlerinin sürekli önünde tutarak kıyaslama yapmalarını sağlamaktır. Öğretmen, dersle ilgili bir soru sorduğunda genelde ilk önce toplumsal köken bakımından dezavantajlı öğrencilerden birine söz hakkı vermiş ve onların yanıtlarını ödüllendirmekten kaçınmıştır. Onlardan hemen sonra ise kültürel sermayesi daha yüksek öğrencilere söz hakkı vermiştir:

“Öğretmen: - Geçtiğimiz hafta konuşmuştuk. Kişisel bakımımız için neler yapmalıyız?

Tuğçe: - Koronavirüsten korunmak için dikkatli olmalıyız. Ellerimizi dezenfekt etmeliyiz. Bolca su içmeliyiz.

Öğretmen: - Bolca su neden? Sağlığımızı korumak için içebiliriz, yani evet (Olmadı ama olsun edası)

Tuğçe: - Vücudumuz kurumasın diye.

Öğretmen: - Tamam. Pınar?

Pınar: Saçlarımızı taramalıyız. Dişlerimizi fırçalamalıyız. Haftada 3 gün banyo yapmalıyız.

Öğretmen: - Evet çok doğru. Haftada en az 2 gün banyo yapmalıyız evet. Aferin Pınar” (SG, 18.03.2021).

Öğretmen, Tuğçe'den sonra Pınar'a söz hakkı vererek bir nevi hızını almış bir aracın önüne engel kurmuştur. Tuğçe, erişemediği ve Pınar'a sunulan övgü ile bu engele çarpmış ve durdurulmuştur. Böylece Tuğçe'nin doğru cevabı, güce erişebileceği bir yol olmaktan çıkmıştır. Bahsedilen örtük örnek durumunun işe yaradığı, bireysel görüşmelerde ortaya çıkmıştır. Tuğçe, öğretmenle olan ilişkisinden bahsederken *“Bana hiç aferin alkış vermiyor”* (Öğrenci Görüşmeleri, Tuğçe, Ö4KT, Kasım 2020) demiş, daha sonra da kendini Pınar ile kıyaslamıştır: *“Ama Pınar'ı seviyor. O onun kızı galiba”*. Tuğçe'nin bu kıyası, öğretmenin – fark ederek ya da etmeden – Tuğçe'nin önüne Pınar'ı (zaman zaman da Halil'i) bir engel olarak koyduğunu gösterir. Tuğçe'nin açık ifadesi ise sonraki yıllar için var olan mesafe ve olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkisi tehditini ortaya çıkarmaktadır.

Foucault'ya göre eğitimde başarı ayırıştırmasının yapılması disiplin sağlamayı ve kontrolü kolaylaştırır.³⁸⁰ Erdal Öğretmen'in yukarıda verilen örnekteki gibi başarı

³⁸⁰ Michael Foucault, **Hapishanenin Doğuşu**, çev. Mehmet Ali Kılıçbay, (Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, 2019), 247.

temelli ayrıştırma yapması da istenmeyen Tuğçe'yi kontrol altında tutmasını kolaylaştırmıştır. Başlarda oldukça istekli ve ısrarcı olan Tuğçe, öğretim yılının sonuna doğru daha az hak talebinde bulunmaya başlamış ve sınırlı söz hakkını kabullenir duruma gelmiştir.

Güç paylaşımı bir kuruluş/örgütteki bireylerin aidiyetlerini pekiştirir.³⁸¹ Gücün sınırlı biçimde paylaşıldığı uyumlular, görünmezler ve istenmeyen kimlik gruplarının sınıfa aidiyetleri de olumlu biçimde kurulmamıştır. Bu gruplardaki öğrencilere sınıfa, sınıfa aidiyet durumlarını “*Bilmem*” (Öğrenci Görüşmeleri, Selin, Ö10KT, Kasım 2020), “*Evet, ama her zaman değil*” (Öğrenci Görüşmeleri, Salim, Ö14ET, Kasım 2020) şeklinde ifade etmiştir.

Otoritenin farklı şekillerde uygulanması okul atmosferi ve öğrencilerin öğrenmesi üzerinde de farklı etkilere sahiptir.³⁸² Daha fazla güç paylaşımı yapılan öğrencilerin öğrenme durumlarının iyileşeceğine dair güçlü söylemler vardır. Bazı çalışmalar, öğrencilere yetki tanıyan öğretim yöntemlerinin akademik açıdan daha verimli sonuçlar sağladığını gösterir.³⁸³ Ancak 1-B sınıfında olduğu gibi yetkinin toplumsal kökene göre sınıflandırılarak dağıtılması, öğrenme durumlarını biçimlendirerek toplumsal ayrışmanın yeniden üretilmesine katkı sağlamaktadır. Nitekim güç paylaşımında bonkör davranılan gözdeler ve eğlenceliler akademik performanslarını özgüvenle sergilerken toplumsal köken bakımından dezavantajlı öğrencilerin aynı olumlu performans gösterdiklerinde dahi haklarını alamadıkları gözlemlenmiştir: “*Öğretmen: Evet bir alkış alabilir miyim lütfen. (sınıf alkışlıyor. Tuğçe memnun. Ama gururlu değil)*” (SG, 10.06.2020). Bu öğrenciler, doğru performanslarını tekrar edecek ya da öğretmeni düzeltecek güce/yetkiye sahip değildir:

“*Öğretmen: - Ay'ı görebiliyorsunuz bazen evet gündüzleri de görülebiliyor bazen Ay, doğru. Başka? Hilal?*”

³⁸¹ Mehmet Sarıdoğan, “Eğitim ve gelişim olanakları, iş-yaşam politikaları ve güçlendirme uygulamalarının arasındaki ilişki ve bunların örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi”, (Doktora Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016), 135.

³⁸² James Mullooly, Herve Varenne, “Playing With Pedagogical Authority”, **Classroom Authority: Theory, Research and Practice**, ed. Judith L. Pace, Annette Hemmings, (New Jersey: Taylor & Francis, 2008): 63.

³⁸³ Carmel Cefai, Erika Ferrario, Valeria Cavioni, Audrey Carter & Tracy Grech, “Circle time for social and emotional learning in primary school”, **Pastoral Care in Education**, c.32 s.2 (2014): 124, DOI: 10.1080/02643944.2013.861506.

Hilal: - Sinek

Öğretmen: - Güneşi söylediler (Öğretmen anlamadı). Peki bakalım. (tahtaya döndü).
Ya da burayı açmadan başka bir şey daha soralım” (SG, 17.06.2020).

Öğrencilerin güç paylarının toplumsal kökenlerine göre dağıtılması, toplumsal ayrışmanın yeniden üretilmesine hizmet eder. Bu durum, Bernstein’in katı sınıflandırma ve çerçevelelendirmenin bulunduğu eğitim ortamları için belirttiği güç ilişkilerinin eşitsiz yapılandırılmasına³⁸⁴ bir örnek niteliğindedir. Gücün öğretmen elinde toplanması ve toplumsal ayrışma durumlarına göre öğrencilere dağıtılması, ayrışmanın yeniden üretilmesini sağlar.

4.3.5. Yabancı Öğrenciler ve Derslik Sosyolojisi

2011 yılında artan iç karışıklıklar ve güvensizlik, Suriye Arap Cumhuriyeti vatandaşlarının göç hareketlerini başlatmıştır. Türkiye, Suriye vatandaşlarına geçici koruma statüsü tanıyan ülkelerden biridir. 2011-2020 yılları arasında 3.6 milyon Suriyeli vatandaşın geçici koruma statüsünde Türkiye’ye giriş yaptığı bilinmektedir. Bu nüfusun 552.016’sının³⁸⁵ 5-9 yaş aralığında olduğu bilinmektedir. Bu öğrencilerin bir kısmı geçici eğitim merkezlerinde, bir kısmı ise okullarda öğrenim görmektedir.

Göç etmiş öğrencilerin sınıfa aidiyet, kabul görme ve kendilerini ifade etme konularında sorun yaşadığı bilinmektedir.³⁸⁶ Bu öğrencilerin sınıfa uyumunun sağlanması eğitim politikaları, dil öğretimi, kapsayıcı yöntemler ve kültürler arası iletişimle sağlanır.³⁸⁷ 1-B sınıfında yapılan gözlemlerde, Suriye’den göç eden 3 öğrenci için kapsayıcı eğitim girişimlerinin olmadığı görülmüştür. MEB tarafından yürütülen destek programları ve Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) gibi kapsamlı projeler olmasına karşın, gözlemlenen sınıftaki öğrencilerin bu kapsamda değerlendirildiğini söylemek güçtür. Ranya, Muhammed ve Ömür sınıf içerisinde Türk öğrenciler gibi muamele edilmiş, dil ve kültür farklılıkları göz ardı edilmiştir. Gözlemlerin yürütüldüğü bir yıl boyunca Suriye’den göç etmiş bu öğrencilerin kültürleri, dilleri ya da yaşam tarzlarına dair herhangi bir konuşma gerçekleştirilmemiştir. Bu öğrencilerin arkadaşları ile

³⁸⁴ Bernstein, *Theoretical Studies Towards A Sociology of Language*, 59.

³⁸⁵ <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>

³⁸⁶ Christina Parker, *Peacebuilding, Citizenship, and Identity: Empowering Conflict and Dialogue in Multicultural Classrooms* (Rotterdam: Sense Publishers, 2016), 19-21.

³⁸⁷ Sigrid Lubhtenberg, “(New forms of) Migration: Challenges for education”, *Migration, Education and Change*, Ed. Sigrid Luchtenberg (London: Routledge Taylor & Francis, 2004), 56-60.

kaynaşmasını teşvik edici grup çalışmalarından faydalanılmamış, yaşadıkları dil zorlukları göz ardı edilerek muamele edilmiştir. Bu durum öğrencilerin dezavantajlı konumunu pekiştirerek sınıf içerisindeki sosyal adaleti zedelemiş görünmektedir.

Ranya ve Ömür'ün ailelerinin Türkçe bilmesi, onların sınıf birliğine dahil olmalarını ve iletişimlerini kolaylaştırmıştır. Ancak yapılan veli görüşmelerinde Ranya'nın annesinin çok az Türkçe bildiği görülmüştür. Öğretmenle yapılan görüşmelerde Ranya'nın ailesinin mesaj grubunda aktif olmadığı, öğretmenle neredeyse hiç diyaloga geçmedikleri öğrenilmiştir. Ailenin Ömür'ün ailesiyle olan yakınlığı okulla ilgili bilgi sahibi olmalarını kolaylaştırmış olsa da, Ranya'nın ailesinin eğitime katılımının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür.

Ömür'ün annesinin Türkçe bilmesi ve öğretmen olması, Ömür'ün dil becerisi ve kültürel sermayesini desteklemiştir. Ömür ilk haftalarda öğretmenin sorularına hızlı ve doğru cevaplarıyla dikkat çekmiştir. Ancak zaman içerisinde Ömür'ün başarısı geri planda kalmış, kültürel sermaye ve toplumsal köken bakımından avantajlı “gözde” öğrencilerin gerisinde kalmıştır. Bu süreç içerisinde Ömür'ün zaman zaman öğretmeni takip etmekte zorlandığı gözlemlenmiştir. Yaşadığı dil sorunu, zaman zaman verdiği cevapların da yanlış ya da eksik olmasına neden olmuştur. Bunun yanında Ömür ve Ranya ile yapılan informal görüşmelerde yaşam tarzlarının geleneksel, mutevazı ve sade olduğu, maddi sermayelerinin ise düşük olduğu anlaşılmıştır. Eğitimli ailelerden gelseler de (Ömür'ün annesi ve babası, Ranya'nın ise babası üniversite mezunudur) zorunlu göçlerden sonra sıkça görülen maddi yetersizlikler, Ömür ve Ranya'nın yaşam tarzları ve beğenileri üzerinde etkili görünmektedir. Bunun yanında göçün getirdiği ‘öteki’lik durumuyla birlikte Ömür ve Ranya ön planda olmamış, sınıf içerisinde daha geri planda olan “uyumlular” grubuyla arkadaşlık kurmuştur.

Suriye'den göç eden Muhammed için ise durum oldukça farklıdır. Muhammed'in ailesi, Ranya ve Ömür ile tanışmamaktadır. Ayrıca ailede baba haricinde kimse Türkçe bilmemektedir. Muhammed'in Türkçe bilgisi oldukça zayıf olduğundan dersler ve teneffüslerde daha çok sessiz tavırlarıyla dikkat çekmiştir. Öğretmeni anlamakta çoğunlukla zorlanan, sorulara nadiren cevap veren Muhammed, sınıfın “görünmezler”indne biridir. Zaman zaman akranlarının zayıf dil becerileriyle alay etmesi (XXXX) ve zayıf Türkçesi, Muhammed'in arkadaşlık kurmasının önünde engel oluşturmıştır.

Erdal Öğretmen'in gözlem yapılan yıl boyunca göçmen öğrencilerin dil ve uyum sorunlarına ilişkin bir girişimde bulunmaması, Suriye'den göç etmiş 1 milyondan fazla öğrencinin eğitime dahil olmasına ilişkin önemli bir sorunu işaret etmektedir. Çalışmalar, Türkiye'de öğrenim gören Suriye kökenli öğrencilerin 'damga'landığı ve ötekileştirildiği göstermektedir.³⁸⁸ Öğretmen ve akranlar tarafından damgalanmasa da, çalışmada göçmen öğrencilere yönelik kapsayıcı bir tutumun geliştirilmediği görülmüştür. Öğretmen ve öğrenciler, Suriye'den göç eden öğrencilerin etnik ve kültürel kökenlerini göz ardı etmişlerdir. Türkçe bildikleri ve eğitilmiş ailelerden geldikleri için şanslı olan Ranya ve Ömür daha iyi uyum sağlarken, Muhammed ile kimse iletişime geçmemiş, ilişki kurmamıştır. Ranya ve Ömür de çoğunluk olan Türk öğrencilerle arkadaş olmayı, Muhammed ile arkadaş olmaya tercih etmişlerdir. Böylece kendi konumlarını da korumuş, akranları tarafından kabul görmüşlerdir.

Ranya, Ömür ve Muhammed'in sınıf içerisindeki konumu ve sahip oldukları güç, yalnızca kişisel özellikleri ya da toplumsal kökenleri ile açıklanamaz. Etnik kökenleri, farklılaşan ana dilleri ve kültürleriyle Ranya, Ömür ve Muhammed derslik sosyolojisinin göç ile ilişkisini temsil etmektedir. Çalışmada bu öğrencilerin etnik ve kültürel farklılıklarının göz ardı edilerek göçmenlik durumunun neredeyse yok sayıldığı görülmüştür. Göçmen olmak, Suriye'den gelen 3 öğrenci tarafından dahi pek konuşulmayan bir konu olmuştur. O kadar ki Ranya ve Ömür, çoğunluğa daha iyi uyum sağlayabilmek adına kendileriyle aynı kültürden gelen Muhammed'in dışlanmışlığını göz ardı etmiş, onunla arkadaşlık kurmamıştır.

³⁸⁸ Arzu Eren, Çise Çavuşoğlu, "Stigmatisation and othering: the case of Syrian students in Turkish schools." **International Journal of Inclusive Education** (2021): 1-20.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

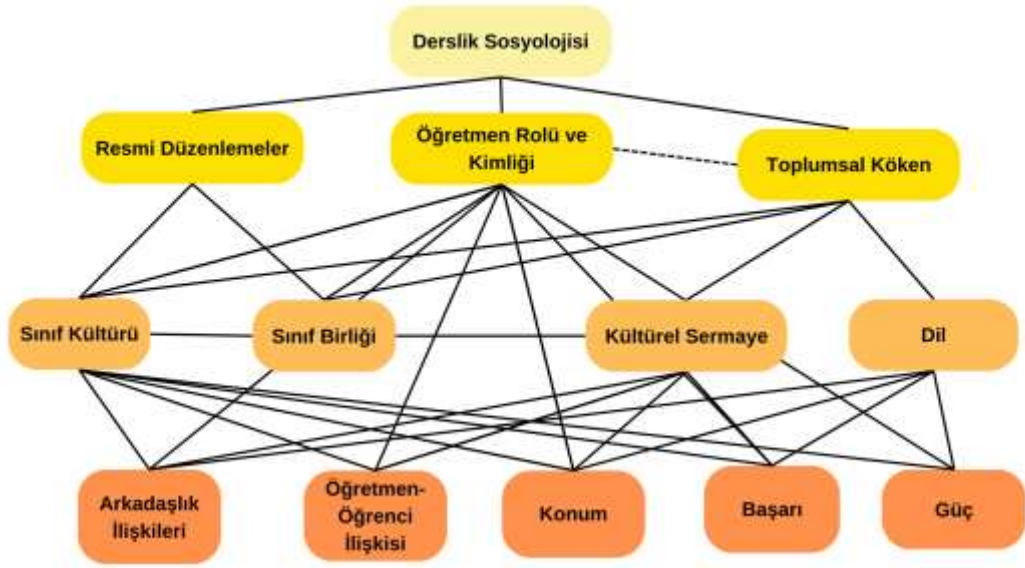
5.1. Sonuç

Okulların kendi içerisinde tutarlı birimleri olarak sınıflar, yalnızca akademik hedeflerin gerçekleştirilmeye çalışıldığı alanlar değildir. Sınıfta öğretmen ve öğrenciler etkileşimleriyle, kurdukları bağla ve bir aradalıklarıyla toplumsal bir boyut oluşturur. Bu çalışmada, *derslik sosyolojisi* olarak kavramsallaştırılan bu toplumsal boyutun nasıl inşa edildiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Derslik sosyolojisi, eğitim durumlarının şekillendiği zemini oluşturur. Pedagojik pratikler, bu pratiklerin uygulanma biçimleri, öğrenciler üzerindeki tesiri ve etkililiği derslik sosyolojisinin etkisinde gerçekleşir. Diğer bir ifadeyle derslik sosyolojisi eğitim ve öğrenme durumlarına zemin oluşturur, bunları etkiler ve biçimlendirir. Bu sosyolojinin öğretmen, öğrenci, toplumsal köken gibi boyutlarına odaklanan birçok çalışma varsa da derslik sosyolojisinin en başta nasıl yapılandırıldığına dair çok az bilgi bulunmaktadır. Schmuck ve Schmuck, Jackson ve Marsden, Rist, Delamont, Good ve Brophy gibi araştırmacıların çalışmaları derslik sosyolojisinin farklı boyutlarına ışık tutsa da, bu sosyolojik yapının başta nasıl oluşturulduğunu açıklamada yetersiz görünmektedir. Literatürdeki boşluğu doldurması beklenen bu çalışmanın amacı, derslik sosyolojisinin nasıl kurulduğunu anlamak olarak belirlenmiştir.

Derslik sosyolojisinin inşasını anlamak için çalışmada, eğitimin kurumsal boyutunun öne çıktığı, öğrencilerin bireysel olarak toplumsal ve kurumsal bir grubun parçası haline geldikleri ilkökul birinci sınıf seviyesine odaklanılmıştır. Çalışma, eğitim alanında özellikle Türkiye’de oldukça az kullanılan etnografi yöntemiyle yürütülmüştür. Sınıf gözlemleri, öğrenci, öğretmen ve veli görüşmeleri ile doküman analizinden faydalanan çalışmada, sınıf ortamı doğal haliyle gözlemlenmiştir. Araştırmacı, katılımcı gözlemci rolüne bürünerek kendi varlığını etkisiz hale getirmeye çalışmış, farklı ders ve zaman dilimlerinde sınıf gözlemleri yaparak sınıf yaşamını anlamaya çalışmıştır. Çalışmada farklı veri toplama teknikleri ve

kaynaklarından faydalanılması, Denzin'in¹ belirttiği *üçgenlemeyi* ve *veri çeşitliliğini* sağlanmıştır. Böylece çalışmanın iç geçerliği de artırılmıştır. Araştırma, uzun süreli, çeşitli ve doğal veriye dayanması ve derslik sosyolojisinin nasıl kurulduğunu açıklaması bakımından özgün görünmektedir.

Çalışmada sonunda derslik sosyolojisinin *oluşumu*, *toplumsallığı* ve *toplumsal ayrışma* boyutları öne çıkmıştır. Bu boyutlar genel hatlarıyla Şekil 8'de görselleştirilmiştir. Derslik sosyolojisi temelde öğretmen güdümünde, toplumsal kökene bağlı biçimde inşa edilmiş, sınıf birliği, kültürü, toplumsal ilişkiler, başarı ve güç durumlarında toplumsal köken ve kültürel sermayenin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 8. Derslik Sosyolojisi İnşası

5.1.1. Sınıfın Oluşumu

Sınıfın oluşumu, resmi biçimde bir araya getirilen öğretmen ve öğrenci adlarının toplumsal birlikteliğe çevrilmesini ifade eder. Araştırma kapsamında incelenen sınıfının kolektif bir yapıya dönüşmesi norm, rutin, ritüeller ve sınıf birliğinin inşasıyla gerçekleşmiştir. Bu ortaklıklar çerçevesinde öğretmen ve öğrenciler birbirinden bağımsız bireyler olarak değil, bir grubun üyeleri olarak hareket etmeye başlamış, bir arada olmaları anlam kazanmıştır.

¹ Norman K. Denzin, "Triangulation", *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, Ed. George Ritzer (Malden: Blackwell Publishing, 2007): 5803.

Araştırmanın yürütüldüğü sınıfta öğretmen ve öğrencilerin bir aradalıklarına anlam katan temel iki faktör, *sınıf birliği* ve *sınıf kültürü* olmuştur. *Sınıf birliği* öğretmen ve öğrencileri birbirine bağlayan, onlara toplumsal bir grup özelliği kazandıran önemli bir özellik olmuştur. Bu birliğin inşa edilmeye başlamasıyla öğretmen ve öğrenciler, birbirinden kopuk bireyler olarak değil, toplumsal bir grubun parçası olarak, uyum içerisinde hareket etmeye başlamıştır. *Aidiyet hissi, ortak tepkiler, yardımlaşma, derslik ve materyallerin korunması* sınıf birliğini işaret eden davranışlar olarak gözlemlenmiştir. Bu davranışlar *norm ve sosyal ilişkiler* etrafında ve çoğunlukla *öğretmen liderliğinde* geliştirildiğinden; doğal, yapılandırılmamış birlik oluşumundan bahsetmek güçtür.

Öğretmen liderliği ve yapılandırılmış toplumsallık, *sınıf kültürü* üzerinde de etkili olmuştur. Çalışmada *norm, rutin ve ritüeller* üzerinden incelenen sınıf kültürü, resmi düzenlemelerin, kurumsal, tarihi, kültürel yapıların ve öğretmenin etkisi altında şekillenmiş, yarı-determinist bir inşadır. Bu inşada resmi yönetmeliklerle belirlenen ilkelerin etkisi, öğretmenin söz hakkı ve egemenliği dikkat çekicidir. Norm, rutin ve ritüeller resmi düzenlemelerle belirlenen, öğretmen tarafından tebliğ edilen ve uygulatılan ilke ve eylemler olmuştur.

Sınıf kültürünün bir sacayağı olan **normlar**, gözlemlenen sınıfta durum ve eylemleri anlamlandırmaya yarayan çerçeveler oluşturarak bireylerin davranışlarını biçimlendirmiştir. Bu çerçevelerin şekli, sınıf öğretmenin öğretim yılı başında yaptığı konuşmayla biçimlendirilmeye başlanmıştır. Yıl boyunca yapılan uyarılar ve verilen ödüller normların benimsenmesine hizmet etmiş, öğrencilerin otonomi kazanarak öğretmen gözlemi altında olmasalar dahi birbirlerini uyardıkları gözlemlenmiştir. Böylece normlar, sınıfın ortak anlam kümesi haline gelmiştir.

Sınıf içerisindeki davranışların değerlendirilmesine hizmet eden normların sınıf içerisinde farklı biçimlerde uygulandığı gözlemlenmiştir. Toplumsal köken bakımından avantajlı öğrenciler normları ihlâl etme hakkına sahip olurken, dezavantajlı öğrenciler her norm ihlâlinde istikrarlı ve ciddi biçimde uyarılmıştır. Bu durum dezavantajlı öğrencilerin hareket alanının daralmasına hizmet etmiştir. Ayrıca toplumsal köken bakımından dezavantajlı öğrencilerin olumlu akademik performansları norm ihlâli yaptıklarında görmezden gelinmiştir. Böylece bu öğrencilerin norma uygun davranması, öğrenmelerinden daha önemli hale getirilmiş,

sınıftaki temel motivasyonları öğrenme/başarıdan ziyade ‘yapılandırılmış ilkelere uygun davranma’ olarak sunulmuştur.

Çalışmada sınıf **rutinleri** ise iki boyutta incelenmiştir: işlevlerine göre ve kurumsal bağlamda. İşlevlerine göre sınıf rutinleri, Ritchhart’ın geliştirdiği dört kategori üzerinden incelenmiştir: *gereç rutinleri*, *yönetim rutinleri*, *söylem rutinleri* ve *öğrenme rutinleri*.² Tahta kaleminin yeri, kitapların açılması gibi sınıf gereçlerinin hareketini kapsayan rutinler *gereç rutinleri*, sınıf yönetimini ve öğrenmeye geçişi kolaylaştırır, öğrencilere bir sonraki adım hakkında fikir veren rutinler *yönetim rutinleri*, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimi düzenleyen parmak kaldırma gibi eylemler *söylem rutinleri*, pedagojik pratikleri düzenleyen davranışlar ise *öğrenme rutinleri* olarak sınıflandırılmıştır. Gözlemlenen sınıfta bu rutinler öğrencilerin yönetilmesini kolaylaştıran, belirsizlikleri aza indiren, sınıf yaşamına ritim ve düzen kazandıran eylemler olmuştur.

Kurumsal sınıf rutinleri ise gözlemlenen sınıfı eğitim kurumuna bağlayan, teneffüs zili çaldığında dersin bitirilmesi, öğrencilerin okula geldiklerinde sınıfta toplanmaları gibi davranışları kapsar. Bu rutinler daha çok yasa ve yönetmeliklerle belirlenmiş, gözlemlenen sınıfın Milli eğitim teşkilatı ile bağını kuvvetlendirmiş, diğer sınıflarla benzerliğini artırmıştır. Her okul gününde tekrarlanan kurumsal rutinler istikrarlı, bilgi verici ve belirliliği artırıcı nitelikleriyle katılımcıların bilişsel yükünü azaltmış, kurum amaçlarına odaklanmalarına yardımcı olur.

Gözlemlenen sınıfta kurumsal ve işlevsel rutinler başta öğretmenin belirlmesiyle oluşturulmuş ve sıkı sıkıya bağlı kalınmıştır. Rutinlerin varlığı öğrenciler ve öğretmenin kendilerini rahat hissetmelerini sağlasa da, sınıfı mekanik bir havaya büründürmüştür. Okulun ilk birkaç haftası öğretim programının da öngördüğü gibi yalnızca bu rutinlerin öğrenilmesine ayrılmıştır. Üst yapı/devlet tarafından belirlenen rutinlerin sıkı sıkıya uygulanması Üstel, Spring, Bowles ve Gintis gibi birçok araştırmacının da belirttiği gibi okulun varlık amacının yalnızca öğrenme değil, aynı zamanda ‘belirli biçimde kültürlenme’ olduğunu gösterir. Rutinler, tekrarlı yapısıyla alışkanlık oluşturarak öğrencilerin belirli biçimde kültürlenmesine hizmet eder. Bu kültürlenme, derslik sosyolojisine de etki ederek rutinleri biçimlendirmiştir.

² Ron Ritchhart, **Intellectual Character: What It Is, Why It Matters, and How to Get It**, (San Francisco: Jossey-Bass, 2002): 87 - 89.

Sınıf kültürünün üçüncü sacayağı ise büyük anlam ve değerlerle ilişki kurulmasını sağlayan **ritüeller**dir. Çalışmada 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı kutlaması, öğretmen gelince ayağa kalkma gibi davranışların yanında anlam dünyasına göndermede bulunan Türk Bayrağı, Atatürk panosu gibi semboller de ritüel kapsamında incelenmiştir. 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı kutlamaları, Türk bayrağı ve Atatürk portresi gibi *birleştirici ritüeller* gözlemlenen sınıfın devletle bağını kuvvetlendirerek, onları aynı düzlemde eşitlemiş ve aralarındaki birliği artırmıştır. Bu ritüellerle öğrenciler ve öğretmen, ‘devlete bağlılık’ duygusu ile birleşmiştir.

Öğretmen gelince ayağa kalkma, parmak kaldırarak söz hakkı alma gibi *ayrıştırıcı ritüeller* ise öğretmen ve öğrenci rollerini birbirinden ayırmış ve öğretmene kutsallık atfedilmesine yardımcı olmuştur. Ayrıştırıcı ritüeller arasında ev hayatının sembollerini okula taşıyan ev ritüelleri ise öğrenciler arasında konum farklılıklarına yol açmıştır. Özellikle öğrencilerin beslenme saatine getirdikleri yiyecekler, aralarındaki ekonomik sermaye farkının görünür olmasına hizmet ederek kendinden daha büyük bir anlama kavuşmuştur. Toplumsal sınıf bakımından dezavantajlı öğrencilerin yüksek ev ritüellerine sahip olanlara özendiği, onlara kendilerini kabul ettirmeye ve zaman zaman onları taklit etmeye çalıştığı gözlemlenmiştir.

Sınıf oluşumu birliğin, norm, rutin ve ritüellerin inşasıyla gerçekleştirilmiştir. Sınıfın oluşumunu sağlayan bu etmenler başta devlet olmak üzere öğretmen ve toplumsal sınıfların etkisinde şekillenmiştir. Öğretmen, Redl’in “Ataerkil Egemen [The Patriarchal Sovereign]”³ şeklinde tiplştirdiği sevilen, ama her söylediği bir kural olarak algılanan ve karşı çıkılmayan bir lider olmuş, sınıfın süper egosu haline gelmiştir. Böylece birbirini önceden tanımayan 16 öğrenci ve bir öğretmenin toplumsal ve kurumsal bir grup oluşturmaları sağlanmıştır. Birlik ve kültürüyle bu grup ortak, kolektif ve diğer sınıflardan ayrı/kendine özgü bir kimliğe sahiptir.

5.1.2. Sınıfın Toplumsallığı

Öğrenciler ve öğretmen, sınıf içerisinde günlük yaşamlarından farklı toplumsal rollerle, *öğrenci* ve *öğretmen* olarak hareket ederler. Sınıfı diğer toplumsal alanlardan farklı kılan özelliklerden biri de öğrenci - öğretmen rolleri ve hayata geçirilme

³ Fritz Redl, “Group Emotion and Leadership”, 77, 78.

biçimleridir. Bu roller, sınıfın kurumsal ve sosyal özelliklerini bünyesinde barındıran yapıya sahiptir.

Öğretmen ve öğrenci rollerinin kurumsal boyutu *Sosyal İnşacı Rol Teorisi* temelinde ele alır. Bu teori, toplumsal rolleri tarihi ve kültürel bağlamları göz önüne alarak inceler. Sosyal inşacı teorinin kullanılmasıyla, öğretmen ve öğrenci rollerinin modernleşmeyle başlayan tarihi ve kültürel temelleri mercek altına alınabilmektedir. Nitekim öğretmen ve öğrenci rolleri gözlemlenen sınıftaki öğretmen ve öğrencilerinin icat ettiği roller değildir. Onların bu rolleri hayata geçirme biçimleri, geçmişte yaşanan olaylar, bunların aktarılış biçimleri ve kültürel temellere göre şekillenmiştir.

Sınıf rollerinin sosyal özellikleri ise *Sembolik Etkileşimci Rol Teorisi* temel alınarak incelenmiştir. Sembolik Etkileşimcilik, rollerin beklentiler, davranış ve tepkiler üzerinden anlaşılması gerektiğini savunur. Bu teoriye göre etkileşim, rollerin hayata geçiriliş biçimlerini etkileyen temel faktörlerdendir. Öğretmen ve öğrenci rollerinin etkileşimci teoriye göre incelenmesi, sınıf içerisinde gerçekleşen etkileşimlerin bu rolleri biçimlendirme sürecini anlamada anahtar görevi görmüştür.

Sınıf içerisindeki roller, aksiyon alanlarından daha geniş uzantılara sahiptir. Çalışmada öğretmen rolünün başta tarihi, kültürel ve kurumsal yapılarla biçimlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen yetiştirme programları, toplumsal kültür ve MEB düzenlemeleri sınıf öğretmenin rolünü biçimlendirmiş, bahsedilen yapılarla uyumlu hale getirmiştir. Katılımcılar öğretmen rolünü tanımlarken bu yapılarla ilişkili ifadeler kullanmış, öğretmeni sınıfın tek karar mekanizması, yöneticisi, öğreticisi, merkezi rolü şeklinde açıklamıştır.

Resmi düzenlemelerle belirlenen derslik düzeni, öğretmenin mekân üzerindeki hâkimiyetini temsil eder. Sınıfın en önünde, Foucault ve Bourdieu'nun belirttiği 'gözetleyen' konumundaki öğretmen, öğrencilerden daha fazla hareket ve egemenlik alanına sahiptir. Çalışmanın yürütüldüğü sınıfta da öğretmenin merkezi konumu *derslik, materyaller ve söz hakkı, eğitim pratikleri, ölçme ve değerlendirme ve sınıf normları* üzerinden sürdürülmüştür. Öğrencilerin materyallere erişimi, hareket alanları ile öğretim içeriği, yöntem, teknikleri ve ölçme-değerlendirme üzerindeki söz hakları kısıtlı tutularak öğretmenin egemenlik alanı genişletilmiş, sınıfın otoritesi haline getirilmiştir. Bu otorite ders sırasında yapılan göndermelerle devlet figürü ile özdeşleştirilmiş ve meşrulaştırılmıştır.

Öğretmenin sınıf içerisindeki merkezi rolü, MEB tarafından benimsenen eğitim felsefesi (yapılandırmacılık) ve öğretim programları ile uyumsuz biçimde geliştirilmiş görünmektedir. Öğrencilere söz hakkı tanıyan yöntem ve tekniklerden uzak durulmuş, pedagojik pratikleri üzerinde öğretmenin mutlak hâkimiyeti gözlemlenmiştir. Bunun yanında sınıf normlarının temsilcisi ve koruyucusu da öğretmen olmuş, sınıf sosyal ortamı öğretmen egemenliğinde yapılandırılmıştır. Öğretim seviyesinin getirdiği bağlılık ve teslimiyetle de birlikte öğretmen “sınıfın polisi” rolünü üstlenmiş, norm dışı davranışlar onun gözetmediği zamanlarda sergilenmiş ya da ona şikâyet edilmiştir. Öğretmen bu konumunu MEB’e bağlılığıyla meşrulaştırırken *Çalılıkıuşu*, *Yeşil Gece*, *Vurun Kahpeye*, *Onuncu Köy* gibi romanlarda görünen “devletin eli olarak öğretmen” rolünün geçerliğini koruduğu dikkat çekmiştir.

Öğrenci rolü, resmi düzenlemelerle kurgulanmış kurumsal bir roldür. Gözlemlenen sınıfın öğrencileri bu role ilişkin ilk algılarını ailelerinden, abla/abilerinden ya da komşularından edinmişlerdir. Birincil sosyal çevrelerinde edindikleri ön bilgiler, Mead’ın “genelleştirilmiş öteki” olarak bahsettiği genel tavırları içerir. Birincil sosyal çevresinde okul ile uyumlu genelleştirilmiş ötekiyi gören, kültürel sermaye bakımından avantajlı çocuklar, öğrenci rolünü edinirken zorlanmamıştır. Ancak birincil sosyal çevresinde okul söylemlerinden farklı bir genelleştirilmiş öteki ile karşılaşan, kültürel sermaye bakımından dezavantajlı çocukların öğrenci rolüne geçişi karmaşık, ötekileştirmelerin yaşandığı bir süreç olmuştur. Bu öğrencilerin sınıfta işlerine yarayacak bilgi ve stratejilerle donatılmadıkları görülmüştür. Öğretim programının ilk üniteleri okulu tanıtmaya odaklanmış olsa da, bahsedilen içerik iki toplumsal sınıf arasındaki farkı kapatmaya yetmemiş, üstüne bu farkı daha da görünür hale getirerek belirginleştirmiştir.

Orta toplumsal sınıftan aileler okula başlamadan önce çocuklarını okul öncesi eğitime yönlendirmiş, dil ve spor eğitimleri aldırarak, onları bilişsel ve kültürel olarak okul sürecine hazırlamıştır. Ancak alt toplumsal sınıftan gelen öğrencilerin hazırlığı yalnızca okul alış veriş ile sınırlı, ekonomik boyutta kalmış gözükmektedir. Ailede öğrenci rolüne daha az hazırlanmış öğrenciler, öğretmenin ve sınıf arkadaşlarının yadırgayıcı ve öteleyici tepkileriyle karşılaşmıştır. Bu öğrencilerin dil becerileri ya da kültürel sermaye durumlarından dolayı olumsuz tepkilerle karşılaştığı gözlemlenmiştir. Bu durum Bourdieu ve Passeron’un bahsettiği kültürel sermaye ile Bernstein’in bahsettiği dil kodlarının ayrıştırıcı etkileriyle örtüşmektedir.

Toplumsal kökene bağı olarak edinilen öğrenci rolü, gözlemlenen öğrencilerin farklılaşan aile, bireysel özellikler ve kültürel sermayeleriyle farklı biçimlerde hayata geçirilmiştir. Başta aile ve bireysel özelliklerden kaynaklanan kültürel sermaye, dil, okul sonrası yaşam, eğitime ilgi ve kişisel özellikler; başarı, öğretmene yakınlık ve güç durumlarını belirlemiştir. Bu etmenlere bağı olarak sınıfta kimlik gruplarının oluştuğu gözlemlenmiştir. Bu gruplar *gözdeler*, *eğlenceliler*, *uyumlular*, *görünmezler* ve *istenmeyen* olarak tanımlanmıştır. *Gözdeler* ve *eğlenceliler* okul ile uyumlu kültürel sermaye, dil kodları, eğitime ilgi ve bireysel özellikleri onları sınıfta ayrıcalıklı bir konuma taşımış ve akranlarından daha fazla güce sahip olmalarını sağlamıştır. Bu öğrencilere norm ihlâli yapma, rutinleri yerine getirmeme gibi haklar verilmiş, sık sık övülerek akranlarından hiyerarşik olarak üstte konumlandırılmıştır. *Uyumlular*, *görünmezler* ve *istenmeyen* gruplarının bahsedilen ayrıcalıkları olmaması, dezavantajlı toplumsal kökenlerinin sınıf ortamında yeniden üretilmesine neden olmuştur.

Öğrenci kimliklerinin toplumsak köken temelinde gruplaşması, sınıfın toplumsal boyutunu oluşturan *sınıf arkadaşlıklarını* da biçimlendirmiştir. Öğrencilerin aynı kimlik grubundaki akranlarıyla arkadaşlık kurması, toplumsal köken temelli ayrışmaların arkadaşlık ilişkilerine de yansımaya neden olmuştur. Öğrenci kimlik grupları, kendi içlerinde kenetli küçük gruplaşmaların merkezi, toplumsal ayrışmanın yeniden üretildiği ilişki türü olmuştur. *Homofili [homophily]*, akran ilişkilerinin toplumsal sınıflara bağı kurulması, Smith, Norman ve Campbell'in çalışmalarında da olduğu gibi gözlemlenen sınıfta arkadaşlık ilişkilerini biçimlendirmiştir. Ballantine'in akran ilişkilerini ve arkadaşlıkları anlayan birinin okul kültürünü de anlayacağı önermesi göz önüne alındığında, gözlemlenen sınıfta toplumsal köken ve kültürel sermaye durumlarının derslik sosyolojisine etkin biçimde nüfuz ettiği söylenebilir.

Kimlik grupları ve toplumsal kökenin yanında arkadaşlık ilişkilerini etkileyen bir diğer etmen cinsiyet olmuştur. Öğrencilerin daha çok kendi cinslerinden akranlarıyla arkadaşlık kurma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Ancak öğrenciler, kendi cinslerinden arkadaş seçerken kimlik gruplarının dışına çıkmamışlardır. Diğer bir ifadeyle cinsiyet, aynı kimlik grubundan ve aynı toplumsal kökenden akranlar arasında seçim yaparken etkili olmuştur.

Derslik sosyolojisinin toplumsal boyutunu oluşturan bir diğer ilişki türü ise **öğretmen-öğrenci arası ilişkidir**. Çalışmada öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkinin, daha çok öğretmen tarafından yönlendirilen, lideri öğretmen olan bir ilişki

türü olduğu görülmüştür. Bu ilişki özellikle kültürel ve ekonomik sermayenin etkisi altında, aile, akademik performans ve bireysel özelliklere bağlı olarak şekillenmiştir. Bu durum, öğrencilerin toplumsal kökenlerine bağlı farklılıkların oluşmasına neden olmuştur. Toplumsal köken bakımından avantajlı olan öğrenciler sermayeleri sayesinde öğretmenle olumlu ve yakın bir ilişki kurarken, dezavantajlı öğrenciler öğretmenin ilgi alanının dışında kalmıştır.

Bourdieu ve Passeron, öğrenciler arasındaki en önemli farklılıkların akademik çevreyle kurulan bağdan kaynaklanabileceğini belirtir. Gözlemlenen sınıfta da kültürel sermaye bakımından avantajlı öğrencilerin akademik çevre ile daha yakın ilişki içerisinde olduğu, bu ilişkinin öğretmen tarafından da sürdürülerek kültürel yeniden üretimin sağlandığı gözlemlenmiştir. Kültürel sermaye bakımından avantajlı öğrencilere sunulan sosyal kabul, hataları tolerans, övgü ve öğretmene yakınlık bu öğrencilerin sınıf içerisindeki konumlarını üst seviyeye taşımıştır. Bu öğrencilerin güç ve konumlarının hiyerarşik üstünlüğü kendileri, arkadaşları ve aileleri tarafından bilinen, sabit normlar haline gelmiştir. Bu durumun kültürel sermaye bakımından avantajlı öğrencilere sağladığı rahatlık, dezavantajlı öğrencilerde gözlemlenmemiştir. Kültürel sermaye bakımından dezavantajlı öğrenciler sosyal ret, kural hatırlatmaları, ikâzlar ve öğretmenle uzak sosyal mesafe ile ötelenmiş, konumları sınıf kültürüne uyum sağladıkları taktirde onay alan, kaygan bir zemine oturtulmuştur. Bu belirsizlik, birincil sosyal çevreleri tarafından eğitime uygun kültür ile donatılmamış, sınıf ortamına yabancı, toplumsal köken bakımından dezavantajlı öğrencilerin uyum sağlamaya çalışma, çekinme, ısrarcı olma gibi farklı stratejiler kullanmalarına neden olmuştur. Ancak bu stratejilerin hiçbirisi, öne çıkartılan kültürel sermaye açığını kapatamamış, dezavantajlı öğrencilerin avantajlı öğrenciler ile ya da onlar gibi toplumsallaşmalarına imkân tanımamıştır.

5.1.3. Derslik Sosyolojisi ve Toplumsal Ayırışma

Modern eğitim, toplumsal yapının olduğu kadar toplumsal ayırıştırmanın da üretim merkezlerindendir. Bernstein, Bourdieu ve Passeron, Foucault, Freire, Bowles ve Gintis gibi pek çok sosyolog toplumsal sınıfların hiyerarşi, güç ve ayırışma durumlarının okullarda ve sınıflarda da tatbik edildiğini savunur. Özellikle lise ve yükseköğretim düzeyinde okul/modern eğitim, toplumsal ayırışmanın uygulandığı sahalardan biri olarak karşımıza çıkar. Bu uygulamanın en baştan nasıl kurgulandığını

anlamak amacıyla çalışma, modern eğitimin zorunlu ilk basamağı olan ilkokul birinci sınıfta yürütülmüştür. Böylece daha önce aile dışında bir kurumun tam zamanlı üyesi olmayan çocukların toplumsal ayrışma ile nasıl karşılaştıkları anlaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışmada, çocuklar ailelerinde edindikleri özellikleri, ailelerin kültürel sermaye ve habituslarını değiştirmeden yeni katıldıkları *sınıfa* yansıttığı gözlemlenmiştir. İlkokul birinci sınıfın, öğrencilerin modern eğitimin ayrıştırıcı düzeniyle karşılaştıkları ilk basamak olduğu gözlemlenmiştir. Okula getirdikleri malzemeler, kıyafetleri, konuşmaları, eğitim söylemlerine yakınlıkları ve bilgi birikimleriyle gözlemlenen sınıftaki öğrenciler ailelerinin toplumsal sınıfının birer temsili gibidir. Yaşları ve kurumsal tecrübeye sahip olmamaları, öğrencilerin toplumsal kökenlerini gizleme, rol yapma gibi stratejileri kullanmamalarını sağlamıştır. Ancak gözlemlenen sınıfın Bernstein'ın *katı sınıflandırma* olarak kavramsallaştırdığı, geçirgenliğin ve esnekliğin zayıf olduğu bir ortam olması, sınıfta bilgi, güç, kimlik ve roller arasında net bir yalıtım olmasını sağlamıştır. Öğretmen ve öğrenci rolü arasında ve öğrenci kimlik grupları arasında keskin bir ayrım oluşturularak öğrencilerin öğretmene yaklaşması ya da kimlik gruplarının birbirleri arasında arkadaşlık kurmaları zorlaştırılmıştır. Bernstein'ın da belirttiği gibi katı sınıflandırma, toplumsal ayrışmayı daha belirgin hale getirerek sınıf ortamını biçimlendirmiş, öğrencilerin sınıf içerisindeki sosyalleşmelerini toplumsal ayrışma ilkelerine göre düzenlemelerini sağlamıştır.

Gözlemlenen sınıf kültürünün belirli bir kültürel sermaye ve habitusa göre düzenlenmesi, sınıfa uyum sağlamada öğrencilerin toplumsal kökenleri temelinde ayrışmalarına neden olmuştur. Toplumsal köken bakımından avantajlı, sınıfın *doxasına* uyum sağlayabilen öğrencilerin sosyalleşmelerinde rahat oldukları gözlemlenmiştir. Bu öğrenciler dik oturan, öğretmen ve arkadaşlarıyla kolay iletişim kuran, seçici çocuklardır. Alt toplumsal sınıftan gelen, habitusları sınıf ortamından farklı olan öğrencilerse rutinelere kolayca uyum sağlayamamış, öğretmeni anlamakta zorlanmış ve avantajlı öğrencilerin gerisinde konumlanmıştır. Kültürel sermaye bakımından avantajlı öğrenciler sınıf içerisinde geniş bir sosyalleşme alanına, hak ve özgürlüklere sahip olurken dezavantajlı öğrencilerin sahip olmadıkları kültürel sermayeyi sınıf düzenine uyum sağlama ya da eğlenceli olma gibi stratejilerle telafi etmeleri beklenmiştir. Bu anlamda sınıf kültürünün, öğrencilerin toplumsal

kökenlerini görünür ve etkili kılan, öğrencileri bu kökenlere göre ayrıştıran biçimde olduğu söylenebilir.

Toplumsal ayrışmanın gözlemlenen sınıfta etkinliğini sağlayan bir diğer etmen ise başarıdır. Başarı, bireylerin toplum, kurumlar, devlet gibi üst yapılar tarafından belirlenen kriterlere uygunluğunu ifade eden, toplumsal bir olgudur. Okul başarısı ise öğrencilerin eğitim sistemleri tarafından uygun görülen davranışlara uyum sağlamalarıyla elde edilir. Bourdieu ve Passeron, bu davranışların avantajlı toplumsal sınıfların kültürel özelliklerine uygun biçimde düzenlendiğini belirtir. Bu sav, çalışmanın yürütüldüğü sınıfta da gözlemlenmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü sınıfta toplumsal köken bakımından avantajlı öğrencilerin *kurumsallaşmış*, *nesneleşmiş* ve *şekillenmiş* haldeki kültürel sermayeleri, diğer öğrencilerin önünde konumlanmalarına hizmet etmiştir. *Kurumsallaşmış* haldeki kültürel sermayeleri, sınıfın *tanımlayıcı düzenine* uyum sağlamalarını kolaylaştırmış, onları öğretmenle aralarındaki sosyal ve hiyerarşik mesafeyi daraltmıştır. Okul araç-gereçlerinden oluşan *nesneleşmiş* haldeki kültürel sermaye ise öğrenciler arasında ayrışma nedenlerinden biri olmuştur. Bu sermayeye erişimi sınırlı olan alt toplumsal sınıftan gelen öğrenciler, akran sohbetleri ve informal görüşmelerde orta sınıfın *nesneleşmiş* kültürel sermayesine özendiğini ifade etmiştir. Akademik başarıya en çok etki eden sermaye türü ise zihin ve benden eğilimlerini ifade eden *şekillenmiş* haldeki kültürel sermaye olmuştur. *Şekillenmiş* haldeki kültürel sermaye, bu öğrencilerin düşünme, çıkarım yapma, yorumlama ve dil becerileri ve ailede edindikleri bilgilerle diğerlerinden ayrışmasını sağlamıştır.

Bu çalışmada gözlemlendiği üzere kültürel sermaye bakımından avantajlı öğrenciler için akademik başarı, zaten kendilerinde mevcut bilgi ya da beceriyi, bildikleri biçimde öğretmene sunmak anlamına gelir. Sahip oldukları sermaye biçimlerinin konumlarına etkisi zamanla sınıfın tamamı ve veliler tarafından bilinen bir gerçeğe dönüşmüştür. Bu dönüşüm, kültürel sermaye farklılıklarının ayrıştırmacı bir etmen olarak kullanılmasını meşrulaştırarak kabul edilmesine hizmet etmiştir. Burada görülen “seçilmişlerin seçimi”, ya da eğitim oyunu, modernitenin meritokrasi söyleminin de inşasına hizmet etmiş olur.

Alt toplumsal sınıftan gelen öğrenciler içinse akademik başarı arzu edilen, ancak zorlu bir hedeftir. Gözlemlenen sınıf, Bernstein’ın da belirttiği gibi bilgi, dil ve güç gibi ayrışmalarla toplumsal yeniden üretimi sağlayacak biçimde düzenlenmiştir. Alt toplumsal sınıftan gelen öğrencilerin bilgiye ulaşması için öncelikle sınıfın söylem,

düzen ve kültürünü edinmeleri gerekir. Dil kodları ve habituslarının onlara kazandırdığı eğilimler, dezavantajlı öğrencilerin bu kültürü edinmelerine engel teşkil etmektedir. Öğretmenin konuştuğu, kitaplarda yazan ve videolarda konuşulan dil, Bernstein'ın *ayrıntılı dil kodu* olarak kavramsallaştırdığı, sıfatlar ve zarflarla süslenmiş, imalı bir dildir. Alt toplumsal sınıftan gelen öğrenciler ise düz, kısa ve basit cümlelerin hâkim olduğu *sınırlı dil koduna* sahiptir. Dolayısıyla toplumsal köken bakımından dezavantajlı öğrenciler, öğretmen ve ders içeriğini anlamakta zorlanmıştır. Dil becerilerinin alt toplumsal sınıftan öğrencilere getirdiği dezavantaj, akademik başarıya ulaşmalarına engel olmuştur.

Öğrencilerin sahip oldukları kültürel sermaye ve dil kodları, sosyalleşmeleri de biçimlendirerek akran ilişkilerinde de hiyerarşiye neden olmuştur. Toplumsal kökenlere bağlı oluşan öğrenci kimlik grupları, sosyalleşme çemberlerinin sınırları da olmuştur. Öğrenciler çoğunlukla kendi kimlik grupları içerisinde sosyalleşmiş, bu gruplar arasında oluşan dikey bir hareketler üst grup tarafından önemsenmeme, alay etme, küçük görme gibi stratejilerle engellenmiştir. Böylece öğrenciler, yalnızca kendilerine benzer kökenlere sahip akranlarıyla sosyalleşmiş, sınıf içerisinde bir nevi tabakalaşma oluşturulmuştur. Bu tabakalaşma, toplumsal olduğu gibi açıkça ifade edilmeyen, ancak yaşamla etkisi hissedilen bir olgu olmuştur.

Derslik sosyolojisine etki eden bir diğer toplumsal ayrışma bileşeni ise güç olmuştur. Gözlemlenen sınıfta öğretim içeriği ve bireyler arasındaki katı yalıtım, gücün de benzer biçimde sınıflandırılmasına hizmet etmiştir. Sınıfta esnekliğe ve otonomiye rastlanmamış, kuralların ve hiyerarşinin etkin olduğu gözlemlenmiştir. Gücün bu şekilde katı sınıflandırılması, toplumsal ayrışmanın da sınıf ortamına yansımaya hizmet etmiştir. Öğretmen, toplumsal köken bakımından avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasındaki yalıtımı, avantajlılara tanıdığı güç ile sağlamıştır. Bu öğrencilere gösterdiği tolerans ve yaptığı övgüler, onları daha güçlü hale getirirken, dezavantajlılar dinlenmeyerek, önemsenmeyerek ve sıkça uyarılarak güçsüzleştirilmiştir.

Yapılan gözlemlerden elde edilen sonuçlar Bernstein'ın savını doğrulamakta, sınıflandırma ve yalıtımın katı oluşunun toplumsal ayrışmayı pekiştirdiğini göstermektedir. Bilgi türleri, roller ve kimlikler arası geçişin esnek olmayışı, modern eğitim standartlarının katı biçimde uygulanmasına, bu standartlara uymayanlarınsa ayrıştırılmasına neden olmuştur. Toplumsal köken ve kültürel sermaye bakımından

avantajlı öğrencilerin sınıfın tanımlayıcı, düzenleyici ve öğretim düzenine benzer habitusu onlara ‘yararlı’ bilgi, beceri ve stratejilerle donatırken, dezavantajlı grupların bu düzenleri anlayıp uyum sağlaması zaman almıştır. Bu zaman içerisinde dezavantajlı öğrencilerin ayrıştırma, ötekileştirme ve geri planda konumlandırılma işlemleri çoktan başlatılmıştır. Böylece toplumsal köken bakımından dezavantajlı öğrencilerin kimlik ve konumları, güce erişimi sınırlı olarak biçimlendirilmiştir. Bu biçimlendirmenin öğrenim hayatını etkileyen, dezavantajlı ve ayrıştırıcı bir başlangıç olduğu kabul edilebilir. Nitekim çalışmanın yürütüldüğü sınıfta alt toplumsal sınıftan gelen öğrencilerin başlangıçta konumlarının farkında olmasalar da zamanla uğradıkları ayrıma uyum sağladıkları gözlemlenmiştir.

Çalışmada, öğrencilere pay edilen gücün arkadaşlık ilişkilerine de yansıdığı, öğretmenin daha fazla güç tanıdığı öğrencilerin akran ilişkilerinde de baskın rol oynadığı gözlemlenmiştir. Kültürel sermaye bakımından avantajlı, öğretmenin sıkça övdüğü öğrenciler alt toplumsal sınıftan gelen öğrencilerle arkadaşlık etmediği, aralarına sınır koyduğu ve onları küçük gördüğü gözlemlenmiştir. Sınıf dışı etmenler, öğretmen davranışlarıyla sınıf içi faktörlerden biri haline getirilerek öğrenciler arasındaki otorite dengelerini biçimlendirmiştir. Sınıfın katı sınıflandırması, öğrenciler arası arkadaşlık ilişkilerinde de etkili bir ilke haline gelmiştir. Öğrencilerin toplumsal kökene bağlı güç ilişkilerini sosyalleşme pratiklerine yansıtması, derslik sosyolojisinin toplumsallaşma üzerindeki etkisini ortaya çıkarır. İlkokul birinci sınıfta yalnızca kendi toplumsal kökenlerine benzer arkadaşlar edinen çocukların okul dışında ve sonrasında (gelecekte) da toplumsal sınıflar arası yalıtımı sürdürmesi, diğer bir ifadeyle toplumsal yeniden üretimi sağlaması mümkün görünmektedir.

Gözlemlenen sınıf, güç ilişkilerinin ve toplumsal ayrışma ilkelerinin uygulamaya konulduğu yeni bir bağlam olmuştur. Çalışma boyunca sınıfın oluşumu ve toplumsallığının ayrıştırmaya imkân verecek biçimde düzenlendiği gözlemlenmiştir. Sınıf normlarından ritüellerine, rol ediniminden kimlik edinimine kadar hemen her sosyal boyutta toplumsal ayrışmanın mevcut olduğu söylenebilir. Bu durum, modern eğitimin toplumsal yeniden üretimi sağlayacak biçimde yapılandırıldığını işaret etmektedir. Erken yaşlardan itibaren öğrenciler, sahip oldukları maddi, kültürel ve simgesel sermayeye göre muamele edilerek, bu ayrışmanın toplumsal bir gerçekliğe dönüşümü sağlanmaktadır. Henüz muhakeme becerilerinden yoksun olan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin, ayrıştırma pratiklerini

yadırgamadan kabul ettiğinden, yeniden üretim ilkeleri onlar için doğal bir gerçeklik halini almıştır. Bu gerçeklikle yetişen öğrenciler, toplumsal yaşamlarında da ayrışma ilkelerini hükmen kabul edebilecek, bu ilkelere göre yaşamlarını sürdürebilecektir. Bu anlamda derslik sosyolojisinin toplumsal yapı tahakkümüne kadar uzanan etkili bir boyut olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Derslik sosyolojisi üzerine yürütülen bu çalışma, nitel bir çalışma olduğundan genellenebilir değildir. Araştırma sonuçları, çalışmanın yürütüldüğü orta sosyoekonomik indeksteki bir mahalledeki devlet okuluyla sınırlıdır. Özel okulların, üst ve alt sosyoekonomik indekslerin farklılaşan toplumsal atmosferi göz önüne alındığında, çalışmanın özel okullarda, üst ve alt sosyoekonomik gruplarla tekrar edilmesi önerilir. Bunun yanında çalışma, İstanbul ilinde Zeytinburnu ilçesinde yürütülmüştür. Türkiye’de derslik sosyolojisinin inşasının anlaşılması için farklı coğrafi bölgelerde çalışmanın yinelenmesi gerekmektedir.

Bu araştırma, etnografi çalışmalarının hemen fark edilmeyen, örtük durumları ortaya çıkarttığını gösterir. Ancak Türkiye’de etnografi çalışmalarının oldukça az oluşu, eğitim sosyolojisi alanında yapılan çalışmaları güçleştirmektedir. Araştırmacılara, eğitim sosyolojisine odaklanan etnografi çalışmalarına yönelmeleri önerilir.

Türkiye’de toplumsal sınıf ve tabakalaşma ile ilgili çalışmalar hayli azdır. Bu durum eğitim sosyolojisi çalışmalarını da güçleştirmektedir. Ayrışma durumlarının toplumsal alanı, gruplaşmaları, yaşam biçimlerini, toplumsal ilişkileri ve eğitimi nasıl etkilediğine dair hem eğitim alanında hem de farklı disiplinlerde çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitim sosyolojisi üzerine Türkiye’de yapılan çalışmaların oldukça az olduğu görülebilir. Bu durum, ilgili alanda çalışmaların üretilmesini ve derinleşmeyi güçleştirmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin sınıftaki güç/otorite durumları, toplumsal ayrışmanın eğitimde toplumsallaşmaya etkisi, ideolojinin öğretim programları ve eğitim pratiklerine yansımaları, öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi ve veli rol/kimlikleri gibi eğitim sosyolojisi kapsamındaki pek çok konu üzerinde çalışmalar yürütülebilir.

Bu çalışma, derslik sosyolojisinin ilkökul birinci sınıfta nasıl inşa edildiğini anlamaya çalışmıştır. İlkokulun diğer sınıf seviyelerinde, ortaokul, lise ve yükseköğretim düzeylerinde derslik sosyolojisinin farklı biçimlerde tezahür edebileceği öngörülmektedir. Bu bakımdan farklı öğrenim seviyelerinde derslik sosyolojisine odaklanan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca çalışmada öğretmenin derslik sosyolojisindeki etkin rolü dikkat çekmiştir. Bu rolün farklı cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve kişisel özelliklerdeki öğretmenler tarafından nasıl hayata geçirildiğine dair ileri araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışmada, sınıfın toplumsallığı *Sosyal İnşacı* ve *Sembolik Etkileşimci* rol teorileri üzerinden incelenmiştir. *Yapısalcı*, *Tarihsel Özcü* gibi farklı rol teorilerinden hareketle sınıf toplumsallığının incelenmesi, alana farklı bakış açıları katacaktır.

Araştırmanın yürütüldüğü sınıf, çoğu işçi ailelerinden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Bunun yanında sınıfın güç durumları esnek olmayan, hiyerarşik biçimde düzenlenmiştir. Orta toplumsal sınıftan öğrencilerin çoğunlukta olduğu ve/veya esnek güç yapılandırmasına sahip bir sınıfta çalışmanın tekrar edilmesi, toplumsal ayrışmanın yeniden üretimiyle ilgili farklı sonuçlar ortaya çıkartabilir.

Derslik sosyolojisi ve toplumsal ayrışmaya odaklanan çalışmanın sonuçları, eğitim pratikleri ve politikalarına dair önerilerde bulunmayı da gerektirmektedir. Sosyoloji normatif bir alan olmasa da çalışmanın sonuçlarının bu şekilde yorumlanmasının, sosyal adaleti pekiştirecek pratiklerin önünü açacağı umulmaktadır. Bu önerilerden ilki, eğitim politikalarına ilişkindir. Eğitim sistemi, öğretim programı, okul sistemlerinin katı sınıflandırılmış yapısı, sınıflara yansiyarak eşitsiz sosyal ortamlar doğurmaktadır. Öğrencilerin toplumsal kökenleri ve bireysel özelliklerinin dezavantaj oluşturmayacağı, esnek sınıf ortamlarının oluşturulması amaç edinilmelidir. Bunun için akademik başarı ve program yetiştirme amaçları yerine esnek öğretim modelleri, sanat ve spora eğilim desteklenmelidir. Bunun yanında seçme ve eleme sistemlerinde sonuç yerine süreç değerlendirmenin kullanılması yerinde olacaktır.

Çalışmada, sınıf öğretmenin sınıfı yalnızca bir öğretim ortamı olarak tasarladığı, sosyolojik farkındalığının az olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sınıfın bir sosyalleşme ortamı da olduğunu, eğitimin sosyal boyutunun da göz önüne alınması gerektiğini bilmeleri gerekmektedir. Bunun için öğretmen yetiştirme programlarında

“Eğitim Sosyolojisi” dersine verilen önemin ve haftalık ders saatinin artırılması, bu alanda yetişen öğretim elemanlarının desteklenerek çoğaltılması önerilir. Bunun yanında öğretmenlerin günlük tutma, gözlem yapma gibi yöntemlerle sınıfın sosyal boyutuna odaklanması, öğrencilerle ders dışı faaliyetler yaparak bireyler arası ilişkilerini kuvvetlendirmesi tavsiye edilir.

Öğretmenle yapılan görüşmelerde, öğretmenin toplumsal ayrışma ve eğitim üzerine fikir sahibi olmadığı görülmüştür. Özellikle 2008 öncesinde öğretmen yetiştirme programlarından mezun olan öğretmenler, “Eğitim Sosyolojisi” dersi almamıştır. Bu ders, uygulanmakta olan “Pedagojik Formasyon Eğitimi”nin kapsamında da yer almamaktadır. 2008 öncesinde mezun olan ve pedagojik formasyon sertifikasıyla hizmet veren öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarıyla desteklenmesi, toplumsal ayrışmanın eğitimle ilgisini öne çıkaran programlara katılmaları gerekir.

Çalışmada ailelerin kültürel sermayesinin öğrencilerin eğitim durumları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin kültürel sermayelerini desteklemek için yaygın eğitim kuruluşlarınca sanat, spor gibi kültürel faaliyetlerin fazlaştırılması, ailelerin bu programlara katılımlarının desteklenmesi önerilir. Bunun yanında ailelerin kültürel sermayesi, okul-aile iş birliğiyle de desteklenmelidir. Ailede haftalık kitap okuma, kültürel faaliyet gibi etkinliklerin yapılması için öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından girişimlerde bulunulmalı, okul-aile işbirliği artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aage B. Sørensen, "Toward a Sounder Basis for Class Analysis," *American Journal of Sociology* c.10, s.6 (2000): 1533, <https://doi.org/10.1086/210463>; Anthony Giddens, *Modernity and Self-Identity* (Cambridge: Polity Press, 2006), 231.
- Abdurrahman Atçıl. "Osmanlı Klasik Döneminde Eğitim". Ed. Mustafa Gündüz. **Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi**. İstanbul: İdeal Kültür & Yayıncılık, 2018.
- Ahmet Akif Erbaş. "Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Değerler Eğitimi Üzerine Bir Araştırma: Beklentiler, Uygulamalar Ve Öneriler". Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2020.
- Ahmet Kaysılı. "Okul Kültürünü Kuran Pratiklerle Öğrencilerin Sosyokültürel Arka Planlarının Etkileşimi". Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019.
- _____. **Okul Kültürünün Sosyal İnşası: Bir Eğitim Antropolojisi Araştırması**. Ankara: Pegem Akademi, 2020.
- Alexandre J. S. Morin, Herbert W. Marsh, Benjamin Nagengast, L. Francesca Scalas. "Doubly Latent Multilevel Analyses of Classroom Climate: An Illustration". **The Journal of Experimental Education**, c.82 s.2 (2014): 143-167.
- Alfred Louis Kroeber, Clyde Kluckholm. **Culture: A Critical review of Concepts and Definitions**. Massachusetts: The Museum, 1952.
- Alfredo Saad-Filho, Ben Fine. **Marx's Capital**. 5. Bs. New York: Pluto Books, 2010.
- Allen W. Wood. **Karl Marx**. 2. Bs. London: Routledge, Taylor and Francis Group, 2004.
- Amelia Hempel-Jorgensen. "The Construction of the Ideal Pupil' and Pupils' Perceptions of 'Misbehaviour' and Discipline: Contrasting Experiences from a

- Low-Socio-Economic and a High-Socio-Economic Primary School." **British Journal of Sociology of Education**. c.30 s..4 (2009): 435-448
- Amy S. Hirschy and Maureen E. Wilson. "The Sociology of the Classroom and Its Influence on Student Learning," **Peabody Journal of Education**. c.77, s. 3 (2004): 85–100.
- Amy S. Hirschy, Maureen E. Wilson. "The Sociology of the Classroom and Its Influence on Student Learning". **Peabody Journal of Education**. c.77, s. 3 (2004): 85–100.
- An He. "Subject Matter in Hong Kong Primary English Classrooms: A Critical Analysis of Teacher Talk". **Critical Inquiry in Language Studies**. c.3 s.2-3 (2006): 169-189.
- Andrea Allard, Maxine Cooper. "'Learning to Cooperate': A Study of How Primary Teachers and Children Construct Classroom Cultures". **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**. c.29 s.2 (2001): 163-169.
- Andrew T. Knudsen. "Profession, "Performance" and Policy: Teachers, Examinations, and the State in England and Wales, 1846-1862". **Pedagogica Historica**. c.52 s.5 (2016): 507-524.
- Anette Lareau. **Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education**. New York: Rowman & Little Publishers, 2000.
- Angela K. Salmon. "Engaging Young Children in Thinking Routines". **Curriculum and Instruction**. c.86 s.3 (2010): 132-137.
- Ann Bainbridge Frymier & Marian L. Houser. "The teacher-student relationship as an interpersonal relationship", **Communication Education**. c.49 s.3 (2000): 207-219.
- Anne M. Sebanc , Kathryn T. Kearns, Maria D. Hernandez, Katie B. Galvin, "Predicting Having a Best Friend in Young Children: Individual Characteristics and Friendship Features", **The Journal of Genetic Psychology**. c.168 s.1 (2007): 81-96.
- Anneke C. Timmermans, Christine M. Rubie-Davies. "Do Teachers Differ in the Level of Expectations or in the Extent to Which They Differentiate in Expectations? Relations between Teacher-Level Expectations, Teacher Background and

- Beliefs, and Subsequent Student Performance”, **Educational Research and Evaluation**. c.24 s.3-5 (2018): 241-263.
- Annette Lareau. “Cultural Knowledge and Social Inequality”, **American Sociological Association**. c.80 s.1 (2015): 1-27.
- Annette Lareau. **Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life**. London: University of California Press, 2003.
- Annika Lilja. “Body, Space and Time – and their Influences on Trustful Relationships in the Classroom”, **Indo-Pacific Journal of Phenomenology**. c.13 s.1 (2013): 1-10.
- Arnetha F. Ball. “Three Decades of Research Curriculum Life: Illuminating the Classroom Communicative Lives of America’s At-Risk Students”. **Review of Research in Education**. c. 26 (2002): 71-111.
- Arnitai Etzioni. “Holidays and Rituals: Neglected Seedbeds of Virtue”. **We Are What We Celebrate: Understanding Holidays and Rituals**. Ed. Arnitai Etzioni, Jared Bloom. New York: New York University Press, 2004, 1-42.
- Arnold van Gennep. **The Rites of Passage**. Çev. Monika B. Vizedom, Gabrielle L. Caffee (Chicago: The University of Chicago Press, 1960).
- Avid Diehl, Daniel McFarland. “Classroom Ordering and the Situational Imperatives of Routine and Ritual”. **Sociology of Education**. c.85 s.4 (2012): 326-349.
- Ayşe Elitok Kesici. “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi İletişimde Kullandıkları Örtük Programın Özellikleri”. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.
- Ayşe Elitok-Kesici. “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi İletişimde Kullandıkları Örtük Programın Özellikleri”, Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2010.
- Ayşe Soylu. “Özel Okullarda Okul İçi Süreçlerin Ayrıcalıklı Kimliğin Kurulumunda ve Yeniden Üretimindeki Rolü”. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018.

- Ayşe Soylu. “Özel Okullarda Okul İçi Süreçlerin Ayrıcılık Kimliğinin Kurulumunda ve Yeniden Üretimindeki Rolü”. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018.
- B. J. Biddle. “Recent Developments in Role Theory”. **Annual Reviews in Sociology**, c.12 (1986): 67-92.
- Barak V. Rosenshine. “How Time is Spent in Elementary Classrooms”. **Journal of Classroom Interaction**. c.50 s.1 (2015): 41-53.
- Basil Bernstein and Joseph Solomon. “Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control’: Basil Bernstein Questioned by Joseph Solomon,” **British Journal of Sociology of Education**. c.20, s. 2 (1999): 265-279.
- Basil Bernstein, Dorothy Henderson. “Social Class Differences in the Relevance of Language to Socialization”. **Class, Codes and Control: Volume II, Applied Studies Towards a Sociology of Language**. Ed. Basil Bernstein. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2003: 22-43.
- Basil Bernstein, Douglas Young. “Social Class Differences in Conceptions of the Uses of Toys”. **Class, Codes and Control: Volume II, Applied Studies Towards a Sociology of Language**. Ed. Basil Bernstein. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2003: 11-21.
- Basil Bernstein. **Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards A Sociology of Language**. (Routledge: London, 2003).
- _____. **Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions**. (London: Routledge Taylor&Francis Group, 2003).
- _____. **Class, Codes and Control: Volume I, Theoretical Studies Towards A Sociology of Language**. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2003.
- _____. **Class, Codes and Control: Volume IV The Structuring of Pedagogical Discourse**. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2003.
- _____. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique**. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 2000.
- Bates, Frederick L. "Position, role, and status: A reformulation of concepts.". **Social Forces**. (1956): 313-321.

- Beatriz Lucas-Molina, Marta Giménez-Dasí, Eduardo Fonseca-Pedrero, Alicia Pérez-Albéniz. “What Makes a Defender? A Multilevel Study of Individual Correlates and Classroom Norms in Explaining Defending Behaviors”. **School Psychology Review**. c.47 s.1 (2018): 34-44
- Bedi Gümüşlü. “Cumhuriyet ve Öğretmen: Aydınlanma Politikası ve Öğretmen Kimliği”. (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005)
- Bedi Gümüşlü. “Cumhuriyet ve Öğretmen: Aydınlanma Politikası ve Öğretmen Kimliği (1923-1960)”. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005.
- Benjamin B. Wolman. “Impact of Failure on Group Cohesiveness”, **Journal of Social Psychology**. c.51 s.2 (1960): 409-418.
- Bernard Lahire. “The Individual and the Mixing of Genres: Cultural Dissonance and Self-Distinction”. **Poetics**. c.36, s.2–3 (2008): 166-188.
- Betty Hart, Todd R. Risley. **Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children**. Baltimore: Brooks Publishing Company, 1995.
- Betül Sümeyye Özgün. “Okulda Kimlik Oluşumu Üzerine Etnografik Bir Çalışma: Kurumsal Habitusun Rolü”. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019.
- Betül Tuğsat-Karahan. “Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Uygulamaları: Bir Özel Okul ile Bir Devlet Okulunun Karşılaştırılması”. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2020.
- Betül Yayan, “Altıncı Sınıf Türk Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Öğrenci ve Öğretmen Özellikleri”. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, 2010.
- Bill J. Johnston. “Class/Culture/Action: Representation, Identity, and Agency in Educational Analysis”, **Late to Class: Social Class in the New Economy**. Ed. Jane A. Van Galen, George Noblit. New York: State University of New York Press, 2007: 29-54.
- Björn Sjögren, Robert Thornberg, Linda Wänström, Gianluca Gini. “Bystander Behaviour in Peer Victiisation: Moral Disengagement, Defender Self-Efficacy

- and student-Teacher Relationship Quality”. **Research Papers in Education**. (2020): 15.
- Brandon Sherman, Annela Teemant. “Agency, identity, power: An agentive triad model for teacher action”. **Educational Philosophy and Theory**. (2021).
- Brian D. Barrett. “Bernstein in the Urban Classroom: A Case Study”. **British Journal of Sociology of Education**. (2017): 1258-1272.
- Brian Jackson, Dennis Marsden, **Education and the Working Class**. Middlesex: Penguin Books, 1966.
- Brian M. McCadden. “Let’s Get Our Houses in Order: The Role of Transitional Rituals in Constructing Moral Kindergartens”. **The Urban Review**. c.29 s.4 (1997): 241.
- Bronwyn Davies. **Life in the Classroom and Playground: The Accounts of Primary School Children**. London: Routledge, 2017.
- Bruce Baker, L. McIntyre, J. Blacher, K. Crnic, C. Edelbrock, C. Low. "Pre-school children with and without developmental delay: behaviour problems and parenting stress over time.". **Journal of Intellectual Disability Research**. c.47 s.4-5 (2003): 217-230.
- Bruce L. Berg. **Qualitative Research Methods for the Social Sciences** United States of America: Allyn and Bacon, 2001.
- Bryan R. Warnick. “Ritual, Imitation and Education in R. S. Peters”. **Journal of Philosophy of Education** c.43 s.2 (2010): 57-74.
- Bryan S. Turner. “Norms”, **The Cambridge Dictionary of Sociology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- Caitlin Elsaesser, Deborah Gorman-Smith, David Henry. “The Role of the School Environment in Relational Aggression and Victimization”. **J Youth Adolescence**. c.42 (2013): 235-249
- Canan Koca. “Beden Eğitimi ve Spor Alanında Toplumsal ve Kültürel Yeniden Üretim”. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2006.
- Canan Koca. “Beden Eğitimi ve Spor Alanında Toplumsal ve Kültürel Yeniden Üretim”. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2006.

- Carmel Borg, Mario Cordona, Sandro Caruana. **Toplumsal Sınıf, Dil ve İktidar: “Bir Öğretmene Mektup” Lorenzo Milani ve Barbiana Okulu.** Çev. Onur Gayretli İstanbul: Kalkedon Yayınlar, 2014.
- Carmel Cefai, Erika Ferrario, Valeria Cavioni, Audrey Carter, Tracy Grech. “Circle time for social and emotional learning in primary school”. **Pastoral Care in Education.** c.32 s.2 (2014): 116-130.
- Carmen Pozo-Muñoz, Enrique Rebollosa-Pacheco, Baltasar Fernández-Ramírez. “The 'Ideal Teacher'. Implications for student evaluation of teacher effectiveness”, **Assessment & Evaluation in Higher Education.** c.25 s.3 (2000): 253-263.
- Carol A. Taylor. “Objects, Bodies and Space: Gender and Embodied Practices of Mattering in the Classroom”. **Gender and Education.** c.25 s.6 (2013): 688-703.
- Carol Hymowitz, Timothy D. Schellhardt. “The glass ceiling: Why women can’t seem to break the invisible barrier that blocks them from the top jobs”. **Wall Street Journal.** c.24 s.1 (1986): 1573-1592.
- Catherine Bell. **Ritual Theory, Ritual Practice.** (Oxford, Oxford University Press, 2009).
- Catherine F. Brooks. “Role, Power, Ritual, and Resistance: A Critical Discourse Analysis of College Classroom Talk”. **Western Journal of Communication.** c.80 s.3 (2016): 348-369.
- Cemil Meriç. **Sosyoloji Notları ve Konferanslar.** İstanbul: İletişim Yayınları, 1999.
- _____. **Umrandan Uygarlığa.** İstanbul: İletişim Yayınları, 2020.
- Ceyda Çavuşoğlu-Deveci. “Eğitimde Başarısızlık: Sosyo Ekonomik Etmenler Çerçevesinde Lise Öğrencileri Üzerine Nitel Bir Analiz”. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020.
- Charles Rodney Albert. “Sociology of the Classroom: An Exploratory Study of the Classroom as a Social Environment”. Doktora Tezi, Oklahoma State University, 1973.
- Chris White. “Strategies Are Not Enough: The Importance of Classroom Culture in the Teaching of Writing”. **Education.** c.3 s.13 (2000): 16-21.

- Christine Horne. "Sociological Perspectives on the Emergence of Social Norms". **Social Norms**. Ed. Michael Hechter, Karl-Dieter Opp. New York, Russel Sage Pblcation, 2001: 3-34.
- Christoph Wulf. "Towards A Historical Cultural Anthropology Of Education: The Berlin Ritual Study". **Anthropologies of Education**. Ed. Kathryn M. Anderson-Levitt. New York: Berghahn Books, 2012, 29-48.
- Christopher Day , Gordon Stobart , Pam Sammons, Alison Kington. "Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness". **Teachers and Teaching**. c.12 s.2 (2006): 169-192.
- Christy M. Craft, Yang Yang. "Classroom Climate, Academic Success, and intent to Persist Among Non-Christian and Christian Undergraduate Students". **Religion & Education**. (2018): 324-342.
- Collins, "Bernstein, Bourdieu and the New Literacy Studies". 72.
- Conroy, Maureen A., et al. "Creating a positive classroom atmosphere: Teachers' use of effective praise and feedback". **Beyond Behavior**. c.18. s2 (2009): 18-26.
- Craig Skerritt. "Classes for lessons and classes for life: segregating students within schools, between schools, and after school". **British Journal of Sociology of Education**. c.41 s.7 (2020): 1081-1089.
- Çiğdem Kozaner. "Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi". Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017.
- Danette Ifert Johnson. "Connected Classroom Climate: A Validity Study", **Communication Research Reports**. c.26 s.2 (2009): 146-157.
- Daniel A. McFarland. "Student Resistance: How the Formal and Informal Organization of Classrooms Facilitate Everyday Forms of Student Defiance". **American Journal of Sociology**. c.107 s.3 (2001): 612-678.
- Daniel McFarland. "Resistance as a Social Drama: A Study of Change-Oriented Encounters". **American Journal of Sociology**. c.109 s.6 (2004): 1249-1318.

- Daniel Potter, Josipa Roksa. "Accumulating Advantages over Time: Family Experiences and Social Class Inequality in Academic Achievement". **Social Science Research**. c.42 (2013): 1018-1032.
- Daniel Suryadarma, Asep Suryahadi, Sudarno Sumarto, F. Halsey Rogers. "Improving Student Performance in Public Primary Schools in Developing Countries: Evidence from Indonesia". **Education Economics**. c.14 s.4 (2006): 401-429.
- David Barney, Susan Lynn. "Classroom and Practice Routines Starting the Year Off Right!". **Strategies**. c.13 s.6 (2000): 8-11.
- David Dunkerley. "The Measurement of Social Norms". **International Journal of Mathematical Education in Science and Technology**. c.1 s.3 (1970): 291-296.
- David F. Bicar. "Using Classroom Rules to Construct Behavior". **Middle School Journal**. c.31 s.5 (2000): 37-45, DOI: 10.1080/00940771.2000.11494651
- David H. Hargreaves. **Social Relations in A Secondary School**. London: Routledge, 1998.
- David J. Shernoff, Jennifer A. Schmidt. "Further Evidence of an Engagement – Achievement Paradox Among US High School Students". **Journal of Youth and Adolescence**. c.37 (2008): 564-580.
- David P. Baker, Gerald K. LeTendre. "Comparative Sociology of Classroom Process, School Organization, and Achievement". Ed. Maureen T. Hallinan. **Handbook of the Sociology of Education**. New York: Springer, 2000: 345-364.
- David Swartz. **Kültür ve İktidar: Pierre Bourdieu'nun Sosyolojisi**. Çev. Elçin Gen. İstanbul: İletişim Yayınları, 2011.
- David W. Johnson, Roger Johnson, Douglas Anderson. "Social Interdependence and Classroom Climate". **The Journal of Psychology**. c.114 (1983): 135-142.
- Davies, Julia. "Expressions of gender: an analysis of pupils' gendered discourse styles in small group classroom discussions.". **Discourse & Society**. c.14 s.2 (2003): 115-132.
- Defne Yabaş. "İlkokul Matematik Dersinde Yüksek Bilişsel Talebin Sağlanmasında Matematiksel İletişimin Rolü: Örnek Olay Çalışması". Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018.

- Derya Girgin. “Öğrenme ve Öğretme Dünyasını Oluşturan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği”. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2016.
- Dina C. Castro, Bobbie B. Lubker, Donna M. Bryant, Martie Skinner. “Oral Language and Reading Abilities of First-Grade Pruvian Children: Associations with Child and Family Factors”. **International Journal of Behavioral Development**. c.24 s.4 (2002): 333-344.
- Donelson R. Forsyth. **Group Dynamics**. Belmont, Wadsworth Cengage Learning, 2010.
- Douglas Harper. “rite”. **Online Etymology Dictionary**. https://www.etymonline.com/word/rite#etymonline_v_15110, [Erişim Tarihi: 28.07.2022].
- Douwe Beijaard, Nico Verloop, Jan D. Vermunt. “Teachers’ Perceptions of Professional ıdntity: An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective”. **Teaching and Teacher Education**. c.16 (2000): 749-764.
- Edwin George West. “The Political Economy of Alienation: Karl Marx and Adam Smith”. **Oxford Economy Papers**, c.21 s.1, 1969: 1-23.
- Eğitim Ortamında Uyulması Gereken Kurallar, **Milli Eğitim Bakanlığı**, https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/19115235_Yonetici_ve_OYretmen.pdf, [Erişim Tarihi: 21.11.2020].
- Elçin Akbulut, “İlköğretim Okullarında Örtük Program Faaliyetlerinin Saptanması”. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011.
- Elif Aydoğdu Özoğlu. “Okul Kültürünün Sembolik Açıdan Çözümlemesi: Etnografik Bir Çalışma”. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2015.
- Elisa L. Klein. “How is a teacher different from a mother? Young children's perceptions of the social roles of significant adults”. **Theory Into Practice**. c.27 s.1 (1988): 36-43.
- Elizabeth Hirst, Jennifer A. Vadeboncoeur. “Patrolling the Borders of Otherness: Dis/Placed Identity Positions for Teachers and Students in Schooled Places”. **Mind, Culture, And Activity**. c.13 s.3 (2006): 205-227

- Elliot B. Weininger. "Foundations of Pierre Bourdieu's Class Analysis", Ed. Erik Olin Wright. **Approaches to Class Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Emile Durkheim. **Ahlak Eğitimi**. Çev. Oğuz Adanır, İstanbul: Say Yayınları, 2010.
- Emile Durkheim. **Ahlak ve Toplum**. Çev. Duygu Çenesiz, İstanbul: Pinhan Yayıncılık, 2016.
- Emile Durkheim. **Education and Sociology**, New York: The Free Press, 1956.
- Emile Durkheim. **The Elementary Forms of Religious Life**. Çev. Karen E. Fields, London: The Free Press, 1995.
- Erdoğan Köse, Adnan Küçüköğlu. "Eğitim Fakültelerindeki Sınıf ağrenme Çevresinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi". **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.10 s.3 (2009): 61-73.
- Erik Olin Wright. "Foundations of a Neo-Marxist Class Analysis". **Approaches to Class Analysis**. Ed. Erik Olin Wright, Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Erik Olin Wright. **Classes**. London: Verso, 1985.
- Erik Olin Wright. **Understanding Class**. London: Verso, 2015.
- Erling Roland, David Galloway. "Classroom influences on bullying." **Educational Research**. c.44. c3 (2002): 299-312.
- Erving Goffman. **Karşılaşmalar**. Ankara: Heretik Yayınları, 2018.
- Erving Goffman. **Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity**. London: Pinguin Books, 1963.
- Evangelina B. Jones, Valerie Ooka Pang, James L. Rodriguez. "Social Studies in the Elementary Classroom: Culture Matters". **Theory into Practice**. c.40 s.1 (2001): 35-41.
- Fatma Uslu. "İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okula Yönelik Aidiyeti: Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi ve Aile Katılımının Rolü". Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, 2012.

- Ferdinand Tönnies. “Book One: A General Classification of Key Ideas”. **Tönnies: Community and Civil Society**. Ed. Jose Harris, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Figen Yıldırım. “İlköğretim Okullarında Örtük Program ve İlköğretim Öğrencilerinin Örtük Programdan Kaynaklanan Stres Algıları”. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2013.
- Filiz Meşeci-Giorgetti. **Eğitim Ritüelleri**. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, 2016.
- Filiz Meşeci-Giorgetti. **Eğitim Ritüelleri**. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, 2016.
- Florian Znaniecki. **Social Relations and Social Roles**. California: Chandler Publishing Company: 1965.
- Frank A. Stancato. “Group Cohesiveness and Classroom Instruction”. **Kappa Delta Pi Record**. c.16 s.1 (1979): 12-15.
- Frank H. K. Wanders, Anne Bert Dijkstra, Ralf Maslowski, Ineke van de Veen. “The Effect of Teacher-Students and Student-Student Relationships on the Societal Involvement of Students”. **Research Papers in Education**. c.35 s.3 (2020): 266-286.
- Frank H. K. Wanders, Ineke van der Veen, Anne Bert Dijkstra & Ralf Maslowski. “The influence of teacher-student and student-student relationships on societal involvement in Dutch primary and secondary schools”. **Theory & Research in Social Education**. c.48 s.1 (2020): 101-119.
- Frederick Erickson. “A History of Qualitative Inquiry in Social and Educational Research”. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. Ed. Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln. London: SAGE, 2018.
- Fusun Üstel. **Makbul Vatandaş’ın Peşinde: II. Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi**. İstanbul: İletişim Yayınları, 2016.
- Gabrielle Ivinson, Gerard Duveen. “Classroom Structuration and the Development of Social Representations of the Curriculum”. **British Journal of Sociology of Education**. c.26 s.5 (2005): 627-642.

- Gaea Leinhardt, C. Weidman, K. M. Hammond. "Introduction and Integration of Classroom Routines by Expert Teachers". **Curriculum Inquiry**. c.17 s.2 (1987): 135-176.
- Gary S. Becker. "Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis". **Journal of Political Economy**. c.70, s. 5 (1962): 9–49.
- Genç Osman İlhan. "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çizgi Romanların Kullanımı". Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016.
- George Herbert Mead. "Self", **The Social Psychology of George Herbert Mead**. ed. Anselm Strauss, Chicago: The University of Chicago Press, 1956.
- George Herbert Mead. **Zihin, Benlik ve Toplum**. 3. Bs., Çev. Yeşim Erdem, Ankara: Heretik Yayınları, 2021.
- George Kamberelis. "Generative routinized practices and the production of classroom cultures and identities". **Pedagogies: An International Journal**. c.8 s.1 (2013): 24-43.
- Gerri Lamb, James Shraiky. "Designing for competence: spaces that enhance collaboration readiness in healthcare". **Journal of Interprofessional Care**. (2013), c.27 s.2 (2013): 14-23.
- Gilles Deleuze, Felix Guatari. **A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia**. Minneapolis: University of Minnesota, 1987.
- Gillian Evans. **Educational Failure and Working Class**. New York: Palgrave Macmillan, 2006.
- Giulia Zucchetti, Filippo Candela, Beatrice Sacconi & Emanuela Rabaglietti. "Friendship Quality and School Achievement: A Longitudinal Analysis During Primary School". **Journal of Applied School Psychology**. c.31 s.4 (2015): 297-314.
- Gordon Wells. "Semiotic Mediation, Dialogue and the Construction of Knowledge". **Human Development**. c.50, s. 5 (2007): 244–74.
- Gross, Neal, Ward S. Mason, Alexander W. McEachern. **Explorations in role analysis: Studies of the school superintendency role**. John Wiley & Sons, 1958.

- Guy, Gregory R. "Language and social class." **Linguistics: The Cambridge Survey**. c. 4 (1989): 37-63.
- Glden Taner, A. Cendel Karaman. "Türkiye’de Yabancı Dil ğretmen Kimliği ile İlgili Araştırmaların Bir Metasentezi: ğretmen Eğitimi İçin neriler", **Uluslararası Eğitim Programları ve öğretim alışmaları Dergisi**. c.3 s.6 (2013): 63-76.
- H. Kent Wilson, Robert C. Pianta, Megan Stuhlman. "Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies". **The Elementary School Journal**. c.108 s.2 (2007): 81-96.
- Halil Buyruk. "Eğitimde Yaşanan Toplumsal Eşitsizliklere İlişkin Biyografik Bir Araştırma". Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2008.
- Halil Buyruk. **ğretmen Emegiinin Dönüşümü**. İstanbul: İletişim Yayınları, 2015.
- Hanneman Collins. "Interaction Ritual Theory". **The Problems of Solidarity: Theories and Models**. ed. Patrick Doreian, Thomas J. Fararo, Pennsylvannia: Routledge Taylor & Francis, 1988.
- Hans H. Gerth, C. Wright Mills. **Max Weber Sosyoloji Yazıları**. ev. Taha Parla İstanbul: Metis Yayınları, 2017.
- Hasan Hüseyin Mutlu. "Türkçe ğretiminde (İlköğretim) Program Amaçlarının Hedefleri Gerçekleştirmedeki Rolü". Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2012.
- Hatice Mertoğlu. "Fen ve Teknoloji ğretmenlerinin ğretim Stillerinin ve Yapılandırmacı ğrenme Ortamına İlişkin Algılarının ğretim Uygulamalarına Etkileri". Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011.
- Hayri Eren Suna, Hande Tanberkan, Bekir S. Gr, Matjaz Perc, Mahmut zer. "Akademik Başarının Yordayıcıları: Sosyoekonomik Düzey ve Okul Türü". **Journal of Economy, Culture and Society**. c.61 (2020), 41-64.
- Heidi Somersalo, Tytti Solantus, Fredrick Almqvist. "Classroom Climate and the Mental Health of Primary School Children". **Nordic Journal of Psychiatry**. c.56 s.4 (2002): 285-290.

- Helen Donaghue. “‘Time to construct positive identities’: display questions in post observation teacher feedback”. **Classroom Discourse**. c.11 s.3 (2020): 193-208.
- Helen M. Marks. “Student Engagement in Instructional Activity: Patters in the Elementary, Middle, and High School Years”. **American Educational Research Journal**. c.37 s.1 (2000): 153-184.
- Helena J. M. Pennings, Tom Hollenstein. “Teacher-Student Interactions and Teacher Interpersonal Styles: A State Space Grid Analysis”. **The Journal of Experimental Education**. c.88 s.3 (2020): 382-406.
- Herbert Blumer. **Symbolic Interactionism: Perspective and Method**. London: University of California Press, 1969.
- Hester de Boer, Anneke C. Timmermans, Margaretha P. C. Van der Werf. “The Effects of Teacher Expectation Interventions on Teachers’ Expectations and Student Achievement: Narrative Review and Meta-Analysis”. **Educational Research and Evaluation**. c.24 s.3 (2018): 180-200.
- Hilary McQueen, **Roles. Rights and Responsibilities in the UK Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.
- Hilmi Ziya Ülken. **Eğitim Felsefesi**. 3. Bs Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2016.
- Hong, Zeng-Wei, Chen, Yen-Lin. “A Courseware to Script animated Pedagogical Agents in Instructional Material for Elementary Students in English Education”, **Computer Assisted Language Learning**. c.24 s.5 (2014): 379-394.
- Howard Lune, Bruce L. Berg. **Qualitative Research Methods for the Social Science**. Essex: Pearson, 2017.
- Hugh Megan. **Learning Lessons: Social Organization in the Classroom**. London: Harvard University Press, 1979.
- Hugh Mehan. **Learning Lessons: Social Organization in the Classroom**. London: Harvard University Press, 1979i.
- Hultqvist, Elisabeth, Ida Lidegran. "The use of ‘cultural capital’ in sociology of education in Sweden." **International Studies in Sociology of Education**. c.30 s.3 (2021): 349-356.

- Hüseyin Ergen. “Türkiye’de Çocukların Eğitime ve İşgücüne Katılımını Etkileyen Faktörler”. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.
- Ian M. Evans, Shane T. Harvey, Laura Buckley, Elizabeth Yan. “Differentiating Classroom Climate Concepts: Academic, Management, and Emotional Environments”. **Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online**. c.4 (2009): 131-146.
- İbn Haldun. **Mukaddime**. çev. Süleyman Uludağ İstanbul: Dergah Yayınları, 2020.
- Işıl Ünal, Seçkin Özsoy, Ahmet Yıldız, Sabri Güngör, Ebru Aylar, Dilek Çankaya. **Eğitimde Toplumsal Ayrışma**. TÜBİTAK 1001 SOBAG Projesi, 108K141 (01.07.2008-01.11.2009).
- Jack R. Gibb. “Defensive Communication”. **The Journal of Communication**. c.11 s.3 (1961): 141-148.
- Jacques Haenen, Hubert Schrijnemakers, Job Stufkens. “Sociocultural Theory and the Practice of Teaching Historical Concepts”. **Vygotsky’s Educational Theory in Cultural Context**. Ed. Alex Kozulin, Boris Gindis, Vladimis S. Agayec, suzanne M. Miller. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- James Mulloly, Herve Varenne. “Playing with Pedagogical Authority”. **Classroom Authority: Theory, Research and Practice**. Ed. Judith L. Pace Mahwah: Lawrence Erlbaum Associations, 2006: 62-86.
- James P. Spillane, Chong Min Kim, Kenneth A. Frank. “Instructional Advice and Information Providing and Receiving Behavior in Elementary Schools: Exploring Tie Formation as a Building Block in Social Capital Development”. **American Education Research Journal**. c.49 s.6 (2012): 1112-1145.
- James Paul Gee. “Identity as and Analytic Lens for Research in Education”. **Review of Research in Education**. c.25 s.1 (2000): 99-125.
- James Paul Gee. “Teenagers in New Times: A New Literacy Studies Perspective”. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**. c.43 s.5 (2000): 412-420.
- Jamie Macpherson. “Negotiated space: a reframing of safety and collaboration in the classroom”. **Youth Theatre Journal**. c.35 s.1-2 (2021)-79-89.

- Jan N. Hughes & Timothy A. Cavell. "Influence of the teacher-student relationship in childhood conduct problems: A prospective study". **Journal of Clinical Child Psychology**. c.28 s.2 (1999): 173-184.
- Janet Alsup. **Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces**. Taylor & Francis e-Library, 2008.
- Janet Holland. "Social Class and Changes in Orientation to Meaning," **Sociology**, c.15, s. 1 (February 2, 1981): 1–18.
- Jawad Golzar. "Teacher identity formation through classroom practices in the post-method era: A systematic review". **Cogent Education**. c.7 s.1 (2020): 1853304.
- Jean Anyon. "Social Class and the Hidden Curriculum of the Work". **The Hidden Curriculum and Moral Education**. Ed. Henry Giroux, David Purpel Berkeley: MrCutchan Publishing Corporation, 1983.
- Jean Jacques Rousseau, Toplum Sözleşmesi. 7. Bs. Çev. Vedat Günyol. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2014.
- Jean Jacques Rousseau. **Emile ya da Eğitim Üzerine**. 5. Bs., Çev. Yaşar Arduç İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2014.
- Jeanne H. Ballantine. **The Sociology of Education: A Systematic Analysis**. 5. Bs (New Jersey: Prentice Hall: 2001.
- Jeannie Daniels, Jennifer Brooker. "Student identity development in higher education: implications for graduate attributes and work-readiness". **Educational Research** c. 56 s.1 (2014): 65-76.
- Jeffrey Cornelius-White. "Learner-Centered Teacher-Student Relationships are Effective: A Meta-Analysis". **Review of Educational Research**. c.77 s.1 (2007): 113-143.
- Jeffrey Cornelius-White. "Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis". **Review of Education**. c.77 s.1 (2007): 113-143.
- Jennie L. Farmer, Alison E. Leonard, Mindy Spearman, Meihua Qian, Suzanne Rosenblith. "Picturing a Classroom Community: Student Drawings as a Pedagogical Tool to Assess Features of Community in the Classroom". **Action in Teacher Education**. c.38 s4 (2016): 299-314.

- Jennifer L. Jennings, Thomas A. DiPrete. "Teacher Effects on Social Behavioral Skills in Early Elementary School". **Sociology of Education**. c.83 s.2 (2010): 135-159.
- Jessica Calarco. "Social Class and Student-Teacher Interactions". **Education and Society**. Ed. Thurston Domina, Benjamin G. Gibbs, Lisa Nunn, Andrew Penner, California: California University Press, 2019.
- Joanna K. Garner, Avi Kaplan. "A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: an instrumental case". **Teachers and Teaching**. c.25 s.1 (2019): 7-33.
- Joel Spring. Özgür Eğitim. 5. Bs. Çev. Ayşen Ekmekçi. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2017.
- John Dewey. **The School and Society and the Child and the Curriculum**. Chicago: University of Chicago Press, 1966.
- John H. Goldthorpe. "Cultural Capital: Some Critical Observations," **Sociologica. Italian Journal of Sociology Online**. c. 2 (2007): 1–23.
- John M. Levine, Richard L. Moreland. **Small Groups**. Ed. John M. Levine, Richard L. Moreland. New York: Psychology Press, 2006.
- Jon Elster. **An Introduction to Karl Marx**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005).
- Jon F. Nussbaum, Michael D. Scott. "Student Learning as a Relational Outcome of Teacher-Student Interaction". **Annals of the International Communication Association**. c.4 s.1 (1980): 553-564.
- Jong-Bae Park. "School Rituals and Their Educational Significance in the Joseon Period-Rituals as one of the Pedagogical Pillars of Confucian School Education". **Educational Philosophy and Theory**. (2018): 3-8
- Jong-Bae Park. "School Rituals and Their Educational Significance in the Joseon Period-Rituals as one of the Pedagogical Pillars of Confucian School Education". **Educational Philosophy and Theory**. (2019): 3-8.
- Joseph Ferrare, Michael W. Apple. "Field Theory and Educational Practice: Bourdieu and the Pedagogic Qualities of Local Field Positions in Educational Contexts.". **Cambridge Journal of Education**. c.45 s.1 (2015): 43-59.

- Joseph H. Fichter. **Sosyoloji Nedir**. 3. Bs. çev. Nilgün Çelebi, Ankara: Anı Yayıncılık, 2016.
- Judith L. Pace, Annette Hemmings. “Understanding Classroom Authority as a Social Construction”. **Classroom Authority: Theory, Research and Practice**. Ed. Judith L. Pace, Annette Hemmings, New Jersey: Taylor & Francis, 2008.
- Judith L. Pace. “Managing the Dilemmas of Professional and Bureaucratic Authority in a High School English Class”. **Sociology of Education**. c.76 s.1 (2003): 37-52.
- Judith R. Halasz, Peter Kaufman. “Sociology As Pedagogy: How Ideas From the Discipline Can Inform Teaching and Learning”. **Teaching Sociology**. c.36 (2008): 31-317.
- Judith R. Halasz, Peter Kaufman. “Sociology As Pedagogy: How Ideas From the Discipline Can Inform Teaching and Learning”. **Teaching Sociology**. 36 (2008): ; Amy S. Hirschy, Maureen E. Wilson, “The Sociology of the Classroom and Its Influence on Student Learning”, Peabody Journal of Education, c.77 s.3 (2002): 301-317.
- Judith Rich Harris. **The Nurture Assumption: Why Children Turn Out the Way They Do**. New York: Free Press, 2009.
- Juliana L. Raskauskas , Janet Gregory , Shane T. Harvey , Fathimath Rifshana, Ian M. Evans. “Bullying Among Primary School Children In New Zealand: Relationships With Prosocial Behaviour And Classroom Climate”. **Educational Research**. c.52 s.1 (2010): 1-13.
- Julie Alesech, Schoba Nayar. “Teacher Strategies for Promoting Acceptance and Belonging in the Classroom: A New Zealand Study”. **International Journal of Inclusive Education**. c.25 s.10 (2019), 1140-1156.
- Jung-Sook Lee, Natasha K. Bowen. “Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children”. **American Educational Research Journal**. c.43 s.2 (2006): 193-218.
- Karen L. Bouchard, J. David Smith. “Teacher–Student Relationship Quality and Children's Bullying Experiences With Peers: Reflecting on the Mesosystem”. **The Educational Forum** c.81 s.1 (2017): 108-125.

- Karen M. La Paro, Robert C. Pianta. “Predicting Children’s Competence in the Early School Years: A Meta-Analytic Review”. **Review of Educational Research**. c.70 s.4 (2000):443-484.
- Karl Marx, “The German Ideology”. **Classes, Power, and Conflict: Classical and Contemporary Debates**. ed. Anthony Giddens, David Held Los Angeles: University of California Press, 1984.
- Karl Marx, Frederick Engels. **Communist Manifesto - Intro and Part I**. 1848.
- Karl Marx, Frederick Engels. **Manifesto of the Communist Party**. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- Karl Marx. “The Manifesto of the Communist Party”. **Classes, Power, and Conflict: Classical and Contemporary Debates**. ed. Anthony Giddens, David Held Los Angeles: University of California Press, 1984.
- Karla Correia, Alexandra Marques-Pinto. “Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers”. **Educational Research**. c.58 s.3 (2016): 247-264.
- Karla Correia, Alexandra Marques-Pinto. “Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers”. **Educational Research**, c.58 s.3 (2016): 247-264.
- Keith A. Roberts. “Ironies of Effective Teaching: Deep Structure Learning and Constructions of the Classroom”. **Teaching Sociology**. c.30 s.1 (2002): 1-25.
- Kemal İnal. **Eğitim ve İktidar: Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler**. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2017.
- Ken Appleton. “Routines and the First Few Weeks of Class”. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**. c.68 s.5 (1995): 293-296..
- Kenneth A. Sirotnik. “What You See is What You Get: A Summary of Observations in Over 1000 Elementary & Secondary Classrooms”. **Technical Report Series**. s.29 (1981).
- Kevser Yıldırım. “Araştırmacı Öğretmen Kimliğinin Bir Modeli”. Doktora Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018).

- Kingsley Davis and Wilbert E Moore. "Some Principles of Stratification", **American Sociological Association**. c.10, s. 2 (1945): 242-249.
- Korkut Boratav. **İstanbul ve Anadolu'dan Sınıf Profilleri**. İstanbul: İmge Kitabevi, 2004.
- Kristin Leffel, Dana Suskind. "Parent-Directed Approaches to Enrich the Early Language Environments of Children Living in Poverty". **Seminars in Speech and Language**. c.34 s.4 (2013): 267-277.
- Ladelle McWhorter. "Rites of Passing: Foucault, Power, And Same-Sex Commitment Ceremonies". **Thinking Through Rituals: Philophical Perspectives**. ed. Kevin Schilbrack. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2004.
- Lamers, William M. "A Friendly Classroom Atmosphere: 9 ways to create it.". **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**. c.29 s.1 (1954): 46-47
- Lau, Eva YH, Hui Li, Nirmala Rao. "Parental involvement and children's readiness for school in China". **Educational Research**. c.53 s.1 (2011): 95-113.
- Lawrence L. Leshan. "Time orientation and social class". **The Journal of Abnormal and Social Psychology**. c.47 s.3, 589–592.
- Leon Feinstein **Pre-school Educational Inequality? British Children in the 1970 Cohort**. London: Center for Economic Performance, 1998.
- Lesser, Gerald S., Gordon Fifer, and Donald H. Clark. "Mental abilities of children from different social-class and cultural group". **Monographs of the society for research in child development**. c.30 s.4 (1965): 1-115.
- Lev Vygotsky. **Thought and Language**. ed. Alex Kozulin. Baskerville: The Massachusetts Institute of Technology, 1986.
- Li Wei & Angel M. Y. Lin. "Translanguaging classroom discourse: pushing limits, breaking boundaries". **Classroom Discourse**. c.10 s.3-4 (2019): 209-215.
- Lieselotte Ahnert, Elena Harwardt-Heinecke, Gregor Kappler, Tina Eckstein- Madry, Anne Milatz. "Student–teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students' stress regulation?". **Attachment & Human Development**. s.14 s.3 (2012): 249-263.

- Lim, O'Halloran, Podlasov. "Spatial Pedagogy: Mapping Meanings in the Use of Classroom Space". **Cambridge Journal of Education**. c.42 s.2 (2012): 235-251.
- Louis Althusser. **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**. çev. Alp Tümertekin İstanbul: İthaki Yayınları, 2014.
- Louis Althusser. **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**. İstanbul: İthaki Yayınları, 2019.
- Lütfi Sunar. **Sosyal Tabakalaşma: Kavramlar, Kuramlar ve Temel Meseleler**. Ankara: Nobel Yayınları, 2018.
- Lynley H. Anderman. "Academic and Social Perceptions as Predictors of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging". **The Journal of Experimental Education**. c.72 s.1 (2003): 5-22.
- Lynnette B. Erickson, Stefinee Pinnegar. "Consequences of personal teaching metaphors for teacher identity and practice". **Teachers and Teaching**. c.23 s.1 (2017): 106-122.
- M. A. K. Halliday. **The Language of Early Childhood**. Ed. Jonathan J. Webster London: Continuum, 2004.
- Maarif Teşkilatı Kanunu (789 No). 4/300 (24 Mart 1926). https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf, [Erişim Tarihi: 15.04.2022].
- Malcolm Thorburn. "'It was the best of times, it was the ...': subject aims and professional identity from the perspective of one veteran male teacher of physical education in Scotland". **Teachers and Teaching**. c.20 s.4 (2014): 440-452.
- Malka Gorodetsky, Judith Barak. "Back to Schooling: Challenging Implicit Routines and Change". **Professional Development in Education**. C.35 s.4 (2009): 585-600.
- Mamour Choul Turuk. "The Relevance and Implications of Vygotsky's Sociocultural Theory in the Second Language Classroom". **Arecls**. c.5 (2008): 244-262.

- Manya C. Whitaker. "Us and Them: Using Identity Theory to Explain and Re-envision Teacher–Student Relationships in Urban Schools". **The Urban Review**. c.52 (2020): 691-707.
- Margaret Sims, Teresa Hutchins, Madeleine Taylor. "Classroom 'culture' and Children's Conflict Behaviours". **Early Child Development and Care**. c.134 s.1 (1997): 43-59.
- Margetts, Kay. "Early transition and adjustment and children's adjustment after six years of schooling." **European Early Childhood Education Research Journal**. c.17 s..3 (2009): 309-324.
- Marie-Christine Opdenakker , Ridwan Maulana & Perry den Brok. "Teacher–student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: developmental changes and linkage". **School Effectiveness and School Improvement**. c.23 s.1 (2012): 95-119.
- Mark Connolly, Joe Hughes-Stanton. "The professional role and identity of teachers in the private and state education sectors". **British Journal of Sociology of Education**. c.41 s.5 (2020): 717-732.
- Markus C. Becker. "Organizational Routines: A Review of Literature". **Industrial and Corporate Change**. c.13 s.4 (2004): 643-678.
- Martin Heidegger. **Being and Time**. Chicago, The University of Chicago Press, 2002.
- Martin, Carol Lynn, Olga Kornienko, David R. Schaefer, Laura D. Hanish, Richard A. Fabes, ve Priscilla Goble. "The role of sex of peers and gender-typed activities in young children's peer affiliative networks: A longitudinal analysis of selection and influence". **Child Development**. c.84 s.3 (2013): 921-937.
- Martyn Hammersley, Paul Atkinson. **Ethnography: Principles in Practice**. 3.bs London: Routledge & Kegan Pul Ltd, 2007.
- Mary Stuart. "'My Friends Made all the Difference': Getting into and Succeeding at University for First-Generation Entrants". **Journal of Access Policy and Practice**. c. 3 s.2 (2006): 27-40.
- Mary Tate, Jennifer Campbell-Meier & Rory Sudfelt. "Organizational routines and teaching innovations: a case study". **Teaching in Higher Education**. (2018): 1-17.

- Maureen T. Hallinan. “Teacher Influences on Student Attachment to School”. **Sociology of Education**. c.81 s. Temmuz (2008): 271-283.
- Max Black. “Rules and Routines”. **The Concept of Education**. Ed. R. S. Peters, Taylor & Francis e-Library, 2010, 64-72.
- Max Weber. **Economy and Society**. ed. Guenther Roth, Claus Wittich Berkeley: University of California Press, 1978.
- MEB. “Milli eğitim Temel Kanunu, Kanun No: 1739, 14 Haziran 1973, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, [Erişim Tarihi: 27.07.2022].
- _____. “Öğretmenlik Meslek Kanunu”, Resmi Gazete Kanun No: 7354, Kabul Tarihi: 13.02.2022, Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>, [Erişim Tarihi: 29.07.2022].
- _____. “Dördüncü Milli Eğitim Şurası 22-31 Ağustos 1949”, https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/dokumanlar/4_sura.pdf, [Erişim Tarihi: 27.07.2022].
- Mediha Sarı. “Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi”ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma”. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
- Mediha Sarı. “Sense of Belonging Among Elementary School Students”, Çukurova **University Faculty of Education Journal**. c.41 s.1 (2012): 1-11.
- Megan Russel. “The Importance of the Affective Domain in Further Education Classroom Culture”. **Research in Post-Compulsory Education**. c.9 s.2 (2004): 249-270.
- Mehmet Ali İçbay. “Takımlaştırma Süreci Olarak Sınıf Düzeni: Okul Öncesi Bir Sınıfta Karşılıklı Etkileşimsel Kazanım”. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**. c.6 s.1 (2009): 50-67.
- _____. “Kimlikler Okyanusu”. **Doğu Batı: Kimlikler**. s.23 (2016): 161.
- Mehmet Sarıdoğan. “Eğitim ve gelişim olanakları, iş-yaşam politikaları ve güçlendirme uygulamalarının arasındaki ilişki ve bunların örgütsel vatandaşlık

- davranışına etkisi”. Doktora Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2016.
- Mei-Yee Wong. “Teacher–student power relations as a reflection of multileveled intertwined interactions”. **British Journal of Sociology of Education**. c.37 s.2 (2016): 248-267.
- Melissa L. Rands, Ann M. Gansemer-Topf, “The Room Itself Is Active: How Classroom Design Impacts Students Engagement”. **Journal of Learning Spaces**. c.6 s.1 (2017): 26-33.
- Melissa R. Witkow, Nicolette P. Rickert & Laura E. Cullen, “Daily School Context of Adolescents' Single Best Friendship and Adjustment”. **The Journal of Genetic Psychology**. c.17 s.2 (2017): 119-132.
- Melvin L. Kohn, Carmi Schooler. “Class, Occupation, and Orientation”. **American Sociological Association**. c.34 s.5 (1969): 659-678.
- Menekşe Eskici. “İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Öz Yeterlik Algıları İle Tutumları”. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2013.
- Meryem Özoğlu. “Ortaöğretime Geçişte Kapsamlı Akademik Gruplama ve Eşitsizliğin Yeniden Üretimi”. Doktora Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020.
- Meryem Rezagil. “Erken Çocukluk Döneminde Çalışma Belleği İle Okula Hazırbulunuşluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019.
- Michael D. Yates. **The Great Inequality**. New York: Routledge, 2016.
- Michael Foucault. **Discipline and Punish: The Birth of the Prison**. çev. Alan Sheridan, New York: Vintage Books, 1995.
- Michael Foucault. **Hapishanenin Doğuşu**. Çev. Mehmet Ali Kılıçbay İmge Kitabevi, Ankara: 2019.
- _____. **Power: The Essential Works of Michale Foucault 1954-1984**. London: New Press, 2001.

- Michael Grenfell. “Applying Bourdieu’s Field Theory: The Case of Social Capital and Education”. **Education, Knowledge and Economy**. c.3 s.1 (2009): 17–34.
- Michael Heinrich. **Kapital’e Giriş**. çev. Koray R. Yılmaz İstanbul: Yordam Kitap, 2017.
- Michael J. Pardales, Mark Girod. “Community of Inquiry: Its past and present future”. **Educational Philosophy and Theory**. c.38 s.3 (2006): 299-309.
- Michael Linsin. “Why Routines Make Classroom Management Easier; Plus One Great Idea”. **Smart Classroom Management**.
<https://www.smartclassroommanagement.com/2009/11/07/why-routines-make-classroom-management-easier-plus-one-great-idea/>, [27.09.2021].
- Michael Quinn Patton. **Qualitative Research & Evaluation Methods**. 4. Bs Thousand Oaks: SAGE, 2015.
- Michael W. Apple. “Between Good Sense and Bad Sense: Race, Class, and Learning from Learning to Labor”. **Learning to Labor in New Times**. ed. Nadine Dolby, Greg Dimitriadis, Paul Willis New York: RoutledgeFalmer, 2004.
- _____. Eğitim Toplumu Değiştirebilir mi?. ed. Şakir Çınkır, çev. Abdullah Açar. “7. Bölüm: Eleştirel Eğitim, Hakikati Söyleme ve Eyleme Dönüş”. Ankara: Anı Yayıncılık, 2017.
- Michael Young. **The Rise of the Meritocracy: 1870-2033**. Harmondsworth: Penguin Books, 1961.
- Michalinos Zembylas. “Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective”. **Teachers and Teaching**. c.9 s.3 (2003): 213-238.
- Michel Foucault. **Power**. çev. Robert Hurley ve diğ. Ed. James D. Fubion. London: New Press, 2001.
- Michèle Ollivier. “Modes of Openness to Cultural Diversity: Humanist, Populist, Practical, and Indifferent”. **Poetics**. c.36, s. 2–3 (2008): 120-147.
- Michèle Ollivier. “Revisiting Distinction”. **Journal of Cultural Economy**. c.1, no. 3 (2008): 263–79.

- Mike Savage, Gaynor Bagnall, Brian Longhurst. "Ordinary, Ambivalent and Defensive: Class Identities in the Northwest of England". **Sociology**. c.35 s.4 (2001): 875-892.
- Mikus, Karoline, Nicole Tieben, Pia S. Schober. "Children's conversion of cultural capital into educational success: the symbolic and skill-generating functions of cultural capital." **British Journal of Sociology of Education**. c.41 s.2 (2020): 197-217.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (29072), **Resmi Gazete**, (26 Temmuz 2014): 16-21
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (29072). **Resmi Gazete**. 26 Temmuz 2014.
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, "Okul Öncesi Eğitim Programı". Ankara, 2013.
- Milli Eğitim Bakanlığı. "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge". **Tebliğler Dergisi**. Ağustos 2003/2551.
- Milli Eğitim Bakanlığı. **2023 Eğitim Vizyonu Felsefesi**. Erişim linki <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>, [Erişim Tarihi: 06.03.2022].
- Milli Eğitim Bakanlığı. **Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019/'20**. Ankara.
- Milli Eğitim Temel Kanunu - 1739, Tertip:5, c.12 s.2342, 14 Haziran 1973. **Resmi Gazete**. 24 Haziran 1973, s.14574.
- Min Zhang. "Creating an ethos for learning: classroom seating and pedagogical use of space at a Chinese suburban middle school". **Children's Geographies**. (2021), 129-142.
- Moly Espey. "Does Space Matter? Classroom Design and Team-Based Learning". **Review of Agricultural Economics**. c. 30 s.4 (2008): 764-775.
- Mualla Metin. "İlkokul Çocuklarına İshal Konusunda Yapılan Eğitimde Öğretmenin Rolü". Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 1993.

- Murat Başar. “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Yönetiminde Örtük Program (Uşak İli Örneği)”. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011.
- Murray Miler. **Freeks, Geeks, and Cool Kids: American Teenagers, Schools and the Culture of Consumption**. Taylor & Francis e-Library, 2005.
- Mustafa Gündüz. "Türk eğitim sisteminde aşırı militarist uygulamanın başlaması (1926-1947)." **Erdem**. c.71-72 (2017): 69-90
- _____. “Eğitim Sosyolojisinin Anlamı, Önemi ve Amacı”. **Eğitim Sosyolojisi**. Ed. Mustafa Gündüz. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık, 2021.
- _____. “Eğitim Tarihimiz Tecrübesinde Müderristen Muallime, Muallimden Öğretmene: Öğretmenliğin İtibar, Statü ve Değeri”. **Eğitime Bakış**. c.41 s.13 (2017): 6-17.
- _____. **Eğitim Üzerine**. İstanbul: Nokta Kitap, 2021.
- _____. **Eğitimci Yönüyle Ahmed Cevdet Paşa**. 2. Bs Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2015.
- _____. **Eğitimci Yönüyle Ahmed Cevdet Paşa**. Ankara: Doğu Batı Yayıncılık, 2012.
- _____. **Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi**. İstanbul: İdeal Kültür & Yayıncılık.
- Mustafa Satı Bey. **Mustafa Satı Bey ve Eğitim Bilimi, Fenn-i Terbiye**. Cilt 1 ve 2, Haz. Mustafa Gündüz. Ankara: Otorite Yayınları, 2012.
- Mustafa Şanal, Eray Alaca. “Tanzimat’tan Günümüze Öğretmen Yetiştirme”. **Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi**. Ed. Mustafa Gündüz. İstanbul: İdeal Kültür & Yayıncılık, 2018.
- Mümtaz Tarhan. **Kültür Değişimleri: Sosyal Psikoloji Bakımından Bir Tetkik**. 2. Bs. Ankara: Altınordu Yayınları, 2016.
- N. F. Kafer. “Friendship Choice and Performance in Classroom Groups”. **The Journal of Experimental Education**. c.46 s.4 (1978): 35-40.

- Neslihan Yılmaz. “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplini Sağlamada Kullandıkları Ödül ve Ceza Yöntemlerinin Değerlendirilmesi”. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
- Nicholas Gane. “Max Weber as a Social Theorist: ‘Class, Status, Party’”. **European Journal of Social Theory**. c.8 s.2 (2005): 211-226.
- Nicole Mockler. “Beyond ‘what works’: understanding teacher identity as a practical and political tool”. **Teachers and Teaching**. c.17 s.5 (2011): 517-528.
- Niyazi Berkes. **Türkiye İktisat Tarihi**. 4. Bs. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2020.
- Nuray Kurtdede Fidan. “Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar Örneği)”. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2010.
- OECD. “Education at a Glance 2021”. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b35a14e5-en.pdf?expires=1659097656&id=id&accname=guest&checksum=F561A9795E8271A326DC229B5B0562AF>, Erişim Tarihi: 29.07.2022.
- _____. “Teachers Matter: Attracting, Developing And Retaining Effective Teachers”. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>, [Erişim Tarihi: 27.07.2022].
- _____. **Education at a Glance 2020: OECD Indicators**. 2020, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- _____. **Highlights from Education At A Glance 2008: The Economic Benefits of Education**. 2008. <https://www.oecd.org/berlin/42244848.pdf>.
- _____. **PISA 2015 Results: Selecting and Grouping Students**. 2015, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264267510-9-en.pdf?expires=1615043260&id=id&accname=guest&checksum=30D43DB156CC0A5F2E87FDF652BDD757>
- Olwen McNamara, Lorna Roberts, Tehmina N. Basit, Tony Brown. “Rites of Passage in Initial Teacher Training: Ritual, Performance, Ordeal dn Numeracy Skills Test”. **British Educational Research Journal**. c.28 s.6 (2002): 863-878.

- Online Etymology Dictionary. “norm (n.)”, https://www.etymonline.com/word/norm#etymonline_v_9797. [Erişim Tarihi: 28.12.2020].
- Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu (439 No). 6/301 (13 Mart 1924). https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc002/kanuntbmmc002/kanuntbmmc00200439.pdf, [Erişim Tarihi: 07.08.2022].
- Özden Demir, Halil İbrahim Kaya, and Meral Metin. "Lise öğrencilerinde okul kültürünün bir ögesi olarak okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi." **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi** .c.2 s.4 (2012): 9-28.
- Özlem Gürsoy, Mustafa Gündüz. "Cumhuriyet Döneminde Okullarda Askerliğe Hazırlık Kampları Üzerine Bir Sözlü Tarih Çalışması (1935-1947)". **Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları**. c.40 (2021): 1-28.
- Parker Palmer. “Cummunity, Conflict, and Ways of Knowing: Ways to Deepen Our Educational Agenda”. **Change: The Magazine of Higher Learning**. c.19 s.5 (1987): 20-25.
- Parlo Singh. “Pedagogic Governance: Theorising with/after Bernstein”. **British Journal of Sociology of Education**. c.38, s. 2 (2017): 144–163.
- Paul Willis. **İşçiliği Öğrenmek Sınıf, İşçilik ve Eğitim İşçi Çocukları Nasıl İşçi Olur?**. Ankara: Heretik Yayınları, 2020.
- Paul Willis. **Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs**. New York: Columbia University Press, 1981.
- Paulo Freire. **Ezilenlerin Pedagojisi**. 16. Bs. Çev. Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek. İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık, 2018).
- Paulo Freire. **Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler: Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar**. Çev. Çağdaş Sümer. İstanbul: Yordam Kitap, 2019.
- Peter L. Berger, Thomas Luckmann. **The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge**. London: Penguin Books, 1991.
- Peter Lewinski. “Effects of Classrooms Architecture On Academic Performance in View Of Telic Versus Paratelic Motivation: A Review”. **Frontiers in Psychology**. c.6 (2015): 1-5.

Peter McLaren, Valerie Scatamburlo-D'Annibale. "Paul Willis, Class Consciousness, and Critical Pedagogy: Toward a Socialist Future". **Learning to Labor in New Times**. Ed. Nadine Dolby, Greg Dimitriadis, Paul Willis. New York: RoutledgeFalmer, 2004.

Peter McLaren. **Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures**. London: Routledge, Kagan&Paul, 1986.

Philip Smith. "Introduction: What is Culture? What is Cultural Theory". **Smith, Cultural Theory: An Introduction**. Ed. Philip. Wiley Blackwell, 2001.

Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron. **Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri**. çev. Aslı Sümer, Levent Ünsaldı, Özlem Akkaya Ankara: Heretik Yayınları, 2015.

_____. **Vârisler: Öğrenciler ve Kültür**. Ankara: Heretik Yayıncılık, 2015.

Pierre Bourdieu. "The field of cultural production, or: The economic world reversed". **Poetics**. c.12, s. 4-5 (1983): 311-56, [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(83\)90012-8](https://doi.org/10.1016/0304-422X(83)90012-8).

_____. "The Forms of Capital", Çev. Richard Nice, Ed. John G. Richardson, **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. Westport: Greenwood, 1986.

_____. **Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste**. Çev. Richard Nice. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

_____. **Pratik Nedenler**. çev. Hülya Uğur Tanrıöver. Ankara: Hil Yayınları, 1995.

_____. **Sosyoloji Meseleleri**. Ankara: Heretik Yayınları, 2019.

_____. **The Field of Cultural Production**. Ed. Randal Johnson. London: Polity Press, 1993.

Polat S. Alpman. "Toplumsal Sınıflar ve Eğitim". Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.

- Polly A. Fassinger. "Classes are Groups: Thinking Sociologically about Teaching". **College Teaching**. c.45, s.1 (1997): 22.cv cv
- Qualter, Pamela, H. E. Whitelay, J.M. Hutchinson, D. J. Pope. "Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school." **Educational Psychology in Practice**. c.23 s.1 (2007): 79-95
- Randi Rosenblum. "Standards and Sob Stories: Negotiating Authority at an Urban Public College". **Classroom Authority: Theory, Research and Practice**. Ed. Judith L. Pace. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associations, 2006: 150-174.
- Ray Rist. "Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education". **Harvard Educational Review**. c.40 s.3 (1970): 411- 451.
- Raymond Williams. **Keywords: A Vocabulary of Culture and Society**. New York: Oxford University Press, 1978.
- Rennie Johnston, Barbara Merrill. "9 Developing Learning Identities for Working Class Adult Students". **Learning to Change?: The Role of Identity and Learning Careers in Adult Education**. 5. Bs. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 2009.
- Richard A. Quantz, Terry O'Connor, Peter Magolda. "Introduction to the Non-Rational in School". **Rituals and Student Identity in Education: Ritual Critique for a New Pedagogy**. Eds. Richard A. Quantz, Terry O'Connor, Peter Magolda. Amerika Birleşik Devletleri: Palgrave MacMillan, 2010.
- Richard A. Schmuck, Patricia A. Schmuck. **Group Processes in the Classroom**. 2. Bs. Iowa: WM. C. Brown Company Publishers, 1976.
- Richard Breen, John H. Goldthorpe. "Explaining Educational Differentials". **Rationality and Society**. c.9 s.3 (1997): 275-305 .
- Rob Warwick, Janet McCray, and Douglas Board. "Bourdieu's Habitus and Field: Implications on the Practice and Theory of Critical Action Learning". **Action Learning: Research and Practice**. c.14 s.2 (2017): 104–19.

- Robert Crosnoe, Catherine Riegler-Crumb, Sam Field, Kenneth Frank, Chandra Muller. "Peer Group Contexts of Girls' and Boys' Academic Experiences". **Child Development**. c.79 s.1 (2008): 139-155.
- Robert Crosnoe, Kenneth Frank, Anna Strassman Mueller. "Gender, Body Size and Social Relations in American High Schools". **Social Forces**. c.86 s.3 (2008): 1189-1216.
- Robert Crosnoe, Lilla Pivnick, Aprile D. Benner. "The Social Contexts of High Schools". **Handbook of the Sociology of Education**. Ed. Barbara Schneider, Switzerland: Springer Nature, 2018.
- Robert E. Floden, Margret Buchmann. "Between Routines and Anarchy: preparing teachers for uncertainty". **Oxford Review of Education**. c.19 s.3 (1993): 373-382
- Robert K. Yin. **Qualitative Research from Start to Finish**. New York: The Guilford Press, 2011.
- Robert N. Bellah. "Durkheim and Ritual". **The Cambridge Companion to Durkheim**. ed. Jeffrey C. Alexander, Philip Smith. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- Robert Rosenthal, Lenore Jacobson. "Pygmalion in the Classroom". **The Urban Review**. c.3 s.1 (1968): 16-20.
- _____. "Teacher Expectations for the Disadvantaged". **Scientific American**. c.218 s.4 (1968): 19-23.
- Robert Thornberg. "Hushing as a Moral Dilemma in the Classroom". **Journal of Moral Education**. c.35 s.1 (2006): 89-104.
- _____. "Inconsistencies in Everyday Patterns of School Rules". **Ethnography and Education**. c.2 s.3 (2007): 401-416.
- Roberto Marcine, Antoinetta Caputo. "Is a Friend Truly a Treasure? Evolution of Friendship Competence from Pre-School up to the Last Year of Primary School". **Early Childhood Development and Care**. c.189 s.1 (2019): 43-55.

- Roger Shouse, Barbara Schneider, Stephen Plank. "Teacher Assessments of Student Effort: Effects of Student Characteristics and School Type". **Educational Policy**. c.6 s.3 (1992): 266-288.
- Ron Ritchhart. **Intellectual Character: What It Is, Why It Matters, and How to Get It**. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.
- Rosalind Murray-Harvey, Phillip T. Slee. "School and Home Relationships and Their Impacy on School Bullying". **School Psychology International**. c.31 s.3 (2010), 271-295
- Royal Society of Arts (RTA). "Students in deprived neighbourhoods denied access to 'tough subjects'". Open Public Services Network of the RSA, 11 Şubat 2015. [1 Mart 2021], <https://www.thersa.org/press/releases/2015/students-in-deprived-neighbourhoods-being-denied-access-to-tough-subjects>.
- Rupert Brown, Sam Pehrson. **Group Processes: Dynamics within and between Groups**. 3.Bs (Hoboken: Wiley Blackwell, 2020).
- S. Michael Gaddis. "The Influence of Habitus in the Relationship between Cultural Capital and Academic Achievement". **Social Science Research**. c.42 (2013): 1-13.
- S. Srinivasa Rao, Smriti Singh. "Max Weber's Contribution to the Sociology of Education: A Critical Appreciation". **Contemporary Education Dialogue**. c.15 s.1 (2018): 73-92.
- Samuel Bowles, and Herbert Gintis. "Schooling in capitalist America revisited." **Sociology of Education**. (2002): 1-18.
- Samuel Bowles, Herbert Gintis. **Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life**. Chicago: Haymarket Books, 2011.
- Samuel Bowles. "Schooling and Inequality from Generation to Generation". **Journal of Political Economy**. c.80 s.3 (Part 2: Investment in Education: The Equity-Efficiency Quandary (May - Jun., 1972)): S219-S251.
- Samuel R. Lucas, Veronique Irwin. "Race, Class, and Theories of Inequality in the Sociology of Education". **Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century**. ed. Barbara Schneider. Cham, Springer Nature: 2018.

Sandra Weber, Claudia Mitchell. "Drawing Ourselves into Teaching: Studying the Images that Shape and Distort Teacher Education". **Teaching & Teacher Education**. c.12 s.3 (1996): 303-313.

_____. **That's Funny, You Don't Look Like A Teacher! Interrogating Images and Identity in Popular Culture**. Taylor & Francis – Library, 2003.

Sara Delamont, Maurice Galton. **Inside the Secondary Classroom (ORACLE)**. Taylor& Francis e-Library, 2005.

Sarah Blanchard, Chandra Muller. "Gatekeepers of the American Dream: How teachers' perceptions shape the academic outcomes of immigrant and language-minority students". **Social Science Research**. (2014): 1-14

Sarah O'Shea. "Transitions and turning points: exploring how first-in- family female students story their transition to university and student identity formation". **International Journal of Qualitative Studies in Education**. c. 27 s.2 (2014): 135-158.

Scott A. Myers. "Student Perceptions of Teacher Affinity-Seeking and Classroom Climate". **Communication Research Reports**. c.12 s.2 (1995): 192-199.

Sean Kelly. "Race, Social Class, and Student Engagement in Middle School English Classrooms". **Social Science Research**. c.37 (2008): 434-448.

_____. "Social Identity Theories and Educational Engagement". **British Journal of Sociology of Education**. c.30 s.4 (2009): 449-462.

_____. "What Types of Students' Effort are Rewarded with High Marks?". **Sociology of Education**. c.81 s.Ocak (2008): 32-52.

Secretary-General of the OECD. **Education At A Glance**. (2009), 79, <http://www.oecd.org/publishing/corrigenda>.

Sedat Kanadlı. "Öğretmenlere Yönelik Hazırlanan Bir Mesleki Gelişim Programının Etkililiğinin İncelenmesi". Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.

Sedat Murat, Halis Yunus Ersöz. **Zeytinburnu'nun Sosyo-Ekonomik ve Siyasal Yapısı**. İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi Kültür Yayınları, 2005.

- Selçuk R. Şirin. “Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research”. **Review of Educational Research**. c.75 s.3 (2005): 417-453.
- Selda Obalar. “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri İle Sosyal Duygusal Uyum Ve Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2009.
- Selda Yıldırım, "Teacher support, motivation, learning strategy use, and achievement: A multilevel mediation model". **The Journal of Experimental Education**. c.80 s.2 (2012): 150-172.
- Selma Vural. “Ailenin Sosyoekonomik Düzeyinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Aile-Öğretmen İletişimi ve Okuma Yazma Başarısıyla İlişkisi”. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
- Sema Bölükbaş. “Türkiye’de Yoksul Çocukların Akademik Dirençliliğinde Sosyal Politikaların Ve Seçicilik Uygulamasının Rolü”. Doktora Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018.
- Serda Güner. “İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Felsefelerine İlişkin Algıları ile Eğitim Programı, Öğretmen-Öğrenci Roller ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri”. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018.
- Serdal Bahçe, Ahmet Haşim Köse. “Social Classes and the Neo-Liberal Poverty Regime in Turkey, 2002–2011”. **Journal of Contemporary Asia**. c.47, s. 4 (2017): 575–95.
- Sezai Koçyiğit. “İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ve Ebeveynlerin Görüşleri Işığında Okula Hazır Bulunuşluk Olgusu Ve Okul Öncesi Eğitime İlişkin Sonuçları”. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.
- Sibel Kalaycıoğlu, Kezban Çelik, Ümit Çelen, Sinan Türkyılmaz. “Temsili Bir Örneklemde Sosyo-Ekonomik Statü (SES) Ölçüm Aracı Geliştirilmesi: Ankara Kent Merkezi Örneği”. **Sosyoloji Araştırmaları Dergisi**. c.13 s.1 (2010): 182-220.

- Sigmund Freud. "The psychopathology of everyday life". **The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud**. 6. Bs. Çev. James Strachey. London: Hogarth, 1990.
- Sophie Alcock. "Playing with rules around routines: children making mealtimes meaningful and enjoyable". **Early Years: An International Research Journal**. c.27 s.3 (2007): 281-293.
- Stephen J. Ball. "Social Class, Families and the Politics of Educational Advantage: The Work of Dennis Marsden". **British Journal of Sociology of Education**. c.32, s. 6 (2011): 957-65.
- Stephen Kalberg (ed). **Max Weber: Readings and Commentary on Modernity**. Malden, Blackwell Publishing, 2005.
- Sue Middleton. "Research Assessment as a Pedagogical Device: Bernstein, Professional Identity and Education in New Zealand". **British Journal of Sociology of Education**. c.29 s.2 (2008): 125-136.
- Sue Walker, Linda Graham. "At risk students and teacher-student relationships: student characteristics, attitudes to school and classroom climate". **International Journal of Inclusive Education**. (2020):1-18.
- Susanne Schwab, Peter Rossman. "Peer Integration, Teacher-Student Relationships and the Associations with Depressive Symptoms in Secondary School Students with and without Special Needs". **Educational Studies**. c.46 s.3 (2020): 302-315.
- Sy, Susan R., John E. Schulenberg. "Parent beliefs and children's achievement trajectories during the transition to school in Asian American and European American families". **International Journal of Behavioral Development**. c.29 s.6 (2005): 505-515.
- Sydney Jr. Wright. "Economic 'Natural Selection' and the Economy of the Firm". Doktora Tezi, Yale Üniversitesi, 1964.
- Şerif Mardin. "Historical Determinants of Stratification: Social Class and Class Consciousness in Turkey". **Ankara Üniversitesi SBF Dergisi**. c.20 s.4 (1967): 111-142.

- _____. “Max Weber Üzerine”. Ed. Hans H. Gerth, C. Wright Mills. **Max Weber Sosyoloji Yazıları**. çev. Taha Parla (İstanbul: Metis Yayınları, 2017.
- Şevket Pamuk. **Türkiye’nin 200 Yıllık İktisadi Tarihi**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2012.
- Talcott Parsons. “Illness and the Social Role of the Physycian: A Sociological Perspective”. **American Journal of Ortopsychiatry**. c.21 s.3 (1951): 452-460.
- _____. **The Social System**. New York: First Free Press Paperback, 1951.
- Taner Atmaca. “Eğitimde Toplumsal Eşitsizliğin Kültürel Sermayenin Aktarımıyla Yeniden Üretilmesi”. Doktora Tezi, Eskşehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019.
- TEDMEM. “Eğitimde Eşitlik: Toplumsal Hareketliliğin Önündeki Engelleri Aşmak”, (9 Eylül 2019). <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/egitimde-esitlik-toplumsal-hareketlilikin-onundeki-engelleri-asmak>, [Erişim tarihi:11.08.2021].
- Theodore M. Mills. **The Sociology of Small Groups**. New Delhi: Prentice-Hall of IndiaPrivate Limited, 1969.
- Thomas L. Good, Jere E. Brophy. **Looking in Classrooms**. Boston: Pearson, 2007.
- Thomas M. Philip, Winmar Way, Antero D. Garcia, Sarah Schuler-Brown. “When Educators Attempt to Make “Community” A Part of Classroom Learning: The Dangers of (mis)Appropriating Students’ Communities into Schools”. **Teaching and Teacher Education**. c.34 (2013): 174-183.
- Tierra M. Freeman, Lynley H. Anderman, Jane M. Jensen. “Sense of Belonging in College Freshmen at the Classroom and Campus Level”. **The Journal of Experimental Education**. c.75 (2007): 203-220.
- Tiina Anspal , Eve Eisenschmidt, Erika Löfström. “ Finding myself as a teacher: exploring the shaping of teacher identities through student teachers’ narratives”. **Teachers and Teaching**. c.18 s.2 (2012): 197-216.
- Tim T. Walker. “Classroom Climate”. **Improving College and University Teaching**. c.19 s.1 (1971): 37-37.

- Tina Wildhagen. "Why does cultural capital matter for high school academic performance? An empirical assessment of teacher-selection and self-selection mechanisms as explanations of the cultural capital effect". **The Sociological Quarterly**. c.50 s.1 (2009): 173-200.
- Tizard, Barbara, et al. "Language and social class: is verbal deprivation a myth?". **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. c.24 s.4 (1983): 533-542.
- Tristan Bunnell. "The Elite Nature of International Schooling: A Theoretical Framework Based upon Rituals and Character Formation". **International Studies in Sociology of Education**. (2020): 247-267.
- Turhan Şengönül. "Toplumumuzda Eğitimin Dikey Hareketliliğe Etkisi (İzmir’de Profesyonel Meslek Sahibi Bireyler Üzerine Bir Araştırma)". Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
- Turner, G. J., and R. E. Pickvance. "Social class differences in the expression of uncertainty in five-year-old children". **Language and Speech**. c.14 s.4 (1971): 303-325.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). "Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması, 2019". 11 Eylül 2020, Sayı:33820, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-ve-Yasam-Kosullari-Arastirmasi-2019-33820>.
- United Nations Development Programme. 2020 Human Development Index Ranking. <http://hdr.undp.org/en/content/latest-human-development-index-ranking>
- Ümit Çimen-Coşkun, Mediha Sarı. "Reddedilen Öğrencilerin Sınıftaki Davranışlarının, Sınıf Atmosferine Etkilerinin ve Bu Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yaklaşımlarının İncelenmesi". **Journal of Human Sciences**. c.13 s.3 (2016): 4296-4302.
- Valerie E. Lee, Julia B. Smith. "Effects of High School Restructuring and Size on Early Gains in Achievement and Engagement". **Sociology of Education**. c.68 s.4 (1995): 241-270.
- Virginia P. Richmond. "Communication in the Classroom". **Communication Education**. c.39 (1990): 181-195.
- Vivien Burr. **Social Constructionism**. 2. Bs. London: Routledge Taylor & Francis Group, 2003.

- W. Lawrance Neuman. **Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches**. 7. Bs. Essex: Pearson Education Limited), 2014.
- Wai Ling Chan. "Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children". **Early Child Development and Care**. c.182 s.5 (2012): 639-664.
- Wendy M Frazier & Donna R Sterling. "What Should My Science Classroom Rules Be and How Can I Get My Students to Follow Them?". **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**. c.79 s.1 (2005): 31-35,
- William Carbonaro. "Tracking Students' Effort, and Academic Achievement". **Sociology of Education**. c.78 (2005): 27-49.
- William J. Chambliss. "The Saints and The Roughnecks", **The Society**. c.11 s.1 (1973): 22-31.
- William J. Chambliss. "The Saints and The Roughnecks". **The Society**. c.11 s.1 (1973):
- William Tyler. "Silent, Invisible, Total: Pedagogic Discourse and the Age of Information". **Reading Bernstein, Researching Bernstein**. ed. Brian Davies, Ana Morais, Johan Muller. London: Routledge Taylof & Francis e-Library, 2004, 15-29.
- Woln, S. J., Bennett, L. A. "Family Rituals. Family Process". **Family Process**. c. 23 s.3 (1984): 401–420.
- Xudong Zu, Jian Li. **Classroom Culture in China**. Signapore: Springer, 2020.
- Yeşer Torun-Hakverdi. "Eğitim ve Toplumsal Hareketlilik İlişisine Dair Biyografik Bir Araştırma". Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2014.
- Zanobini, Mirella, and M. Carmen Usai. "Domain-Specific Self-Concept And Achievement Motivation in the Transition from Primary to Low Middle School.". **Educational Psychology**. c.22 s.2 (2002): 203-217.

Zeliha Karaağaç-Cingöz, Bekir Gür. “Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statünün Akademik Başarıya Etkisi: PISA 2015 ve TEOG 2017 Sonuçlarının Karşılaştırılması”. **İnsan & Toplum**. c.10 s.4(2020), 247-287.

Zeynel Kablan, Beyda Topan, Burak Erkan. “Sınıf İçi Öğretimde Materyal Kullanımının Etkililik Düzeyi: Bir Meta-Analiz Çalışması”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. c.13 s.3 (2013): 1629-1644.

Ziya Gökalp. **Hars ve Medeniyet**. İstanbul: Toker Yayınları, 2012.

_____. **İslâm Mecmuası ve Muallim Mecmuası Yazıları**. İstanbul: Ötüken Yayınları, 2019.

Zygmunt Bauman. **Eğitim Üzerine**. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2020.

_____. **İskarta Hayatlar: Modernite ve Safraları**. Çev. Osman Yener İstanbul: Can Yayınları, 2018.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onay Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 19.06.2020 - E.2006190266 Yazının Ekidir



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Akademik Etik Kurul

Toplantı Tarihi: 19.06.2020 Toplantı No: 2020/04

AKADEMİK ETİK KURUL TOPLANTI KARARI

Yürüncülüğüne Üniversitemiz Eğitim Fakültesi araştırma görevlilerinden Arş.Gör. Büşra Tombak İlhan'ın yapacağı "Sınıfların Sosyal Bağlamının İncelenmesi" adlı çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde enige aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Akademik Kurul Üyeleri

Prof. Dr. Abdürrezzak E. BOZDOĞAN
Başkan

Prof. Dr. Nihan ÇETİN DEMİREL
Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Kenan AYDIN
Üye

Prof. Dr. Adem BAKKALOĞLU
Üye

Prof. Dr. Erhan ALTAN
Üye

Yıldız Kampüsü 34349 Yıldız /İstanbul Tel: (0212) 280 21 90 Faks: (0212) 280 51 45 Tlx:28837 rnt
E-posta: apy@yildiz.edu.tr Web: http://www.yildiz.edu.tr
Bu belge YILDIZ'ın elektronik ortamda yayımlanmış ve geçerli bir kopyasıdır. YILDIZ'ın elektronik ortamda yayımlanmış kopyası ile kağıt ortamındaki kopyası aynıdır.
http://www.yildiz.edu.tr/Belgeler/etik_kurul/2020/04/20200404EtikKurulKarari.pdf

Ek 2. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E.59090411-20-13730927
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

29/09/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yıldız Üniversitesinin 16.09.2020 tarihli ve 2009160014 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 21.01.2020 tarih ve 1563890/ 2020/2 No'lu genelgesi
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 28.09.2020 tarihli tutanağı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Doktora Öğrencisi Büşra TOMBAK'ın "Eğitimin Sosyal Ortamı Sınıf" konulu tezi kapsamında, Zeytinburnu ilçesindeki Dr. Reşit Galip İlkokulunda öğretmen görüşme formu, öğrenci görüşme formu uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
<...>
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-İlgi (a) başvuru (17 Sayfa)
2- Genelge (2 Sayfa)
3- Komisyon Tutanağı (1 Sayfa)



Adres: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü / Strateji Geliştirme Şb. Mkt.
İzmirli k. Mkt. / İsmail Öktem Cad. No: 1 / Sultanahmet - Fatih / İstanbul
e-posta: 161.sgh34@gmail.com

Bilgi için: Dilek ALADAĞ
Tel: 0 (212)384 36 28

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.milliegitim.gov.tr> adresinden 00:14:23-30:33-5350-2907 kodu ile doğrulanabilir.

Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Merhaba Hocam,

Ben Büşra TOMBAK İLHAN. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim doktora öğrencisiyim. “Eğitimin Sosyal Ortamı: Sınıf” başlıklı tezim ve sınıfınızda yaptığım gözlemler kapsamında sizinle görüşme yapmak istiyorum. Tez konum sınıfların sosyal ortamı, amacı ise bu ortamın nasıl kurgulandığını anlamaya çalışmak. Bu bağlamda sizinle 20-50 dakika arasında sürecektir bir görüşme yapacağız. Yapacağımız görüşmeler ben ve tez danışmanım Prof. Dr. Mustafa Gündüz dışında kimse tarafından erişilemeyecek. Kimlik bilgileriniz tamamen gizli tutulacak. Eğer siz izin verirsiniz görüşmemizi kayıt altına alacağım, hazırsanız başlayalım.

1. Sınıfı nasıl tanımlarsınız?
2. Birinci sınıfta neler öğrenilir sizce?
3. Sizce sınıf birliği nedir?
 - a. Sizin sınıfınızda birlik oluştu mu?
 - i. Nasıl?
 - ii. Sizin rolünüz neydi?
4. Sınıfınızın normları nelerdir?
 - a. Bu normlar nasıl oluştu?
 - b. Normları nasıl uyguluyorsunuz?
5. Sınıfınızın rutinleri nelerdir?
 - a. Bu rutinler nasıl oluştu?
 - b. Bu rutinleri nasıl uyguluyorsunuz?
6. Öğrencilerle aranızdaki ilişkiyi nasıl tasvir edersiniz?
 - a. Bu ilişki nasıl gelişti?
 - b. Öğretmen-öğrenci mesafesi nasıl olmalı?
 - i. Bu mesafeyi nasıl düzenlersiniz?
7. Öğrenciler arasındaki ilişkiden bahsedebilir misiniz?
 - a. Sizce aralarında nasıl bir ilişki var?
 - b. Gruplaşmalar var mı?
 - i. Bu gruplaşmalar nasıl kuruluyor?

8. Öğretmen olarak sınıftaki rolünüzü nasıl değerlendirirsiniz?
 - a. Öğrencilerin söz hakkı nasıl olmalı sizce?
 - i. Siz bunu nasıl uyguluyorsunuz?
 - b. Öğrenci kimliğinin oluşmasındaki rolünüzü nasıl değerlendirirsiniz?
9. Velilerin ekonomik durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - a. Velilerin ekonomik durumun çocukların eğitim durumları ile ilişkisini nasıl değerlendirirsiniz?
 - i. Bu ilişki sınıfınıza yansıyor mu?
10. Geride kalan öğrenciler hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a. Onlarla ilgili neler yaparsınız?
 - i. Sizce geride kalan öğrencilerle ilgili neler yapılmalı?
11. Eklemek istedikleriniz var mı?

Ek 4. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Merhaba.

Ben Büşra TOMBAK İLHAN. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim doktora öğrencisiyim. “Eğitimin Sosyal Ortamı: Sınıf” başlıklı tezim kapsamında sizinle görüşme yapmak istiyorum. Tez konum sınıfların sosyal ortamı, amacı ise bu ortamın nasıl kurgulandığını anlamaya çalışmak. Bu bağlamda sizinle 20-50 dakika arasında sürecektir bir görüşme yapacağız. Yapacağımız görüşmeler ben ve tez danışmanım Prof. Dr. Mustafa Gündüz dışında kimse tarafından erişilemeyecek. Kimlik bilgileriniz tamamen gizli tutulacak. Eğer siz izin verirsiniz görüşmemizi kayıt altına alacağım, hazırsanız başlayalım.

- 1) Merhaba Nasılsın? Bana kendinden bahseder misin biraz?
 - a) Kaç yaşındasın?
 - b) Kardeşlerin var mı?
 - c) Nerede oturuyorsunuz?
- 2) Benim okulunu bilmediğimi düşün. Okulunu bana anlatabilir misin?
 - a) Okulda kimler var?
 - b) Okulu seviyor musun?
 - i) Okulun en çok neyini seviyorsun?
 - c) Etrafında senden büyük ablaların, abilerin var mı? Okula gelmeden önce sana okulu anlattılar mı? Neler dediler? Nasıl hissettin?
- 3) Okula başlarken neler hissettin?
 - a) Sence sen nasıl bir öğrencisin?
 - b) Sen nasıl bir öğrenci olmak istersin?
- 4) Bana sınıfını anlatır mısın?
 - a) Sınıfta nerede oturuyorsun?
 - b) Sınıfında neler var?
 - c) Sınıfta nasıl hissediyorsun?
 - i) Neden?
- 5) Sınıfta neler yapıyorsunuz?
 - a) Her gün yaptığınız şeyler var mı?
 - b) Neden yapıyorsunuz bunları?
 - c) Her gün aynı şeyleri yapmak sence nasıl bir duygu?
- 6) Sınıfınızın kuralları var mı? Bana bu kuralları anlatır mısın?
 - a) Bu kurallar sence doğru mu?
 - b) Kurallara uymazsan ne olur?
- 7) Arkadaşlarınla neler yapıyorsun?
 - a) En çok neler yapmaktan hoşlanıyorsun?
 - b) Arkadaşlarınla aran nasıl?
 - i) Kimleri seviyorsun?
 - ii) Kimleri sevmiyorsun?
 - c) En yakın arkadaşın kim? Onun en çok neyini seviyorsun?
 - i) Nasıl arkadaş oldunuz?
- 8) Sence öğretmenin nasıl biri?
 - a) Öğretmenin sınıfta nasıl davranıyor?
 - b) Öğretmeninle aran nasıl?
 - i) Onu seviyor musun?
 - ii) O seni seviyor mu?
 - iii) Ona her şeyi anlatabilir misin?

- 9) Sence öğretmen sınıfta en çok kimi seviyor?
- a) Neden böyle düşünüyorsun?
 - b) Nasıl birisi o?
- 10) Evde okul hakkında konuşuyor musunuz?
- a) Neler konuşuyorsunuz?
 - b) Annen ya da baban arkadaşlarını tanıyor mu?
 - c) Annen ya da baban öğretmeni tanıyor mu?

Ek 5. Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu

Merhaba.

Ben Büşra TOMBAK İLHAN. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim doktora öğrencisiyim. “Eğitimin Sosyal Ortamı: Sınıf” başlıklı tezim kapsamında sizinle görüşme yapmak istiyorum. Tez konum sınıfların sosyal ortamı, amacı ise bu ortamın nasıl kurgulandığını anlamaya çalışmak. Bu bağlamda sizinle 20-50 dakika arasında sürecektir bir görüşme yapacağız. Yapacağımız görüşmeler ben ve tez danışmanım Prof. Dr. Mustafa Gündüz dışında kimse tarafından erişilemeyecek. Kimlik bilgileriniz tamamen gizli tutulacak. Eğer siz izin verirsiniz görüşmemizi kayıt altına alacağım, hazırsanız başlayalım.

1. Ne işle meşgulsünüz? Eşiniz ne iş yapıyor?
2. Ev hayatınızı nasıl tarif edersiniz?
 - a. Günlük yaptığınız işler nelerdir?
 - b. Çocuklarınızla nasıl vakit geçiriyorsunuz?
 - c. Çocuklarınızla kitap okur musunuz?
 - d. Evinizde yaklaşık kaç kitap var?
3. Ailenizle ne gibi aktiviteler yaparsınız?
 - a. Ev ziyaretleri?
 - b. Müze-galeri ziyaretleri?
 - c. İstanbul gezileri?
4. Kızınız/oğlunuz okula başlamadan önce nasıl bir hazırlık yaptınız?
5. Kızınız/oğlunuzun okul sürecini nasıl takip ediyorsunuz?
 - a. Ne kadar katılım gösteriyorsunuz?
 - b. Destek oluyor musunuz?
 - i. Hangi konularda?
 - ii. Ne kadar?
6. Çocuğunuzun arkadaşlarını tanıyor musunuz?
 - a. Okuldaki en iyi arkadaşı kim(ler)?
 - b. Çocuğunuzun okul arkadaşlarını yönlendiriyor musunuz?
7. Sınıf öğretmeniyle ilişkiniz nasıl?
 - a. Rahatça kendinizi ifade edebiliyor musunuz?
 - b. İşbirliği yapabiliyor musunuz?
8. Çocuğunuzun okul başarısı hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a. Sizce başarılı bir öğrenci mi?
 - b. Neden böyle düşünüyorsunuz?
9. Sizce kızınız/oğlunuz sınıfta nasıl bir öğrenci?

Ek 6. Öğrencilerin Sınıf Resimleri



Reyhan, Ö5KT



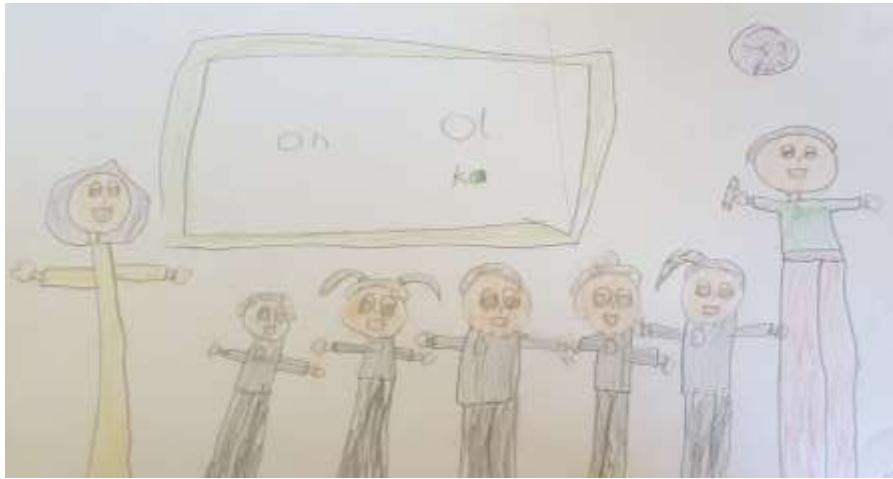
Halil, Ö15ET



Serdar, Ö9ET



Muhammed, Ö1ES



Ranya, Ö9KS



Pınar, Ö16KT



Ömür, Ö8ES



Mehmet, Ö6ET