

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİMİN SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ PROGRAMI**

**OKUL KÜLTÜRÜNÜ KURAN PRATİKLERLE**  
**ÖĞRENCİLERİN SOSYOKÜLTÜREL ARKA**  
**PLANLARININ ETKİLEŞİMİ**

**DOKTORA TEZİ**

**AHMET KAYSILI**

**ANKARA**  
**HAZİRAN, 2019**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİMİN SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ PROGRAMI**

**OKUL KÜLTÜRÜNÜ KURAN PRATİKLERLE**  
**ÖĞRENCİLERİN SOSYOKÜLTÜREL ARKA**  
**PLANLARININ ETKİLEŞİMİ**

**DOKTORA TEZİ**

**AHMET KAYSILI**

**DANIŞMAN: DOÇ. DR. MUSTAFA SEVER**

**ANKARA**  
**HAZİRAN, 2019**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Ahmet Kaysılı adlı ¼ęrencinin hazırladığı "Okul K¼lt¼r¼n¼ Kuran Pratiklerle ¼ęrencilerin Sosyok¼lt¼rel Arka Planlarının Etkileşimi" başlıklı bu alışma Eğitimin K¼lt¼rel Temelleri Anabilim Dalı / Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Programı'nda j¼ri ¼yelerince oy birliği / oy çokluğu ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doc. Dr. Beyhan ZABUN



¼ye: Prof. Dr. Hasan Holuk ERDEM



¼ye: Doc. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI



¼ye: Doc. Dr. Yasemin ESEN



¼ye: Doc. Dr. Mustafa SEVER (Dokuzuncu)



ONAY

Bu tez Ankara ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim - ¼ęretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından ...../...../20..... tarihinde, Enstit¼ Y¼netim Kurulunca ...../...../20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKCI

Enstit¼ M¼d¼r¼

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



Ahmet Kaysılı

## ÖZET

### OKUL KÜLTÜRÜNÜ KURAN PRATİKLERLE ÖĞRENCİLERİN SOSYOKÜLTÜREL ARKA PLANLARININ ETKİLEŞİMİ

Kaysılı, Ahmet

Doktora, Eğitimin Kültürel Temelleri Ana Bilim Dalı

Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa SEVER

Haziran, 2019, xvi + 261 sayfa

Bu araştırma, öğrencilerin sosyokültürel arka planlarının tespit edilmesi ve buna bağlı olarak öğrencilerin okula taşıdıkları sosyokültürel pratiklerin mevcut okul kültürünün kurulumundaki yerinin ve bu iki olgu arasındaki etkileşim süreçlerinin belirlenmesi amaçlamaktadır. Dolayısıyla araştırmanın odak noktasını okul kültürünün kurulum sürecinde öğrencilerin okula taşıdıkları sosyal davranış pratikleri ve kültürel kodlar oluşturmaktadır. Okul toplumunun önemli bir üyesi olarak öğrencilerin okulun günlük yaşamında ortaya koydukları etkileşimler ise bu odağın merkezinde yer almaktadır.

İnsanların bir arada etkileşim içinde yaşamlarını sürdürdükleri sosyal bir birim olan okullar, okul toplumunun üyelerinin okula taşıdıkları sosyokültürel örüntülerin etkileşim süreçlerinin özgünlüğü açısından önemli bir araştırma alanı niteliği taşımaktadır. Bu nedenle araştırma bir okul etnografisi olarak tasarlanmıştır. Araştırma Ankara'da iki farklı sosyoekonomik düzeyi temsil eden Mamak ve Çankaya ilçelerindeki iki Anadolu Lisesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu iki okuldan toplam 40 öğrenci ve 12 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri katılımcı öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri ve katılımcı gözlemler yoluyla elde edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda okul kültürünün, okul toplumunun üyelerinin birbirleriyle olan etkileşimleriyle sosyal biçimde inşa ettikleri bir olgu olduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin okul dışı sosyalleşme süreçlerinde edindikleri, habitus ve kültürel sermayeleri yoluyla okula taşıdıkları ve okul yaşamında sosyal

davranış pratiklerine yansıyan sosyokültürel arka planlarının okul kültürünün kurulumunda belirleyici bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okula taşıdıkları farklı kültür kodları her iki okulda farklı kurulum süreçlerinde gerçekleşmektedir. Ancak okulların formel normları öğrencilerin okula taşıdıkları kültür kodları ile kimi zaman uzlaşmamaktadır. Bu uzlaşmazlıkların bir sonucu olarak okul kültürünün kurulum süreçleri, okulların kültürel yeniden üretim mekanizmalarının bir parçasına dönüşebilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Okul Kültürü, Sosyal İnşa, Kültürel Sermaye, Habitus, Etnografi



## ABSTRACT

### THE INTERACTION OF THE STUDENTS' SOCIO-CULTURAL BACKGROUNDS WITH THE PRACTICES OF THE SCHOOL CULTURE

Kaysılı, Ahmet

Ph.D., Department of Cultural Foundations of Education

Social and Historical Foundations of Education Program

Supervisor: Associate Professor Mustafa Sever

June, 2019, xvi + 261 pages

This study aims to determine the sociocultural backgrounds of the students and accordingly to state the place of the sociocultural practices that students bring into the school in the establishment of the existing school culture and the interaction processes between these two phenomena. Therefore, the main focus of the research is on the social behavior practices and cultural codes that students take to the school in the process of setting up the school culture. So, as important members of the school community, the interactions of students with each other and with the other members of the school community in the daily life of the school are at the center of this focus.

Schools, which are social units where people live together within interactions, are important research areas in terms of the authenticity of the interaction processes of sociocultural patterns of the members of the school community. Therefore, this study is designed as a school ethnography. The study was carried out in two Anatolian High Schools in Mamak and Çankaya, which represent two different socioeconomic levels in Ankara. The study group of the research consisted of 40 students and 12 teachers from both schools. The data of the study were gathered through interviews with participant students, focus group discussions with teachers and participant observations.

As a result of the study, it was understood that school culture was a socially constructed phenomenon by the interaction of members of the school community. In this respect, it has been determined that the sociocultural backgrounds that students

acquired in the socialization processes outside the school, that they bring into the school through their habitus and cultural capitals, and that are reflected in the social behavior practices in school life are strong determinants in the establishment of school culture. Because of different cultural codes that the students bring into school, the school culture is accordingly created within different establishment processes in both schools. However, the formal norms of the schools sometimes do not compromise with the cultural codes that the students bring into the school. As a result of these incongruities, the establishment processes of school culture can become a part of the schools' cultural reproduction mechanisms.

**Key Words:** School Culture, Social Construction, Cultural Capital, Habitus, Ethnography



## ÖNSÖZ

Eğitim bilimleri disiplinlerine ilişkin ortaya çıkan birçok problem alanı iç içe geçmiş, karmaşık ve çok boyutlu bir nitelik taşımaktadır. Bu nedenle eğitime ilişkin yapılan araştırmalar bütüncül bir yaklaşımı ve güncel gerçek verilere ulaşmayı gerektirmektedir. Bu araştırma okul kültürünün kurulum süreçlerine mikrososyolojik yaklaşımı ve bu kurulumun arka planında yer alan sosyokültürel örüntüleri antropolojik açıdan ele almasıyla öne çıkmaktadır. Kültür kavramının geniş düzleminin okullardaki projeksiyonu olan okul kültürü kavramı öğrencilerin okula taşıdıkları birbirinden farklı birçok kültürel kod etrafında üretilmektedir. Dolayısıyla araştırmada, araştırma problemine ilişkin bulgular parçadan bütüne ilerleyen bir süreç izlenerek bütüncül bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Bunun yanında araştırma, benimsediği etnografik yöntemle okul içi süreçleri en yalın biçimde ortaya koyması ve araştırmacının okul yaşantısına dahil olarak bizzat kendisini bir veri toplama aracına dönüştürmesi ile de özgün bir nitelik taşımaktadır. Sosyal bir inşa süreci olan okul kültürünün kurulumunda okul toplumu üyelerinin ve okula taşıdıkları kültürel kodların bu kurulumdaki konumlanış biçimleri ile okul kültürünün kültürel yeniden üretim tartışmasındaki yerinin tartışıldığı bu araştırmanın eğitim bilimleri alanına önemli katkılar sunmasını ümit ediyorum.

Bu tezin ortaya çıkmasında en az benim kadar ailemin, dostlarımın ve hocalarımla katkısı ve desteği oldu. Ancak burada en büyük teşekkürü tez danışmanım Doç. Dr. Mustafa SEVER'e borçluyum. Çünkü onun desteği ve katkısı, benim için yalnızca bu tez çalışması ile sınırlanmayacak kadar büyük ve değerli. Birçok farklı zorluğu içinde barındıran akademik yaşamda insanlar kimi zaman artık daha fazla dayanamayacağını düşünüp "Buraya kadmış!" diyebiliyor. Dostlarımla da yakından bildiği benzer bir süreci doktora eğitimimin ilk yılında ben de yaşadım. İşte tam da her şeyin bittiğini düşündüğüm bu süreçten Mustafa hocamın desteğiyle çıkabildim. Akademik bilgi ve görgümün kaynağı hocam Doç. Dr. Mustafa SEVER'e desteği, bana sağladığı katkıları, güveni ve gösterdiği sabrı için sonsuz teşekkür ederim.

Tezimin başlangıç aşamasında ikinci danışmanım olarak bana destek olan sayın hocam Prof. Dr. Meral UYSAL'a; Tez İzleme Komitesi'nde yer alarak katkılarını esirgemeyen hocalarımla sayın Prof. Dr. Hasan Haluk ERDEM ve sayın Doç. Dr. Adnan BOYACI'ya; Tez Jürisindeki katkılarından dolayı sayın Doç. Dr. Mehmet Ali

Dombaycı ve sayın Doç. Dr. Behan ZABUN'a ve önerileri ve desteğiyle tez çalışmamda eşsiz katkılar sunan hocam sayın Doç. Dr. Yasemin ESEN'e çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimi süresince yaşadığımız tüm zorluklara ve haksızlıklara karşı birlikte mücadele ettiğimiz yoldaşım, kardeşim Dr. Ayşe SOYLU'ya tüm bu süreçlerde yanımda olduğu için ve ayrıca tez çalışmam özelinde sağladığı katkı için teşekkür ederim.

Tez çalışmamın farklı boyutları üzerinde tartışmalar yürüttüğüm dostum Dr. İhsan METİNNAM'a araştırmanın boyutunu genişletmemde sağladığı katkı için; azmini ve heyecanını örnek aldığım çalışma arkadaşım Dr. Ece KOÇER'e enerjisiyle bana verdiği destek için; her zaman yanımda oluşuyla bana güç veren kardeşim Arş. Gör. CebraİL TURNA'ya, değerli çalışma arkadaşlarım Arş. Gör. Ayşe Gülsüm AKÇATEPE ve Arş. Gör. Metin KARTAL'a tez yazım sürecindeki destekleri için ve Dr. Cengiz ASLAN'a farklı kaynaklara ulaşma olanağını bana sağladığı için teşekkür ederim.

Tez süresince yaşadığım yoğunlukta aldığım fazladan sorumluluklarla bana çalışma alanı yaratan, yaşadığım zorluklarda en büyük destekçim olan sevgili eşim Elif'e minnettarım.

Zamanlarından çalıp tezime aktararak haklarını aldığım gözümün ışıkları Ali Kemal'ime ve Bilge Nihal'ime ise dağlar kadar teşekkür ediyorum.

## İÇİNDEKİLER

<b>ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>viii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>x</b>
<b>TABLolar DİZİNİ</b> .....	<b>xiv</b>
<b>ŞEKİLLER DİZİNİ</b> .....	<b>xv</b>
<b>GÖRSELLER DİZİNİ</b> .....	<b>xvi</b>
<b>1. BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Amaç .....	6
1.3. Önem .....	6
1.4. Sınırlılıklar .....	7
<b>2. BÖLÜM</b> .....	<b>9</b>
<b>KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>9</b>
2.1. Kavramsal Çerçeve .....	9
2.1.1. Kültür .....	9
2.1.2. Okul Kültürü .....	12
2.2. Kuramsal Çerçeve.....	20
2.2.1. Sosyal İnşa .....	20
2.2.1.1.Dışsallaştırma .....	23
2.2.1.2. Nesnelleştirme .....	24
2.2.1.3.	

2.2.1.4. İçselleştirme .....	26
2.2.2. Kültürel Sermaye, Habitus ve Kültürel Yeniden Üretim .....	29
2.2.2.1. Kültürel Sermaye .....	29
2.2.2.2. Habitus .....	33
2.2.2.3. Kültürel Yeniden Üretim .....	37
<b>3. BÖLÜM .....</b>	<b>41</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>41</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	41
3.2. Çalışma Grubu .....	43
3.3. Veri Toplama Araçları .....	50
3.4. Veri Toplama Süreci .....	52
3.5. Verilerin Çözümlemesi .....	54
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik .....	57
3.6.1. Aktarılabilirlik .....	58
3.6.2. İnanırcılık .....	59
3.6.3. Tutarlılık .....	61
3.7. Sahanın Genel Görünümü .....	61
3.7.1. Okul Bağlamı .....	62
3.7.2. Öğrenci Bağlamı .....	63
3.7.3. Öğretmen Bağlamı .....	64
3.8. Araştırmacının Rolü .....	65
<b>4. BÖLÜM .....</b>	<b>71</b>
<b>BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>71</b>
4.1. Sosyokültürel ve Sosyoekonomik Arka Plan .....	71
4.1.1. Yetiştirme Biçimi ve Çevresi .....	74
4.1.1.1. Gittiği Okullar .....	74
4.1.1.2. Çocukken İlgilenen .....	75
4.1.1.3. Ekonomik Statü ve Evdeki Yaşam Kalitesi .....	76
4.1.1.4. Yaşanılan Yerin Özellikleri .....	79

4.1.2. Sosyal Yaşantı .....	83
4.1.2.1. Aileyle Vakit Geçirme Biçimi .....	83
4.1.2.2. Arkadaş Çevresi ve Arkadaşlarla Vakit Geçirme Biçimi .....	85
4.1.3. Özel Zevkler ve Hobiler .....	88
4.1.3.1. Okuma Yazma Alışkanlığı .....	89
4.1.3.2. Müzik ve Dans .....	92
4.1.3.3. Tiyatro ve Sinema .....	97
4.1.3.4. Spor .....	98
4.1.3.5. Resim, Maket ve Motor .....	100
4.1.4. Aile Yaşantısı: Kurallar, Sorumluluklar, Eleştiriler .....	101
4.1.4.1. Olmazsa Olmaz Kurallar .....	101
4.1.4.2. Ailede En Kabul Edilemez Davranışlar .....	103
4.1.4.3. Ailede Kural Koyucular .....	105
4.1.4.4. İstenmeyen Davranışların Karşılık Bulma Biçimi .....	107
4.1.4.5. Evdeki Sorumluluklar .....	110
4.1.4.6. Ailenin Öğrencinin Eğitimiyle İlgilenme Durumu .....	114
4.1.4.7. Eğitimle İlgili Eleştiriler .....	117
4.1.4.8. Davranışa Yönelik Eleştiriler .....	119
4.1.4.9. Giyim Tarzına Yönelik Eleştiriler .....	121
4.1.4.10. Aile Ortamında Konuşulanlar .....	122
4.2. Okul İçi Süreçler .....	124
4.2.1. Okula Bakış .....	128
4.2.1.1. Okulu Tercih Etme Nedeni .....	128
4.2.1.2. Okulun İfade Ettiği Anlam .....	132
4.2.1.3. Öğrenim Görülen Okula İlişkin Düşünce .....	135
4.2.1.4. Okulda Zorlanılan ve Anlamsız Görülen Durumlar .....	142
4.2.1.5. Okulda Kabul Edilemez Davranışlar ve Karşılık Bulma Biçimi .....	157
4.2.1.6. Okuldan Ayrılma Düşüncesi .....	168
4.2.2. Gelecekte Ne Olmak İstedığı .....	173
4.2.2.1. Meslek Tercihi .....	173
4.2.2.2. Okulun Gelecek Beklentisindeki Yeri .....	179
4.2.3. Derslerle Kurulan İlişki .....	181
4.2.3.1. Sevilen ve Sevilmeyen Dersler .....	181
4.2.3.2. Ders Çalışma Alışkanlığı .....	182

4.2.3.3. Derslerde Okul Dışı Yardım .....	184
4.2.3.4. Derste Sıkılınca Yapılanlar .....	185
4.2.4. Okuldaki Diğer Öğrencilerle İlişki Biçimleri .....	187
4.2.4.1. Öğrencilerin Rahatsız Eden Davranışları .....	187
4.2.4.2. En Sorunlu Görülen Öğrenci Tipi .....	195
4.2.4.3. Bir Okul Kültürü Bileşeni Olarak Şiddet .....	198
4.2.5. Öğretmenlerle İlişki Biçimleri .....	209
4.2.5.1. Beğenilen Öğretmen Tipi .....	209
4.2.5.2. Öğretmenlerin Verdiği Öğütler .....	212
4.2.5.3. Öğretmenlerin Ayırım Yaptığı Durumlar .....	213
4.2.5.4. Öğretmenlerle Yaşanan Sorunlar ve Çözme Yaklaşımları .....	216
4.2.6. Okuldaki Sosyal Faaliyetler .....	220
4.2.6.1. Sanatsal Faaliyetler .....	220
4.2.6.2. Geziler .....	227
4.2.6.3. Mezuniyet Törenleri .....	228
<b>5. BÖLÜM .....</b>	<b>229</b>
<b>TARTIŞMA VE SONUÇ .....</b>	<b>229</b>
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>237</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>249</b>
EK 1. Öğrenci Görüşme Formu .....	250
EK 2. Etik Kurul İzin Belgesi .....	253
EK 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni .....	254
EK 4. Bilgilendirilmiş Onay Formu .....	255
<b>BENZERLİK BİLDİRİMİ .....</b>	<b>257</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>259</b>

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. NAL Demografik Tablo .....	46
Tablo 2. ÜAL Demografik Tablo .....	48
Tablo 3. Sosyokültürel ve Sosyoekonomik Arka Plan .....	72
Tablo 4. Okul İçi Süreçler .....	125



## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Katılımcı Kodlarının Sistematiği .....	55
---	----



## GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel 1. “Kimliği Mavi Olup Karakteri Pembe Olanlar Da Kim Acaba?” .....	190
Görsel 2. Müzik Odasında Prova Yapan ÜAL Öğrencileri .....	222
Görsel 3. NAL Sıra Üstü Çizimi .....	223
Görsel 4. NAL Panoya Asılan Resimler .....	224
Görsel 5. ÜAL Resim Sergisi 1 .....	224
Görsel 6. ÜAL Resim Sergisi 2 .....	225





## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi ve sınırlılıkları ortaya konulurken, çalışmanın genel çerçevesine dönük tanıtıcı bilgilere yer verilmektedir.

#### 1.1. Problem Durumu

Kültürün merkezinde insan ya da insan gruplarının ürettikleri, gerek bireysel gerekse de toplumsal boyutta insan davranışlarına yön veren her şey bulunmaktadır. İnsanın ya da toplumun yaşam biçimini ve yaşamsal faaliyetlerini ifade eden (Williams, 1985: 90) kültür, bu boyutuyla sosyoloji ve antropolojinin önemli bir çalışma alanını oluşturmaktadır. Kültür, bir toplumun üyeleri arasında paylaşılan, bir kuşaktan diğerine geçen, belirli bir gruba özgü olarak deneyimlenen ve sosyal davranış kalıplarını biçimlendiren öğrenilmiş inanç ve gelenekler bütünüdür (Carter, 2000; Barrett, 1984). Kültür insan ve toplum yaşamında oldukça belirleyicidir ve “insanların ne düşündüklerini ve nasıl davrandıklarını şekillendirmede sıra dışı bir güce sahiptir” (Barth, 2002: 7). Çünkü kültür toplumsal düzenin işleyiş biçimini, günlük yaşam pratiklerini, yerine getirilmeyen kuralların karşılıklarının ne olduğunu bireylere gösteren bir rehber niteliği taşımaktadır.

Kültürün kuşaklar arası aktarımı toplumda kalıtsal olarak değil, sosyal süreçlerle gerçekleşir. Spindler ve Spindler’e (1982; Akt. Finnan ve Levin, 1998) göre kültür bunu bireylerin toplumun diğer üyeleriyle etkileşimlerini sağlayarak ve onların dünyalarını anlamlandıracak bir çerçeve sunarak yapar. Bireyin yaşamı boyunca içine girdiği sosyal çevrelerde gerçekleştirdiği etkileşimler, içinde yaşadığı toplumun kültürünü içselleştirmesini sağlar. Kültürü meydana getiren ana bileşenler olan normlar, değerler, semboller ve dil, bireyin ilk sosyal çevresi olan ailede öğrenilir. İkinci sosyalleşme süreci olan okul ve iş yaşantısı periyotlarında ise birey, taşıdığı kültür kodlarıyla bir toplumun üyesi olma sürecini yaşar. Eğitim ve dolayısıyla okul, bireyin kültürlenme ve toplumsallaşma sürecinde önemli bir geçiş aşamasını temsil etmektedir.

Okullar kendilerine özgü sosyal düzenleri ve toplumda insan etkileşiminin en yoğun gerçekleştiği kurumlardan biri olma özellikleriyle küçük toplum örnekleridirler. Kültürün, en sade ifadeyle, düşünce biçimleri, davranış biçimleri ve maddi nesnelere birlikte insanların yaşam biçimleri (Macionis, 2013) olduğu düşünüldüğünde, tıpkı toplumlar gibi okullar da tarihsel arka planları, dünyayı anlama biçimleri, insan etkileşimleri ve bu etkileşimlerden meydana gelen maddi ve manevi ürünlerle kendilerine özgü bir kültür ortaya koymaktadırlar. Okul kültürü, kültür kavramının, kendine özgü sosyal alanlara sahip olan ve bu haliyle küçük sosyal yapı niteliği taşıyan okullar düzlemindeki karşılığıdır. Dolayısıyla okul kültürünün tanımı da geniş bir bakış açısı gerektirmektedir. Bu anlamda okul kültürü en kapsamlı biçimde, okulu meydana getiren insan unsurunun davranış ve etkileşim süreçlerini (beklentiler, toplumsal normlar, iletişim biçimleri) okulun kendi yaşam alanında (okul toplumunu oluşturan insanların gündelik hayatlarını sürdürdükleri kültürel ve ekolojik bağlam) düzenleyen, geniş hatlarla kurulmuş değişken bir anlamlar (inançlar, değerler, hedefler vb.) setidir (Kitayama, 2002). Okul kültürü okul personeli, öğrenciler ve okul çevresini oluşturan diğer unsurlar arasındaki etkileşim süreçleriyle ve dünyayı anlama biçimleriyle sürekli olarak yapılandırılır ve gelişir (Finnan, 2000; Hinde, 2004).

Margaret Mead (Finnan, 1998) kültürü balık ve su metaforu üzerinden açıklar. Buna göre suyun varlığını en son keşfedecek olan balıktır. Kültür de insan için balığın içinde bulunduğu suya benzer. Onun içinde büyür ve onun tarafından kuşatılır. Kültür insanın eylemlerinde o kadar içkindir ki, varlığına ilişkin bilgi konusunda insanı körleştirir. Okul kültürü de, ana bileşenleri olan semboller, değerler, normlar ve gelenekler yoluyla okulu bütünüyle etkiler ve bu etkinin okul toplumunun üyelerini kapsamına alması kaçınılmazdır. Freiberg'in (1998; Akt. Hinde, 2004) ifadesiyle okul kültürü insanların soluduğu havaya benzer; hiç kimse o kirlenmeden varlığının farkında değildir. Bir başka deyişle okul kültürü, okulun sosyal üyeleri tarafından o kadar içselleştirilir ki, ancak kültürel örüntüde bir sapma meydana geldiğinde fark edilebilir.

Bu araştırmanın merkezinde okul kültürü kavramı yer almaktadır. Kavramın sözü edilen soyut niteliği nedeniyle, araştırma katılımcı gözlem ve görüşmelerin uygulandığı etnografik bir desende yürütülmüştür. Bu sayede okul kültürünü kuran sosyal davranış pratikleri bizzat yerinde deneyimlenerek analiz edilmiştir. Araştırma, aynı zamanda, farklı sosyokültürel ve sosyoekonomik arka planlara sahip öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda okul kültürünün oluşum ve gelişim süreçlerindeki farklılıkları belirlemek amacıyla, birbirinden bu anlamda farklılaşan iki Anadolu

Lisesinde gerçekleştirilmiştir. Okul kültürünü kuran pratikler ve bu kurulumda öğrencilerin sosyokültürel arka planlarının etkileşimine odaklanan bu araştırma, kendine özgü doğası gereği iki alt boyut içermektedir. Bu kapsamda araştırmanın bulguları iki ana başlık altında değerlendirilmiştir. Birinci kısımda öğrencilerin sosyokültürel arka planları ortaya konulmuş, okul içi süreçlere odaklanan ikinci kısımda ise okul yaşantısında bu arka planın okul kültürünün kurulumundaki yeri birbirleriyle ilişkili olarak ele alınmıştır.

Kültür ve okul kültürü kavramları araştırmanın kavramsal çerçevesi boyutunda ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra araştırma, okul kültürünün oluşum süreci ve bu sürecin içeriği niteliğini taşıyan öğrencilerin sosyokültürel arka planları bağlamında iki kuramsal yaklaşım ortaya koymaktadır. Öğrencilerin okula taşıdıkları kültürel kodlar Bourdieu'nun kültürel sermaye ve habitus kavramları ile analiz edilirken, okul kültürünün kurulum ve gelişim süreçleri Berger ve Luckmann'ın sosyal inşa kuramı çerçevesinde açıklanmaktadır. Ayrıca, araştırmanın sonuç kısmında, okul kültürünün oluşum süreci Bourdieu'nun kültürel yeniden üretim kuramı bağlamında tartışılmıştır.

Okul kültürü öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve genel olarak okul çevresinin kolektif biçimde ürettikleri bütünsel bir olgudur. Bu bütünsellik içerisinde öğrencilerin okula dışarıdan getirdikleri kültürel kodlar ve sosyal davranış pratikleri önemli yer tutmaktadır. Bourdieu (1984) bu kültürel kodları egemen kültür pratiklerindeki yeterlilik olarak tanımlar ve kültürel sermaye olarak ifade eder. Bourdieu (1986) bu yaklaşımında ekonomik temelli sosyal sınıf ayırımına kültürel boyutu eklemiştir. Kültür, ekonomik eşitsizliklerin kaynakları ve sonuçları gibi konuların incelenmesinde aracı bir roledir (Giroux, 2014: 118). Dolayısıyla Bourdieu'nun kuramsal yaklaşımında kültürün sosyal sınıf sınırlarının oluşumunda temel belirleyicilerden biri olduğunu söylemek mümkündür. Kültürün yaşam biçimlerindeki farklılıklara karşılık geldiği göz önünde bulundurulduğunda, farklı yaşam biçimlerinin sosyal sınıf sınırlarının oluşumunda belirleyici olduğu söylenebilir. Araştırmanın yürütüldüğü iki okulun sosyokültürel ve sosyoekonomik açıdan birbirinden farklı öğrenci profillerine sahip olması, her iki okulda doğal olarak birbirinden farklı kültürel sermayelerin devreye sokulduğunu ve dolayısıyla okul kültürünü oluşturan etkileşim formlarının da aynı yönde farklılaştığına işaret etmektedir.

Bu farklılaşmanın bir diğer önemli kaynağı da, bireyin sosyal yaşamı boyunca sürekli biçimde yeniden düzenlenen ve çevresindeki dünyayı yapılandıran eğilimler seti

olarak tanımlanan habitustur (Bourdieu ve Passeron, 1990). Habitusu alışkanlık olarak bilinen davranış biçimlerinden ayıran en temel özelliği, içinde bulunduğu sosyoekonomik düzeyin kültür kodlarını bireyin davranışlarına yansıtabilmesidir. Bir başka ifadeyle habitus, içinde bulunduğu sosyal sınıfın davranış kodlarıyla hareket eden bireyin tüm davranış ve eğilimlerini yönlendiren bir eğilimler toplamıdır (Yücedağ, 2016: 128) ve bireyin günlük yaşamda sosyal çevresiyle etkileşimini doğrudan biçimlendiren bir faktördür (Horvat ve Antonio, 1999). Okul kültürünün önemli bir parçası olan bireyler arası etkileşim formlarının güçlü bir belirleyicisi olarak habitus, araştırmanın yürütüldüğü iki farklı okulda sosyal davranış pratiklerinin analizinde başvurulan bir kavram olmuştur.

Okula taşınan kültürel sermaye ve habitusun eylem alanı olan okul içi etkileşim süreçleri, araştırmanın okul kültürünün oluşumu analizinin merkezinde yer almaktadır. Toplumda insanların birbirleriyle en yoğun biçimde etkileşime girdikleri alanlardan birisi olan okullar, kültürün de temel bileşenleri olan kendine özgü normları, sembolleri ve değerleriyle bu etkileşimleri anlamlı kılar. Bu bağlamda, kültürün insanların birbirleriyle etkileşimlerinden doğduğu ve bu yolla geliştiği argümanı sosyal inşa kuramı, okul kültürünün oluşumu sürecinin analizinde de merkezi bir yerde durmaktadır. Gerçekliğin sosyal olarak inşa edildiğini belirten Berger ve Luckmann (2018: 78) sosyal düzenin şeylerin doğasının bir parçası olmadığını ve doğa kanunlarından kaynaklanamayacağını, onun ancak insan eyleminin bir ürünü olarak var olabileceğini ifade etmektedirler. Buna göre toplumsal gerçeklik olarak kabul edilen her şey insan ürünüdür ve insanlar bunu sosyal eylemleriyle sürekli yeniden üretirler. İnsanlara ve topluma yön verecek kadar güçlü bir sosyal gerçeklik olan kültür de böylesi bir sürecin sonucunda oluşur. Bu doğrultuda, okul kültürünün, okul toplumunun üyelerinin okuldaki günlük yaşam içinde gerçekleştirdikleri etkileşimler ve sosyal davranış pratikleri ile şekillendiği ve geliştiği söylenebilir. Bir başka deyişle, okul kültürünün oluşumundaki temel dinamik, öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticilerinin birbirleriyle olan etkileşimleridir. Araştırmada okul kültürü, okul toplumunun üyelerinin okulun sosyal düzenine göre hareket etmelerini sağlayan ve fakat onların kültürel sermayeleri ve habitusları üzerinden okula taşıdıkları normlar, değerler ve sembollerle diyalektik biçimde oluşan ve gelişen bir sosyal inşa sürecinin ürünü olarak ele alınmaktadır.

Araştırmada okul kültürünün oluşum süreci, eğitimin ve okulların sosyal ve kültürel işlevleri bağlamında kültürel yeniden üretim perspektifiyle değerlendirilmiştir.

Kültürel yeniden üretim, temelde bireylerin sosyal kökenlerinin onların kültürel zevklerini ve günlük yaşam alanlarında hemen her konudaki tercihlerini belirlediği argümanı üzerinden kavramsallaştırılan kültürel sermayenin, yine bireylerin ait oldukları sosyal sınıf pozisyonlarının yeniden üretiminde işlev gördüğü varsayımı üzerinden şekillenir. Burada kültürel sermayenin eğitim üzerinden yeniden üretimin gerçekleşmesindeki aracı rolüne odaklanılır. Bu durum, öğrencilerin sosyokültürel arka planlarını okul kültürünün oluşumunda temel bir kaynak olarak gören bu araştırma için önemli bir tartışma alanı oluşturmaktadır. Çünkü Bourdieu ve Passeron (2015a), eğitim sisteminin kültürel yeniden üretim sürecinde bazı grupların imtiyazlarının devamlılığını sağladığını belirtmişlerdir. Buna göre eğitimin belirli bir türde kültürel sermayeyi onaylayan yapısı, sınıfsal ilişkilerin yapısının yeniden üretime katkı sunmaktadır. Buna göre okulun aslında bireylerden talep ettiği şey, kurumsal olarak kendisinin bireylere kazandırdıklarından çok, bireylerin okul dışı çevreden hali hazırda kazanmış olması gereken yeterlilikler ve becerilerdir.

Okul kültürü okul çevresini oluşturan insanların kendileriyle birlikte okula getirdikleri inançlar, değerler ve hedeflerle işler (Hudley, 2008). Buna ek olarak, okulun kurumsal amaçlarından birisi de, gelecek nesillere egemen kültür kodlarını eğitim öğretim-süreçlerinde aktarmaktır. Ancak okullara devam eden öğrencilerin farklı sosyal ve kültürel arka planlara sahip oldukları dikkate alındığında, okul kültürü ile öğrencilerin okula taşıdıkları kültür arasında hem uzlaşma hem de çatışma noktalarının olacağı düşünülebilir. Okul kültürünün oluşumu ve gelişiminde öğrencilerin okula taşıdıkları kültürel norm ve değerler, sahip oldukları toplumsal sınıf arka planına göre şekillenmekte ya da farklılaşmaktadır. Bu durum, okulların farklı sosyal kodlar üzerinden kendilerine özgü bir kültür geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin ailelerinden ve çevrelerinden edindikleri kültürel sermayenin ve okul yaşamındaki sosyal davranış pratiklerini belirleyen habitusun okul kültürü içerisindeki yeri önemli hale gelmektedir.

Bu bakış açısıyla araştırmanın problemini, öğrencilerin okula taşıdıkları sosyokültürel pratiklerin okul kültüründe konumlanış biçimleri ve bu pratiklerin okul kültürü pratikleriyle olan etkileşimleri oluşturmaktadır.

## 1.2. Amaç

Araştırmanın amacı, öğrencilerin sosyokültürel arka planlarının okul kültürünü meydana getiren pratiklerle nasıl bir etkileşim içerisinde olduğunu ortaya koymaktır. Bu nedenle, araştırmada öncelikle araştırmanın yürütüldüğü her iki okul öğrencilerinin sosyokültürel arka planlarının tespit edilmesi; daha sonra ise, buna bağlı olarak, öğrencilerin okula taşıdıkları sosyokültürel pratiklerin mevcut okul kültürünün kurulumundaki yerinin ve bu iki olgu arasındaki etkileşim süreçlerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu yaklaşımdan hareketle, araştırmanın alt amaçlarını oluşturan şu sorulara yanıtlar bulunmaya çalışılmıştır:

- Okul kültürünün kurulumunda etkili olan sosyal ve kültürel unsurlar nelerdir?
- Okul kültürünü oluşturan bileşenlerden biri olarak öğrenciler hangi kültür kodlarını ve kültürel inanç, norm ve değerleri okula taşımaktadırlar?
- Öğrencilerin okula getirdikleri kültür kodları ile okulun mevcut kültürü arasındaki ayrışma ve uzlaşma noktaları nelerdir? Bu ayrışma ve uzlaşmalar nasıl gerçekleşmektedir?
- Öğrenciler okul kültürüne nasıl entegre olmakta ya da dışlanmaktadır?
- Toplumsal sınıf tartışması okul kültürünün oluşumu ve gelişiminde nerede konumlanmaktadır ve nasıl işlemektedir?

## 1.3. Önem

Araştırmanın ortaya koyacağı bulgularıyla eğitim bilimleri alanında süregelen makro tartışmalara yoğunlaşan dikkati okul içi süreçlere yönlendireceği düşünülmektedir. Dolayısıyla araştırma, kültür ve eğitim bağlamında ele alınan kuramsal yargı ve düşüncelerin sahada ne derece karşılık bulduğunu göstermesi açısından önemli görülmektedir.

Okul kültürü, Türkiye’de antropolojik açıdan çok çalışılmayan ve büyük ölçüde yabancı dilde yazılmış araştırmaların ışığında çözümlenebilen bir olgudur. Bunun yanında okul kültürü, etki ettiği konular ve kültür kavramının derinliğinden dolayı eğitim antropolojisi disiplininin önemli bir tartışma alanıdır. Dolayısıyla okul kültürünü merkeze alan bu araştırma, ortaya koyması beklenen nitelikli kavramsal çerçevesi ile araştırmanın konusu bağlamında gerek eğitim sosyolojisi gerekse de eğitim antropolojisi alanlarına katkı sağlama potansiyeli taşımaktadır.

#### 1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden etnografi modelinde desenlenmektedir. Etnografik çalışmalarda veri toplamaya ayrılan süre, araştırma alanı içinde geçirilen uzun süreyi de kapsayan oldukça geniş bir zaman dilimidir (Creswell, 2015). Okul kültürünün oluşum biçimlerini ve etkileşim süreçlerini inceleyen bu araştırmayı birçok okulda yapmak, zaman sınırlılığı nedeniyle mümkün olmamaktadır. Bu nedenle, araştırmanın uygulamasının sosyolojik açıdan farklılık gösteren iki okulda yapılmasına karar verilmiştir.

Türkiye kültürel farklılıklar açısından zengin bir ülkedir. Bu zenginliğin, okul kültürüne ilişkin birçok farklılığı da içermesi mümkündür. Ancak bahsedilen coğrafyanın genişliği ve araştırmacının sınırlı maddi olanakları, bölgeler ve yöreler arasında okul kültürü bağlamındaki farklılıkları ortaya koyabilecek bir araştırmayı mümkün kılmamaktadır. Dolayısıyla araştırma sahası, Ankara ilinde seçilen iki okul ile sınırlandırılmıştır.

Okul kültürü her okulun kendine özgü süreçlerinin bir ürünüdür. Dolayısıyla araştırma kapsamında yapılacak görüşmeler yalnızca katılımcı gözlem yapılan okullardaki öğrenciler ve öğretmenlerle sınırlandırılmıştır. Bu yaklaşımda farklı okullardan öğrenci ve öğretmenlerle görüşmeler yapmanın, gözlem yapılan okullardaki okul kültürü süreçlerini anlamlandırmaya bir katkı sunmayacağı düşüncesi etkili olmuştur.



## BÖLÜM 2

### KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, okul kültürünün oluşumu ve bu oluşumda öğrencilerin sosyokültürel arka planlarının yerini analiz etmek için kavramsal ve kuramsal bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Kavramsal çerçeve boyutunda kültür kavramı genel hatlarıyla açıklandıktan sonra, okul kültürü kavramı sosyolojik ve antropolojik bir bakışla ele alınmıştır. Kuramsal çerçevede ise, araştırmanın kendine özgü niteliği gereğince ikili bir yaklaşım ortaya konmuştur. İlk kısımda, okul kültürünün oluşumu tartışmasının temellendirildiği “Sosyal İnşa” kuramı ayrıntılı biçimde açıklanmaya çalışılmıştır. Kuramsal çerçevenin ikinci kısmında ise, öğrencilerin okula taşıdıkları sosyokültürel pratikler ile bunların okul kültürüne etkisinin analizinde çerçeveyi çizen Pierre Bourdieu’nun “Kültürel Yeniden Üretim” kuramı ve kuramın ana bileşenleri olan “Habitus” ve “Kültürel Sermaye” kavramları birlikte ele alınmıştır.

#### 2.1. Kavramsal Çerçeve

##### 2.1.1. Kültür

Kültür kavramının tanımı tarihsel süreç içerisindeki farklı bakış açılarıyla geniş bir çeşitlilik ortaya koysa da merkezinde insan ya da insan gruplarının ürettikleri ve onların yaşam biçimlerini şekillendiren maddi ve manevi her şey bulunmaktadır. Kültür tanımının kavramsallaştırılmasına yön veren en etkili ifade, antropolojiyi modern bir akademik disiplin olarak ilk kez ele alan Edward B. Tylor’da görülebilir. Tylor’a (1871) göre kültür; bilgi, inanç, sanat, ahlak, yasa, gelenek ve toplumun bir üyesi olarak insanın edindiği diğer kabiliyet ve alışkanlıklarla harmanlanmış bir bütündür. Bir başka ifadeyle kültür “toplumsal yaşamın tüm boyutlarını – biyolojik veya evrimsel olmayan her şeyi – içerecek şekilde insan grupları tarafından üretilen” her şey demektir (Edles, 2007: 9). Kültür, aynı zamanda, “bir grubun üyelerine esin kaynağı olan ve onları aktifleştiren, onlara ortak yaşam biçimi ve kolektif bir kimlik sunan kurumsallaşmış değerler, normlar ve anlamlar bütünüdür” (Zijderveld, 2013: 47). Bu haliyle kültür,

bireylerin yaşam pratiklerinin ve dünyaya bakışlarının kesiştiği bir alan olarak bir toplumsal bütünlük aracı işlevi görmektedir.

Bütüncül yaklaşımı öne çıkaran bu kültür tanımlarında ortaklaşan nokta, kültürün toplumun bir üyesi olan insan tarafından üretildiğidir. Araştırmanın geneli itibariyle kültür kavramı, bu ortak noktayı merkeze alarak, insanların etkileşim süreçleriyle sosyal yaşama katılarak ürettikleri bir olgu olarak ele alınmaktadır. Buna göre kültür, bir toplumsal grubun gerçekliğinin kurulduğu ve korunduğu tüm pratikler ve temsillerdir (Frow, 1995; Akt. Eagleton, 2016: 50). Bu gerçekliğin kurulduğu ve tarihsel aktarımla korunduğu düzlem ise, sosyal etkileşim alanı olarak toplumun kendisidir. Çünkü kültürel dünyayı toplumun diğer boyutlarından ayırmak (Edles, 2007: 9) ya da kültürü toplumdaki bağımsız ele almak olanaksızdır. Kültürü anlamak, toplumsal bir yapı içinde birbiriyle etkileşim halinde davranış ortaya koyan insanları anlamak demektir. Çünkü insanın sosyal bir varlık oluşu, kültürü “kendi başına bireyin değil, bir grubun üyesi olarak bireyin özelliği” (Kottak, 2013: 28) haline getirmektedir.

İnsan, sosyal anlamda diğer insanlar ve sosyal kurumlarla etkileşimle var olur. Bireyin ilk sosyal etkileşim alanı ailesidir ve bu bireyin kültürlenme yoluyla kendi kültürünü öğrendiği bir etkileşim sürecidir. Halihazırda belirli bir kültürel örüntüye sahip bir ailede yetişen birey, zamanla maruz kaldığı bu kültürü öğrenir. Bireyin bir sonraki sosyal etkileşim alanı ise okuldur. Modern toplumda okullar, bireylerin sosyal rollerini ve kültürel konumlarını belirleyici bir etkiye sahiptir. Okulda toplumun genel kültürel yapısı ile tanışan birey, daha önce öğrendiklerini buradakilerle birleştirerek toplumun bir üyesi olur. Aile, okul ve toplum sıralamasında ilerleyen bu süreçte her birey, “kültürlenme yoluyla edinilmiş belirli bir kültürel geleneği içselleştirir ya da benliğinin bir parçası haline getirir” (Kottak, 2013: 27). Diğer bir deyişle birey, sözü edilen bu etkileşim süreçlerinde kültürün oluşumuna kendi yaratımlarıyla katkıda bulunurken, aynı zamanda var olan kültür örüntülerinde kültürel normları ve değerleri öğrenir ve sosyal davranışlarını buna göre yapılandırır.

Hall’a (1977: 16) göre “insan yaşamında kültürün temas etmediği tek bir nokta dahi yoktur”. İnsanların kendilerini ifade etme, düşünme, eylem gerçekleştirme ve problem çözme biçimlerinden ulaşım, şehir planlama ya da makro ekonomik ve sosyal yapıların inşasına kadar her alanda kültürün izlerine rastlamak mümkündür. Bunun yanı sıra, bir grubun yaşam tarzını oluşturan değerler, adetler, inançlar ve pratikler bileşiği (Eagleton, 2016) olarak kültür, içinde geliştiği toplumun özelliklerini yansıtan özerk bir olgudur. Newman’ın (2013: 19) da ifade ettiği gibi, “kültür toplumun kimliğidir”.

Dolayısıyla kültürel özelliklerin bir toplumu diğerlerinden ayırt eden en önemli göstergeler olduğu söylenebilir.

İnşa edilmiş biçimi ve taşıdığı anlamlar toplumdan topluma farklılaşıyor olsa da, kültürün iki evrensel boyutu bulunmaktadır. Her kültür maddi ve maddi olmayan kültür biçiminde iki ayrı alanda değerlendirilir ve her kültürün alt bileşenleri vardır. Buna göre maddi kültür “bir toplumun üyelerinin hayatlarını şekillendiren ya da yansıtan fiziksel nesnelere ve eserleri kapsar” (Newman, 2013: 49). Mimari eserler, moda, yemek kültürü, müzik ve sanat bu alanda ilk akla gelen maddi kültür ürünleridir. Bu ürünler, içinde üretildiği kültürün özelliklerini yansıtmaları açısından önemlidir. Ancak kültür kavramı, burada da benzer biçimde ele alındığı üzere, daha çok maddi olmayan kültür biçiminde değerlendirilmektedir. Maddi olmayan kültür “tarihsel süreçte toplumda üretilen ve bireylerce paylaşılan, fiziki varlığı olmayan bilgi, inanç, değer, adet, gelenek, örf, semboller ve ahlaki değerleri kapsar” (Newman, 2013: 49).

Kültür, maddi olmayan boyutu çerçevesinde, semboller, dil, değerler ve normlar olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır. Sembol, “bir kültürü paylaşan insanlar tarafından bilinen, özel anlamı olan her şeydir” (Macionis, 2012: 62). Semboller günlük yaşamda bireylerin her an karşılaşabilecekleri sözlü ya da sözlü olmayan, ancak o topluma özel bir anlamı mutlaka barındıran ifade biçimleridir. Topluma yeni katılmış üyelerin ya da gözlem yapan araştırmacıların anlamak için çaba göstermeleri gereken bu semboller, sosyal yaşamda o kadar içkindir ki ancak o sembol yanlış biçimde başka bir anlamı ifade etmek için kullanıldığında toplumun üyelerinin dikkatini çekebilir.

Kültürün en önemli bileşeni dildir. Ancak bu önem, dilin insanların temel iletişim aracı oluşu ile ilişkili değildir. Sosyolojik ve antropolojik bakışla, dilin bir diğer önemli görevi de kuşaklar arası kültür aktarımına aracılık ediyor olmasıdır. İnsanların biyolojik genlerine benzer biçimde kültürler de benzersiz semboller içerir ve dil bu sembollerin yeni kuşaklara aktarımını sağlar. Dil, “yüzyıllar boyu oluşan bu büyük bilgi ve deneyim birikimini ortaya çıkaran kilitlidir” (Macionis, 2012: 64). Sadece geçmişten (hikayeler, atasözleri ya da deyimlerle) gelen bilgi değil, günlük yaşamdaki (tiyatro, gazete, sinema vb.) kültür örüntüleri de dil üzerinden kültürel aktarıma tabi olmaktadır.

Kültürün bir diğer bileşeni olan değer kavramı, sosyal yaşamda insanların oluşturdukları yargılar bütününe işaret eder. Bu anlamda “değerler bireyin kendisi ve diğerlerinin hayatlarına dair varabileceği yargıların genel ölçütlerini oluşturur ve bireyin davranışına yön veren kuralları şekillendirir” (Newman, 2013: 19). Değerler toplumun geneli tarafından “paylaşılan, toplumun iyiliği ve gereksinimlerinin karşılanması

açısından yararlı görülen ortak paylaşım ölçütleridir” (Aksoy, 2013: 77). Bir başka deyişle “değerler, insanların cazip, güzel ve iyi olanın ne olduğuna karar verirken kullandıkları kültürel olarak belirlenmiş standartlardır” (Macionis, 2012: 66). Dolayısıyla insanların sosyal yaşam pratikleri değerler doğrultusunda gerçekleşir denilebilir.

Kültürün bir başka bileşeni olan normlar, davranışa etki eden kültürel kurallar seti olarak tanımlanabilir. Normlar, “değerlerin kurallara dönüşmüş biçimleridir ve bireylerin neyi nasıl yapacağını ve değerleri nasıl uygulayacağını belirler” (Newman, 2013: 20). Schaefer (2013), sosyal düzenin sağlanması anlamında önemli bir işlevi olduğu anlaşılan normları formel ve informel olarak ikiye ayırır. Normların formel boyutu, devletlerin hukuk sistemleri içinde yasalarla yürüttükleri ve toplumda suç kabul edilen eylemlerin kamusal yargı süreçleriyle cezalandırıldığı süreçlere işaret eder. İformel normlar yazılı kurallar olmamalarına rağmen, sosyal düzenin sürdürülmesi konusunda en az formel olanlar kadar önemlidir. Toplumda yasa yerine geçebilecek kadar kuvvetli, ancak yasal yaptırımlarla desteklenmeyen töreler, informel normlara örnek olarak gösterilebilir (Aksoy, 2013). Töreler diğer sosyal normların üzerinde bir “en üst norm” konumundadır ve ciddi karşılıkları olabilmektedir. Adetler ya da gelenekler ise günlük yaşamda rutin biçimde uygulanan davranış normlarıdır ve karşılıkları töreler kadar katı değildir. Sözelimi, akşam yemeğine kravat takmadan giden bir erkek adeti bozduğu için belki tepki görebilir; ancak aynı yemeğe yalnızca kravat takarak gittiğinde kültürel töreleri bozduğu için çok daha ciddi bir tepkiyle karşılaşacaktır (Macionis, 2012: 68). Kısaca ifade etmek gerekirse, töreler doğruyla yanlış ayırır ve yaptırımlar içerebilir; buna karşın adetler, yalnızca doğru ile yanlış arasında kaba bir çizgi çeker.

### **2.1.2. Okul Kültürü**

Okul kültürü kavramı, Willard Waller’ın (1932) davranış ve ilişkileri şekillendiren gelenek ve ritüelleriyle her okulun kendi kültürü olduğunu ileri sürmesiyle tartışılmaya başlamıştır. Okulların sahip oldukları kültürün değerler, inanışlar ve hedefler özelinde verili bir yapı olduğu ve bu nedenle üzerinde araştırma yapılmasına gerek olmadığı düşüncesi, Waller’ın yarattığı okul kültürü kavramının ortaya çıkışından onlarca yıl sonra dikkat çekmesine neden olmuştur. Kavramın bu uzun aralıktan sonra

yeniden gündeme gelmesi, 1970'lerde okul kültürünün eğitimde dönüşümün önünde bir engel olduğu fikrinin ortaya atılması ile gerçekleşmiştir.

1980'lerde örgüt kültürünün, örgüt performansı üzerinde önemli bir faktör olduğu düşüncesi çerçevesinde akademik alanda önemli bir araştırma konusu haline gelmesi ile birlikte (Schoen ve Teddlie, 2008), okul kültürü, okul yönetimi bağlamında, hem öğretmenler hem de akademisyenlerin araştırma gündemlerinde oldukça önemli bir yer tutmaya başlamıştır. 1990'larla birlikte okul kültürü üzerine yapılan çalışmalar liderlik ve eğitimde dönüşüm kavramları çerçevesinde ele alınmış (Maslowski, 2001) ve okul kültürü çalışmaları eğitim yönetimi disiplininin önemli bir çalışma alanı haline gelmiştir.

Örgüt kavramının öneminin arttığı bu yıllar, aynı zamanda, dünyanın birçok bölgesinde sosyal düzenin neoliberal görüş çerçevesinde şekillenmeye başladığı yıllardır. Bu yaklaşım, gerek kamusal gerek özel tüm kurumların işleyişinden en üst düzeyde verim alma düşüncesini merkeze alır. Bu doğrultuda şirketler, fabrikalar ya da kamu kurumlarının verimini artırmasında çalışanların üretime odaklanan bir kurum kültürünü içselleştirmeleri önemli hale gelmektedir. Sosyal düzenin önemli bir parçası olan eğitim de bu köklü dönüşümden payını almıştır. Buna göre okullar, en yüksek öğrenci başarısına ulaşmak için belli hedefler, idealler, inanışlar ve değerler etrafında bir okul kültürü geliştirmelidirler. Bu nedenle, okul kültürüne ilişkin alan yazın büyük ölçüde iş dünyasına yönelik kurum kültürü çalışmalarına dayanmaktadır. Ancak, okul kültürünün sözü edilen örgütsel boyutundan çok, sosyolojik ve antropolojik arka planına odaklanan bu araştırma, okul kültürünü, okulun bir işletme olarak etkinliğini ve üretkenliğini artıran ve bunun için gerekli olan değişimi ilerleten ya da engelleyen bir faktör olarak ele alan (Peterson ve Deal, 2009; Zmuda, Kuklis ve Kline, 2004) yaklaşımdan farklı bir perspektife sahiptir. Okul kültürü, bu bakışla, okul toplumunun üyelerinin yaşadıkları sosyal çevrede edindikleri ve okula taşıdıkları her türlü norm, değer ve yaşam pratikleri çerçevesinde ve sosyal etkileşimler yoluyla oluşum ve sürdürülme biçimleri bağlamında ele alınmaktadır.

Bireyin yaşamı boyunca süren sosyalleşmenin ilk evresi, anadilini ve ilk kültürel örüntüleri öğrendiği aile yaşantısıdır. İkinci sosyalleşme evresi ise, okul yaşantısı ve daha sonrasında da iş yaşantısı olarak devam eder. İşlevselci sosyal paradigma açısından yeni kuşakları yetişkin rollerine hazırlayacak sosyal değerlerin ve normların aktarıldığı alanlar (Howard ve EnglandKenneddy, 2006) olan okullar, bireyler için ikinci evre sosyalleşmenin ilk adımıdır ve burada birey akademik bilginin yanı sıra

toplumsal düzenin işleyişini de öğrenir. Çünkü okul, işleyiş biçimi itibariyle daha geniş sosyal düzenin bir maketi niteliği taşımaktadır (Beşirli, 2013). Dolayısıyla okullar, sosyal düzen benzeri yapıları içerisinde, okul yaşamının işleyişini şekillendiren ve bireylerin sosyal davranış biçimleri üzerinde etkili olan spesifik kültürlere sahiptirler. Okul kültürü anlamında her okulun farklı bir gerçekliği vardır ve bu nedenle okul kültürü özgündür (Stoll, 1999). Okullar içinde geliştikleri toplumun kültürel pratikleri ve değerleri ile şekillenir ve bunları yansıtırlar (Hollins, 1996). Bir başka deyişle okullar, içinde kuruldukları sosyal ve kültürel örüntünün birer izdüşümüdürler. Dolayısıyla bir okulun kültürünü anlamak, okulun bulunduğu sosyal çevrenin lokal kültürünü ve aynı çevrede yaşayan insanların sosyal sınıf bağlamında konumlandıkları yeri bilmekle mümkündür.

Okul kültürünün arka planında, başta öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere, okul toplumunun üyelerinin okula taşıdığı kültür yer almaktadır. Bu içerik okul çevresinde ve okulda sosyal etkileşim süreçlerinden geçerek okul kültürünün oluşumuna önemli katkı sağlamaktadır. Okula taşınan ve okulda somutlaşan sosyal değerler, uygun davranış ve etkileşim normları oluştururlar (Hudley ve Daoud, 2008). Normlar, okul içinde dile getirilmeyen ancak geleneksel olarak kabul edilen davranış ve eylem kurallarıdır ve okul toplumunun üyelerinin etkileşimlerini biçimlendirir. Tıpkı genel anlamda ele alınan kültür kavramında olduğu gibi, okul kültürü de dinamik bir yapıya sahiptir. Okul kültürü bir kere kurulduktan sonra sabit kalan, okulun gelecek öğrenci ve öğretmenlerine norm, değer ve inançları şablonlar halinde sunan bir olgu değildir; “kendini tekrar eden bir döngü içinde, okul yaşamını paylaşan insanların etkileşimleriyle sürekli olarak yeniden inşa edilir ve şekillenir” (Miravet ve Garcia, 2013: 1374; Hinde, 2004: 2; Smyth ve Hattam, 2004: 157). Öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri arasında süreklilik gösteren ve okul kültürüne katkı sağlayan bu etkileşim süreçleri her okul için özgündür (Hinde, 2004: 3).

Nicel anlamda öğrencilerden sonra okul toplumunun en kalabalık üyeleri öğretmenlerdir. Dolayısıyla öğretmenler de, tıpkı öğrencilerde olduğu gibi, okul kültürünün kurulumunda etkili olmaktadır. Ancak öğretmenler, okullarda profesyonel öğretmenlik mesleğini yürütmektedirler ve onlar için okulda işlerin sorunsuz bir biçimde yürümesi önemlidir. Öğretmenler bu düşünceyle, farklı sosyokültürel arka planlara sahip öğrencilerin öğrenim gördükleri farklı okullarda, o okulun normlarına göre sosyal davranış geliştirebilmektedirler. Örneğin, araştırma bulgularına da yansıdığı biçimiyle, bir önceki görev yeri daha muhafazakar, geleneksel ve ataerkil normların

belirleyici olduğu NAL olan ve araştırma esnasında ÜAL’nde görev yapmakta olan bir öğretmenin ifadeleri dikkat çekmektedir. Buna göre öğretmen, NAL’nde görev yaparken kılık kıyafet tercihlerinden öğrenciler ve ailelerle diyalog kurma biçimlerine kadar birçok sosyal davranış pratiğini görev yaptığı okulun normlarına göre belirlediğini ifade etmektedir. Bunun yanında öğretmenler, okulun, tüm okullar için geçerli olan formel kültürünü oluşturan normlarının da taşıyıcısı konumundadırlar. Bunda öğretmenlerin okulun günlük yaşamındaki etkileşim formlarındaki güçlü rolü etkili olmaktadır. Öğrenciler okul içinde kendileri dışında en çok öğretmenlerle etkileşime girmektedirler. Öğretmenler, sadece sınıflarda değil, okul içinde nöbet tutarken ya da bir sosyal faaliyet yürütülürken sürekli olarak öğrencilerle iç içedirler ve bu etkileşimlerde öğretmenlerden sözü edilen formel normları göz önünde bulundurmaları beklenir.

Okullarda okul toplumu üyelerinin en uzun süreli etkileşim yaşadıkları alanlar sınıflar ve burada yürütülen derslerdir. Dolayısıyla sınıf içi etkileşim süreçlerinin okul kültürünün kurulumunda önemli bir yeri olmaktadır. Öğretmenlerin sınıfta hangi öğrencileri öncelediği, öğrencilerin hangi sırada ve sınıfın neresinde oturdukları ve sınıf içindeki diyalogların içerikleri gibi faktörler, öğretmenlerin ve öğrencilerin davranış pratiklerinde okul kültürünün izlerini göstermesi açısından önemlidir. Bu durum sadece öğretmenlerin öğrencilere karşı yaklaşımları açısından değil, öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimleri açısından da önemli görülmektedir. Okullarda yaşanan akran zorbalığı, şiddet ve dışlanma gibi durumlar, öğrencilerin habituslarını ve dolayısıyla kültürel kodlarını yansıtmaları ile sosyolojik ve antropolojik bir analizi gerekli kılmaktadır. Bu analiz için ise, sınıf etkileşimlerinin ve okul kültürünün bu perspektifle ele alınması gerekmektedir.

Okul kültürünün okulun günlük yaşamında etkileşimde bulunan üyelerinin dışında iki önemli bileşeni daha bulunmaktadır. Bunlar çevre ve ailedir. Okul kültürünün kurulumunda okulun konumlandığı çevrenin lokal etkileri göz ardı edilemez. Çünkü okullar sözü edilen çevrenin etki alanı kapsamındadır. Bu çevrede bulunan sosyal yaşam alanları, ticari hayat, kanaat önderleri ya da o çevrede öne çıkan ve saygı duyulan bireylerin varlığı, çevrenin fiziksel koşulları ve o çevrede yaşayan insanların yaşam biçimleri dolaylı ya da doğrudan okul kültürünün kurulumunda etkili olmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü okullardan NAL, konumlandığı yer itibariyle bir mezarlık ve çevresinde birçok metruk binanın yer aldığı ve öğrencilerin tehlikeli olarak tanımladığı insanların okul çevresinde vakit geçirdikleri bir bölgededir. Bu durum,

öğrencilerin okul dışında güvenli biçimde vakit geçirmelerine engel olmakta ve onları okul içine mahkum etmekte, dolayısıyla okulun çevreyle etkileşimini sınırlamaktadır. Bir diğer önemli bileşen olan aile ise, öğrencilerin okula taşıdıkları ve okulun günlük yaşamına davranış pratikleriyle yansıttıkları kültürel arka planın kaynağıdır. Ailelerin sosyoekonomik düzeyleri ve kültür kodları çocukları aracılığıyla okula taşınır. Bir başka deyişle, okul kültürünün kurulum süreci olan etkileşim süreçlerinde, aslında öğrenciler değil aileler etkileşime girmektedirler. Bu nedenle aileler, çocukları yoluyla okul kültürüne etki eden çok önemli bir faktördür. Okul yaşamını paylaşan okul toplumu üyelerinden olmasalar da, okul kültürüne sözü edilen etkisi itibariyle aileler buzdağının görünmeyen yüzünü temsil etmektedirler.

Her okul kendi sosyal düzenini ve bu düzenin önemli bir parçası ve belirleyicisi olan kültürünü, okul içinde kültüre özgü alt bileşenlerin biçimlendirdiği sosyal etkileşimler üzerinden gerçekleştirir. Bu etkileşimler okul toplumunun üyeleri arasında olduğu gibi, okulun genel kurallarını içeren resmi kültürü ve üyelerin okula taşıdıkları kültürel örüntüler arasında da gerçekleşir. Her sosyal yapı gibi, okullar da formel ve informal olmak üzere iki ayrı norm türü üzerinden sosyal düzen inşa ederler (Calhoun ve Ianni, 1976). Bunlar, her okul için geçerli olan ve okul toplumu üyelerinin davranışlarını resmi olarak çevreleyen yasal kurallar olarak ifade edilebilen formel normlar ve okul toplumu üyelerinin okulun gerçek günlük yaşantısında deneyimledikleri, bu günlük yaşamın pratikteki kurallarını belirleyen ve kendileri gibi olan diğerlerinin de katkılarıyla oluşan informal normlardır. Bu iki norm türü birbirlerinden bağımsız biçimde anlaşılabilir. Çünkü okul kültürü bu ikisinin birleşimidir ve bu birleşim okul toplumunun üyelerine yansıyan bir ara yüzdür.

Okul kültürünün bu iki farklı kültürel norm türü üzerinden oluşması, her ikisinin de bu sürece eşit katkı sağladığı anlamı taşımamalıdır. Çünkü bu kurulum süreci sonunda ortaya çıkan okul kültüründe bir tarafın daha baskın olması söz konusu olabilmektedir. Bu durum, okulda günlük yaşamı belirleyen okul kültürü üzerinden bir çatışma alanı potansiyeli taşımaktadır. Formel normların zorunlu kıldığı ya da yapılmaması gerektiğini belirttiği bazı durumların, daha çok öğrencilerin okula taşıdıkları kültürel kodlar ve sosyal arka plan çevresinde şekillenen okul kültüründe karşılık bulmaması durumu bu tür bir çatışma alanı yaratabilmektedir. Okul kültürü okulda günlük yaşamın yazılı olmayan bir yasa niteliği taşır. Bu nedenle, özellikle okul toplumunun en kalabalık üyeleri olarak öğrencilerin, yaşam tarzlarının söz konusu olduğu böylesi bir çatışmanın tarafı olmaları doğal görülmektedir. ÜAL'nde

öğrencilerin kılık kıyafet serbestisinin son bulması örneğinde olduğu gibi, öğrencilerin okul dışı yaşamlarında edindikleri alışkanlıkların, okul içinde kendilerini gereğinden fazla zorlayacak kurallarca engellenmesi böylesi bir çatışmaya zemin hazırlayan nedenlerden sayılabilir.

Söz konusu potansiyel çatışma durumunun bir diğer tarafı da okul yöneticileridir. Okul yöneticileri okul toplumunun nicel anlamda küçük, fakat sahip oldukları yaptırım güçleriyle belki de en etkili üyeleridirler. Okul yöneticileri, okullarda eğitsel süreçlerin ve sosyal düzenin sağlıklı biçimde yürütülmesi ile görevlidirler ve bu bağlamda okul kültürünün kurulumunda sözü edilen formel normların uygulayıcısı ve takipçisidirler. Ancak okul yöneticileri bunu yaparken, formel ve informel normlar, bir başka deyişle devletin okullarda uygulanmasını istediği kurallar ve okul toplumu üyelerince yaratılan okul kültürü arasında bir denge kurmak durumundadırlar. Okul yöneticileri, okulun sosyal düzenini sorunsuz biçimde sürdürebilmek için okul kültürünün harmonisini öğrenci, çevre, aile ve öğretmen boyutlarıyla doğru çözümlenmelidirler. Aksi takdirde okul yöneticileri, yönetmesi zor çatışma durumlarıyla karşı karşıya kalabilmektedirler.

Okul kültürü üzerinden ortaya çıkması olası çatışma durumları, muhatabı olan okul toplumu üyelerinde reaksiyonlara neden olabilmektedir. Genellikle okul yönetimlerinin öğrenciler üzerinde etkili olan okul içi uygulama tercihlerinin karşısında gelişen muhalif olma durumu, eleştirel pedagoji ve eğitimde direniş kuramlarının odağında yer alan önemli bir tartışma konusudur. Direniş kuramına göre okullar yalnızca öğretimle ilgili alanlar değildir; okul kültürü, kültür tartışmasının okullarda mücadele kavramı çevresinde politize edilmesi ile analiz edilebilir. Eğitsel süreçler, okul kültürünün iki ana unsuru olan formel ve informel norm bütünleri arasındaki çatışık ilişkiler ve bu çatışmanın bireylere yansımaları üzerinden değerlendirilmelidir. Okul toplumunun üyelerinin ve özellikle de öğrencilerin bu çatışma sürecindeki deneyimlerinden doğan direniş alanları, “öğrencilerin bir temsil olanağı edinebileceği ve kendi kültürlerinin ve tarihlerinin olumlu boyutlarını koruyabilecekleri ve genişletebilecekleri alanlardır” (Giroux, 2014: 142). Okul kültürünün tarihsel sürecinde bir kırılma meydana getirebilecek reform ya da dönüşüm girişimleri, okul yaşamının ritüellerine ya da okul toplumunun üyelerinin habitusa dönüşen sosyal davranışlarına müdahale olarak algılanabilecek yeni kurallar, okul kültürünü içselleştiren üyeler tarafından tepki görebilir. ÜAL’nde sözü edilen kıyafet serbestisinin sonlandırılması kararının, istediği kıyafeti giymeye alışmış öğrenci kitlesi tarafından tepkiyle

karşılanması buna örnek olarak gösterilebilir. Üstelik bu öğrenciler, tarihsel süreçte edindikleri bir kazanımı kaybetmeme düşüncesiyle bu uygulamaya karşı kendilerine özgü direniş alanları geliştirmişler ve zaman içinde uygulamayı geçersiz kılacak kazanımlar elde edebilmişlerdir. Bu durumda, okul toplumunun üyelerinin okul içi yaşam pratiklerine müdahale girişimine karşı gösterdikleri direniş biçimlerinin de okul kültürünün bir parçası haline geldiği söylenebilir.

Okul kültürü kavramının değerler, normlar ve semboller gibi oldukça sübjektif ve değişken başka kavramlarla ifade edilen soyut yapısı, okul kültürünün hemen fark edilmesini güçleştirmektedir. Okul kültürünü anlamak, okul içi etkileşim süreçlerine ve bireylerin sosyal davranış kalıplarına bakmayı gerektirir. Bir okula girildiğinde ilk görülen şey, okula girişin ne kadar zor ya da kolay olduğu, öğretmenler odasında konuşulanlar, öğrencilerin ders içinde ve ders dışında neleri konuştukları, panolarda nelerin asılı olduğu, okuldaki gürültü düzeyi, öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birbirlerine yaklaşımları, öğrencilerin ya da öğretmenlerin okul koridorlarında yürüyüş biçimleri ya da okulun kişide uyandırdığı genel duygu, o okulun kültürü için birçok şey ifade eder. Tüm bunlar ve aslında bunlardan çok daha fazlası, okul kültürünü kuşatan semboller, değerler ve normlarla ilgilidir ve okul kültürünün arka planında işleyen belirleyici faktörlerdir (Hinde, 2004).

Okullar ortak alan ve sınıf tasarımları, genç ve yetişkin ilişkileri ve iş akışı anlamında birbirlerine benzerler. Ancak bu benzerliğe rağmen her okul özgün farklılıklar gösterir (Finnan ve Levin, 1998). Okulun sosyal süreçlerini gözlemleyen bir araştırmacı için bu farklılıklar, alanda yeterli süreyi geçirdiği ve doğru analizler gerçekleştirdiği sürece anlamlı hale gelebilir. Ancak okulun sosyal üyeleri olan öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri için aynı şeyi söylemek zor olacaktır. Çünkü okul kültürü, bu insanların etkileşimleri sonucu ortaya çıkan anlamlar üzerinde kurulur. Zaman içinde bu anlamlar ve okul kültürünü meydana getiren semboller, değerler ve normlar doğallaşır. Okulun bu derin anlamı öğrencilere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine görünür olmayabilir (Hollins, 1996). Çünkü okulun doğal sosyal üyeleri olan bu insanlar, okul kültürünü, tıpkı toplumun üyesi olan bireylerin kültürle ilişkisinde olduğu gibi, sorgulamaya gerek olmayan ve olduğu gibi kabul edilen bir değerler ve normlar bütünü olarak görürler.

Okul kültürünün daha çok örgüt işleyişi düzleminde ele alınışının yanında, Prosser'ın (1999) okul kültürüne etkileyen ve etkilenen boyutuyla ortaya koyduğu yaklaşım dikkat çekmektedir. Prosser okul kültürünü dört kategori üzerinden analiz

etmektedir: Dış Kültür, Jenerik Kültür, Özgün Kültür ve Algılanan Kültür. Prosser'a göre okullar bir vakum içinde dış etkilerden soyut bir biçimde var olamazlar. Aksine okullar, büyük ölçüde sosyokültürel etkilerle şekillenirler. Bu etkiye işaret eden dış kültür, okulları kuşatan ulusal ya da yerel bir dış gerçeklik olarak tanımlanabilir. Jenerik kültürün merkezinde ise, okulun sosyal üyelerince zaman içinde olduğu gibi kabul edilen olgular yer almaktadır. Dolayısıyla okulların jenerik kültürü, onların normlar, değerler, ritüeller ve eylemler anlamında benzerliklerini yansıtır. Her okulun kültürleri bünyesinde sahip oldukları bu olgular okulun sosyokültürel bağlamına göre değişiklik göstermez; her okul, normlar, değerler, semboller ve ritüellerden oluşan bu kültür setine sahiptir. Özgün kültür ise, okul yaşamını paylaşan insanların jenerik kültürü yorumlama biçimidir. Okuldaki baskın norm ve değerler, özgün kültürü farklılaştıran bileşenlerdir. Okulları okul kültürü anlamında birbirlerinden farklı kılan, okul içi sosyalleşmeye etki eden ve okul kültürünün günlük yaşamda gözlemlenebilen boyutu özgün kültürdür. Genellikle okulun 'atmosferi', 'tonu' ya da 'karakteri' gibi kavramlarla belirtilen algılanan kültür, kültürel değerlerin bir gerçeklik olarak hissedilme biçimidir. Algılanan kültürün, 'yerinde algılanan kültür' ve 'dışarıda algılanan kültür' olmak üzere iki boyutu vardır. Yerinde algılanan kültür, okul yaşamını paylaşan insanların özgün kültür bileşenlerini yansıtan okula ilişkin görüşleridir. Dışarıda algılanan kültür ise, okulun sosyal üyeleri dışında yer alan ve okul çevresine girmemiş insanların, yalnızca gözlemledikleri öğrenci davranışları, broşürler, öğrencilerin üniformaları, okul duvarlarındaki yazılar ya da dedikodu ve duyular üzerinden geliştirdikleri okula ilişkin görüşlerdir.

Her okulun kendine özgü bir kültürel yapıya sahip oluşu, okul kültürü kavramının değişken olduğuna ve tek bir okul kültürü kavramından bahsedilemeyeceğine işaret etmekte, okul içinde işleyiş süreçleri anlamında genel geçer bir okul kültürü tanımını olanaksız kılmaktadır. Okul kültürü için yapılacak tanımlar, kültür için yapılan tanımlara benzer biçimde, oluşum süreçleri ve sürdürülme biçimleri üzerinden yapılabilir. Bu kapsamda okul kültürü, okulun sosyal üyeleri tarafından okula taşınan değerler, normlar ve yaşam pratikleri çerçevesinde, bireylerin sosyal etkileşimleriyle oluşan ve onların okuldaki yaşam pratiklerini yönlendiren ve biçimlendiren bir kültür sistemidir. Bu sistem, mikro bir sosyal yapı olan okul toplumunun sosyal düzenidir ve okul yaşamını bu sistem belirler.

## 2.2. Kuramsal Çerçeve

### 2.2.1. Sosyal İnşa

Toplumun nasıl gerçekleştiği sorusuna odaklanan bir disiplin olarak sosyoloji, yine bu soruya yanıt arayan ve birbirinden farklı yaklaşımları benimseyen makro ve mikro düzeyde kuramlarla gelişmektedir. Makro sosyoloji alanında, sosyal yapıları ve sistemleri, aktörü (bireyi) dışlayarak inceleyen işlevselci paradigma ile üretim ilişkileri ve bu ilişkilerden doğan sosyal sınıflara yönelen çatışmacı paradigma yer alırken; mikro sosyoloji alanında aktörler (bireyler) ve onların eylemlerini odak noktasına taşıyan yorumlayıcı yaklaşım konumlanmaktadır. Yorumlayıcı yaklaşım, sadece duyulara hitap eden olguları ya da ölçülebileni değil, aynı zamanda aktörün eylemlerini öncesinde ve bu eylemlerin kaynağına ulaşmayı amaçlamasıyla pozitivist felsefeden temel alan makro yaklaşımlardan ayrılmaktadır. Richter'in (2013: 155) ifadesiyle "bu, 'arka plana' bakmaktır. Burada eylemlerin arkasındaki motivasyon gündeme gelir." Dolayısıyla yorumlayıcı yaklaşım, aktörlerin sosyal alanda eyledikleri ve bu eylemlerin tarihsel boyutları üzerinden bir sosyal analiz yapmayı amaçlamaktadır.

En güçlü sosyolojik yaklaşımlardan olan ve modern toplumun kuramsal temellerini oluşturan işlevselci paradigmanın 1960'larda yaşadığı toplumu çözümleme ve anlamlandırma krizi, o dönemde ve sonrasında, sembolik etkileşimcilik, fenomenoloji ve etnometodoloji gibi yorumlayıcı yaklaşımlara kapı aralamıştır. Bu yaklaşımlardan biri de, Peter L. Berger ve Thomas Luckmann'ın aynı yıllarda yazdıkları *Gerçekliğin Sosyal İnşası* adlı eserleri ile ortaya koymuş oldukları sosyal inşa kuramıdır. Berger ve Luckmann bu yaklaşımlarında, Pierre Bourdieu'nun da çabasına benzer biçimde, makro sosyoloji ve mikro sosyoloji arasında – ve dolayısıyla yapı ve aktör arasında – bir köprü kurmayı amaçlamaktadırlar. Zira gerek Bourdieu gerekse de Berger ve Luckmann, "toplumun salt nesnelci ya da salt öznelci bir bakış açısıyla anlaşılamayacağını" (Yücedağ, 2016: 112) düşünmektedirler. Sosyal inşa temelde ne yapının ne de aktörün tek başına bir gerçeklik inşa edebileceğini, yaratılacak olan sosyal gerçekliğin bu iki faktörün bir arada olmasını gerektirdiğini iddia etmektedir. Oysa işlevselciliğin yapı vurgusu bireyi yok saymaktadır (Yücedağ, 2013: 24). Berger ve Luckmann (2018: 78) bireyin sosyal inşa sürecindeki konumunu şu şekilde ifade etmektedirler:

Sosyal düzen, insanî bir üründür ya da daha doğrusu, süregiden bir insanî üretimdir. O, insan tarafından, insanın süregiden dışsallaşması esnasında üretilir. Sosyal düzen, biyolojik olarak verili değildir ya da empirik tezahürlerinde herhangi bir biyolojik datadan türemez. Sosyal düzen, söylemeye bile gerek yok ki, insanın doğal çevresinde de verili değildir. O, hem kökeni (sosyal düzen, geçmiş insan faaliyetinin sonucudur) hem de herhangi bir andaki varoluşu (sosyal düzen, yalnızca, insan faaliyeti onu üretmeye devam ettiği ölçüde var olur) bakımından insanî bir üründür.

Berger ve Luckmann, her ne kadar kendilerini pozitivist bakışın karşısında konumlasalar da (2018), kuramlarını “Weberyan, fenomenolojik ve pragmatist bir yaklaşımla” (Maines, 2000: 577) klasik sosyoloji terminolojisinden devşirdikleri kavramlarla açıklamaktadırlar. Örneğin, Berger ve Luckmann sosyal inşa insan faaliyetini ‘alt yapı’ ve bu faaliyetin yarattığı dünyayı da ‘üst yapı’ (2018: 8) olarak tanımlarken, ya da inşa süreçlerini ‘diyalektik’ (2018: 25) kavramı üzerinden açıklarken Marx’a; gündelik yaşamın ‘ortak duyu’sundan bahsederken Shutz’a (2018: 23); sosyal gerçekliği ‘özel anlamlar’la tartışırken Weber’e; bu gerçekliğin içselleştirilmesi sürecinde Mead’e (2018: 25) ve ‘sosyal düzenin zorlayıcılığı’ (2018: 87) konusunda ise Durkheim’a başvurumaktadırlar. Berger ve Luckmann, aktör ve yapı arasındaki sosyal inşa sürecini diyalektik bir bakışla ele alırken, sosyolojinin sözü edilen büyük kuramlarıyla “uyumlu bir kavramsal çerçeve içerisinde bu diyalektik süreçleri spesifikleştirmeyi” ve bu yolla sosyal teoriye “diyalektik bir perspektif kazandırmayı” amaçlamaktadırlar (2018: 276).

Berger ve Luckmann toplumu hem nesnel hem de öznel bir varlık olarak görürler (2018: 193). Nesnel olarak toplum, insanların günlük etkileşimleri ve rutin davranışlarından doğan bir düzene işaret eder. “Sıklıkla tekrar edilen her eylem, yeniden üretilebilecek bir örüntünün içinde sabitlenir. Zaman içinde alışkanlıkların taşıdığı anlam, genel bir bilgi deposu oluşturan rutinlerde gömülü hale gelir” (Andrews, 2012: 40-41). Bir başka ifadeyle nesnel toplum, insanların “bir insan ürünü olarak kabul ettikleri toplumsal düzen ya da kurumsal dünyadır” (Wallace & Wolf, 2013: 380). Toplumun öznel boyutu ise, insanların sosyalleşme süreçlerinde, kendi oluşturdukları düzeni içselleştirmeleri ve söz konusu düzenin insanlara anlamlı oluşu ile ilişkilidir.

Kukla (2000) sosyal inşa sürecini, bir toplumun bireylerinin içinde yaşadıkları dünyanın nesnelelerini hep birlikte icat ettikleri bir süreç olarak nitelendirmektedir. Bir başka ifadeyle, “günlük yaşamda insanlar arasında olup biten her şey, paylaştığımız bilgi biçimlerinin yapılandırıldığı pratikler” olarak görülür (Burr, 2003: 4). Dolayısıyla sosyal inşacı bir bakışla sosyal gerçeklik, insanların kendi aralarında yapılandırılan ve

sosyal yaşamda insanların birbirleriyle olan günlük etkileşimleri yoluyla gerçekleşen bir olgu olarak tanımlanabilir.

Sosyal inşa sürecinde, tüm sosyal etkileşim biçimleri gibi, dil de önemli bir işlevi üstlenmektedir. Günlük yaşamda çok basit olarak adlandırılacak rutin diyaloglar, hem insan etkileşiminin gerçekleştiği günlük yaşam gerçekliğinin kendisinin, hem de insanları biçimlendiren sosyal düzenin kurulumunun önemli bir taşıyıcısı olabilmektedirler. Berger ve Luckmann'ın 'söyleşme' olarak tanımladığı bu diyaloglar, "gerçekliğin idamesinin en önemli aracıdır ve görünüşte basit cümlelerin içinde anlam kazandırdığı kocaman bir dünyayı işaret eder" (2018: 227). Söyleşmenin, gerçekliğin oluşumunda ve sürdürülmesindeki bu gücü ise sıradanlığından gelmektedir. Günlük yaşamda ifade edilen gelişigüzel söyleşmeler birikerek anlam kazanır. "Bu anlam o kadar paylaşılan bir şeydir ki, kavramların günlük söyleşmelerde her kullanıldıklarında yeniden tanımlanmalarına gerek yoktur ve bu kavramlar 'olduğu gibi kabul edilen' bir gerçekliği taşır hale gelirler" (Andrews, 2012: 41). Bu, sosyal düzenin öznel gerçekliğidir.

İnsanların günlük yaşamı anlamlandırmalarıyla gerçekleşen bu etkileşimin sonucunda, günlük yaşam insanlar tarafından 'olduğu gibi kabul edilen' bir gerçeklik haline gelir. Bu, Durkheim'in toplumsal olgular için ifade ettiği "güç uygulama özelliğine karşılık gelir ve sosyal olguların bireylere kendini zorla dayattığına yapılan vurgu aynı şekilde Berger ve Luckmann tarafından da ifade edilir" (Yücedağ, 2016: 123). Berger ve Luckmann günlük yaşamı toplumun en belirleyici kurumlarından biri olarak görürler ve onlara göre "kurumsal bir dünya nesnel bir gerçeklik olarak tecrübe edilir" (Berger ve Luckmann, 2018: 89). Bunun yanında, esasında insanların kendi yaratımı olan bu kurumlar, "artık kendi gerçekliklerine sahip olarak, yani bireyin dışsal ve zorlayıcı bir olgu biçiminde karşılaştığı bir gerçeklik olarak tecrübe edilir" (Berger ve Luckmann, 2018: 87). Böylelikle günlük yaşam, insanların fikir ve eylemlerini biçimlendiren ve bu biçimlendirmenin sonucunda bireylerin – ve dolayısıyla toplumun – bilincinde değişmez nitelikli bir normlar bütünü olarak sürekliliğini koruyan sosyal gerçeklik haline gelmektedir. Öyle ki, günlük yaşam gerçekliği "çoklu gerçeklikler arasında kendini en üstün gerçeklik olarak insanlara sunar ve en heybetli, en ısrarcı ve en şiddetli tarzıyla kendini bilince dayatır. Görmezden gelmek şöyle dursun, buyurgan varlığını zayıflatmak bile zordur" (Berger ve Luckmann, 2018: 32). Görüldüğü üzere Berger ve Luckmann'da toplumun nesnelliği konusunda bir tereddüt yoktur. Onlara göre burada asıl odaklanması gereken nokta, nesnel bir olgu olarak toplumun

aktörlerin sosyal etkileşim süreçlerinde eyledikleriyle meydana gelmesidir. Çünkü “toplum, gerçekten de nesnel bir olgusallığa sahiptir: Ve yine toplum, gerçekten de öznel anlamı ifade eden eylem vasıtasıyla inşa edilir” (Berger ve Luckmann, 2018: 28).

Kendine özgü norm ve değerleriyle mikro sosyal yapılar olan okullar, toplumda insan etkileşiminin yoğun biçimde yaşandığı sosyal mekanlardır. Bu etkileşim, genel sosyal düzenin işleyişine benzer biçimde, okul düzenine yön veren norm, değer, sembol vb. kültür bileşenlerinin oluşumunda önemli bir faktör olmaktadır. Dolayısıyla, kültürün oluşumunda insan etkileşimini merkeze alan sosyal inşa kuramı, okul kültürünü kuran pratiklere odaklanan bu araştırmanın da merkezinde yer almaktadır. Araştırmada okul kültürünün kuruluşu, okul toplumunun üyelerine var olan düzeni anlatan ve fakat bu üyelerin okula taşıdıklarıyla dönüştürebildikleri diyalektik bir sosyal inşa süreci olarak ele alınmaktadır. Okul kültürünün bu yaratım sürecinin temelinde ise, okul toplumunun önemli üyeleri olan öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticilerinin okul içindeki etkileşimleri yer almaktadır. Bu bağlamda okul kültürü, aynı zamanda, hem okul toplumunun üyelerinin diyalektik bir ortak yaratımı, hem de onların okul içi yaşam pratiklerini ve sosyal düzeni belirleyici bir üst gerçeklik olarak görülmektedir.

Berger ve Luckmann, sosyal inşayı üç temel sürece bağlar: Dışsallaştırma, Nesnelleştirme ve İçselleştirme (Burr, 2003; Ore, 2008; Wallace ve Wolf, 2013; Yücedağ, 2016). Bu süreçler birbirlerini etkileyen, üreten ve dönüştüren diyalektik bir ilişki içindedirler. Yücedağ’ın (2016: 126) ifadesiyle sözü edilen “her süreç diğer sürecin hem taşıyıcısı, hem nedeni, hem de sonucudur”. Toplum ancak bu üç sürecin “uğraklarından oluşan kesintisiz bir diyalektik süreç” (Berger ve Luckmann, 2018: 193) olarak ele alındığında kavranabilir. Bir başka deyişle bu üç süreçten herhangi birinin göz ardı edildiği bir sosyal çözümleme olanaklı değildir.

**2.2.1.1. Dışsallaştırma.** İnsanlar sosyal yaşamlarında etkileşim içindedirler. Çünkü “homo sapiens, daima ve eşit ölçüde, homo socius’tur da” (Berger ve Luckmann, 2018: 76). Sosyal inşada bu etkileşim bilginin doğduğu alandır. İnsanların toplum içinde en küçük bireysel (ikili) etkileşimlerinden çoklu etkileşimlerine kadar, her bir etkileşim türünde bu bilginin üretimi olanaklıdır. Dışsallaştırma sürecinde insanların etkileşimlerinden doğan bilgi stokları, artık insanların kontrollerinden çıkıp toplumun olduğu andan itibaren kurum niteliği kazanır. İnsanlar bu süreçte kendilerini çevreleyen tüm sosyal olguları ve gerçeklikleri el birliğiyle üretirler. Galbin’in (2014: 85) sözleriyle kısaca ifade etmek gerekirse, insan etkileşimlerini zorunlu kılan sosyal

olgu ya da gerçeklik denilen “şey biz onu inşa etmeseydik olmazdı”. İnsanın sözü edilen sosyal etkileşim potansiyeline doğası gereği sahip olduğu ve sosyalleşmenin olmadığı bir toplumun düşünülmemeyeceği gerçeği dikkate alındığında, dışsallaştırmanın antropolojik açıdan kaçınılmaz bir aşama olduğu görülmektedir. Dolayısıyla insan, zamanla kendi üzerinde egemen olacak kurum ve anlam setlerini dışsallaştırma sürecinde zorunlu olarak inşa etmeye başlamaktadır.

Dışsallaştırma süreci diyalektik döngünün üretim aşamasıdır ve insanların toplumu yarattıkları bir üretim sürecine karşılık gelmektedir. Dışsallaştırma, “diyalektik sürecin sonunda aktörün sosyal gerçekliği inşası” anlamına gelmektedir (Yücedağ, 2016: 125). Bu üretim, insanların bir arada yaşamalarına olanak sağlayan sosyal düzenin ve aynı zamanda kültürün üretilmesidir. Sosyal inşaada “kültürümüzü yaratır, onu nesnelleştirir, içselleştirir ve bu sayede kültür ürünlerinin kanıksar, onları ‘olması gerektiği gibi olan şeyler’ olarak kabul ederiz” (Ore, 2008: 5). Bu süreçte birey içinde yaşadığı toplumun kültürünü sosyalleşmeyle öğrenir ve sosyal düzene uyum sağlar (Yadigaroglu, 2018). Dolayısıyla sosyal inşa aslında aynı zamanda bir kültür inşasıdır.

Dışsallaştırmada soyut ve somut kültür ürünlerinin tamamı (sanatsal yapılar, sosyal kurumlar, normlar, değerler vb.) insanların sosyal etkileşimleri yoluyla yaratılır. Bu yaratım gerçekleştiği andan itibaren, onu yaratan insanlara dışsal hale gelir ve artık onlardan bağımsız biçimde toplumun geneline mal olur. Ore (2008) bu durumu toplumsal cinsiyetin sosyal inşası örneği ile açıklamaktadır. Buna göre, çocukların, doğdukları andan itibaren giydikleri kıyafetlerden erkek ya da kız olup olmadıkları anlaşılmaktadır. Çünkü insanların bu durum öncesinde, renkler ve biçimler üzerinden cinsiyetlere atfettikleri anlamlar bulunmaktadır. Dahası, insanlar çocuklara sahip oldukları cinsiyet yargıları üzerinden davranmakta ve bu doğrultuda karşı davranış beklemektedirler. Dolayısıyla, en başta tanımlanan durum – ki ne zaman başladığı asla bilinemez – artık gerçekleşmiştir. Bu etkileşimler devam ettikçe, toplumda cinsiyete atfedilen anlamlar birikmeye başlar ve aynı toplumda yaşayan erkek ve kadınlar doğal olarak birbirlerinden farklı davranışları gerektiğine inanır hale gelirler.

**2.2.1.2. Nesnelleştirme.** Berger ve Luckmann (2018: 91) nesnelleştirmeyi, “insani faaliyetin dışsallaşmış ürünlerinin nesnellik karakteri kazandığı süreç” olarak tanımlamaktadırlar. Buna göre sosyal gerçeklik ve tüm kurumlarıyla sosyal düzen, insan etkileşiminin nesnelleşmiş biçimlerinden ibarettir. Nesnelleştirme, insan etkileşiminden doğan bilgi stoklarının kurumlaştığı dışsallaştırma evresinde ortaya çıkan bütün

ürünlerin (yapı, anlam, değer vb.) nesnel bir statüye ulaşarak, yaratıcılarından bağımsız biçimde kendi başlarına bir gerçeklik gibi görünmeye başladıklarında ortaya çıkar. Bu evrede “insanlar sosyal ve kültürel çevrelerinin kendi ürünleri olduğu farkındalığını kaybederler, ürünler nesnel bir varlığa sahipmiş gibi hissederler ve bu ürünler insanların gözünde sorgusuz sualsiz gerçekliğin bir parçası haline gelir” (Ore, 2008: 6). Dolayısıyla nesnelleştirmede “ürün, üreticisine geri döner” (Berger ve Luckmann, 2018: 91). Bir başka deyişle, insanlar nesnelleştirme aşamasında kendi yarattıkları sosyal gerçekliği, sanki doğanın değişmez yasalarından biriymiş gibi sorgulamadan kabullenirler.

Sosyal gerçekliğin nesnelleşmesi, “onun insanın karşısına insanın dışında bir şey olarak dikilmesi” demektir (Berger ve Luckmann, 2018). Bu durum ‘insansız nesnelleşme’ olarak da tanımlanabilir. Nesnelleştirme süreci bu noktadan itibaren boyut değiştirir ve yerini ‘şeyleşme’ye bırakır. Berger ve Luckmann’a göre (2018: 133) şeyleşme, Marx’ın ‘yanlış bilinç’ kavramına yüklediği anlamın özüne yakın biçimde, “nesnelleşme sürecinin en son aşaması olarak gayriinsani, insanileştirilemez ve durağan bir olgusalılık şeklinde sabitlenmesi” aşamasıdır. Berger ve Luckmann (2018: 131-132) şeyleşme aşamasını ayrıntılı biçimde şu şekilde somutlaştırmaktadır:

Şeyleşme, insanî faaliyetin ürünlerinin sanki insani ürünlerden başka şeylermiş gibi – örneğin doğa olguları, kozmik yasaların sonuçları ya da takdir-i ilâhînin tezahürleri şeklinde – kavranmasıdır. Şeyleşme, insanın insani dünyanın bizzat yaratıcısı olduğunu unutabileceğini ve dahası insan, yani üretici ile ürünü arasındaki diyalektiğin bilinçte yitip gittiğini ima eder. Şeyleşmiş dünya, tanımı gereği, insansızlaştırılmış bir dünyadır. Bu dünya, insan tarafından, yabancı bir olgusalılık olarak, yani kendi üretici faaliyetinin özgün sonucu olarak değil de, üzerinde hiçbir denetime sahip olmadığı bir yabancıların işi olarak tecrübe edilir.

Nesnelleştirme evresi, makro sosyolojik yaklaşımların toplum analizine başlangıç noktasına, sosyal yapının aktör üzerindeki belirleyici rolüne benzer bir durumu temsil etmektedir. Buna göre aktörü, aktörün sosyal davranışlarını ve dolayısıyla toplumu yapılar belirler. Bu noktada sosyal inşa kuramı, sosyal yapının bu zorlayıcılığını ve nesnellliğini kabul etmekle birlikte, sosyal yapıdan öncesini aktörlerin sosyal etkileşimlerinden kaynaklanan anlam ve bilgi stoklarıyla analiz etmesi ve sosyal gerçeklik adı altında sosyal ve kültürel tüm olguların insanlarca oluşturulduğunu iddia etmesiyle farklılaşmaktadır. Bununla birlikte, her ne kadar sosyal gerçeklik nesnel bir niteliğe sahip bir biçimde insandan bağımsızmış gibi algılanıyor olsa da, sosyal inşa açısından sosyal gerçekliğin insanlar tarafından yaratılmış olduğu ve insan

etkileşimlerinden kaynaklanan anlam ve bilgi olmadan var olamayacağı gerçeğini değiştirmez. Üstelik insan, sosyal dünya ve insan arasındaki diyalektik süreç gereğince “dünyayı şeylemiş bir biçimde kavrarken dahi, onu üretmeye devam eder” (Berger ve Luckmann, 2018: 134). Bu da, insan ve sosyal düzen arasında, ikisinden biri ortadan kalkmadığı sürece sürekli sonsuzluğa evrilen kesintisiz diyalektik süreçte insanı vazgeçilmez kılmaktadır.

**2.2.1.3. İçselleştirme.** Sosyal insanın diyalektik sürecinde üçüncü evre, önce dışsallaşarak kurumlaşmış ve ardından “nesnelleşmiş sosyal dünyanın sosyalleşme esnasında bilince geri dönmesi aracılığıyla ortaya çıkan” (Berger ve Luckmann, 2018: 91) içselleştirir. İçselleştirmede esas olan, insanların, kendi aralarındaki etkileşimlerinden doğan sosyal düzeni, yine birbirleriyle ve toplumla etkileşime geçerek kanıksıyor olmalarıdır. Bu etkileşim, bireyin toplumun bir üyesi olmaya başladığı anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, bir çeşit toplumsallaşma olarak da ifade edilebilecek olan içselleştirme, “kurumsal düzenin meşrulaştırıldığı, nesnelleşmiş toplumsal gerçeğin içselleştirildiği” (Wallace ve Wolf, 2013: 385) ve tüm bunların bireyler tarafından dolaysız biçimde kabul edildiği bir süreçtir.

Bu evrenin en önemli dinamiği sosyalleşmedir. Sosyalleşme, bireyin nesnelleşen sosyal dünyaya, yakın ve uzak çevresinde temas halinde olabildiği insanlarla ve sosyal düzenin kendisi ile etkileşim sağlayarak girmesi demektir. İnsan bu evrede içinde yaşadığı toplumun normlarını, değerlerini ve yaşam biçimini öğrenir ve o toplumun içinde yoğrulurak dönüşür. Yücedağ’ın (2016: 125) “rutinleşmiş eylem kümeleri” olarak tanımladığı kurumlar, insanların hayatları boyunca sayısız kez tekrar edecekleri sosyal davranış örüntülerinin çerçevesini çizer. Kültür, insanların yaşamlarında büyük oranda belirleyici olmasıyla bu kurumların içinde önemli bir yer tutmaktadır. İnsanlar, daha önceki kuşakların ve kendi çağdaşlarının ortaklaşa ürettikleri kültür ürünlerini sosyalleşme yoluyla öğrenirler. Sosyalleşme, insanların “sosyal rollerini, sosyal kuralları ve toplumda kendisinden statüsüne uygun beklentileri öğrendiği” (Ore, 2008: 7) bir aşamadır. Burada insan, içinde yaşadığı toplumun tüm gerçekliklerini kendisinin kılar, onu kendi bilinci haline getirir. İçselleştirme evresinde aynı toplumun üyesi olan insanlar, benzer kültür örüntülerinde etkileşime girmelerinden kaynaklı olarak benzer inanışlara sahip olurlar, benzer sosyal davranış biçimleri geliştirirler. Dolayısıyla içselleştirme, aynı zamanda bir “kültürlenme” (Yadigaroglu, 2018: 88) olarak da ifade edilebilir.

Sosyalleşme insanın toplumun üyesi olması sürecidir. Bu süreç onun doğumuyla başlar ve ölümüne kadar sürer. Berger ve Luckmann, bu süreci insanın doğumundan itibaren içine girdiği “asli sosyalleşme” ve ailesinden sonra içine katıldığı daha büyük toplumda ölene dek sürdürdüğü “tali sosyalleşme” olarak ikiye ayırmaktadır.

Asli sosyalleşme bireyin çocukluğunda toplumsallaşmaya ilk adım attığı dönemdir. Burada bir tercih söz konusu değildir. Birey bu süreci içinde doğduğu aile kurumunun fertleriyle etkileşime girerek sürdürmek durumundadır. Asli sosyalleşmede “verili olan toplumsal dünya birey tarafından benimsenir” (Yücedağ, 2016: 127). İnsanın doğumuyla karşılaştığı bu dünya, onun hangi normlar çerçevesinde davranış geliştireceğini belirleyen bir kurallar bütünüdür. Bu kurallar ebeveynler tarafından oluşturularak çocuğa sunulur. Birey bu normlar ve kurallar bütününe içselleştirir ve ilk dünyasını inşa eder. Bunun yanında “asli sosyalleşme, kaçınılmaz olarak kavranmış bir gerçeği içselleştirir” (Berger ve Luckmann, 2018: 219). Bu gerçeklik, ailedir. Bir başka deyişle, asli sosyalleşme maruz kalınan sosyalleşmedir. Bireyin hangi sosyal ve kültürel düzenin içine doğacağını tercih edemiyor oluşu gerçeğine rağmen, gerçekliğin inşası sürecinde insanların uğruna birçok şeyi feda edebilecekleri değerlere inanmaları ya da kendi toplumsal statüleriyle ilgili zihinlerinde değiştirilmesi çok zor kabuller oluşturmaları dikkat çekicidir. Berger ve Luckmann (2018: 202) asli sosyalleşmenin “toplumun bireye oynadığı en büyük üçkağıt” olduğunu, çünkü “gerçekte bir tesadüfler yığını olan şeyi zorunlu gibi göstererek kişinin tesadüfi doğumunu anlamlı” hale getirdiğini ifade etmektedir. Bunun yanında, sosyalleşme türlerinin ikiye ayrılması, esasında iki sürecin de farklı gerçekliklere karşılık geliyor oluşundandır. Çünkü, bireyin ailesi ile birlikte geçirdiği ilk ‘zorunlu’ yıllardan sonra toplumla etkileşime girmesi, onun aynı zamanda aile yaşantısında öğrendiği şeylerin bir kısmının toplumda farklı kabullere karşılık geldiğini görmesi anlamında gelmektedir.

Tali sosyalleşme, bireyin topluma onun bir üyesi olarak dahil olduğu süreçtir. Bu süreçte birey toplumun nesnel kurumlaşmaları ile yüzleşir ve onları tüm ayrıntılarıyla yaşayarak öğrenir. Dolayısıyla tali sosyalleşme “kurumsal ya da kurum temelli alt dünyaların içselleştirilmesidir” (Berger ve Luckmann, 2018: 206). Burada, bireyin çoklu etkileşimler içerisindeki rolleri ön plana çıkmaktadır. İnsanların inşa sürecinde anlamları üzerinde konsensüs sağladığı roller, kurumlaşan nesnel dünyada onlara nerede nasıl davranılacağı konusunda reçeteler sunar. Bu, bireylerin sosyal konumlarından kaynaklı olarak rol kalıplarının da farklılaşabileceği anlamına gelmektedir. Bireyin evde baba rolünde gerçekleştirdiği davranış kalıpları ile iş yerinde

memur olarak ortaya koyduğu davranış kalıpları arasındaki fark, kurumlaşan nesnel dünyada bu konumlara atfedilen anlamla doğrudan ilişkilidir. Berger ve Luckmann'ın (2018: 207) ifadeleriyle kısaca belirtmek gerekirse, “tali sosyalleşme role özgün bilginin, yani dolaylı ya da dolaysız olarak işbölümünden temellenen rollerin edinilmesidir”. Tali sosyalleşme sürecinde önemli görevlerden biri de okula düşmektedir. Çünkü okullar, kurumlaşan nesnel dünyaya ilişkin veriyi, ailesinden ayrılarak yeni ve büyük toplumu anlamaya ve öğrenmeye çalışan bireye aktarmada işlevsel bir araç olabilmektedir. Akademik açıdan bireye lazım olacak bilginin yanında okullar kültürel aktarım sürecinin de önemli bir aşamasını teşkil etmektedir. Okullar bunu, toplumun kültür kodlarını eğitsel süreçlerde bireylere aktararak gerçekleştirirler.

Sosyal inşaya ilişkin yapılan tüm bu değerlendirmelerden söz konusu sürecin, insanların sosyal gerçeklik için ifade edilebilecek yapı, kültür vb. kurumlar ile sosyal düzenin sürekliliğini sağlayan tüm anlam setlerinin, onların günlük yaşam pratikleri ve etkileşim süreçleriyle yaratıldığı anlaşılmaktadır. Döngüsel bir süreç içinde devamlılık kazanan bu yaratımda göz önünde tutulması gereken önemli bir konu, inşa sürecinin ne salt nesnel ne de salt öznel bir perspektifle işlediğidir. Sosyal inşa, yapı ve aktör arasında birbirini doğuran ve sürekli yeniden üretilen bir süreçtir. Ancak bu süreçte yapıların zorlayıcılığı ve bireyleri sosyal açıdan belirleyiciliği yadsınamaz. Bireylerin dünyayı etkileşim süreçlerinde üretilen kavramlarla anlamlandırdıkları ve “içinde sosyalleştirdikleri kurumlaşmalar, zamanla onların doğal tutumlar geliştirdikleri, öylece olduğu gibi kabul edilen” (Gergen, 2015: 24) ve hep öyle olageldiğine inanılan yapılar haline gelirler. Böylelikle, bireylerin toplum hakkındaki öznel anlamları, kendi yarattıkları sosyal gerçeklik tarafından sabitlenir ve insanlar kendi yarattıkları bu sosyal düzene tabi olur hale gelirler. Dolayısıyla sosyal inşa “dünyanın insanların yaşam pratikleri ile nasıl inşa edilebileceğini ve aynı zamanda yine onlar tarafından nasıl önceden belirlenmiş bir bilgi olarak deneyimlenebileceğini” (Burr, 2003: 13) açıklamaktadır.

Üç evre olarak gerçekleşen sosyal inşa da kurumlaşma dışsallaştırma sürecinde gerçekleşir. Bu, insanlar arasındaki her tür etkileşimin insandan bağımsızlaşarak anlam kazanması demektir. Küçük birer toplum örnekleme olan okullarda okul kültürü, okul toplumunun üyelerince dışsallaşarak onlardan bağımsız kurumsallaşan bir olgu haline gelir. Okula katılan her yeni üye (öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi), ilk olarak bu kurumsal olgu ile karşılaşır. Toplumda kurumlar “bir kere dışsallaştırıldıktan sonra, nesnelleştirilir; ve bir kere nesnelleştirildikten sonra, içselleştirilmiş bir varlık olarak

birey üzerinde etkisini yapar” (Wallace ve Wolf, 2013: 386). Okul kültürü de, okul toplumunun hem yeni hem de eski üyelerinin, okul kültürünü kendilerinin bir üretimi olmaktan çok, orada her zaman var olan bir geçeklikmiş gibi kabul etmeleri ile nesnelleşir. Okul toplumu üyeleri birbirleriyle etkileşime geçtiklerinde ve okul içindeki diğer sosyalleşme durumlarında bu gerçekliğin normları, sembolleri, değerleri ve ritüelleri çerçevesinde davranış geliştirir ve okul kültürünü içselleştirirler.

## 2.2.2. Kültürel Sermaye, Habitus ve Kültürel Yeniden Üretim

**2.2.2.1. Kültürel Sermaye.** Bourdieu (1986) “*Sermaye Biçimleri*” (The Forms of Capital) adlı çalışmasında, sermayeyi farklı biçimlerde biriktirilmiş emek olarak tanımlamış ve ekonomik, sosyal, kültürel ve sembolik sermaye olmak üzere bir sınıflamada bulunmuştur. Naidoo (2004), Bourdieu’nun sınıflamasında ekonomik sermaye dışında kalan sermaye türlerinin belirli bir alana özgü kaynaklar olduğunu ve bu sermayenin o alana üyeliği mümkün kılan belirli kültürel ve sosyal varlıklar olarak görülebileceğini belirtmiştir. Bu noktada üzerinde durulması gereken konu sermayenin ekonomik ve kültürel biçimleri arasındaki ayrımdır. Bourdieu (1986) hızlı ve kolay biçimlerde elde edilen ekonomik sermayenin, beraberinde kültürel sermaye getirmeyeceğini ifade etmiştir. Buna göre sadece ekonomik sermayenin değil, diğer sermaye türlerinin de yeniden sağlanması gerekmektedir. Ancak kültürel sermaye ve ekonomik sermaye arasında dönüşümsellik söz konusudur. Bunun gerçekleşebilmesi içinse, kültürel sermayenin ekonomik sermayeye dönüşümüne olanak sağlayacak sosyal sistemlerin gerekli olduğu söylenebilir.

Bourdieu (1986) kültürel sermayenin üç biçimde var olduğunu ifade etmiştir. *Cisimleşmiş sermaye (embodied state)* bireyin sosyal yaşamda, içinde bulunduğu kültürel bağlamlarda doğal biçimlerde edindiği özellikler ve yönelimlerdir. *Nesnelleşmiş sermaye (objectified state)* bireyin sahip olduğu sanat eserleri, kitaplar, sözlükler, araçlar ve makineler gibi somut şeylere karşılık gelmektedir. Bu araçlar kültürel sermayenin sembolik biçimlerde aktarımına katkıda bulunur. *Kurumsallaşmış sermaye (institutionalized state)*, bireyin sahip olduğu kültürel sermayenin eğitsel yeterlilikler ya da sertifikalar biçimindeki göstergelerine karşılık gelmektedir.

Bourdieu, Kültürel Sermaye kavramsallaştırmasını beğenilerin ayırt edici özelliği üzerinden kurgulamıştır. Farklı yaşam tarzlarından uzak durma sınıflar arasındaki en sağlam bariyerlerden biridir. “Belli bir beğeniye, Kant’ın deyişiyle ‘ayırt

etmek' ve 'değer biçmek' konusunda edinilmiş belli bir yatkınlığa sahip olanlar için en hoş görülmez şey, türlerin karışımı, alanların iç içe geçmesidir" (Bourdieu, 2016: 187). Bu ayırt edici özellikler, aynı zamanda benzerlikler üzerinden sınıflandırılmaların da kaynağı olmaktadır. Murphy (1988) Kültürel sermayenin yol açtığı bu sınıflandırmaları sosyal sınırlanma (*Social Closure*) şeklinde tanımlamıştır. Buna göre farklı yaşam tarzlarının dışlayıcı bir etkisi vardır, bazı yaşam tarzlarının belirli özellikleri sermaye olarak işlev görür ve bu farklılıkların dışlanma süreçleriyle ya da fırsat ve avantajların tekelleştirilmesiyle olan ilişkileri önemli görülmektedir (Akt. Jarness, 2017: 358). Farklılıklar ve benzerlikler üzerinden oluşan bu sınıflandırmaların kaynağı olan farklı kültürel ürünlerin üretim ve dağıtım alanları mevcut sistemin devamlılığını sağlamaya katkıda bulunur (Bourdieu 1984).

Bennett, Savage, Silva, Warde, Gayo-Cal ve Wright (2009), kültürel sermayenin belirli türdeki kültürel kaynaklara sahip olmanın getirdiği avantaj olarak tanımlandığını ifade etmişlerdir. Toplumsal yapı içerisindeki bu kültürel kaynaklar meşru bir kültürün oluşumuna yol açmıştır ve kendilerini meşru kültürün sahibi olarak görenlerin dayatmaları söz konusu olabilmektedir (Bourdieu, 1984). Beğeniden bahsedebilmek için zevkin iyi ya da kötü olarak, seçkin ya da avam olarak sınıflandırılmış ve aynı şekilde sınıflandırıcı, hiyerarşiye tabi ve hiyerarşi kuran ürünler ile bu ürünler arasında kendisine uygun düşeni, zevkine göre olanı algılayabilecek sınıflandırma ilkeleriyle donanmış zevk sahibi insanların olması gerekir (Bourdieu, 2016). Bu bağlamda meşru kültürün yaratıcısı olan grupların rollerinin ve sosyal eşitsizliklerin sürdürülmesi noktasındaki işlevlerinin kültürel sermaye üzerinden gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Kültürel sermaye ile ilişkili eşitsizlikler, aslında sermaye edinme kapasitesindeki eşitsizlikleri yansıtmaktadır (Moore, 2008). Dolayısıyla eşit olmayan çevrelerin, eşit olmayan kültürel çıktılardan söz edilebilir. Kültürel Sermaye bir çevre içindeki örtük tercih ilkelerinin fiziksel ve bilişsel eğilimlere çevrilmesiyle oluşan bir sistematik duyarlılığının gelişimiyle edinilir (Moore, 2008).

Kültürel sermaye kültürel bilgi formları, kültürel yeterlilikler ve eğilimlerle ilgilidir; Bourdieu kültürel sermayeyi içselleştirilmiş bir kod ya da bilişsel bir kazanım olarak tanımlar (Johnson, 1993). Burada kültürel sermaye olarak ifade edilen kodlar, bireylerin ailelerinden sınıfsal sınırları çerçevesinde miras aldıkları farklı dilbilimsel ve kültürel yeterliliklere işaret etmektedir (Bourdieu ve Passeron, 1990). Kültürel sermaye kavramsallaştırması bağlamında Bourdieu'nun (1986) ileri sürdüğü temel argüman, bireyin eğitsel yaşantılarının aile çevresinde edindiği kültürel yeterlilikler doğrultusunda

şekillendiğidir. Başka bir ifade ile kültürel sermaye ve eğitsel yaşantılar arasındaki ilişki orta sınıftan gelen bireylerin kendi avantajlarını eğitim üzerinden çocuklarına nasıl aktardıkları ya da sürdürdükleriyle ilgilidir.

Kültürel sermaye ailenin eğitim durumu ve bireyin sosyal çevresindeki eğitilmiş bireylerin pedagojik eylemlerini de içeren uzun soluklu bir edinim sürecinde biriktirilir (Johnson, 1993). Kültürel sermayenin bireyin yaşamında somutlaşması için birikim, yatırım ve özümsemeyi içeren ve yatırımcının zaman ve emek harcaması gereken bir süre öngörülür (Bourdieu, 1986). Bu süre, ailenin bireylerin yaşamlarını bilinçli biçimde yönlendirmeleri ve kendi sosyokültürel pratiklerini çocuklarına aktarım biçimleriyle yakından ilişkilidir (Lareau, 2003). Kültürel sermayenin bireylerin eğitsel yaşantıları üzerindeki bu belirleyici etkisinin bir uzantısı olarak eğitim sistemi, genellikle sosyal arka planlarından miras aldıkları kültürel sermayeye sahip bireyleri akademik açıdan yetenekli olarak belirler (Naidoo, 2004). Bu doğrultuda, eğitsel bağlamlarda öğrencileri birbirinden ayıran temel faktörlerden biri paylaştıkları kültürel hatlar sistemidir (Bourdieu ve Passeron, 2015a). Bu ayırmadan doğan sınıflandırmaların farklı çıktılar üretmesi ise kaçınılmaz görülmektedir.

Bourdieu'nun "*Ayrim/Distinction*" (1984) adlı eserinde ele aldığı temel konu bireyin kültürel zevklerinin, onun sosyal arka planıyla ilişkili olduğu ve bu yolla benzer arka planlardan gelen bireylerin benzer kültürel zevklere sahip olduklarıdır. Bu çerçevede kültürel sermaye, kültürel zevklere karşılık gelmektedir. Buna göre bireylerin okuma, müzik, sanat, yeme-içme, spor ve medya gibi bir çok alanda ortaya koydukları tercihleri ile şekillenen yaşam biçimleri belirli sosyal alanlarla sınırlıdır ve bireyleri belirli katmanlarda sınıflandırır. Günlük yaşamın sıradanlığı içinde gömülü olan alışkanlıkların, aslında kültürel sermayenin farklı formları çerçevesinde şekillenen pratikler olduğunu söylemek mümkündür. Bireyler sosyal yaşam içinde kendilerini diğerlerinden tercihleriyle ayırırlar ve sosyal konumlarını bu tercihler üzerinden şekillendirerek pekiştirirler (Bourdieu, 1984).

Bourdieu'ya (2016) göre hiçbir şey, insanın ait olduğu sınıfı doğrulaması noktasında müzik beğenileri kadar belirleyici değildir. Müzik alanında bu farklılığı yaratan etkenlerden biri de, sosyal sınıfla doğru orantılı olan eğitim düzeyidir (Bourdieu, 1984). Bu eğitim düzeyini bir konsere gitmek ya da asil bir enstrüman çalmaktan daha iyi ortaya koyan bir uygulama yoktur. Klasik müzik seçkinlere hitap eden bir alan olarak kabul edilir ve klasik müziğe özgü bir enstrüman çalmak da seçkinlere özgü bir pratiktir (Bourdieu: 1984). Dolayısıyla birey müziğin yalnızca

radyolardan dinlenmediği, aksine burjuva pratiklerinde görülebileceği gibi evde müzik yapımını deneyimleyebildiği bir ortamda büyüdüğünde ya da asil bir enstrümanla, özellikle de piyanoyla erken yaşlarda tanıştığında müzikle ve müzik kültürüyle kurduğu ilişkinin de farklı olması beklenir (Bourdieu, 1984).

Sporun birey yaşamındaki yeri ve işlevleri de Bourdieu'nun ayırım alanları bağlamında üzerinde sıklıkla durduğu bir konudur. Bennet ve diğerleri (2009), farklı grupların ve sınıfların farklı beden türlerini geliştirdiğini, bireylerin tavırlarının, duruş ve davranışlarının, vücut şekillerinin ve bedenlerini sunma biçimlerinin sosyal kökenlerinden önemli ölçüde etkilendiğini ve bedenlerin sosyal sınıfın izlerini taşıdığını ifade etmişlerdir. Benzer biçimde farklı toplumsal sınıfların sporla olan ilişkileri birbirinden farklıdır. Bazı insanlar sporu kaslarının güçlü görünmesi gibi bedenleri üzerindeki etkileri için tercih ederken, bazıları da güzel görünmek, sağlıklı olmak ya da rahatlamak için spor yaparlar (Bourdieu, 1984; Bourdieu, 2016). Dolayısıyla, farklı sınıfların bizzat beden için beklenen asıl getirilere gösterdikleri ilgi de farklıdır (Bourdieu, 2016). Örneğin burjuvazi temelde beden sağlığıyla ilgilenir (Bourdieu, 2016); oysa görünüşe ve başkalarına karşı bedenlerine ilişkin endişeleri olan orta sınıf bireylerinde spor, görünüşe etkileri üzerinden ele alınır (Bourdieu, 1984). Ancak farklı sınıfların farklı spor türleri ile ilgilenmelerinin tek nedeni sınıfların bu spor türlerine yükledikleri anlam değildir. İnsanların içinde buldukları sınıfsal konum, onları spor türlerini seçmede zaman, ekonomi ve elverişlilik gibi bazı değişkenler üzerinden bağlayabilir. Alt sosyoekonomik düzeyde konumlanan insanların, aynı zamanda bir sosyalleşme biçimi olan spor etkinliklerini üst sınıf mensuplarına oranla daha az gerçekleştiriyor olmalarında, daha çok beden işlerinde çalışarak gelir elde etmelerinden kaynaklanan yorgunluk ve zaman ayıramama durumu ile elde ettikleri gelirin ancak evin ihtiyaçlarını karşılayabiliyor oluşu etkili olabilmektedir.

Bourdieu'ya (2016) göre önemli bir sosyal ayırım alanı olan spor, türleri ve gerektirdiği kaynaklar bakımından farklı sosyal sınıflara hitap etmektedir. Şık sporlar olarak adlandırılan tenis, binicilik, yatçılık, golf gibi sporların ayırt edilme getirisi vardır (Bourdieu, 2016). Bu sporlar hem özel bir ekipman, hem de özel zaman ve mekanlar gerektirdiği için üst sosyoekonomik düzeyde yer alan bireylere hitap etmesi kaçınılmazdır. Ancak ekonomik sermayenin kültürel sermayeyi garantilemediği göz önünde bulundurulduğunda, bireyleri aynı zamanda belirli düzeyde kültürel yeterlilikler gerektiren bu sporlara yönelmelerinde kültürel akümülyasyonun temel kaynağı olan aile pratikleri önem kazanmaktadır. Bu noktada, spor türüyle erken temas ya da bu sporların

gerektirdiği zorunlu kıyafet ve davranış tarzı ile bu sporları daha alt sosyal tabakalardan gelenlere kapalı kılan sosyalleşme pratikleri gibi örtük koşullar (Bennett, vd. 2009) söz konusu olabilmektedir. Dolayısıyla seçkinler sınıfı özelinde düşünöldüğünde, spor aynı zamanda bireylere sosyal ilişkiler, ekonomik ya da sosyal avantajlar gibi dışsal karlar da sağlayabilir (Bourdieu, 1984).

Diğer yandan kuralları kolay olan, özel bir ekipman ve oyun alanı gerektirmeyen sporlar ise özellikle alt sosyoekonomik düzeyde yer alan insanlar tarafından tercih edilmektedir (Bourdieu, 2016). Bu sınıfa özgü sporlar aristokratların gözünde katıksız hoyratlığı ve entelektöel eksikliği, bir diğer ifadeyle halk sınıfını simgelemektedir. Aslında sporların kurucusu aristokrat sınıftır, ancak belirli bir spor dalı kitleselleştikçe aristokrasi kendini geri çeker (Bourdieu, 2016). Sporun halk sınıfına hitap eden okullardaki işlevi de öğrencileri en az maliyetle oyalamanın bir aracı şeklinde olmuştur.

Bourdieu'nun kuramsal yaklaşımında dil becerileri, okur yazarlık ve edebi etkinliklere katılım önemli bir yer tutmaktadır (Bourdieu, 1984; Bourdieu ve Passeron, 2015a; 2015b). Bu çerçevede ileri sürölen temel argüman sosyal sınıfın okuma zevkini şekillendiren önemli bir faktör olduğu ve ailede edinilen dil becerilerinin bireylere okulda konuşulan dile yatkınlık ya da aşınalık oluşturmak ve okulun gerekliliklerini yerine getirmede avantaj sağlamak gibi işlevleri olduğudur.

Bourdieu'nun sanat, edebiyat ve költörel ilgili çalışmaları, temelde, bu faktörlerin költören yeniden üretimine hangi yollarla katkı sağladığını açıklamaya dönük çalışmalardır (Johnson, 1993). Burada herhangi bir türden sermayenin biriktirilmesi, aktarılması ve yeniden üretilmesi söz konusudur. Költörel sermayenin eğitim süreçlerinde örtük biçimlerde ona sahip olan bireylere avantaj sağlayacak şekilde nasıl işlev gördüğünün anlaşılması bu noktada önemli görölmektedir. Költörel sermaye kavramı, okullarda költörel yeniden üretim işlevinin nasıl gerçekteştiğinin analiz edilmesinde merkezi bir öneme sahiptir (Giroux: 2014).

**2.2.2.2. Habitus.** Bourdieu ve Wacquant'a (2014) göre, bireyin içinde yaşadığı költörel örüntüyü içselleştirerek geliştirdiği ve sosyal davranış pratiklerinde bireyin sosyoköltörel arka planının izlerinin görölebileceğine işaret eden habitus kavramı, yine Bourdieu'nun alan ve sermaye gibi kavramlar çerçevesinde tanımlanabilir. Bu kavramlar, birbirleriyle olan ilişkileri, kullanıldııkları çalışma içerisindeki işlevleri ve rolleri de düşünölererek ele alınmalıdır. Bu nedenle kavramların beraber açıklandıklarında daha anlamlı olacakları söylenebilir. Alan kavramı, konumlar arasındaki nesnel

bağıntıların düzenlenmesi ya da bu bağlantıların ağı olarak tanımlanabilir. Bu konular, varoluşları ve kendilerini işgal edenlere, eyleycilere ya da kuramlara dayattıkları belirlenimler açısından, farklı iktidar (ya da sermaye) türlerinin dağılım yapısındaki mevcut ve potansiyel durumlarıyla, ayrıca diğer konulara nesnel bağıntılarıyla (tahakküm, itaat, benzeşme vb.) nesnel olarak tanımlanır (Bourdieu ve Wacquant, 2014). Alan kavramı, alan üzerinde konumlanmış failler arasındaki etkileşimlerin belli sermaye türlerine göre düzenlenmiş biçimi olarak da tanımlanabilir. Sözelimi, farklı spor dallarında başarılı olmak için farklı beceriler gerekir. Futbol oyununda uzun boylu olmak top tekniği açısından bir engel yaratırken, basketbolda topa sahip olmak açısından bir avantaja dönüşebilir. İki farklı spor dalı, iki farklı alan olarak ele alınabilir. Bu alanlardaki ilişkilerin düzenlenmesi nesnel olarak failerin dışında belirlenmiş birtakım kurallar üzerinden gerçekleştirilir. Diğer bir deyişle, futbolda ve basketbolda boy uzunluğunun atfedilen değer failer o alanlara girmeden önce belirlenmiş, failerden bağımsız kurallardır. Futbol ve basketbol örneğinden yola çıkılarak, alanlarda farklılaşan değerlerin ve kuralların varlığından söz etmek gerekir. Bu bağlamda, her alan, kuralları ve alandaki etkileşimin inşa süreci açısından farklılaşabilir. Bunun yanında, her alan, kendisini belirli türden kazanılacak ve kaybedilecek şeyler, belirli birtakım mücadele nesnelere üzerinden tarif eder. Herhangi bir alanın işleyebilmesi için, söz konusu alana has belirli birtakım mücadele nesnelere varlığı ile oyunun ve mücadele nesnelere doğasına ilişkin içkin kuralları bilen ve ikrar eden habituslarla donanmış, oyuna katılmaya fazlasıyla hevesli failerin varlığı gereklidir (Bourdieu, 2016). Bu bağlamda, Bourdieu'nun kavramları bir tür oyun metaforu odağında ele alınabilir.

Bourdieu ve Wacquant'a (2014) göre; alandaki oyuncular kazanıp kaybedecekleri mücadele nesnelereyle ilgili çarpışırken temel kartlara sahiptirler: Kartların görece gücü nasıl oyuna göre değişiyorsa, farklı sermaye türlerinin (ekonomik, kültürel, toplumsal, simgesel) hiyerarşisi de farklı alanlarda değişir. Başka bir deyişle, her alanda geçerli, etkili olan kartlar vardır – bunlar temel sermaye türleridir – ancak koz olarak görece değerleri, alanlara, hatta aynı alanın birbirini izleyen hallerine göre değişir (Bourdieu ve Wacquant, 2014). Alanda başarılı olmak için sermayeye sahip olmanın yanında, sermayeyi alanın gereklerine göre kullanabilme becerisi de gerekmektedir. Bourdieu ve Wacquant'a (2014) göre; bir "oyuncunun" stratejileri ve "oyununu" tanımlayan her şey, aslında sadece belli bir anda sermayesinin yapısına ve miktarına, bunun ona sağladığı oyun olanaklarına değil sermayesinin

miktarının ve yapısının zaman içindeki evrimine, yani toplumsal güzergâhına ve belli bir nesnel olanaklar yapısıyla uzun süren bir bağıntıda oluşan habitusa bağlıdır.

Bourdieu'ya (1980; Akt. Jourdain ve Naulin, 2016) göre habitus, “amacın ve bu amaca ulaşmak için gerekli işlemlerin bilincinde olunduğunu varsaymadan, nesnel bir şekilde amaçlarına uyumlu olan pratikleri ve tasarımları oluşturan ve düzenleyen ilkelerdir.” Habitus, bireylerin sosyalleştikleri süre içinde – çocuklukta ilköğretim, yetişkinlikte ortaöğretim – az çok bilinçsiz bir şekilde içselleştirmiş ve benimsemiş olduğu idrak (dünyanın nasıl algılanacağına dair), değerlendirme (nasıl değerlendirileceğine dair) ve eylem (nasıl davranılacağına dair) şablonlarından meydana gelir. Habitus, aynı zamanda bireylerin toplumsal dünyayı algıladığı zihinsel yapıları da içerir (Jourdain ve Naulin, 2016). Habitus, kişinin toplumdaki tarihsel ve sınıfsal konumu ile yapılandırılan kültürel farklılıkların gücünü ve etkisini sürdüren bilinçdışı ve içselleşmiş kültürel sinyallerin rolünü vurgulamaktadır (Bourdieu 1977, 1990; Bourdieu and Wacquant 1992; Lamont and Lareau 1988; Akt. Lee ve Kramer, 2013). Bourdieu'ya göre habitus, eşitsizliğin sürekli kılınmasının yaşamsal bir bileşenidir: Bireyler, sonrasında korumaya zorlanacakları ve herhangi birinin sınıfsal statüsünü farkında olmadan yeniden üretecek olan sosyal konumlarını kendi zevklerine ve dünya görüşlerine içselleştirirler (King, 2000). Bourdieu'nun çalışmaları sosyal olarak inşa edilmiş çeşitli eşitsizlik biçimlerinin nasıl yeniden üretildiğini ve içselleştirildiğini anlama konusunda yararlıdır. Bourdieu habitus terimini, yerleşik bir yatkınlık sisteminin insanların dünyayı belli bir bakış açısıyla görmeye nasıl yönlendirdiğini açıklamak için formüle etmiştir. Sosyal olarak inşa edilmiş bir uzam içerisinde bulunan failer, bu uzamda birbirlerine yakın oldukları ölçüde ortak özelliklere, uzak oldukları ölçüde ise daha az ortak özelliklere sahiptirler (Bourdieu, 2014). Ünlü ve tartışmalı habitus teorisi, bireyin kendisini belli rutinlere nasıl alıştırdığına ve böylece sosyal yaşam pratiklerini nasıl yeniden ürettiğine dikkat çekmiştir. Bu, hem bireyin kendi yaşamında hem de kuşaklar boyunca gerçekleşir. Aslında bu, modern öncesi toplumlarda mülkiyetin miras bırakılması, avantajın bir sonraki kuşağa aktarılmasının en önemli yoludur. Modern toplumlarda ikincil bir mekanizma bu durumla rekabet eder ve hatta onu aşar. Bu, okul eğitimi ve örgün eğitim ile ilişkilendirilmiş yeniden üretim döngüsüdür. Kültürel sermayesi olan ebeveynler, çocuklarına eğitim sisteminde iyi performans gösterebilmelerini sağlayacak kabiliyetleri geliştirmeleri için gereken kültürel formları aşılabilirler. Bu çocuklar kültürel sermayelerini referansa dönüştürebilir ve bu sayede avantajlı pozisyonları elde etmek için kullanabilirler

(Bennett, Savage, Silva, Warde, Gayo-Cal ve Wright, 2009). Buradan yola çıkarak, kültürel yeniden üretimde okulun aileyle beraber önemli bir rolünün olduğu söylenebilir. Alanda birbiriyle çarpışan faillerin karşılıklı olarak konumlarını belirleyen şey, alandaki sermaye dağılımı ve bu sermayeyi avantaj sağlayacak koşullara dönüştürme becerisini içeren habitus olarak gösterilebilir. Bunun yanında, Bourdieu (1996), fiziksel konumla toplumsal konumun birçok ortak noktası olduğunu ifade etmektedir. Diğer bir deyişle, kişinin sınıfsal statüsü onun fiziksel konumunu, fiziksel olarak var olduğu mekanı da belirler. Sözelimi, ekonomik ve kültürel anlamda benzer özellikler taşıyan ailelerin aynı mahallede yaşaması ve çocuklarının da aynı okula gitmesi bunun bir göstergesi olarak ele alınabilir. Bu aileler, sosyal konumlarındaki bir dizi benzerlik nedeniyle bir araya geldiklerinin farkında olmadan, buldukları konumda inşa ettikleri alanı korur, bu alanda geliştirdikleri habitusla kendi kültürlerini yeniden üretirler. Bu bağlamda, aralarında benzeşik bir ilişki olan ailelerin yaşadığı bir mahallede konumlanan okulun da bu ailelerin sosyal statülerinden bağımsız olarak düşünülmemesi gerekir. Ailelerin, oluşturdukları alan içerisinde geliştirdikleri her türlü eğilim ve yatkınlığı bu okullara da taşıyacağı ortadadır. Bir diğer deyişle, okullarda öğrenim gören öğrenciler kendi sosyokültürel arka planlarında inşa etmiş oldukları habitusu okullarına taşırlar. Bu durum, okul içerisindeki etkileşimin de çocukların sosyokültürel arka planlarındaki etkileşimle benzeşmesine neden olur. Bu bağlamda, okul kültürünün oluşmasında çocukların sosyoekonomik ve sosyokültürel arka planlarında geliştirdikleri habitusun önemli bir etkisi bulunmaktadır. Örneğin, sosyokültürel arka planda inşa edilen erkek olma durumu avantajlı bir konum sağlayabilmektedir. Okuldaki çocukların etkileşimlerinin de okul kültüründe erkek olmanın bir ayrıcalık olmasını sağlayacak biçimde işlemesi ve okul kültürünü bu yönde hizalaması beklenebilir. Bu durum, sosyokültürel arka planda erkek ve kadın eşitliğinin daha çok sağlandığı bir alandan gelen çocukların eğitim gördüğü bir okulda farklılık gösterebilir. Kendi arka planlarında erkek olmaya ilişkin bir habitus geliştirmedikleri için okul kültürü içerisinde de kadın ve erkek arası ilişkide herhangi bir eşitsizlik durumunun ilk örnekteki okul kadar göze çarpması beklenir. Bu bağlamda habitus, sosyokültürel farklılıkları ortaya çıkartıp, okullar üzerinden çocuklar arasındaki eşitsizliği gösterdiği gibi, okul kültürünün oluşumunda da önemli ve dikkate alınması gereken bir kavram olarak öne çıkmaktadır.

**2.2.2.3. Kültürel Yeniden Üretim.** Yeniden üretim belirli bir zümrenin çıkarlarının korunması ve belli bir kurumun hedeflerini özerkleştirmesi yoluyla, doğrudan ve dolaylı etkileriyle toplumsal düzenin sürdürülmesidir (Bourdieu ve Passeron, 2015b). Eğitimin yeniden üretimdeki işlevi ile ilgili temel kanı, okulun örtük biçimlerde baskın bir kültürün üretimi ve dağıtımını aracılığıyla mevcut güç ilişkilerini yeniden ürettiğidir (Giroux, 2014). Bu bağlamda Bourdieu (2015a), mevcut güç ilişkilerinin sürdürülmesinde ve yeniden üretiminde öncelikli rolü eğitime atfeder ve eğitimi koruyucu bir güç olarak tanımlar. Ayrıca okulun kültürel sermayenin eşitsiz dağılımını yeniden üretmek suretiyle sınıf ilişkilerinin yapısının yeniden üretimine katkı sunmasına aracılık eden pedagojik mekanizmalar söz konusudur (Bourdieu ve Passeron, 2015b).

Bourdieu ve Passeron (2015b) geleneksel eğitim sisteminin öğrencilerin belirli bir kültürel sermayeye sahip olduklarını varsaydığını, ancak bunu açık biçimlerde değil, örtük biçimlerde talep ettiğini ve genellikle kabul gören kültürel sermayeye sahip öğrencilere hitap ettiğini belirtmiştir. Buna göre eğitim sistemi okulun beklentilerini yerine getirecek donanıma sahip olmayan öğrencilerin beklentilerini boşa çıkarmakta, diğer yandan okulun gerekliliklerini karşılayacak donanımı hali hazırda kazanmış biçimde okula gelmesi gereken bir kitleye hitap etmektedir. Okul baskın kültürün yeniden üretim aracı olarak tasarlanmıştır ve bu baskın kültüre yatkınlık bakımından farklılaşan toplumsal sınıflar arasındaki ilişkiler sistemini inşa etmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015b). Kültürel sermaye kavramının temel argümanlarından hareketle, bireylerin içinde buldukları sosyal bağlamda okul tarafından kabul ya da reddedilebilecek belirli davranış biçimlerini öğrendikleri söylenebilir. Bu durumda okul, gerektirdiği kültürel yeterlilikleri karşılayan bireyler için avantajlı bir çevre niteliği taşıırken, bunu karşılamayan bireyler için okul kültürüne dahil olamamak gibi dezavantajlar içermesi söz konusu olabilmektedir.

Eğitim sistemi okulların belirli bir türde kültürel sermayeyi onaylayan doğal yapıları sayesinde mevcut düzeni meşrulaştırmakta ve kültürel sermayenin miras yoluyla aktarımını güvence altına almak suretiyle sınıfsal ilişkileri yeniden üretme işlevini yerine getirmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015b). Bu noktada ailenin aktarmak istediği ya da bireyin bu çevrede edinmesi gereken kültürel sermayenin parametreleri önemli görülmektedir; çünkü okul tarafından talep edilen fikri alışkanlıkların ve tekniklerin aktarımı esasen aile çevresinden kaynaklanmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2015a). Ailenin bireyi bu süreçlere hazır ya da okulun

gerekliliklerini karşılamak anlamında donanımlı hale getirmeleri meşru düzenin örtük işlevlerinde doğal yollarla olabileceği gibi, yapılandırılmış sistemler üzerinden de gerçekleşebilmektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin kültürel sermayeyi etkinleştirme çabalarında ve bu çabaların etkililiğinde önemli farklılıklar vardır. Bourdieu sosyal sınıfın ayrıcalığının aktarılmasında çok sayıda ince becerinin kullanıldığı görüşündedir (Lareau, 2003). Bourdieu ve Passeron (2015b), egemen grupların bu yeniden üretim ve sermaye aktarımı görevini okula yükleyerek sürece nesnel bir nitelik kazandırdıklarını, okulun mevcut düzenin yeniden üretimine sağladığı katkının başarılı bir biçimde saklandığını ifade etmişlerdir.

Okulun bütün bireylere aynı koşullar altında eğitim sunduğu kabulünün de bu noktada sorgulanması gerekmektedir. Sosyal eşitsizliklerin görmezden gelinmesi, eğitsel eşitsizliklerin bireysel yetenek farklılıklarından kaynaklanan eşitsizliklerden kaynaklandığı şeklinde bir anlayışa yol açmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2015a). Bourdieu ve Passeron (2015b), bu düşüncelerden hareketle, eğitim sisteminin sınıf ilişkilerinin yapısı bakımından bağımsız ve tarafsız olduğu düşüncesinin sorgulanması gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Buna göre eğitim sistemi, eğitim sisteminin işleyişinin nesnel gerçekliğini nesnel olarak perdeleyerek, işleyişi aracılığıyla yeniden ürettiği düzenin ideolojik meşruiyetini üretmeye eğilimlidir (Bourdieu ve Passeron, 2015b). Egemen gruplar bireysel yeterliliklerin üzerinde durarak, kültürel mirasın meşrulaştırılmasını sağlarlar ve böylece halk sınıflarının içinde buldukları dezavantajlı durumları birey özeline indirgerler (Bourdieu ve Passeron, 2015a).

Okulun belirli bir kültürel sermaye türünün temel parametrelerini sürdürmesi ve aktarması, ya da geçmişte belirli bir entelektüel grubun kendisine yüklediği kültürel kodları aktarması ve bu kodları kültürün modellerine uygun biçimde pratiklere dönüştürmesi beklenir (Bourdieu, 1971). Bu noktada okulun baskın kültürün yaratılmasında ve dayatılmasındaki işlevi görünür olmaktadır. Baskın kültürün temel dinamiklerinin eğitsel süreçlerde kabul gören pratiklere aktarılması bu sürdürülebilirliğin ön koşulu olma niteliğindedir. Geleneksel eğitimin bu işlevinin aynı zamanda onun yaratıcısı olan egemen grupların çıkarlarına hizmet ettiği kabul edilir. Buna göre okul belirli bir kültürel modelin tarihsel süreç içerisinde yeniden üretilmesinde önemli bir role sahiptir. Okul içi pratiklere aktarılan bu kültürel kodlara sahip olan aileler okulla kolaylıkla etkileşime girecek geçmişe ve ilişki ağına sahiptirler (Bourdieu, 1971). Bu aileler okul tarafından dayatılan baskın kültüre sahip ya da aşına oldukları için kültürel imtiyazları sürdürülebilirler (Bourdieu ve Passeron, 2015b).

Sosyal kökenin etkisi özellikle eğitim kademeleri arasındaki geçiş süreçlerinde daha görünür olmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2015a). Bourdieu ve Passeron (2015a) yeniden üretim konusundaki kuramsal yaklaşımlarını aynı adı verdikleri (*Reproduction*) eserlerinde yüksek öğrenim kademelerine devam eden bireylerin sosyal kökenlerinin ve aile eğitim durumlarının onların üst eğitim kademelerine devam etme süreçlerinde sağladığı avantajları ortaya koyan geniş çaplı araştırmalarının sonucunda elde edilen bulgular üzerinden açıklamışlardır. Naidoo (2004), Bourdieu'nun yükseköğretimi, öğrencileri örtük bir sosyal sınıflamaya göre seçen bir sınıflandırma makinesi olarak kavramsallaştırdığını belirtmiştir. Buna göre farklı sınıfsal kökenlere sahip öğrencilerin yükseköğretimdeki oranları eğitsel eşitsizlikleri eksiksiz biçimde yansıtmaktadır. Örneğin babanın mesleğine göre yükseköğretime erişim şansı farklılaşmaktadır. Babası tarım işçisi olan çocuklar %1 oranında, babası statülü meslek gruplarına dahil olan çocuklar ise %80 oranında bu şansa sahiptir. Bu da eğitim sisteminin bir eleme mekanizması olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ancak yeniden üretim bağlamında daha örtük bir işleyiş söz konusudur ve bu örtük işleyiş, alt ve orta sınıftan gelen öğrencilerin sadece bazı bölümlere gidebilmesi, sınıf tekrarı ya da okul uzatma gibi durumlarda ortaya çıkmakta ve nadiren fark edilmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015a).

Bourdieu ve Passeron'un özellikle üzerinde durdukları konu üst sosyokültürel düzeylerden gelen bireylerin mevcut yeterliliklerinin okul içi süreçlerde nasıl avantaja dönüştüğü ve dezavantajlı kesimlerden gelen bireylerin hangi yollarla eğitim sisteminin dışına itildiğidir. Buna göre bireylerin belirli bir eğitim düzeyine erişim şansları sosyal eşitsizliklerin en açıklayıcı ilkelerindedir (Bourdieu ve Passeron, 2015b). Farklı branşlar ve farklı okullar, öğrencilerin önceki eğitsel başarılarına ve okulların kendi içlerinde farklılaşan dinamiklerine göre farklı toplumsal sınıflardan öğrencilere hitap eder (Bourdieu ve Passeron, 2015b). Örneğin bazı bölümlerin eğitim masraflarının yüksek olması ya da bazı mesleklerin belirli bir ekonomik sermaye gerektirmesi, bu bölümleri ya da meslekleri belirli sosyal çevrelerle ilişkilendirmektedir. Bu durumda akademik beceriler eşit olsa bile, entelektüel araçlar ve kültürel alışkanlıklar bakımından belirli kesimlerin daha başarılı olma şansı doğabilmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015a).

Öğrencilerin önceki eğitim başarısı ve eğitsel yeterliliklerine karşılık gelen akademik sermaye, kurumsallaşmış bir kültürel sermaye biçimi olarak tanımlanmaktadır (Naidoo, 2004; Brown, Power, Tholen ve Allouch, 2016). Buna göre seçkin sınıflardan

gelen ve okulun diline ve gerekliliklerine aileden ve çevresinden edindiği kültürel sermaye sayesinde çoktan aşına hale gelmiş olan bireyler için entelektüel bir üstünlük söz konusu olmakta ve bu durum onlar için daha az çabayla başarılı olmalarına olanak sağlamaktadır (Brown, vd., 2016). Aileleri üst sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrenciler için bu entelektüel donanım, eğitim sistemi tarafından sunulan olanaklardan en iyi şekilde istifade etmeyi sağlar (Bourdieu ve Passeron, 2015a). Çünkü bu öğrenciler geldikleri çevrelerden sadece doğrudan derslerde yararlanabilecekleri alışkanlık ve tutumları değil, aynı zamanda dolaylı yollardan eğitsel avantaj sağlayacak bilgiler, beceriler ve kültürel zevkler edinirler. Bu bireyler örtük biçimlerde kültürel donanım gerektiren akademik disiplinlerde başarılı olma anlamında daha şanslıdırlar ve kültürel eserlere tanıdık olmanın getirdiği bir ayrıcalığa sahiptirler. Bu kültürel ayrıcalık ise sadece okul etkinlikleri kapsamında değil, düzenli biçimde tiyatro, müze ya da konserlere giderek edinilebilir (Bourdieu ve Passeron, 2015a).

Önemli bir kültürel yeterlilik alanı olarak kabul edilen okuma alışkanlıkları ve dil becerileri, Bourdieu ve Passeron'a göre okulun yeniden üretim işlevini gerçekleştiren temel araçlardandır. Bu noktada okulda konuşulan dil ile aile çevresinde konuşulan dilin benzerlik derecesi ya da bireyin aile çevresinde edindiği dil becerilerinin onun eğitsel yönelimlerini nasıl etkilediği üzerinde durulmaktadır. Buna göre dil önemli bir sermayedir ve özellikle okul yaşamının ilk yıllarında olmak üzere bütün eğitim kademelerinde etkilidir. Dil iletişim aracı olmasının yanında bireye bir kategoriler sistemi kazandırır; ustaca kullanılması aileden edinilen dile bağlıdır ve anlaşılır ve ustaca kullanılan bir dil bireyin okulla daha etkin bir etkileşime girmesine olanak tanır (Bourdieu ve Passeron, 2015b). Soyut işlem becerileri ve mantıksal beceriler, evde öğrenilen dilin türüne ve pratik dil hakimiyetine bağlıdır. Bu durum sosyal eşitsizliklerin eğitsel eşitsizliklere aktarılmasına kaynaklık etmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015b).

Halk sınıfından üst eğitim kademelerine devam eden öğrenciler dilsel ve kültürel sermayenin sınıflar arasındaki bu eşitsiz dağılımının dezavantajlarını her kademedeyeneyimlemektedirler (Bourdieu ve Passeron, 2015b). Ancak dezavantajlı kesimlerden gelen öğrencilerin aşmaları gereken kültürel engeller yalnızca dil becerileri ile sınırlı değildir. Bourdieu ve Passeron (2015a), aynı çatı altında uzun yıllar eğitim gören bireylerin farklı dilsel ve kültürel yeterliliklere sahip olmaktan kaynaklı olarak farklı eğitsel performans ve çıktılar ortaya koymalarını eğitim sisteminin homojenleştirici müdahalesinin etkisizliği ile açıklamaktadır.

## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreçleri, verilerin çözümlenmesi, araştırma sahasının okul, öğretmen ve öğrenci bağlamında genel görünümü, araştırmanın geçerlik ve güvenirlik boyutları ile araştırmacının rolüne ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Okul kültürünü kuran pratikler ve öğrencilerin okula taşıdıkları sosyokültürel arka planlarının etkileşimine odaklanan bu çalışma, etnografik desenli nitel bir araştırma olarak kurgulanmıştır. Toplumun üyesi olan insanların anlam oluşturma süreçlerine odaklanan nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, anlamın ve olayların, geliştikleri doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bilim felsefesinde aydınlanma sonrası gerçekleşen derin dönüşümler çerçevesinde pozitivist bilim anlayışının altında değerlendirilen nicel araştırma türlerinin aksine, nitel araştırmalar, daha çok yorumlamacı bilim anlayışı temelinde ilerlemesini sürdürmektedir. Bu anlayış doğrultusunda nitel araştırmaların, sözü edilen doğal ortamda yürütülen, araştırmacının temel araştırma aracı haline geldiği, çoklu veri toplama tekniklerinin işe koşulduğu, anlam, bağlam ve yorumun araştırma gündeminin merkezinde yer aldığı ve bu yorumların ortaya çıkan örüntüler üzerinden tümevarımsal bir yaklaşım çerçevesinde zengin ve derinlemesine betimlemelerle geliştirildiği araştırmalar olarak tanımlanabilir (Creswell, 2015; Glesne, 2012; Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Yunanca yazma anlamına gelen ‘graphy’ fiilinden ve bir arada yaşamaya alışmış insanlar anlamına gelen ‘ethnos’ sözcüğünden türeyen (Erickson, 1984) bir kavram olarak etnografi, “araştırmacıların insan deneyiminin temel bir parçası olan kültürleri ve toplulukları keşfetmelerini ve incelemelerini sağlayan bir araştırma stratejisidir” (Murchison, 2010: 4). Etnografi, özellikle kültürel boyutu temel alan antropoloji ile eş anlamlı hale gelecek kadar bu disiplinle içi içe geçmiş bir araştırma türüdür. Erken

dönemlerinde antropolojinin ‘etnografya’ olarak bilimsel bir disiplin olarak anılması dikkate alındığında, etnografinin yalnızca bir saha araştırması deseni olmaktan daha fazlası anlamına geldiği anlaşılmaktadır. Çünkü etnografi, “bir arada yaşayan bireyleri sosyal bir birim olarak ele alıp bu sosyal grubun yaşam süreçlerini kültür merkezli açıklamayı amaçlamasıyla” (Heath, 1982: 34), antropolojinin bir disiplin olarak genel amaçlarına yaklaşmaktadır. Etnografi geniş çaplı araştırma düzlemi ve çoklu veri toplama tekniklerini içerebilmesi ile kendisini kültür analizi amaçlı antropolojik ve sosyolojik çalışmalarda eşsiz bir yerde konumlamaktadır. “Etnografi, Malinowski ve diğer antropologların çalışmalarından başlayarak bugüne gelen süreçte her zaman araştırma yapmayı ‘orada olmak’ ile eş anlamlı görmüştür” (Murchison, 2010: 12). Bir başka deyişle, kültür analizi çalışmasının temelinde alanda yaşanan süreçlerin bizzat araştırmacı tarafından deneyimlenerek gözlenmesi yer almaktadır. Çünkü “bir çalışmayı etnografik yapan şey sosyal birime bir bütün olarak yaklaşılması değil, olayların, en azından kısmen, olaylara katılan aktörlerin bakış açılarıyla canlandırılmasıdır” (Erickson, 1984: 2). Bu bakış açısına ulaşmak ise, etnografinin karakteristik veri toplama süreci olan katılımcı gözlemler yoluyla mümkün olabilmektedir. Bu süreçte araştırmacı, araştırma problemine ilişkin olguları sahada deneyimleyerek gözleme olanağına sahip olmaktadır. Pole ve Morrison’a (2003: 3) göre tüm bu boyutlar çerçevesinde beş temel özelliğe sahip olan etnografi;

1. Münferit bir ortama ve olay ya da olaylar dizisine odaklanır,
2. Araştırmanın yürütüldüğü ortamda ya da olaylardaki tüm sosyal davranış çeşitlilikleriyle ilgilenir,
3. Nitel ve nicel yaklaşımları birleştirebilecek ve fakat sosyal davranışı ayrı bir yer, olay veya ortamın içinden anlamaya vurgu yapan bir dizi farklı araştırma yöntemini kullanır,
4. Ortam ya da olay içerisinde toplanan verilere dayanan kavram ve teorilerin çerçevesini oluşturduğu bir veri seti ve analiz sürecine vurgu yapar,
5. Münferit olayın, yerin ya da ortamın karmaşıklığının, genel eğilimler ya da genellemelere göre daha büyük önem taşıdığı titiz ve kapsamlı bir araştırma süreci işletir.

İnsanların bir arada etkileşim içinde yaşamlarını sürdürdükleri sosyal bir birim olan okullar, hem önemli bir kültürel aktarım aracı olmaları hem de okul toplumunun üyelerinin okula taşıdıkları sosyokültürel örüntülerin etkileşim süreçlerinin özgünlüğü açısından, eğitim sosyolojisi ve eğitim antropolojisi disiplinleri için önemli bir araştırma

alanı niteliği taşımaktadır. Okuldaki dersler, sportif oyunlar, müzik ve okuma aktiviteleri gibi etkileşimler, okulun kültürel boyutunu oluşturan birbirine bağlı parçalardır ve bu etkileşim alanlarının her birinin bir düzeni, açık ve gizli kuralları vardır (Heath, 1982). Etnografi, araştırmacının sözü edilen etkileşim alanlarına katılarak, okul toplumunun üyeleri ile görüşmeler yaparak ve gerekli yerlerde alan notları tutarak elde ettiği veriler üzerinden bir okul kültürü analizi yapmasına olanak tanır. Bu nedenle, okul kültürünün oluşumunda öğrencilerin sosyokültürel arka planlarının işlevi ve konumunu analiz etmeyi amaçlayan bu araştırma bir okul etnografisi olarak tasarlanmıştır.

### 3.2. Çalışma Grubu

Nicel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkiler çeşitli istatistiksel hesaplarla ortaya konur ve bulgular sayısal değerler üzerinden genellenerek yorumlanır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı bir süre sonra “gerçek olgu, olay ve objelerden kendisini uzaklaştırarak sayıların soyut dünyasına girer” (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 62). Nitel araştırmalarda ise genelleme, uzlaşma ya da nesnel gerçeklik kaygısı yerine yorumlama, betimleme ve gerçekliğin yaratımı ön plandadır. Nicel ve nitel araştırmalar arasında ortaya çıkan bu temel fark, araştırmacının örnekleme belirlenirken de görülmektedir. En genel örnekleme türleri olasılıklı ve olasılıksız örneklemedir. En bilinen biçimi ‘tesadüfi örnekleme’ olan olasılıklı örnekleme, araştırma sonuçlarını örneklemden evrene genellemeyi amaçlayan nicel araştırmalarda daha çok kullanılır (Merriam, 2013). Buna karşın, nitel araştırmalarda temel amaç anlam örüntülerinin ortaya çıkarılmasıdır ve bu doğrultuda olasılıklı örnekleme nitel araştırmalar için uygun olan örnekleme türüdür. En yaygın görülen olasılıklı örnekleme türü ise amaçlı örneklemedir. Amaçlı örneklemede araştırmacının daha derin bir boyut kazanması için gerekli olan zengin bilgi durumlarının seçilmesi önem taşır ve yanıtları aranan sorulara ışık tutacak bilgi bakımından zengin durumlara odaklanılır (Patton, 2014). Bu araştırmada, amaçlı örnekleme stratejilerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yaklaşımında esas olan, durumların birçok boyutuyla çalışmaya alınması için bireylerin ya da grupların geniş bir yelpazede amaçlı biçimde seçilmesidir (Johnson ve Christensen, 2014). Maksimum çeşitlilik örnekleme ile bir yandan bulguların farklılıkları yansıtması olanağı sağlanırken (Creswell, 2015), diğer yandan birçok

farklılığı içeren ana temaların ya da büyük farklılıklardan meydana gelen ortak örüntülerin ortaya çıkarılması mümkün olabilmektedir (Patton, 2014).

Etnografik çalışmada araştırmacı öncelikle problem durumuyla ilişkili kültürel mekanı seçer, daha sonra kimlerle ne çalışacağına karar verir (Creswell, 2015). Her okulun kendine özgü bir okul kültürüne sahip olduğu ve okul kültürünün kurulumunda etkisi olan öğrencilerin sosyokültürel boyutlarının sosyoekonomik düzeyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, okul kültürünün farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen çocukların sosyokültürel boyutlarının okul kültüründe nasıl bir işleve sahip olduğunu belirlemek adına, Ankara'nın Mamak ve Çankaya ilçelerinden iki Anadolu Lisesi (NAL ve ÜAL) etnografik çalışmanın yürütüleceği araştırma sahaları olarak belirlenmiştir.

Nitel araştırmalar belirli bir fenomenin anlamına ve yorumlanmasına odaklanan çalışmalar olduğu için, bir nitel araştırmada hangi örneklem türünün uygun görüleceği kadar örneklemin büyüklüğü de önem taşımaktadır. Çalışma yapılan katılımcılar hakkında olabildiğince ayrıntılı ve farklı bilgiye ulaşma ilkesi örneklem büyüklüğüne karar vermede önemli bir kuraldır (Creswell, 2015). Bunun yanı sıra, örneklemin veri toplama sürecini gereksiz biçimde uzatacak kadar büyük olması, sahada birçok veri toplama etkinliği gerçekleştirmekle sorumlu bir etnograf için ciddi bir handikap olabilmektedir. Örneklem büyüklüğünü elde edilen bilgilerin belirlediğini ifade eden Lincoln ve Guba'ya (1985; Akt. Merriam, 2013: 79) göre örneklem seçimi, yeni bilgi elde edilemediği anda son bulur. Bir başka deyişle, örneklemin büyüklüğüne ilişkin karar verme süreci araştırma sahasında da devam edebilir ve verinin kendini tekrar etmeye başladığı doyum noktasına (saturasyon) ulaşıldığında belirlenen örneklem işlevini yerine getirmiş sayılır.

Bu doğrultuda, saha araştırmasına başlanmadan önce gerçekleştirilen Tez İzleme Komitesinde, her iki okulda maksimum çeşitlilik örnekleme kapsamında her bir kademedan ikisi kız ikisi erkek olmak üzere toplam 16 öğrenci ile görüşülmesi kararlaştırılmıştır. Ancak, her bir görüşmede giderek azalarak da olsa yeni verilerin ortaya çıkmış olması ve sahadaki gözlemler sırasında ortaya çıkan yeni verilerin araştırmacıyı yönlendirmesiyle görüşme yapılan öğrenci sayısı artırılmıştır. Sonuç olarak araştırmacının çalışma grubunu, her bir okulda 10 kız ve 10 erkek öğrenciden oluşan ve her kademedan 5'er öğrenciye karşılık gelen 20 öğrenci, iki okulun toplamında ise 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü her iki okulda görüşmelere katılan öğrencilerin anne ve babalarının mesleki ve eğitimsel durumları,

kardeş sayıları ve yaşadıkları çevreye ilişkin bilgileri Tablo 1 ve Tablo 2’de gösterilmektedir. Bunun yanında, verilerin farklı gruplardan elde edilerek tutarlılığa ulaşmasını sağlamak adına örneklem çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Örneklem çeşitlemesi “araştırmaya katılan bireylerden elde edilen verilerin benzer bilgileri verebilecek başka bireylerle teyit edilmesi” amacıyla tercih edilen bir çeşitleme biçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 91). Bu kapsamda, araştırmanın yürütüldüğü iki okulda görev yapan öğretmenler de çalışma grubuna dahil edilmiştir. Öğretmenler okul toplumunun önemli birer üyesidirler ve üye olma durumu okul içi süreçlerde bizzat rol alma ile eş anlamlıdır. Öğretmenlerin okul kültürünü gerek deneyimlemeleri gerekse de öğrencilerin sosyal davranış pratiklerine ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olmaları, onların çalışma grubuna dahil edilmesinde etkili olmuştur. Çalışma grubuna her bir okuldan 6, toplamda ise 12 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler her bir okulda da 4 kadın ve 2 erkek öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 1.

*NAL Demografik Tablo*

Öğrenci	Okul	Sınıf	Cinsiyet	Anne/Baba Şehir	Doğduğu/Büyüdüğü Yer	Yaşadığı Yer	Baba Eğitim/Meslek	Anne Eğitim/Meslek	Kardeş
NK1K9	NAL	9	Kadın	Çankırı/ Kırşehir	Ankara/ Mamak	Mamak/ Ege Mah.	Yüksek Okul / Polis Memuru	Lise / Çalışmıyor	1 Kız Kardeş
NK2K11	NAL	11	Kadın	Ankara/ Erzurum	Ankara/ Mamak	Altındağ/ Karapürçek	Lise/Galerici	Lise/Çalışmıyor	1 Erkek Kardeş
NK3K10	NAL	10	Kadın	Denizli/ Kars	Kars/ Denizli	Çankaya/Kızılay	İlkokul/ Apartman Görevlisi	Ortaokul/ Temizlik Görevlisi	2 Erkek Kardeş
NK4E11	NAL	11	Erkek	Çorum	Ankara/ Mamak	Mamak/ Boğaziçi	İlkokul/ Boya Ustası	İlkokul/ Çalışmıyor	1 Erkek, 2 Kız Kardeş
NK5E12	NAL	12	Erkek	Sinop	Ankara/ Mamak	Mamak/ Keçikıran	Lise/Taksi Şoförü	İlkokul/ Çalışmıyor	2 Kız Kardeş
NK6E9	NAL	9	Erkek	Yozgat/ Sorgun	Ankara/ Altındağ	Mamak/ Misket	Ortaokul/ Marangoz	İlkokul/ Çalışmıyor	1 Erkek, 1 Kız Kardeş
NK7K11	NAL	11	Kadın	Erzincan/ Samsun	Ankara/ Mamak	Mamak/ Tuzluçayır	İlkokul/ Taşeron İşçi	İlkokul/ Çalışmıyor	2 Erkek Kardeş
NK8E9	NAL	9	Erkek	Erzurum	Ankara/ Mamak	Mamak/ Misket	İlkokul/ Tesisatçı	İlkokul/ Çalışmıyor	2 Kız, 1 Erkek Kardeş
NK9E10	NAL	10	Erkek	Kırşehir/ Sivas	Ankara/ Mamak	Mamak/ Dostlar	İlkokul/ Döşemeci	İlkokul/ Çalışmıyor	1 Erkek, 1 Kız Kardeş
NK10E12	NAL	12	Erkek	Muğla/ Ankara	Marmaris/ Ankara	Mamak/ Ege Mah.	Üniversite/ Müteahhit	Lise/Çalışmıyor	1 Kız Kardeş
NK11E10	NAL	10	Erkek	Yozgat	Artvin/ Malatya	Mamak/ Ege Mah.	Üniversite/ Memur	Ortaokul/ Çalışmıyor	2 Kız Kardeş
NK12E12	NAL	12	Erkek	Sinop	Ankara/ Mamak	Mamak/ Boğaziçi	İlkokul/ Yufkacı	İlkokul/ Çalışmıyor	2 Erkek Kardeş, 3 Kız, 1 Erkek Kardeş

Tablo 1'in devamı

Öğrenci	Okul	Sınıf	Cinsiyet	Anne/Baba Şehir	Doğduğu/Büyüdüğü Yer	Yaşadığı Yer	Baba Eğitim/Meslek	Anne Eğitim/Meslek	Kardeş
NK13K12	NAL	12	Kadın	Erzurum	Ankara/ Mamak	Mamak/ Dostlar	Ortaokul/ Özel Sektör	İlkokul/ Çalışmıyor	2 Erkek Kardeş
NK14K12	NAL	12	Kadın	Yozgat	Ankara/ Mamak	Mamak/ Akdere	İlkokul/Aşçı	İlkokul/ Çalışmıyor	1 Erkek, 1 Kız Kardeş
NK15E10	NAL	10	Erkek	Kırşehir	Kırşehir	Altındağ/ Aydınlıkevler	Lise/ Mobilyacı	Ortaokul/ Çalışmıyor	1 Kız Kardeş
NK16K9	NAL	9	Kadın	Erzincan/ Sivas	Ankara/ Mamak	Mamak/ Tuzluçayır	İlkokul/ İnşaat İşçisi	İlkokul/ Çalışmıyor	2 Kız Kardeş, 1 Erkek Kardeş
NK17K10	NAL	10	Kadın	Sivas	Ankara/ Mamak	Mamak/ Ege Mah.	Lise/ Kasap	Ortaokul/ Yemekhane Pers.	Yok
NK18K11	NAL	11	Kadın	Kırşehir	Ankara/ Mamak	Mamak/ Derbent	Lise/ Makine Teknisyeni	Ortaokul/ Çalışmıyor	2 Kız Kardeş,
NK19E11	NAL	11	Erkek	Çankırı	Ankara/ Mamak	Mamak/ Misket	Lise/ Giyim Sektörü	İlkokul/ Çalışmıyor	1 Erkek Kardeş
NK20K9	NAL	9	Kadın	Amasya/ Nevşehir	Ankara/ Mamak	Mamak/ Tuzluçayır	Ortaokul/ İşçi	Lise/İşçi	Yok

Tablo 2.

*ÜAL Demografik Tablo*

Öğrenci	Okul	Sınıf	Cinsiyet	Anne/Baba Şehir	Doğduğu/ Büyüdüğü Yer	Yaşadığı Yer	Baba Eğitim/Meslek	Anne Eğitim/Meslek	Kardeş
ÜK1E11	ÜAL	11	Erkek	Gaziantep/ Manisa	Çankaya/ Bahçelievler	Çankaya/ Söğütözü	Doktora/ Öğretim Üyesi	Üniversite/ Satış Müdürü	1 Erkek Kardeş
ÜK2E10	ÜAL	10	Erkek	Muğla/ Giresun	Çankaya/ Çayyolou	Çankaya/ Ümitköy	Üniversite/ Onkolog Dr.	Üniversite/ Fizyoterapist	1 Kız Kardeş
ÜK3E12	ÜAL	12	Erkek	Bolu/ Eskişehir	Çankaya/ Anıttepe	Çankaya/ Yaşamkent	Üniversite/ İnşaat Müh.	Üniversite/ Mimar	1 Erkek Kardeş
ÜK4K10	ÜAL	10	Kadın	Trabzon/ Mardin	Etimesgut/ Eryaman	Etimesgut/ Eryaman	Üniversite/ Şirket Yöneticisi	Üniversite/ Çalışmıyor	1 Kız Kardeş
ÜK5E10	ÜAL	10	Erkek	Ordu/ İstanbul	Çankaya/ Dikmen	Çankaya/ Beytepe	Üniversite/ Makine Müh.	Üniversite/ Psikolog	Yok
ÜK6E10	ÜAL	10	Erkek	Manisa/ Nevşehir	Keçiören/ Etlik	Çankaya/ Çayyolou	Üniversite/ Pilot	Üniversite/ Hemşire	1 Kız Kardeş
ÜK7K9	ÜAL	9	Kadın	Balıkesir/ İstanbul	Çankaya/ Çayyolu	Çankaya/ Yaşamkent	Doktora/ Öğretim Üyesi	Üniversite/ Tercüman	1 Kız Kardeş
ÜK8K10	ÜAL	10	Kadın	İzmir/ Erzurum	İzmir/ Ankara	Yenimahalle/ Batıkent	Üniversite/ Matbaacı	Yüksekokul/ Grafik Tasarım	1 Erkek Kardeş
ÜK9K9	ÜAL	9	Kadın	Adıyaman/ Ankara	Yenimahalle/ Batıkent	Yenimahalle/ Batıkent	Lise/ İnşaat Sektörü	Lise/ Telekom Yetk.	1 Erkek Kardeş
ÜK10K12	ÜAL	12	Kadın	Sivas	Çankaya/ Yüzüncüyıl	Çankaya/ Çayyolu	Lise/ Serbest Muhasb.	Ortaokul/ Çalışmıyor	1 Erkek, 1 Kız Kardeş
ÜK11E9	ÜAL	9	Erkek	Malatya/ Çankırı	Yenimahalle/ Batıkent	Yenimahalle/ Batıkent	Üniversite/ Şirket Yöneticisi	Üniversite/ Çalışmıyor	1 Erkek Kardeş
ÜK12E11	ÜAL	12	Erkek	Çorum/ Ankara	Sincan/ Fatih	Etimesgut/ Elvankent	Lise/ Elektrik Tesisat.	Ortaokul/ Çalışmıyor	2 Kız Kardeş
ÜK13K12	ÜAL	12	Kadın	İzmir/ Uşak	Çanakkale/ Antalya	Çankaya/ Ümitköy	Üniversite/ Serbest Meslek	Üniversite/ Hemşire	1 Kız Kardeş
ÜK14E12	ÜAL	12	Erkek	Yozgat	Sincan/ Yenikent	Sincan/ Fatih	Lise/ Kaynak Ustası	Ortaokul/ Çalışmıyor	1 Kız Kardeş

Tablo 2'nin devamı

Öğrenci	Okul	Sınıf	Cinsiyet	Anne/Baba Şehir	Doğduğu/ Büyüdüğü Yer	Yaşadığı Yer	Baba Eğitim/Meslek	Anne Eğitim/Meslek	Kardeş
ÜK15E12	ÜAL	12	Erkek	Rize/ Çankırı	Çankaya/ Dikimevi	Çankaya/ Ümitköy	Üniversite/ Muhasebeci	Üniversite/ Memur	Yok
ÜK16K11	ÜAL	11	Kadın	Nevşehir/ Ankara	Keçiören/ Kalaba	Çankaya/ Ümitköy	Üniversite/ Emlakçı	Lise/Kuaför	2 Kız Kardeş
ÜK17E9	ÜAL	9	Erkek	Tokat/ Konya	Yenimahalle/ Batıkent	Etimesgut/ Bağlıca	Doktora/ Bürokrat	Açıköğretim/ Çalışmıyor	1 Erkek Kardeş
ÜK18K9	ÜAL	9	Kadın	Trabzon	Çankaya/ Çayyolu	Çankaya/ Çayyolu	Üniversite/ Mühendis	Lise/ Çalışmıyor	1 Erkek Kardeş
ÜK19K11	ÜAL	11	Kadın	Mersin	Mersin/ Aydıncık	Çankaya/ Ümitköy	Üniversite/ Harita Müh.	Lise/ Çalışmıyor	1 Kız Kardeş
ÜK20K11	ÜAL	11	Kadın	Mersin/ Tarsus	İstanbul/ Tunceli	Etimesgut	Üniversite/ Subay	Üniversite/ Çalışmıyor	Yok

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Etnografi, araştırma problemine konu olan ortak kültüre sahip bir grubun ayrıntılı biçimde analiz edildiği nitel bir araştırma desenidir. “Doğası gereği kültür muğlaktır ve standardize edilmiş veri toplama araçlarıyla ölçülemez: Gözlenir, yaşanılır, hissedilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 68). Dolayısıyla etnografin nitelikli bir kültür analizi yapabilmesi için araştırma sahasında uzun bir süre kalarak çoklu veri toplama araçlarından faydalanması gerekmektedir. Diğer pek çok bilimsel araştırma stratejisinden farklı biçimde, araştırmacı olarak etnograf genellikle müstakil ya da dışarıdan bir gözlemci değildir; araştırma alanına ya da bilgi kaynaklarına ilk elden katılımla veri toplar ve iç görü kazanır (Murchison, 2010). “Etnograflar insanlarla görüşür, onların doğal günlük ortamlarındaki davranışlarını gözlemler ve grup üyelerinin ellerindeki belgeleri birer veri kaynağı olarak inceler” (Johnson ve Christensen, 2014). Bu süreçler katılımcı gözlem, görüşme ve doküman incelemesinin etnografinin en temel veri toplama teknikleri olduğuna işaret etmektedir.

Spindler’e (1988: 7) göre iyi bir etnografinin üç temel kriteri vardır: Katılımcı gözlem, sahada geçirilen yeterli süre ve yoğun veri kaydı. Katılımcı gözlem etnografinin başat veri toplama tekniğidir. Katılımın temel amacı, grup içinde bir rol üstlenerek, grubun çıkarlarına katkıda bulunarak ve grup içi işleyişi başkalarıyla birlikte yaşayarak başkalarının deneyimlerine nüfuz etmektir (Woods, 1986). Katılımcı gözlemin bu amacı doğrultusunda “en önemli getirisi araştırma ortamının, katılımcıların ve davranışların daha iyi anlaşılmasıdır” (Glesne, 2012: 90). Çeşitli ölçüm araçlarının kullanıldığı diğer araştırma türlerinin aksine, katılımcı gözlemci rolüyle edindiği eşsiz konumu nedeniyle etnograf bilginin toplandığı ve kaydedildiği birincil araştırma aracı haline gelir (Murchison, 2010). Bu kapsamda, bir okul etnografisi olarak tasarlanan bu araştırmada katılımcı gözlem tekniği kullanılarak her iki okulda kültür analizini yapmaya olanak sağlayacak veriyi elde etmek için gerekli sürelerde bulunulmuştur. Katılımcı gözlem yoluyla elde edilen veriler alan notları ile somutlaştırılmış ve verilerin analizinde kullanılmıştır.

Sosyolojik ve antropolojik araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama tekniklerinden biri de görüşmedir. Görüşme, temel olarak, görüşmeci ve katılımcı arasında gerçekleşen bir etkileşim ve iletişim sürecidir. “Görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen

boyutlar anlaşılmaya çalışılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada katılımcı öğrencilere ilişkin veriler, yüz yüze doğası gereği etnografik araştırmalarda oldukça sık kullanılan (Glesne, 2012) görüşme tekniği yoluyla elde edilmiştir. Nitel araştırmalarda yapılan görüşmeler daha çok yarı yapılandırılmış biçimde yürütülmektedir. Bu görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları açık uçlu ve esnek sorularıyla katılımcının anlam dünyasını kendi ifadeleriyle anlatmasına olanak sağlar (Merriam, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırma problemi çerçevesinde hazırlanan soruların görüşme sürecinin işleyişine göre değiştirilebilmesi ya da yeni soruların eklenebilmesiyle araştırmacıya da bir esneklik tanımaktadır.

Bu araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmeler, sahaya çıkış öncesi hazırlanan yarı yapılandırılmış ‘Öğrenci Görüşme Formu’ (EK 1) üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşme formundaki sorular, araştırmanın kendine özgü niteliğinden kaynaklı olarak iki temel perspektifte hazırlanmıştır. İlk olarak öğrencilerin sosyokültürel arka planlarını ortaya koyabilmesi açısından aile yaşantıları, yetişme biçimleri, sosyal çevreleri, günlük yaşam pratikleri ve kişisel ilgilerine yönelik sorulara yer verilmiştir. İkinci boyut olan okul içi süreçlerde ise okula ve eğitime bakışları, gelecek planlamaları, dersleriyle kurdukları ilişki, okuldaki diğer öğrencilerle ve öğretmenlerle ilişki biçimleri ile okuldaki sosyal etkinliklere yönelik sorular yer almıştır. Görüşme soruları uzman görüşüne sunulduktan sonra formda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Görüşme formunun pilot uygulaması ise 2 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiş ve bu görüşmelerden sonra işlemediği görülen sorular formdan çıkarılarak ve yeni birkaç soru eklenerek forma son hali verilmiştir. Bu kapsamda katılımcı öğrencilere 52 soru yöneltilmiştir. Bu sorulara görüşme sürecinde ortaya çıkan ve her bir görüşmeye özgü olabilecek sondaj soruları ile sorulara ilişkin bağlamsal alt sorular dahil değildir.

Araştırmanın çalışma grubunun bir diğer bileşeni de, okul toplumunun önemli bir üyesi olan öğretmenlerdir. Öğrencilerin okula taşıdıkları sosyokültürel arka plan ve okul içinde sergiledikleri sosyal davranış pratiklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri, okul kültürü analizine önemli bir katkı sunmuştur. Saha araştırmasının iki okulda yürütülmesi ve katılımcı gözlem uygulanmasından kaynaklı olarak ortaya çıkan zaman problemi nedeniyle, konuya ilişkin öğretmen görüşleri, “aynı anda belli bir sayıdaki kişinin bakış açılarına ulaşabilmeyi sağladığı için zamanı daha verimli kullanmaya” (Glesne, 2012: 180) olanak tanıyan odak grup görüşmesi tekniği yoluyla elde edilmiştir. Amacı “insanların başkalarının görüşleri bağlamında kendi görüşlerini toplumsal bir bağlamda değerlendirebileceği yüksek kaliteli veri elde etmek olan odak grup

görüşmesinde, görüşmeden farklı olarak, katılımcılar birbirlerinin yanıtlarını dinlediklerinden kendi özgün yanıtlarının ötesinde ek yorum ve düşünceler dile getirebilirler” (Patton, 2014: 386). Odak grup görüşmeleri 6-12 kişiden oluşan homojen bir katılımcı grubuyla, 1-2 saat sürebilen ve yetkin bir moderatör yönetiminde belirli bir amaca yönelik gerçekleştirilen bir görüşme türüdür (Johnson ve Christensen, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu görüşmeler yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış biçimde yürütülebilir. Yapılandırılmamış odak grup görüşmelerinde, konunun genelini kapsayacak birkaç sorunun ortaya atılması yeterlidir (Glesne, 2012: 179). Bu doğrultuda, her iki odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde her bir okulun kendine özgü okul kültürü kurulum süreçlerini öğretmenlerin kendi ifadeleriyle betimlemeleri amaçlanmıştır. Dolayısıyla, odak grup görüşmelerinde yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış bir görüşme formu yerine, problem durumunu çevreleyen genel birkaç soru ve onların altında sözü edilen okul kültürünün kurulumuna ilişkin her bir okul için özgün olabilecek sondaj sorularının yer aldığı ve görüşmenin moderatörü olan araştırmacıya rehberlik eden bir “mülakat tutanağı” kullanılmıştır (Johnson ve Christensen, 2014: 205).

Etnografik çalışmalar araştırma sahasında kültür analizine katkı sağlayabilecek her türden verinin kullanılabilmesi nitel araştırma desenleridir. Görsel veriler etnografik araştırmalarında araştırmacıların analizlerine yardımcı olan önemli veri türleridir. Dolayısıyla, bir okul etnografisi olarak tasarlanan bu araştırmada da görsel verilerin önemli olacağı düşünülmüştür. Bu kapsamda, saha araştırması süresince gerçekleştirilen katılımcı gözlemler esnasında araştırmanın analizine katkı sunacağı düşünülen fotoğraf ve video kayıtları elde edilmiştir.

### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Araştırma alanı olarak belirlenen sosyal gruba katılan bir etnograf davranışları, değerleri ve somut kültür öğelerini açık biçimde kaydetmeye ve tarif etmeye çalışır (Heath, 1982: 34). Katılımcı gözlem ve görüşme, etnografinin kültür analizi odağını gerçekleştirmesi için gerekli olan en temel iki veri toplama tekniğidir. Bir okul etnografisi olan bu araştırmada bu iki yaklaşım uygulanmıştır. Araştırmanın verileri 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı'nın bahar döneminde NAL ve ÜAL'nde gerçekleştirilen katılımcı gözlemler ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ile öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri yoluyla elde edilmiştir. Araştırma

başlatılmadan önce verilerin elde edilmesi için gerekli olan yasal izin Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (EK 2) ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınmıştır (EK 3).

Saha araştırması Şubat ve Haziran ayları arasında, haftada birer gün tam zamanlı olarak NAL ve ÜAL'nde tamamlanmıştır. Araştırmanın merkezinde bireylerin okul içerisindeki sosyal davranış pratiklerinin incelenmesi yer almaktadır. Dolayısıyla katılımcı gözlemler her iki okulda okul toplumu üyelerinin en fazla etkileşime girdiği derslikler, okul koridorları, okul bahçesi, spor salonu, yemekhane ve öğretmenler odası gibi mekanlara yoğunlaşarak gerçekleştirilmiştir. Gözlemler esnasında elde edilen izlenimleri somut veriler haline dönüştürmek adına alan notları tutulmuştur. Alan notları, katılımcıların eylem ve davranış biçimleri ile gözlemcinin saha araştırması esnasında yaptıklarının oldukça açıklayıcı ve tasvir edici biçimde yazıya geçirilmesiyle, yazılan etnografinin okuyucularının gözlemcinin gördüklerini görerek kendilerini olay yerinde hissetmelerini sağlayan önemli bulguları içermektedir (Merriam, 2013). Sunstein ve Chiseri-Strater (2002: 56; Akt. Glesne, 2012: 96) ise alan notlarının önemini şu şekilde ifade etmektedirler: "Alan çalışması yapmakla 'bir yerde öylesine takılmak' arasındaki fark yazmaktır. Yazmadığınızda, insanlar, mekanlar ve kültürlere ilişkin keskin isabetli ayrıntıları kaybedersiniz". Bu doğrultuda, katılımcı gözlemler esnasında okul kültürü analizine katkı sağlayacağı düşünülen her ayrıntı, araştırmacının sürekli yanında taşıdığı alan notu defterine anlık olarak kaydedilmiştir. Bu notlar, gün sonunda bilgisayar ortamına aktarılmış ve her gün için bir dosya oluşturacak şekilde kayıt altına alınmıştır. Sonuç olarak, 20 sayfası NAL'nde 18 sayfası da ÜAL'nde olmak üzere toplamda 38 sayfalık bir alan notu elde edilmiştir. Bunun yanı sıra, okul kültürünü açıklamaya katkı sağlayacağı düşünülen bazı görsellerin (sıra üstü yazıları, sportif ve sanatsal etkinlikler, duvarlardaki resimler, etkinlik afişleri vb.) fotoğraf ya da videoları da katılımcı gözlemler sırasında kayıt altına alınmıştır.

Nitel araştırmalarda, özellikle etnografik desenli olanlarda, araştırmacı ve katılımcılar arasında karşılıklı saygı içeren bir güven ortamının oluşması oldukça önemlidir. Bu kapsamda, öğrencilerle yapılan görüşmelerden önce her öğrenciden, araştırmanın künyesini açıklayan ve elde edilen verilerin yalnızca araştırma dahilinde kullanılacağını teminat altına alan bir Bilgilendirilmiş Onay Formu (EK 3) imzalamaları istenmiştir. Bilgilendirilmiş onay sayesinde katılımcıların gönüllü olduğu belirlenir ve araştırmanın herhangi bir yerinde katılımı sonlandırabilecekleri güvencesi verilir (Glesne, 2012). Görüşmeler her iki okulda okul müdürlerinin araştırmacı için tahsis ettikleri bir odada katılımcılarla baş başa gerçekleştirilmiştir. Görüşmede sorulan

sorular genelden özele doğru tasarlanmış ve görüşmenin gidişatına göre, “katılımcının ne söylediği hakkında daha çok açıklama” (Glesne, 2013: 98) için gerekli olan sondaj sorularıyla ayrıntılı bilgi elde edilmesi sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda görüşmelerde elde edilen veriler gerçek insan görüşleridir ve araştırmanın analizini temellendiren bulguları oluştururlar. Bu veriler o kadar önemlidir ki, görüşme yapılan katılımcıların söyledikleri kayıt altına alınmadığı takdirde hangi araştırma yaklaşımının kullanıldığının ve soruların ne kadar iyi kurgulandığının hiç bir önemi yoktur (Patton, 2014). Bu çerçevede öğrencilerle yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiştir. Katılımcı öğrenciler görüşme esnasında ses kayıt cihazı kullanılacağı konusunda bilgilendirilmiş ve kendilerinden gerekli izin alınmıştır. Tüm görüşmeler araştırmacı tarafından araştırma sahasını oluşturan okullarda gerçekleştirilmiştir. NAL’nde toplamda 13 saat 10 dakika 2 saniye süren öğrencilerle yapılan görüşmeler, ortalama 39 dakika 30 saniye sürmüştür. ÜAL’nde ise 15 saat 7 dakika 8 saniye süren görüşmelerin ortalaması 45 dakika 20 saniye olarak gerçekleşmiştir. Okullarda gerçekleştirilen öğrenci görüşmeleri toplamda 28 saat 17 dakika 10 saniye, ortalama olarak ise 42 dakika 25 saniye sürmüştür.

Araştırmanın bir diğer veri toplama süreci odak grup görüşmeleridir. Bu doğrultuda, araştırmaya konu olan her iki okulda 6’şar öğretmenin katılımcı olarak yer aldığı odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenler olabildiğince farklı branşlardan seçilmiştir. Her iki okulda da uygun bir boş derslikte yürütülen görüşmeler, NAL’nde tüm dersler bittikten sonra, ÜAL’nde ise öğle arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler NAL’nde 78, ÜAL’nde ise 66 dakika sürmüştür.

### **3.5. Verilerin Çözümlemesi**

Nitel araştırmalarda verilerin analizi süreci veri toplamayla eş zamanlı olarak başlar (Merriam, 2013). Araştırmacının henüz sahadayken alana ve veriye ilişkin edindiği izlenimlerle süreci yönlendirmesi esastır. “Veri toplama sırasında ortaya çıkan anlayışları izleme ve kaydetme, alan çalışmasını ve nitel analizin başlangıcının bir parçasıdır” (Patton, 2014: 436). Bu anlayışla, saha araştırması sürerken görüşme yapılacak kişilere ekleme çıkarmalar yapılması, elde edilen verilerin tekrarlar halinde gözden geçirilerek görüşme sürecinde soruların genişletilmesi ya da daraltılması ve gözlemler etrafında şekillenen alan bilgisi çerçevesinde sürecin yönlendirilmesi yoluna gidilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ile öğretmenlerle yapılan odak grup

görüşmeleri deşifre edilmiş ve bilgisayar ortamında metne dönüştürülmüştür. Sonuç olarak, katılımcı gözlemler esnasında tutulan alan notları da dahil olmak üzere sahada edinilen tüm veriler metin haline getirilmiştir. Gerek araştırma verilerinin analizinde gerekse de doğrudan alıntılarda etik kurallar dikkate alınmış, araştırmanın yürütüldüğü okulların isimleri ile katılımcı öğrencilerin ve öğretmenlerin isimleri belirli bir sistematik ile kodlanarak katılımcılara ilişkin özel bilgilerin gizliliği sağlanmıştır. Söz konusu kodlama sistematığının çözümlenmesi Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Katılımcı Kodlarının Sistematiği

Nitel araştırmada veri analizi elde edilen verilerin anlamını, bir diğer ifadeyle insanların neler söylediklerini ve araştırmacının neler gördüğünü anlaşılır biçimde dışa aktarma sürecidir (Merriam, 2013). Nitel araştırmalarda veriler büyük oranda betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle çözümlenmektedir. Betimsel analiz elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre yorumlanmasıyken, içerik analizinde amaç verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşarak verilerin içinde saklı olabilecek gerçeklikleri ortaya çıkarmak ve birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Sözü edilen bir araya getirme süreci tümevarımsal bir yaklaşımı da beraberinde getirmektedir. Bu kapsamda araştırmanın verileri içerik analizi yoluyla ve tümevarımsal bir yaklaşımla

çözümlemişdir. Bu süreçte Patton'ın (2014) izlencesi takip edilerek veri içinden kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuş ve bulgular tamamen araştırmacı tarafından verilerden çıkarılmıştır.

İçerik analizi verilerin kodlanmasıyla başlar. “Veriyi doğrudan inceleyen bir araştırmacı tarafından oluşturulan” kodlara tümevarımsal kodlar denir (Johnson ve Christensen, 2014: 525). Kodlama süreci metne dönüştürülmüş mevcut ham veriyi küçük bilgi setleri içine toplamayı ve kodlara etiketler atamayı içermektedir (Creswell, 2015). Bu süreçte araştırmacıya her olasılığı göz önünde bulundurabilmesi için geniş düşünme fırsatı veren açık kodlama tekniği uygulanmıştır (Merriam, 2013). Buna göre araştırmanın görüşme ve odak grup görüşmelerinden elde edilen veri dökümlerinin tekraren okunmasının ardından araştırma problemiyle ilgili ilişkili her katılımcı ifadesi açık kodlama biçiminde kodlanmıştır. Kodlar isimlendirilirken katılımcı ifadelerine atanan etiketler yalnızca araştırmacı tarafından değil, doğrudan alıntı yapılan katılımcı görüşlerinden esinlenerek de oluşturulmuştur.

Kodların oluşturulmasıyla birlikte, analiz kısmının ikinci aşaması olan kategorilendirme de başlamış olur. Kategoriler birçok özgün örneği kapsayan ve birbirleriyle ilişki kuran kavramsal öğelerdir (Merriam, 2013). Burada önemli olan ortaya çıkacak kategorilerin birbirlerini kapsamayacak şekilde yapılandırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda, araştırmanın analiz kısmının birinci basamağında ortaya çıkan kodlar, araştırma problemiyle çerçevesinde anlamlı örüntüler meydana getirecek kategoriler altında birleştirilmiş ve ilgili konu bağlamında isimlendirilmiştir. Analizin bu aşamasında, katılımcı gözlemler esnasında tutulan alan notları da analiz sürecine dahil edilmiştir. Bilgisayar ortamında metne aktarılan alan notları, görüşme ve odak grup görüşmelerinde yürütülen kodlamaya tabi tutulmuş ve bunun sonunda kodlanmış her bir alan notu ilgili olduğu kategorinin altına işlenmiştir.

Nitel araştırmada yürütülen içerik analizinde son aşama temaların oluşturulmasıdır. Burada, “ilk aşamada ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen” temalar bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 249). Araştırma verilerinin analiz kısmındaki son aşamada, ilk iki aşama sonunda oluşturulan kategoriler birbirleriyle ilişkili olacak biçimde tema başlıkları altında toplanmıştır. Ancak bu temalar da, araştırmanın kendine özgü karakterinden dolayı, iki üst başlık altında bulgularda yorumlanmıştır. Buna göre, okul kültürünü kuran pratikler ile öğrencilerin sosyokültürel arka planlarının etkileşimine odaklanan bu çalışmanın verileri, öğrencilerin ailevi ve sosyal çevrelerine

ilişkin ‘Sosyokültürel ve Sosyoekonomik Arka Plan’ ve öğrencilerin sosyal davranış pratiklerine eğilen ‘Okul İçi Süreçler’ başlıkları altında ele alınmıştır. Sosyokültürel ve Sosyoekonomik Arka Plan üst başlığı altında ‘Yetişme Biçimi ve Çevresi’, ‘Sosyal Yaşantı’, ‘Özel Zevkler ve Hobiler’ ve ‘Aile Yaşantısı: Kurallar, Sorumluluklar, Eleştiriler’ olmak üzere 4 tema; Okul İçi Süreçler üst başlığı altında ise ‘Okula Bakış’, ‘Gelecekte Ne Olmak İstedığı’, ‘Derslerle Kurulan İlişki’, ‘Okuldaki Diğer Öğrencilerle İlişki Biçimleri’, ‘Öğretmenlerle İlişki Biçimleri’ ve ‘Okuldaki Sosyal Faaliyetler’ olmak üzere 6 tema yer almaktadır.

Araştırmanın verileri oluşturulan tema ve kategoriler altında bulgular kısmında yorumlanmıştır. Bulgulara ilişkin yorumlar ilgili bulguya ilişkin alan yazın ile desteklenmiştir. Ayrıca, bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri ve alan notları doğrudan alıntılar biçiminde araştırma metnine dahil edilmiştir. Etnografik araştırmalarda önemli bir yeri olan doğrudan alıntılara ilişkin ‘emik’ ve ‘etik’ yaklaşımlar bu araştırmada dikkate alınmıştır. “Bulguların verilerin kendisinden çıkan şemaların içine yerleştirilmesi eğilimi” (Merriam, 2013: 28) olan emik bakış açısı, başka bir deyişle, araştırma bulgularının ve yorumlarının aktarımında veri toplanan kültüre mensup bireylerin kavram ve dil setlerinin etkili olması durumudur. Etik yaklaşım ise, araştırma bulgularına yansıyan gerçekliğe ilişkin belirli bir grubu inceleyen objektif bir araştırmacının dışsal, sosyal bilimsel yaklaşımına işaret etmektedir (Johnson ve Christensen, 2014: 394). Bu araştırmada, bulguların en iyi ve anlaşılır biçimde okuyucuya ulaştırılması amacı ile, hem emik hem de etik yaklaşım benimsenmiştir. Araştırma metninin büyük bölümüne hakim olan sosyal bilim terminolojisinin yanı sıra, gerekli görülen yerlerde okul toplumu üyelerinin özgün ifadeleri hem aktarımlarda hem de kod ve kategori etiketlerinde kullanılmıştır. ÜAL’nde öğrencilerin belirli bir öğrenci grubunu tanımlarken kullandıkları ‘Asosyal İnekler’ ya da belirli bir davranış biçimi için kullandıkları ‘Prim Kasmak’ kavramları, kod etiketi olarak atanan katılımcı öğrenci ifadelerine örnek olarak gösterilebilir.

### **3.6. Geçerlik ve Güvenirlik**

Sosyal bilimlerde temel felsefi perspektiflerde ortaya çıkan ve araştırma gündemini doğrudan etkileyen farklılıklar, araştırmaların geçerliği ve güvenirliliği gerekliliklerinde de kendini göstermektedir. Sosyal bilimlerde konu edilen olgu ve olaylar, doğa olaylarında olduğu gibi test edilebilir değildir. Bir başka deyişle, sosyal

bilimlerde ortaya çıkan araştırma sonuçları, söz konusu olguların yaratıcısı insan ve toplum olduğu için değişkendir ve doğa ve fen bilimleri araştırmalarında olduğu gibi ‘tekrarlanabilir’ değildirler. Dolayısıyla amacı süreçleri ‘anlamak’ olan nitel araştırmalara güvenme ölçütlerinin, amacı kanunlar keşfetmek olan nicel çalışmalardan farklı olması gerekmektedir (Merriam, 2013). Sosyal bilimlerde gerçekleştirilen araştırmaların, bilimsel araştırma gündemini domine eden pozitivist bakış açısıyla, güvenilir ve geçerli olup olmadıklarına ilişkin tartışma güncelliğini korumaktadır. Buna karşın, nitel araştırmalarda “doğru bilgiye ulaşma konusunda gereken önlemlerin alınması (geçerlik) ve araştırma sürecini açık ve ayrıntılı biçimde tanımlanması (güvenirlilik) karşılanması gereken önemli bir beklentidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 284). Nicel ve nitel araştırmalara ilişkin yürütülen bu tartışmada, nitel araştırmaların nicel araştırma terminolojisine alternatifler ürettiği görülmektedir. Bu yaklaşıma sahip bakış açılarında Lincoln ve Guba (1985; Akt. Creswell, 2015: 246), bir nitel çalışmanın güvenilirliğini oluşturmak için inandırıcılık, özgünlük, aktarılabilirlik, tutarlılık ve onaylanabilirlik gibi kavramları, doğa bilimcilerin kullandıkları iç geçerlik, dış geçerlik, güvenilirlik ve objektiflik kavramlarının alternatifini olarak sunmaktadırlar. Bu kısımda, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğe ilişkin ortaya çıkan aktarılabilirlik, inandırıcılık ve tutarlık stratejileri çerçevesinde araştırmada yürütülen süreçler anlatılmaktadır.

### **3.6.1. Aktarılabilirlik**

Nitel araştırmalar, genelleme için temel amaçlardan biri olduğu nicel araştırmaların aksine, aktarılabilirliği ön plana çıkarır. Dolayısıyla aktarılabilirlik bir nitel çalışmanın ne ölçüde genellenebilir olduğuyula ilişkilidir (Merriam, 2013: 214). Burada söz konusu olan, araştırma sonuçlarının okuyucuda araştırma sahası ile benzerlik taşıyan ortamlarda benzer sonuçların ortaya çıkabileceği anlayışının oluşturulmasıdır. Bu durum, amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimleme tekniklerini aktarılabilirliğin iki önemli yaklaşımı olarak ortaya koymaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda, araştırmada genelleme kaygısından çok okul kültürünün oluşumuna ilişkin analizde olabildiğince farklı boyutları ortaya koymak adına amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, etnografik çalışmaların da önemli bir karakteristiği olan ayrıntılı betimleme yaklaşımı, bulguların en iyi biçimde anlaşılmasını sağlamak adına araştırmacının genelinde uygulanmıştır. Bu kapsamda, araştırmacının

bulgularının elde edilmesinde ve yorumlanmasında, okul kültürü analizi için gerekli olabileceği düşünülen her ayrıntı kayıt altına alınmış ve analize dahil edilmiştir. Katılımcı gözlemlerde tutulan alan notları ve görüşmeler için hazırlanan formlar bu düşünce ile oluşturulmuştur. Bunun yanında, veri toplama ve veri analizi süreçleri tüm ayrıntılarıyla anlatılmış, araştırma sahasının genel görünümü okul, öğrenci ve öğretmen bağlamında betimlenmiş ve araştırmacının rolü saha deneyimleri ve araştırmacının çalışmanın bütününe ilişkin öznel ifadeleriyle ayrıntılı biçimde aktarılmıştır.

### 3.6.2. İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda iç geçerlik kavramına karşılık gelen inandırıcılık, araştırmada elde edilen bulguların gerçek dünyayla uyumlu olup olmadığıyla ilgilidir (Merriam, 2013). Bir başka deyişle inandırıcılık, bulguların araştırmacının bizzat saha çalışmasıyla elde edildiğinin, elde edilen bulguların zengin ve yoğun biçimde betimlenerek yorumlandığının, yorumların doğruluk denetimlerinden geçtiğinin ve araştırmanın sonuçları itibariyle doğru kabul edildiğinin ortaya konmasıdır (Creswell, 2015). Bu çerçevede, nitel çalışmalarda inandırıcılığın sağlanması için bazı stratejiler ortaya çıkmıştır. Bunlar, araştırmacının farklı yöntemleri ya da kaynakları destekleyici kanıtlar olarak kullandığı ‘üçgenleme’, bulguların saturasyonunu sağlayacak düzeyde araştırma sahasında gerçekleştirdiği ‘uzun süreli katılım’, veri sağlanan kişilere yeniden ulaşip bulgular hakkında geri bildirim aldığı ‘katılımcı doğrulaması’ ve alanda yetkin kişilerden araştırmanın çeşitli boyutlarıyla incelenmesini talep ettiği ‘uzman incelemesi’dir (Creswell, 2015; Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada, çalışmanın inandırıcılığının sağlanması adına bu dört strateji uygulanmıştır.

Nitel araştırmalarda en sık kullanılan inandırıcılık stratejisi, ‘çeşitleme’ anlamında da kullanılan üçgenleme tekniğidir. “Gerçeğin farklı yönlerini ve oluşumlarını öğrenebilmek için araştırmacı, araştırdığı olay ve olguya ilişkin farklı bakış açılarını, farklı anlamları, farklı göstergeleri ve kaynakları ortaya çıkarmalıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 279). Araştırma bulgularının doğruluğunun geçerliği, o bulguların elde edildiği kaynakların ya da süreçlerin çeşitlendirilmesi ve böylelikle her bir bulgu sonucunun karşılaştırılması ve bulguların birbirlerini desteklemesi yoluyla mümkün olmaktadır. Amaçlarda ortaya çıkan farklılıklar, farklı üçgenleme stratejilerinin oluşumuna neden olmaktadır. Patton (2014) bu kapsamda 4 üçgenleme

stratejisi önermektedir: Yöntem Üçgenlemesi, Kaynakların Üçgenlemesi, Analizci Üçgenlemesi ve Kuram/Bakış Açısı Üçgenlemesi. Bu araştırmada kullanılan üçgenleme stratejilerinden biri olan yöntem üçgenlemesi, farklı veri toplama teknikleri tarafından oluşturulan bulguların birbirini desteklemesi anlamına gelmektedir (Patton, 2014: 559). Bu kapsamda, araştırmada katılımcı gözlem, görüşme ve odak grup görüşmesi teknikleri kullanılmış, veri toplama süreci sonunda ortaya çıkan bulguların birbirlerini destekler nitelikte olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada kullanılan bir diğer üçgenleme stratejisi ise, aynı yöntem içindeki farklı veri kaynaklarının tutarlılıklarının kontrolüne (Patton, 2014) işaret eden kaynakların üçgenlemesidir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ve öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri dışında, araştırmanın bir diğer önemli veri toplama süreci olan katılımcı gözlemlerde okul toplumunun tüm üyeleri (öğretmen, öğrenci, okul yönetimi vb.) gözlem kapsamına girmektedir. Dolayısıyla, görüşme ve odak grup görüşmelerinde farklı veri kaynakları olan öğretmen ve öğrenciler, katılımcı gözlem boyunca tutulan alan notlarında ortak odağı oluşturmaktadırlar. Araştırma bulgularına bakıldığında, görüşmelerden elde edilen verilerin alan notlarına yansıyan öğrenci boyutu ile örtüştüğü, odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin ise alan notlarında öğretmenlere ilişkin verileri desteklediği ve sonuç olarak kaynakların üçgenlemesi stratejisinin başarıyla uygulandığı görülmektedir. Bu başarı, araştırma sürecinde elde edilen tüm verilerin Bulgular kısmında hep birlikte bir bütün olarak ele alınmasını mümkün kılmıştır.

Araştırmada kullanılan bir diğer inandırıcılık stratejisi olan katılımcı doğrulaması, verilerin sağladığı kişilerden bir kısmına ulaşmayı ve ortaya çıkmaya başlayan bulgulardan hakkında onlardan geri bildirimler almayı gerektirmektedir (Merriam, 2013). Bu kapsamda, araştırma verilerinin toplanması sürecinde her iki okulda görüşmelere katılan ilk öğrencilerle (NK1K9 ve ÜK1E11), araştırma bulgularının genel çerçevesine ilişkin yeniden görüşülmüştür. Bu görüşmelerle her iki okulda elde edilmekte olan verilerin geçerli olduğu görülmüş ve katılımcı doğrulaması sağlanmıştır.

Veri toplama sürecinde de belirtildiği üzere araştırma, etnografik desenin gereklilikleri doğrultusunda sahada uzun süre bulunularak gerçekleştirilen katılımcı gözlem tekniği merkezinde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, inandırıcılık stratejilerinden uzun süreli katılım, araştırmada doğal olarak sağlanmıştır. Bunun yanı sıra, araştırma sözü edilen etnografik desen itibarıyla, LeCompte ve Preissle'nin (1993; Akt. Merriam, 2013: 205) etnografilerin geçerlikleri için öne sürdüğü uzun süreli

katılım, görüşme, katılımcı gözlem ve araştırmacının iç gözlemleri, düşünceleri ve kendisi hakkındaki izlenimleri yansıtması kriterlerini de karşılamaktadır.

Araştırmanın inandırıcılığına ilişkin uygulanan son strateji ise uzman incelemesidir. Bu süreç, nitel araştırma yöntemlerine hakim bağımsız bir araştırmacının araştırmanın bulguları, yorumları ve sonuçlarının veri ile desteklenip desteklenmediğini incelemesi ile gerçekleşir (Creswell, 2015). Uzman kişi bu incelemede, “araştırmanın deseninden toplanan verilere, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar olan süreçlere eleştirel bir gözle bakar ve araştırmacıya bazı geri bildirimlerde bulunur” (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 279). Bu doğrultuda, araştırmanın tüm safhaları Tez İzleme Komitesi dışında bağımsız bir araştırmacının daha denetimine açılmıştır.

### **3.6.3. Tutarlılık**

Lincoln ve Guba (1985; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 282), nicel araştırmalarda aynı yöntemin aynı örnekleme uygulandığında aynı sonucun alınması anlamına gelen tekrar edilebilirliği ön plana çıkararak ‘güvenirlik’ kavramı yerine tutarlılık kavramını önermektedirler. Değişkenliğin hakim olduğu insan davranışlarına odaklanan sosyal bilimlerde bu durum tartışmalı bir alandır. Bu anlamda, nitel araştırmalarda önemli olan, ulaşılan sonuçların toplanan verilerle ne kadar tutarlı olduğudur (Merriam, 2013). İnanırıcılık boyutunda ele alınan üçgenleme ve uzman incelemesi stratejileri, aynı zamanda araştırmada elde edilen bulguların ve sonucun tutarlılığına ilişkin de bir doğrulama sağlamaktadır. Araştırma süresince tüm aşamalar gerek tez danışmanı gerekse de bağımsız uzman tarafından sürekli denetlenmiştir. Bunun yanı sıra, araştırmada elde edilen bulgular zengin betimlemelerle etnografik bir anlatıya dönüştürülmüş ve bulguların yorumlanma safhası görüşmelerden, odak grup görüşmelerinden ve alan notlarından elde edilen doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarının yanında, her kategori altında tartışılan ilgili problematiğe yönelik alan yazın da tartışmaya dahil edilmiş ve bu sayede okul kültürü analizi iç yorum ve dış yorum boyutları ile genişletilmiştir.

### **3.7. Sahanın Genel Görünümü**

Etnografik çalışmalar basitçe ifade etmek gerekirse belirli bir kültürün ayrıntılı biçimde analiz edilmesi anlamına gelmektedir. Bu analiz sürecinde kullanılacak verilerin iyi betimlenip yorumlanması oldukça önemlidir. ‘Yoğun Betimleme’

kavramını etnografinin kalbi olarak ifade eden Geertz'e (1973: 14; Akt. Merriam, 2013: 28) göre kültür, yoğun ve anlaşılabilir biçimde tanımlanan bir bağlamdır. Bu görüşlerden hareketle, araştırmanın veri toplama süreçleri açıklanmadan önce, araştırma sahasının ayrıntılı biçimde betimlenmesinin hem veri toplama süreçlerini hem de bulguları bulgulara ilişkin yorumları daha anlaşılır kılacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, araştırma sahasını oluşturan okullar, okul, öğrenci ve öğretmen bağlamları çerçevesinde betimlenmektedir.

### **3.7.1. Okul Bağlamı**

Araştırma Ankara ili merkez ilçelerinden Çankaya (ÜAL) ve Mamak'ta (NAL) yer alan iki Anadolu Lisesi'nde yürütülmüştür. ÜAL yerleşkesi Çankaya ilçesinin üst sosyoekonomik düzeyde yer alan bir semtinde yer almaktadır. Bir devlet okulu olduğu düşünüldüğünde fiziki olanaklar açısından ÜAL'nin diğer devlet okullarından farkı ilk bakışta dikkat çekmektedir. 24 derslik, 4 fen laboratuvarı ve birer adet müzik sınıfı, resim sınıfı ve BT sınıfı bulunan okulda ayrıca 1 kütüphane, 1 atölye, 1 konferans salonu, 1 kantin ve 1 revir bulunmaktadır. Bunların yanında okulda beden eğitimi dersleri ile diğer sportif faaliyetlerin yürütüldüğü 1 spor salonu, bahçede 1 halı saha ve bodrum katında öğrencilerin öğle tatillerinde yemeklerini yiyebilecekleri 1 yemekhane yer almaktadır. Okuldaki öğrencilerin neredeyse tamamı öğle yemeklerini kantinden aldıkları fişlerle okul yemekhanesinde yemektirler. Okulda 1 öğretmenler odası ile birlikte İngilizce, Matematik ve Türkçe branşları için ayrı zümre odaları bulunmaktadır. Sınıflarda her bir öğrenci için tahsis edilmiş dolapları öğrenciler şahsi eşyaları için kullanabilmektedirler.

Mamak ilçesinde bulunan NAL yerleşkesi, ilçenin alt sosyoekonomik düzeyde olan bir semtinde yer almaktadır. Okulun konumlandığı yer henüz kentsel dönüşümün uğramadığı, gecekonduardan oluşan bir çevrededir. NAL'nin fiziki olanakları ÜAL'ne kıyasla daha sınırlıdır. Okulda 18 derslik ve birer adet BT sınıfı, fen laboratuvarı, spor salonu, kütüphane ve 1 kantin bulunmaktadır. Saha gözleminin ilk günü için en dikkat çekici durum, yapının fiziki açıdan bakımsızlığı ve yetersizliğidir. Doğal gaz kullanılmayan okulda kış mevsiminde okulu ısıtmak için fuel oil kullanılmakta, okulun geneline yayılan kesif yakıt kokusu okula girildiği andan itibaren hissedilmektedir. Bunun yanında okul koridorlarında hissedilen sigara kokusu erkek tuvaletinde yoğunlaşmakta ve kabinlerde çok sayıda sigara izmariti görülebilmektedir. Okulun ön

kısmı mezarlığa, arka kısmı boş bir arsaya, gecekondulara ve terkedilmiş bir binaya bakmaktadır. Bu haliyle okul çevresi öğrenci ve öğretmenlerin serbest zamanlarında hareket alanlarını kısıtlar niteliktedir. Okulun öğretmenler odası küçük olsa da, öğretmenler burada hem ders aralarında dinlenebilmekte, hem de odanın bir köşesinde kurdukları küçük bir tezgahta kendi içecek ve yiyeceklerini hazırlayıp tüketebilmektedirler.

### 3.7.2. Öğrenci Bağlamı

ÜAL’nde 700 öğrenci öğrenim görmektedir. Büyük çoğunluğu çevre semtlerden ya da okul çevresiyle benzer üst sosyoekonomik düzeyde bölgelerden gelen öğrencilerin bu durumu, okuldaki görünüşleri ve davranışlarında da gözlemlenebilmektedir. Öğrenciler temiz ve düzgün kıyafetler giyiyor olmalarının yanında, pahalı marka ayakkabı ve kıyafetler tercih etmektedirler. Bunun yanında okul içinde saçlarını bağlayan ya da küpe takan erkek öğrencilere de rastlanmaktadır. Okul içinde öğrencilerin gerek kendi aralarında gerekse de öğretmenlerine karşı sakin ve özgüvenli davrandıkları gözlenmiştir. Üniversiteye giriş rakamları ve liseye geçiş sınavlarında okulun öğrenci alımındaki taban puanları itibariyle ÜAL’nde iyi derece yapan öğrenciler öğrenim görmektedir. Buna göre, araştırmanın yapıldığı öğretim yılı verileri doğrultusunda, üniversite sınavına girip tercih yapan 135 öğrencinin de bir lisans programına girdiği; kazanan öğrencilerin dağılımının ise 17 tıp fakültesi, 6 eczacılık fakültesi, 14 hukuk fakültesi, 62 mühendislik fakültesi, 12 mimarlık bölümü ve 24 iktisadi ve idari bilimler fakültesi olarak gerçekleştiği anlaşılmaktadır (Sorubak, 2019). ÜAL ayrıca, liseye giriş sınavlarındaki taban puanları itibariyle de Ankara’nın en yüksek puanla öğrenci alan Anadolu liselerinden biridir. Buna göre ÜAL’nin araştırmanın yürütüldüğü 2016 yılı öğrenci alımında liseye giriş sınavı taban puanı 463,2133, 2017 yılında ise 472,9270’dir (Sorubak, 2019). ÜAL, 2018 yılından itibaren uygulamaya konulan nitelikli okullar kapsamına girmediği ve öğrencilerini de puan usulüne göre almadığı için 2017 yılından sonra öğrenci alımında akademik başarının belirleyici olabilecek bir taban puandan söz edilememektedir. Okul içinde yürütülen gözlemler esnasında bazı öğrencilerin araştırmacının ne konuda araştırma yaptığını sorduğu, akademik kariyer yapabilmek için neler yapmak gerektiğini merak ettikleri ve bu konularda araştırmacıdan bilgi almak istedikleri gözlenmiştir (Alan Notları,

10.03.2016). Bu durum, akademik açıdan başarılı olan bu öğrencilerin, aynı zamanda akademik kariyer süreçleriyle de ilgili olduklarını göstermektedir.

540 öğrencinin öğrenim gördüğü NAL’nde öğrencilerin büyük bölümünü çevre semtlerden ve dolayısıyla alt sosyoekonomik düzeyde ailelerden gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Bu durum öğrencilerin dış görünüşlerinden okul içindeki tutum ve davranışlarına kadar birçok alanda kendini göstermektedir. Genel olarak öğrenciler kılık kıyafet konusuna çok özen göstermezken, erkek öğrencilerin birçoğunda tespihin başat aksesuar olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, saha gözlemine başlangıç esnasında öğrenciler açısından okulda ilk dikkat çeken husus, kız ve erkek öğrencilerin sınıflarda ayrı oturmaları ve ders dışı zamanlarda da yine kendi aralarında grup halinde vakit geçirmeleridir. Bunun yanı sıra öğrenciler, okul içinde birbirlerine yakın olsalar da yüksek sesle ve kimi zaman da bağırarak iletişim kurmayı tercih etmektedirler. Bu bakımdan iki okul arasında öğrenci bağlamında oldukça belirgin bir fark olduğu söylenebilir. Nitekim okulda görev yapan öğretmenler de, ÜAL öğrencileri ile kendi okullarındaki öğrencileri birbirlerine taban tabana zıt olarak tanımlamaktadırlar (Alan Notları, 08.02.2016). Bunun yanı sıra, NAL’ndeki öğrencilerin büyük bölümü akademik başarısı daha düşük öğrencilerden oluşmaktadır.

### **3.7.3. Öğretmen Bağlamı**

ÜAL’nde 55 öğretmen görev yapmaktadır. ÜAL’nin genel olarak liselere giriş sınavından iyi puan alan öğrencilerin tercih ettiği bir okul olması, öğretmenlerin de tercihlerini bu okula yönlendirmelerinde etkili olmaktadır. Öğretmenler okullara atanırken, çalıştıkları sürelerle karşılık gelen hizmet puanları esas alınarak atanırlar. Dolayısıyla ÜAL gibi öğretmenler açısından çok tercih edilen bir okulda da uzun yıllar çalışarak yüksek hizmet puanına sahip tecrübeli öğretmenler görev yapmaktadır. ÜAL’ni Ankara’nın en iyi okulu olarak tanımlayan ve iş tatmini açısından da okulu üniversite kadar iyi gören (Alan Notları, 17.02.2016) öğretmenlerin, bu seviyede bir okulda çalışıyor olmaktan memnun oldukları söylenebilir. Ancak bunun yanında, farklı kategoriler altında araştırmanın ilerleyen kısımlarında da açıklanacağı üzere, bu durumun kendilerini geliştirmek zorunda bıraktığını ve bunun zorlayıcı olduğunu düşünen, okuldaki öğrencilerin davranış biçimlerini ‘şımarık’ olarak tanımlayan öğretmenler de bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin gerek öğrencilerle gerekse de

öğrenci velileriyle iletişim biçimlerinde ve onlara yaklaşımlarında, daha önce çalışmış oldukları okullardakinden farklı bir boyutun ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

NAL’nde 36 öğretmen görev yapmaktadır. Yaşları itibariyle ÜAL’ndeki öğretmenlere göre daha genç olan bu öğretmenlerin büyük bölümü çalıştıkları okulda uzun süre kalıcı olmayı düşünmemektedirler. Alan gözlemleri sırasında öğretmenler odasında geçirilen sürede öğretmenlerin kendi aralarında okul çevresinden ve dolaylı olarak da öğrencilerin durumundan şikayetçi oldukları ve bu durumun bir sonucu olarak da daha iyi bir çevrede daha yüksek puan almış öğrencilerin öğrenim gördükleri bir okula tayin olmayı konuştukları gözlenmiştir (Alan Notları, 14.04.2016). Bir başka deyişle öğretmenler, çalışmaktan memnun olmadıkları NAL’nden bir an önce daha iyi başka bir okula tayin olarak kurtulmak istemektedirler. Öğretmenlerin bu tutumlarında onların okul çevresine bakışları ve bu çevrenin okula yansımalarının etkili olduğu söylenebilir.

### **3.8. Araştırmacının Rolü**

Etnografik desenli nitel araştırmalar, araştırmacının bizzat kendisini bir veri toplama aracı olarak konumladığı ve bu çerçevede sahada katılımcı gözlemlerle araştırmaya konu olan kültür örüntülerini yaşayarak analiz ettiği çalışmalardır. Nitel araştırmalarda araştırmacı, çalışmadaki kendi rolünü ve veri yorumlama sürecini de şekillendiren kişisel arka planını, kültürünü ve deneyimlerini analiz sürecine yansıtır (Creswell, 2014). Araştırmacılar, araştırmacının rolü kapsamında, gerçekleştirilen araştırmayla ilgili olarak kendi ön kabullerini ve ön yargılarını, eğilimlerini ve varsayımlarını açıklarlar ve bu açıklamalar bir birey olarak araştırmacının sunduğu veriler hakkında ortaya koyduğu yorumlara nasıl ulaşabildiğinin okuyucu tarafından daha iyi anlaşılmasına zemin hazırlar (Merriam, 2013). Bu kapsamda, araştırmacının araştırma sürecindeki rolünün ve deneyimlerinin araştırmacı tarafından aktarılması araştırmada önemli bir veri seti oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın bir doktora tezi olarak ortaya konmasında büyük oranda kendi kişisel gelişiminin seyri ve alandaki yönelimim etkili oldu. Akademide Araştırma Görevliliğine başlamadan önce 9 yıl Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda İngilizce öğretmeni olarak çalıştığım için, okul içi süreçlerdeki sosyal ve kültürel boyutun her zaman çok iyi bir araştırma konusu olabileceğini düşündüm. Öğretmenlik deneyimim süresince okullarda yaşadıklarım ve gördüklerimi doktora ders dönemimde aldığım

dersler, sosyoloji okumaları ve tez danışmanımın alana ilişkin yönlendirmeleri çerçevesinde ele aldığım bu görüş çok daha belirgin hale geldi. Bu dönemde yaptığım okumalar, kültürün eğitim sosyolojisi ve eğitim antropolojisi alanında son çeyrek asırda uluslararası alan yazındaki merkezi konumunu ortaya koymaktaydı. Paul Willis ve Bourdieu gibi kuramcıların eğitim sosyolojisine yaptıkları katkının temelindeki kuramsal ve metodolojik farklılık, esasında benim bu tür bir çalışma yapmamdaki en önemli ilham kaynağı olmuştur. Bu doğrultuda yaptığım okumalar beni eğitim antropolojisinin kurucu babası olarak görülen George Spindler ile tanıştırdı. Girişimde bulunduğumuz bazı projelerin de temel kuram ve argümanlarını geliştirmiş olan Spindler, çalışmalarıyla eğitim ortamlarının ve daha özelde okulun kültür analizi çalışmaları için önemli bir alan olduğunu ortaya koymaktaydı. Tüm bu okumalar sonunda benimsediğim yorumcu yaklaşım çerçevesinde, bir sosyal birim olarak okullarda okul kültürünü öğrenci odağında analiz etmeye ve bunu yaparken etnografik bir çalışma yürütmeye tez danışmanımla birlikte karar verdik.

Etnografik çalışmaların olmazsa olmaz veri toplama tekniği olan katılımcı gözlem, bu çalışma için de veri toplama sürecimin merkezinde yer aldı. “Katılımcı gözlem, araştırmacının genellikle katıldığı ancak, faaliyete kendini tamamen vermediği şizofrenik bir faaliyettir” (Merriam, 2013: 120). Glesne (2012) bu ikiliği araştırmacının rolü için hem araştırmacı olarak araştırmacı hem de öğrenen olarak araştırmacı biçiminde tanımlar. İlkinde araştırmacının rayından çıkmaması için gerekli önlemleri alan ve verilerin güvenliği için araştırma alt amaçlarından sapmamaya gayret gösteren bir araştırmacı figürü, ikincisindeyse araştırmacı ve katılımcı olarak birçok şeyi katılımcılardan ve gözlemlerden öğrenmeyi merakla kovalayan ve etkileşime geçtiği insanlarla iyi ilişkileri yürütmek zorunda olan sevimli, insancıl ve güvenilir bir tipoloji gerekir. Başarılı bir etnograf bu iki boyutu da başarılı biçimde yürütmelidir. Teze konu olan bu araştırmadan önce, İsveç’in başkenti Stockholm’de Türk göçmenlerle 3 aylık bir etnografi yürütmüş olmam, saha araştırmasına çıkmadan bu bilgilere hem kuramsal hem de pratik anlamda sahip olmamı sağladı. Bu nedenle, araştırma esnasında bir etnografi araştırmacısını zorlayabilecek ön kabul ve ön yargılardan sıyrılıp ‘kendini parantez içine alma’, nitelikli alan notları tutma ya da görüşme süreçlerini yönetme gibi konularda çok sorun yaşamadım.

Buna karşın, yine de sahada karşılaştığım bazı zorluklar oldu. Özellikle okullarda yaşanan ‘ilk temas’ alanları benim için oldukça öğreticiydi. 2016 Şubat ayının ilk haftası her iki okulda da daha çok okul yönetimleri ve öğretmenlerle tanışma ve

okulu genel anlamda tanıma ile geçti. Öğretmenlerin bana ilişkin olası ön yargılarını aşmak için, öğretmenler odasında okul müdürü eşliğinde kendimi tanıttım ve genel olarak araştırmadan bahsettim. Okulda olma nedenimin kesinlikle bir denetim için olmadığını vurguladım. Bunun sonucunda her iki okulda da öğretmenler süreç boyunca oldukça samimi ve açık sözlü davrandılar, araştırmanın gelişmesine katkı sunmaya çalıştılar. Ancak beni asıl zorlayıcı süreç öğrenci boyutunda oldu. Okullarda öğretmenlerle yaşadığımız başarılı ilk teması öğrencilerle yaşamamış olmam bu zorluğun temelinde olan eksiklikti. Araştırmanın etnografik deseni gereği okulun her etkileşim alanı benim araştırma gözlem alanımdı. Dolayısıyla öğrencilerin özellikle ders dışı zamanlarda yaşadıkları etkileşimler benim için önemliydi. Hem katılımcı gözlemlerin hem de öğrencilerle doğrudan temasın tam olarak başladığı araştırmanın ikinci haftasında, NAL’nde öğrenci kantinine gittim. Henüz zil çalmadığı için kantinde birkaç öğrenci oturmaktaydı – ki zaman içinde onların okulun “ağır abileri” olduğunu öğrenecektim. Zilin çalmasına kadar olan 8-10 dakikalık süreçte işitebileceğim şekilde yaptıkları konuşmalar ve üzerimde hissettiğim bakışlarla tam bir tehdit altındaydım. Bulgular kısmında ayrıntılı olarak bahsettiğim bu olaydan sonraki haftalarda, aynı öğrencilerle oldukça iyi bir diyalog kurdum; hatta bir tanesi, benim tehdit algımı doğrular biçimde ‘sana uyuz olmuştuk’ itirafında bulundu. Sanırım burada öğretmenlikten kalma bir kötü alışkanlık olarak öğrencilere birey olarak değil de ‘öğrenci’ olarak bakmam etkili oldu. Oysa kantine ilk girdiğim anda kendimi tanıtmış olsaydım muhtemelen onların da bana yaklaşımı farklı olacaktı. Buna benzer bir durumu ÜAL’nde ders gözlemlerine girerken yaşadım. İlk ders gözlemimde sınıfa ders öğretmeniyle birlikte girdik ve ben doğrudan öğretmenin bana gösterdiği sıraya oturarak dersi gözlemladım. Fakat bir tuhaflık vardı; ders süresince birçok öğrenci bana belli etmemeye çalışarak bakıyor ve gözleriyle adeta ‘Bu da kim? Nereden geldi?’ diye soruyorlardı. Glesne (2012) okulda yapılan bir araştırmada sınıf gözlemi da varsa, gözlemden önce kendini sınıfa tanıtmamanın ve neden orada olduğunun açıklanmasının, öğretmen ve öğrencilerde amacın onları yargılamak ya da değerlendirmek değil sadece gözlem yapmak olduğunu hissettireceğini belirtiyor. İşte o anda süreçte nerede hata yaptığımı anlamıştım. Aynı hafta NAL’nde yapacağım sınıf gözlemlerinde ilk işim ders öğretmeninden kendimi sınıfa tanıtmam için bir dakika vermesini istemek oldu ve bu sayede ders gözlemlerimi başarılı biçimde tamamladım. Neyse ki ‘ilk temas’ kapsamında yaşadığım bu sorunlar araştırmanın geneline yansımada ve erken farkına varmış olmamla alan gözlemlerinin niteliği olumsuz yönde etkilenmedi.

Haftanın birer günü iki okulda tam zamanlı olarak gerçekleştirdiğim ve 2015-2016 öğretim yılı ikinci yarı yılı boyunca yürüttüğüm saha araştırması, hem katılımcı gözlemler hem de görüşmeleri içerdiği için oldukça yoğun geçti. Derslerde yaptığım gözlemler dışında öğrencilerin diğer öğrenciler ve öğretmenlerle etkileşim içinde bulunduğu alanlarda gözlemlerde bulundum. Her iki okulda da öğrencilerin öğretmenler odasındaki diyalogları ya da okul kantininde, okul bahçesinde ve koridorlarda birbirleriyle etkileşim biçimlerini olabildiğince ayrıntılı gözlemledim ve alan notlarına aktarmaya çalıştım. Bunların yanında, tenffüslerde, öğle aralarında ve bir öğretmen eşliğinde olmak üzere beden eğitimi derslerinde boş sınıflarda sıra üstü yazılarını ve sınıfın belirli bölgelerinde yazılmış olan yazıları fotoğrafladım. Bu görsel veriler bana, içinde araştırma yürüttüğüm okul kültüründe öğrencilerin nerede konumlandıklarına ilişkin ipuçları veren önemli bulgular sundu. Ayrıca okul koridorları ve okulun diğer bazı bölgelerinde okul kültürünü yansıttığını düşündüğüm ödüller vitrini, resimler, panolar ve duyurular gibi birçok alanın da görsel verisine ulaştım.

Katılımcı gözlem aynı zamanda bir okul etnografisi araştırmasında araştırmacının rolünü de şekillendiren bir süreçtir. Burada araştırmacı, salt bir gözlemciden çok okul içi süreçlere de katılım sağlayan bir aktördür. Woods'un (1986: 33) ifadesiyle, bir kültür analizinde grup veya kurum içinde gerçek bir rol üstlenmek, kurum çıkarlarına veya işlevlerine katkıda bulunmak ve bunları başkalarıyla birlikte kişisel olarak deneyimlemekten daha iyi ne olabilir? Bu bağlamda, okullarda öğle yemeklerimi çoğunlukla yemekhanede ya da kantinde öğrencilerle birlikte yedim. Burada öğrencilerle girdiğim diyaloglar bana önemli yönlendirmelerde bulundu. Örneğin, ÜAL'nde, araştırma bulgularında da ayrıntılı biçimde ele alınan disiplin süreçlerine ilişkin en yalın ve samimi açıklamalar, öğrencilerle bu tür ortamlarda girdiğim etkileşimler sonucunda ortaya çıktı. Bunun yanında her iki okulda da gezilere katılma olanağı buldum. Bunlar, liselerin öğrencilerine gelecekte nasıl bir ortamda öğrenim görecekları konusunda fikir verebilen üniversite yerleşkelerine yapılan gezilerdi. ÜAL öğrencileriyle birlikte katıldığım üniversite gezisi önceden planlanmıştı ve ben diğer öğrenciler gibi kafiide yer aldım. Ancak NAL'nde araştırmaya başladığım zamanlarda bir üniversite kampüsüne gezi düzenlemek fikri olsa da, henüz hangi üniversiteye gidileceği kararlaştırılmamıştı. Okul müdür yardımcısı ile konuyu görüştüğümde kendisine Ankara Üniversitesi'ni düşünebileceklerini ve kendilerine yardımcı olabileceğimi söyledim. Karşılıklı fikir alışverişleri sonucunda, NAL öğrencileri için Ankara Üniversitesi Tandoğan Kampüsü'ne bir gezi gerçekleştirildi ve

gezinin mihmandarlığını ben üstlendim. Bu geziden sonra, her ne kadar okulun kapanmasına ve araştırmanın sonlanmasına kısa bir süre kalmış olsa da, araştırmacı olarak başladığım NAL saha araştırmasında öğretmenlerin ve geziye katılan öğrencilerin gözünde artık ‘Ahmet Hoca’ olmuştum.

Etnografik araştırmalar, araştırmacının sahada nelerle karşılaşabileceğini önceden sezemediği türden veriler içerebilir. Araştırmacı bu nedenle sahada sürekli olarak her türlü veriye algıları açık biçimde bulunmalıdır. Bunun yanında, araştırmayı bulguları ve sonuçları itibarıyla çok daha ileriye taşıyacak bir tür etnograf şansının olduğuna inanıyorum. ÜAL’nde yürüttüğüm saha araştırmasında sanırım böylesi bir şans yakaladım. Milli bayramların kutlanması için her ilçede bir okulun seçilmesi ve kutlamanın o okulda gerçekleştirilmesi kuralı kapsamında, 2016 yılı 19 Mayıs Atatürk’ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı programı için ÜAL seçilmişti. Programdan bir buçuk ay kadar önce, programın sorumluluğunu alan edebiyat öğretmeni çalışmalarına başladı. Ben de bu çalışmaları gözlemlemek üzere provalarına katılıyordum. Provalarda öğretmenle kurduğumuz etkileşim sonucu, kendisine tiyatro konusunda deneyime sahip olduğumu ve yardımcı olabileceğimi söyledim. Öğretmen de bunu memnuniyetle kabul etti. Sonraki haftalarda saha gözlemleri ve görüşmelerden vakit buldukça, program için hazırlanan oratoryo ve müzikli sunuma elimden geldiğince katkı sunmaya çalıştım. Bu süreç bana, öğrenci ve öğretmen bağlamında okulun sahip olduğu ve okulun vizyon metnine de yansıyan Atatürkçü düşünce yaklaşımını ilk elden deneyimleyerek gözlemeleme fırsatı sunmuş oldu. ÜAL’ndeki bir diğer şansım da, okulun rehber öğretmenin daha önce NAL’nde çalışmış olmasıydı. Kendisiyle yoğun mesaisi ve benim okula haftanın yalnızca bir günü gelebilmem nedeniyle kayıt altına alınmış bir görüşme gerçekleştirilmesem de, okul içinde çeşitli zamanlarda gerçekleştirdiğimiz ve alan notlarına yansıyan sohbetlerimizde kendisi bana her iki okulu karşılaştırmalı olarak anlamamda yardımcı olacak çok değerli bilgiler sağladı.



## BÖLÜM 4

### BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde okul kültürünü kuran pratiklerle öğrencilerin sosyokültürel arka planlarının etkileşimini ortaya koymayı amaçlayan verilerin analizinden elde edilen bulgular yorumlanmaktadır. Araştırma, sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan birbirinden farklı iki okulda gerçekleştirilen etnografik bir çalışmadır. Araştırmanın veri setini her iki okulda öğrencilerle yapılan toplam 40 görüşme, her iki okulda öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri, katılımcı gözlem ve alan notları ile sahada elde edilen görsel materyallerden elde edilen veriler oluşturmaktadır. Verilerin analiziyle elde edilen tüm bulgular, öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel arka planları ile okul içi süreçlerini içeren iki ana başlık altında toplanmaktadır. Bulgular, bu başlıklar altında 10 tema ve 43 kategori çerçevesinde yorumlanmaktadır.

Araştırmanın bulguları, araştırmanın alt amaçlarına karşılık gelecek biçimde bütünsel bir yaklaşımla bir arada yorumlanmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerle görüşmelerden elde edilen bulgular kodlar halinde tema ve kategorilerin altında aktarılırken, öğretmenlerle görüşmelerden, katılımcı gözlem ve alan notları ile görsel materyallerden elde edilen ve söz konusu kategoriyi açıklayıcı olduğu düşünülen kodlar ya da açıklamalar da birlikte aktarılmaktadır. Ayrıca, iki okuldan elde edilen bulgular, karşılaştırma olanağı sağlayacak biçimde tema ve kategoriler altında birlikte yorumlanmaktadır.

#### 4.1. Sosyokültürel ve Sosyoekonomik Arka Plan

Araştırmanın bu bölümünde, öğrencilerin sosyokültürel arka planları yetiştirme biçimleri ve yaşadıkları çevre, sosyal yaşantıları, özel zevk ve hobileri, aile yaşantıları ve bu yaşantıyı çevreleyen kurallar, sorumluluklar ve kendilerine yönelik ailelerinden gelen eleştiriler çerçevesinde ele alınmaktadır. Sözü edilen bu temalar 21 kategori ve 52 kod başlığı altında analiz edilmektedir. Öğrencilerin sosyokültürel arka planlarının ele alındığı temalar, kategoriler ve kodlar Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3.

*Sosyokültürel ve Sosyoekonomik Arka Plan*

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Yetiştirme Biçimi ve Çevresi	Gittiği Okullar	Devlet Okulları ve Burslu Kolejler
	Çocukken İlgilenen	Bakıcılar ve Büyükanneler
	Ekonomik Statü ve Evdeki Yaşam Kalitesi	Babam Onkolog, Annem Psikolog
		Şükür, Geçiniyoruz
		Ayrı Oda
Sosyal Yaşantı	Yaşanılan Yerin Özellikleri	Medeni Muhit
		Kasıntı Tipler
		Tehlikeli Mekan, Önyargılı İnsanlar
	Aileyle Vakit Geçirme Biçimi	Ailecek Sanatsal Etkinlikler
	Arkadaş Çevresi ve Arkadaşlarla Vakit Geçirme Biçimi	Akşam Oturmaları
Özel Zevkler ve Hobiler		Mahalleden Çocuklar
		Monopoly ve Drone
		AVM Gezmeleri ve Parkta Çekirdek
	Okuma Yazma Alışkanlığı	Felsefe, Psikoloji ve Klasikler
		Ders ve Test Kitapları
		Amatör Yazar Öğrenciler
	Müzik ve Dans	Rock, Jazz, Heavy Metal
		Türkü, Arabesk ve Türkçe Pop
		Tercih Edilmeyen Müzik Türü
		Amatör Gruplar ve Anadolu Ateşi
Tiyatro ve Sinema	Sanat Filmleri ve Popüler Filmler	
Spor	Buz Hokeyi, Yüzme ve Futbol	
Resim, Maket ve Motor	Model Uçak	

Tablo 3'ün Devamı

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Aile Yaşantısı: Kurallar, Sorumluluklar, Eleştiriler	Olmasa Olmaz Kurallar	Karşılıklı Saygı Müşterek Yemek Saatleri Akşam Ezanında Herkes Evde Olmalı
	Ailede En Kabul Edilemez Davranışlar	Yalan ve Küfür Sır Saklamak Bir Değer Muhafazası Olarak Büyüklere Saygı Sigara, Madde ve Alkol Kullanımı
	Ailede Kural Koyucular	Kuralcı Anne Otoriter Baba
	İstenmeyen Davranışların Karşılık Bulma Biçimi	Konfordan Mahrum Bırakma Sürece Yayma Anlık Tepkiler Dayak
	Evdeki Sorumluluklar	Getir Götür İşleri Sonuçta Kızım Yani, Bilmem Gerek Bunları Sobayı Değiştirme Babanın İşinde Yardım: Öğrenirsen Aç Kalmazsın Zorunluluk Değil, Dayanışma
	Ailenin Öğrencinin Eğitimiyle İlgilenme Durumu	Eğitimle Ailem İlgilenmiyor Annem Sıkı Takipte
	Eğitimle İlgili Eleştiriler	Çalış, Bizim Gibi Olma
	Davranışa Yönelik Eleştiriler	Senden Adam Olmaz Hanım Gibi Yemek Yapamıyorsun Kızım Biraz Ağır Olsana, Millet Ne Anlayacak?
	Giyim Tarzına Yönelik Eleştiriler	Küpe Takan Erkekler; Mavi Saçlı ve Dövmeli Kadınlar Başörtülü Bayan Böyle Mi Giyinir?
	Aile Ortamında Konuşulanlar	Çocukların Eğitimi Felsefi Konuşmalar: Dünya Nereye Gidiyor? Ev Ekonomisi

#### 4.1.1. Yetiştirme Biçimi ve Çevresi

Araştırmanın yürütüldüğü okullarda görüşmelere katılan öğrencilerin yetiştirme biçimleri ve yetiştikleri çevre, öğrencilerin daha önce devam ettikleri okullar, çocukken kendileriyle ilgilenenler, ailelerinin ekonomik statüleri, evdeki yaşam kaliteleri ve yaşadıkları bölgenin özellikleri bağlamında ele alınmaktadır.

##### 4.1.1.1. Gittiği Okullar

*Devlet Okulları ve Burslu Kolejler.* Araştırmanın yürütüldüğü okullarda öğrenim gören öğrencilerin lise öncesi öğrenim gördükleri okullar dikkate alındığında, her iki okul öğrencileri arasında ailelerinin sosyoekonomik düzeylerini yansıtan belirgin farkların olduğu görülmektedir. Türkiye’de orta ve üst sosyoekonomik düzeyde yer alan aileler, okulun yakınlığı ya da uzaklığı fark etmeksizin, çocuklarını belli gözde okullara gönderebilirken (Nartgün ve Kaya, 2016), alt sosyoekonomik düzeyde yer alan aileler için böylesi bir olanak söz konusu değildir. Bu durum, aileleri çoğunlukla orta ve üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ÜAL öğrencileri ile aileleri çoğunlukla alt sosyoekonomik düzeyde yer alan NAL öğrencileri için de geçerli olmaktadır. Görüşme yapılan NAL öğrencilerinin tamamı daha öncesinde yine Mamak bölgesinde bir devlet okulundan mezun olduklarını ifade ederken, ÜAL öğrencilerinin önemli bir kısmının bu okula gelmeden önce Ankara’nın bilinen özel okul ve kolejlerinde öğrenim gördükleri, bir kısmının ise bu okullarda burslu okudukları anlaşılmaktadır.

ÜK1E11: Beşinci sınıftan sonra D. Koleji’ne geçtim. İşte burs falan aldım, notlarım yüksek olunca. Ondan sonra işte oturduğumuz evin yakınlarında yeni bir kolej açıldı, A. Koleji diye. Eski öğretmenlerim de oraya geçtiği için, oradan da burs alınca yakın diye oraya geçtim.

ÜK5E10: Ortaokulda M. Koleji’ndeydim.

ÜK8K10: Y. Koleji’ne gittim ama baya bir uzaktı, mutlu da değildim.

ÜK9K9: Batıkent’te yaşıyorum. İ. K. Koleji’nden geldim.

ÜK7K9: Ortaokulu N. A. Koleji’nde okudum. O zaman evimiz İncek’teydi.

#### 4.1.1.2. Çocukken İlgilenen

**Bakıcılar ve Büyükkanneler.** Katılımcı öğrencilerin okul çağına gelmeden önce kendileriyle kimlerin ilgilendiği, kreş/bakımevi gibi kurumlara gidip gitmedikleri ya da bakıcı hizmeti alıp almadıkları konusunda belirgin bir farkın ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. ÜAL öğrencileri okul öncesi dönemlerinde genel olarak bakıcı hizmeti alırken ya da kreş/bakımevi gibi kurumlara giderken, NAL öğrencilerinin büyük bölümünün aynı dönemde ya anneleri tarafından ya da abla, büyükbaba, babaanne gibi yakın akrabaları tarafından ev ortamında yetiştirildikleri anlaşılmaktadır.

ÜK2E10: Annem ve babam çalıştığı için bakıcım vardı. Sonrasında da kreşe gittim.

ÜK7K9: Annem ablamı okula beni de kreşe bırakıyordu. Zaten aynı okulun kreşiydi ablamın okuluydu yani. Ondan önce de bakıcı varmış ama ben hayal meyal hatırlıyorum.

ÜK5E10: Kreşe gittim. Kreş anaokulu beraber. Başbakanlık çocuk eviydi sanırım adı, çok küçükken gitmişim oraya. Hatta annem oranın müdürüydü.

NK2K11: Annem çalışıyordu. Babaannem ve büyük babam ilgilendi. Genelde onlar büyüttü beni.

NK3K10: Annem çalışıyordu o yüzden anneannem ilgileniyordu. Hep anneannem baktı bana.

NK4E11: Büyük ablam benden on beş yaş büyük olduğu için benim bebekliğimde neyin hep o bakmış bana. Annem gündeliğe gidiyormuş.

NK12E12: En çok ablalarım ilgilendi. Biz 7 kardeşiz. Ablalar ilgilendi benimle öyle.

NK14K12: Çocukken ablalarım ilgilendi, onlar büyüttü yani annemler çalıştığı için. Ama şu an onlar evlendiği için annemle daha çok zaman geçiriyoruz.

NK11E10: En çok büyük ablam, yani hemşire olan onunla anlaşıyorduk. Babaannem de baktı annem de bakıyordu. Karışık yani.

NK5E12: Çocukken annem büyüttü babam pek benle ilgilenmezdi, gerçi hala ilgilenmiyor. Hala da öyledir yani.

Bakıcı hizmeti alımı ya da çocukları kreş/bakımevi gibi kurumlara göndermenin belli bir ekonomik karşılığı olmaktadır. Dolayısıyla iki okul öğrencilerinin çocukluk dönemlerinde kendileriyle kimlerin ilgilendiği konusunda ortaya çıkan bu farkın, öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeyleriyle ilgili olduğu söylenebilir. Sözü edilen maliyeti karşılayabilecek durumda olan ÜAL öğrencilerinin aileleri çocuklarını bakıcıya bırakabilmiş ya da kreş/bakımevi gibi kurumlara gönderebilmişken, velilerinin sosyoekonomik düzeyleri itibarıyla böylesi bir olanaktan yoksun olan NAL öğrencileri

ise okul öncesi dönemlerinde ya anneleri ya da yakın akrabaları tarafından ev ortamında yetiştirilmişlerdir. Bunların yanı sıra NAL öğrencilerinin ailelerinin geleneksel yapısı ve çocuk yetiştirme kültürlerinin de bu durumda etkili olduğu düşünülebilir. NAL öğrencilerinin aileleri genellikle kadınların iş gücüne katılımının olmadığı ailelerdir. Dolayısıyla gelir getiren bir işte çalışmayan ve sadece ev işleriyle ilgilenen bir annenin evde olması, NAL öğrencilerinin çocukluk süreçlerinde doğal olarak anneleri tarafından büyütölmelerini olanaklı kılmıştır. Ayrıca, bir bölümü geniş aile olarak yaşayan NAL öğrencileri, gerek anne babalarından gerekse de aynı evi paylaştıkları büyükanne ve büyükbabalarından kendilerine aktarılan geleneklere bağlı bir kültür çerçevesinde yetişmektedirler. Dolayısıyla, NAL öğrencilerinin büyük bölümünün, ailelerinin gerekli ekonomik olanaklara sahip olmaları durumunda dahi, bakıcılar tarafından ya da kreşlerde yetiştirilmemelerinin bir nedeninin de, içinde yaşadıkları kültürde bu tür bir çocuk yetiştirme biçiminin çok yaygın olmaması olarak göröülebilir.

#### **4.1.1.3. Ekonomik Statü ve Evdeki Yaşam Kalitesi**

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ve bu veriler çerçevesinde oluşturulan Tablo 1 ve Tablo 2 ışığında, araştırmanın yürütöldüğü her iki okul öğrencilerinin ailelerinin ekonomik statülerinin birbirinden belirgin farklarla ayrıldığı anlaşılmaktadır. Katılımcı öğrencilerin ailelerinin ekonomik statülerine bağlı olarak, evdeki yaşam kaliteleri de farklılık göstermektedir.

***Babam Onkolog, Annem Psikolog.*** Görüşmelere katılan ÜAL öğrencilerinin ifadelerinden, öğrencilerin anne babalarının, geliri ve toplumda saygınlığı yüksek seçkin mesleklere sahip iyi eğitimli bireyler oldukları anlaşılmaktadır.

ÜK2E10: Babam onkolog, annem fizyoterapist. İkisinde de yüksek lisans var sanırım.

ÜK3E12: Babam inşaat mühendisi. Annem de babamla aynı şirkette mimar.

ÜK17E9: Maddi durumumuz ortalamanın üzerinde diyebilirim. Babam başbakanlıkta çalışıyor. Başbakanlıkta müşavir. Bir de doktora yapıyor eğitim üzerine, Ankara Üniversitesinde. Yetişkin eğitimi falan o tür şeylerde yapıyordu.

ÜK5E10: Annem ve babam ikisi de doktora yapmıştı. Annem psikolojiden, babam uçak mühendisliğinde. Babam Roketsan'da mühendis, annem psikolog özel bir hastanede.

Aynı zamanda iyi mesleklere sahip bu ailelerin ekonomik statülerinin de öğrencilerin her istediklerinin rahatça alınabildiği ve ortalamanın üzerinde bir seviyede olduğu görülmektedir.

ÜK2E10: Maddi geliri ailemin baya iyi. Hiç bir sıkıntı yaşadığımızı hatırlamıyorum.

ÜK4K10: Maddi durumumuz ortanın üstünde. Yani Türkiye'ye göre.

ÜK8K10: Gayet iyi. Yani isteyip de alamayacağımız bir şey yok şu an.

ÜK10K12 : Gerektiğinde ihtiyacımız neyse alabilecek durumdayız.

ÜK18K9: Ya istediğimi alabiliyorum. Öyle zor bir durumumuz yok yani.

**Şükür, Geçiniyoruz.** ÜAL öğrencilerinin ailelerinin eğitim düzeyleri ve sahip oldukları mesleklere karşılık, NAL'nde öğrenim gören öğrencilerin ailelerinin daha az eğitilmiş anne babalardan oluştuğu görülmektedir. Bireylerinin çoğunun asgari ücretli işlerde çalışmakta olduğu bu ailelerin ekonomik statülerinin ise, katılımcı öğrencilerin ifade ettikleri biçimde, evin ihtiyaçlarının ancak karşılanabildiği düzeyde olduğu ve borçların ödendiği sürece ekonomik durumun iyi olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Katılımcı öğrencilerin bir kısmının yaz tatillerinde aile ekonomisine destek olmak için çalıştıkları görülmektedir.

NK4E11: Maddi durum pek iyi değil işte mutfağı neyin hallediyoruz şükür. Ama yazın daha iyi oluyor biraderle ben de çalışıyoruz babamla.

NK14K12: Maddi durumumuz yani... Evin yaklaşık geliri 2000 falan. Çok şey değil hani. Kötü değil. Geçinebiliyoruz. İhtiyaçlarımız karşılanıyor yani.

NK17K10: İdare eder. Yani iki asgari ücret işte annem babam... Yetiyor, evi geçindiriyor yani.

NK19E11: Abim de babam da çalışıyor. Yani çok şükür geçiniyoruz.

NK3K10: Maddi durum ne çok iyi ne çok kötü diyeyim. Borçlar fazla. Onları ödeyebildiğimiz sürece şükür diyoruz halimize.

NK7K11: Maddi durumumuz, iyi yani çok şükür. Hani asgari ücretten biraz fazla. Babam çalışıyor sadece.

**Ayrı Oda.** Öğrencilerin evdeki yaşam kaliteleri ayrı oda kullanımları üzerinden incelendiğinde, ailelerin ekonomik statüleri ile paralel bir durumun ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre, ÜAL'nde öğrenim gören öğrencilerin tamamının yaşadıkları evlerde kendilerine ait birer odalarının olduğu, bu odaların öğrencilerin kişisel zevkleri doğrultusunda içinde kaliteli zaman geçirebilecekleri şekilde donatılmış olduğu anlaşılmaktadır. Burada öğrencilerin odalarını donatma biçimleri ve donatırken

kullandıkları tablolar, müzik aletleri, maketler, spor aletleri vb. nesnelere dikkat çekicidir. Bir başka deyişle, öğrencilerin sanatsal zevkleri ya da hobileri oda tasarımlarında kendini göstermektedir. Bir öğrencinin odasının iç mimar olan annesi tarafından ve bazı öğrencilerin odalarının ise bizzat kendileri tarafından duvarlara kendi çizimleri işlenerek tasarlandığı anlaşılmaktadır.

ÜK2E10: Evin en büyük odası benim. Ders çalışmaktan çok vakit geçirmeye yönelik bir tasarımı var. Yani işte bilgisayar masası, gitarım davulum filan. Dev bir Guarnica tablom var duvarda.

ÜK6E10: Baya geniş bir odam var. Çalışma masam ve bir de piyanom var cam kenarında.

ÜK11E9: Ya yatak dolap falan dışında boks torbam var asılı. Onun dışında, işte bir tane de basket potası şeyi asılı.

ÜK1E11: Odamda hobilerim ilgilendiğim bir şeyler var. Maket yapıyorum onlar var yani.

ÜK3E12: Annem iç mimar olduğu için o dizayn etti benim zevkime göre tabii. Neler var? Mikserim var müzik miksajı yaptığım. Mesela karakalem bi Freddie Mercury posterim var.

ÜK15E12: Kendi tasarladığım bir odam var, mobilyalarına kadar. Dolabım yatağımın üstünde falan.

ÜK10K12 : Şu anki odamda çizimlerim var duvara işledim. Daha çok işte dövme çizimi yapıyorum.

Buna karşın, daha çok gecekondulu bölgede yaşayan NAL öğrencilerinin ise yaşadıkları evlerde kendilerine ait odalarının olmadığı, ayrı bir oda kullanıyorlarsa da bunu kardeşlerden biri ile paylaştıkları anlaşılmaktadır.

NK4E11: Ayrı oda mı? Benim biraderle televizyonlu odada kalıyoruz biz. Ev küçük zaten gecekondulu tarzı yani.

NK3K10: Yok, abimle birlikteyim. 2 oda bir salon. Zaten hani kapıcı olarak girdik oraya biz..

NK9E10: Ayrı odam var. Abimle beraber kullanıyoruz.

NK13K12: Yok hayır abimle paylaştığım bir odam var.

Öğrencilerin tüm bu ifadeleri, her iki okulda öğrencilerin ailelerinin başlangıçta öngörülen sosyoekonomik farklılıklara sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Ailelerinin ekonomik statüleri ve evdeki yaşam kaliteleri öğrencilerin eğitim süreçleriyle doğrudan ilişkilidir. Araştırmanın ilerleyen kısımlarında yorumlanan bulgularda da görüleceği üzere, NAL öğrencilerinin önemli bir bölümü ailelerinin ekonomik olanaklarının el vermemesinden dolayı destek kursları, sportif, sanatsal ve

kültürel faaliyetler gibi ek eğitim ve sosyalleşme alanlarına katılım sağlayamamaktadırlar. Ekonomik olanaklardaki yetersizlik, ailelerin öğrencilerin üniversite kademesine devam etmelerine dahi engel olabilmektedir.

#### 4.1.1.4. Yaşanılan Yerin Özellikleri

Okul kültürü, öğrencilerin yaşam çevrelerinde içselleştirdikleri habitusların etkileşime girmesiyle oluşan bir alandır. Bu anlamda, öğrencilerin yaşadıkları çevrenin, öğrenci habitusu üzerinden okul kültürünü etkilediği söylenebilir ve bu durum öğrencilerin yaşadıkları çevrenin özelliklerini okul kültürünün oluşum pratikleri açısından önemli hale getirmektedir.

**Medeni Muhit.** ÜAL yerleşkesi Ankara'nın sosyoekonomik açıdan üst düzey sayılabilecek bir semtinde bulunmaktadır. Okulda öğrenim gören öğrencilerin büyük bölümü ya aynı semtte ya da benzer sosyoekonomik düzeyde bölgelerde yaşamaktadırlar. Katılımcı öğrenciler yaşadıkları çevreyi sakin, metropolden uzak ve ekonomik açıdan üst düzeyde yer alan insanların yaşadığı yerler olarak betimlemektedirler.

ÜK2E10: Bu semt Ankara'nın iyi bölgelerinden bir tanesi. Metropol bir yer değil, mesela bir Kızılay değil, sakin yerler.

ÜK1E11: Genellikle ekonomik sınıf olarak düşük olmayan insanlar. Doktor olsun, iş adamı, sanayici o tarz insanlar yaşıyor yani.

ÜK3E12: Ya Yaşamkent zengin muhiti biraz. Genelde varlıklı insanlar yaşıyor. Mesela sokakta pek insan göremezsiniz herkesin arabası var yani herkes gideceği yere arabasıyla gider o nedenle.

ÜK7K9: İncek'te insanların çoğu varlıklı benim gördüğüm. Her evde bir veya iki araba oluyor.

İnsan profili açısından bakıldığında öğrencilerin bölgede yaşayan insanları medeni, saygılı, hoşgörülü ve yüksek eğitilmiş olarak betimledikleri görülmektedir. Özellikle Eryaman'da yaşayan ÜK4K10 kodlu katılımcı öğrencinin, kendi yaşadığı bölge ile ÜAL yerleşkesinin bulunduğu semti hoşgörü üzerinden karşılaştırmalı anlatımında bu durum daha belirgin olmaktadır.

ÜK4K10: Gerçekten okuduğum yer ile yaşadığım yer arasında büyük farklılıklar var. Eryaman'da bir sokağa çıktığında açık bir kıyafetle örneğin insanlar bakıyorlar, yargılıyorlar. Eryaman sonuçta bu semte göre biraz daha farklı, kötü değil ama banliyö gibi şehirden uzak. Ama burası çok daha rahat, çok daha medeni bir muhit. O yüzden burada okumayı daha çok seviyorum.

ÜK18K9: Çayyolu çok güzel bir yer. İnsanları saygılı, medeni. Yani yoldan yürürken bir insan size iyi akşamlar deyip gülümseyebiliyor. İnsanların okuma seviyesi biraz daha yüksek.

**Kasıntı Tipler.** Bunun yanında, ÜAL öğrencilerinin ifadelerinden, yaşadıkları bölgenin insan profiline karşı eleştirel bir bakış geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Yaşadıkları bölgedeki insanları medeni ve hoşgörülü olarak betimleyen öğrencilerle birlikte, bir kısım öğrenci üst sosyoekonomik düzeyde olmasına rağmen bölgenin kendilerini insan profili açısından mutlu etmediğini, yaşayan insanların kasıntı, sonradan görme ve komşuluk ilişkilerinden uzak olduklarını, yaşadıkları bölgeye üst düzey diye geldiklerini ancak gördükleri ve yaşadıkları karşısında hayal kırıklığına uğradıklarını ifade etmektedir.

ÜK8K10: Aslında lüks yaşam güzel bir şey, biliyorum. Güvenliğimiz falan bu konuda rahatız, evimizin önünde AVM var falan. Ama asansöre her bindiğimde başka biriyle biniyorum ve genel olarak tanımıyorum kimseyi. Yani komşuların genel olarak bir bağı falan yok bence. Yani lüks olarak rahatım ama insanlık açısından pek iyi olduğunu düşünmüyorum.

ÜK17E9: Daha önce Emek'te oturuyordum. Orada arkadaş ortamı, komşu ortamı vardı. Bağlıca'da insanlar kendi içlerine kapanık, komşularıyla selamlaşmıyorlar bile.

ÜK5E10: Ekonomik açıdan herkes zengin tabi ama açıkçası hiçbirini sevmiyorum. Komşuları falan... Bir keresinde köpek ısırmıştı beni, kaçarken tel bacağıma girdi. Köpeğin bana saldırdığını değil benim köpeği kışkırttığını söylediler. Yani iyi insanlar değiller, statüleri yüksek olsa ne olur.

ÜK10K12 : Çayyolu diğer bölgelere göre daha elit, ama bu çevredeki tipler bana çok kasıntı geliyor. Ama ayak uyduramıyor da değilim yani.

ÜAL öğrencilerinin yaşadıkları semtler, genellikle okulun konumlandığı muhitin genel çerçevesini yansıtır niteliktedir. Bu doğrultuda öğrenciler yaşadıkları semtleri yaşanabilir mekanlar olarak görmektedirler. Ancak, bunun yanında, öğrencilerin insani ilişkiler bağlamında yaptıkları eleştiriler de dikkat çekmektedir. Bu eleştiriler, modernleşmenin beraberinde getirdiği şehirleşme ve bundan kaynaklı olarak insan ilişkilerinde yaşanan yabancılaşmaya işaret etmektedir. Modern toplumun oluşumuyla tüketimden ilişki biçimlerine kadar insani faaliyetlerin dönüştüğü görülmektedir. Weber (2000) kent yaşamının modernleşmeyle eşgüdümlü geliştiğini söyler ve bunu da modernleşmeye ruhunu veren rasyonalizm üzerinden açıklar. Buna göre çok katlı binalar yapmak ve bu yolla insanları daha az yer kaplayan ama daha çok insanın yaşayabileceği çok daireli binalarda yaşatmak Batı akılcılığına iyi bir örnek oluşturmaktadır. Ancak rasyonel açıdan kabul edilebilir görülen bu yerleşim biçimi

kentlerin genel çehresini oluşturmaya başladıkça bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmesi kaçınılmaz olmuştur. Bunlardan biri de, insanların bireyciliği önelediği modern kent toplumlarında, komşuluk ilişkilerinin küçük yerleşimlere oranla daha az gelişmiş olmasıdır. Türkiye’de de kent yaşamında bu tür bir modernleşme biçimi görülmektedir. Özellikle son yıllarda inşaat sektöründeki gelişmelerle paralel olarak yüksek katlı binalardan oluşan güvenli sitelerde yaşamak bir statü sembolü haline gelmiştir. Ancak, tıpkı Weberyen eleştiride olduğu gibi, insanların daha yoğun biçimde bir arada yaşadıkları bu apartmanlarda komşuluk ilişkileri eskiye göre gelişmekten çok çözümlenme eğilimine girmiştir (Alkan, 1992). Dolayısıyla, ÜAL öğrencilerinin rahat ve güvenli bir ortamda yaşıyor olmalarına karşın, daha önceki yaşantılarını aratan biçimde, aynı binada yaşayan insanlar arasındaki iletişimsizlikten yakınmalarının merkezinde modern kent yaşamının getirdiği sorunsalın etkisinin olduğu söylenebilir.

***Tehlikeli Mekan, Önyargılı İnsanlar.*** NAL, Mamak ilçesinde daha çok gecekondu yerleşimlerinin bulunduğu bir semtte yer almaktadır. Okulun bulunduğu semtten başka bir bölgede yaşayan öğrenciler yaşadıkları yeri daha modern bulmaktadırlar. Büyük bölümü okulun bulunduğu çevreden olan öğrencilerin ifadelerinde ise, gecekondu semtlerinin karakteristik özelliklerinin yansıtıldığı görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin yaşadıkları semtlere ilişkin görüşlerinde öne çıkan ilk husus güvenlikle ilgilidir. Öğrenciler yaşadıkları bölgeyi güvenlik açısından zayıf ve serserilerin çok olduğu tehlikeli bir yer olarak tanımlamaktadırlar. Bu görüş, bölgedeki güvenlik zafiyetinden dolayı yapmakta olduğu spor etkinliğini bırakmak zorunda kalan NK2K11 kodlu öğrencinin ifadelerinde de öne çıkmaktadır.

NK1K9: Bizim o taraflar (Çankaya) daha modernleşmiş gibi geliyor bana, okulun olduğu yere baktığım zaman. Yani marketinden tutun da koşu yoluna kadar her şey var yani.

NK2K11: Voleybolu seviyorum. Oynamıştım 9. sınıfta. Sonra bıraktım. Daha doğrusu babam bıraktırdı, semtten dolayı yani. Dolmuştan indiğim yer eve çok uzak. Karanlık ve sakin bir yerden geçmem gerekiyor akşam tehlikeli çünkü. Bu yüzden bırakmak zorunda kaldım. Serseriler çok olduğu için taşınmayı düşünüyoruz. Sürekli kavga olay oluyor, madde kullananlar var. İyice kötü oldu çevresi.

NK8E9: Bizim mahallede akşam pek dışarı çıkılmaz. Sürekli polis gezer mahallede. İşte hırsızlık oluyor, torbacılar var onlar oluyor.

NK5E12: Gecekonduya oturuyoruz. Oturduğumuz ortam pis bir ortam. Bir park var. Oraya değişik tipler geliyor, esrarı bonzayisini hepsini içerler. Yani komşuların da bazıları vardı, hırsızlık yapardı. Kendi arabamızın içinden malzememizi çaldıkları da oldu.

NK17K10: Ya gecekodu hep, daire yok pek bizim orada yani böyle kötü, yaşanabilecek bir yer değil. Tehlikeli.

NK19E11: Serseri tipler var genellikle parkın orada dolaşıyorlar.

NAL'nin bulunduğu bölge özellikle Yozgat, Çankırı ve Çorum gibi İç Anadolu kentlerinden ve Doğu Anadolu'dan Ankara'ya göç ederek gelmiş insanların yoğunluklu olarak yaşadığı bir bölgedir. NAL öğrencileri de, bu doğrultuda, yaşadıkları bölgenin insan profilini daha çok kırsal kesimden gelen insanların oluşturduğuna işaret etmektedirler. Öğrenciler, yaşam bölgelerindeki insanların daha çok asgari ücretli işlerde çalışan düşük gelirli insanlar olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca öğrencilerin ifadelerinden bölgede yaşayan insanların önyargılı tavırlara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Buna karşın, okul bölgesinden farklı bir semtte yaşayan öğrenciler (NK3K10), yaşadıkları bölgedeki insanları okul çevresine kıyasla daha modern ve zengin olarak tanımlamaktadırlar. Ancak bu tanımlamayı yapan öğrencinin ailesinin oturdukları binaya kapıcı olarak girdiklerini belirtmiş olması da ayrıca dikkat çekicidir.

NK2K11: Genelde Ankara dışından daha çok köylü yaşam tarzında insanlar var. Yani biraz hafif geri kalmış bir yer Ankara'da.

NK8E9: Mahallede Erzurumlu, Çorumlu falan daha çok. İnsanlar böyle ne deyim, modern değil yani. Köyde yaşar gibi yaşıyorlar.

NK7K11: İnsanların gelir durumları, hepsi orta derece. Orta dereceli bence hepsi o kadar yani iyi değil.

NK12E12: Toplama gibi her şehirden insan var her ilden. Asgari ücretli çalışan kişiler daha çok.

NK18K11: Evimizin bulunduğu bölgeden aslında kültürel açıdan pek hoşlanmıyorum. Çünkü şey insanları çok önyargılı olabiliyorlar, yargılayıcı. Hani şey vardır ya böyle mahalle baskısı, hani böyle bir ortam var aslında. Ne giydiğine, kiminle gezdiğine falan karışırlar.

NK3K10: Yani Kızılay'ın modern, zengin insanların yaşadığı bir yer olduğunu söylemek daha doğru olur. Zaten hani kapıcı olarak girdik oraya biz. 6 yıldır oradayız hani, öyle.

Her iki okulun öğrencilerinin ifadelerinden, yaşadıkları semt farklılıklarına ilişkin belirgin bir örüntü ortaya çıkmaktadır. Araştırma kurgulanırken öngörülen bu durum öğrencilerin sınıfsal konumları açısından da normaldir. Burada önemli olan, yaşanan bölgeye ilişkin bu farklılıkların okul boyutunda da devamlılığının olup olmamasıdır. Yaşanan bölgeler (semtler, mahalleler vb.), orada yaşayan insanların yaşam tarzlarını yansıtabilmektedir. Aile ortamında edindikleri habitus çerçevesinde insanlar, birbirleriyle girdikleri sayısız etkileşimlerle yaşadıkları bölgede bir yaşam biçimi oluştururlar. Yaşanan bölgedeki mekanlar ve yaşam alanları (parklar, alışveriş

merkezleri, eğlence mekanları vb.) genellikle orada yaşayan insanların kültürel arka planları ile benzer bir nitelik taşır. Bu durumda, insanların sosyal davranış pratiklerinde aileleri ve yaşadıkları çevre arasında bir kültürel süreklilik hattı oluşur. İnsanları sahip oldukları habituslarını bu hat üzerinden hem yeniden üretir hem de geliştirirler. Bu hat ayrıca, aile ve çevre yolunu izleyerek okula da ulaşır ve diyalektik bir döngü oluşur. Dolayısıyla, bulgular bölümünün ikinci ana başlığı olan okul içi süreçlerde de ayrıntılı biçimde değinildiği üzere, öğrencilerin yaşadıkları bölgeye özgü geliştirdikleri sosyal davranış pratiklerinin disiplinden güvenliğe, akademik ve sosyal etkinliklerden bireyler arası etkileşim formlarına kadar, okul içindeki birçok sosyal ve kültürel alanı etkilemesi kaçınılmaz olmaktadır.

#### **4.1.2. Sosyal Yaşantı**

##### **4.1.2.1. Aileyle Vakit Geçirme Biçimi**

Her iki okul öğrencilerinin ifadelerinden aileleriyle oldukça sık vakit geçirdikleri anlaşılmaktadır. Ancak ailelerin sosyal etkinlik tercihleri üzerinden konu ele alındığında, öğrencilerin aileleriyle vakit geçirme biçimlerindeki farklılık ortaya çıkmaktadır.

*Ailecek Sanatsal Etkinlikler.* ÜAL öğrencileri aileleriyle bazı akşamlar yemek yemeye çıkmak ve aile dostlarıyla piknik yapmanın yanında, ailecek konser, sinema, tiyatro vb. sanatsal etkinliklere katılarak, hafta sonu şehir dışına çıkıp birlikte doğa gezisi ve dalış yaparak vakit geçirmektedirler.

ÜK2E10: Arada bir bir yerlere yemeğe gidiyoruz. Şey aşağıda Luppa var, oraya gidiyoruz. Yemekleri falan batı tarzı.

ÜK4K10: Birlikte yemek yemeye gidiyoruz bazı akşamlar. Sonra sanırım ayda bir tiyatroya veya konsere gidiyoruz.

ÜK7K9: Ailecek yaptığımız etkinlik var tabi, hiç kaçırmayız. Her hafta mutlaka tiyatroya veya sinemaya gideriz. Daha doğrusu tiyatro olur genelde, oyun bulamazsak sinemaya gideriz her hafta.

ÜK6E10: Bazı hafta sonları 4-5 aile toplanır mangal yaparız.

ÜK5E10: Eymir Gölüne falan gideriz bazen. Yürüyüş yapmaya, bisiklete binmeye.

ÜK6E10: Yazın tek başıma ben babama giderim. Çünkü babamla biz dalış yapıyoruz.

ÜK8K10: Genellikle Pazar günleri ailecek şehir dışına falan çok çıkıyoruz. Yani gününbirlik ailecek İstanbul'a, İzmir'e gidip geldiğimiz oluyor. Mesela 8. sınıfta balo elbisemi İzmir'den almıştım gününbirlik gitmiştik. Ankara'da herkeste olmayan bir şey olsun diye.

Bourdieu (1985), öğrencilerin okula sosyokültürel arka planlarını taşımalarının aracı olan habitusun temelinde kültürel sermayenin olduğunu ve bunun kuşaktan kuşağa bir sosyal ve kültürel sınıf üretme mekanizması olarak işlediğini söyler. Anne babaların sosyal davranış pratikleri ve bunların içerdiği kültür kodları çocuklarına miras olarak aktarılır. Kültürel sermaye öğrencilerin okul yaşamlarında onları hedeflerine ulaştıracak akademik sermayeye dönüşür. Aileyle birlikte vakit geçirme biçimleri bu bakımdan önemlidir. Çünkü büyük çoğunluğu üst kültürel ve sosyal etkinlikleri bir yaşam biçimi olarak hayatlarında uygulayan ailelerin üyeleri olan ÜAL öğrencilerinin, okul yaşamlarında kendilerine getiri sağlayacak bir kültürel sermayeyi edinmelerinde aileleriyle birlikte gerçekleştirdikleri sosyal ve kültürel etkinliklerin rolü büyüktür. Öğrenciler bu sosyalleşme içerisinde kültürel sermayelerini biriktiren kültür kodlarını içselleştirirler.

**Akşam Oturmaları.** NAL öğrencilerinin aileleriyle vakit geçirme biçimlerine bakıldığında ise, akraba ziyaretleri, ailecek yapılan piknikler ve akşam oturmalarının öne çıktığı görülmektedir. Akşam oturmalarında aile fertlerinin bir araya gelip kuruyemiş, meyve vb. şeyler yiyerek birlikte televizyon seyrettikleri anlaşılmaktadır.

NK1K9: Anneanneleri ziyaret ederiz, babaanneleri falan bazen il dışına annemin köyüne gidiyoruz. Orda akraba çok.

NK8E9: Akrabalar çok burada, onlara gideriz onlar bize gelir. Mesela her hafta bir akrabanın evinde arabaşı yenir. Ev sahibi kimse o hazırlar.

NK9E10: 2-3 haftada bir pikniğe gideriz, akrabaları ziyaret ederiz başka bir şey yok.

NK19E11: Pikniğe gideriz, akraba ziyaretlerine, topluca akrabalarla birleşmeye pikniğe gideriz.

NK2K11: Ailemle olunca, halamlar amcamlar da geliyor genellikle pikniğe gideriz. Bizim orda köy park diye bir yer var oraya gidebiliriz.

NK2K11: Ev içinde her akşam çekirdek ya da böyle fıstık gibi şeyler alırız, içecek alırız, bir arada bir film koyarız belki bilgisayardan televizyona bağlayıp izleriz ya da bir dizi olur bir şey olur bir arada onları yiyerek sohbet ederek bir yandan da izleyerek.

NK9E10: 12'ye kadar hep beraber oturur sohbet ederiz, televizyon izleriz. Evet, her akşam yaparız. Eşkıya dünyaya hükümdar olmaz var onu izliyoruz ailecek.

Öğrencilerin aileleriyle vakit geçirme biçimlerine ilişkin görüşlerinden hareketle, ÜAL öğrencilerinin aileleriyle birlikte vakit geçirirken tercih ettikleri faaliyetlerde sanatsal ve sportif etkinlikleri öncelikledikleri ve genel olarak ev dışı etkinliklere yöneldikleri söylenebilir. Aileyle vakit geçirme etkinliklerinin sıklıkla yapıldığı düşünüldüğünde bu durum, ÜAL öğrencilerinin ailelerinin bu etkinliklerin maliyetini karşılamakta zorlanmadıklarını göstermektedir. Ayrıca, bu ailelerin etkinlik tercihlerindeki seçkin yaklaşım onların kültürel sermayelerini yansıtmaktadır. Kültürel sermayenin en önemli göstergesinin çocukların ve ebeveynlerinin katıldıkları yüksek kültür etkinlikleri (Jaeger, 2011) olduğu düşünüldüğünde, ÜAL öğrencilerinin ve ailelerinin daha güçlü bir kültürel sermayeye sahip oldukları söylenebilir. NAL öğrenci ailelerinin tercihlerinde ise geleneksel bir örüntü ortaya çıkmaktadır. Aile ziyaretlerinde ‘Arabaşı’ adı verilen İç Anadolu’ya özgü yöresel bir yemeğin aileler arasında bir ritüele dönüştüğü anlaşılmaktadır. Arabaşı, dönüşümlü olarak sırayla her ailenin evinde ve ev sahibinin sorumluluğunda hazırlanıp yenilmektedir. Bu ritüel, başta Yozgat olmak üzere Konya, Kayseri ve Niğde gibi Anadolu’nun birçok yöresinde yüzyıllardır süregelen ve Türkiye Somut Olmayan Kültürel Miras Ulusal Envanteri’nde yer alan ‘Arabaşı Geleneği’nin (Ayvacı ve Gülcan, 2017) uygulamasına bir örnektir.

#### **4.1.2.2. Arkadaş Çevresi ve Arkadaşlarla Vakı Geçirme Biçimi**

*Mahalleden Çocuklar.* Öğrencilerin arkadaş çevrelerine bakıldığında, ‘mahalleden’, bir başka deyişle yaşanan bölgeden çocukluk arkadaşlarının her iki okul öğrencileri için de ortak nokta olduğu; ÜAL öğrencilerinin ise yaşadıkları siteden arkadaşlarını da arkadaş çevresine dahil ettikleri görülmektedir. Bunun yanında, ÜK3E12 kodlu öğrencinin anlatımından, aynı mahallede daha önceden arkadaş olmanın okulda arkadaş tercihinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. NAL öğrencileri NK10E12 ve NK11E10’un okuldaki arkadaşlık durumlarına ilişkin ifadeleri dikkat çekicidir. NK11E10 kodlu öğrenci öğrenim gördüğü okulun öğrencilerini ‘kaba ve pasaklı’ bulduğu için okulda arkadaşı olmadığını ifade ederken; daha önce babasının müteahhit olduğunu belirten NK10E12 ise, arkadaşlarının çoğunun kolejde öğrenim gördüğünü, okulundakilerle yaşam biçimlerinde farklılaştığını ve bunun da onların ekonomik olanaklarının yetersiz olmasından kaynaklandığını belirtmektedir.

ÜK1E11: Hepsi çocukluk arkadaşlarım. Ta anaokulundan tutun hepsi bu mahallenin çocukları. Yani en küçük halimizi bile hatırlarız birbirimizin. Öyle sıkı bir arkadaşlığımız vardır.

ÜK12E11: Kendimi bildim bileli E.'deyiz. Çevrem arkadaşlarım falan hep orada. Çocukluğumuz birlikte geçtiği için de kardeş gibi büyüdük yani.

ÜK14E12: 30 yıldır buradayız. Mahalleden sayısız arkadaşım var. Beraber büyüdük, gözümüzü açtık birbirimizi gördük.

NK5E12: Kundaktan büyüdüğüm 5-10 arkadaşım var. Tabi ben bunlarla sürekli görüşüyorum.

ÜK6E10: En yakın arkadaşım sitede ben arabayı temizlerken tanışmıştık. Köpeğiyle ilgili muhabbet falan, o aralar kaynaşmıştık.

ÜK8K10: Siteden, o da zaten bu okulda aynı okuldayız aynı sınıftayız hatta. Siteden tanışıyoruz.

ÜK16K11: Bizim sitede arkadaşlarım var işte. Biri de bizim okulda.

ÜK3E12: Yaşamkent mahalle kültürünün olduğu bir yer değil. Zaten arkadaşlarım Ç.'deydi liseden önce. Şimdi bir kısmı bizim okulda. O yüzden okuldan arkadaşlarımla görüşüyorum.

NK11E10: Okulda arkadaşım pek yok. Titizim herhalde ondan. Kaba pasaklı kişilerle anlaşamıyorum. Ya insanları ayırmak istemiyorum da pasaklılar biraz.

NK10E12: Çankaya tarafından arkadaşlarım. Şu an onlar kolejde okuyor bazıları kolejde bazıları temel lisede. Okuldaki arkadaşlarımla faal görüşmem çünkü kafam tutmaz. Kafalarımız çok uymuyor buradakilerle. Yaşam tarzıyla alakalı, hani maddi imkanlar el vermiyor da olabilir bilemiyorum.

Öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine dönük ifadeleri 'süreklilik' kavramı çevresinde açıklanabilir. Öğrencilerin önemli bir kısmının, semt ya da okul değişiklikleri olsa dahi, arkadaşlıklarını sürdürmelerinde arkadaşlarının karakterlerini daha önceden bilmelerinin ve aynı insanlarla yaşamlarının ilk sosyalleşme evresini paylaşımlarının etkili olduğu söylenebilir. Öğrenciler, her ne kadar yeni katıldıkları okul toplumunda yeni insanlarla da tanışsalar, eski arkadaşlarıyla sıkı ilişkilerini sürdürebilmektedirler.

**Monopoly ve Drone.** Öğrencilerin arkadaşlarıyla vakit geçirme biçimlerine bakıldığında, yapılan etkinliklerin türü ve içeriği itibariyle aileyle vakit geçirme biçimlerindeki ayrımlarla benzerlik gösterdikleri söylenebilir. Her iki okul öğrencileri için de ortak olan halı saha maçları dışında, farklılığın özellikle ÜAL öğrencilerinin ilgi alanlarının da belirginleştiği faaliyetlerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Buna göre, ÜAL öğrencilerinin drone uçurma, bisiklet turları, PS3 turnuvaları ve tabu ve monopoly gibi oyunları arkadaşlarıyla vakit geçirirken tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

ÜK1E11: Ara sıra halı sahada maç atıyoruz. Ayda yılda bir de olsa yapıyoruz halı sahayı.

ÜK12E11: Elvankent'te arkadaşlarımla halı saha maçlarımız olur. Genelde o şekilde vakit geçiriyoruz.

NK9E10: Mahalleden arkadaşlarımla halı sahaya gideriz top oynamaya.

ÜK2E10: Bisiklet turları yapıyoruz, Eymir Gölü'nde. En çok da drone uçuruyoruz. Amerikan futbol sahası var, orada uçuruyoruz. PS3 oynarız, turnuva yaparız.

ÜK7K9: Siteden arkadaşlarla vakit buldukça çıkarız. Tabu monopoly falan oynarız. Bayılırim, zaten evde ablaamlarla oynarız çok.

ÜK10K12 : Okuldan bir iki yakın olduğum kişi ile bir yerde oturuyoruz, muhabbet ediyoruz genelde. Birkaç kadeh içki içiyoruz falan.

***AVM Gezmeleri ve Parkta Çekirdek.*** NAL öğrencilerinin ifadelerinden alışveriş merkezinde gezme, parkta oturma ve Gençlik Parkı'na gitme biçiminde birlikte vakit geçirdikleri anlaşılmaktadır. NAL öğrencileri, ailelerindeki birlikte vakit geçirme biçimlerine benzer biçimde, kendi aralarında birbirlerinin evine giderek orada vakit geçirmektedirler. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri çerçevesinde ifadeleri dikkate alındığında, bu etkinliklerin maliyetlerinin düşük olmasının öğrencilerin etkinlik tercihlerindeki önemli nedenlerden biri olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, NAL'nde öğrenim gören ve ekonomik statü açısından okulun genelinden farklı bir düzeyde olan ve arkadaşlarıyla vakit geçirme biçimi okuldaki diğer öğrencilerden farklılaşan NK10E12 kodlu öğrencinin, okuldaki arkadaşlarını asosyal görmesi, kafalarının uyuşmadığını belirtmesi ve tekdüze yaşıyor olmalarının nedenini maddi olanaklardan yoksun olmasıyla açıklıyor olması dikkat çekicidir.

NK1K9: AVM'lerde eğlence merkezleri falan oluyor, o tarz. Gençlik Parkı tarzı yerlere gidiyorum.

NK2K11: Arkadaşlarımla bir kafeye oturuyoruz konuşuyoruz. Yemek yiyoruz sonra sohbet ediyoruz.

NK10E12: Çankaya tarafından arkadaşlarım. Ya işte kafe bar pub tarzı yerlere gidip oturuyoruz. Kafalarımız çok uymuyor buradakilerle. Yaşam tarzıyla alakalı, daha çok monoton yaşıyorlar, asosyal tarzı. Hani maddi imkanlar el vermiyor da olabilir bilemiyorum.

NK2K11: Park var oraya gidiyoruz arkadaşlarla, çekirdek falan çitliyoruz.

NK5E12: Normalde bir park var, madde satıyorlar ama tanıdığımız kişiler bana zararları dokunmuyor. Hafta içleri falan okuldan çıktığım zaman oraya gidiyorum arkadaşla orada oturuyorum.

NK8E9: Boğaziçi'nde parkta otururuz. Öyle.

NK7K11: Arkadaşlarla geçen Gençlik Parkına gitmiştik, böyle eğleneceğimiz yerlere gidiyoruz. Kapalı mekanlarda oturmak para harcatıyor.

NK13K12: Daha çok evlerimizde toplanıyoruz. Mesela ben onların evine gidiyorum onlar bizim evimize geliyorlar. Hem daha az masraflı oluyor.

#### 4.1.3. Özel Zevkler ve Hobiler

Çeşitli alanlara ilişkin “farklı beğeniler ve zevkler farklı sınıfsal pozisyona sahip bireylerin varlığına işaret edebilir, bireyleri mekanda ve zamanda ayırabilir” (Arun, 2011: 169). Beğeniler, zevkler ya da hobiler, günlük yaşamda sınıfsal izler taşıyan ipuçlarıdır. Beğeni ve sosyal sınıf arasındaki ilişkinin en güçlü analizini, Bourdieu’nun kültürel yeniden üretim kuramının kavramlarından kültürel sermayede görmek olanaklıdır. Kültürel sermaye bireylere, kendilerini diğerlerinden ayıracak bilgi, görgü, tutum, davranış ve beğenilerden oluşan kurumsallaşmış (dışsallaşmış) bir yüksek kültür pratikleri seti sunar (Lamont ve Lareau, 1988). Bu ayırım, “üst ve orta sınıf ile alt sınıf arasında kültürel sermayenin çizdiği sınırla gerçekleşmektedir” (Hopkins, Martinez-Wenzl, Aldana ve Gandara, 2013: 288). Sözü edilen yüksek kültür ürünlerine erişimin maliyeti, kültürel sermaye ile sosyoekonomik konum arasında güçlü bir ilişki meydana getirir. Bir başka deyişle, sosyoekonomik statünün yükselmesi, aynı zamanda kültürel sermayenin de artması olasılığını yükseltmektedir (Kisida, Greene ve Bowen, 2014). Ancak, nitelikli bir kültürel sermayeye sahip olmanın en önemli koşulu ekonomik sermaye değildir. Kültürel sermayenin birey tarafından içselleştirilmesi ve Bourdieu’nun habitus olarak tanımladığı sosyal davranış pratiklerine dönüşmesi gerekmektedir. Kültürel sermaye, tıpkı ekonomik sermaye gibi gelecek kuşaklara aktarılabilir. Ancak bu, ekonomik olandaki gibi hukuki (miras) süreçlerden çok, sosyal etkileşimler yoluyla gerçekleşmektedir. Kültürel sermayenin aktarımı büyük ölçüde aile ortamında ve sosyal çevrede gerçekleşir ve bireyler bu ortamlarda kültürel sermayeyi içselleştirebilirler. Çünkü kültürel sermaye, bireylerin sözü edilen bu ortamlarda deneyimledikleri sanat eserleri, şiir kitapları, klasik edebiyat vb. gibi yüksek kültür ürünlerini içerir (Kisida, Greene ve Bowen, 2014). Bir kültürel ürünü beğenmek için, onu somut hale getiren kültürel kodun, ürüne ilişkin bilgiyi ve ‘tüketim terbiyesi’ olan habitusu da içeren uygun sermaye biçimiyle çözümlenmesi gerekir (Arun, 2011: 168). Birey bu bilgiyi ailesi ve sosyal çevresi ile defalarca girdiği etkileşimler yoluyla edinir. Kültürel sermayenin bu aktarımı, doğru etkileşim süreçlerinden geçtiği takdirde, yeni

nesnelleşmiş ve dışsallaşmış kültürel sermayenin oluşumuna temel oluşturur ve gelişen bir miras şeklinde yeni kuşaklara aktarılır.

Araştırmanın yürütüldüğü her iki okul öğrencilerinin günlük yaşamlarındaki ilgi alanları ve bu alanlara yönelik yaşam pratiklerine bakıldığında, öğrencilerin ilgi alanlarına ilişkin belirgin ayrımların oluştuğu görülmektedir. Bu ayrımların kaynağı ise, büyük ölçüde iki okul öğrencilerinin sahip oldukları kültürel sermayeler ve buna temel oluşturan farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel arka planlardır.

#### **4.1.3.1. Okuma Yazma Alışkanlığı**

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin ifadelerinden ÜAL öğrencilerinin NAL öğrencilerine göre çok daha fazla okudukları anlaşılmaktadır. Nicel açıdan ortaya çıkan bu fark, öğrencilerin okudukları yayınların kapsam ve niteliği göz önünde bulundurulduğunda daha belirgin olmaktadır. ÜAL öğrencileri, amatör yazarlık denemeleri ile de NAL öğrencilerinden okuma yazma alışkanlığı anlamında ayrılmaktadırlar.

*Felsefe, Psikoloji ve Klasikler.* ÜAL öğrencilerinin görüşmelerdeki ifadelerinden klasik eserler ve ilgi duydukları alanlara (siyaset, motor teknolojileri vb.) ilişkin yayınların yanında, üst düzey bilişsel beceriler gerektiren psikoloji, felsefe, metafizik, kuantum ve bilim kurgu alanlarından yayınları tercih ettikleri görülmektedir.

ÜK4K10: Kendimi daha çok geliştirmem gereken kitapları okumam gerektiğini fark ettim. O yüzden daha çok siyasal kitaplar okumaya başladım. Makyavel'in Prens kitabı var. Platon'un Devleti var.

ÜK6E10: Kitapta bu aralar özellikle motor teknolojileriyle alakalı kitaplara yöneldim. Motorların evrimi...

ÜK1E11: Daha çok psikolojik romanlar veya Alman edebiyatı Fransız edebiyatından... Şu an Albert Camus okuyorum.

ÜK10K12 : Kitaplarla aram iyi, çok fazla okurum. Felsefi ve psikolojik romanları çok okuyorum. Mesela Schopenhauer'in Ölümü'nün Anlamı çok güzel bir kitaptı. Yeraltı edebiyatı çok okuyorum. Betty Blue iyiydi onda da. Nietzsche çok okurum. En son Ahlakın Soy Kütüğü Üzerine'yi okudum.

ÜK3E12: Şu sıra spiritüel mevzulara kafayı taktım. O yüzden metafizikle kuantumla filan ilgili kitapları okuyorum..

ÜK8K10: Kitap okumayı seviyorum. Daha çok psikolojik ya da felsefe kitapları. Şu an Sofi'nin Dünyası'nı okuyorum.

ÜK9K9: Bilim kurgu daha çok. “Androidler Elektrikli Koyun Düşler mi?” diye bir kitap var, çok güzel bir kitap. Yüzüklerin Efendisi gibi orta dünyanın kitaplarını okudum.

ÜAL öğrencilerinin okumayı tercih etmedikleri yayın türlerine bakıldığında romantik ve popüler kitaplar ile Türk yazarlar tarafından yazılmış eserler ve biyografilerin öne çıktığı görülmektedir. ÜAL öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri ve asla okumayı tercih etmedikleri yayın türlerine bakıldığında, öğrencilerin toplumda beğenilen ya da çok satan popüler eserlere yönelmedikleri anlaşılmaktadır.

ÜK1E11: Şu romantik kitapları hiç okumam. Bir de onları popüler yaptılar deli gibi kimsenin elinden düşmüyor. Pataküte klişe romanlar yazıyorlar. Ben onları okumam, daha çok klasik eserlerden yanayım.

ÜK10K12 : Popüler kitapları pek okumuyorum hani bu hep çok satılanlarda olanlar. Boş zamanlarımda bakarım, neler çıkmış. Çok satanların içindeyse bir kitap asla okumam.

ÜK5E10: Biyografi okumayı hiç sevmem mesela.

ÜK6E10: Okumam dediğim şey, Türk yazarların romanları. Aşırı derecede betimleme yaparlar. Özellikle Yakup Kadri Karaosmanoğlu, onun yaptığı kitaplar hiç hoşuma gitmez.

Okuma ve yazma alışkanlıkları, bireylerin kültürel sermayelerini yansıtması açısından önemlidir. Çünkü eğitim, davranış pratiğine dönüşebilen bu alışkanlıkların tahvil edilebildiği bir süreçler bütünüdür. ÜAL öğrencilerinin daha çok ailelerinden edindikleri üst düzey bilişsel becerileri okuma ve yazma alışkanlıklarına yansıttıkları görülmektedir. Popüler ürünler yerine analitik düşünce gerektiren, felsefi ve teknik bilgi içeren eserlerin öğrenciler tarafından tercih edilmesi bunun göstergesidir. ÜAL öğrencileri, gerek aile ortamlarında ve gerekse de lise öncesi öğrenim hayatlarında, kendilerine eğitimde başarıyı getirecek bir kültürel yetkinliği içselleştirmektedirler. Bu durum, yüksek sınav puanı gerektiren ÜAL’nde neden bu öğrencilerin öğrenim gördükleri sorusuna yanıt olabilecek kültürel sermaye kavramının önemini bir kez daha göstermektedir.

**Ders ve Test Kitapları.** ÜAL öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına yönelik ifadelerine bakıldığında, kitap okumayı ciddi bir alışkanlık haline getirdiğini ifade eden bazı öğrenciler dışında, öğrencilerin büyük bölümünün çok nadir kitap okudukları, okudukları kitapları bitiremedikleri; okuduğunu ifade eden bazı öğrencilerin ise, bu kitapları ders kitapları ya da test kitapları olarak tanımladıkları görülmektedir.

NK18K11: Kitap okumayı bir hobi olarak saymıyorum öncelikle. Herkes okumalı. Kitap okumak yemek içmek gibi bir şey bence.

NK4E11: Kitapla pek aram yok hocam ya. İşte bi yazılılar oluyor onlar için okuyorum ders kitaplarını yani.

NK5E12: Kitap okumadan bahsediyorsun herhalde. Hiç kitap okumam. En son birinci sınıfta işte Ali ata bak var ya onları okumuştum... 4 yıldır bu okuldayım ben bir kere sınava çalışmışlığım yoktur.

NK8E9: Kitap hiç okumuyorum. Çok sıkılıyorum ondan. Bi ders kitaplarını işte sınavdan sınava onlara bakıyorum yani. Zaten okusaydım bu okulda olmazdım herhalde.

NK12E12: Hiç bir kitabı daha bitiremedim. Sıkıldım bıraktım

NK13K12: Şu an 12. sınıf olduğum için test çözüyorum. Sayılırsa o var, kitap çok fazla okuyamıyorum.

NK17K10: Kitap okumayı hiç sevmem, çok sıkılırım. Her türlü sıkılırım o kitap yarım kalır. Ama test neyin... matematik testi yani, sayısal test çözmeyi severim ama kitap okumayı sevmem.

NAL öğrencilerinin okuma tercihleri dikkate alındığında sınavlara ve kişisel gelişime dönük kitap tercihleri dikkat çekmektedir. NAL öğrencileri duygusal romanlar tercih etmemekte ve bu noktada ÜAL öğrencileriyle benzerlik göstermektedirler.

NK2K11: Hocanın sınava girerseniz bunlardan çıkar dediği, sınava yönelik okuyorum daha çok.

NK7K11: Aşk romanları falan değil de böyle kişisel gelişim tarzında kitap okumayı daha çok seviyorum.

NK1K9: Aşk kitaplarını hiç okumam, sevmiyorum. Bana bir cazibe katmıyor. Bir şey önerebileceğini tahmin etmiyorum.

NK3K10: Kahraman Tazeoğlu var, bir tane kitabını okudum. Onu sevmiyorum ya çok duygusal, söylediği şeyler çok yapmacık geliyor.

NK18K11: Hiç okumam dediğim... Bu 17-18 yaş ergen kitlenin daha çok okumaya meraklandığı kişileri pek takip etmiyorum.

NAL öğrencilerinin okuma alışkanlıkları bağlamında öne çıkan ifadelerine bakıldığında, ÜAL öğrencileri kadar derinlikli bir okuma alışkanlığına sahip olmadıkları görülmektedir. Burada asıl dikkat çeken durum, bu öğrencilerin daha çok ders ya da test kitaplarını tercih ediyor olmalarıdır. Ancak NAL öğrencilerinin akademik açıdan yeteri kadar başarılı olmadıkları göz önüne alındığında, bu okuma biçiminin onlar açısından faydalı olmadığı söylenebilir. Eğitim süreçlerinde başarı, bunun için gerekli kültürel sermayeye sahip olmayla mümkün olabilmektedir. Oysa NAL öğrencileri böylesi bir sermaye ediniminden uzak görünmektedirler. Ders kitabı ya da test kitaplarını okumayı tercih etmek, bu öğrencilerin eğitim yaşamları açısından

bizatihi bir sorun teşkil etmektedir. Bir başka deyişle, analitik düşünce, soyutlama ve eleştirel bakış gibi bilişsel beceriler kazandırmayan okumalar yapılması, sadece ders kitaplarıyla bu okumaların sınırlı kalması, ne kadar test sorusu çözerlerse çözsünler, NAL öğrencilerini eğitim başarısı anlamında ileri taşımamaktadır.

*Amatör Yazar Öğrenciler.* Okuma alışkanlıkları yanında öğrencilerin yazma alışkanlıklarına dönük ifadeleri de anlamlı bir farklılık ortaya koymaktadır. Buna göre NAL öğrencileri yazma alışkanlıkları hakkında her hangi bir şey ifade etmezken, bazı ÜAL öğrencileri küçüklüklerinden itibaren deneme yazdıklarını, kompozisyon yarışmalarına katıldıklarını ve ödüller aldıklarını ifade etmektedirler. Yazma becerisi toplumun geneline bakıldığında az sayıda insanın ilgi duyabileceği bir alışkanlıklar dizisinin sonucu oluşmaktadır. İyi bir okur olmanın yanında bu beceri, ciddi bir soyut düşünme becerisi ve yaratıcılık da gerektirmektedir. ÜAL öğrencilerinin bu tür bir beceriyi, eğitim seviyesi görece yüksek olan ailelerinin yanında ve onların telkin ve destekleriyle kazandıkları; yazma hobisi ya da becerisi bağlamında NAL öğrencileri ile aralarında ortaya çıkan farkın temelinde de bu durumun olduğu düşünülmektedir.

ÜK4K10: Ben yazı yazmayı severim. Yani küçüklüğümden beri yazıyorum kompozisyonlar, küçük denemeler. Okuldaki öğretmenlerim çevremdeki insanlar, edebiyat hocalarım okudu. Onlar da okudukları kadarıyla beğendiler bu yazıları.

ÜK10K12: Annem benim amatör yazıyor bişeyler bloglarda falan. Bana da ondan geçti herhalde, ilkokuldan beri karalarım bişeyler. Hatta ortaokuldayken kompozisyon yarışmalarında derece de yapmıştım. Şimdi mi? Şimdi dersler yoğun, pek ilgilenemiyorum ama yine de bir yarım hikayem var, onu yazacağım ileride.

#### **4.1.3.2. Müzik ve Dans**

Araştırmanın yürütüldüğü okullarda öğrencilerin ilgi alanları ve beğenilerine ilişkin ortaya çıkan bulgular, yüksek kültür ve popüler kültür tartışmasını araştırma gündemine taşımaktadır. Özellikle müzik ve dans başlığı altında burada paylaşılan bulgular, ÜAL ve NAL öğrencilerinin birçok kültür ürünü tüketiminde ayrıştıklarını ortaya koymaktadır. Çünkü kültür ürünleri, onu tüketen bireylerin sosyal sınıflarını tanımlayan önemli bir gösterge olabilmektedir. “Seçkinler sınıfının kültürü olarak kabul edilen yüksek kültür; tiyatro, bale, dans, klasik müzik, güzel sanatlar ve şiir” (Şentürk, 2007: 28) gibi, toplumda yalnızca eğitilmiş ve belirli kültürel sermayeye sahip insanların anlayabileceği ürünleri içerir. Yüksek kültür sınırlı bir alanda toplumda küçük bir grubu

oluşturan entelektüellere etiketlenir. Yüksek kültürün karşıtı olan popüler kültür ise, toplumun geneli tarafından ilgi gören kültür ürünlerini içermesiyle kitle kültürü olarak da tanımlanabilir. Popüler kültür, Adorno ve Horkheimer'ın (1996) *Aydınlanmanın Diyalektiği* adlı eserlerinde, eseri yazarken onun yerine önce kitle kültürünü kullanmayı düşündükleri (Adorno, 2003) 'kültür endüstrisi' kavramı ile tartışılmaktadır. Buna göre, kapitalizmin ihtiyaç duyduğu 'tektipleştirme', kültür endüstrisinin toplumda bireyselleşmeyi engellemesi ile sağlanmaktadır (Şan ve Hira, 2007). Kültür endüstrisi popüler olanı tanımlar ve medya aracılığıyla kitlelere sunar. Yüksek kültür ve popüler kültür ürünlerini tüketenler arasında sözü edilen sınıfsal fark, o ürünü tüketmeyi tercih etme noktasında ortaya çıkmaktadır. "Seçkinlik yaklaşım, popüler kültürü halkın aşağı kültürü olarak görür ve bu kavramı, Bourdieu'nun 'sınırı belirtmek' olarak ifade ettiği amaçla, sınıfsal bir mesafe koymanın aracı olarak kullanır" (Şentürk, 2007: 26). Kısaca ifade etmek gerekirse, kitle kültürü popülerdir ve kendine özgü otonomisiyle yüksek kültür popüler olandan kıyaslanamaz düzeyde farklıdır. Ancak, yine de, kapitalizmin beğeni üretimi çerçevesinde ele alındığında her ikisinin de birbirini doğuran diyalektik bir ilişki içinde olduğunu ifade etmek gerekir (Jameson, 1979).

**Rock, Jazz, Heavy Metal.** Müzik zevkleri ve tercihler dikkate alındığında iki okul öğrencilerinin içinde yaşadıkları kültürü yansıtan bir profil sergiledikleri görülmektedir. Buna göre ÜAL öğrencileri rock, jazz, elektronik müzik, klasik batı müziği, heavy metal ve reggae gibi daha çok alternatif müzik türlerini tercih ederek popüler müzik kültüründen uzak durmaktadırlar. Ancak burada ÜK14E12 kodlu öğrencinin anlatımı bu örüntünün dışına çıkmaktadır. Dinlediği müzik türünü "oyun havası bizim milli marşımız gibidir" şeklinde açıklayan bu öğrencinin, aynı zamanda ÜAL yerleşkesinin bulunduğu çevrede değil, oradan çok daha uzakta bir yerleşim yeri olan Sincan'da yaşıyor olması ayrıca dikkat çekicidir. Bu haliyle öğrencinin, ÜAL öğrencisi olmasına rağmen Sincan'ın genelinde çok dinlenen oyun havası türünü sevdiği anlaşılmaktadır.

ÜK2E10: Jazz ve Rock dinlerim daha çok. Rock'da REM, Red Hot Chillie Peppers, Guns'n Roses gibi gruplar var, Metellica'yı zaten biliyorsunuzdur. Mesela bu grupların en az iki plağı vardır bende. Jazz olarak da Kerem Görsev ve Ayhan Sicimoğlu var, konserlerine falan da giderim, güzeldir.

ÜK3E12: Son birkaç senedir bu İskandinavların yaptıkları yerel bir müzik türü var. Elektronik müzik yapıyorlar ama yerel ezgiler üzerinden bir de yerel çalgılar kullanıyorlar. Finlandiya'da heavy metal varyasyonları da var. Mesela Norveç'te Röyksopp diye bir grup var, onlar baya iyiler.

ÜK13K12: Ben daha çok metal filan işte. Kuzey kısımlarında takılıyorum. Şey mesela Korpiklaani, Disturbed. Bu Finli gruplar var mesela onlar baya iyi.

ÜK6E10: Klasik batı müziği dinlerim, Mozart tercihimdir. Piyano çalıyorum, ondan dolayı da hoşuma gidiyor Mozart.

ÜK9K9: Metal, rock dinlerim daha çok. Genel olarak AC/DC rock olarak, Linkin Park falan. Türkçe MFÖ seviyorum.

ÜK10K12 : Müzik her anımda uyuyana kadar hep dinlerim. En çok reggae dinlerim ya da rock müzik.

ÜK14E12: Aslında her türlü dinlerim ama bölge itibariyle hani oyun havası milli marşımız gibi. Sincan'ın yerli halkı hepsi sazıcı.

***Türkü, Arabesk ve Türkçe Pop.*** NAL öğrencilerinin müzik tercihlerine bakıldığında ise, ÜAL öğrencilerinininkinden çok farklı bir profil ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin ifadelerinden NAL öğrencilerinin yoğun olarak dinlediklerini belirttikleri Türkçe pop ve halk müziği yanında damar, arabesk, arabesk-rap ve patlamalı şarkılar olarak tarif ettikleri müzik türlerini tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, bazı NAL öğrencilerinin, her ne kadar anlamadıklarını ifade etseler de, yabancı müzik dinledikleri dikkat çekmektedir.

NK1K9: Daha çok Türkçe pop dinliyorum. Sesi filan açıp işte...

NK4E11: Türkü dinlerim bozlak tarzı seviyorum genelde. İşte Tufan Altaş, Taner Olgun baya dinlerim.

NK8E9: Türkü dinlerim hocam. Başka da bir şey dinlemem. İşte Reyhani var Erzurumlu bilir misiniz, onun türkülerini, Emrah var o da ozan. O şekil yani müzikle aram.

NK11E10: Müzikte halk müziğini dinlerim. Sevcan Orhan. Zara. Onları severim.

NK5E12: Damar şarkılar işte Azer Bülbül falan yani o tarz şeyler dinliyorum. Yani müzik olmazsa olmaz. Banliyöye falan girdiğim zamanlarda müziği açarım o şekilde giderim.

NK9E10: Özellikle arabesk dinlerim. Gökhan Doğanay, Azer Bülbül. Arabesk rap de dinlerim, seviyorum yani. Canfeza, Sancar onları severim.

NK6E9: Genellikle patlamalı şarkılar falan. Yellow Bro, Martin Garrix onların şarkıları. Onları dinlerim genelde. Yok, anlamıyorum da, gaza getiriyor ya hoşuma gidiyor.

NK11E10: Yabancı da dinlerim. Anlamasam da dinlerim yani

NK10E12: Genelde slow yabancı dinliyorum. Anlamıyorum ne diyorlar, ama hoşuma gidiyor.

NAL Öğrencileri tenefüslerde ya da beden eğitimi derslerinde, sınıflarda akıllı tahtalardan ya da okulun muhtelif yerlerinde akıllı telefonlarından sözü edilen arabesk,

halk müziği vb. müzik türlerini dinlemektedirler. Araştırmacının alan notları ve gözlemleri de NAL öğrencilerinin müzik tercihlerini doğrular niteliktedir.

Burada öğrencilerin akıllı tahtaları tek başlarına kullanması yasak. Bir öğrenci görevli, tahtanın anahtarı o öğrencide. Tabii bazen o öğrenci kendi inisiyatifiyle açıp kullanabiliyor. Bu öğrencilerden birini beden eğitimi dersinde sınıfta birkaç arkadaşıyla birlikte, Hüseyin Kağıt şarkılarına karaoke yaparken gördüm. Beni görünce şaşırdılar. Biraz konuştuktan sonra rahatladılar. Okul idaresine söylemememi rica ettiler. Ben de böyle bir şeyin söz konusu olmadığını, buradaki amacımın o olmadığını anlattım. Sonra ekranı kapatıp tekrar ders için bahçeye çıktılar. Fakat ekran kapanırken şarkı listesini görme imkanım oldu. Listede Hüseyin Kağıt'ın yanı sıra Tufan Altaş ve Ankaralı Çoşkun da vardı. Daha doğrusu bir çok isim arasından gözüme ilişenler bunlardı (Alan Notları, 25.02.2016).

**Tercih Edilmeyen Müzik Türü.** Tercih edilmeyen müzik türüne ilişkin öğrenci anlatımlarından ÜAL öğrencilerinin popüler müzik dinlemedikleri anlaşılmaktadır. NAL öğrencilerinin asla dinlemedikleri müzik türleri arasında ise klasik müzik, rock müzik ve yabancı müzik yer almaktadır. Öğrencilerin dinledikleri ve asla dinlemeyi tercih etmedikleri müzik türleri karşılaştırıldığında, bir okulun öğrencilerinin dinlediği müzik türünün diğerinde tercih edilmeyen müzik türü olabildiği görülmektedir. Örneğin, NAL öğrencilerinin sıklıkla dinlediği halk müziği, arabesk vb. müzik türleri, ÜAL öğrencileri için hiç tercih edilmeyen müzik türleri arasındadır. Benzer biçimde ÜAL öğrencilerinin yoğun biçimde dinlediklerini ifade ettikleri rock müzik, klasik müzik vb. müzik türleri ise, NAL öğrencilerinin asla tercih etmedikleri müzik türleridir. Bu müzik türlerinin belirli toplumsal kesimler tarafından daha fazla tercih edildiği dikkate alınır, öğrencilerin farklı kültürel kodları müzik tercihleri üzerinden yansımaları bu açıdan dikkat çekicidir. Dolayısıyla, seçkinlerin yüksek kültürü tercihleriyle alt sınıftan insanlarla aralarına sınır çizmeleri durumunun, popüler kültür ürünü müzik türlerini dinleyen ve yüksek kültür ürünü kabul edilebilecek müzik türlerini asla dinlemediklerini ifade eden NAL öğrencileri örneğinde de geçerli olduğu ve sınırın aslında iki tarafta da çizildiği söylenebilir.

ÜK5E10: Yeni nesil pop sevmiyorum. Bilgisayardan birkaç tuşa basıp müzik yapıyorlar.

ÜK10K12 : Demet Akalın, Serdar Ortaç dinlemem ama illa ki denk geliyor, maruz kalabiliyorsunuz yani.

ÜK6E10: Türkçe şarkıları pek dinlemem. Türküler hiç hoşuma gitmez.

ÜK9K9: Arabesk hiç dinlemem. Nefret ederim. Çünkü insanın motivasyonunu enerjisini çok düşürüyor.

ÜK20K11: Arabesk rap dinlemem, asla dinlemem.

NK7K11: Rock dinlemem... Ne bileyim böyle çok gürültülü müzik. Ben daha çok keman filan dinliyorum sade keman. Resim yaparken filan iyi oluyor.

NK1K9: Evet. Var. Klasik müzik falan dinlemiyorum... Bana çok uyuz geliyor onlar.

NK8E9: Hocam yabancı müzikle hiç aram yok. Mesela ben türküyü sözleri anlamlı geldiği için dinlerim. Yabancı müzikte ne diyor bilmiyorum ki ben. Anlamadığım şeyi niye dinleyim?

*Amatör Gruplar ve Anadolu Ateşi.* ÜAL öğrencilerinin müzik tercihlerinin yanında, gerek amatör anlamda müzikle ilgilenme gerekse de dans alanındaki beğeni ve tercihleri ayrıca anlamlı bir örüntü oluşturmaktadır. Benzer bir veri NAL öğrencileri için geçerli değildir. Buna göre ÜAL öğrencileri piyano, keman ve bateri gibi müzik aletlerini kimi zaman müzik gruplarında çalmalarının yanında, aranjmanlar yapmak ve plak koleksiyonu oluşturmak gibi müzik uğraşlarıyla ilgilenmektedirler. Ancak, akademik başarının önemli bir kriter olduğu ÜAL'ndeki bu öğrencilerin büyük bölümünün, ders yoğunluğundan dolayı ilgilendikleri müzik alanında ilerleme kaydedemediklerini ifade etmiş olmaları dikkat çekicidir.

ÜK1E11: Hem aileden gelen hem de abim sağ olsun bayağı bir müzik zevkimi geliştirince işte gitarla beraber... Stüdyoya filan gidiliyor orada şarkı denemeleri işte toplanıyoruz falan. Onun dışında işte kendime pikap almıştım. Plak koleksiyonu yapmaya çalışıyorum.

ÜK3E12: Annem gürültülü müzik yaptığımı düşünüyor... Evde odamı da biraz sese yalıtımı da yaptım işte mikser de var. Müzikten anlayan bir iki arkadaşla küçük aranjmanlar yapıyoruz.

ÜK4K10: Piyano. Amatör olarak canım sıkıldığında başına geçip çalışıyorum.

ÜK20K11: Şu anda yani kemanı ara sıra çalışıyorum ama derslerden dolayı düzenli olarak şey yapamıyorum.

ÜK10K12 : Enstrüman olarak bateri çalışıyorum ama onu da sınava hazırlandığımdan dolayı bıraktım bu dönem.

ÜK13K12: Müzikle aram iyi. Zamanında gitar, piyano bir de keman çalmayı denedim ama en çok bateriyi sevdim. Ona devam ediyorum.

ÜK16K11: Bizim ailede bilmeyen yok saz çalmayı. Ben de çok iyi sayılmam ama çalışıyorum ara sıra.

Bununla birlikte ÜAL öğrencileri, Salsa gibi Batı menşeli danslarla ilgilenmelerinin yanında, Anadolu Ateşi gibi Türkiye'de popüler olan dans gruplarında yer aldıklarını ifade etmektedirler.

ÜK10K12 : Salsa yapıyorum ben. Çok öyle iyi değilim ama, kursuna gidiyorum. Öğrendikçe keyifli oluyor.

ÜK20K11: Şey, Anadolu Ateşi'nde dans ediyorum... Evet aslında zor oluyor bu sene ben 11. sınıf olduğum için ama biraz tölere ediyorum ailem. İlk başta üniversitede dans okurum, konservatuara giderim diye düşünüyordum, babam yok ya olur mu öyle şey demişti. Ama sonradan o da benim orada mutlu olduğumu bir de yetenekli olduğumu görünce desteklemeye başladı.

ÜAL öğrencilerinin ifadeleri, onların yüksek kültür ürünlerinin yalnızca tüketicisi olmadıklarını göstermektedir. Bu öğrenciler çoğunlukla ailelerinden gördükleri bir sosyal ve kültürel faaliyet olarak düzenli biçimde tiyatroya ya da konserlere gitmelerinin yanında, amatör gruplarda müzik yaparak ya da dans alanında faaliyet göstererek sanat ve kültürün üretim ayağında da yer almaktadırlar. Bu durum ÜAL'ni, okulun sosyal faaliyet spektrumundan fiziki yapısına kadar birçok noktada etkilemektedir. Okulda amatör grupların müzik yapabilmeleri ve dans sanatıyla ilgilenen öğrencilerin çalışmalarını gerçekleştirebilmeleri için oluşturulan mekanlar buna örnek gösterilebilir.

#### **4.1.3.3. Tiyatro ve Sinema**

*Sanat Filmleri ve Popüler Filmler.* Öğrencilerin tiyatro ve sinemaya yönelik beğeni ve tercihlerine bakıldığında, her iki okul öğrencilerinden de sinemayı takip edenlerin olduğu, ancak ÜAL öğrencilerinin sanat filmi izlemeyi tercihleri, sürekli bir tiyatro izleyicisi olma ve tiyatro sanatının içinde olma anlamında fark yarattıkları görülmektedir. Bunun yanında, ÜAL'nde öğrenim gören fakat Sincan'da yaşayan ÜK14K12'nin, müzik tercihlerine benzer biçimde, izlemeyi tercih ettiği filmler bağlamında ÜAL öğrencilerinin tiyatro ve sinemaya ilişkin beğeni ve tercih örüntüsünün dışına çıktığı görülmektedir. Bir başka deyişle, toplumun genelinin tercih ettiği ve gişe filmi olarak tabir edilen filmlerden farklı film ya da tiyatro oyunu tercihleri olan ÜAL öğrencilerinden farklı olarak, ÜK14K12 kodlu öğrencinin popüler kültür ürünü olan sinema filmi tercihleriyle içinde yaşadığı kültürün kodlarını yansıttığı söylenebilir.

ÜK1E11: Sinema ile aram iyi. Modern sinemadan daha çok eski filmler veya sanat filmleri severim.

ÜK9K9: Tiyatroya giderim. Düzenli takip ederim oyunları. Sinemaya da arkadaşlarla genellikle yeni çıkan çizgi romanlarla alakalı filmlere gidiyoruz.

ÜK15E12: Tiyatroya çok ilgiliyim, 3-4 sene tiyatro yaptım. Müzikle bir dönem ilgilendim. Resimle bir dönem ilgilendim. Hemen hemen sanat dallarının hepsiyle bir süre ilgilendim.

ÜK14E12: Komedi Türk filmleri tercih ediyorum. Kutsal Damacana falan gibi filmleri seviyorum.

NK9E10: Sinemaya tiyatroya daha önce hiç gitmedim bu yaşıma kadar.

NK18K11: Evet sinema da takip ederim ama genelde altında ince mesajlar veren filmler hoşuma gidiyor. İyi bir sinema izleyicisiyimdir. Sinema eleştirilerini falan okurum arada.

Bu görüşlerden hareketle, farklı sosyokültürel çevrede yaşayan öğrencilerin sosyal faaliyet tercihlerinin de buna göre şekillendiği, öğrenim görülen okulun bu konuda belirleyici olmadığı söylenebilir. Bir başka deyişle, kültürel sermaye ve habitus tartışmasında merkezde olan sosyal davranış pratiklerinin sınıf temelinde şekillendiği argümanının burada karşılık bulduğu görülmektedir. NAL öğrencilerinin tiyatro ve sinema alanına yaklaşımlarının, bu tür faaliyetleri kültürel sermaye aktarım süreçlerinde içselleştiren ve dahası bu kültür ürünlerinde oldukça seçici davranan ÜAL öğrencilerinden belirgin biçimde farklı olmasının temelinde, her iki okul öğrencilerinin farklı kültür ortamlarında gelişen habitusları yer almaktadır.

#### 4.1.3.4. Spor

**Buz Hokeyi, Yüzme ve Futbol.** Öğrencilerin yapmayı tercih ettikleri sportif etkinlikler dikkate alındığında ÜAL öğrencilerinin basketbol ve voleybol branşlarının yanında buz hokeyi, buz pateni, tenis, boks, vücut geliştirme gibi sporlarla amatör düzeyde ilgilendikleri, bazı öğrencilerin ise profesyonel düzeyde yüzücü oldukları görülmektedir. Bu veri doğrultusunda, üst sosyoekonomik düzeyde ailelerin çocukları olan ÜAL öğrencilerinin, belli ekonomik karşılıkları olan bu spor dallarını tercih etmiş olmaları anlamlı görülmektedir. Buna karşın NAL öğrencilerinin daha çok popüler spor dalları ile ilgilendikleri, öğrencilerin amatör olarak lisanslı futbol oynadıkları anlaşılmaktadır. NAL öğrencilerinin “popüler kültürün kapsamına giren bir uğraş ve eğlence alını” (Şentürk, 2007: 39) olan futbola olan bu yüksek ilgisi, popüler kültür ürünlerinin daha çok alt sosyoekonomik düzeyde yer alan insanlar tarafından tercih edildiği argümanını doğrulamaktadır.

ÜK4K10: Ortaokulda buz pateni yapmıştım. Sınavdan sonra başlayamadım tekrar.

ÜK5E10: Evet, spor yapıyorum. Buz hokeyi severim.

ÜK6E10: Spor yapıyorum, evet. Daha çok vücut geliştirme. 2 metre boyunda yüz kilo bir adamım. Malzeme var işlemek gerekiyor.

ÜK11E9: 4 yaşından beri yüzüyorum. Zaten takımdayım da. Lisanslıydım da. Derece olarak bir Ankara birinciliğim bir de üçüncülüğüm var. Babam sayesinde sporsuz kalamıyoruz. Eski boksör, onun yanında mecbur boks antrenmanım oluyor bazen.

ÜK7K9: Ortaokulda okulun yüzme takımındaydım. Sitenin havuzunda amatör devam ediyorum kendimce işte.

ÜK17E9: Basketbolu çok severim, en özel zevkim basketbol. Kulüpte de oynuyordum ama bırakmak zorunda kaldım şeyde sınav var.

ÜK20K11: 4 yıl voleybol oynadım, sonra buraya gelince bıraktım. Onun dışında tenis oynuyorum. İş Bankası tesisleri var, oraya gidiyoruz.

NK6E9: Futbol oynuyorum. Hafta içi okuldan geldiğim sürede Salı Perşembe kulübe gidiyorum... Hasköy Spor Kulübü.

NK9E10: Futbol oynamayı severim, maç yapmayı severim.

Saha araştırmaları yalnızca okul içi gözlemler ve görüşmelerle sınırlı kalmamış, öğrencilerin üniversite ortamını yakından deneyimlemeleri için düzenlenen üniversite kampüs gezilerine de iştirak edilmiştir. ÜAL öğrencileri için okulun düzenlediği Bilkent Üniversitesi gezisi esnasında gerçekleşen gözlemler ve araştırmacının alan notları, ÜAL öğrencilerinin spor alanındaki eğilimlerini destekler niteliktedir.

Bilkent Üniversitesi gezisi sırasında bir konferans salonunda, üniversite öğrencileri tarafından ÜAL öğrencilerine geniş kapsamlı bir tanıtım sunumu yapıldı. Bir öğrenci üniversitenin milli sporculara burs konusunda bir kolaylık tanıyıp tanımadığını sordu. Sunumu yapan Bilgisayar Mühendisliği öğrencisi bu konuda herhangi bir fikrinin olmadığını söyledi. Ardından soruyu soran öğrencinin böyle bir durumu olup olmadığını sorduğunda, ÜAL öğrencisi profesyonel yüzücü olduğunu, yakında milli olmayı hedeflediğini söyledi (Alan Notları, 13.04.2016).

Öğrencilerin spor alanında ortaya koydukları ifadeler, alt sınıf ile orta ve üst sınıflar arasında sosyal ve kültürel faaliyetler anlamında ortaya çıkan farkları bir başka açıdan örneklendirir niteliktedir. Burada dikkat çeken husus, NAL öğrencileri daha çok takım sporlarına ilgi duyarken, ÜAL öğrencilerinin bireysel sporlara yöneliyor olmalarıdır. Bu durumun ekonomik ve kültürel olarak iki temel nedeni olduğu söylenebilir. Kaplan ve Akkaya'ya (2013) göre alt sosyoekonomik düzeyden üste doğru gidildikçe takım sporlarına yönelim göreceli azalırken bireysel sporlara yönelim artmaktadır. Bireysel sporlarla (tenis, yüzme vb.) ilgilenmek, gerekli mekan ve donanımı sağlamak açısından, takım sporlarına (futbol, basketbol vb.) oranla daha maliyetli olmaktadır. Dolayısıyla, ailelerinin büyük çoğunluğu alt sosyoekonomik

düzeyde yer alan NAL öğrencilerinin futbolla, ÜAL öğrencilerinin ise tenis, yüzme ya da buz hokeyi gibi daha spesifik spor dallarıyla ilgileniyor olmaları anlaşılır bir durumdur.

Spor dallarına ilgide ortaya çıkan farklılığın kültürel nedeni iki alt birimde incelenebilir. İlk olarak, ilgilenilen spor dalının toplum nezdinde bulunduğu karşılıktır. İnsanlar üst sınıf kültürünün bir parçası olarak gördükleri bir sportif faaliyete o sınıf mensubu gibi görünmek için ilgi duyabilirler. İkinci ve daha etkili temel neden ise öğrencilerin yetiştirilme biçimleridir. Okul yaşamında başarılı olmak insanların bireysel çaba ve başarıları ile olanaklıdır. Akademik açıdan daha başarılı olan ÜAL öğrencileri, ailelerinden okulda nasıl başarılı olunduğunun kodlarını içeren kültürel sermayeyi miras alırken, bunun bireysel gelişim ile olanaklı olduğunu da öğrenmektedirler. Bu aileler, çocuklarını ilk okul yıllarından itibaren bireysel başarı konusunda teşvik etmekte ve olanakları çerçevesinde onların bireysel gelişimlerine yatırım yapmaktadırlar. Dolayısıyla, ÜAL öğrencilerinin yetiştikleri sosyal çevrede edindikleri ve Bourdieu'nun (1978) spora ilişkin sınıfsal analizinde önemli bir yerde konumlandığı habitus, onları başkalarıyla temas gerektirmeyen ve bireysel başarıyı kutsayan spor dallarına yönelmektedir.

#### **4.1.3.5. Resim, Maket ve Motor**

*Model Uçak.* Öğrencilerin hobiler, zevkler ve ilgi alanları bağlamında genel örüntünün dışında kalan resim, maket ve motor alanlarında da ilgili oldukları görülmektedir. Her iki okulun öğrencileri resim alanında ilgili olduklarını ifade ederek burada ortaklaşmaktadırlar. Ancak NAL öğrencilerinin daha çok kara kalem çalışmalarına yoğunlaşmaları, ÜAL öğrencilerinin ise resme olan ilgi ve yeteneklerini portre çizimi ya da kıyafet tasarımı gibi alanlara taşımış olmaları, iki okul öğrencileri arasında resim alanındaki nitelik farkını ortaya koymasından önemlidir.

NK7K11: Resim çizmeyi seviyorum. Perspektif çizimlerim falan var. Kara kalem tarzında. Ama baya amatör yani öyle şey değil.

ÜK18K9: Resim yeteneğim annemden geliyor. Annem mimar, küçükken annemin iş yerine giderdim. Oradan kaptım herhalde. Ayıryeten bizim ailede, sülalede yani herkes resim yapmaya meyilli herkesin bir yeteneği var bu konuda. Okuldaki resim sergisine bir tane kadın portresi çizdim. Zaten genelde portre çiziyorum. Onun dışında ben genellikle kıyafet tasarlarım. Zaten olmak istediğim şey de bu, kıyafet tasarımcısı olmak istiyorum.

ÜK2E10: Maket yapmayı seviyorum özel olarak. İşte model uçak falan. Henüz uçuramıyorum, onun için hazır drone alıyoruz da, yakında motor filan takmayı düşünüyorum, bakalım.

ÜK5E10: ... Onun dışında maket yapmayı severim. Uçak maketleri yani. Kendi kendime geliştirdim, sırf merak yani. Youtube'dan filan izliyordum. Şimdi amatör takılıyorum işte.

ÜK6E10: Hafta içi hava kararana kadar iki üç saat motorlarla ilgileniyorum. Babamın eski bir motoru var. 250 cc. Bir Kawasaki var 2004 model. Motorun birkaç sıkıntısı var. Sıkıntıları çözebilirim motorun benim olacağını söyledi. Sürmeyi de öğrenecektim. Aslında ilgi alanım araba motorları, endüstriyel anlamda.

#### 4.1.4. Aile Yaşantısı: Kurallar, Sorumluluklar, Eleştiriler

Birey aile içi etkileşim süreçlerinde yaşama dair ilk kuralları ve sorumlulukları içselleştirir. Dolayısıyla, bireyler için aile, benimsediği belirli kurallar bütünü ve yaşam biçimi çerçevesinde bir sosyalleşme, öğrenme ve kültür aktarımı ortamı işlevi görmektedir. Bir başka deyişle, bireyin içine doğduğu aile ortamı, onun için aynı zamanda hayata ilişkin birçok bilgi ve beceriyi edindiği ilk okul ortamıdır. Bu bakışla, öğrencilerin aile içi yaşam pratikleri onların nasıl bir kültürel ortamda yetiştiklerini ve hangi kültürel norm ve değerler çevresinde davranış biçimi geliştirdiklerini göstermesi açısından önemlidir.

##### 4.1.4.1. Olmazsa Olmaz Kurallar

Aile içinde olmazsa olmaz görülen kurallar ve en kabul edilmeyen davranış biçimleri ile bu kuralların kimin tarafından koyulduğu ve istenmeyen davranışların aile içinde nasıl karşılık bulduğu o ailenin karakteristik özelliklerini yansıtabilmektedir. Bu doğrultuda NAL ve ÜAL öğrencilerinin aile yaşantılarında karşılaştıkları kurallar bütünü açısından ortaklaşan ve ayrışan durumların olduğu, bu durumların ise öğrencilerin kültürel arka planlarını açıklayıcı nitelik taşıdığı anlaşılmaktadır.

**Karşılıklı Saygı.** Her iki okul öğrencilerinin ailelerinde olmazsa olmaz kabul edilen kurallara bakıldığında, aile bireylerinin birbirlerine karşı saygı duymalarının, yüksek sesle konuşmalarının, birbirlerinin sözünü kesmemelerinin gerekliliği ortak hususlar olarak ön plana çıkmaktadır.

ÜK1E11: Aşırı disiplinli bir aile yapısına sahip değilim. Herkesin birbiriyle iletişime geçtiği bir ortam olduğu için, bildiğimiz temel etik saygı kurallarını

aşmadığımız sürece insan ilişkilerinizde saygılı davranıyorsanız bir sorun olmuyor.

ÜK5E10: Birbirinin sözünün kesmesi evde herkesi sinirlendirir.

NK2K11: Biz bir aile olduğumuz için birbirimize küsmeyiz. Evin içinde küslük yasaktır. Kimse kimseye küsmez.

NK3K10: Karşılıklı bağırış çağırışlar kabul edilmiyor pek. Annem en azından kabul etmiyor. O da sinirleniyor bir süre sonra... En basitinden ben 8 aylıkken ayrılmasının sebebi bu. Birbirlerine çok ağır hakaretler etmişler.

NK9E10: Sadece argo kelimelerin kullanılmaması gerekiyor, küfür edilmemesi gerekiyor işte terbiyesiz davranışlar yapılmaması gerekiyor ondan başka bir şey yok.

**Müşterek Yemek Saatleri.** Olmazsa olmaz kurallar bağlamında her iki okul öğrencilerinin ailelerinde görülen bir diğer ortak yaşam pratiği de, aile bireylerinin yemek saatlerinde hep birlikte sofrada olmaları gerekliliğidir. Ancak gerekçeleri dikkate alındığında uygulamanın işlevi anlamında bir farklılık görülmektedir. Buna göre ÜAL öğrencileri akşam yemeklerinde bir araya gelmenin aile bireylerinin birbirleri ile diyalog kurmalarına fırsat verdiğini belirtmektedirler. Öyle ki, aile bireyleri aç olmadıkları zaman dahi yemek sofrasında bulunmaktadırlar. NAL öğrencileri ise bu uygulamanın aile büyüklerinden aktarılan bir gelenek ya da bir rutin olduğunu ifade etmektedirler. Dolayısıyla ÜAL öğrencilerinin aileleri için bir aile içi sosyalleşme ve etkileşim alanı işlevi gören akşam yemeklerinde birlikte sofrada olma pratiğinin NAL öğrencileri için gelenekleri yaşatma anlamında önem arz ettiği söylenebilir.

ÜK4K10: Bir düzenleme yok ama yemekleri hep birlikte yeriz. Eğer biri aç değilse yemek yemeyecekse bile gelir masada oturur. Bir kural değil bu fakat herkesin birbirini gördüğü konuşmaların olduğu bişey olduğu için yapıyoruz yani. Mesela içerdeysem yemeyeceksem babam ya da annem "Gel yemeyeceksen bile otur "diyor.

ÜK11E9: Yani şöyle genelde kural olarak saat 7'de herkes sofrada olmak zorundadır. Hani yemese dahi gelip oturur sofraya. Çünkü annem şey der sofraya oturun da bi yüzünüzü görelim der. O şekilde yani bir sofraya düzenimiz vardır.

NK2K11: Bir de her yemekte bir arada olmaya çalışırız. Genellikle sabahları olmuyor ben erken çıktığım için ama her akşam rutin biçimde aynı anda oraya otururuz aynı anda kalkarız. Annem babam da anne babasından öyle görmüş sonuçta. Öyle alışmışlar yani. Biz de devam ettiriyoruz bu geleneği işte.

**Akşam Ezanında Herkes Evde Olmalı.** Dışarı çıktıktan sonra eve ne zaman dönüleceği konusu NAL öğrencileri açısından olmazsa olmaz kurallar arasında görülmektedir. Buna göre NAL öğrencilerinin ailelerinde aile bireyleri akşam ezanından

önce evde olmalıdırlar. Ailede babanın akşam saatlerinde eve döndüğü düşünülürken bu durum NAL öğrencilerinin ailelerindeki otorite boyutunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında akşam ezanında herkesin evde olmasının gerekliliği, anne babaların ailenin bulunduğu çevrede akşam saatlerinde dışarıda olmanın güvenlik açısından sakıncalı olduğunun farkında olduklarını ve çocuklarını olası kötülüklerden korumak için bir önlem olarak bu uygulamaya gittiklerini göstermektedir.

NK11E10: Çok fazla dışarı çıkmıyorum, yani aslında çıkamıyorum çünkü bizim evde akşam ezanı oldu mu herkes evde olmalıdır. Herkes uyar bu kurala. Mesela ablam geçen sene dershaneden geç geldi baya annem delirdi... Yani baya kızdı işte... Yok dövmedi de bir iki tokat attı işte... Babam da annem de kızar geç gelirim eve. O yüzden çok dışarıda vakit geçirmiyorum genelde evdeyim.

NK8E9: Ya evde en önemli şey bizde şimdi babam eve geldiğinde herkesi evde görmek ister. Mesela ben geçen sene işte bir halı saha maçı vardı arkadaşlarla gittik. Annem dedi o saat geç dedi gece 11'deydi maç. Gitme baban kızar falan dedi. Ama ben yine de gittim işte... Maçtan geldim ben babam baya kızmıştı, bir daha olursa döveceğini söyledi falan... Korku var, başıma bir şey gelir gece vakti diye korkuyorlar bence, ondan yani.

#### 4.1.4.2. Ailede En Kabul Edilemez Davranışlar

**Yalan ve Küfür.** Her iki okul öğrencilerinin ailelerinde en kabul edilemez olarak görülen davranışlara bakıldığında, yalan söylemenin, küfür etmenin ve aile bireylerinin birbirlerine hakaret etmelerinin ortak hususlar olarak öne çıktığı görülmektedir.

NK1K9: Küfür ve yalan. Zaten benim ailem hiç küfür etmiyor. Yalan da hiç olmadı. Hep doğruyu söyledik. Bana da kardeşime de böyle öğretildi.

NK19E11: Yalan söylemek. Ne olursa olsun yalan söylemeyi kabul edemiyoruz biz. Bir keresinde işte arkadaşım akşam geziyordum. Babam aradı neredesin falan dedi? Ben de yürüyorum yoldayım dedim. Halbuki daha ben arkadaşlarla oturuyorum. Evin mesafede kısa diyordum çabuk giderim. Arkadaşlarla sohbet daldık. Aradı neredesin. Yokuş çıkıyorum halen diyorum. Babam aşağı geldi neredesin dedi. Yürüyorum işte görmedin mi dedim. Öyle kızdı, oturuyorum desen sanki ben kızacağım dedi yalan söylemen beni kızdırdı falan dedi.

ÜK1E11: ... Bir de yalan hocam. Niye yalan söylüyorsun ki zaten orası senin ailen, bütün çevrenden dünyadan kopup sığınabileceğin bir yer yani.

ÜK6E10: Birbirimizle kavga ederken çok büyük hakaretler etmemiz.

**Sır Saklamak.** ÜAL öğrencileri açısından sır saklamak, NAL öğrencilerinin ailelerinden farklı biçimde, ailede en kabul edilemez davranış olarak görülmektedir. ÜAL öğrencileri bu durumu anlatımlarında ifade ederken, ailelerinde iletişimin güçlü olduğunu, her konunun rahatlıkla konuşulup tartışılabildiğini ve sır saklamanın bu

nedenle ailede kabul edilemez olduğunu ifade etmişlerdir. Bir başka ifadeyle, sır saklamanın kabul edilemezliği üzerinden iki okul öğrencilerinin aileleri arasında ortaya konulan farkın, ÜAL öğrencilerinin ailelerinde bireylerin kendi aralarında daha açık bir iletişim biçimi geliştirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

ÜK8K10: Ailede en kabul edilemez davranış aslında bir olay olduğunda birbirimize söylemememiz. Ben birkaç kez böyle şeyler yaşadım. Her şeyi paylaştığımız için çok kızarlar, ne gerek var ki diye.

ÜK11E9: Bir şey saklamamızı hayatta istemezler. Ne olursa olsun söylememizi isterler. Yalan söylemek ya da bir şeyi saklamak, gizlemek bunlar kabul edilmez, kızılır. Öyle bir durum olduğunda ailecek kızılır. Çünkü konu ne olursa olsun normal görülür bizim ailede. Tartışılır konuşulur yani.

ÜK1E11: En kabul edilemez davranış herhalde sır saklamak ya da ikiyüzlülük olur çünkü dürüst olarak konuşmak isteriz biz her şeyi. Kötü bir şey bile yapmış olsan da bu senin onu saklayacağın anlamına gelmez. Bu iletişim yoksa aile diyemeyiz zaten ona.

***Bir Değer Muhafazası Olarak Büyüklere Saygı.*** Anadolu kültürünün önemli boyutlarından birisi de büyüklere saygı geleneğidir (Tan, 2014; Akkoyun, 1993). Küçüklerin büyüklerin sözünü dinlemesi, onlara saygıda kusur etmemeleri gibi davranış biçimleri bu boyut çerçevesinde ele alınabilmektedir. Bu gelenek, ailede anne babaların (Selvitopu, Bora ve Taş, 2014) ve çevrede yaşlıların küçüklerden beklentileri ile nesnelleşir, küçüklerin bu beklentiye davranışa dönüştürmeleriyle içselleştirilir. Büyüklere saygı duyulması gerekliliği bir norm olarak böylece inşa edilir ve yeni kuşaklara aktarılır. NAL öğrencilerinin ailelerinin büyük bölümünün Ankara'ya çevre illerden birkaç kuşak önce göç etmiş ve yaşadıkları bölgede halen geldikleri yörelerin kültür öğelerini yaşatan insanlardan oluştuğu dikkate alındığında, NAL öğrencilerinin otoriteyi temsil eden aile büyüklerine saygısızlık yapmayı ailelerinde en kabul edilemez davranışlardan biri olarak ifade etmiş olmaları anlamlı hale gelmektedir. Bu kapsamda NAL öğrencilerinin aile büyüklerini sessizce dinlemeleri, onların karşısında oturuşlarından konuşma tarzlarına kadar tüm tavır ve davranışlarına dikkat etmeleri bu saygı çerçevesinde değerlendirilmektedir.

NK8E9: Büyüklerin de olduğu ortamlarda sessizce oturup dinlemek gerekir. Böyle bacak bacak üstüne atıp oturamazsın. Amcam mesela çok kızar öyle biri karşısında oturursa. Babam da şeye, böyle bir şey anlatılıyor ya mesela, sen de bir anda söze giriyorsun hani, babam da en çok ona kızar. Bana da bir iki defa kızmıştı... Ya tam hatırlamıyorum da, işte bir şey söyledim herhalde dedem bir şey anlatırken, babam sana soran oldu mu, niye terbiyesizlik yapıyorsun falan diye kızmıştı.

NK13K12: Yani biz hep doğu kültürünü çok fazla aldığımız için... Mesela babamın yanında oturmamıza dikkat ediyoruz, konuşmamızda argo kelimeler kullanmamaya dikkat ediyoruz; çünkü biliyoruz kullandığımız zaman tepki yaratacağını babam tarafından. Ondan dolayı abimgilin yanında daha usturlu oturmamıza, konuşma tarzımıza dikkat ediyoruz.

NK18K11: En kabul edilemez davranış, otoriteye karşı çıkmak diyebilirim. Hani babam bir şey der ona karşı çıkmak hani bu normal karşılanır tartışırız ama çok aykırı olmamak kaydı ile. Aşırı olursa tartışma gerilebilir.

***Sigara, Madde ve Alkol Kullanımı.*** NAL öğrencilerinin ailelerinin yaşadıkları bölgeler büyük oranda güvenlik açısından zayıf olarak nitelendirilen bölgelerdir. Yaşanılan bölgenin bu özelliğinden dolayı aileler, çocuklarını zararlı alışkanlıklardan korumak için aile içinde bazı kurallar geliştirmektedirler. Bu doğrultuda bağımlılık yaratan sigara, alkol ve uyuşturucu gibi maddelerin kullanılmaması, NAL öğrencilerinin ailelerinde en kabul edilemez davranış olarak görülen bir diğer husus olarak öne çıkmaktadır.

NK5E12: Ya bi arkadaş vardı, okuldan değil. işte alkol malkol hep birlikte aldık onunla. Madde falan da denedik bir iki kere. Ama babamın korkusuna bıraktım o arkadaşla görüşmeyi. Evlatlıktan reddederim falan dedi adam.

NK12E12: Ben olmazsa olmaz dediğiniz şeye tam bir örnek vereyim, uyuşturucu mesela. Bu lisede arkadaş ortamından dolayı, böyle oturuyoruz içiyoruz yani bazen. Cebimde bir şeyler kalmış böyle onu da eve getirmişim yanlışlıkla. Babam czdanıma baktığı zaman gördü. Ot evet. Üç ay boyunca konuşmamıştık babamla. Ya verdiği cezaların hiçbirisi insanın zoruna gitmiyor da, bir baba şefkati falan hissetmeyince insan zaten kendisi çok kötü duruma düşüyor. Allaha şkrlers olsun ki atlattım yani bir kereye mahsus hatta bir değil üç dört kere denedim bitti Allaha şükür. Babamın sayesinde kurtuldum. Kendi hayatında çalıştığı yerden örnekler verdi, konuştu böyle yaparsan kendini yakarsın dedi... Bu adamın bu kadar derdi varken bunları yapmıyorsa senin ne derdin var ki bunları yapıyorsun hesabına düştm. Çok şükür içmedim ondan sonra doğru yolu bulduk.

NK4E11: En kabul edilemez davranış kendi açımdan söyleyeyim sigara ve alkol. Hani bunu hiç bir şekilde kabul etmeyeceklerini söylüyorlar. Babam her fırsatta kemiklerini kırarım der.

#### **4.1.4.3. Ailede Kural Koyucular**

***Kuralcı Anne.*** ÜAL öğrencilerinin ifadelerinden ailelerinde bariz bir kural koyucunun olmadığı, ancak böyle bir şeyin söz konusu olduğu nadir durumlarda bu kişinin anne olduğu anlaşılmaktadır.

ÜK2E10: Kural olmaz mı, var tabi. Kim koyacak annem koyuyor tabii başka kim koyabilir? Acayip kuralcıdır çünkü öyle böyle değil. Ya zaten ben onun

önce subay olmayı düşünüp, sonra fizyoterapist olduğunu düşünüyorum... Kendisine sormadım, ama öyle bir teorim var.

ÜK14E12: Yemeğe herkes vaktinde gelir, Akşam 19.30 yemek saatimizdir herkes masada olur... Annem koydu kuralı, kim koyacak.

**Otoriter Baba.** NAL öğrencilerinin ifadelerinden babanın ailede hem karar verme hem de kural koyma mekanizmalarını yöneten tek kişi olduğu anlaşılmaktadır. Babanın aile içindeki bu konumu, NAL öğrencilerinin ailelerinde olmazsa olmaz olarak gördükleri kurallardan, en kabul edilemez buldukları davranışlardan ve istenmeyen bir şey yaptıklarında ailelerinin verdikleri tepkilerden bahsederken ortaya koyduğu ifadelerde de kısmen görülmektedir. Bunun yanında, aile içinde süre gelen kuralların, büyükbaba ya da büyükanneden aktarılarak baba tarafından uygulanmaya devam ettiği görülmektedir. Bu anlamda babanın konumu, “evde otorite babadır” kültürel normunun kuşaklar arası aktarılabilirliğine de örnek oluşturmaktadır.

NK2K11: Bu kuralları büyük babam koymuştu aslında. O da hep öyle yapmış çocuklarına. Babamdan da hep devam etti hiç bitmedi.

NK8E9: Kesinlikle babam. Ona sormadan veya onun izni olmadan bir şey yapılmaz evde. Ne tür kurallar? Mesela işte misafirlğe nereye gideceğiz, hafta sonu ne yapacağız gibi. Hatta ablam evlendi gitti, hala bir şey yapacağı zaman böyle ne bileyim bir şeye karar vereceği zaman falan babama sorar.

NK12E12: Akşam eve geç girilmeyecek, babamdan sonra eve gelinmeyecek, yapma dediği şeyler yapılmayacak.

NK8E9: Ya evde en önemli şey bizde babam eve geldiğinde herkesi evde görmek ister.

NK4E11: Her konuda noktayı babam koyuyor genelde. En çok sözü geçen o olduğu için susturuyor herkesi.

Anadolu kültürünü temel alan geleneksel yaşam biçiminde, bireyler arası ilişkilerin hiyerarşisi ataerkil bir sistem içinde kurgulanır. Bu kurgu erildir, merkezinde erkekler yer alır ve ataerkil sistemin işleyişi onlar tarafından yönetilir. Ataerkil sistemi güçlü kılan erkeklerin buradaki belirleyici rolüdür. Çünkü “ataerkil sistem sadece erkeği değil, ‘baba’ olarak erkeği yüceltir; ki ataerkillik de budur (Delaney, 2001: 55; Akt. Ökten, 2009: 304). Daha çok İç Anadolu ve Doğu Anadolu gibi ataerkil yapının güçlü olduğu bölgelerden gelen NAL öğrencilerinin aileleri, sürdürdükleri kültürel norm ve değerler bağlamında ataerkil bir yapı ortaya koymaktadırlar. Bu doğrultuda NAL öğrencilerinin ailelerinde baba, mutlak otoriteyi temsil eden merkezi bir yerde durmaktadır. ÜAL’nde öğrenim gören ÜK14E12 kodlu öğrencinin babanın aile içindeki otoriter konumuna ilişkin anlatımları da, bu konumun kültürel köklerine ilişkin daha

önce ifade edilen durumu doğrular niteliktedir. Öğrenci, aile içinde babasının sözünün geçtiğini ve otoritesinin sağlam olduğunu ifade etmektedir. Sözü edilen ÜAL öğrencisi, NAL öğrencilerinin büyük bölümüne benzer biçimde, geleneksel ataerkil yapıya sahip ve baba figürünün otorite olarak merkezde olduğu bir ailenin üyesidir ve bu durum onu ÜAL öğrencilerinin büyük bölümünden farklılaştırmaktadır.

ÜK14E12: Şöyle söyleyeyim evde babamın sözü geçer. Net. Mesela babam eve geç gelinmesine çok kızar. Bana ipin ucunu kaçırıyorsun ne yapıyorsun sen der. Kurallara evde uyulur, babamın otoritesi sağlamdır.

#### 4.1.4.4. İstenmeyen Davranışların Karşılık Bulma Biçimi

**Konfordan Mahrum Bırakma.** Her iki okul öğrencilerinin ailelerinin istemedikleri bir davranış sergilediklerinde verdikleri karşılıklara bakıldığında, öğrencilerin sahip oldukları fiziki olanakların kısıtlanmasının ortak bir husus olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin istenmeyen davranışları karşısında ailelerin öğrencilerin akıllı telefonlarına, bilgisayarlarına ya da basket potalarına bir süreliğine el koyma, harçlıklarını kesme ve dışarı çıkmalarına izin vermeme gibi uygulamalara gittikleri görülmektedir.

ÜK17E9: Nasıl bir yaptırım uyguladılar; işte mesela odamda bir tane küçük pota var onu alırlar, mesela bilgisayarı alabilirler.

ÜK20K11: Onu bir daha yapmamamız söyleniyor. Bir daha olursa ceza olur herhalde. Mesela telefonu bir hafta vermezler.

NK11E10: Ya mesela geçen sene anneme bir dersimin notunu yüksek söylemiştim korkumdan. O da veli toplantısında öğrenmişti. Zayıf olduğunu. Babama söylemiş tabi durumu o da ceza olarak harçlığımı vermedi bir hafta.

NK2K11: Dışarı çıkma cezası veriyorlar o kadar yani. Dışarı çıkma diyorlar.

NK3K10: Yani tekrarlısam artık bir şeyler yasaklanıyor. Ne bileyim bir süre dışarı çıkmama falan izin vermiyor babam.

**Sürece Yayma.** ÜAL öğrencilerinin ifadelerinden, ailelerinin istenmeyen bir davranış sergilediklerinde kendilerine verdikleri karşılıkların, onları başkalarının önünde mahcup etmemek için hemen gerçekleşmediği görülmektedir. Bunun yerine ÜAL öğrencilerinin ailelerinin, davranışın gerçekleşmesinden bir süre sonra çocuklarıyla iletişim kurarak problemi çözdükleri ya da kimi zaman istenmeyen davranışın kendiliğinden sonlanması için sadece beden dili, mimik, tavır vb. sözsüz iletişim biçimlerini işe koşarak problemin çözümünü zamana yaydıkları anlaşılmaktadır. Ancak zamana yayılan problemin çözümü, istenmeyen davranışı çocuğun devam

ettirmesi ve ailenin bunu kabullenmesiyle de sonuçlanabilmektedir. Bunun yanında ÜAL öğrencilerinin aileleri, istenmeyen bir davranışa karşılık olarak çocuklarına sorumluluk yükleme ya da sorumluluklarını hatırlatma yoluna da gitmektedirler.

ÜK3E12: Bir keresinde annemler eve geç geleceklerdi. Ben de arkadaşları topladım, evde eğlenirken güzel müzik falan, takılıyoruz. Annemler erken gelmiş, yoldan arabayı gördüm. Sonra işte bütün herkese dedim yukarda saklanın, ben annemleri gönderip sizi de göndereceğim diye. Ama kapının önünde 10-15 tane ayakkabı var. Tabi annemler durumu anladı, onlar da arkadaşlarımın önünde şey olmasın diye, yani mahcup olmayayım diye bozuntuya vermediler, hatta hoş geldiniz çocuklar falan dediler arkadaşlarıma. Sonra gittiler biz alışveriş yapacağız sonra geliriz falan dediler. Sonra uzun uzun nasihat ettiler işte, bizim haberimiz olsa hayır mı diyecektik, ya başınıza bir şey gelseydi falan diye.

ÜK2E10: Bakışlarıyla bizi çok hayal kırıklığına uğrattın mesajını verirler, sonra onun sarsıntısı iki hafta devam eder böyle zaten. Böyle değişik bir psikolojik savaş oluyor evde.

ÜK10K12 : Anlaşılır bir kuşak çatışması yaşıyoruz. Birbirimizi anlıyoruz. Benle aynı bakamıyorlar çoğu şeye. Mesela saçlarım şimdi rastalı. Hiç istemiyordu ailem. Ya da dövme yaptırmıştım ikisi de hiç istemiyordu. Ama kabulleniyorlar bir yerden sonra. Şakaya vuruyorlar işte babam bitleneceksin falan diyor.

ÜK4K10: "Senin sorumluluğunda, bu kararı kendin verdin. Eğer sonuçlarında bir şey olursa yine senin bu yükü kaldırman gerekecek" diyorlar. Sorumluluklarım sonucunda olacak şeylere sadece benim katlanacağımı ve benim sorumluluğumda olacağını hep hatırlatıyorlar ısrarla.

**Anlık Tepkiler.** NAL öğrencilerinin ailelerinin çocuklarının istenmeyen bir davranış sergilediklerinde verdikleri karşılıklara bakıldığında, daha çok o davranışın sergilendiği ortamda gerçekleşen anlık tepkiler ya da ortamdan ayrılmanın hemen sonrasında şiddetli bir biçimde kızma, bağırma şeklinde oldukları görülmektedir. Anne ya da babanın davranışın gerçekleştiği anda bağırarak kızması ya da yakınındaysa çocuğuna fiziki müdahalede bulunması buna örnek gösterilebilir.

NK9E10: Öyle bir durumda babam hemen tersler kızar bağırır. Kaç yaşına geldin bizi ele güne rezil etme der.

NK12E12: Babamın bakışı vardır, yanlış bir şey yaptığını anlarsın. O zaman zaten o korkuyla yaşarsın ortamdan çıkana kadar. Eve gittikten sonra işte konuşur yani bağırır çağırır çok sinirlendiği zaman

NK14K12: Buna benzer bir olay yaşamıştım. Hani köyde insanların lakapları olur. Adamın lakabı da biraz kötüydü... Ya işte gavat Emin amca dedim yanlışlıkla adama. Sonra babam baktı hemen bana. Gözleriyle bir iki uyardı. Sonra evde baya kızdı, bağırıldı baya.

NK18K11: Yani babam aniden bir anda parlayan birisi olduğu için orda yok olabilirim, yok edebilir beni yani. Bağırır kızar... Evet herkesin önünde olması bir şeyi değiştirmez sonuçta. Kesinlikle beni yok eder.

NK11E10: Çok kötü olur.. Annem hemen kızar herhalde ne biçim konuşuyorsun terbiyesiz falan der. Haşlar orada bi. Orada orada evet. Hiç çekinmez ağzına geleni sayar.

NK4E11: Birinde böyle komşularla oturuyorduk, bize geldiler. Ben böyle gıcık olduğum kişilere hemen söylerim yani. işte babam ya da annem şey yapar böyle ayağıyla vurur, diziyile vurur. Babam dürter filan. Ne demiştin hatırlayamıyorum da, annem yanımdaydı, alttan bi çimdik attı. Hemen anladım durumu.

Bu ifadelerin bir benzerini, NAL öğrencileriyle benzer bir aile arka planına sahip ÜK14E12 kodlu ÜAL öğrencisinin de belirtmiş olması, gelenekçi ve muhafazakar aile yapılarında istenmeyen davranışa karşı gösterilen tepkilerin daha anlık, fevri ve şiddetli olduğunu göstermektedir. Öğrencinin ifadelerinde muhafazakar ailelerin öncelediği ağır başlı olma, ciddiyet gibi başat tutum ve davranışların da belirtiliyor olması ayrıca dikkat çekici bir husustur.

ÜK14E12: Mesela herkesin içinde bile olsa bir şey yaptığımda babamın tepkisi çok sert olur. Babamın mantığı şudur her zaman da bunu söyler bir hata yaparsan ki o toplum içinde bile olsa ben o hatanı orada sana belirtirim ki kırılacaksın da orada kırıl ki bir daha yapma der. Her zaman ağır başlılığımla koru, sürekli gülmek sürekli konuşmak iş değildir, ağır taşı yerinden kimse oynatamaz der.

**Dayak.** Şiddet ekonomik ve kültürel boyutları olan sosyal bir olgudur. “Bireylerin çocukluk döneminde, bir terbiye biçimi olarak şiddetle karşılaşmış olmaları, ilerleyen yaşamlarında kendi çocuklarını da aynı yöntemle eğitebilecekleri anlamına gelmektedir” (Haskan Avcı ve Yıldırım, 2014a: 158). Bir başka deyişle bireyler, ilk sosyalleşme alanları olan aile ortamında şiddeti deneyimleyerek içselleştirirler. Bu nedenle şiddet öğrenilen bir sosyal davranış türüdür. Birey anne ya da baba olduğunda ise, kültürel kodlarında gömülü olan şiddet davranışını her hangi bir sorunla karşılaştığında bir çözüm yolu olarak uygular. Özellikle ataerkil yapıya sahip geleneksel toplumda bu davranış biçimi normal kabul edilir (Akan ve Kıran, 2017). Bunun yanında, ailenin düşük ekonomik gelire sahip oluşu ve bundan kaynaklı yaşanan geçim sıkıntısı ile uzun süren işsizlik ya da güvencesiz işlerde çalışma gibi durumların neden olduğu gerilim ailede şiddetin kaynaklarından olabilmektedir (Aşkın ve Aşkın, 2017). Geleneksel ataerkil yapıları ve alt sosyoekonomik düzeyde yer alışlarıyla NAL öğrencilerinin aileleri için burada şiddet olgusuna ilişkin yapılan analizin geçerli olduğu

söylenbilir. Görüşmelere katılan öğrencilerin ifadeleri de bu görüşü doğrular niteliktedir. NAL öğrencilerinin ifadelerinden istenmeyen bir davranış sergilediklerinde ailelerinin kendilerine kimi zaman fiziksel şiddetle karşılık verdikleri anlaşılmaktadır.

NK4E11: Mesela bir kesesinde arkadaşlarla parkta bişeyler yiyor içiyoruz. Bişey dediysem de bira filan yani. O sırada eniştem görmüş beni gitmiş o da babama söylemiş ama baya abartmış. Sonra eve gelince baktım babam hala uyumamış. Neyse girdim bağırdı çağırdı direk. Ben de biraz şey yaparım hemen cevap veririm bağırdık işte sonra babam bi girişti bana, ama öyle böyle değil ama... Evet evet, baya bildiğin on - on beş dakika aralıksız dövdü.

NK6E9: Yalan söyledim annem bir kere yakaladı. Onda da dövüştü iyi bir. Vallahi yanında hangi cisim varsa onla dövüyor. Oklava falan genellikle. Ne zaman yalan söylesem o ara yufka falan yapıyor. Hep şansa onlar geliyor.

NK9E10: Ben küçükken abime küfür etmiştim, küçükken babam beni uyarırdı tekrarlısam döverdi.

NK11E10: Ablam geçen sene dershaneden geç geldi baya annem delirdi. Yok dövmedi de bir iki tokat attı işte.

#### **4.1.4.5. Evdeki Sorumluluklar**

Aile, birey için sorumluluk kavramının öğrenildiği ve bu bilinçle davranışlar geliştirildiği ilk sosyal alandır. Toplumun en küçük birimi olarak kabul edilen ailede günlük yaşamın gerektirdiği işlerin yerine getirilmesindeki sorumluluk paylaşımı, o ailenin sosyokültürel arka planına ilişkin önemli ipuçları sunabilmektedir. Özellikle toplumsal cinsiyet kavramının araştırmanın yürütüldüğü okulların sosyokültürel yapılarındaki yerinin, evdeki sorumlulukları yapılandırmada etkili olduğu anlaşılmaktadır. Burada öne çıkan durum, toplumsal cinsiyete atfedilen anlamların sınıf temelinde farklılaşıyor oluşudur. Sınıf ayrımıyla pekişen cinsiyete özgü toplumsallaşma sınıfa özgü toplumsallaşma kalıpları ile örtüşmekte ve alt sosyoekonomik düzeyden gelen kadınlar üzerindeki baskı ve denetimi güçlendirmektedir (Sayılan ve Özkazanç, 2009). Bir başka deyişle, aynı zamanda geleneksel ataerkil kodlar taşıyan alt sınıfa ait toplumsallaşma pratiklerinde kadına atfedilen anlam, onları daha çok toplumda ikincil rollere iten bir nitelik taşımaktadır.

“Bireylerin, sırf kadın ya da erkek olmaları nedeniyle, nasıl davranmaları gerektiğini ve gerçekleştirmeleri beklenen sorumlulukların farklılığını ortaya koyan bir kavram” (Zeybekoğlu, 2010: 3) olan toplumsal cinsiyet, toplumda meydana gelen değişimlerden etkilenir ve bu doğrultuda yeni anlamlar kazanır. Türk kültüründe toplumsal cinsiyetin tarihsel bağlamına bakıldığında, İslam öncesi dönemde kadın ve

erkek kimliklerinin eş değer olduğu, devlet yönetiminin dahi erkeklerin tekelinde olmadığı görülmektedir (Özkan ve Aydoğdu, 2011). Ancak Anadolu coğrafyasına gelmeleriyle birlikte Türkler, birçok farklı medeniyetle etkileşime girmişler ve bu etkileşimler toplumsal cinsiyet anlamında Türk kültürünü olumsuz etkilemiştir. Bu tarihsel sürecin sonucunda ise, Türkiye’de toplumsal cinsiyet rollerinin güncel boyutunda kadının konumunu gerileten ataerkil bir sistemin etkili olduğu görülmektedir. Ataerkil sistem erkeğe güçlü, mantıklı, çalışkan gibi özellikleri uygun görürken, kadını naif, hassas, duygusal ve kırılgan bir karakter olarak konumlandırır (Kıran, 2017).

Toplumsal cinsiyetin kurulumu bir sosyal inşa sürecidir. Bireylerin sosyalleşme süreçlerinde içselleştirdikleri davranış biçimleriyle şekillenen bu süreçte, toplumsal cinsiyet normları yeniden üretilir. Sözü edilen kültürel aktarımın içeriği, ailelerin eğitim düzeyleri ve yaşanan bölgenin sosyokültürel yapısına göre şekillenir. Bir başka deyişle, inşa sürecinde bireyler “buldukları bölgeye özgü geleneksel kültür kalıplarını benimseyerek sosyalleşirler” (Aktaş, 2013: 58) ve bu kalıpları içselleştirirler. Toplumsal cinsiyetin sosyal inşasını kız çocukları üzerinden analiz eden Metin (2011), asli sosyalleşme sürecinin alanı olan ailede kız çocuklarının kendilerini anneleriyle özdeşleştirdiklerini ifade etmektedir. Buna göre kendisi annesi gibi, kocası da babası gibi bir eş olmalıdır. Günlük yaşamın bu gerçekliği, annelerinin de içine doğdukları aile ortamlarında dışsallaşarak halihazırda bulunanı içselleştirdikleri gibi, kız çocukları tarafından da aynı biçimde içselleştirilir ve kadın kimliği tarihsel olarak kurumsallaşır. Artık “‘ev işlerini kadınlar yapar’ bilişsel formu, zaman içerisinde ‘ev işlerini kadının yapması gerekir’ şeklinde normatif bir forma” (Metin, 2011: 85) dönüşmüştür. Toplumsal cinsiyetin sosyal olarak inşa edilmesini sağlayan aşamalar, içerikleri doğal olarak farklı olmakla birlikte, sadece kadınlar için değil erkeler için de işlemektedir. Bu durum, öğrencilerin ev sorumlulukları bağlamında belirttikleri görüşlerine yansımaktadır.

***Getir Götür İşleri.*** ÜAL ve NAL öğrencilerinin evdeki sorumlulukları ya da ev içindeki görev dağılımlarına ilişkin ifadelerine bakıldığında, anne babaların kendi sorumlulukları dışında, çocukların da bazı sorumlulukları yerine getirdikleri görülmektedir. Bu kapsamda her iki okul öğrencilerinin ev içindeki sorumluluklarında pazara gitme, çöp atma, alışveriş gibi ‘getir götür işleri’ olarak ifade edilen işlerde ortaklaştıkları anlaşılmaktadır. Fiziksel çaba ya da evden dışarı çıkmayı gerektiren bu

tür sorumluluklara ilişkin görüş bildiren öğrencilerin her iki okulda da erkek öğrencilerden oluşması dikkat çekicidir. Toplumsal cinsiyet rollerinin dağılımı ve taşıdıkları mesajlar, erkekliğin ev dışı yaşamda konumlandığını, kadınlığın ise ikinci planda kalarak ev içi yaşamda yerini aldığını göstermektedir (Özkan ve Aydoğdu, 2011). Dolayısıyla, öğrencilerin ifadelerinde ortaya çıkan bu durum, ataerkil bir toplumda kadın ve erkeğe atfedilen işlere örnek oluşturması anlamında önemlidir.

NK10E12: Ya klasik ben getir götür işlerine bakarım. Market işleri falan. Ablam işte ne yapar? Annem ona ev temizliğini yaptırır.

ÜK5E10: Çok değişken bir iş bölümü var ya. Mesela çöp atma işi olunca beni gönderirler. Annem her işe kendi yetişmeye çalışır. Ama bazen yetişemeyeceğini fark ettiğinde ben ve babama söyler. Bana “Git! Git! Karları küre!” der.

ÜK12E11: Her hafta sonu pazar kuruluyor işte, pazar alışverişini ben yaparım genelde.

ÜK14E12: Çöpleri ben atarım, Samet çöp atar.

**Sonuçta Kızım Yani, Bilmem Gerek Bunları.** Getir götür işleri dışında yer alan daha spesifik ev içi sorumluluklara bakıldığında, geleneksel ve muhafazakar aile yapısının daha baskın olduğu NAL öğrencilerinin ailelerinde toplumsal cinsiyetin konumu anlamında kadına atfedilen ev işlerinin, NAL’nde öğrenim gören kadın öğrencilere etiketlendiği görülmektedir. Dahası, bu öğrenciler ev işlerinde annelerine yardım etmeyi ya da bizzat ev işlerini kendilerinin yapmasını bir zorunluluk olarak görmekte ve bunu normal kabul etmektedirler. Bu durum, kadınların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin içinde yaşadıkları toplumun norm ve değerlerini bir doğa kanunu ya da sorgulanamaz bir gerçeklik olarak kabul ettikleri hegemonik bir sürece işaret etmektedir. Balkır’ın (1989; Akt. Kuzgun ve Sevim, 2004: 16) kadınların kendilerine yönelik algılarına ilişkin yaptığı araştırma, başarılı kadın ifadesinin, tıpkı erkeklerde olduğu gibi, kendileri için de iyi eş ve iyi anne olmak anlamına geldiğini ortaya koymaktadır. Benzer durum, kadınların kendilerine yönelik şiddeti meşru gördükleri durumlarda da görülmektedir (Aşkın ve Aşkın, 2017). Kadınların kendilerine ilişkin bu algılarının temelinde, geçirdikleri sosyalleşme biçimlerinin benzer norm ve değerleri içermesi yatmaktadır. Çünkü, toplumsal cinsiyetin sosyal inşası süresince “kadınlık kimliği şeyleşmiştir ve gündelik hayatın döngüsü içerisinde sorgulanmaksızın kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır” (Metin, 2011: 76). Kadının içselleştirme sürecine girmesi, artık onun kendisine dışsallaşan toplumsal cinsiyet normunun dayattığı çerçeveden çıkmasını olanaksız kılmaktadır. Tüm bu görüşler ışığında, NAL’nde öğrenim gören kadın

öğrencilerin ev işlerine karşı bu yaklaşımlarının, gelenekçi ve muhafazakar toplum yapısında kabul gören kadın figürünün bir izdüşümü olduğu söylenebilir.

NK1K9: Ya, annem ev işlerini, yemekleri falan hallediyor zaten de. Bazen anneme yine de yardım ederim. Ütü yaparım, evi süpürürüm. Yok, bir zorunluluktan değil de, içimden geliyor yani.

NK7K11: Ben hani anneme çok yardım ediyorum. Onun yaptığı her işi ben de yaparım evde ona yardım için. Zaten o da şey der, yarın elin evine gittiğinde bunları bil der. Öğreniyorum ya, güzel oluyor. Sonuçta kızım yani bilmem lazım bunları bence.

NK17K10: Mesela annem misafir geleceği zaman işleri yetiştiremediyse falan benden yardım isteyebiliyor, bazı işleri evi süpür diyor mesela. Yapmazsam çok fena kızar. Resmen kavga ederiz öyle bir durumda.

**Sobayı Değiştirme.** Alt sosyoekonomik düzeyde yer alan NAL öğrencilerinin ailelerinin bir kısmı, odun ve kömür yakıtlarının kullanıldığı sobalar ile ısınan evlerde yaşamaktadırlar. Bu tür evlerde sobanın her gün temizlenip yakıtının yenilenmesi gerekmektedir. Bu da ciddi bir fiziksel güç gerektirmektedir. Ev işlerinde toplumsal cinsiyete atfedilen konumun bir diğer yansımaları, NAL öğrencilerinin ailelerinde erkek çocukların ev içi sorumluluklarında görmek olanaklıdır. NAL’nde öğrenim gören erkek öğrenciler çoğunlukla evde fiziksel güç gerektiren ya da dışarı çıkmayı gerektiren işleri yerine getirmektedirler. Her gün sobanın külünün atılması ve yakıtının yenilenmesi görevi toplumda ‘erkek işi’ olarak kabul edilen eylemlere karşılık gelmekte ve dolayısıyla NAL’nde öğrenim gören erkek öğrenciler için ev işlerinin bir rutinini oluşturmaktadır.

NK8E9: Evde soba benim sorumluluğumda. Hani sobanın külünü dökersin ya, kömürünü odunun koyarım, getirir yakarım. Ben değiştiriyorum hep sobayı.

NK12E12: Evde sorumluluklarım vardır tabii var. Soba yakma. Tabii canım bana zimmetli bir görev o. Ablalarım kova kaldırmak ağır olduğu için ben yakıyorum. Mesela kömür geldiği zaman ben taşıyorum odun geldiği zaman ben taşıyorum. Sobayı yakmadığımda bağırış çağırış kavga oluyor illa ki bir şeyi de yap falan diyorlar.

NK11E10: ... Bi de ekmek alma çöp atma işleri de evin erkek çocuğu olarak bende otomatikman.

**Babanın İşinde Yardım: Öğrenirsen Aç Kalmazsın.** NAL’nde öğrenim gören erkek öğrenciler, evdeki sorumluluklarını ifade ederken babalarına işlerinde yardım etme durumundan da bahsetmektedirler. Bu öğrenciler, daha çok asgari ücretli işlerde çalışarak geçimini sağlayan ailelerin üyeleridirler. Bu aileler için çocuklarının geleceği, düzenli gelir getiren bir meslek sahibi olmaları ideali üzerine kuruludur. Bu ideal

bağlamında erkek çocuklarının babalarının işlerine yardım ediyor olmaları, bir yandan da onları gelecekteki rollerine hazırlama anlamı taşımaktadır.

NK4E11: Evde bir sorumluluk yok bende de hafta sonları babama yardım ediyorum iş olduğu zamanlarda. İşte inşaat oluyor bazen boyaya gidiyorum onunla.

NK8E9: Bazen babamla tesisata gidiyoruz. Hem yardım ediyorum hem de öğreniyorum. Babam kolunda bir altın bilezik olsun diyor. Evler oldukça tesisat da olacak çünkü, öğrenirsen aç kalmazsın diyor.

**Zorunluluk Değil, Dayanışma.** ÜAL öğrencilerinin evdeki sorumluluklarına bakıldığında, ev işlerinin yürütülmesindeki iş bölümü anlamında NAL öğrencilerinin ailelerinden belirgin bir farkın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu doğrultuda ÜAL öğrencileri, evdeki iş bölümünün bir zorunluluktan çok yardımlaşma ve dayanışma temelinde geliştiğini ifade etmektedirler. Bu haliyle ÜAL öğrencilerinin evdeki sorumlulukları, tüm aile bireylerinin katılımıyla gerçekleşen demokratik bir süreçte yürüttükleri söylenebilir. ÜAL öğrencilerinin, aile ortamında ailenin diğer üyeleriyle birlikte geliştirdikleri bu yaklaşım, onların okul ortamlarına da yansıttıkları habituslarının hangi sosyal çevrede geliştiğini göstermesi ve bunun kültürel arka planına bir açıklayıcı olması açısından önemlidir.

ÜK9K9: Genel olarak sorumlulukların yarısını annem yarısını ben üstleniyorum. Çünkü ben okuyorum annem çalışıyor. Ondan dolayı ortaklaşa yapıyoruz çoğu şeyi. Ev arkadaşı gibiyiz aslında ya. Mesela bazen ben yemek yaparım, bazen annem yapar. Mesela annem evi süpürür ben mutfağı temizlerim gibi öyle. Her şeyi ortaklaşa yaparız.

ÜK10K12 : Değişiyor. Bazen annem yorgun olunca yemek falan ben yaparım. Ama ev işlerinde yardım ederim, temizliği falan da beraber yapıyoruz. Kadın dayanışması hesabı.

ÜK15E12: Bizde şeydir herkes yardımlaşır, sabit bir görev şeyi yok yani. Temizlik konusunda özellikle annem ve babam anlaşarak yaparlar. Özellikle hafta sonları babam da ben de anneme yardım etmeye çalışırız. Yemek konusunda biz babamla daha önce gideriz eve genellikle biz yaparız. Anneme çok kalmaz.

#### **4.1.4.6. Ailenin Öğrencinin Eğitimiyle İlgilenme Durumu**

NAL ve ÜAL öğrencilerinin ailelerinin çocuklarının eğitimleriyle ilgilenme biçimlerinin, ailenin eğitim düzeyi, eğitim süreçlerine bakışları ve sahip oldukları sosyoekonomik düzeye bağlı olarak farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

**Eğitimimle Ailem İlgilenmiyor.** Bu doğrultuda NAL öğrencilerinin ailelerinin çocuklarının eğitim süreçleriyle ÜAL öğrencilerinin aileleri kadar ilgilenmedikleri; çocuklarının eğitimiyle ilgilendikleri ifade edilen ailelerin ise bu ilgilenme biçimini yalnızca veli toplantılarına katılmak ya da zaman zaman okulu ziyaret etmekten ibaret gördükleri söylenebilir. Bunun yanında NAL öğrencilerinin ailelerinin eğitim düzeylerinin çocuklarının derslerinde yardımcı olmaya yeterli olmadığı anlaşılmaktadır.

NK3K10: Ben kendim ilgileniyorum daha çok. Sonuçta hani derslerde, liseye gitmediler bilmiyorlar. Kendim çabalıyorum.

NK4E11: Valla hocam annem de babam da gelmez okula. İlkokulda annem bir kere geldi, onu hatırlıyorum. Okul nerede desen bilmezler yani.

NK12E12: Eğitimle ilgilenen ben varım başka da öyle belli biri yok yani... Şimdi 5 senedir ben bu lisedeyim 5 senede farklı farklı insanlar geldi ablam annem babam geldi hepsi.

NK1K9: Zaten iki haftaya bir babam okula geliyor. İşte, öğretmenlerle konuşuyor. İşte, öğretmen şunu dedi bana, şunu bir tık daha iyi yaparsan öğretmenin senden memnun olacak, o tarz şeyler yani.

NK9E10: Veli toplantılarına babamdan başka kimse gelmez, ödev lazım olduğunda o çıkartır getirir internetten, kitap lazım olduğunda kitap alır.

NK11E10: Ya ilkokulda babam derslerimde yardımcı oluyordu da şimdi olamıyor konulardan anlamıyor. Zaten annem ilkokul mezunu o hiç bilmiyor.

**Annem Sıkı Takipte.** ÜAL öğrencilerinin ifadelerinden, ailelerinin çocuklarının eğitim süreçleriyle daha ilgili oldukları anlaşılmaktadır. Bu kapsamda aile fertlerinin (anne, baba, abla vb.) genel olarak çocukların/kardeşlerin eğitim süreçleriyle yakından ilgili oldukları, ancak annelerin bu konuda daha öne çıktıkları görülmektedir. ÜAL öğrencilerinin aileleri yalnızca çocuklarının veli toplantılarına katılarak onların okul süreçlerini takip etmemekte; bunun yanında, eğitim düzeyleri ve içinde buldukları sosyoekonomik düzeyle paralel biçimde, çocuklarının sınav başarılarını irdelemekte, onlarla eğitim süreçlerine ilişkin diyalog kurmakta ve okul başarılarını sürekli kılmak için özel kurslar araştırıp onları bu kurslara yönlendirmektedirler.

ÜK2E10: İkisi de ilgileniyorlar. Rahat bırakmıyorlar. Kursu gönderiyorlar, özel ders aldırıyorlar falan. O tip şeyler.

ÜK7K9: İkisi de eğitimimle baya ilgililer yani aslında. Ablamla da öyleler. Mesela o üniversitede şimdi, şeyde ODTÜ’de işte. Hala annem ödevlerini yaptırı mı falan der ablama. Bana da yapar, bugün hiç kitap görmedim elinde falan der bana da.

ÜK16K11: Annem babam artık yorulmuş herhalde, pek sormazlar eğitim durumumu. Ama ablamlar ilgilenir baya. Netlerimi, denemelerde ne yaptığımı falan takip ederler.

ÜK6E10: Annem etüt merkezindeki hocalarımla çok sıkı bir takip halinde. Buradaki öğretmenlerimle de sıkı takipte.

ÜK4K10: Annem tabi benim düşüncelerimi çok merak ediyor. Eğitim konusunda sürekli bana soruyor. Çevresindekilere soruyor. Araştırmalar yapıyor.

Okul başarısının en önemli kaynaklarından olan kültürel sermaye bireylere kalıtsal olarak miras kalmaz; aksine, bireylerin aile ortamında gerçekleşen uzun erimli bir öğrenme süreci sonunda edinilir. Çocuklar için anne babalarının eğitimleriyle ilgilenme biçimleri de bu öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Dolayısıyla, ailelerin çocuklarının eğitimleriyle ilgilenme durumlarına ilişkin öğrenci ifadeleri, iki okul arasında kültürel sermayenin aktarımı sürecindeki farklılıkları ortaya koymasından açısından önemli görülmektedir. Ailelerinin eğitim süreçleriyle ilgilenmiyor oluşu, yalnızca babalarının bir zorunluluk düşüncesiyle toplantılara katılmaları ve çocuklarına onları bir adım daha ileri götürecek eğitsel dönütleri verememeleri, NAL öğrencilerinin okul başarısı konusunda kendilerine rehberlik edebilecek bir kültürel sermaye ediniminden mahrum oldukları anlamına gelmektedir. ÜAL öğrencileri açısından ise durum tam tersidir. Bu öğrenciler açısından öncelikli dikkat çekici durum, eğitim süreçleriyle annelerinin yakından ilgili olduklarıdır. Öğrencilerin Tablo 2’de yer alan demografik bilgilerinde de görülebileceği gibi, ÜAL öğrencilerinin anneleri NAL öğrencilerinin annelerine oranla daha eğitimidirler. Bu aynı zamanda ÜAL öğrencilerinin annelerinin çocuklarının eğitim süreçlerine ilişkin daha fazla bilgi ve deneyime sahip oldukları ve dolayısıyla onların eğitim süreçlerinde karşılaşılabilecekleri durumlarda kolaylaştırıcı ve geliştirici bir rol üstlenebilecekleri anlamına gelmektedir.

Her iki okul bağlamında, ailelerin çocuklarının eğitim durumlarına yaklaşımları açısından ortaya çıkan farklılığın temelinde, Lareau’nun (2003) sınıf temelli anne baba pratikleri analizi yer almaktadır. Lareau, orta ve üst sosyal sınıfta yer alan ailelerin çocuklarının eğitsel süreçlerine yaklaşımlarını ‘kurgulanmış yetiştirme’ (concerted cultivation), alt sosyal sınıfta yer alan ailelerinkini ise ‘doğal yetiştirme’ (normal growth) olarak adlandırmaktadır. Kurgulanmış yetiştirmeye göre, orta sınıfa mensup aileler, kendilerinin gerçekleştirdiği eğitim yoluyla dikey hareketliliği çocuklarının da yapabilmesi kaygısıyla, onlara eğitim hayatları boyunca destek olacak kültürel sermayeyi şekillendirmesi olası her tür bilgi, beceri ve deneyimi sunabilecek, oldukça yapılandırılmış ve düzenlenmiş bir eğitsel süreç kurgulamak istemektedirler. Buldukları sosyal sınıfın da bir avantajı olarak bu aileler, çocuklarına ekonomik

açından ve zaman anlamında yeterince fedakarlık yapma olanağına sahiptirler. Ancak, bu durumun aksine, doğal yetiştirmede alt sosyal sınıfta yer alan ailelerin çocuklarına bu tür bir olanağı sunabilecek ne zamanları ne de ekonomik olanakları vardır. Dolayısıyla bu ailelerin çocukları, yapılardan, planlanmış eylemlerden ve düzenden bağımsız bir boş zamanlar evreninde yetişirler; ki okul bunların tam tersi bir işleyişe sahiptir ve alt sınıfa mensup çocukların okullara uyum sağlayamamasının altında bu tür bir kültürel sermaye yoksunluğu bulunmaktadır.

ÜAL öğrencilerinin aileleri, Lareau'nun analizinde kurgulanmış yetiştirme yaklaşımına yakın durmaktadırlar. Soylu (2018) da, benzer doğrultuda, eğitimle statü elde etmiş anne babaların çocuklarının eğitim yaşantılarını yönlendirmede baskın bir role sahip olduklarını ifade etmektedir. Yukarıda belirtilen ÜK10K12 kodlu öğrencinin ifadeleri, ÜAL velilerinin çocuklarının gelecekte öğrenim görebilecekleri potansiyel alanlar konusunda sıkı bir biçimde yönlendirmelerine örnek gösterilebilir. Tüm bunlar, öğrenilen bir olgu olarak kültürel sermayenin aktarım formları içinde yer almaktadır. ÜAL öğrencilerinin yalnızca annelerinin değil, babalarının da eğitim düzeylerinin yüksek oluşu dikkate alındığında, öğrencilerin aile ortamında ciddi bir kültürel sermaye aktarımına maruz kaldıkları, yaşadıkları ev ve öğrenim gördükleri okul arasında kültürel süreklilik meydana geldiği ve bu sayede okulda verimli eğitsel süreçlerden geçmelerinin ve akademik başarıya ulaşmalarının NAL öğrencilerine göre daha olanaklı olduğu söylenebilir.

#### **4.1.4.7. Eğitimle İlgili Eleştiriler**

Öğrencilerin ailelerinden gelen eleştirilere ilişkin belirttikleri görüşlere bakıldığında, bu eleştirilerin daha çok öğrencilerin eğitim süreçleri, davranış biçimleri, giydikleri kılık kıyafetler ya da dış görünüşleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ailelerinin eğitimle ilişkili eleştirileri, anne babaların çocuklarını eğitim süreçleri üzerinden nasıl yönlendirdiklerini göstermesi açısından önemlidir. Bu bağlamda iki okul öğrencilerinin aileleri arasında, çocuklarının eğitim süreçlerine bakış konusunda bir farklılığın ortaya çıktığı gözlenmektedir. Buna göre NAL öğrencilerinin aileleri çocuklarının haytalarını kazanmalarının ön şartı olarak eğitimi görmekte ve bunun için de onların derslerinde başarılı olmalarının gerekli olduğunu düşünmektedirler. ÜAL öğrencilerinin ailelerinde ise çocuklarının hali hazırdaki

başarılarının devamı ve onların yetenek ve ilgileri doğrultusunda bir yükseköğrenim hayatı sürmeleri ön planda durmaktadır.

**Çalış, Bizim Gibi Olma.** NAL öğrencilerinin aileleri alt sosyoekonomik düzeyde yer almaktadırlar ve karşılaştıkları ekonomik sıkıntılar ve yaşam zorluklarını çocuklarının da yaşamasını istememektedirler. Bu aileler aynı zamanda içinde buldukları statünün, zamanında kendilerinin okul hayatlarındaki başarısızlıklarının bir sonucu olduğunu değerlendirmektedirler. Bunun yanında onlar için çocuklarının geleceği açısından en önemli şey ‘ekmeklerini ellerine almaları’, bir başka ifadeyle, eğitim hayatları bittiğinde bir an önce düzenli gelir getiren bir iş sahibi olmalarıdır. Bu bağlamda çocuklarının kendi durumlarından ders çıkarmaları gerektiğini, kendi yaşadıkları zorlukları yaşamamaları için okulda başarılı olmalarının zorunlu olduğunu sürekli çocuklarına telkin etmektedirler. NAL öğrencilerinin aileleri, içinde buldukları alt sosyoekonomik düzeyin farkında olarak, çocuklarının aynı yaşam zorlukları ile karşılaşmamaları için okulda başarılı olmalarının gerekliliğini çocuklarına sürekli hatırlatmakta ve onlara eğitim süreçlerine dair bu hatırlatmalar çerçevesinde eleştiriler getirmektedirler. Ancak tüm bu kaygıların, ailelerin eğitime tahvil edilebilecek bir kültürel sermayeyi çocuklarına aktaramıyor oluşlarından ya da bizzat bu tür bir kültürel arka plandan kendileri de mahrum olmalarından dolayı, öğrencilerin eğitim yaşantılarına kolaylaştırıcı ve geliştirici katkı sunma anlamında karşılık bulamadığını ifade etmek gerekir.

NK3K10: Yani işte ben senin için çabalıyorum da şu notlara bak falan gibi. Direk eğitimden vuruyorlar. En çok da şey, bak işte görüyorsun halimizi, ders al durumumuzdan falan gibi şeyler söylüyorlar. Abilerim de okumadılar ya, onu falan söylüyorlar işte.

NK6E9: Derlerle ilgili eleştirirler, okuyup kendimi kurtarmamla ilgili. Biz okumadık sen oku diyorlar. Büyük adam ol benim gibi amele olma der babam hep. Genellikle bu.

NK9E10: Önüne bak derler bizi örnek alma derler okumuş kişileri örnek al derler biz okumadık siz okuyun bir şey olmadık siz okuyun derler

NK11E10: Ya böyle diğer çocuklar gibi yaramazlığım yok benim o yüzden genelde okulla ilgili öğütler oluyor. Mesela derse çalışmam konusunda sürekli uyarırlar. Ablamlar çalışkandı da ben pek değilim galiba. O yüzden beni sıkıştırırlar bak sen de çalış ablanlar gibi ekmeğini eline al diye.

NAL öğrencilerinin ailelerinin eğitim süreçlerine yönelik eleştirilerinde odak noktasını oluşturan çocuklarının eğitim yoluyla kendilerinden daha iyi sosyal konumlar

elde etmelerine yönelik kaygılarının bir benzerini, NAL öğrencileri ile benzer sosyoekonomik düzeye sahip bir ailenin üyesi olan ve ÜAL’nde eğitimine devam eden ÜK14E12 kodlu öğrencinin ifadelerinde de görmek mümkündür.

ÜK14E12: Babamın işi gerçekten ağır bir iş, akşama kadar çalışıyor. Şey der hep: Beni görüyorsun değil mi? Okumadım okuyamadım, okumazsan sen bunu bile yapamazsın der. Çünkü bu zamana kadar beni babam hiç bir işte çalıştırmadı. Yazları dinlen okuluna git gel dediler hep. İş yok, kapı kapı iş gezersin, hayatın rezillikle geçer. Okursan rahat olursun sana sorarlar iş var mı diyor.

İki farklı okulda benzer sosyokültürel çevrelerden gelen bu öğrencilerin ifadelerden hareketle, alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelerin eğitimi ve okul süreçlerini, çocuklarının okul başarısı yoluyla sosyal dikey hareketlilik gerçekleştirme alanı olarak gördükleri söylenebilir. Bu görüşün motivasyon kaynağının ise, ailelerin çocuklarının kendilerinin sosyal konumlarından kaynaklanan yaşadıkları sorunlarla karşılaşmamaları kaygısı olduğu anlaşılmaktadır. Her ne kadar, büyük oranda orta ve üst sosyal sınıfa mensup olan ÜAL aileleri için de benzer bir kaygı söz konusu olsa da, iki okul öğrencilerinin aileleri arasındaki fark, daha önce de ifade edildiği gibi, kültürel sermayenin aktarılabilirliği ve eğitim yaşantısındaki etkililiği noktasında ortaya çıkmaktadır.

#### **4.1.4.8. Davranışa Yönelik Eleştiriler**

Öğrencilerin ailelerinin davranışa yönelik eleştirilerine bakıldığında NAL öğrencilerinin aileleri tarafından daha çok bir işi beceremediklerinde ya da kendilerine aileleri tarafından ya da toplum içinde atfedilen role yakışmayan davranışlar geliştirdiklerinde eleştirildikleri görülmektedir. Buna karşın ÜAL öğrencilerinin ailelerinden davranışlarına yönelik eleştiriler bağlamında bir örüntü oluşmamıştır. Bir başka deyişle, ÜAL öğrencilerinin görüşmelerdeki ifadelerinden, kendilerinin davranışlarına ilişkin ailelerinden çok ciddi eleştiri almadıkları anlaşılmaktadır.

*Senden Adam Olmaz.* NAL’nde öğrenim gören erkek öğrenciler babalarına iş yerlerinde yardımcı olurken bazı işleri yapamadıklarında babaları tarafından eleştirilmektedirler. Bu eleştirideki temel motivasyonun, NAL öğrencilerinin ailelerinin erkek çocukların okulda başarılı olamadıkları durumda babalarının mesleklerini yürütmelerini ve bu yolla düzenli bir gelir getiren işe sahip olmalarını istemeleri olduğu düşünülmektedir.

NK12E12: Her konuda eleştirir. Dükkana gittiğim zaman bir işi yapmadığımda senden adam olmaz, senden bir şey olmaz der. Okulda da dört dörtlük değilim ya, işte okumayacan madem şu işin bi ucundan tut falan diye kızıyor o da. Babam okulla ilgili şeyler duyduktan sonra da senden bir şey olmaz diyor. Yani ona göre birinden birinde başarılı olmalıyım.

***Hanım Gibi Yemek Yapamıyorsun.*** NAL’nde öğrenim gören erkek öğrencilerin babalarının işlerinde yardımcı olurken aldıkları eleştirilerin bir benzerini de kız katılımcıların ifadelerinde görmek mümkündür. Bu ifadelerde kadının ev işleri ile etiketlenen toplumsal rolü öne çıkmaktadır. “Kadınlık ev üzerinden tanımlanır ve yeniden üretilir: Ev ve ev işleri, kadınların ortak deneyimlerinin odağında durur ve kadınlik kimliğinin çekirdeğini ev içine bağlar” (Aktaş, 2013: 55). Bu görüş dikkate alındığında, NAL’nde öğrenim gören kadın öğrencilerin, aileleri tarafından evde iyi yemek yapamadıkları ve dolayısıyla gelecekteki kadın rolleri açısından sıkıntı yaşayacakları biçiminde eleştirilmeleri anlamlı hale gelmektedir.

NK14K12: Mesela yemek falan yaptığımda genelde yapmayı bilmediğim için baya kötü yönde eleştiriyorlar. Hani hiç öğrenemeyeceksin, hanım olamayacaksın, sen de zaten yetenek yok gibisinden.

***Kızım Biraz Ağır Olsana, Millet Ne Anlayacak?*** Geleneksel toplum yapısının bir gereği olarak kadınlar, yalnızca ev içindeki görevleri boyutuyla değil, aynı zamanda sosyal yaşamdaki davranış biçimleri açısından da bazı davranışları gösterememektedirler. Bu davranışlar toplumda ayıp olarak karşılanmakta ve kadının sosyal davranış biçimini şekillendirmektedir. Buna göre bir kadının toplum içinde abartılı biçimde gülererek konuşması kabul edilmez görülmektedir. NAL öğrencilerinin aileleri de kızlarının bu tür davranışlarına aynı doğrultuda eleştiriler getirmektedirler.

NK13K12: Ben genelde konuşurken, bir şeyleri anlatırken falan gülererek anlatırım. Ama bu bazen sorun olabiliyor, hele evde ya da akrabaların yanında. Mesela annem şey diyor, kızım yakışıyor mu diyor, babam kızım biraz ağır olsana, niye öyle kahkaha atarak konuşuyorsun, millet ne anlayacak falan diyor.

NAL öğrencilerinin ailelerinin çocuklarının davranışlarına yönelik eleştirilerinin birbiriyle ilişkili iki odak çevresinde geliştiği görülmektedir. Aileler, öncelikli olarak çocuklarının içinde yaşadıkları kültürün geleneksel kodlarına uygun ve bu kültür içinde kabul edilebilir biçimde hareket etmelerini istemektedirler. Bu durum, Anadolu kültüründe erkek ve kadınlara atfedilen farklı konumları gündeme getirmektedir. Buna göre kadınlar, ev işlerinde iyi oldukları ve abartılı davranışlar sergilemedikleri ölçüde

değer görmektedirler. İkinci boyutta ise erkek çocukların söz konusu kültürde benzer biçimde konumlanışı yer almaktadır. Anadolu kültüründe erkek, bir güç sembolü olarak evin geçimini sağlamakla yükümlü görülmektedir. Yukarıda bir erkek öğrenci için babasının söylemiş olduğu ‘senden adam olmaz’ ifadesinin temelinde, büyük oranda alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ve gelenekleri önceleyen NAL velilerinin, erkek çocuklarının eğitim hayatı sonrasında evin yükümlülüklerini taşıyabilecek donanıma sahip olmalarını beklentisi yer almaktadır.

#### 4.1.4.9. Giyim Tarzına Yönelik Eleştiriler

***Küpe Takan Erkekler; Mavi Saçlı ve Dövmeli Kadınlar.*** Ailelerin çocuklarının giyim tarzlarına yönelik eleştirilerine bakıldığında, ÜAL öğrencilerinin ailelerinin, erkeklerin küpe takmaları ya da kadınların dövme yaptırmaları gibi genel toplumsal kabuller çerçevesinde uç olarak görülebilecek davranışları eleştirdikleri görülmektedir. Ancak öğrencilerin ifadelerinden, giyim tarzlarına ilişkin eleştiri gelse de, ailelerinin herhangi bir yaptırım ya da zorlamaya gitmedikleri ve zaman içinde durumu hoşgörülü biçimde kabullendikleri anlaşılmaktadır.

ÜK3E12: Ya bizimkiler şey biraz, aileden muhafazakar yetişmişler biraz. Özellikle babam öyle. İşte liseye başladığımda küpe takmaya da başladım. Biraz kızdılar başta da şimdi alıştı babam. Hatta ara sıra değiştir şu küpeni, adam gibi bir şey tak falan diyor.

ÜK13K12: Eleştiri tabi alırım. Özellikle giyim tarzım, saçım, başım yani özellikle ablamdan çok fazla eleştiri alıyorum. Daha doğrusu ablam taktı işte bu ne böyle mavi saç mı olur, şu dövmenin ne anlamı var, çok çirkin olmuşsun falan diyor. Ama çok fazla önemsememeye başlayınca ben, onlar da bıktılar eleştirmekten.

***Başörtülü Bayan Böyle Mi Giyinir?*** NAL öğrencilerinin ailelerinin çocuklarının giyim tarzlarına ilişkin eleştirilerine bakıldığında, gelenekçi ve muhafazakar sosyal davranış kabullerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Buna göre, bu düşünce biçimini yansıtmayan ve özellikle de kadın öğrencilerin kendilerine atfedilenin dışında geliştirdikleri giyim tarzlarının öğrencilerin aileleri tarafından eleştirildiği görülmektedir. Bu doğrultuda başörtülü bir kadın öğrencinin dar bir kıyafet tercih etmesi ya da makyaj yapmış olması eleştiri konusu olabilmektedir.

NK2K11: Halam gözlerine hep mavi sürer böyle mavi çerçeve yapar. Ben de siyah severim genellikle siyah yaparım. Babam sürme şunu ayakkabı boyası gibi diyor. Bir de başını örtüyorsun. Ya örtün ya makyaj yap, bir karar ver diyor.

NK13K12: Ya aslında bazen de sıkıyorlar tabi. Anne olunca sen de anlarsın falan diyorlar. Ya mesela bizim şimdi sülalede bir iki tane açık var, herkes başörtülü. Ben de takıyorum da, pantolon falan da giyiyorum sonuçta. Bazen annem dapdar giymişin yine, çıkar şunu falan der. Başörtülü bayan böyle mi giyinir, ayıp der.

#### 4.1.4.10. Aile Ortamında Konuşulanlar

Sosyal inşa kuramının temelinde yer alan etkileşim süreçlerinin çekirdeğini, Berger ve Luckmann'ın 'söyleşme' olarak ifade ettikleri kavram oluşturmaktadır (Galbin, 2014). Bir başka deyişle, sosyal inşaada sözü edilen aşamalar ancak bireylerin kendilerini ifade edebildikleri söyleşme gerçekleştiği zaman bütünlükle sonuçlanır. Söyleşme, bireylerin ailelerinin norm ve değerlerini içselleştirmelerinin etkileşimler içindeki taşıyıcısıdır. Bunun yanında, ailelerin kültürel sermayelerinin yeni kuşaklara aktarımında da söyleşme önemli bir yer tutmaktadır (Jaeger, 2011). Dolayısıyla, bir söyleşme biçimi olması ve gündelik yaşamın aile içindeki gündem içeriğini ortaya koyması açısından aile ortamında konuşulanlar önemli hale gelmektedir.

**Çocukların Eğitimi.** Aile bireylerinin bir araya geldiklerinde ne üzerine tartıştıkları ya da neyi gündeme taşıdıkları, o ailenin hangi konuları önemli gördüğünü göstermesi açısından önemlidir. Bu bağlamda her iki okul öğrencilerinin ailelerinin kendi aralarında konuştukları konulara bakıldığında, çocuklarının eğitimi konusunun ortaklaştığı görülmektedir. Bu ortaklaşmaya karşın ailelerin eğitim konusuna bakışında belirgin bir farkın olduğu görülmektedir. ÜAL öğrencilerinin aileleri daha çok çocuklarının akademik başarısına vurgu yapmakta ve onların gelecekte hangi bölümde öğrenim görürlerse onlar için daha iyi olacağı kaygısını taşımaktadırlar. NAL öğrencilerinin aileleri ise gelecekte aynı zorlukları yaşamamaları kaygısı ve 'çalış, bizim gibi olma' düşüncesiyle, çocuklarının eğitim durumunu daha genel geçer ifadeler üzerinden konuştukları ve onlara bu çerçevede öğütler verdikleri anlaşılmaktadır.

NK1K9: Aile ortamında, bizim kardeşimle durumumuz. Ders falan, okumanın bizim kurtulmamız için ne kadar önemli olduğu konuşulur, hep daha iyi olmamız gerektiğini söyler babam. Bu konuları daha çok babam açıyor. Annem de babamın söyledikleriyle birebir aynı oluyor.

ÜK2E10: Mevzu genelde ilk önce G. hiç ders çalışmıyorsun olur.

ÜK15E12: Bu dönemde özellikle benim derslerim konuşulur. Ben siyaset bilimi ya da sosyoloji istiyorum, ama sayısal bölümdeyim. O konuşulur işte tıp oku, mühendis ol, boş ver sosyolojiyi falan diyorlar.

**Felsefi Konuşmalar: Dünya Nereye Gidiyor?** Bu ortaklaşmanın yanında ÜAL öğrencilerinin ailelerinin, sahip oldukları yüksek eğitim düzeyi ve entelektüel birikimden kaynaklı bir biçimde, ev ortamında kadına şiddet ya da güncel politika gibi ülke gündemini meşgul eden konuları konuşarak, kimi zaman da felsefi tartışmalar yaparak NAL öğrencilerinin ailelerinden farklılaştıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca, ÜAL öğrencilerinin ailelerinin günlük hayattaki olaylara karşı eleştirel bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir.

ÜK1E11: İşte herkes salonda oturur ayağını uzatır. Yani öyle çay oturma muhabbetle geçer. En çok... Valla hocam birazcık garip olacak ama felsefi olarak okumuş insan oldukları için daha çok hayat hakkında sorgulamalar yapılır veya şu an ne oluyor, dünya nereye gidiyor tarzında konuşulur. Ama belli bir konu başlığı yoktur. Genel konuşulur.

ÜK2E10: İşte siyaset falan konuşuluyor, ülkeyi biz kurtaracağız ya hani. Babam gazetede bir şey görür ve söylenmeye başlar. Ya devlete kızıyor işte, yapılanlara. Oradan annem katılıyor. Öyle...

ÜK13K12: Bir araya geldiği zaman ben genelde dinliyorum çok karışmıyorum. Çünkü ben karışınca birazcık fazla eleştirebiliyorum. Ben genelde özellikle hani kadına şiddet konusunda falan çok fazla tepki gösteriyorum. Bu yüzden bazen çok abartıyorsun gibi tepkiler alıyorum.

**Ev Ekonomisi.** NAL öğrencilerinin aileleri genel itibariyle düşük gelirli ailelerdir. Dolayısıyla bu ailelerin gündeminin 'geçim derdi' olarak ifade edilebilecek konularda öncelik kazanması şaşırtıcı olmamaktadır. Bu kapsamda NAL öğrencilerinin ailelerinin borçlar, çocukların işsizlik durumu, iş yerindeki tasarruflar ve yatırım alternatifleri gibi ev ekonomisini doğrudan ya da dolaylı ilgilendirecek konuları öncelikli olarak konuştukları görülmektedir. Örneğin, bu çerçevede, ailenin yaşamını sürdürdüğü gecekondunun yıkılıp yerine kentsel dönüşüm kapsamında konutların yapılacak olması, ailenin yaşam standartlarında ciddi değişikliğe neden olacağı için NAL öğrencilerinin ailelerinin gündemini uzun süre meşgul edebilmektedir.

NK3K10: Hangi konular konuşulur? Borçlarla ilgili konuşulur. Başka?.. Öyle yani, borç falan.

NK8E9: Bizim evde genelde abimin iş durumu konuşulur. İşsiz ya, o konuşulur. Bir de babam malzeme alıyor iş için onun borçları oluyor, evin de masrafları oluyor onlar konuşuluyor.

NK4E11: Bizim evde genelde babamın işi konuşulur işte ne iş aldı, ne yapıyor bu hafta onlar yani. Ama ne zamandır evde konuştuğumuz tek konu işte bizim gecekondunu yıkılacakmış, bizim oradaki gecekondular yani.. Bi proje mi ne varmış işte, müteahhit geldi hatta bir iki defa bakmaya bizim evin oraya... Yeni bina yapacaklarmış yerine, o konuda ne yaparız ne ederiz diye konuşuyoruz.

NK12E12: Şimdi babam işleri ne yapalım, bundan kaç tane alalım diye s¼rekli diyalog içerisinde sorar yani bana falan. 7 kardeşiz zaten ister istemez zaten konuŐacaksınız, ev zaten k¼c¼c¼k.

NK11E10: Ablamların okul işi konuşulur. niversitedeler ya. Babamla annem para hesaplarını, yatırım konularını filan konuşur. Bunlar yani.

## 4.2. Okul İçi S¼reler

Araştırmanın bu b¼l¼m¼nde, okul k¼lt¼r¼n¼n oluşum zemini olarak g¼r¼len okul içi s¼reler; ¼ğrencilerin okula bakışları, gelecekte yapmak istedikleri meslekler, derslerle kurulan ilişki, okuldaki diğerk ¼ğrencilerle kurulan ilişki biçimleri, ¼ğretmenlerle ilişki biçimleri, ¼ğrencilerin t¼kretim alışkanlıkları ve okuldaki sosyal faaliyetler çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu temalar 22 kategori ve 74 kod başlığı altında açıklanmaktadır. Okul içi s¼relere ilişkin temalar, kategoriler ve kodlar Tablo 4'te g¼sterilmektedir.

Tablo 4.

*Okul İçi Süreçler*

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Okula Bakış	Okulu Tercih Etme Nedeni	Ev Faktörü Bir Okul Kültüründen Diğesine Kaçış
	Okulun İfade Ettiği Anlam	Hayallere Ulaştıran Bir Eğitim Yuvası Yaratıcı Düşünceyi Kısıtlayan İşçi Üreten Fabrikalar
Öğrenim Görülen Okula İlişkin Düşünce	Okulda Zorlanılan ve Anlamsız Görülen Durumlar	Sosyal Okul
		Öğrencilerin Etkileşimde Olduğu Nitelikli Bir Okul
		Zengin Okulu
		Okulun Adı Çıkılmış, Geleni Kendine Benzetiyor
		Neyini Seveyim Bu Okulun?
		Sevmesem De Alıştım
		Yönetimsel Müdahaleler
		Gereksiz Sıkı Disiplin
		Yasaklar ve Tek Tip Kıyafet: Sesimizi Duyun Ya!
		Üniforma Direnişi
Okulda Kabul Edilemez Davranışlar ve Okulda Karşılık Bulma Biçimi	Okuldan Ayrılma Düşüncesi	Dışlanma
		Sigara
		Öğretmenler Bize Yapmayın Dediklerini Kendileri Yapıyor
		Kozmopolit Okul Kültürü
		Öğretmenlere Laf Söylenmiyor
Okuldan Ayrılma Düşüncesi	Okuldan Ayrılma Düşüncesi	Öğretmenlere Saygı ve İtaat Kültürü
		Kız-Erkek İlişkisinde İleri Gitme
		Katı Disiplin Süreçleri
		Bu Okulda Kabul Edilemez Davranış Diye Bir Şey Yok
		Okul Kültürüne Uyum Sorunu
Okuldan Ayrılma Düşüncesi	Okuldan Ayrılma Düşüncesi	Okulun Niteliği ve Öğretmen Yaklaşımları
		Temel Liselere Geçiş

Tablo 4'ün Devamı

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Gelecekte Ne Olmak İstedığı	Meslek Tercihi	İlgi Alanından Bir Meslek
		Hem O Hem De O
		Baba Mesleği
		İyi Meslek = Düzenli Gelir
		Cinsiyetçi Yaklaşım
Okulun Gelecek Beklentisindeki Yeri		Bu Okul Beklentilerimi Karşılıyor
		Diploma Alsam Yeter
		Üniversite Sınavında Başarı Dersleri Sevmekten geçiyor
		Boş Dersler ve Kolay Dersler
		Dersler Tekdüze, Yaratıcılık Yok
Derslerle Kurulan İlişki	Sevilen ve Sevilmeyen Dersler	Eğitim Koçum Babam
		Özel Dersler ve Etüt Merkezleri
		Okul Kursları
		Yoklama Defteriyle Okuldan Kaçma
		Hoca Arkasını Dönünce...
Okuldaki Diğer Öğrencilerle İlişki Biçimleri	Öğrencilerin Rahatsız Eden Davranışları	Alay
		Devrecilik
		Alkış Ritüeli
		Prim Kasmak: Çantanı Pazardan Mı Aldın?
		Yaşının Olgunluğunu Taşımayanlar
En Sorunlu Görülen Öğrenci Tipi		Gösteriş ve Özentisi Peşinde Koşanlar
		İş Egoistlikten Çıktı: Asıl Hasta Sensin, Farkında Değilsin
		Asosyal İnekler
		Kavgalar
		Efsane Belalılar
Bir Okul Kültürü Bileşeni Olarak Şiddet		Çeteleşme
		Tomboy Kızlar
		Şiddetin Biçimlendirdiği Davranışlar

Tablo 4'ün Devamı

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Öğretmenlerle İlişki Biçimleri	Beğenilen Öğretmen Tipi	Ara Sıra Kaynatan Öğretmen
		Kafa Dengi Öğretmen
	Öğretmenlerin Verdiği Öğütler	Dersinin İyi Anlatan Öğretmen
		Kendinizi Kurtarın, Ailenizi Mahcup Etmeyin
		Başarılı Öğrencileri Kayırma
	Öğretmenlerin Ayrım Yaptığı Durumlar	Son Sınıflara Tolerans
		Yalaka Tipler Kollanıyor
		Eti Senin Kemiği Benim
		Bu Sene Mezunum, Bu İş Burada Kalmaz
	Öğretmenlerle Yaşanan Sorunlar ve Çözme Yaklaşımları	Diyalog ve Dayanışma
Babam Okula Gelince Sorun Kalmıyor		
Okuldaki Sosyal Faaliyetler		Tiyatro
		Dans
	Müzik	
	Resim	
Geziler	19 Mayıs Gösterileri	
	Yurtiçi	
	Yurtdışı	
Mezuniyet Törenleri	Her Yıl Yapılır	
	Düğün Gibi	

## 4.2.1. Okula Bakış

### 4.2.1.1. Okulu Tercih Etme Nedeni

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulu tercih etme nedenleri hem o okulun sahip olduğu çekici faktörleri hem de öğrencilerin o okulu tercih etmelerindeki motivasyonlarını göstermesi açısından önemli görülmektedir. Sosyokültürel ve sosyoekonomik açıdan birbirinden farklı profillere sahip NAL ve ÜAL öğrencileri okulu tercih etme nedenlerinin bir kısmında ortaklaşalar da, genel itibariyle iki okulun öğrencilerinin okullarını farklı nedenlerle tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

**Ev Faktörü.** Ev sözcüğü burada öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara yakınlığa ve ailelerin okul tercihleri üzerindeki etkilerine işaret etmektedir. Bu kapsamda, okulun öğrencilerin evlerine yakın oluşu, her iki okul öğrencileri için de bir okul tercih nedeni olabilmektedir. Ancak öğrencilerin bunu ifade etme biçimlerinde farklılık olduğu görülmektedir. ÜAL’nde öğrenim gören öğrenciler ifadelerinde puanlarının yüksek olduğunu, daha iyi bir okula gitmeyi tercih edebileceklerini ancak daha uzak bir okula gitmeyi konforlu olmadığı için tercih etmediklerini ifade ederken, NAL öğrencileri ulaşım için ekstra bir gider olmaması için okulu tercih ettiklerini ifade etmektedirler. Bu durum iki okul öğrencilerinin ekonomik düzeylerindeki farkı göstermektedir. NAL öğrencilerinin okul tercihlerinde puanları yettiği için o okulu tercih etmiş oldukları ve ayrıca ailenin, özellikle babanın, okul tercihlerinde baskın bir faktör olarak öne çıktığı anlaşılmaktadır.

ÜK2E10: Okul evime 3 dakika uzaklıkta, bisikletle gelirsene 45 saniye sürüyor yokuş aşağı kaptırınca. Burayı seçmemim birinci nedeni oydu, eve yakın olması. Ama aslında ben şey diyordum şu Sıhhiye Atatürk var ya hazırlıklı olan. Yol çilesi çekerim oraya giderim diyordum. Sonra boş ver dedim zaten baya eve yürüyerek okula gelmenin tadını bir kere aldıktan sonra hem boş ver metroyla otobüs yol mu çekeceğim dedim.

ÜK18K9: Ya ben şimdi, zaten buraya yakın adam akıllı tek yer burasıydı. Puanım da yüksekti zaten.

NK4E11: Bu okula işte ev yakın ya ondan yani. Aslında babam beni okutmaya da pek niyetli değildi de, okursanız aha okul orda dedi. Ben de uzman çavuş olmak istiyorum ya, yakın olunca da buraya geldim işte.

NK8E9: Aslında benim puanım başka okullara da tutmuştu, ama yol parası vermeyelim diye bu okula yazdırdı babam beni. Evet, yürüyerek gelip gidiyorum okula.

NK1K9: Ama puanım ona yetmedi yani. O kadar çalışıp yapamadım. Burayı da puandan dolayı mecburen tercih ettim zaten.

NK5E12: Sonuç kağıdını götürdüm anneme verdim, sen dedim istediğin gibi yaz oraya okulları dedim çıktım evden. Sonra işte tercihte burası geldi.

NK12E12: Anadolu meslek liselerini tercih yapmıştım ben. Sonra babamla konuştuğumuz zaman mesleğin var elinde zaten (yufkacılık) meslek lisesinde ne yapacaksın, git NAL'nde oku, hem yakın dedi. Haklısın baba dedim sonra buraya yazıldım. Yani öyle bir kendi tercihim falan yok, babam dedi diye buraya yazıldım.

Anne babanın eğitim ve gelir seviyesi çocuklarına sundukları eğitim olanakları ve okul tercihlerinde, tutum ve yargılarında etkilidir ve bu etki eğitim ve gelir seviyesi düşüklüğü ve yüksekliği ile doğru orantılıdır (Cengiz, Akgün ve Titrek, 2014). Bir başka deyişle ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri öğrencilerin okul tercihlerini yönlendirmektedir. Alt sosyoekonomik düzeyden gelen NAL öğrencileri, ekonomik şartları bir başka tercihe el vermediği için zorunlu olarak bu okulu tercih etmektedirler. Burada tercih edilecek okulda karşılaşılabilecek olası giderler yanında, öğrencilerin de ifadelerinde yansıdığı biçimde, ailelerin evin bulunduğu semtten başka bir semte çocuklarını yol masraflarını karşılayamayacakları için gönderememeleri etkili olmaktadır.

Bunun yanında anne babalar tavır ve tutumları, eğitim düzeyleri ve sahip oldukları meslekleriyle çocukları için birer rol model olmaktadır. Yapacakları yönlendirmeler ile de örnek oldukları çocuklarının okul tercihlerinde belirleyici olmaktadır (Tezcan, 1997). NAL öğrencilerinin okul tercihlerinde özellikle babalarının yönlendirmeleri etkili olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin sahip oldukları kültürel arka planın okul tercihlerine bir yansımasıdır. Ataerkil aile yapısının baskın olduğu bu kültürel yapıda baba figürü çocuklarının yaşam tercihleri üzerinde oldukça baskın bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla bu etki NAL öğrencilerinin okul tercihlerinde de görülmektedir.

***Bir Okul Kültüründen Diğesine Kaçış.*** Araştırma kapsamında her iki okuldan yirmi öğrenci ile görüşme yapılmıştır. ÜAL'nde görüşme yapılan öğrencilerin önemli bir bölümünün bir başka okuldan nakil yoluyla ÜAL'ne geldikleri görülmektedir ve bu durum ÜAL'ni okul tercihi gerekçeleri anlamında NAL'nden farklılaştırmaktadır. Öğrencilerin lise öğrenimlerine başladıkları okulları bırakarak ÜAL'ni tercih etmelerinin temelinde yatan en önemli gerekçe, yaşam tarzları ve dünya görüşlerinin bu okullarda bir karşılığının bulunmuyor oluşudur. Bu öğrenciler, okul kültürünün bir

parçası olan ve çevrenin okula bakışını yansıtan *dış kültürün* içerdiği bilgi dolayısıyla ÜAL hakkında bir fikir edinerek bu kararı verebilmektedirler. Erkek arkadaşıyla olan ilişkisi önceki okulunda dedikodu ve iftira konusu edilen bir kız öğrencinin ifadesi şu şekildedir:

ÜK4K10: Bu okuldan önce gittiğim okul vardı Etimesgut'ta. Puanım çok iyi olmasına rağmen eve yakın diye oraya göndermişti ailem. Orada bir arkadaşım vardı. Onunla biz çok yakındık ve insanlar sürekli bizim hakkımızda dedikodu yapmaya başlamıştı. Arkamızdan konuşmaya başlamışlardı ve bu beni rahatsız ediyordu ve üzüyordu. İnsanlar buraya göre çok farklıydı o okulda. Çok acımasızca iftira atabiliyorlardı. Bu okulda hiç görmedim öyle bir şey. Aileme ısrar ettim ve bu okula kaydımı aldurdım.

Bunun yanı sıra öğrenciler, bir önceki okullarında dünya görüşleri konusunda gerek öğrenciler gerekse de okul yönetimi ve öğretmenler tarafından baskı gördüklerini ve bu baskının kendilerini mutsuz ettiğini; baskıdan kurtulmak için de okul değiştirerek ÜAL'ne geldiklerini belirtmektedirler.

ÜK1E11: Aslında ODTÜ'de çok güzel bir başarı yakalamıştım. İdare ile aram pek iyi eğildi. Çünkü otoriter, gücünü hissettirmeyi seven insanlarla hiç anlaşamam. İlla bir düzen olacak diye sert olduğunda ve beni tanımadan direk ön yargı ile yaklaştıklarında ben bundan çok bıkmıştım. ODTÜ'de çok mutsuzdum hem öğretmenler ve idari kadrodan dolayı hem de bazı olaylardan dolayı, dedim mutsuzum ben, buna gerek yok. O yıl da özel okullardan devlet okullarına geçiş yapmışlardı. Böyle atanarak geçtim yani.

ÜK5E10: Ortaokulda özelde okudum ama özele devam etmek istemiyordum, baskıcıydı biraz, rahat olurum dedim. Atatürk lisesine başladım gayet her şey güzeldi. Ama işte sonra annem hazırlık var diye beni Rıdvan Binnaz Ege'ye aldı ama Binnaz'dan nefret ettim. Okulda biraz sağcılar filan vardı. Onlarla tartışmalarım falan oldu. İnsanları beğenmiyordum. Hocalar baskılıyordu beni. Onlar da beni sevmiyordu farklı görüşümden dolayı. Ben de dedim daha da burada durmam. Düşündüm Gazi Anadolu'ya mı geçsem yoksa başka bir yere mi geçsem. Sonra Gazi Anadolu da böyle bir yer olabilir dedim. Ben dedim en iyisi daha altta bir okula gideyim sonra buraya geldim.

Öğrencilerin okul değiştirmelerinde etkili olan bir diğer faktör de, onların yaşam tarzlarının önceki okullarında yerleşik olan okul kültüründe karşılık bulamamasıdır. Bu anlamda öğrenciler, saçlarının uzun olması ya da kılık kıyafetlerinin okul için uygun olmaması gerekçesiyle kendilerini baskı altında hissettiklerini; bu baskının kaynağının ise, bu okulların toplumun 'alt seviyesinde' yer alan insanların bulunduğu bölgelerde yer alması olduğunu öne sürmektedirler.

ÜK6E10: Otomatik olarak 75. Yıl Anadolu lisesine attılar beni. Orada disiplin olayları, daha doğrusu kılık kıyafet konusunda çok sıkıyorlardı. Ben o okulda

hani, en çok dikkat çeken öğrenciydim. Saç konusunda özellikle. Saçlarım açıldı, toplamamıştım o zamanlar. Kıvırcık ya, açınca kafa büyüyor. Orada da müdür yardımcısı geldi, saçımın böyle olamayacağını söyledi. Farklı olduğum için müdür öğretmenler falan kaldıramadı farklılığımı. Okul değiştirmem de büyük etkenlerden biri de bu olmuştu. İyi ki de değiştirmişim çünkü bu okul daha rahat o konuda.

ÜK8K10: Milli Piyango'da öğrenciler biraz şeydi. Etimesgut deyince zaten aslında insanlar... Ya dürüst olalım Ankara'da toplumun biraz daha alt seviyesindekiler vardı okulda. Bundan dolayı da aslında özgür de değildim orada. Kıyafete falan karışılırdı. Buraya gelince pek böyle takan insanlar olmadı.

İnsanlar içinde yaşadıkları toplumun kültürel yapısını içselleştirdikleri ölçüde o toplumun üyesi olabilirler. “Buna yol açan süreç ise sosyalleşmedir: Sosyalleşme bireyin bir toplumun ya da toplumun bir kesitinin nesnel dünyasına kapsamlı ve tutarlı bir şekilde girmesi olarak tanımlanabilir” (Berger ve Luckmann, 2018: 195). ÜAL öğrencilerinin ifadeleri, önceki okullarında yaşadıkları olumsuz durumların öğrencilerin özgür düşünce ve yaşam tarzlarının bu okullarda alan bulamamasından kaynaklandığını göstermektedir. Bir başka deyişle bu öğrenciler, sahip olduklarından farklı kültürel normların işletildiği önceki okullarında, o okulun kültürünü içselleştirecek sosyalleşme süreçlerini yaşayamamışlar ve dolayısıyla okul toplumunun bir üyesi olamamışlardır. Bu durum öğrencilerin okul değiştirmeleri için itici bir faktör olarak görülebilir.

Burada önemli olan bir diğer konu da, öğrencilerin ÜAL'ni tercih etme gerekçeleridir. Okul kültürünün, en basit ifadeyle, okul toplumunu bir araya getiren idealler, değerler ve normların bir bileşimi (Ayık ve Ada, 2009) olduğu düşünüldüğünde, ÜAL'nin sahip olduğu kültürel yapının öğrencilerin dünya görüşleri ve yaşam biçimleri ile örtüşmesinin ÜAL'ni bu öğrenciler için tercih edilecek cazip bir okul haline getirdiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler ayrıca, okul seçimlerindeki yaklaşımlarıyla, Bourdieu'nun (2016) kültür odaklı yaşam biçimlerinin hiyerarşik biçimde sınıfları ayırdığı düşüncesine örnek teşkil etmektedir. ÜAL öğrencileri benzer sosyal davranış pratiklerine ve kültürel beğenilere sahip olan öğrencilerle birlikte öğrenim görmek için bu okulu tercih etmektedirler. Çünkü kültürel zevkler bireylerin sınıfsal koşullarının ürünüdür ve onları diğerlerinden ayırırken bazılarını sınıflandırır ve birleştirir (Bourdieu, 1984). Temelde öğrencileri ÜAL'ne gitmeye yönlendiren durum, onların habituslarının bir parçası olan özgürlükçü yaşam pratiğinin bu okulda yaşam şansı bulmasıdır. Öğrenciler ÜAL'nde bu dünya görüşünü okul yaşamlarında ifade edebileceklerine inanmaktadırlar. Ayrıca bu öğrenciler, ÜAL'ne gelmeden önce kısa süre öğrenim gördükleri okulları hareket alanlarını kısıtlayıcı, öğrencilerini ise alt

seviyede ve kendilerinden farklı olarak tanımlamaktadırlar. Çünkü kültürel sermaye, orta ve üst sınıfa mensup bireylerin kültürlerini alt tabakalardakilerden daha üstün olarak tanımlanmalarına olanak sağlamaktadır (Robbins, 2005; Akt. Bennett vd., 2009).

#### 4.2.1.2. Okulun İfade Ettiği Anlam

Katılımcı öğrencilerin okula ilişkin düşüncelerinin, özelde okulun ve genelde eğitimin işlevi çerçevesinde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kapsamda her iki okul öğrencileri arasında okula ve eğitim kurumuna yaklaşım anlamında farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre NAL öğrencilerinin önemli bir bölümünün okula olumlu anlamlar atfettikleri, ÜAL öğrencilerinin ise genel olarak okul ve eğitim kavramlarına eleştirel yaklaştıkları görülmektedir.

*Hayallere Ulaştıran Bir Eğitim Yuvası.* NAL öğrencilerinin okula ilişkin görüşlerine bakıldığında, okulun onların gelecek planlarını şekillendirmelerinde önemli bir araç olduğu, onları kötü alışkanlıklardan koruyan ve aile ortamlarını onlara anımsatan bir korunak niteliği taşıdığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında NAL öğrencilerinin okulu, bu korumacı tutumu çerçevesinde, onları terbiye eden ve onları ne tür davranışlar sergilemeleri gerektiği konusunda öğütleyen bir yer olarak tanımlamaları da ayrıca dikkat çekicidir.

NK1K9: Okul eğitim yuvasıdır bence. Yani ailemizin verebileceği fazla şeylerden, yani öğüt verir. Yapıp yapmayacağımızı söyler. Ama okuldaki dersleri kısacası matematik falan öğrenirsin, o tarz bir şey.

NK2K11: Gelecekte bir hayat, hayallerimiz varken ona gitmede en büyük araç. Yani o hayallere bizi en iyi ulaştırabilecek araç.

NK8E9: Okul okurken sadece ders öğrenmiyoruz bence, hayatı da öğreniyoruz. Yani dışarıda nasıl davranacağız, küçüklerimize büyüklerimize nasıl davranacağız bunları öğretir okul. İlkokulda öğretmen anne baba gibidir diyorlardı, aynı onun gibi işte öğretmenler de bizi evde anne babamızın terbiye ettiği gibi eğitiyorlar.

NK12E12: Okul insanlara hayatı öğretir nasıl yaşanılması gerektiğini öğretir. Aslında okul bir yaşama geçiş şeyidir. Nasıl diyeyim size, ders falan hikâye. Yani ders öğrenilse ne olur öğrenilirse ne olur? Okula geldiğin zaman insan dersten çok her şeyi öğreniyor, anlattım ya işte yaşadığım şeyi (uyuşturucu deneyimi). Okul hayatı öğreten bir şeydir.

NAL öğrencilerinin okula atfettikleri bu olumlu anlam bazı öğrenciler için farklı bir içeriğe sahip olabilmektedir. Katılımcı öğrenci NK4E11, okulu arkadaşlarıyla buluşma yeri olarak gördüğü için seviyor oluşunu şekilde dile getirmektedir:

NK4E11: Ya çoğu kimse okulu sevmiyor, işte sıkıcı görüyor. Ama ben seviyorum. Arkadaşlarım hep burada. Onlarla mahallede olsa zibidilik yaparız ama okulda hem yok yazılmıyor, hem de takılı yok işte.

**Yaratıcı Düşünceyi Kısıtlayan İşçi Üreten Fabrikalar.** ÜAL öğrencilerinin okula ilişkin görüşlerine bakıldığında, Bowles ve Gintis'in yeniden üretim kuramları çerçevesinde "okulların modern toplumda kapitalist düzenin çıkarlarına hizmet ettiği" ve bu doğrultuda "baskıcı bir kapitalist toplumun gerek duyduğu değerleri ve kişilik özelliklerini ürettiği" (Hurn, 2018: 65) görüşünün, öğrencilerin ifadelerinde neredeyse Giroux'nun (2014: 88) "okullar işçi sınıfı için fabrikalar haline gelmiştir" argümanı ile aynı biçimde karşılık bulduğu görülmektedir. Buna göre ÜAL öğrencileri okulu toplumun ihtiyaç duyduğu çerçevede bireyler üreten fabrikalar gibi görmektedirler ve bu amaç çerçevesinde okulun yaratıcı düşünceyi kısıtladığını düşünmektedirler.

ÜK1E11: Okul, toplumun genel düzenine uyulması için yani yeni gelen neslin toplum düzeninde uyması için kullanılan bir araçtır. Tabii belli bir eğitimden geçmesi lazım insanların ama bizim uyguladığımız eğitim politikası vizyonu misyonu kısmında anlatılanın tam tersi yapılıyor. Yani okul burada topluma yeni bir işçi yeni bir çalışan insan yetiştirilmesini sağlıyor. Düşünmeye kısıt getiriyor bence. Yaratıcı düşünmeyi kısıtlıyor. Yani öğrencinin kendini gösterebileceği pek bir alan yok.

ÜK2E10: Şu an bence okullar eğitim vermiyor. Fabrikasyon insan üretiyor. Tek tip, işte ihtiyaca göre insan yetiştiriyor. Fabrika artık buralar.

ÜK5E10: Para kazanmaya yarar okul, başka bir şey değil bence. Okursun iş sahibi olursun iş sahibi olmak için okursun yani. İş ne içindir? Para kazanmak için. Her şeyin sonunda para var. Zaten kapitalist düzen içerisindeyiz daha ne olsun? Değiştiremeyeceğimiz şey boyun eğerez.

Bunun yanında ÜAL öğrencileri, benzer eleştirel yaklaşımı okulların üst eğitim kademelerine geçişteki işlevleri için de göstermektedirler. Buna göre okul, öğrenciler için, çok sayıda öğrencinin üniversiteye geçişte elenmeleri görevi çerçevesinde, yalnızca üniversite sınavına giriş olanağı tanıyan ve bunun için araç olan bir kuruluştur.

ÜK17E9: İnsanları elemek lazım, çok insan var, çok öğrenci var. Bunları eleyip aralarından en iyilerini seçmek lazım. Okul da o görevi yapıyor bence.

ÜK16K11: Sanırım okul biraz da insanları seçmek için kurulmuş bir yer. Yani mesela genç nüfus ülkede çok ama üniversite o kadar, yani herkesi alacak kadar çok değil. Sonuçta bu insanları bir şekilde önce eğitip sonra da eğittiğinden sorumlusun deyip sınava tutuyor, başarılı olanı da üniversiteye alıyor. Başka bir açıklaması yok bence yani.

ÜK3E12: Bence okul içinden gelip geçtiğimiz bir yer sadece. Çok bir şey vermiyor aslında. Sadece hani yurt dışına çıkmak için vize alınıyor ya, okul da öyle biraz bence. Mezun olunca üniversite sınavına girmeye hak kazanıyorsunuz.

ÜAL öğrencileri okulların akademik yetkinlik kazandırma anlamında da kendileri için yeterli olmadığını düşünmektedirler. Dahası okullar, öğrencilerin ilerlemesinin önünde büyük bir engel olarak görülürken, öğrenciler yalnızca dışarıdan alacakları kurs desteğiyle hiç okula gitmeden de okulun sağlaması gereken akademik yetkinliği elde edebileceklerini ifade etmektedirler.

ÜK6E10: Devlet okulları şu anda hiçbir işe yaramıyor. Ölüyor devlet okulları, can çekişiyor şu anda. Ben gerçekten okulda anlamıyorum konuları. Özel etüt merkezine gittiğim zaman anlıyorum konuları. Şuanda da aslında okula gitmeyi hiç istemiyorum ama devamsızlık durumları çıktığı için okula gelmek zorundayım. Hani benim düşünceme göre, ben okula gelemeyip de serbest, kendim çalışarak, etüt merkezine devam ederek daha başarılı yerlere gelebilirim.

ÜK17E9: Okul sadece ulaşmam gereken yere doğru bir basamaktır sadece. Yani engeldir sadece bence. Engel evet faydalı bir şey değil yani. Faydalı anlamda söylemedim evet. Gelecek beklentilerime cevap vermiyor, hayır.

Katılımcı öğrencilerin görüşlerinden her iki okulun öğrencilerinin okula ilişkin birbirinden oldukça farklı düşüncelere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu görüş farklılığında öğrencilerin sosyal sınıflarından kaynaklı bir boyut etkili olmaktadır. Öğrencilerin okul algıları üzerine yapılan araştırmalar, ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin öğrencilerin okula ilişkin görüşleri üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Özdemir'e (2012: 105) göre, alt sosyoekonomik düzeyde ailelerden gelen öğrenciler okula karşı olumlu bir yaklaşım sergilemekte ve "okulu diğer öğrencilere göre daha fazla biçimde kendilerini geliştiren ve koruyan bir yer olarak algılamaktadırlar". Sosyoekonomik düzey arttıkça okula karşı geliştirilen olumlu tutum olumsuzla dönmektedir. Benzer durum araştırmanın yürütüldüğü iki okulda da gözlenmektedir: Üst sosyoekonomik düzeyde ailelerden gelen ÜAL öğrencileri okulu eleştirel bir bakışla değerlendirip onun düşünceyi kısıtlayan boyutuna ve sosyal yapıyı yeniden üretilişine dikkat çekerken, alt sosyoekonomik düzeyde ailelerden gelen NAL öğrencileri okulu kendi 'terbiye' gelişimlerini gerçekleştiren ve onları toplumda genel kabul gören normları öğütleyen bir 'yuva' olarak ele almaktadırlar. NAL öğrencilerinin okula karşı düşüncelerini ifade etme biçimlerinde aile ve çevrelerinde içselleştirdikleri habitusun etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okulu tanımlarken kullandıkları 'terbiye' kavramı ve okulun amacı açısından söyledikleri 'büyüklere nasıl davranacağımızı öğretir' gibi ifadeler, benzer davranış pratiklerinin izlerinin görüldüğü birinci ana başlık altında tartışılan sosyokültürel arka plan boyutuyla örtüşmektedir.

Bu farklılık büyük ölçüde bilgiye erişim olanaklarına sahip olup olmamakla açıklanmaktadır (Özdemir, 2012). Üst sosyoekonomik düzeyde ailelerden gelen öğrenciler, okulun gerek akademik gerekse de kültürel açıdan yetersiz kaldığı durumlarda kendilerini özel dersler ya da kurslarla takviye edebilecek olanaklara sahiptirler. Ancak alt sosyoekonomik düzeyde ailelerden gelen öğrencilerin, iyi bir sosyal statü elde etmek için gerekli olacak akademik ve kültürel donanımı okuldan başka bir yerde edinmeleri çoğunlukla mümkün olmamaktadır. Bu durum, sosyal dikey hareketliliği eğitim yoluyla sağlayacağına inanan alt sosyoekonomik düzeyde yer alan aileler ve çocukları için okulu kaçınılmaz olarak ‘hayallerini’ gerçekleştirecek yegane araç konumuna getirmektedir. Ancak, NAL öğrencileri eğitim yaşantılarını başarıyla sürdüreceği bilgi ve donanıma sahip olmadıkları için, sözünü ettikleri hayallere ulaşmalarında okul yeterli olamamaktadır. Buna karşın, okulda başarıya ve eğitsel süreçlere uyuma tahvil edilebilecek bir kültürel sermayeye sahip olan ÜAL öğrencileri eğitsel süreçlerdeki edinimler anlamında NAL öğrencileriyle aralarındaki farkı açmaktadırlar.

#### **4.2.1.3. Öğrenim Görülen Okula İlişkin Düşünce**

Görüşme yapılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara ilişkin görüşleri, bu okulların öğrencilerin gözünde ne tür bir okul kültürüne sahip olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Burada dikkat çeken husus, her iki okul öğrencilerinin, kendi okullarına ilişkin görüşlerinin okul ve eğitim bağlamındaki genel görüşlerinden farklılaşıyor oluşudur. Okulu – ve genel anlamda eğitimi – kendilerini baskılayan bir ortam olarak niteleyen ÜAL öğrencileri, kendi okulları hakkında görüş bildirirken genel olarak olumlu bir yaklaşım sergilemektedirler. Benzer biçimde NAL öğrencileri de kendi okulları söz konusu olduğunda, genel anlamda okula karşı geliştirdikleri düşüncenin aksine oldukça karamsar bir tablo çizmektedirler.

**Sosyal Okul.** ÜAL öğrencilerinin okulları hakkında genel olarak olumlu görüş bildirmelerinin birkaç nedeni bulunmaktadır. Bunlardan birisi de, ÜAL’nin öğrencileri memnun edecek düzeyde sosyal etkinliklerin gerçekleştirildiği bir okul oluşudur. Öğrenciler ifadelerinde bu durumun okulu tercih etmelerinde de etkili olduğunu belirtmektedirler. Öğrenciler ayrıca bu sosyal etkinliklerin kendi gelişimleri için de çok yararlı olduğunu vurgulamaktadırlar.

ÜK4K10: Bu okula ilk geldiğimde bir tiyatro grubu vardı ve ben de tiyatroyu çok seviyorum. Ama şunu fark ettim aslında benim istediğim şey tiyatroyla uğraşmak değilmiş. Benim aslında istediğim daha çok düşüncelerimi insanlara ulaştıracak bir araçmış onu fark ettim. Yani kendimi tanımış oldum ve bu okul kendimi tanımamı da sağladı benim için. Ne istediğimi anladım, yeteneklerimi, düşüncelerimi nasıl yönlendirebileceğimi şekillendireceğimi sağladı bu okul, öğretmenlerim, arkadaşlarım.

ÜK13K12: Okuldan genel olarak memnunum diyebilirim. Mesela buraya gelirken ben başka bir okul istemedim. Çünkü etkinlikleriyle ünlü sosyal bir okuldu.

Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin ifadeleri de, öğrencilerin okula ilişkin düşüncelerinde sosyal etkinliklerin ve okulun sanatsal ve kültürel boyutta öğrenciye sunduklarının önemli olduğu görüşünü destekler niteliktedir. Dahası bu durum, öğrenci açısından okulu tercih nedeni olabilmektedir. Çünkü ÜAL, öğrencilerin halihazırda aşına oldukları kültürel örüntüye sahip bir okul olarak görülmektedir. Dolayısıyla ÜAL öğrencilerinin aile yaşantılarında ve sosyal çevrelerinde deneyimledikleri kültürel pratikler okulda da devam ettiği için, ev ve okul arasında bir kültürel süreklilik hattı oluşmaktadır. Bir başka ifadeyle ÜAL öğrencileri, okul yaşantılarını ailelerindeki ve okul dışı sosyal çevrelerindeki yaşantıdan farklı olarak değil, sosyokültürel açıdan evin bir uzantısı olarak görmektedirler.

ÜÖK2K: ..... hocamın okulun kültürel şeyi hakkında söylediklerine katılıyorum. Bu durum aslında okulu tercih sebebi haline getiriyor. Yani şimdi buraya gelen öğrenci belki keman dersi almış ya da profesyonel bir sanat dalında ya da spor dalında kendini geliştirmiş, sosyal hayatında çok aktif olabiliyor. Buraya gelirken de bu yaşam biçimin paralelinde bir okul görmek istiyor aslında.

***Öğrencilerin Etkileşimde Olduğu Nitelikli Bir Okul.*** ÜAL öğrencilerinin ifadelerinden anlaşıldığı kadarıyla, kendi okullarına karşı geliştirdikleri olumlu bakışı büyük oranda şekillendiren okulun genel atmosferidir. Buna göre ÜAL’nde çok farklı görüşten öğrencilerin etkileşim halinde oldukları ve bu yolla birbirlerinden yeni şeyler öğrendikleri bir okul kültürü mevcuttur. Sincan’da yaşayan katılımcı öğrenci ÜK14E12, yaşadığı bölgedeki insanların ‘basmakalıp’ olarak nitelediği düşüncelerinin aksine ÜAL’nde çok farklı görüşteki insanlarla tanışma fırsatı bulunduğunu belirtmektedir. Öğrenci, rehber öğretmenin bu farklılığı deneyimlemesi tavsiyesi üzerine geldiği okulda aradığını bulunduğunu belirtmektedir. Öğrenciler arasında diyalog ve etkileşim yoğun olmasına karşın, öğrenciler okulun kavga ve gürültüden uzak olduğunu, bunun da okulun yer aldığı çevrede insanların rahat oluşlarından kaynaklandığını ifade

etmektedirler. Bunu yanı sıra, okulun fiziki olanaklarının yeterli oluşu da öğrencilerin okula karşı olumlu yaklaşım geliştirmelerinde önemli olmaktadır.

ÜK14E12: Rehberlik öğretmenim zaten Sincan'da doğup büyümüşsün farklı bir ortam gör dedi. Farklı görüşteki insanları görmek sana katkı sağlar dedi. Sincan'da hani basmakalıptır insanların düşünceleri. Burada onlarca farklı görüşte insan var, hepsinden bir şeyler öğreniyorsun. İyi ki tercih etmişim dediğim bir okul. Eğer nitelikli bir okulsu sosyal çevreniz de çok geniş oluyor; öğrenciler sürekli etkileşim içerisinde, sosyal aktiviteleri çok yoğun, farklı görüşte insanları bir arada görebiliyorsunuz. Burada sol görüşlüsünden sağ görüşlüsünden tutun her türden insan var. Herkes birbirinin görüşünü saygıyla karşılıyor. En yakın arkadaşım, ben ülkücü görüşlüyüm, o sol görüşlü, biz oturup saatlerce konuşuruz. Ve sesimiz yükselmez hiç bir şekilde birbirine karşı öyle ya sen şusun ben buyum diyen yok. Genelde biz lafi öndedir.

ÜK1E11: Okulum iyi, yani okulumu seviyorum. Şu yönden seviyorum hani gittiğim okullar arasında gerçekten rahat bir okul. O kadar sizi zorlamayan bir okul. Yani açıkçası insanları rahat bir de çevresinden ötürü genellikle çocuklar şeyler yani kavgası yok gürültüsü yok sakin bir okul.

ÜK9K9: Ya bazı hocalar dışında seviyorum açıkçası. Neden çünkü buraya geldiğimizde akıllı tahtaydı şuydu buydu bütün olanaklar size sağlanıyor. Beklentilerimi karşılayan bir okul yani burası.

**Zengin Okulu.** Katılımcı öğrencilerin ifadelerinden, ÜAL'nin okul dışındaki çevrede, okulda öğrenim gören öğrencilerin deneyimlediği okul kültüründen farklı bir imaja sahip olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre ÜAL zengin 'züppe' çocuklarının gittiği, popüler olmayanların zorbalık nedeniyle ezildiği ve yeme içmenin çok pahalı olduğu bir okul olarak bilinmektedir.

ÜK13K12: Lisede de hani şey oldu ya çok radikal bir karar oldu, normalde çok istemiyordum buraya gelmeyi, çünkü arkadaşımın falan kötü şeyler duyuyordum. Ya işte o okuldaki öğrenciler çok şeydir, züppedir, işte böyle yok popüler olman gerekiyor, ezilirsin, zorbalık yaparlar gibisinden şeyler. O da benim genel olarak çektiğim bir sıkıntı olduğu için çok gözümü korkutmuştu.

ÜK18K9: Ortam okulu diyorlardı hep burası için. Ya işte ortam okulu zengin okulu yemekleri çok pahalı yani. Onun dışında internette araştırma tabi okula baktım düşüncelerine filan baktım çoğu şeye genellikle işte öğretmenlerden bahsetmişler. Öğretmenleri efsanedir türü şeyler.

ÜAL öğrencilerinin okullarının dışarıdan algılanan boyutu için burada ifade ettikleri bazı durumlara, öğrencilerin diğer görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda ve okul içi ve çevresinde yapılan gözlemlerde de rastlanmıştır. Dolayısıyla, ÜAL özelinde okul kültürünün öğrencilerin genel olarak olumlu çerçevede belirttikleri boyutlarının yanında, okul dışı imajı çerçevesinde kabaca ifade edilen durumların okul içerisinde de farklı boyutlarda gerçeklik bulduğunu belirtmek gerekir. Buna göre, ÜAL'nde bazı

öğrencilerin sosyal sınıflarına göre ve buna bağlı olarak giyim tarzları ve yaşam biçimleri bağlamında dışlanmaya maruz kaldıkları söylenebilir. Sözü edilen dışlanmanın temelinde ise sosyal mesafe kavramı yer almaktadır. Sosyal sınıf, kavramın kendi anlamındaki hiyerarşi nedeniyle doğal olarak mesafeyi içerir. Bu anlamda sosyal mesafe, fiziki ya da coğrafi olarak insanların birbirlerinden uzak olmasından çok, belirli bir sosyal sınıfa mensup bireylerin diğer sınıflar ve o sınıflara mensup bireylerle sınıf temelinde farklılaşan ilişkilerine işaret etmektedir (Sarı, 2017). ÜAL’nde öğrencilerin kimi zaman birbirleri arasında bu tür bir sosyal mesafelendirme kurdukları anlaşılmaktadır. Sözü edilen okul kültürü gerçekliği, araştırmanın ilerleyen kısımlarında “Okulda Zorlanılan Durumlar” başlığı altında, dışlanma kavramı bağlamında tartışılmaktadır.

***Okulun Adı Çıkmış, Geleni Kendine Benzetiyor.*** NAL öğrencileri öğrenim gördükleri okula ilişkin oldukça olumsuz görüşler belirtmektedirler. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulları bulunduğu çevre üzerinden tanımladıkları görülmektedir. Okulun konumlandığı çevre, öğrenciler açısından rahatsız edici insanların (uyuşturucu satıcıları, serseriler vb.) çokça bulunduğu, öğrencileri güvenlik açısından tedirgin eden bir nitelik taşımaktadır. NAL öğrencileri okullarının bulunduğu çevrenin olumsuz özelliklerini yansıttığını ve dolayısıyla okula gelen öğrencileri kendine benzettğini ifade etmektedirler.

NK7K11: Aslında hani okula gelmeden iyi diyorlardı sonra geldim çevresi biraz değişik. Ya değişik derken, çevre çok sessiz ve insanlar çok değişik. Gelişmemiş, okumamış insanlar oldukları çok belli. Bakış açıları çok farklı. Ben yaşamadım çok şükür de bazı arkadaşlara böyle laf falan da attıkları olmuş. Bence okulu etkiliyor. Çünkü mesela onlar işte okuldan çıkanlara laf atma oluyor e ister istemez onlar cevap veriyorlar kavga çıkıyor. Bence bu okulu çok kötü etkiliyor.

NK9E10: Okulun etrafı çakal pislik insanlarla dolu. Şuradan evime giderken 10 dakikalık yolda bile tedirgin oluyorum. Abim eve giderken bir tane balıcı çocuk önünü kesmiş, bana para ver demiş, bıçak falan çekmiş. Abim de vermiyorum demiş, seni bıçaklarım falan filan demiş, abimi tehdit etmiş. Ama bir şey olmadı Allahtan.

NK6E9: Burası hani binasız falan, çevre ıssız ya. Böyle değişik değişik tipler falan var. Etrafta var yani görmediniz siz galiba. Bu bölgede yaşayan böyle genç genç bebeler. Torbacı falan var yani, madde satıyorlar görüyoruz hep. Bu Mamak tarafı hep böyle, okula gelince şaşırmadım yani.

NK13K12: Bu okula has olan, sadece öğrencilerin kimliği. Nasıl diyeceksiniz; mesela bu okul sanki adı çıkmış gibi öğrencilere de yansıdığını düşünüyorum. Mesela bu okul daha önceden abaza, yani şey farklı insanların bulunduğu

kesimlerin olduğunu düşünüyorum ve... Açık konuşabilir miyim? Daha çok serseri insanların okuduğu bir okulmuş ya hep burası, nedense bu okula her gelen çoğu insan da bu serserilik tabirine uymaya çalışıyor. Ağır abi takılıyorlar, bura NAL diyorlar. Buraya geldi mi öğrencilere ister istemez bak ben NAL’nde okuyorum deyip de ağır abi takılmaya başlıyorlar.

Okulun içinde yer aldığı çevrenin güvensizliğine ilişkin öğrencilerin anlatılarında yer alan örnekler, okul çevresinde hemen her an karşılaşılabilecek sıklıktadır. Araştırmacının NAL’ndeki ilk gözlem gününde alan notlarına yansıyan benzer bir örnek şu şekilde ifade edilmektedir:

Öğle tatilinde okul girişine gelen birkaç değişik tip oldu. Sohbet ettiğim öğrenciler bunların mahallenin serserileri olduğunu söyledi. Bu arada öğrencilerin eğitim öğretim bitene kadar, öğle tatili de dahil, okul bahçesi dışına çıkmalarına izin verilmiyor. (Alan Notları, 08.02.2016)

Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmesinde bir öğretmenin okulun içinde yer aldığı çevreye ilişkin görüşleri, konuyu ayrıntılı biçimde ortaya koyar niteliktedir. Öğretmenin, NAL’nin bulunduğu öğrencileri her anlamda tehdit eden bu çevreden başka bir yere taşınması durumunda okul kültürünün değişeceğini belirtmesi, okul kültürünün içinde bulunduğu çevreden ne ölçüde etkilendiğini açıklaması açısından dikkat çekicidir.

NÖK2E: Okulun aslında yerini değiştirsek çok iyi olacak, ama imkansız tabi. Çünkü bu çevredeki şahinciler falan... Okulun önünde ne kasis var ne bir şey, hava atarak okulun önünden geçiyorlar. Fosforlu mont giyen bir sürü tipi kayak adam etrafta geziyorlar, çok rahatlar. Ne polis var ne başka bir güvenlik şeyi. Öğrenciler çevre tarafından baskılanıyorlar. Okul çıkışında, öğle tatilinde veya teneffüste garip garip tipler baskı kuruyorlar. Kapıya kadar gelenleri de hepimiz görüyoruz şimdi bilmiyor gibi yapmayalım yani. Mesela çocuklar diyor ki, güvenlikten dolayı okulun kursuna gelemiyoruz. Okuldan eve ya da durağa kadar yürüyene kadar kahvenin önünden geçiyorlar mesela laf atıyorlarmış, yolunu kesiyormuş bazı tipler. Akşama kaldıkları için de daha çok korkuyorlar. Ondan diyorum, okulu alıp buradan Çankaya’ya götürsek değişik okul kültürü.

***Neyini Seveyim Bu Okulun?*** Okullarını çevre üzerinden anlamlandıran NAL öğrencileri dışında kalan öğrenciler de okullarına ilişkin olumsuz bir çerçeve çizmektedirler. Bu çerçeve içinde yer alan gerekçeler ise çeşitlenmektedir. Bunlar arasında NAL öğretmenlerinin, öğrencilerin taleplerini karşılamıyor ve onlarla yeteri kadar ilgilenmiyor oluşu öne çıkmaktadır. Bunun dışında öğrenciler, okulda çok fazla ‘kıro’ olduğunu, okulun fiziki açıdan temiz olmadığını ve görünen çevresinin (gecekonular, mezarlık vb.) kendilerini karamsarlığa ittiğini belirtmektedirler.

NK2K11: Hocaların eğitim durumu şu: Aldığımız bu kadarsa yapabileceğimiz bir şey yok, anlamıyorsunuz tarzında. Başka okullarda mesela öğrencilere daha çok destek veriliyor ders konusunda, ödev konusunda işlerine yarayacak şeyler yapılıyor. Ama bu okulda o kadar değil.

NK11E10: Bir de böyle üstten bakan öğretmenleri sevmiyorum... Ya bazı öğretmenler mesela siz ne anlarsınız filan diyor, böcek gibi bakıyor öğrenciyi onu hissediyorum ben bazen.

NK20K9: Yani bilmiyorum çok iyi bir okul olduğunu düşünmüyorum. Öğretmenleri çoğu iyi değil. Mesela hani bir de şu var hani sınavlardan düşük alan bir insanın geri zekâlı olduğunu düşünen hocalar var. Bu çok saçma bence. Yani bana bir şey dendiğini duymadım ama bunu hissettiriyorlar. Mesela bir derse girdikleri zaman sadece ilgilenenler dinlesin falan. Belki ben bu dersi anlayamıyorum ama anlamaya çalışıyorum falan yani. Hani çok şey bir okul değil yani o bakımdan. O yüzden sevmiyorum bu okulu, zaten kimse sevmez. İçindeki insanlar kötü öyle söyleyeyim.

NK11E10: Ya ne bileyim bir kere pis bir okul. Tuvaletlere girilmiyor sigara dumanından. Sınıflar da aynı şekilde pis. Anne babaları da mı böyle bilmiyorum, ama hiç temizlik nedir görmemişler sanki.

NK10E12: Ne sembolü olacak hocam bu okulun? Ankara havası müzik dinlerler belki o olabilir. Kırosu çok okulun, belki o olabilir.

NK5E12: Okulun ismi falan pek öyle şey değil. Zaten konumu çok pis bir yer; önümüz dağ, yanımız yıkılmış gecekondular, arkamız mezarlık. Allah'ın şey ettiği yer yani, neyini seveyim abi bu okulun?

NAL öğrencileri ifadelerinde öğretmenlerinin kendileri ile nasıl olsa dersleri anlamadıkları için yeterince ilgilenmediklerini ve bu durumdan dolayı okulu sevmediklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmesinde bir öğretmenin ifadeleri, öğretmenlerin bu tutumunu aydınlatır niteliktedir:

NÖK6E: Ben de bu sene geldim bu okula. Benim de ilk fark ettiğim, okulun bir vizyonu ve misyonu yok ve okul dışarıdan inanılmaz kötü gösteriliyor. Ama daha üzücü olanı, bu okuldan hiç bir şey olmaz düşüncesinin öğretmenler arasında çok yaygın olması. Yani problemi çözmesi gerekenler tespit yapıyor bakar mısınız? Bizim okuldan hiç bir şey olmaz, bu okuldan başarı çıkmaz diyor öğretmeni de öğrencisi de. Bir kişiye hani kırık defa deli dersin deli olurmuş ya; okula sürekli böyle olumsuz bir ifade kullanılması, genel olarak okulun dışarıdan olumsuz görünmesine sebep oluyor.

Öğretmenin ifadelerinden yola çıkarak, NAL'nin niteliksiz bir okul oluşu düşüncesinin sadece öğrenciler tarafından değil, öğretmenler tarafından da içselleştirilmiş bir görüş olduğu ve öğretmenlerin de bu görüşten dolayı öğrencilerin beklentilerini karşılayacak öğretim yaklaşımlarını sergileyemedikleri söylenebilir.

**Sevmesem De Alıştım.** NAL öğrencilerinin görüşmelerdeki ifadelerinden, okullarından memnun olmasalar da bir süre sonra okula alıştıkları anlaşılmaktadır. Bu alışma süreci, öğrencilerin okul kültürünü bir zorunluluk olarak içselleştirmeleri biçiminde gerçekleşmektedir. Bir başka deyişle NAL öğrencileri başka bir okula geçebilme olanağına sahip olmadıkları için okula alışmak durumunda kalmışlardır. Öğrencilerin okula alışmalarında sahip oldukları arkadaş ortamları ya da okulda bir yakın akrabanın olması etkili olabilmektedir. Görüşme yapılan öğrenciler arasında NAL'ni sevdiğini ifade eden tek öğrenci, okuldaki abisinden sürekli destek gören ve abisi olmasa okulu sevmeyeceğini ifade eden öğrencidir.

NK2K11: Yani hem çevresini sevmiyorum hem de mezarlıklardan korkuyorum ondan dolayı. Ama başladım bir kere şimdi değiştirsem yeni ortama uyabilir miyim uyamaz mıyım? Alıştım buraya sevmesem de.

NK14K12: İlk okulun kapısından girdiğimde zaman ağladım. Çok ıssızdı. Bir de bu tarafı köy gibi bir yer olarak görüyordum. Mezarlığın falan olmasından çok etkilenmişim. İlk bir hafta falan her gün geldiğimde Fatiha falan okuyordum orada. Sonra alıştım ama.

NK17K10: İlk geldiğimde sevmiyordum çünkü alışamamıştım ağlıyordum hatta gitmek istiyorum diye. Nakil istedim de gidemedim. Şimdi alıştım, arkadaş ortamım var, o yüzden.

NK9E10: Okulu seviyorum. Abim de burada beraber zaman geçiriyoruz işte okulda canım sıkıldığında direk abime giderim bir ihtiyacım olursa abime giderim. Abim olmasa ihtiyacımı karşılayacak kimse olmaz. Abimin olmadığını düşünürsem... Bilmiyorum. sevmezdim [okulu] büyük ihtimal.

Görüşmelere katılan her iki okulun öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullara ilişkin düşüncelerini, kendileri de farkında olmadan, temelde okul kültürü tanımını içeren olgular üzerinden geliştirdikleri görülmektedir. Okul kültürü içinde konumlandığı sosyokültürel çevre dikkate alınmadan doğru analiz edilemez. Çünkü okul kültürü, içinde yer aldığı toplumun değerleri ve kültürel pratikleri ile şekillenir ve onun genel dünya görüşünü yansıtır (Hollins, 1996; Hinde, 2004). Öğrenciler açısından okulun bulunduğu çevre ve okulun kültürü birbirinden ayıramayacak kadar özdeş olgulardır. Buna göre, ÜAL'nde öğrenciler arasında birbirlerini geliştiren bir diyalog ortamının olması ya da okulun öğrenciler tarafından zengin okulu olarak algılanması, okulun yer aldığı bölgede yaşayan insanların sosyal statüleri ve aynı doğrultuda sahip oldukları davranış pratikleri ile açıklanabilir. Benzer biçimde, ancak farklı bir içerikle, NAL'ne atfedilen olumsuz görüşlerin neredeyse tamamının okulu çevreleyen sosyokültürel yapıdan kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Okul kültürünün şekillenmesinde okul toplumunun üyesi olan öğretmenler, öğrenciler ve okul yöneticilerinin okula taşıdıkları kültürel pratiklerin önemli bir yeri vardır. Okul içinde bireylerin sayısız etkileşimleri ile inşa edilen bu kültür, okula yeni katılan bireyler için dışsallaşmış bir olgu olarak halihazırda bulunmaktadır. Her ne kadar yeni gelen bireylerin taşıdıkları kültürel pratikler zaman içinde bu dışsallaşma sürecine yön verip değiştirebilse de ilk aşamada beklenen, tarihsel süreçte önceki kuşakların somutlaştırdığı okul kültürünün kendini okul toplumuna yeni katılan bireylere dayatmasıdır. Okul kültürü aynı zamanda, yeni kuşaklara neyi nasıl yapacaklarını bildiren ve onlardan önce okul kültürünü deneyimleyerek içselleştiren bireylerin hem sözlü anlatımları hem de davranış pratikleri ile tarihsel olarak aktarılan bir anlam örüntüsüdür (Barth, 2002; Howard ve EnglandKenneddy, 2006). NAL özelinde bu aktarımın, okula yeni gelen öğrenciler üzerinde belirleyici olduğu görülmektedir. Okula yeni gelen öğrenciler, yıllar içinde okulda inşa edilen maskülen kültür çerçevesinde ‘burası NAL, burada ağır abi olunur’ görüşünü benimsemekte ve büyük ölçüde içinden geldikleri kendi sosyokültürel yapı ile de örtüşen bu yaklaşımın gereklerini okul yaşamı pratiklerine yansıtmaktadırlar.

#### **4.2.1.4. Okulda Zorlanılan ve Anlamsız Görülen Durumlar**

Öğrencilerin okulda zorlandıkları ya da anlamsız buldukları durumlara bakıldığında, ÜAL öğrencileri için okul yönetiminden kaynaklandığı ifade edilen sıkı disiplin uygulamaları ve yasakların, NAL öğrencileri için ise sigara konusunun ve öğretmenlerin tutarsız davranışlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin okulda dışlanma durumlarının ve derslerin her iki okul öğrencileri içinde okulda zorlanma anlamında ortaklaştığı anlaşılmaktadır.

***Yönetimsel Müdahaleler.*** ÜAL, araştırmanın yürütüldüğü 2016 bahar yarıyılı itibariyle, yönetim düzeyinde birkaç yıldır bazı sorunların yaşandığı bir okuldur. Örneğin, okul müdür yardımcısının verdiği bilgiye göre, okulun diğer kadın müdür yardımcısının bir soruşturmasının devam ettiği ve yakın zamanda bitmesinin beklendiği anlaşılmaktadır. Bu sürede okula farklı yöneticiler kısa sürelerle atanmışlar ve dolayısıyla yönetim anlamında okulda bir istikrar görülememiştir. Mevcut okul müdürü de, söz konusu sorunların ardından 2015-2016 öğretim yılı başında okula görevlendirme ile atanmıştır. Öğrencilerin ifadelerinden, okul müdürlerinin çok sık değişmesi ve her

yeni gelen müdürün kontrolü ele almak için onları baskılaması onları okulda en çok zorlayan konulardan biri olmaktadır.

ÜK19K11: Okul ilk geldiğim zamanlar bu kadar disiplinli değildi. Çok sık müdür değişiyor. Bu müdür sıkı baya sağ olsun. Askeri kışla gibi oldu okul. Sabah geç gelenlere muntika temizliği falan yaptırıyor, adam bir değişik ya. Ortaokulda çalışmış buradan önce, bizi de çocuk sanıyor herhalde ne bileyim

ÜK5E10: Mesela yeni müdür geldi, biraz sıkılaştıracağım derken batırdı. Yönetim bence iyi değil. Salak saçma işleri var yönetimin.

ÜK3E12: ... Sonra müdür değişti filan.. Hatta bir iki kere değişti müdür. Her gelen müdür yeni bir şey yaptı, maymuna çevirdiler bizi. En son bu geldi işte, M.

ÜK4K10: Müdürümüz değişti. Yeni gelen hocamız da baya disiplinli bir hoca. O yüzden okulu kendi düzen standartları içerisinde düzene sokmayı istedi sanırım.

**Gereksiz Sıkı Disiplin.** ÜAL öğrencileri, yıllar içinde okulda oluşan ve özgür ortamı ortadan kaldırdığını düşündükleri sözü edilen disiplin uygulamalarını gereksiz görmektedirler. Öğrenciler, özellikle mevcut müdürün okula görevlendirilmesi ile birlikte okulun disiplin anlamında çok sıkı bir hal aldığını ve bunun kendilerini zorladığını ifade etmektedirler. Öğrencilere göre bu uygulamalar okulun öğrencilerini kaybetmesine yol açmaktadır.

ÜK4K10: Sıkı disiplin bence çok gereksiz. Bir şey olduğunda direk dilekçe yazıyorlar, onur kuruluna. Bizi korkutmak için yapıyorlar. Geçen hafta bizim okulda seksen kişi disipline gitti. Hepsi de kıyafet giymemek, öğlen okuldan kaçmak, o tarz şeylerdi.

ÜK1E11: Adam toplar gibi hemen disipline veriyorlar. Millet ha bire disipline gidip geliyor. Nedeni de idari kadroda değişiklik olduğu için, müdür ha bire değiştiği için, her gelen müdür kendini kanıtlamaya çalışıyor. Bu çok sık oluyor yıl içinde.

ÜK6E10: Devlet okulları ölmeye başladı artık. Öğrencilerini kaybediyorlar. Herkes temel liseye, özel liseye geçiyor. Bu kadar kayıp varken bizi de böyle sıkılamaları gerekir. Çok fazla öğrenci kaybedecekler. Bunun gidişatı iyi değil.

ÜAL'nde disiplin konusu hemen her yerde önemli bir gündem maddesi olmaktadır. Öğretmenler odasındaki bir gözlemi aktaran alan notundan da anlaşılacağı üzere, konu öğretmenlerin de önemli bir gündem maddesidir. Öğretmenlerin ifadelerinden önceki yıllarda kıyafeti serbest bırakan bir yaklaşım olduğu, yeni okul müdürünün kılık kıyafet konusundaki disiplin uygulamalarından ise memnun oldukları anlaşılmaktadır.

Üçüncü ders saatinde öğretmenler odasında konu öğrencilerin okul kıyafetleriydi. Öğretmenler hızma takan kızları, küpe takan erkekleri kıyasıya eleştirdiler. Okul müdürünün okula bu yıl yeni geldiğini, ilk dönem boyunca kılık kıyafet konusunda oldukça sert bir tutum takındığını, çünkü o gelmeden önceki yıllarda okulun bir kılık kıyafet politikası olmadığını herkesin serbest biçimde okula geldiğini anlattılar. (Alan Notları, 17.02.2016)

***Yasaklar ve Tek Tip Kıyafet: Sesimizi Duyun Ya!*** Araştırmanın yürütüldüğü her iki okulda da, kılık kıyafetin tek tip olması başta olmak üzere, okulda uygulanan yasaklar öğrencilere anlamsız gelmekte ve onları zorlamaktadır. Ancak tek tip kıyafet uygulamasının ÜAL'nde infial boyutuna ulaştığı anlaşılmaktadır. Öğrenciler bu tür yasakları ceza olarak algılamakta ve bu nedenle okullarını bir hapisane kadar çekilmez bir yer olarak tanımlamakta, bu yasaklar nedeniyle okulu bırakan öğrencilerin olduğunu ifade etmektedirler.

ÜK4K10: Öğle tatilleri bizi okuldan çıkarmıyorlar, özgür bırakmıyorlar. Ama yasakladıklarında daha çok gitmek istiyoruz, alternatif yollar arıyoruz. Okul sanki bize çekilmez bir şeymiş gibi geliyor, cezaymış gibi geliyor bize. Halbuki geçen sene serbestti ve böyle olduğu zaman nadiren çıkardık.

ÜK18K9: Mesela makyaj yapmak, piercing taktırmak, dövme yaptırmak. Bunlar normal şeyler değil mi? Ya size ne kimin ne yaptığından ne görüldüğünden?

ÜK9K9: En saçma bulduğum şey kıyafet yasağı. Çünkü okulu bırakan çok fazla öğrenci var bu yüzden. Hem insanları okuldan soğutuyor, hem de bir hapisane havası yaratıyor.

ÜK2E10: Şu kıyafet olayını saçma buluyorum. Yani çok mustaribiz, anket sonucunun yetkililere ulaşmasını istiyorum. Sesimizi duyun ya! Biz gelmeden önceki iki sene de serbestmiş, biz gelince mi oldu anlamadık? Bir anda tek tip kıyafete geçtik.

ÜK8K10: Mesela öğrencilerin küpesi. Küpeden sana ne? Erkeklerin küpe takmasına karışılmasını da anlamıyorum.

ÜK3E12: Ben ilk geldiğimde kılık kıyafet serbestti. Sonra müdür bu geldi işte, M. O da bordo bir sweat shirt dayattı, bunu giyeceksiniz dedi. Hatta mesela müdür yardımcıları da kılık kıyafete karşıydı. Müdür illa istedi.

NK20K9: Ya bence bu serbest kıyafete kızılması saçma. Çünkü istediğimiz gibi gelebilmeliyiz bence.

NK3K10: Kıyafet kontrolü oluyor mesela. İsim falan alıyorlar disipline veririz diye. Bana saçma geliyor. Sonuçta çok abartmadığın sürece, çok açmadığın sürece bir sorun olmamalı.

Her iki okulda da zorlanılan bir durum olarak ifade edilen kıyafet sorunu, öğrencilerin bu durumu gerekçelendirmeleri açısından farklılaşmaktadır. ÜAL öğrencileri, tek tip kıyafet uygulamasını özgürce giyinmelerine bir yasaklama olarak

kabul ederken; NAL öğrencileri, fazla açık giyinilmediği sürece bu yasağın anlamsız olduğunu düşünmektedirler. Bu durum, her iki okul öğrencilerinin kıyafet sorunu üzerinden dünya görüşlerini ve bu görüşlerin bir yansıması olan okul kültürlerindeki farklılığı ortaya koymaktadır. Bir başka ifadeyle, ÜAL’nde okul kültürü öğrencilerin okul dışı yaşamlarında da etkili olan özgürlükçü düşünce çerçevesinde şekillenmekteyken, NAL’nde kadınların giyinme biçimini yönlendiren geleneksel ön kabullerin okul kültüründe etkili olduğu düşünülmektedir. NAL’nde kadın öğrencilerin okul kültürü ile etkileşimleri, araştırmanın ilerleyen bölümlerinde ayrıntılı biçimde tartışılmaktadır. Ancak, öğrencilerin zorlandığı durumlara bakıldığında, ÜAL özelinde yeni okul müdürü çerçevesinde gerçekleşen tartışmanın daha baskın olduğu görülmektedir. Burada öne çıkan durum, okul müdürünün bu yeni okulda fark yaratmaya çalışırken ortaya koyduğu uygulamalardır.

Okulun içinde yaşayan insanlarla birlikte inşa ettiği kendine özgü bir form olan okul kültürü (Aydoğdu-Özoğlu ve Turan, 2015), bu inşa sürecini okul toplumunun üyelerinin günlük yaşam pratikleri ve sosyal etkileşimleri ile gerçekleştirir. Bu pratikler ve etkileşimler bazı ortak değer ve inanışları da bünyesinde taşır. ÜAL de, benzer bir inşa süreci sonunda, öğrencilerin özgür biçimde hareket edebildikleri bir okul kültürüne sahip olmuştur. Bunun en önemli göstergelerinden biri de, okulun kılık kıyafet serbestliğini içselleştirmesidir. Bu doğrultuda, yeni okul müdürünün okulda gerçekleştirmeye çalıştığı dönüşümün, aslında okul kültürünü dönüştürme girişimi olduğu söylenebilir. Okul müdürleri, okul kültürünün okulun vizyonu olarak sürdürülmesinde önemli figürlerdir (Ayık ve Ada, 2009) ve “okulu yönettikleri gibi, pozitif bir okul kültürünü de yönetmeleri beklenir; bu anlamda okul yöneticileri okul kültürünün en önemli unsurlarından birisidir” (Sever, 2015: 67). Okul müdürünün dönüştürme girişimlerinin başarılı olabilmesi, liderliğin giderek etkileşim, işbirliği ve ortak çalışmaya (Şahin, 2013) evrilen anlamı çerçevesinde bir yaklaşımı gerektirmektedir. ÜK1E11 kodlu öğrencinin aşağıdaki alıntıda önerisinde olduğu gibi, bu yaklaşım, öncelikle okul toplumunun üyeleriyle güçlü bir iletişimi ve onları anlamaya çalışmayı içermelidir. Aksi takdirde köklü bir inşa sürecinden geçerek, özgür davranış pratiklerini kurumlaştırmış bir okulda böylesi bir dönüşümü gerçekleştirmek oldukça zordur. Bir başka deyişle okul yöneticileri, okul toplumunun üyelerinin sesi olarak hareket ettikleri ölçüde meşruiyet kazanırlar; okul kültüründe yer alan idealleri yok saymaları ise onları gayri meşru hale getirir (Ent ve Baumeister, 2014). Öğrencilerin görüşmelerdeki tepkileri ışığında, ÜAL müdürünün yeni geldiği okulda

ortaya koyduğu uygulamalarda okul kültürünü ve okul toplumunun üyesi olan diğer bileşenleri yeterince dikkate almadığı söylenebilir.

ÜK1E11: Ben olsam şey yapardım hocam; ilk önce öğrencilerle iletişimimi, milletin gözündeki yapımı değiştirmeye çalışırdım. Daha samimi olurdu yani. Zaten buradaki çocuklar saygı köprüsünü kurduktan sonra yapmazlar yani, niye yapmazlar? Veya basit öğle tatilinde dışarı çıkmak gibi şeyler olduktan sonra hiçbir disiplin suçu işleneceğini sanmıyorum.

**Üniforma Direnişi.** ÜAL’nde yeni atanan okul müdürünün uygulamalarının öğrenciler tarafından çok sert olarak ifade edilmesinin yanında, öğrencilerin bu uygulamalar karşısında pasif bir uyum içinde olmadıkları görülmektedir. Bu kapsamda ÜAL öğrencileri, tek tip kıyafet zorunluluğu ya da öğle tatilinde okul dışına çıkmama gibi uygulamalar karşısında, önce disiplin süreçlerine maruz kalmışlar ve sonraki zaman zarfında kendi alternatif yollarını geliştirerek bu uygulamalara direnmişlerdir. Saha gözlemlerinde okul içinde bazı öğrencilerin farklı kıyafet giydikleri ya da bazı erkek öğrencilerin küpe taktıkları gözlemlenmesine karşın, sabah okul girişlerinde öğrencilerin tek tip kıyafet giydikleri görülmüştür.

Sabah okula geldiğimde öğrenciler sırayla okula giriyorlardı. Öğrencilerin büyük bölümü okul kıyafetine uyuyor görünüyordu. Burada dikkat çeken şey şu, gün içinde okulda dolaşırken okul kıyafetine uymayan, küpe takan (erkek) öğrenci görebiliyorum. Ama okula girerken ortadan kaybolmuş gibiler. (Alan Notları, 04.03.2016)

Öğrenciler, okul müdür ve müdür yardımcılarının odalarının civarında serbest kıyafetle görünmemeye özen göstermektedirler. Görüşme yapılan öğrencilerden birinin okul müdür yardımcısı odasının önündeki tavrı bu görüşü desteklemektedir.

Yapacağım görüşme için öğrenciye izin kağıdı almak üzere müdür yardımcısının odasına girdim. Arkama bir baktım, öğrenci yok. Dışarı çıktım, öğrenci hemen yanıma koştu ve dedi ki “Hocam Ö. hoca beni böyle görürse kızar. Ben içeri girmesem olmaz mı?” Ben de o olmadan içeri girdim ve öğrencinin adını numarasını söyleyerek bir ders için izin aldım. Öğrencilerin kılık kıyafet meselesinde öğretmenlerin yanında ayrı okul idaresinin yanında ayrı bir tutum takındıkları görülüyor. (Alan Notları, 25.03.2016)

ÜAL öğrencileri, sözü edilen uygulamalara karşı, çantalarına okulda giyecekleri serbest kıyafetleri koyup sınıfta değiştirmek ve gün içinde okul yönetimine görünmemek ya da okula getirdikleri kıyafetlerini camdan atıp bahçede giyerek en azından öğle tatillerinde serbest kıyafet giyebilmek gibi alternatif yollar geliştirdiklerini ifade etmektedirler.

ÜK3E12: Müdür yardımcıları da kılık kıyafete karşıydı. Müdür illa istedi. Bıkmıştık bu durumdan. Sene başından beri çantamızda okulda giyeceğimiz kıyafetimizle okula geliyoruz, burada değiştiriyoruz sınıfta. Yok yok, müdüre görünmeyince sıkıntı olmuyor aslında. Teneffüste falan pek çıkmıyoruz. Ya zaten bir de şey, görse de bir şey diyemiyor korkak. Hepimizi birden okuldan atacak değil ya.

ÜK15E12: Öğretmenler ve idare kıyafet konusunda baya sertler. Ama öğrenciler ne kadar umursuyorlar bilemeyeceğim, hatta umursamıyorlar diyebilirim. Kontrolün sıklaştığı dönemde çok ilginç çözümler buluyorlar. Okula çantasında kot tişört falan getiriyorlar, camdan aşağı atıp dışarda giyiyorlar, sonra içeri girmeden çıkarıyorlar geri. En azından dışarda okul kıyafetiyle gezmemiş oluyorlar.

ÜK6E10: Bir de okulda mesela küpe takmasın erkekler deniyor ama uygulayamıyorlar. Girerken okula cebimize koyuyoruz, okulda tekrar takıyoruz.

Eğitimi sosyal yeniden üretimin önemli bir parçası olarak gören ve büyük ölçüde Bowles ve Gintis'in *Schooling in Capitalist America* (1976) adlı eserlerinde ortaya koydukları görüşlerle şekillenen yeniden üretim kuramı, insanların içinde buldukları sosyal sınıfa mahkum oldukları gibi bir karamsar düşünceyi içermesinden ötürü eleştirilmiştir. Eleştirel eğitim paradigmasının içine düştüğü bu kısır döngü, Paul Willis'in çığır açan etnografik eseri *Learning to Labor*'da (1977) ortaya koyduğu 'direniş kuramı' ile sona ermiştir. Daha önce ekonomik temelli süren sosyal yeniden üretim tartışması, Willis ile birlikte yerini kültürel yeniden üretime bırakmıştır. Bir başka ifadeyle, "kültürel yeniden üretim, tam olarak, sosyal yeniden üretim kuramlarının bittiği noktada başlamaktadır" (Giroux, 2014: 117).

"Direniş kavramı eğitim araştırmalarında öğrenciler ve okul süreçleri arasındaki mevcut gerilimleri açıklamak için kullanılır ve odak noktasında okuldaki uygulamalara karşı pasif politik duruşun ötesine geçen isyankar öğrenci davranışları yer alır" (Sever, 2012a: 658). Direnmede, eleştirel bakışı içeren karşıt olmanın aksine, dönüştürücü bir biçim vardır ve baskının odağı olan yapıyı zayıflatmak için karşı hegemonik bir praksis gerektirir. Sever (2012b: 622) bu eylem biçimini 'gücü zayıflatma' olarak tanımlar. Buna göre, dönüştürücü eylemin amacı gücü yok etmekten ziyade, onu kemirerek tüketmektir. Gücün uygulamaya koyduğu baskıyı kırmak çoğunlukla zordur. Bu nedenle en rasyonel yaklaşım güce bulaşmak değil, onu gasp etmektir.

ÜAL'nde öğrencilerin tek tip kıyafet ya da öğle tatilinde dışarı çıkmama gibi uygulamalara karşı gösterdikleri tepkilere ve davranış pratiklerine bakıldığında, sözü edilen direniş biçiminin izlerini görmek olanaklıdır. Öğrenciler, okul müdürün atandığı günden itibaren okul yönetimiyle sürekli bir mücadelenin içine girmişlerdir.

Öğrencilerin okul kültüründe içselleştirdikleri – ve belki de okulu tercih etme nedenleri olan – özgür eylem pratiklerine yeni yönetim anlayışının sert müdahaleleri karşısında, bu kültürel pratikleri koruma ve sürdürme yönünde bir irade ortaya koymuşlardır. Bunun karşılığı olarak da okuldaki birçok öğrencinin çeşitli nedenlerden dolayı disiplin soruşturması geçirdikleri görülmektedir.

Okuldaki ilk görüşmemi gerçekleştirmek üzere müdür yardımcısının bana gösterdiği odaya görüşme yapacağım öğrenciyle birlikte geldim. Odada bulunan masanın üzerinde birkaç kalın dosya ve içerisinde birçok resmi belge bulunuyordu. Görüşmeye başladıktan yaklaşık beş dakika sonra okul müdürü telaşla odaya geldi ve dosyaları aldı. Bana da sonraki görüşmeler için rehberlik odasını kullanmam gerektiğini söyledi ve çıktı. O gittikten sonra görüşme yaptığım öğrenci, o dosyaların içinde disipline giden öğrencilerin belgeleri olduğunu, öğrenci ifadelerinin de bulunduğumuz odada alındığını söyledi. Bu kadar çok sayıda disiplin dosyası olması dikkat çekici. (Alan Notları, 10.03.2016)

Bunun yanında öğrenciler, okul yönetiminin uygulamaları karşısında zaman içinde bu uygulamaların etkisini kırarak çeşitli alternatif yollar geliştirmişlerdir. Örneğin öğrenciler, okul kıyafeti giymemeleri konusunda disiplin soruşturması kapsamında verdikleri ifadelerde, öyle olmamasına rağmen, maddi olanakları yeterli olmadığı için kıyafet giymediklerini belirtmektedirler. Öğrencilerin bu kadar dirençli olmalarında ailelerin katkısı da yadsınmamalıdır. Velilerin okula gelerek konu hakkındaki rahatsızlıklarını dile getirmelerinin de okul yönetiminin geri adım atmasında etkili olduğu düşünülebilir.

ÜÖK1K: Müdür geldi sene başında, baya zorladı ama. Herkesin kıyafetini bordo siyah yaptı mesela okulda. Ama sanki okul idaresi öğrencilerle bilek güreşine tutuşmuş da öğrenciler kazanmış gibi bir hava var şimdi. Çünkü kimse giymiyor. İdare de bir şey demiyor artık. Çünkü onlar da biliyor ki bütün okulu disipline veremezler. Verseler bile çocuklar şunu yazıyor savunmasına: Benim maddi durumum yok, alamadım. Buyur. Öyle değil tabi ki, herkesin bordo kıyafeti var ama giymek istemiyorlar. Yani bunu yazınca da kimse itiraz edemiyor. Aileleri de rahatsızdı bu disiplin soruşturmalarından. Okula gelip serzenişte bulunan çok veli biliyorum mesela.

Tüm bunların sonunda, odak grup görüşmelerinde bir öğretmenin ifadelerinde belirttiği üzere, öğrenciler ve okul yönetimi arasındaki bilek güreşini sene sonuna doğru öğrenciler kazanmış görünmektedir. Öğrencilerle yapılan kayıt dışı görüşmelerde, okul yönetiminin uygulamalarından dolayı öğrencilerin farklı eylem biçimlerine yönelecekleri konusunda izlenimler edinilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü 2015-2016 eğitim öğretim yılı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın bazı nitelikli devlet okullarını proje

okullarına dönüştürmesi nedeniyle, bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin ve velilerin protestolarının sıkça gündeme geldiği bir dönemdir. ÜAL öğrencileri de, okul yönetimine tepkilerini, gündemde olan benzer protestolar biçiminde ortaya koymayı konuşmaya başlamışlardır. Ancak okul müdürünün ikinci yarıyıl sonu itibariyle görevini bırakacağı haberinin duyulmasından sonra, öğrenciler böylesi bir girişimden vazgeçmişlerdir.

Öğrenciler ve öğretmenlerinin ifadeleri ve saha gözlemleri ışığında, okul yönetiminin ÜAL’nde gerçekleştirmek istediği sıkı disiplin uygulamalarının okulda başarısız olduğu söylenebilir. Burada etkili olan faktörün, yeni okul müdürünün ÜAL okul kültürünü oluşturan normları ve değerleri dikkate almaması olduğu düşünülmektedir. Çünkü, yıllar içinde süren sayısız etkileşimler ve inşa edilen anlam setleriyle nesnelleşen okul kültürü, ancak okul toplumunun üyelerinin bütüncül bir etkileşim süreci ile değişebilir. Okul yönetimlerinin ya da öğretmenlerin, etki etmeleri ve katkı sağlamaları mümkün olmakla birlikte, kurumlaşan köklü bir yapı olan okul kültürünü tek başlarına dönüştürmeleri oldukça zor görünmektedir. Diğer bir deyişle, okul toplumunun en önemli üyesi olan öğrencilere rağmen okul kültüründe bir dönüşüm gerçekleştirmek olanaksızdır.

**Dışlanma.** Araştırmanın yürütüldüğü her iki okulda zorlanılan durumlar anlamında öğrenci görüşmelerinde ortaklaşan bir diğer konu da dışlanmadır. Dışlanma kavramı ile burada ifade edilmek istenen, belirli nedenlerden dolayı öğrencilerin okul sosyalleşme süreçlerine dahil olamamaları ve okul kültürünün oluşum pratiği olan etkileşimleri yeterince gerçekleştirememeleridir. Dışlanma nedenlerine bakıldığında, her iki okulun kendine özgü okul kültürlerinden kaynaklanan farklı nedenlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Okuldaki gözlemler ve görüşmelerden anlaşıldığı kadarıyla ÜAL, daha çok sosyoekonomik düzeyi yüksek ve modern yaşam tarzını benimseyen ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü bir okuldur. Bu kapsamda ÜAL öğrencileri, muhafazakar yaşam biçimini benimseyen ve okulun genelinden bu anlamda farklılaşan ya da alt sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin okulda dışlandıklarını belirtmektedirler. Üstelik dışlanma, kimi zaman öğrencilerin etiketlenmesi sürecini de içerebilmektedir.

ÜK17E9: Kesinlikle yaşam tarzı benden farklı insanların benden farklı alışkanlıkları olan insanların bana yaklaşımları. Mesela yani aile yapısı. Hani ben böyle daha muhafazakar bir aileden geldiğim için, daha böyle dini değerlere önem veren bir aileden geldiğim için. O da farklı bir değerden, farklı bir aileden geldiği için anlamadığımız çok oluyor. Mesela hani babam başbakanlıkta

çalışıyor dediğimde, aaa işte şakayla karışık Ak Partili, işte yobaz yok bilmem ne falan, işte gerici falan. Ama şaka değil yani, hissedebiliyorsun onu. Biraz üzüyor tabi. İşte Cuma namazına gidiyorsun, aa işte yobaz bilmem ne gerici falan. Bu geçilen dalgalar insana kendini de sorguluyor. “Ben neredeyim? Ne yapıyorum? Neden geldim? Acaba ben gerçekten böyle miyim?” diye, hassaslaşmaya başlıyor. Psikolojisi bozulmaya başlıyor.

ÜK20K11: Bence, onların (yoksul öğrencilerin) kendi aralarında oluşturduğu bir grup var. Biz normalde içimize almaya çalışıyoruz onları, hani kızlar olarak, ama mesela sınıfın erkekleri onları olabildiğince dışlıyor. Birkaç kez konuştum erkeklerle niye böyle yapıyorsunuz falan diye ama kimsenin umurunda olmadı.

ÜK12E11: Öğrencilerin şımarık olması, yani böyle zengin olduklarını belli etmeleri rahatsız ediyor biraz. Zaten o yüzden de çok arkadaşım yok okulda, genelde mahalleden arkadaşlarla bir yerlere gidiyorum. Neden? Çünkü okuldakilerle bir yere gidemiyorum. Mesela park caddesine gidiyorlar bir mekana, ben gidemem oraya. Hem uzak bana hem de pahalı yani. Zaten çağırıyor onlar da.

Görüşme ifadelerinde öğrencilerin dışlanma durumunda daha içe kapanarak diğer öğrencilerle etkileşimi olabildiğince azalttıkları anlaşılmaktadır. ‘Yoksul’ olarak ifade edilen öğrencilerin kendi aralarında gruplaşmaları ya da muhafazakar öğrencinin yaşadığı psikolojik süreç bunun örnekleridir. Bunun yanı sıra, ifadelerde bir kız öğrencinin yoksul öğrencilerle diyalog kurmaya ikna etmek için erkek öğrencilerle konuştuğunu belirtirken kullanmış olduğu “Biz normalde içimize almaya çalışıyoruz onları” ifadesi, bu tür iyi niyetli bir girişimde bulunan bir öğrencinin dahi ‘yoksul’ olarak nitelendirdikleri öğrencilere atadıkları anlamı ne kadar içselleştirdiğini göstermektedir. Öğrenci, onları içlerine almaktan bahsederken zaten onları dışsal kabul ettiğinin muhtemelen farkında değildir.

Öğrencilerin yaşadıkları dışlanma süreci onların okuldan ayrılmalarıyla sonuçlanabilmektedir. Odak grup görüşmesine katılan bir öğretmenin ifadelerinden, dışlanma sürecini yaşayan öğrencilerin akademik açıdan da olumsuz etkilendiklerini ve kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri okullara gitmeyi tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

ÜÖK4E: Bu okuldaki en büyük sorunlardan biri de öğrencilerin şımarıklığı. Aileleri şımartmış. Okuldaki davranışları da onu yansıtıyor bence. İşte nedir alay ediyorlar mesela, acımasızlar. Mesela fakir öğrenciler oluyor, onları beğenmiyorlar. Yani farklı bölgelerden gelen öğrencilerle alay ediyorlar. Böyle öğrenciler var okulu bırakıp başka okula giden. Geçen sene mesela bir kız öğrencimiz vardı, başarılı da bir öğrenciydi. Ama dersleri düşmeye başlayınca işte, rehberlik servisi baktı etti, ama çözüm olmadı. Kız bırakmak zorunda kaldı okulu. Evet evet, şeye, Demetevler tarafında bir okula gitti. Orada daha rahat edeceğimi düşünüyorum hocam dedi.

Ancak ÜAL'nde dışlanma sürecini yaşayıp, okula devam eden öğrenciler de bulunmaktadır. Daha çok alt orta ekonomik düzeye sahip kesimlerim bulunduğu Sincan'da büyüyen ve ailesiyle birlikte halen burada yaşamakta olan ÜK14E12 kodlu öğrenci, benzer dışlanma süreçlerini yaşadığını, okuldan ayrılmayı dahi düşündüğünü ancak mücadele ederek okulda kaldığını ifade etmektedir. Bu ifadelerde öğrenci okulda kendini sevdirdiğini ve Sincan'a ilişkin geliştirilen ön yargıyı kırmaktan mutlu olduğunu belirtmektedir.

ÜK14E12: 9. sınıfta bir süre adaptasyon sorunu yaşadım, hatta okul değiştirmeyi falan düşündüm. Şöyle bir izlenim var, özellikle bu semtte. Hani nerede oturuyorsun dediklerinde Sincan'da oturuyorum dediğin zaman aa Sincan mı? Hani Sincan'ı böyle küçümsüyorlar gibi. Hani ben gidebilirdim aslında ilk bir ay, buradan gelip gidenler de olmuş zaten, yani bu sebepten okul değiştirenler olmuş baya. Ben de şeyi düşündüm, ben niye gideyim ki? Sincan'ın ne kötülüğü var? Ve kaldım mücadele ettim bu bakışla. Gayet de okulda kendimi sevdirdiğimi düşünüyorum. O Sincan düşüncesini de kırdığımı düşünüyorum.

NAL'nde öğrencilerin dışlanma durumlarına bakıldığında, sürecin ÜAL'ndekine benzer bir biçimde ancak farklı bir içerikle gerçekleştiği görülmektedir. NAL'nde öğrenciler, kimi zaman yerleşik okul kültürü içinde alışık oldukları sosyal davranış pratiklerinin karşılığını bulamamakta ve sosyalleşme süreçlerine dahil olamamaktadırlar. NAL'nde derslere ilgi duymak ya da kendi halinde naif bir karakter yapısına sahip olmak okulda dışlanma sebebi olabilmektedir.

NK9E10: En çok arkadaş çevrem zorluyor. Bazı arkadaşlarım var beni dışlıyorlar, ben onların arasına girmek isterim dışlıyorlar ama. Onlara göre olmadığım için olabilir. Yani onlar böyle çok şımarıklar. Ben öyle değilim. Dersimi dersimde dinlerim, ama onlar öyle değil derste şımarır, birbirlerine silgi atarlar, kağıt atarlar. Onları falan terslerim genelde böyle yaptıkları için, bundan olabilir.

NK11E10: Ondan başka bu tipler var işte Mamak bebesi tipler. Kaba kavgacı tipler. Bu okulda çok var onlardan görmüşsünüzdür siz de zaten. Konuşamıyorum bile onlarla, anlaşıyorum yani. Onlardan farklı olduğum için beni çok içlerine almıyorlar. Mesela ben de onlarla sınıfta kağıttan top oynasam ya da teneffüste arabesk dinlesem filan herhalde anlaşırız ama beni pek içlerine almadılar. Ayrı dünyaların insanlarıyız gibi onlarla bana öyle geliyor yani.

Sosyal inşa dışsallaştırma, nesnelleştirme ve içselleştirmeden meydana gelen her bir aşamanın birbirini etkilediği diyalektik bir süreçtir. Bu aşamalardan içselleştirme, “toplumsal alanda inşa edilen gerçekliğin, birey tarafından kabullenilmesi” (Yücedağ, 2016: 126) anlamına gelir. Sosyal inşa aynı zamanda bir etkileşimler süreci olduğundan, birey bu içselleştirmeyi toplumda gerçekleştirdiği

etkileşimler ve davranışlar üzerinden gerçekleştirmektedir. Bu nedenle sosyal inşada sözü edilen etkileşimlerin gerçekleştiği alan olan sosyalleşme, içselleştirmeye eş anlamlı kullanılmaktadır. Bireyin ailesinden sonra ikinci bir sosyalleşme alanı da okullardır. Berger ve Luckmann'ın (2018: 206) tali sosyalleşme olarak tanımladıkları okul yaşamında gerçekleşen sosyalleşme ile okulun “kurumsal ya da kurum temelli alt dünyalar içselleştirilir”.

Bu doğrultuda, her iki okulda da zorlanılan bir durum olduğu anlaşılan dışlanma olgusu, okul kültürünü meydana getiren norm, değer, inanış ve sosyal pratiklerde farklılaşan öğrencilerin etkileşim için gerekli olan sosyalleşmeyi gerçekleştirememeleri ve dolayısıyla okul kültürünü içselleştirememeleri olarak ifade edilebilir. Kısaca dışlanma, hem anlam hem de eylem boyutlu olarak okul kültürüne uyum sağlayamamaktır. Okullarda dışlanma gerçekleştikten sonra, öğrencilerin iki tercih üzerinden davranış geliştirdikleri görülmektedir. Dışlanan öğrenciler okulda devam edemeyeceğine eminseler okuldan ayrıлып başka bir okula gitmeyi tercih edebilmektedirler. Okulda devam etme seçeneğinde ise öğrenciler iki ayrı tutum sergilemektedirler: Mücadele edenler ve içine kapananlar. İlkinde öğrenciler sosyalleşmeye dahil olarak dışlanma sürecini kırabilmekte iken, ikinci seçenekte öğrenciler ya kendileri gibi dışlandığını düşünenlerle gruplaşma ya da bireysel olarak kendini okul toplumundan soyutlama eğiliminde olmaktadır.

**Sigara.** Katılımcı öğrencilerin okulda zorlandıkları durumlara ilişkin görüşmelerde belirttikleri ifadeler ışığında, sigara konusunun her iki okulda da gündeme geldiği görülmektedir. Ancak öğrenciler bu konuda iki farklı yaklaşım sergilemektedirler: Okulda sigara içilmesinden rahatsız olanlar ve rahat biçimde sigara içememekten yakınanlar. Öğrencilerin ifadeleri okulda sigara içilmesinden rahatsız olmalarının rahatlıkla tuvaletleri kullanamamaları, sigara kokusunun üstlerine sinmesi ve okul koridorlarında sigara kokusunun olmasından kaynaklandığını ortaya koymaktadır.

ÜK8K10: Çok saçma buluyorum okulda sigara içmeyi. Kokusundan midem bulanıyor. Tuvalete girip çıkıyorum, saçım üstüm iğrenç sigara kokuyor. Burada içilen sigaradan ne zevk alıyorlar anlamıyorum. Tuvalette sigara mı içilir ya?

NK1K9: Sigara içme durumları var. Kız-erkek içiyorlar. Erkekler tuvaletinde içiliyor. Anlamsız bir şey. Kullanmadığım için olabilir. Yani çok da karşıyım yani.

NK2K11: Tuvaletlere girdiğimizde nefes alamıyoruz. Koridordan geçerken böyle yüzümüze çarpıyor resmen kokusu. Üstümüze sınıyor, saçlarımıza falan rahatsız ediyor. Okul idaresi de görüyor bunu ama yine de içiliyor yani.

NK6E9: Tuvalette işini yapacak olanlar değil de sigara içecek olanlar daha fazla, sigara kuyruğu var.

NK9E10: Tuvalette sigara içiyor öğrenciler mesela dumandan daralıyorum teneffüslerde lavabo ihtiyacım olduğu zaman gidemiyorum.

Tuvalette sigara içilmesi durumu, özellikle NAL'ndeki saha gözlemleri sırasında da oldukça dikkat çeken bir konu olmuştur.

Teneffüste lavaboya gittim. Öğretmen tuvaletini bulamadım. Zemin kattaki öğrenci tuvaletine girdim. Okul koridorlarındaki sigara kokusu erkek öğrenci tuvaletinde daha da yoğunlaşıyor. Tuvaletlerde kabin içindeki izmaritler görülüyor. (Alan Notları, 08.02.2016)

Konunun diğer boyutunda ise okulda sigara içemedikleri için memnun olmayan öğrenciler yer almaktadır. NAL'nde öğrenim gören bu öğrenciler, okulda sigara içmenin yasak olmasını anlamsız bulmaktadırlar. Ayrıca öğrenciler, öğretmenlerin hem kendilerine sigara içmemeleri konusunda telkinde bulunup hem de onların gördükleri yerlerde sigara içmelerinin tutarsız olduğunu ifade etmektedirler. Dahası öğrenciler, bu yasaklamaların ve öğretmenlerin sigara içmelerinin okulda sigara içilmesinin yaygınlaşmasına neden olduğunu ifade etmektedirler. Öğrencilerin ifadeleri, öğretmenlerin okulda öğrencilerin görecekları yerlerde sigara içmelerinin onları olumsuz etkilediğini ortaya koyan farklı araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Kaya vd., 2010).

NK12E12: Ne kadar yasaklarsanız da illaki bir içme yolunu bulacak. Bu yasak yüzünden bu okulda sigara içen insanların sayısı gittikçe çoğalıyor.

NK13K12: Mesela 18 yaşına gelmiş bir insan, sen ona sigara içmemesi gerektiğini söylüyorsun ama öğretmenler dışarı çıkıp sigara içiyorlar; fakat öğrencilere yasaklıyorlar. Eğer öğretmenler kapıda içebiliyorsa bence öğrenciler de içebilir bu durumda.

NK14K12: Okulda sigara içmeye kızıyorlar. Okulun kapısında içebilirler bence. Çünkü öğretmenler de içiyor. Biz şu an rahatsız oluyoruz mesela tuvalette içilmesinden. Onlar da bahçede içebilsin. Eşitlik olsun isterdim.

NK17K10: Öğretmenler karşımızda içiyorlar sigaralarını. Okul bahçesinin dışına çıkıyorlar ama görüyorsun sonuçta. Hani eğitimciler ya... Hocalar dinlemeyecek değil mi?... Eğitimciler ya bize eğitim veriyorlar ama ilk başta kendileri eğitim alsınlar. Öğrencilere sigara içme diyen bir insansan, sigaralarını ceplerinden alıyorsan kendin de gidip dışarda sigara içmeyeceksin. Gözükmeyen bir ortamda içeceksin.

Öğrencilerin ifadelerinden, sigara kullanan öğrencilerin okulda bu konuda zorlanmalarının asıl sebebinin, her iki okulda da bu davranışın yaptırımlarının bulunması olduğu anlaşılmaktadır. NAL ve ÜAL öğrencileri, okul içinde sigara kullanımından kaynaklı disiplin süreçlerinin işletildiğinden ve bazı öğrencilerin ceza aldıklarından bahsetmektedirler.

ÜK5E10: Okulda tuvalette sigara içenleri disipline veriyorlar.

ÜK15E12:En kabul edilemez davranış sigara sorunu diyebilirim. Hemen savunma yaz diyor idare.

NK12E12: Şu anki müdür beyimiz de sigarayı hiç sevmiyor herhalde çünkü en çok disiplin cezaları ondan geliyor

NK12E12: Disiplin cezası kınama da var uzaklaştırma da var. Kınama sigaradan oldu. Sınıfta içtiydim de.

***Öğretmenler Bize Yapmayın Dediklerini Kendileri Yapıyor.*** NAL öğrencilerinin sigara konusunda öğretmenlerin tutarsız davranışlarına ilişkin görüşleri, bir başka öğrencinin ifadelerine ve odak grup görüşmesine katılan bir öğretmenin değerlendirmesine konu olduğu için ayrı bir örüntü oluşturmaktadır.

NK5E12: Kendileri yapıyorlar kendileri şikayet ediyorlar. Mesela dün bir olay yaşadık. G. hoca dedi ki sınıfta oturuyoruz daha zilin çalmasına 20 dakika var ben dedi beş dakikaya geliyorum. Aşağı indi üstünü değiştirdi eve gitti. O gittikten sonra biz de çıktık gittik. Biz yapsak aynısını müdür bir sürü fırça atar. Bunu müdüre desek öğretmene bir şey olmayacak biz yapmış olsak bize bir şey açıyorlar. Ya işte kendileri öğretmen olduğu için her türlü yapıyor ama biz hiç bir şey yapamıyoruz.

NÖK5K: Öğretmenler arasında davranış farklılıkları var. Bir olaya verilen tepki öğretmenden öğretmene değişiyor. Ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin okulda görev yapıyor olmaları da personel arasında tam bir birliktelik kurulmasına engel bence. Tam sahiplenmiyorlar yani onlara da suç bulmuyorum tabi ama, doğal olarak bir kurum aidiyeti sağlayamıyorlar, işte öğretmenler gününde tam bir öğretmen gibi hissedemiyorlar, kendileri ifade ediyor bunu. Yani bir okul kültüründen bahsedeceksek önce öğretmenlerin hepsinin kadrolu olması gerekiyor bence.

Bu ifadelerle göre NAL'nde görev yapan öğretmenler öğrenciler tarafından tutarsız davranışlarından ötürü eleştirilmektedirler. Öğrenciler, kendilerinin yapmalarının yasak olduğu, yaptıklarında okulda azarlanmalarına neden olacak davranışların öğretmenler tarafından yapılmasını tutarsızlık olarak nitelemektedirler. Odak grup görüşmesinde konuya ilişkin görüşlerini ifade eden öğretmen, sözü edilen tutarsızlığı okul kültürü ile ilişkilendirmektedir. Buna göre, okul içinde olaylara verilen tepkilerin öğretmenden öğretmene farklılaşması, okulda görev yapan ücretli

öğretmenlerin kurum aidiyetlerinin yüksek olmamasından ve bunların sonucunda öğretmenler arasında tutum ve davranış anlamında bir birlikteliğin sağlanamamasından kaynaklanmaktadır.

**Kozmopolit Okul Kültürü.** Öğrencilerin, okulda zorlandıkları durumlar bağlamında ifade ettikleri görüşler arasında, bir öğrencinin okulun kozmopolit hale gelmesine ilişkin söyledikleri dikkat çekicidir. Her ne kadar kozmopolit kavramı “çeşitli uluslardan kimseleri barındıran, içinde bulunduran” (TDK, 2019) anlamına gelse de, öğrenci ifadesinde bu kavramı kullanarak Ankara’nın farklı bölgelerinden gelen ve farklı sosyokültürel arka planlara sahip olan öğrencilere işaret etmektedir. Kendisi de Çankaya’da okulun bulunduğu semtte yaşayan öğrenci, ÜAL’nin konumlandığı bölgeyle paralel olan önceki kültürünün, Ankara’nın her bölgesinden öğrenci almaya başlamasıyla birlikte bozulduğunu ifade etmektedir.

ÜK13K12: Ya her yerden geliyorlar işte, o olmasa daha güzel olurdu. Yani okul başladığım seneden beri çok değişti. Ama bence iyi yönde bir değişme olmadı. Ben ilk halini çok daha fazla seviyordum. Yani aşırı rahat bir okul ortamı vardı. Hani kimse ne giydiğimize karışmazdı, kimse laf atmazdı. Öğrenciler arasında ciddi bir uyum vardı. Ama her bölgeden öğrenci okula gelmeye başladıktan sonra baya şey oldu sanki, kozmopolit oldu. Bozdu biraz ortamı bence bu. Birazcık hani okul sonuçta Çankaya bölgesinde olduğu için Çankaya’da insanların çoğu birbirlerinin hem giyimlerine hem tarzlarına hem fikirlerine alışmış oluyor, açık görüşlü, saygılı oluyor. Fakat okul her bölgeden her puandan ve her okuldan öğrenci almaya başlayınca o konuda çok fazla sıkıntı çıktı. Gelen öğrencilerin de çoğu hani bu tür konulara önem vermeyen sınıftan mı gelmeye başladı diyeyim.

Ancak, Sincan’da yaşayan ve alt sosyoekonomik düzeyde bir aileden gelen bir başka öğrencinin ifadelerinden anlaşıldığı kadarıyla, aynı durumun kendisi için olumsuz bir boyut içermediği; tam aksine, bu durumdan öğrencinin memnuniyet duyduğu anlaşılmaktadır.

ÜK14E12: Mesela okumuyor olsam şu anda Sincan’da belirli bir kesimin içinde evden işe işten eve... Nasıl farklı görüşlerden besleneceksiniz? Sincan’da aile yapısı belirlidir, herkesin ailesi birbirine yakındır görüş olarak. Burada sol görüşlüsünden sağ görüşlüsünden tutun her türden insan var. Hani tutucu insan da var ileri görüşlü insan da var. Ankara'nın farklı farklı yerlerinden Karapürçek Polatlı Bahçelievler Sincan... Her yerden gelen insan topluluğu olduğu için her yerden bir şeyler öğrenmiş oluyorsunuz. Sincan Etimesgut çevresi, yine aynı çevre. Bura kozmopolit, hoşgörü çerçevesinde ilerlediği için de güzel.

Öğrencilerin bu ifadelerinde, ÜAL’nde farklı sosyokültürel arka planlara sahip öğrencilerin bulunmasıyla oluşan ‘kozmpolit’ okul kültürüne bakışta ortaya çıkan

görüş farkında sosyal sınıfın etkisi görülmektedir. Üst sosyoekonomik düzeyde bir aileden gelen ve okulun bulunduğu çevrede yaşayan ÜAL öğrencisi, okulun çevresiyle paralel kültürünü sahiplenmekte ve farklı bölgelerden gelen öğrencilerin okula taşıdıkları kültür örüntülerini kendisinin de alışık olduğu kültüre karşı bir tehdit olarak görmektedir. ÜAL öğrencisinin yaşadığı durumdan rahatsızlığını ifade ederken ortaya koyduğu, laf atılması, kıyafete karışılması ya da açık görüşlü olmama gibi argümanların, onun yaşam çevresinde içselleştirdiği kültürün okulda devam etmemesine ve bir anlamda öğrencinin kültürel süreksizlik yaşamasına neden olduğu söylenebilir. Bütün bunlardan ayrı olmak üzere, öğrencinin ifadelerine yansıyan bu durumun, okul içinde alt sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin dışlanmalarının da temelinde yatan motivasyon olduğu düşünülebilir.

Sincan'da yaşayan diğer ÜAL öğrencisinin konuya ilişkin görüşleri ise sosyal sınıfına ait görüşleri yansıtır niteliktedir. 'Okulun İfade Ettiği Anlam' başlığı altında ortaya konan tartışmada da ifade edildiği üzere, alt sosyoekonomik düzeyde ailelerden gelen öğrenciler okulu kendilerini geliştirecek, korumaya alacak ve kendilerine dikey sosyal hareketlilik sağlayabilecek yegane alan olarak görmektedirler. ÜAL öğrencisi de ifadesinde, 'kozmopolit' okul kültürü sayesinde okulda farklı kültürleri tanımanın kendisinin gelişimine katkı sağlayacağını, ailesi ile yaşadığı çevrede kalması durumunda kendi konumu ve kültürünü yeniden üreteceğini belirterek bu görüşü doğrulamaktadır.

ÜAL'nde öğrencilerin büyük bölümünün orta ve üst sosyoekonomik düzeyde konumlanıyor olmaları, okul kültürünün büyük ölçüde bu öğrencilerin kültür kodlarıyla şekillenmesine yol açmaktadır. Bu kültürün içine alt sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin katılımı, bu öğrenciler tarafından okulun homojen kültürünü bozan bir unsur olarak görülebilmektedir. Oysa aynı durum, bu farklılığı yaratan alt sosyoekonomik düzeyden gelen öğrenciler için bir fırsat anlamı taşıyabilmektedir. Öğrencilerin ifadelerine yansıyan bu durum, temelde okul kültürünün oluşumunun bizatihi kendisidir. ÜAL'nde okul kültürünün bu biçimde bir oluşum sürecine girmesinin itici faktörü ise, okulun liseye geçiş sınavları ile Ankara'nın her bölgesinden öğrenci alması ve buna bağlı biçimde farklı sosyokültürel arka planlara sahip bu öğrencilerin okul yaşamında etkileşime girerek okul kültürünü sosyal olarak yeniden inşa etme ve dönüştürme potansiyelleridir. Ancak ÜAL okul kültürünün oluşumundaki bu sürecin, 2018 yılında okulun MEB tarafından sınavla öğrenci alan nitelikli okullar kategorisinden çıkarılması ve adrese dayalı nüfus kayıt sistemine göre okulun

konumlandığı çevrede yaşayan ailelerin çocuklarının ÜAL'ni tercih edebilmeleri nedeniyle kesintiye uğraması kaçınılmazdır. Çünkü bu tarihten itibaren ÜAL'ne okulun konumlandığı ve çoğunlukla orta ve üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelerin yaşadığı bölgenin çocukları gelecek ve ÜAL okul kültürü aynı doğrultuda homojen bir yapı çevresinde şekillenecektir.

#### **4.2.1.5. Okulda Kabul Edilemez Davranışlar ve Karşılık Bulma Biçimi**

Okul toplumunun üyesi olan öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin okula taşıdıkları değerler ve dünya görüşleri ile şekillen normlar, okul kültürünün oluşumunda önemli bir yere sahiptir. Okul içinde sosyal davranış pratiklerinin çerçevesini çizen normlar, öğrencilere okul içinde nerede neyin nasıl yapılacağı mesajını ileten örtük kurallar bütünüdür. Dolayısıyla okul içinde kabul edilemez davranışlar ve bu davranışların karşılık bulma biçimleri okul kültürünü yansıtmaları açısından önemlidir.

Okul içi sosyalleşme süreçlerinde, öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimler dışarıda tutulursa, gruplar arasında en fazla etkileşimin öğrenciler ve öğretmenler arasında gerçekleştiği söylenebilir. Öğretmenler ders işlerken sınıfta ya da nöbet tutarken okul koridorlarında ve okul çevresinde sürekli olarak öğrencilerle iç içedirler. Öğretmenler, okulda birçok konuda öğrencilerin ilk muhatap oldukları kişilerdir. Bu bağlamda, her iki okulda da ön plana çıkan kabul edilemez davranışların öğretmenlere saygı üzerinden geliştiği görülmektedir. Ancak bu benzerliğe karşın, birçok diğer konuda olduğu gibi, içerikte her iki okulun farklı boyutlara sahip oldukları görülmektedir. Ortaya çıkan farkın temelinde, her iki okul öğrencilerinin ailelerinin birbirinden farklı kültürel kodlara sahip olmaları yer almaktadır. Öğrencilerin sosyokültürel arka planlarının analiz edildiği bulguların birinci kısmında da görüldüğü gibi, NAL öğrencilerinin yaşam pratiklerinde büyüklere saygı çok önemli bir pratik iken, ÜAL öğrencileri için, saygılı davranmakla birlikte, onlarla eleştirel bir çerçevede konuşabilmek kendilerini özgürce ifade edebilmenin bir örneğini teşkil etmektedir. Bu durum, saha gözlemleri sırasında öğrencilerle öğretmenler arasındaki ilişkilerde sözü edilen sosyokültürel arka plandan kaynaklanan davranış farkını ortaya koyacak biçimde birçok kez gözlemlenmiş ve hem öğrenci hem de öğretmen ifadelerine yansımıştır.

**Öğretmenlere Laf Söylenmiyor.** ÜAL’nde kabul edilemez davranışların en başında öğretmenlere saygısızlık gelmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden, okul yöneticilerinin otoritelerinin sarsılmasından çekindikleri için sorgulanmaktan, öğretmenlerin ise kendi branşlarına ilişkin eleştirel yaklaşımlardan hoşlanmadıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilere göre öğretmenler kendilerinden ödün vermemekte ve çoğu durumda öğrenciyi suçlamaktadırlar. Bu görüş çevresinde biçimlenen anlatıların aksine, öğretmenlerin bu konuda haklı olduğunu belirten bir öğrenci ifadesinde, şımarık olarak nitelediği öğrencilerin öğretmeni küçük düşüren abartılı tavırlar sergilediklerini belirtmektedir.

ÜK1E11: Vallahi idareciler kendi idarelerinin sorgulanmasına kızıyorlar. Otoritesinin sorgulanmasına kızıyorlar. Öğretmenler de kızmaktan daha çok, bir sınıf ya da bir birey hakkında ön yargıyla yaklaşıyorlar.

ÜK3E12: Bazı hocalarımız çok alıngan. Branşlarıyla ilgili bir şey diyemiyoruz. Mesela felsefe hocası var. Derste bazı arkadaşlar kendi okudukları kitaplardan öğrendiklerini filan sordular hocaya. Hoca bir anda sesini yükseltti, kızdı filan böyle. Dedi ben öğretmenim okulunu okudum, ne biliyorsunuz da konuşuyorsunuz tarzı şeyler söyledi. Şaşırmıştım ben o an.

ÜK16K11: Öğretmenler bence en çok kendilerine saygısızlığı kabul edemiyorlar. Aslında çok belli etmiyorlar bunu, hani öyle bir durumda geçiştiriyorlar, ama ben hissediyorum üzüldüklerini. Ben de onlara saygısızlığı kabul edemiyorum doğrusu. Yani öğrenci tarafında olmam gerektiğinin farkındayım, ama okulda o kadar şımarık tipler var ki. Ya mesela öğretmeni her an sıkıştırmak isteyen, böyle hani bilmediğini ispatlamaya çalışan, öğretmene laf sokmaya çalışan tipler bunlar.

ÜK17E9: Okulda en kabul edilemez davranış kesinlikle öğretmenlere saygısızlık, öğretmenlerin otoritesini sarsmak, öğretmenlere laf etmek. Yani bu öğretmenlerin tamamen bence kendi hayatlarındaki başarısızlıkla alakalı bir şey. Yani gelmiş 50 yaşına bakıyor neyim var, 3000 lira maaş alıyorum, veletlerle uğraşıyorum diyor. Kendi şeyini hiç sarsmamaya çalışıyor, kendinden hiç ödün vermemeye çalışıyor. Hem yeteri kadar eğitim almamışlar hem de yaşlılığın verdiği bir şeyle iyice öğrencilere saldırmaya başlıyorlar. Kendilerine hiç laf söyletmiyorlar ve en ufak bir şeyde kesinlikle öğrenciyi suçlu buluyorlar. Bu öğretmenlerin işte egolarıyla ilgili. Kendilerini kesinlikle en iyi olarak tanımlıyorlar.

Milli Eğitim Bakanlığı’nda görev yapan öğretmenlerin okullar arası atamaları, hizmet yılları esas alınarak hesaplanan hizmet puanları ile gerçekleşmektedir. Buna göre öğretmenler ne kadar deneyimli ise, toplumda tercih edilen bir bölgede yer alan ve yüksek puanlı öğrencilerin bulunduğu nitelikli okullarda görev yapma şansları da o oranda artmaktadır. Bir başka deyişle öğretmenlerin, bu okullara gelmeden önce okul türlerinin nitelik açısından her düzeyinde yer alan okullarda görev yapmış olmaları

oldukça muhtemeldir. ÜAL’nde görev yapan öğretmenler, okulda akademik başarı kültürüne sahip öğrencilerin bulunmasından dolayı, görev yaptıkları önceki okullarda olmadıkları biçimde derslere hazırlıklı gittiklerini, öğrencilerin daha fazlasını istemelerinden kaynaklı bu durumun kendilerini zorladığını ifade etmektedirler. Dolayısıyla öğrencilerin öğretmenlere saygısızlık bağlamında ifade ettikleri durumların temelinde, öğretmenlerin sınıfta öğrencileri karşısında bazı konularda bilgi eksiklikleri olması durumunda mahcubiyet duyacakları kaygısının yer aldığı söylenebilir. Bu durum araştırmacının alan notlarına ve odak grup görüşmesinde öğretmen ifadelerine de yansımaktadır.

Öğretmenler odasında beş öğretmen var. Sohbet ediyorlar. Konu, önceki çalıştıkları okullar. Bir tanesi ilk atandığı meslek lisesinden bahsederken çocukların bazılarının nerdeyse okuma yazma dahi bilmediklerini, oysa bu okulda derslerine hazırlanarak gitmediği zaman öğrencilerin soruları karşısında sınıfta mahcup olma tedirginliği yaşadığından bahsetti. (Alan Notları, 10.03.2016)

ÜÖK3K: Okul çok iyi aslında öyle büyük büyük sorunlarımız yok. Ama şimdi buradaki öğrenciler baya baya iyiler, yani yüksek puanlarla gelmişler sonuçta. Derse girdiğim zaman leb demeden leblebi diyor çocuklar. Baya detay soru soruyorlar, sorguluyorlar, çata çat tartışıyorlar. Aşına olmadığımız şeylerdi bu okula gelmeden bunlar. Cevap da vermek durumundasınız sonuçta sorulara. Ben baya bu yaşta bildiğin ders çalışıyorum. Hazırlanarak gitmediğin zaman öğrencinin gözünde saygın da olmuyor. Bu hoca da bir şey bilmiyor diyor, dersi de sallıyor.

ÜAL öğrencilerinin içinde yetiştikleri ve habituslarını belirleyen sosyokültürel yapıda eleştirel düşünce ve sorgulama değerli görülmektedir. Öğretmenlere saygısızlık bağlamında okulda kabul edilemez davranışlara ilişkin burada yer verilen bulgular, öğrencilerin derslerde bu tür eleştirel ve sorgulayan bir davranış biçimine sahip olmalarının öğretmenleri zorladığını göstermektedir. Okulda, öğrencilerin bu yaklaşımı öğretmenlerini bozucu bir biçimde göstermeleri onlara karşı bir saygısızlık biçimi olarak kabul edilmekte ve kabul edilemez görülmektedir. Bunun yanında öğretmenler, öğrencilerin derslerde kendilerini alanlarıyla ilgili zorlamalarını bir meydan okuma olarak algılamaktadırlar. Bir başka deyişle, öğretmenlerin saygısızlık algıları meydan okumayla eş anlamlıdır. Görüşmelerde elde edilen verilerden, öğrencilerin kendi alanlarına ilişkin meydan okuyucu tavırlarının öğretmenlerde mahcup olma kaygısını doğurduğu ve bu kaygıdan kaynaklı olarak da öğretmenlerin agresif bir tutuma yöneldikleri anlaşılmaktadır.

ÜK13K12: Ya bazı öğretmenlerin çok fazla şey yaptığını düşünüyorum. Kelimesi nedir? Kibirli, işte üstten bakan gibi yani. Öğrenciye ben her şeyi bilirim sen nesin ki gibi bir tavır sergileyebiliyorlar. O tür durumlarda acıma duygusu gibi bir şey oluyor ya bende. Derste işte ben bilirim falan yapıyor öğretmen, sınıftan biri çıkıyor işte, onun zıttı bir şey söylüyor. Mesela, o öyle değil diyor, yanlış biliyorsunuz diyor. O zaman da böyle kızıyorlar işte , sen ne bilirsin falan. Acıması geliyor bana bu, bilmiyorum.

ÜK8K10: İngilizce dersinde çok sıkıcı anlatıyor ve benim İngilizcem kolejden geldiğimden dolayı baya iyi. Seviyemin altında olunca da sıkılıyorum. Hani kadın İngilizce de konuşmıyor. İngilizce öğretmeni ama İngilizcesi hiç yok. Sıkıldım telefona baktım, bakarken yakalandım. İşte seni duvara vuram falan var dedi hoca. Geçen yine uyuyordum dersinde, uyandırdı. Bu soruyu yap dedi. Yaptım. Yapınca da gıcık oluyor. Hem dinlemiyor hem de yapıyor. Kitabıma bakıyor evden mi yapıp geldi diye, kitap da boş. İşte nereden yapıyor acaba bu diye iyice deliriyor.

***Öğretmenlere Saygı ve İtaat Kültürü.*** Okulda kabul edilemez davranışlar bağlamında öğretmenlere saygısızlık yapılmaması durumu NAL'nde de anlamlı bir örüntü oluşturmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri, öğretmenlerin okulda kendilerine saygı duyulmasını akademik başarıdan daha önemli gördüklerine işaret etmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin, ÜAL'ndekinden farklı biçimde, öğretmenlere saygının onlar için büyüklere saygı anlamına geldiğini düşünmeleri ve bu davranışı gösterme konusunda kendi aralarında bir fikir birliği geliştirmiş olmaları dikkat çekmektedir.

NK3K10: Ya hocalar saygıya dikkat ediyorlar, çok saygılı davranmamız gerekiyor. Ne derlerse yapmamız isteniyor. Yapmadığımız zaman ya da ne bileyim itiraz ettiğimiz zaman çok kızıyorlar.

NK2K11: Çünkü hocaların da eğitim durumu şu, dersimi anlatıp gideyim, anlatırken de öğrenci bana engel çıkarmasın, uyusun derste daha iyi diyor sanki. Hocalara saygılı sessiz uslu ol başarılı olmasan da olur.

NK11E10: Bence en kabul edilemez davranış öğretmenlere saygısız davranışlar. Sonuçta onlar bize bir şeyler öğretmek için buradalar. Saygı duymak zorundayız onlara.

NK6E9: Hocalara saygısızlık yapmak. Sonuçta onlar bizim büyüklerimiz. Ailemizde akrabalarımızda saygısızlık yapmıyorsak onlara da yapmamalıyız bence. Bu bize de saygısızlık oluyor.. Yaptıkları tek kendilerine olmuyor, başkalarına da yansıyor. Mesela öğretmeni üzdüğü zaman öğretmen derslerde verimli olamaz.

Saha gözlemleri sırasında, okulda diğer öğrencilerin gözünde popüler olan bir öğrencinin okul müdürü karşısında gözlemlenen davranış pratiği, öğrencilerin öğretmenlere karşı saygılı olmaları gerektiği düşüncesinin öğrencilerin genelinde hakim olduğu görüşünü doğrulamaktadır. Odak grup görüşmesine katılan bir öğretmen bu

davranışın öğrencilerin ailelerinde gördükleri büyüklere saygı duyma eylemi ile edinildiğini belirtirken, bir başka öğretmen itaatin öğrencilerde gözlemlendiği temel davranış biçimi olduğunu, ancak bunun göstermelik olmasından dolayı olumsuz bir etki yarattığını ifade etmektedir.

Bayrak töreni esnasında okul müdürü öğrencilere kılık kıyafet konusunda uyarılarda bulundu. Bu arada, öğle tatilinde tesbih sallayan uzun boylu çocuk tören esnasında başka sınıfların arasında gezerken, okul müdürü onu kolundan tuttuğu gibi kendi sınıfının olduğu bölüme götürdü. Öğrencinin okul müdürü karşısındaki mahcup ve çaresiz tavrı dikkat çekiciydi. (Alan Notları, 19.02.2016)

NÖK3K: Çocuklar kültür olarak aileden ne görmüşlerse aynen okulda onu yansıtıyorlar. Mesela ailede büyüğe saygı varsa zihniyet olarak, okulda da öğrencinin öğretmene saygısı oluyor.

NÖK5K: Okulda öğrencilerde gözlediğim temel davranış biçimi itaat. Ama ben itaati iyi bir şey olarak söylemiyorum tabi burada, çünkü itaatin olduğu yerde sorgu olmaz... Göstermelik bir itaat var, güce göstermelik bir itaat bu tabi.

Türk kültüründe itaat ve büyüklere saygı önemli bir değerdir. İnsanların bu öğretileri davranışa dönüştürmeleri ve sonraki kuşaklara aktarmaları ile itaat ve büyüklere saygı, özellikle geleneksel ve muhafazakar aile yapısının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. NAL öğrencileri, büyük oranda Ankara'nın çevre kentlerinden gelen ve sözü edilen geleneksel değerleri önceleyen ailelere mensupturlar ve dolayısıyla habitusları da buna paralel biçimde gelişmektedir. Öğrenciler içine doğdukları aile ortamı ve yakın çevrelerinde bu normun şekillendirdiği birçok etkileşim sayesinde itaati ve büyüklere saygı duyulmasının gerekliliğini içselleştirmişlerdir. Öğrenciler, asli sosyalleşme evresinde edindikleri bu itaat kültürünü okula taşımakta ve okulda öğretmenlerine saygı duymayı büyüklerine saygı duymakla bir tutmaktadırlar.

Okullardaki değer algılarına yönelik çalışmalarda, öğretmenlerin büyüklere saygıyı Türk kültüründeki yerinden dolayı önemli gördükleri, öğrencilerin ise saygılı olmazlarsa büyüklerinin kendilerini sevmeyeceklerini ve onların gözünde küçüleceklerini düşündükleri yönünde bulgular yer almaktadır (Karatekin, Gençtürk ve Kılıçoğlu, 2013; Daşdemir ve Tekin, 2018). Bir başka ifadeyle saygı, aynı zamanda bir beklentiye ifade etmektedir. Saygı NAL öğretmenleri için de öncelikli bir konudur. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerine saygı göstermelerini onların akademik başarılarından daha önemli görmektedirler. Dolayısıyla NAL'nde okul kültüründe öğretmene saygının öncelenmesine sadece öğrencilerin davranışları değil, öğretmenlerin de bu yöndeki beklentileri ile katkıları bulunmaktadır. Bir diğer ifadeyle, NAL'nde

öğretmene saygı duyulması gerekliliği, öğretmenlerin beklentileri ve öğrencilerin habituslarının etkileşimi ile bir norma dönüşmüştür. Ancak, öğretmen görüşleri ve saha gözlemlerinden elde edilen bilgiler ışığında, öğretmenlere saygının, okulda öğrenciler için pragmatik bir alana da dönüştüğü söylenebilir. NÖK5K kodlu öğretmenin görüşmede ifade ettiği göstermelik itaat, öğrencilerin okulda işleri yoluna koymalarında önemli bir araç olabilmektedir. Öğretmenlerin kendilerine saygı duyulmasından hoşlandığını gören öğrenciler, bunu kullanma yoluna gidebilmektedirler. Bu durum, araştırmanın ilerleyen bölümlerinde “Öğretmenlerin Ayrım Yaptığı Durumlar” başlığı altında ayrıntılı biçimde tartışılmaktadır.

***Kız-Erkek İlişkisinde İleri Gitme.*** NAL’nde kabul edilemez olarak görülen bir diğer davranış biçimi de, kız ve erkek öğrencilerin duygusal birlikteliklerini okul ortamına yansıtmasıdır. Öğrenciler, kız ve erkeklerin okulda sevgili gibi davranmalarının ve bu doğrultuda uygunsuz görülen davranışlar sergilemelerinin okulda kabul edilmeyen bir davranış olduğunu ve okuldan uzaklaştırmaya varacak derecede katı disiplin cezaları ile sonuçlanabileceğini ifade etmektedirler. Bu durum, okulun konumlandığı çevrenin geleneksel ve muhafazakar yapısı ve bu tür bir çevrede erkek kadın ilişkilerinin sosyal alanda daha sınırlı gerçekleştiği dikkate alındığında daha anlaşılır olmaktadır.

NK5E12: En kabul edilemez davranış bence bir kız ve erkeğin öğretmenlerin önünde yakalanması. Bu yüzden de zaten okuldan bir kız öğrenci atılmıştı. Kız ağlıyor herhalde tuvalete kaçıyor. Bebeyle ayrılıyor mu ne işte. O da tuvaletin arkasına kızın yanına gidiyor. O sırada tuvaletten hoca çıkıyor onları öpüşürken yakalıyor. Yok, bebe duruyor. Yani ayrıldı sonradan okuldan o da.

NK8E9: Okuldaki öğrencilerden sanki böyle sevgili gibi davrananlar oluyor. Üst sınıflar yapıyor genelde, biz de görüyoruz. Bence hoş değil. Zaten öğretmenler de çok kızıyorlar. İşte bunun yeri okul değil, koca mı bulmaya geldiniz buraya falan diyorlar. Hemen ailelerini çağırıyorlar öyle olunca.

NK19E11: Yani karşılıklı erkek-kız arkadaşların uygunsuz hareketleri onlar kabul edilemez. Yani idare de çok titizdir o konuda.

NK1K9: Daha çok sevgili durumları oluyor. Yani tutup da bahçede el ele tutuşup geziyorlar. Hocalar hiç mi bir şey demiyor, anlamıyorum ben. Okul çevresinde bence olmaması lazım yani.

Öğrencilerin ifadelerinden okulda kız erkek ilişkilerinde ileri gitme davranışının sadece okul yönetimi ve öğretmenler tarafından değil, kendilerine kötü örnek teşkil ettiği için öğrenciler tarafından da hoş karşılanmadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu davranışın okul kültürü içinde, okul toplumunun üyelerinin üzerinde konsensüs

sağladıkları bir norm oluşturduğu söylenebilir. Ancak yine de okul yönetimi ve öğretmenlerin bu normun oluşumunda dominant oldukları ifade edilmelidir. Çünkü “eğitim süreçleri boyunca okulda ve dersliklerde açık ve örtük biçimlerde yaşanan cinsiyet ayrımcılığının, cinsiyetçi tutum ve davranışların belirleyici aktörü çoğunlukla öğretmenlerdir” (Esen, 2013: 778). Bu noktada NAL’nde öğretmenlerin ve özellikle okul yönetiminin cinsiyetçi bir yaklaşım içinde oldukları görülmektedir. Öğretmenler bu tür bir durum karşısında doğrudan kızlara yönelik olarak “Okula koca mı bulmaya geliyorsunuz?” demekte; okul yönetimi ise disiplin soruşturmasına konu olan bir durumda kız öğrenciyi okuldan uzaklaştırmaktadır. Bu durum, geleneksel toplumda kadının eşitlikten uzak güçsüz konumunu (Burcu, Yıldırım, Sırma ve Sanıyaman, 2015) ve ona bu tür ilişki durumlarında atfedilen anlamı ortaya koymaktadır. Üstelik, odak grup görüşmesine katılan bir öğretmenin ifadesinden de anlaşılacağı üzere, aynı zamanda bir Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olan okul müdürünün velilere “kız kocaya gider” diyerek onları kızlarını erken evlendirmeleri konusunda özendirdiği anlaşılmaktadır. Okul müdürü özelinde belirginleşen ve okul kültürünün içinde konumlandığı çevrenin de paylaştığı bir faktör olduğu anlaşılan bu geleneksel görüşe göre, “kadın ya birinin karısı, ya da kızıdır; tek başına var olması neredeyse mümkün değildir” (Aktaş, 2013: 56). Bunu çirkin bir davranış olarak niteleyen öğretmen, öğrencilerin duygu durumlarının okulda dikkate alınmadığını, buna karşı ancak bireysel inisiyatifle bir şeyler yapabildiklerini sözlerinde belirtmektedir.

NÖK4K: Öğrencinin duygu durumunu yok sayıyor. Aşık olamaz, bir şey hissedemez. Müdülden toplantılarda velilere kız kocaya gider, erkenden evlendirin gibi çirkin ifadeler duyuyoruz. Bakar mısınız? Dinci olduğu için midir nedir? Ya bu benim çok zoruma gidiyor. İsterdim ki okul olarak bir bütün halinde buna karşı olalım ama kendi çabalarımızla bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Mesela evlenmek için okulu bırakmayı düşünen bir son sınıf kız öğrencisini ikna etmişim geçen dönem. Devam ediyor şimdi okula.

***Katı Disiplin Süreçleri.*** Kabul edilemez davranışların okullarda karşılık bulma biçimine bakıldığında, ÜAL’nde yürütülen katı disiplin süreçlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin çok kolay biçimde disipline sevk edilebildikleri ya da cezalandırılabilir oldukları anlaşılmaktadır. ÜAL’nde öğrencilerin okulda zorlandıkları durumlar kapsamında daha önce tartışılan bu durum, saha gözlemleri sırasında araştırmacının alan notlarına yansımıştır. Buna göre, okulun neresinde olursa olsun, öğrencilerin başlıca gündem maddesi okulda yürütülen sıkı disiplin süreçleridir. Gerek

öğrencilerin ifadeleri gerekse de okul içi saha gözlemlerine yansıyan veriler, okula öğretim yılı başında yeni atanan okul müdürünün okulda disiplinli bir süreci yürütmeyi özellikle tercih ettiğini ortaya koymaktadır. Bu durumun nedenine ilişkin ÜAL'nde genel kanı, okul müdürünün okulda hem öğretmenler hem de öğrenciler nezdinde kendi gücünü gösterme ve sağlamlaştırma isteği olduğudur.

ÜK1E11: Disiplin. Direk kınama veriliyor. Sözlü uyarı falan filan kalktı ki ortadan. Çat diye disiplin kağıdını veriyorlar, hatta haberi olmayan arkadaşlarım bir iki ay sonra disiplin kağıdı geliyor.

Öğle tatilinde yine yemekhanedeyim. Öğrencilerin en kalabalık olarak oturdukları yere gidip oturdum. Yemek esnasında bir taraftan da onları dinliyorum. İçlerinden ikisi okul müdürünün uygulamalarından bahsediyordu. İki de okul kıyafetlerine uygun giyinmemişti. İçlerinden küpeli olan “oğlum annem babam karışmıyor küpeme, müdüre ne oluyor ki?” dedi. Yemekten sonra bahçede de benzer konular konuşuluyordu. Meğer okulda yüze yakın öğrenci sigara, kılık kıyafet, derste düzeni bozma gibi farklı nedenlerden disiplin kuruluna sevk edilmişler. Okulda geçen iki haftaya göre hissedilen daha gergin havanın nedeni bu olmalı. (Alan Notları, 24.02.2016)

Okulda dilden dile konuşulan bir disiplin meselesi var. Konu geçen haftakinden farklı değil. Öğrenciler kendi aralarında yeni müdürü çok sert eleştiriyorlar. Kaç yıllık süregelen rahatlıklarının yeni gelen müdürle bozulduğundan yakınıyorlar. Öğretmenlerden öğrendiğim kadarıyla onlarca öğrenci çeşitli sebeplerden disipline sevk edilmiş. Mesela bunlardan biri sigara. Burayla kıyaslandığında burada hiç sigara içilmiyor diyebilirim. Mesela öğrenci tuvaletlerinde ne bir koku ne de başka bir belirti var. Ama okul idaresi bazı öğrencileri okulda sigara içtikleri için disipline sevk etmiş deniyor. (Alan Notları, 04.03.2016)

Oysa görüşmelere katılan bir öğrenci ifadesinde, bu kadar katı disiplin uygulamaları yerine anlamlı yaptırımların kendileri tarafından daha kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Öğrenci, uygulanmış bir örnek olarak, okulda sigara kullanan öğrencilere sigaranın zararlarının anlatıldığı bir pano hazırlanmasını bu tür bir yaptırım için örnek göstermektedir. Dolayısıyla, daha önce okul müdürünün okul kültürünü dikkate almadığı için disiplin uygulamalarında başarısız olduğu yönünde ortaya konan görüş dikkate alındığında, öğrencilerin, büyük ölçüde ailelerinde ve okul dışı yaşam çevrelerinde karşılaştıkları gibi, kendilerine anlamlı ve daha uygun gelen bir yaptırımı uygun bulmaları anlaşılır olmaktadır.

ÜK14E12: Bir onur kurulu var mesela istenmeyen bir davranış oldu disipline gitmeyip gidilmemesi isteniyor ve öğrencinin o yaptığı davranışın yanlış olduğunun öğretilmesi yoluna gidiliyor. Mesela dönemin başında sigaradan ilk cezalar uygulanırken, direkt cezai işlem değil de ilk cezalar şuydu okulun panolarına sigaranın zararlarını anlatan şemalar filan yapılmasını istediler, sigara şöyle zararlı böyle zararlı. Güzel bir yaptırımdı bence yani en iyisi oydu. Hani disiplin cezasından daha iyiydi bence.

***Bu Okulda Kabul Edilemez Davranış Diye Bir Şey Yok.*** Okulda kabul edilemez davranışların karşılık bulma biçimlerine ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında, NAL’nde bu tür davranışların tutarlı biçimde karşılık bulmadığı anlaşılmaktadır. Okul disiplin kuralları çerçevesinde belirli karşılıkları olan durumların okul yönetimi ve öğretmenler tarafından görmezden gelindiği, disiplin süreci başlatılmasına karşın bir yaptırımın olmadığı ya da o davranışı gösteren öğrenciye karşı öğütle geçiştirildiği görüşü öğrenciler arasında oldukça yaygındır.

NK1K9: Mesela aslında kılık kıyafete uymayan disiplin suçu yer. Ama hiç bir olaya denk gelmedim ben. Sinirleniyorum. Yani diyorum ki yani, burada o kadar öğretmen oluyor. Hiçbir şey demiyorlar. Bilmiyorum yani.

NK10E12: Mesela sigara içerken yakalandım bir şey yapmadılar. Bana o kadar şey yapılmıyor zaten. Bir de çok öğrenciye tutanak tutuldu çok disipline gönderildi ama sonuçta o kadar şey olmuyor, sadece öğretmenlerin gözünden düşüyor öğrenciler.

NK2K11: Biz 9. sınıfta iken bu okul böyle değildi. Saçımızı açtığımızda dahi içeri alınmıyordu, ailemize gönderiliyordu. Güzel bir disiplini vardı. Müdürümüz değişti. Müdür değişmeden önce daha disiplinliydi. Onun yöntemleri farklıydı.

NK5E12: Bizim okul idaresi pek şey olmadığı için sıkıntı değil. İşte buradan isim alıyorlar ondan sonra diğer derslerde rehberlik hocası çağırıyor konuşuyor işte öyle giyinmeyin böyle giyinin diye. Bir iki gün işte normal şekilde giyiliyor ertesi günü bozuluyor.

NK11E10: Kızıp geçiyorlar. Bi disiplin yok. Okulda disiplin olsa sigara içemez kimse. Öğretmenler sabah kılık kıyafete bakıyor, farklı giyinenlerin ismini alıyor ama yine herkes okulda istediği gibi geziyor. Hiç bir şey değişmiyor.

NK20K9: Disiplinsiz bir okul. Bu sigara olaylarına bir çözüm bulamıyorlar. Burada kavgalar olduğunda bile disipline gitmiyor kimse, çok ciddiye alınmıyor. Hocalarda bir ciddiyetsizlik var.

NK4E11: Bir gün kavga ettik bebenin biriyle, benim hakkımda sınıfında konuşmuş işte, patates kafa filan demiş. Ben de dövdüm bebeyi. Müdür çağırdı, seni okuldan atacağım, yeter artık dedi. Disipline gittim. Ama sonra hiç bir şey olmadı. Zaten okulda disiplin cezası alan duymadım ben daha.

NK13K12: En kabul edilemez davranış... Aslında bu okuldaki her türlü davranış kabul edilebiliyor. Yani kabul edilemez davranış diye bir şey yok bu okulda. Bir kere olsa bile ceza görmüyor ki bu okulda.

NAL’nde araştırma kapsamında gerçekleştirilen odak grup görüşmesine katılan öğretmenler, okula ilişkin sorunlardan bahsederken en çok okuldaki disiplinsizlik üzerinde durmuşlardır. Görüşmede, öğretmenlerin okulda kabul edilemez davranışlar ve bunların okulda göreceği karşılıklar anlamında bir tutarlılık içinde olmadıkları, bir öğretmenin tepki gösterdiği ya da yaptırım uyguladığı bir davranışı, bir başka

öğretmenin görmezden gelebildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenler, okul yönetiminin disiplin uygulamaları konusunda öğrenciler arasında bir eşitlik gözetmediklerini ve okul yönetiminin disiplin süreci gerektirebilecek durumlarda öğretmenleri desteklemedikleri görülmektedir.

NÖK5K: Okulda yasak uygulanmıyorsa o disiplin değildir. Her öğretmenin bu konuda kararlı olması, tutum birliğinin olması, birinin kızdığı bir şeye diğerinin gülüp geçmemesi gerekiyor. Benim engellediğim şeyi bir başkası teşvik etmemeli. Bir kere çocuk herkese eşit davranıldığını hissetmeli.

NÖK4K: Disiplin kuruluna gönderilen öğrencilerin bir kısmı ceza almıyor. Mesela sigaradan disipline giden on öğrencinin beşi ceza alıyorsa diğer beşi de almalı.

NÖK2E: Benim nöbetimde kızın biri derste video çekiyor, bir tanesi de sen beni mi çektin derste diye teneffüste bununla kavga ediyor. Evet, kız öğrenci hepsi, tabi. İdareye götürdük öğrencileri. Ertesi gün müdür yardımcısından öğrendik ki, kavgayı ayırmaya gelenler ve videomu niye çekiyorsun diyen kız disipline verilmiş, ama video çeken kıza bir şey olmamış. Şimdi burada asıl suçlu olan bu kaydı yapan öğrenci değil mi? Ona bir yaptırım olmayınca öğrencilerin okuldaki adalet algıları da geriliyor.

NÖK1K: Geçen sene bahçede sigara içen bir öğrenciyi yakaladım. Aldım öğrenciyi müdür beye götürdüm. Sonra müdür bey beni çağırdı. İşte öğrenci özür diledi, bir daha yapmayacaktım, disipline vermeyelim dedi. Şimdi bu durumda idare arkamda durmazsa ben neden kendimi öğrencinin önüne atayım ki yani?

Kültürün bir bileşeni olan normlar, bireyin davranışını biçimlendiren ve yönlendiren kurallar setidir. Okul kültürü de, okul toplumunun üyelerinin davranış pratiklerini şekillendiren normlar içermektedir. Bunlar, okul toplumunun üyelerinin okula taşıdıkları değerleri yansıtan ve yazılı olmayan informal normlardan ve devletin tüm okullarda sürdürdüğü yazılı kuralları içeren formel normlardan meydana gelmektedir. Her ikisinin de ortak işlevi, okulun sosyal düzenini sağlamak ve sürdürmektir. Ancak bu ortaklık içerik, süreç ve amaç açısından farklılaşmaktadır. Okullar, egemen kültür kodlarının aktarıldığı sosyal alanlar olarak, öğrencilerine buldukları sosyal konuma göre nasıl davranacaklarını ve gelecekte ne olacaklarını öğretir. Bu amaç doğrultusunda devlet, okullarda yürüteceği normları ve bunların karşılıklarını belirler. Ancak okullar, aynı zamanda buldukları sosyokültürel çevrenin normlarını da içerir. Bu nedenle okullarda devletin koyduğu normlar ile okul toplumunun üyelerinin okula taşıdıkları değerler çevresinde gelişen normlar farklılaşabilmektedir. Bu farklılığa karşın, bir okulda sosyal düzenin sürdürülmesi her iki norm setinin okulun zaman içinde kendi geliştirdiği bir uyum içinde sürdürülmesiyle

olanaklardır. Bu uyumun kendisi de okul kültürünün kurulum süreçlerinden biri olarak görülebilir.

NAL’nde disiplinsizlik örneği kapsamında gelişen durum, Durkheim’in (2015) *İntihar* adlı eserinde, toplumda meydana gelen hızlı değişimlerin normları etkisizleştirmesi ve dolayısıyla toplumun karmaşaya evrilmesi şeklinde ifade ettiği *anomi* kavramına karşılık gelmektedir. Okulun sosyal yaşamı içinde normların uygulanma ağırlığının merkezinde meydana gelebilecek değişiklikler de, tıpkı toplumda olduğu gibi, okullarda da *anomi* benzeri durumlar yaratabilmektedir. Bir öğrenci ifadesinde, önceki müdürün oldukça sert mizaçlı bir kişiliğe sahip olduğunu, ancak herkese eşit davranmaya özen gösterdiğini ve kendilerine yakın bir dil kullanarak iletişim kurduğunu belirtmektedir.

NK12E12: S. hocamız müdür olduğu zaman saygısızlığı kabul etmezdi, haddini aşmayı kafa koparan olmayı yani millete astığım astık kestğim kestik bir insan olmayı kabul etmezdi. Herkesi eşit görürdü, kimse bu okulda ağa değil paşa değil, ona göre yaşayın, bu okul sizin kavga edeceğiniz yer değil derdi. Otoriter bir insandı, haksızlığa gelmezdi. Ama bizimle arkadaş gibi konuşurdu. S. hocamızın en çok sevdiği şeylerden birisi de herkesin aynı derecede olup aynı eğitimi görmesiydi.

Önceki okul müdürünün okulun genel geçer kurallarını okul toplumunun üyelerine, onların da anlayacağı bir biçimde kabul ettirdiği ve nispeten düzeni sağladığı anlaşılmaktadır. Ancak okula kısa bir süre önce atanan okul müdürünün yönetim anlayışı okulda durumun değişmesine neden olmuştur. NAL okul müdürü bu okula gelene kadar ilkokul ve ortaokul düzeyinde okullarda görev yapmıştır. Öğretmenlerin öğretmenler odasındaki sohbetlerine yansıdığı biçimde, okul müdürü lisede yönetici olma konusunda çok başarılı görünmemektedir. Okul müdürünün ve buna bağlı olarak öğretmenlerin değişen yaklaşım ve uygulamaları, okulun formel ve informel normları arasında var olan dengeyi bozmuştur. Görüşme ve gözlemlerden, NAL’nde görev yapan müdürün yönetim anlayışı sonucunda okulda, eski okul müdüründen farklı bir şekilde disiplin konusunun görmezden gelinmesinin, öğrencilerin davranışlarının karşılığını bilmedikleri, ödül ve ceza anlamlarının kaybolduğu bir karmaşa ortamının gelişmesine yol açtığı görülmektedir. Görüşmeye katılan bir öğretmen, bu durumun okul kültürünü olumsuz etkilediğini ifade etmektedir.

NÖK6E: Öğrenciler iyi davranışlarının ödüllendirileceğini veya yanlış davranışlarının cezalandırılacağını bilmeli. Okul idaresinin yaptırımcı bir yanı yok. Yeni okulda yanlış davranışlara karşı bir yaptırımları yok. Olsa eğer çocuk

elinde tesbihi sallaya sallaya öğretmenler odasına giremez. Bunun okul kültürünün bir parçası olduğunu düşünüyorum.

#### 4.2.1.6. Okuldan Ayrılma Düşüncesi

Araştırmanın yürütüldüğü okullarda, öğrencilerin okullarına bakışları bağlamında burada ele alınan konuların öğrencilerin bir kısmında okuldan ayrılma düşüncesini doğurduğu anlaşılmaktadır. Okuldan ayrılma düşüncesini doğuran nedenler her iki okulda farklılaşsa da, okullardan ayrılmak isteyen öğrencilerin nereye gidecekleri sorusunun cevabında, temel liselere geçiş konusunun her iki okulda da ortaklaşan bir durum olduğu anlaşılmaktadır.

***Okul Kültürüne Uyum Sorunu.*** ÜAL’nde öğrencilerin okuldan ayrılma düşüncesine neden olan durumlardan biri okul kültürüne uyum sorunudur. Öğrenciler, okulda zorlanılan ve anlamsız görülen durumlar başlığı altında da belirtilen ve onların okula uyumlarını engelleyen durumların kendilerinde okuldan ayrılma fikrini geliştirdiğini belirtmektedirler. Bu bağlamda öğrenciler, okulda sürekli varlıklarından bahseden, samimiyetten uzak yapmacık tavırlar gösteren ve her şeyi bildiklerini düşünen ‘şımarık’ olarak tabir ettikleri öğrencilerden bıktıklarını ifade etmektedirler. Öğrenciler, okuldan ayrılarak gidecekleri yeni okullardan bahsederken, bu okulların ortaokul öğrenimini tamamladıkları bölgelerde olmasını tercih etmektedirler. Görüşmelere katılan bazı öğrenciler ise, yine benzer nedenler çerçevesinde, temel liselere geçeceklerini ifade etmektedirler. Ancak ÜAL özelinde temel liselere geçiş olayının sadece okul kültürüne uyum sorunu ile ilişkili olmadığını, daha çok öğrencilerin üniversite sınavlarına daha rahat hazırlanma amacıyla gerçekleştirdikleri bir tercihten doğduğunu belirtmekte fayda vardır.

ÜK11E9: Batıkent’te bir okula geçiş yapacağım, Nermin Mehmet Çekici Anadolu Lisesine. Neden? Çünkü evimiz orada hem eski okulum da oradaydı. Aslında ben bu okula, daha doğrusu bu semte gelirken daha yakın, güzel arkadaşlık ilişkileri kurarız diye düşünüyordum. Beraber çalışabileceğim, görüşlerimi paylaşabileceğim, vakit geçirebileceğim arkadaşlarım olur demiştim, ama geldiğim semte göre buradaki insanlar bana daha soğuk geldi. Yani samimi gelmedi, yapmacık geldi. Hala da uyum sağlayabilmiş değilim. Ne konuda... Mesela sürekli satın aldıkları şeylerden arabalarından evlerinden falan bahsediyorlar, bu bana çok yapmacık geliyor yani.

ÜK17E9: Ya şimdi okul iyi, babam da devam et sabret, alışırlar onlar da sana diyor da, ben herhalde ayrılacağım seneye buradan. Bilmiyorum? Ama Bağlıca olmaz, oranın da buradan pek farkı yok. Emek olsa süper olur ama, evdekileri

ikna edersem. Çünkü orada okumuştum ortaokulu. En azından biliyorum ortamını diye düşünüyorum.

ÜK16K11: Bu okula geldiğimden beri alışamadım aslında ben. Neden, işte bu bahsettiğim şımarık tipler beni bezdirdi yani. Gerçekten ama, her şeyi ben bilirim havaları bilmem ne. Derslerin verimli olmasını engelliyorlar bir kere. Zaten sırf bu yüzden önümüzdeki yıl temel liseye geçmeyi düşünüyorum. Okulda verim alamıyorsam boşa vakit geçirmenin anlamı yok sonuçta burada.

Yüksek beklentilerle gelmelerine rağmen kültürüne alışamadıkları yeni okullarında mutlu olamayan öğrenciler, kurtuluşu alışık oldukları ve bildikleri bir kültürün hakim olduğu eski semtlerinde bir okulda lise öğrenimlerine devam etmekte bulmaktadırlar. Okuldan ayrılmayı düşündüğünü belirten bu öğrencilere bakıldığında, öğrencilerin ikisinin henüz 9., bir diğerrinin ise okula yeni katılan 11. sınıf öğrencisi oldukları görülmektedir. Dolayısıyla ÜAL, bu üç öğrenci için de yeni katılacakları bir toplumsal yapıyı simgelemektedir. Öğrencilerin okullarını değiştirme düşüncelerinin temelinde, içine yeni girdikleri okul kültürünün norm, değer ve ritüellerini içselleştirmemiş olmaları bulunmaktadır. Çünkü halihazırda dışsallaşmış okul kültürünü ve okul yaşam pratiklerini içselleştirememek, öğrenciler için okul sosyalleşmesine dahil olamayarak dışlanmaları ve okul kültürünün inşa süreçlerine katılamamaları anlamına gelmektedir.

***Okulun Niteliği ve Öğretmen Yaklaşımları.*** NAL'nde okuldan ayrılma düşüncesinin nedenlerine bakıldığında iki durumun öne çıktığı görülmektedir. İlk olarak öğrenciler, akademik olarak başarısız gördükleri bir okulda gelecek beklentilerinin karşılanamayacağı düşünmektedirler. Ayrıca öğrenciler, okullarına ilişkin daha önce ifadelerinde belirttikleri gibi, okulun çevresini güvenlik açısından tehlikeli bulmaktadırlar. Öğrenciler bu ifadeleriyle okulun niteliğinin okuldan ayrılma düşüncelerinde etkili olduğunu ifade etmektedirler. İkinci olarak ise, akademik başarı boyutunda da etkili olduğunu düşündükleri, öğretmenlerin kendilerine yaklaşımlarının okuldan ayrılma düşüncesinde ayrıca etkili olduğunu belirtmektedirler.

NK17K10: Okulu değiştirmeyi düşünüyorum. Bu okuldan bana fayda geleceğini zannetmiyorum. LYS'de veya YGS'de sonuncu olan bir okuldan bir şey bekleyemem. Öğretmenleri de belli zaten. Öğretmenlerden kaynaklanıyor da diyebilirim. Sorunlu bir sınıf olduğu için bizlere farklı davranmaları. Böyle olunca okulda dışlanmış gibi hissediyorsunuz. Öğrenciler de tamam problem var ama öğretmenlerin de öyle çözümler bulmaları gerekiyor ki hani bizi de adam edebilsinler.

NK17K10: Ben bu okuldan mezun olmak istemiyorum. Seneye gitmek istiyorum. Okulumuzun çevresi de görüldüğü gibi pek iç açıcı değil. Otçusu hapçısı her türden adam var. Ürkütücü yani ne bileyim. Okulun çevresi çok etkiliyor bu fikrimi yani böyle. Güvenlik açısından ve mezarlıktan dolayı şey yapamıyorum. Ne biliyim yani Mamak'ta bir okul sonuçta.

NAL öğrencilerinin okuldan ayrılma düşüncelerinde etkili olan her iki boyutun da okul kültürü kapsamında değerlendirilebilen durumlar olduğu dikkat çekmektedir. İfadesi alıntılanan öğrenci, ailesinden ya da kendisinden kaynaklanan özel nedenlerden dolayı bu düşünceye sahip değildir. Okulun niteliği olarak ifadesini bulan durumlar, okulun içinde bulunduğu ve daha önceki bölümlerde okula etkisi tartışılan fiziki duruma ilişkin unsurlardır. Okulun konumlandığı bölgeden farklı bir semtte yaşamakta olan bu öğrenci, okul kültürüne derinden işleyen çevresel faktörlerden dolayı bunu tercih etmektedir.

**Temel Liselere Geçiş.** Öğrencilerin temel liselere gitmeyi tercih etmeleri durumu, okuldan ayrılma düşüncesi bağlamında her iki okulda da önemli bir örüntü oluşturmaktadır. Öğrenciler, özellikle ÜAL'nde, okuldaki derslerin üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanmalarında kendilerine zaman kaybettirdiğini düşünmekte ve hem daha yoğun hazırlanabilecekleri hem de ders notlarının yüksek olacağını düşündükleri temel liselere geçebilmektedirler. Bunun sonucunda ise okulun 11. ve 12. sınıflarında birçok öğrencinin okuldan ayrılmasından dolayı şube sayılarının azaldığı, okulun puanının düşmesinden dolayı kalitesinin de düştüğü ve sonuçta okulda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin mutsuz oldukları anlaşılmaktadır.

ÜK10K12 : Bizim sınıfta sekiz kişi kaldık. Geçen seneden iki sınıfımız kapandı, iki sınıf eksik yani on ikiler şu an. Evet, temel liseye geçiyorlar, o yüzden. Ya çünkü şeyden dolayı okuldaki eğitim tatmin etmiyor yani sınavlar açısından herhalde insanları.

ÜK14E12: Şu an 12. sınıf öğrencisiyim ve sınıf sayısı 30 kişi. Geçen yıl 150 mezunla giden bir okul bu yıl 30 mezun verecek.

ÜK13K12: Bir de bu temel lise dersane karışıklığından sonra okulun puanı çok fazla düştü. Bence öğrenci kalitesi de çok düştü.

ÜK1E11: Ama şimdi bu temel liseler çıktıktan sonra çoğu devlet okulunda kontenjanlar niye boşalıyor? Çünkü bizden istenilen sınavda senin kültürel alt yapına, kişilik alt yapına bakmıyor. Sadece vermişse müfredattakiler var. Temel lisedeki çocuk sadece sınava çalışıyor. Kendi öğrencilerini kaybettikleri için, sadece bu lisede değil ki Atatürk Anadolu Lisesi bile 12. Sınıfları zor çıkarıyor. Bu ayıptır, yani Ankara'nın en yüksek Lisesi bile 12'leri zor çıkartıyor. Bir ağırlığı vardı okulun hocam. Çocuk çok yönlü çıkıyordu. Bilmem ne festivaline katılıyor, bilim şölenine katılıyor, en azından eğitim olarak geliyordu. Bu tür

potansiyeldeki öğrencileri kaybedince, devlet liselerinde vaziyet bu duruma geldi yani. Öğretmenler de mutsuz öğrenciler de mutsuz. Şu an 11. sınıfım seneye burada kalacak mıyım onu bile bilmiyorum yani. O yüzden de eğitim düşmeye başlıyor.

ÜAL’nde temel liseye geçiş oranlarının oldukça yüksek olduğu, saha gözlemleri sırasında öğretmenlerle yapılan kayıt dışı konuşmalarda da sıklıkla vurgulanmaktadır. Odak grup görüşmesinde de gündem maddelerinden biri haline gelen bu konuya ilişkin bir öğretmen, temel liseye geçişlerin okulda var olan akademik başarı kültürünü olumsuz etkilediğini, öğrencilerin okuldan ayrılması ile gelecekte elde edecekleri olası başarıların temel liselerin başarısı olarak görüldüğünü ve bu durumun okulun prestijini aşağı çektiğini ifade etmektedir.

Dışarıda müdür yardımcısını gördüm. Sohbet ederken onuncu sınıftan ayrılıp temel liseye geçen bir öğrenci geldi. Okulda sadece 30 12. Sınıf öğrencisi kalmış. 11’lerden de 40’a yakın öğrenci ayrılmış. Geçen sene 700 civarı olan öğrenci sayısı bu sene 530’a düşmüş temel liseye geçenlerden dolayı. (Alan Notları, 09.02.2016)

ÜÖK1K: Bu okuldaki öğrenciler başarının tadını almış öğrenciler. Biliyorlar yani ne yapacaklarını başarılı olmak için. Okul üniversite girişlerinde de başarılı zaten. Yüksek puanlı yerlere giriyorlar genelde. Ama bu temel liselere geçişler çok can sıkıcı. Biz yetiştiriyoruz, öğrenci gidiyor iyi bir yer kazanıyor ama gittiği temel liseye yazıyor başarı. Okulun bir prestiji, bir başarı geleneği vardı onu yok ediyor işte bu da.

NAL’nde temel liselere geçiş konusu, öğrencilerle yapılan görüşmelerden çok öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmesinin önemli bir başlığı haline gelmiştir. Öğretmenler diğer öğrencilere rol model olabilecek başarılı öğrencilerin temel liselere geçiş yaptıklarını; bunun ise, okul kültürü de içinde olmak üzere, her anlamda okulun gelişimini olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Bu durumun okulda akademik başarının öğrencilerin birbirlerini örnek alarak gelişmesini engellediği, öğrenciler arasındaki rekabet ortamını ortadan kaldırdığı, üniversite giriş sınavlarında okul başarısının ayrılan öğrenciler nedeniyle düştüğü ve okulun dışarıda algılanan kültürünün bu durumdan olumsuz yönde etkilendiği söylenebilir.

NÖK6E: Temel liselere geçişlerin okul kültürüne doğrudan etki ettiğini düşünüyorum. Yetiştirilmiş iyi öğrencilerin, aslında okuldaki diğer öğrencilere rol model olabilecek iyi öğrencilerin ayrılmasıyla okulda rekabet ortamı kayboldu. Kalan vasat öğrencilerin önlerinde örnek alabileceği ya da rekabet edebileceği kimse kalmadı. Bu durum geriye homojen bir yapı bırakıyor ki birbirine yakın olan kişiler örnek alamaz birbirlerini, yarışamazlar. Heterojen bir yapı gerekiyor bunun için okulda.

NÖK2E: Aslında geçen seneki onbirlerden o kaymak tabaka buradan gitmeseydi bu sene bu okul için devrim olacaktı yani. Bir şekilde bir örnek grup olacaktı okulda. Bu okulda o devrim dediğim şey, akademik anlamda ezber bozmak aslında. Bu okulun kabuğunu kırabilmesi, hakkındaki algıyı değiştirebilmesi için mutlaka dışı dokunur bir üniversite başarısı göstermesi gerekiyor. Bunun için çok iyi bir fırsattı. Ama temel liseye gittikleri için bunu kaçırdık. Kaçtılar yani. Başarılı öğrenciyi bu okulda tutmak zor.

NÖK4K: Ekonomik olarak zaten yetersiz bir bölge. Durumu biraz iyi olanların çocukları ya temel liselere ya da evlerinin yakınında bir okula geçiş yapıyorlar. Burada şu anda elimizdeki veliler ve öğrenciler, son derece hem akademik açıdan hem de ekonomik olarak düşük bir düzeye sahipler. Onun da getirmiş olduğu, yoksulluğun da getirdiği bir eziklik var bu öğrencilerde.

Temel liseler, 5580 sayılı kanunda yapılan 01.03.2014 tarihli değişikliğin ardından 01.09.2015'te kapatılan özel öğretim kurumlarının (dershaneler) dönüştürülmesiyle ortaya çıkmıştır. Buna göre, Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi'ndeki şartları karşılayan özel öğretim kurumları, lise diploması verebilen temel liseler olarak çalışmaya başlamışlardır. Öğrenci ve veliler, çok kısa zaman içinde çoğalan ve okul eğitiminden çok öğretime odaklanan temel liseleri, önceden üniversite sınavlarına hazırlık konusunda olmazsa olmaz olarak gördükleri dershanelerin yerine konumlandırmaya başlamışlardır (Önder, 2018). Araştırma kapsamına giren her iki okulda gün yüzüne çıkan temel liselere geçiş olgusu sadece bu okullarda değil, Türkiye genelinde lise öğrenimini sürdürmekte olan öğrencilerin ve ailelerinin 2015-2019 yılları arasında sıklıkla tercih ettikleri bir yol olarak popüler hale gelmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü 2016 yılı itibariyle temel liselerde öğrenimini sürdürmekte olan öğrenci sayısı 197.708 iken, bu öğrencilerin 41.950'si on birinci ve 88.772'si ise on ikinci sınıfa kayıtlıdır (Önder, 2018). Buna göre, temel liseye geçiş yapan öğrencilerin büyük kısmı 11. ve 12. sınıflara devam etmektedirler. Üniversite sınavlarına hazırlık anlamında sunduğu avantajlar temel liselere geçişin başat motivasyon kaynağı olmaktadır. Çünkü temel liseler hem lise diploması verebilmeleri hem de üniversite hazırlık işlevi görmelerinden dolayı, öncelikli amaçları iyi bir üniversitede nitelikli bir bölümde eğitim almak olan öğrenciler ve aileleri için cazip hale gelebilmektedir. Bir başka ifadeyle, okulların kendine özgü durumlarından kaynaklı gerekçeler farklılaşsa da, her iki okulda da üniversite sınavlarında iyi puan almak isteyen ve akademik başarısı nispeten daha yüksek olan öğrenciler temel liselere geçişi tercih etmektedirler. Dolayısıyla, temel liseler yalnızca bir sonuç değil, sözü edilen özellikleri sebebiyle aynı zamanda bu sonucun bizatihi nedenlerinden birisidir de.

Araştırmanın yürütüldüğü okullarda temel liselere geçişin, bu okullara okul kültürü anlamında olumsuz yansıdığı görülmektedir. ÜAL, mezun öğrencilerinin iyi üniversitelerde iyi bölümler kazandıkları nitelikli bir okul olarak bilinmektedir. Ancak okulun öğrencilerde ayrılma düşüncesini geliştiren boyutları ve öğrencilerinin büyük bölümünü kaybetmesi sonucu, dışarıda algılanan okul kültürü boyutunda sahip olduğu nitelikli okul özelliğini de kaybetme riskinin doğduğu söylenebilir. Bu durumun, ÜAL'nin yüksek puanlarla okula gelen başarılı öğrencilerin okulda inşa ettikleri akademik başarı kültürüne zarar vereceği düşünülmektedir. Bu, aynı zamanda, okul kültürünün aktarımında da bir kesintinin yaşanması anlamına gelmektedir. Okula yeni gelen öğrenciler, önceki kuşak öğrencilerin okuldan ayrılmalarıyla birlikte, özellikle akademik başarı kültürünü içselleştirecekleri sosyal etkileşimden mahrum kalmaktadırlar.

Kültürel aktarım sürecindeki kesintinin bir benzerinin NAL'nde de yaşandığı söylenebilir. Okulun akademik açıdan başarısız niteliğinden ötürü, kendisinde potansiyel gören öğrencilerin okulda ayrılarak temel liselere gitmeleri, aynı zamanda bir sonraki kuşak için başarı anlamında rol model olabilecek öğrencilerin gitmesi anlamına gelmektedir. Öğretmenler bu durumun okulda birbirine benzeyen öğrencilerin kalmasına neden olduğunu ifade ederken, aslında birbirinden farklı öğrencilerin günlük yaşamlarında okul kültürünü geliştirebilecek etkileşim olanaklarının ortadan kalkmasından ve dolayısıyla öğrenci homojenliğinin okul kültürünün kendisini yeniden üretmesine neden olacağından bahsetmektedirler.

## **4.2.2. Gelecekte Ne Olmak İstedığı**

### **4.2.2.1. Meslek Tercihi**

Lise kademesi bireylerin eğitim süreçlerinde gelecek planlamaları üzerine daha çok yoğunlaştıkları bir dönemdir. Hangi mesleğin tercih edileceği ya da gelecekte hayatlarını nasıl kazanacakları sorusu bu dönemde lise öğrencileri için temel meselelerden biri haline gelmektedir. Hangi mesleğin tercih edileceği konusu, o mesleğe dönük uzmanlığın alınacağı bir üniversite ya da bölümde eğitim görmekle yakından ilişkili olduğundan, öncelikli olarak akademik başarıyı gündeme getirebilir. Ancak, bireyin sosyokültürel arka planının, hem meslek tercihlerinde hem de bu

tercihlerde gerekli görülen akademik başarının sağlanmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

**İlgi Alanından Bir Meslek.** ÜAL öğrencileri ile yapılan görüşmeler, öğrencilerin sözü edilen sosyokültürel göstergeleri yansıttığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin önemli bir bölümü, Sosyokültürel ve Sosyoekonomik Arak Plan bölümünde Özel Zevkler ve Hobiler başlığı altında ifade ettikleri ilgi alanlarına dönük meslekler tercih edeceklerini ifade etmektedirler. Buna göre motorlar, mekanik ya da uçak maketleri üzerinde çalışan ve araştıran bu öğrenciler mühendis olmayı tercih etmektedirler.

ÜK2E10: Makine mühendisi olmak istiyorum. Mekanik falan zaten ilgi alanım. Yani o şeyimi tatmin edecek tek meslek olduğunu düşünüyorum.

ÜK5E10: Herhalde ben mühendis falan olurum. Bir adamla görüştüm, meslek seçimi ile ilgili, kariyer uzmanı mıydı neydi. İşte çocukken babamın yanına Roketsan'a gittiğimi, ilgimi çektiğini, uçak maketleri falan yaptığımı anlattım. Evet evet, motorlu uçak, oyuncak değil yani. Sonra benim mühendisliğe yatkın olduğunu söyledi.

ÜK6E10: Motor benim için eğitim amaçlı bir şey oldu. Hani motorun içine girebildiğim kadar giriyorum. Parçaları söküp takıp birleştirmeye çalışıyorum. Şimdi motorlarla ilgili kitaplara başladım. Motorların prensiplerini öğrenmek istiyorum. Formüllerini öğrenmek istiyorum. Hatalar nerede yapılmış bu zamana kadar, onları öğrenmek istiyorum. O yüzden de makine mühendisi olmak istiyorum.

**Hem O Hem De O.** ÜAL'nde meslek tercihleri anlamında dikkat çeken bir diğer konu ise, öğrencilerin iki farklı mesleği tercih etme durumlarıdır. Buna göre öğrenciler, gelir elde edecekleri işlerinin yanında, ilgi alanlarını tatmin edecek bir başka işle daha ilgilenmek ya da gelir getirecek işte yeterince kazandıktan sonra, hayalini kurdukları işe sahip olmayı istediklerini belirtmektedirler. Öğrenciler fizik bölümünde öğrenim gördükten sonra bilim kurgu yazarı olmayı, makine mühendisliği yaptıktan sonra restoran açmayı ya da hem hukukçu hem de gazeteci olmayı istediklerini görüşlerinde ifade etmektedirler.

ÜK9K9: Fizik okumak istiyorum. Sonrasında da bilim kurgu yazarı olmak. Yazmayı seviyorum, başarılıyım da. Fiziği de seviyorum. Birkaç tane yarışmaya katıldım. Genel olarak katıldıklarım hepsinde de derece yaptım.

ÜK11E9: Makine mühendisi olmak istiyorum. Yani öyle sabit maaşlı bir meslek kesinlikle istemiyorum. Küçüklükten beri büyüdüğümde güzel bir yerde restoran açmak istiyordum. İçinde hayvanları olsun, küçük bir bahçesi olsun. Bunu aileme söylediğim zaman düşündüğün gibi değil, çok büyük bir sermaye

gerektiriyor dediler. Bunun için de iyi bir mesleğin olacak elinde dediler. Makine mühendisliğini de oraya geçiş için istiyorum aslında.

ÜK4K10: Hukuk okuyup, iki sene de gazetecilikten yüksek lisans yapıp bir basın kartı almak istiyorum.

ÜAL öğrencilerinin meslek tercihlerinde ilgi alanlarının önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir. Bunda öğrencilerin ailelerinin yaklaşımları da etkili olmaktadır. Aileler bir taraftan çocuklarının kendileri gibi eğitim yoluyla benzer statüye sahip olmalarını isteyerek onların eğitim yaşantısına yön verirken, bir yandan da ilgilendikleri alanlara saygı duyarak demokratik bir tavır sergilemekte, onların ilgi duydukları alanlarda kendilerini geliştirmeleri için gerekli olanakları sağlamakta ve başarılı olacaklarını düşündükleri bu alanlarda ilerlemelerini teşvik edebilmektedirler. ÜAL öğrencilerinin aileleri için çocuklarının meslek tercihleri, sadece onların kendilerini para ya da statü anlamında tatmin etmeleri değil, mutlu olacakları mesleklere yönelmeleri anlamına gelmektedir. ÜK10K12 kodlu öğrencinin “Çizim yaptığım için ailem güzel sanatlara gitmemi çok istiyor. Onun üzerine çok fazla konuşulur evde. Hani bak yeteneğin var, ilgin var. Gir işte oku güzel sanatlar falan diyorlar” şeklindeki ifadesinde de görüleceği gibi, ÜAL öğrencilerin ailelerinin çocuklarına ilgi duydukları alanlara ilişkin bir bölümde öğrenim görmeleri konusunda ısrarcı olmaları buna örnek olarak gösterilebilir. Bu çerçevede öğrencilerin ilgi alanlarının ve bu alanlarda kendilerini geliştirmelerinin, öğrencilerin aileleri tarafından kurgulanan eğitim yaşantılarının bir parçası olduğu söylenebilir.

Ayrıca ÜAL öğrencileri ailelerinin kendilerinden beklentileri doğrultusunda bir yükseköğrenim yaşantısına ve meslek hedefine eriştikleri halde, kendilerini mutlu hissedecekleri bir başka işi de yürütebileceklerini ifade etmektedirler. Üstelik bazı öğrencilerin üniversitede okumayı düşündükleri bölümle ilgi alanlarını (fizik ve bilim kurgu yazarlığı) bir araya getirebilecek bir meslek yaşantısı kurgulamaktadırlar. Bu durum, ilgi alanlarının öğrencilerin yaşamlarında ne kadar merkezi bir yerde durduğunu ifade etmesi açısından önemli görülmektedir.

**Baba Mesleği.** ÜAL öğrencilerinin meslek tercihlerine bakıldığında, babalarının sahip oldukları işleri tercih eden öğrencilerin olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu tercihlerinde, lise sonrasında bir üniversite eğitim alarak bir meslek sahibi olmanın değil, mezun olduktan sonra doğrudan babalarının işlerine geçiş yapma durumu dikkat

çekmektedir. Bu durum, babası ekonomik açıdan daha yüksek gelir getiren mesleklere sahip öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında farklılaşmamaktadır.

NK10E12: Ben inşaat mühendisi olmak istiyorum. Babam müteahhit yani baba tarafından iş hazır şirket var işte bir iki sene staj yaparım. Öyle düşünüyorum yani.

NK12E12: Ya okuldan diploma alsam yeter bana. Zaten yufkacı olacağım. Bir onu biliyorum işte babamdan gördüğüm o yani.

NK5E12: Babam taksici olduğu için taksici olmak istiyorum Kafamda taksicilik var. İşte mesela bu sene haftaya sınav var umursamıyorum da şeyimde de değil.

Saha gözlemleri sırasında, görüşmelerde taksicilik mesleğini tercih edeceğini belirten öğrenci ile bu konu üzerine yaşanan bir diyalog alan notlarına yansımıştır. Ayrıca, ÜAL’nde alan notlarına yansıyan bir başka öğrenci diyalogunda ise, öğrencilerin velilerinin sahip oldukları meslekleri tercih etme durumlarının burada da bir öğrenci tarafından belirtildiği görülmektedir. Öğrenci ifadesinde, mikrobiyolog olan annesine özenerek genetik mühendisliğini tercih edeceğini belirtmektedir. Burada, NAL’ndeki örüntüden farklı olarak, velisinin sahip olduğu mesleği öğrencinin akademik başarı yoluyla, bir başka ifadeyle, o konuda üniversitede bir bölümde eğitim alıp uzmanlaşarak sahip olmayı düşünmesi dikkat çekmektedir.

İkinci teneffüste 12. Sınıf öğrencileriyle sohbet ettim. Daha doğrusu bana kim olduğumu sordular. Kendimi tanıttıktan sonra bir tanesi “Focusu satıyon mu?” dedi. Yeni tanışmıştık, ama arabamın markasını bildiklerine göre, belli ki iki haftadır okula gelişimi gözlüyorlardı. Öyle bir düşüncem olmadığını söyledim ve “Niye sordun?” dedim. O da bana taksi için araba aradığını, arabamın temiz görüldüğünü, satmak istersem kendisine söylememi istedi. Çocuğun babası taksi şoförüymüş. Kendisi de okul biter bitmez bu işi yapacaktı. (Alan Notları, 25.02.2016)

Yemeğimi öğrencilerle birlikte yemekhanede yedim. 11. Sınıftan birkaç öğrenci ile sohbet ettim. İşimden memnun olup olmadığını sordular. Mesleği nasıl edindiğimi sordular. Çocuklardan biri genetik mühendisi olmak istiyordu. Nedenini sorduğumda, biyolojiyi çok sevdiğini, aynı zamanda annesinin adli tıpta mikrobiyolog olarak çalıştığını söyledi. (Alan Notları, 17.02.2016)

Öğrenciler, aile yaşantıları süresince sayısız etkileşim yaşamaktadırlar. Bu etkileşimler süresince öğrenciler, anne babalarının mesleklerine ilişkin yoğun bir bilgi birikimine sahip olurlar. Aile sosyalleşmesinde maruz kalınan bu bilgi öğrencilerin içselleştirmeleriyle meslek tercihlerine yön verebilmektedir. Bir başka deyişle, anne babaların mesleklerine ilişkin evde yaşanan etkileşimler öğrencilerin meslek tercihleri açısından doğal bir yönlendirme biçimine dönüşmektedir.

**İyi Meslek = Düzenli Gelir.** NAL'nde öğrenciler, tercih ettikleri mesleklere ilişkin görüşlerini büyük ölçüde ekonomik faktörler üzerinden ifade etmişlerdir. Bu durum, büyük çoğunluğu alt sosyoekonomik düzeyden gelen ailelerin çocukları olan bu öğrencilerin meslek tercihlerine belirgin biçimde yansımaktadır. Öğrencilerin ifadelerinden onlar için en iyi mesleğin düzenli geliri olan bir meslek olduğu anlaşılmaktadır.

NK3K10: Ya herhâlde istediğim tek şey geleceğe dair doktor olmak. Aslında şöyle düşününce güzel bir meslek gelir açısından da gayet güzel. Öyle yani maddi açıdan gerçekten iyi hani biraz da o.

NK8E9: Aklımda bir meslek yok da, iyi para kazanmak istiyorum ben. Anneme babama iyi bakmak için yani. Çünkü hiç maddi açıdan rahat olduğumuzu bilmem. Rahat rahat istediğim şeyleri alabileyim. Ha babam Allah razı olsun hiçbir şeyimizi eksik etmiyor ama. İşte rahat geçinebileceğim bir meslek olsun istiyorum. Ticaretle uğraşmak istiyorum. Babam tesisata gidince dükkanda duruyorum işte oradan biraz biliyorum alım satım işlerini.

NK11E10: Düzenli maaş alabileceğim bir iş olursa iyi olur. Annem babam da öyle istiyor. Ya ne olacağım değil de, ileride bir mesleğin olsun, kendi ekmeğini kendin kazan diyorlar. Onların aklından işte bir yerde memurluk filan geçiyor.

NK14K12: İlk hedefim diş hekimliğiydi. Sonra biraz daha düşürdüm. Şu an sınıf öğretmenliği. Neden.? Ya babam bir sene gönderebilirim dershaneye, o kadar imkanımız yok diyor.

Öğrencilerin meslek tercihlerine ilişkin veriler, ailelerinin sosyoekonomik düzeyleri ile doğrudan ilgili görünmektedir. Ayrıca bu veriler, öğrencilerin kültürel sermayelerinin sonuçlarını işaret etmesi açısından da önemlidir. Buna göre, ÜAL'nde öğrenciler ilgi alanlarını tatmin edecek ve mutlu olacakları meslekler tercih etmektedirler. ÜAL öğrencilerinin, ilgi alanlarına yönelik mesleklerde kendilerini geliştirmek için yurt dışında eğitim almayı düşünmelerini sağlayan faktör, ailelerinin bu tür bir eğitimi karşılayacak ekonomik olanaklara sahip olduğunu bilmeleridir. ÜAL öğrencileri ayrıca, hem akademik başarılarını hem de kültürel sermayelerinde taşıdıkları sanatsal birikimleri yansıtabilecekleri seçkin mesleklere yönelmektedirler. Burada önemli olan nokta, bu öğrencilerin kendilerini ailelerinin sahip olduğu sosyal statülere benzer ya da para, iş tatmini ve prestij anlamında daha yüksek konumlara taşıyacak mesleklere yöneliyor olmalarıdır. Bu durum, aileleri tarafından aktarılan kültürel sermayenin bir sonucu olarak görülebilir.

Meslek tercihlerine ilişkin veriler NAL'ndeki öğrenciler özelinde farklılaşmaktadır. NAL öğrencileri, ailelerinin de kendilerinden beklentileri ile eş güdümlü olarak, bir an önce düzenli gelir sahibi olacakları meslekleri tercih

etmektedirler. Çünkü bu öğrenciler, içinde büyüdükleri aile ortamında ekonomik açıdan yetersiz kalmanın ne demek olduğunu deneyimlemekte ve yetişkin olduktan sonra ailelerine daha fazla yük olmamak ve belki de onlara ekonomik destek verebilmek için en kısa sürede bir meslek sahibi olmayı düşünmektedirler. Bu zorunluluk öğrencilerin hemen bir meslek sahibi olacakları yolu akademik başarı sayesinde meslek sahibi olmaya tercih etmelerini anlamlı kılmaktadır. Bunun yanı sıra, araştırmanın geneline yansıdığı biçimde, NAL öğrencilerinin ailelerinden okul başarısına tahvil edilebilecek – ÜAL öğrencilerinininkine benzer – bir kültürel sermaye aktarımından mahrum oldukları anlaşılmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin böylesi bir zorunluluk içinde olmamaları durumunda dahi, akademik açıdan başarılı bir okul yaşantısına sahip olmalarının, eğitim yoluyla sosyal dikey hareketliliğe ve buna bağlı olarak statülü mesleklere erişmelerinin güç olduğu söylenebilir.

**Cinsiyetçi Yaklaşım.** Öğrencilerin içinde yaşadıkları kültür, okul yaşantılarını ve gelecek planlarını etkilemektedir. Araştırmanın ilgili bölümlerinde tartışılan geleneksel muhafazakar aile yapısının toplumsal cinsiyet boyutu, öğrencilerin meslek tercihlerinde de kendini göstermektedir. Buna göre bazı erkek öğrencilerin özel hareket polisi olmayı istedikleri görülürken, kadın öğrencilerin de hemşirelik gibi toplumda daha çok kadınlara atfedilen meslekleri tercih ettikleri görülmektedir. Üstelik, erkeklere atfedilen meslek tercihleri durumunda kadınların erkeksi özelliklerinin ön plana çıkarıldığı dikkat çekmektedir. Bir başka deyişle, bu düşüncede polislik gibi erkeklerin yapabileceği düşünülen mesleklere de ancak erkeklere özgü olduğu düşünülen özelliklere sahip kadınlar yönelmelidir. Polis olmak isteyen bir kadın öğrenciye ailesinin cinsiyetinden dolayı o mesleğin kendisine uygun olamayacağını söylemiş olması dikkat çekmektedir. Buna karşın, bir başka kadın öğrenci, toplumda erkeklere atfedilen özellikleri taşıdığı için kendisine ‘erkek Fatma’ denildiğini ve polislik mesleğini seçmesinde yakınlarının kendisini bu yönde motive ettiklerini ifade etmektedir. Bunun yanında öğrenciler, kadın oldukları için ailelerinin kendilerini şehir dışında bir üniversitede okutmak istemediklerini de ifade etmektedirler.

NK2K11: Normalde ben polis olmayı istemiştim. Ama hem annem hem babam kız olduğum için çok destek vermediler. Annemin hayalinde hemşirelik vardı, babamın da avukat olmam vardı. İşte hemşire olamıyorum avukat olmaya çalışıyoruz. Hukuk fakültesini tutturursam inşallah.

NK14K12: İlk hedefim diş hekimliğiydi. Sonra biraz daha düşürdüm. Şu an sınıf öğretmenliği. Neden? Asıl neden şey... İstemiyor babam.. Böyle üniversiteyi

dışarıda okurum falan diye istemiyor... Zaten ortanca ablamı da okutmamışlardı...

NK1K9: Ya polis akademisine girmek istiyorum. Nasıl desem? Ya, erkek Fatma derler aslında bana. Çünkü şey, böyle erkeklerin bile yapamayacağı çok zor şeyleri yapmışlığım var. Babam amcam bana hep diyorlar senden iyi asker olur polis olur falan diye. Motive ediyorlar beni.

NK17K10: Hemşire veya anestezi uzmanı olmak istiyorum. Ne biliyim hani o üniforma şey oluyor ya bilmiyorum o yüzden herhalde. Onun o beyaz önlüğü falan çok hoş bence.

NK9E10: Polis Özel Harekatçısı olmak istiyorum, çünkü doğuda görev yapanlar çok zor bir aşamadan geçiyorlar. Yani onlar yaşıyor biz burada keyfimize bakıyoruz yatıyoruz. Bende o durumlardan geçmek istiyorum.

NK15E10: Özel hareket polisi olmak istiyorum. Sebebi... Teröristleri gebertmek istiyorum onlar gibi.

#### **4.2.2.2. Okulun Gelecek Beklentisindeki Yeri**

Her iki okul öğrencilerinin gelecek beklentilerini karşılamada öğrenim gördükleri okula ilişkin görüşlerine bakıldığında, ÜAL öğrencilerinin genel olarak okullarından beklentilerinin karşılandığı görülmektedir. NAL öğrencilerinin ise okullarından gelecek beklentilerinin karşılanmasında çeşitli nedenlerle memnuniyetsizlik yaşadıkları anlaşılmaktadır.

***Bu Okul Beklentilerimi Karşılıyor.*** NAL’nde okulun öğrenci beklentisini karşılamıyor oluşu, onların gelecek planları bağlamında önemli bir örüntü oluşturmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerin verimsizliğini, öğrencilerin akademik başarısızlığından kaynaklı olarak okulda rekabet ortamının olmayışını ve yine öğrencilerin olumsuz davranışlarını, okuldan beklentilerinin karşılanmayışını temellendiren gerekçeler olarak ifade etmektedirler. Öğrencilerin ifadelerinde öğretmenlerin okuldaki öğrenci profili nedeniyle verimsiz olduklarını belirtmeleri, her iki konunun birbiriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, NAL’nde öğrenci profilinin öğretmenlerin okuldaki motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

NK1K9: Bu okul gelecek beklentilerime cevap vermiyor, asla. Matematik ve İngilizce bu okulda da çok iyi anlatıyorlar, benim dersime giren öğretmenler. Ama diğerlerinden pek fazla verim aldığımı düşünmüyorum.

NK3K10: Fizik mesela çok yetersiz. Zaten nakil verdim olmadı. Zaten matematikçimiz de gidecekmiş bir tek biyolojici kalacak bir de kimyacı. Hocalardan değil de asıl öğrencilerden dolayı okul biraz şey, zayıf yani. Mimar

Kemal'deyken iyi kötü bir yarış vardı arkadaşlarla aramızda, burada o hiç yok mesela. Kimse okumak için gelmiyor ki okula. Öyle olunca da insanın hevesi kaçıyor.

NK7K11: Gelecek beklentilerime cevap vermiyor. Sıkıyorlar hani bizi ama bu da hani öğrencilerden dolayı. Çünkü hani öğrenciler çok iyi olsa öğretmenler yüklenir diye düşünüyorum. Neden okula geldiğinden haberi olmayan tipler var sonuçta bu okulda, hiç bir gelecek hedefleri yok. Öyle olunca da öğretmenler pek uğraşmak istemiyorlar bence haklılar da yani.

NK11E10: Karşılıyor evet. Aslında öğretmenler falan iyi niyetli de davranış olarak öğrenciler bozuk. Öğretmenler sınıfı susturmaktan ders anlatamıyor. Zaten bir zaman sonra onlar da bıkıyor ne haliniz varsa görün deyip geri çekiliyorlar. Yani davranışlarımızı geliştirmeliyiz okulda değil mi, ama burada pek öyle olmuyor tam tersi oluyor hatta. Düzgün geliyor çocuk burada bozuluyor.

***Diploma Alsam Yeter.*** Öğrencilerin okuldan beklentilerinin karşılanması durumu, onların beklentileri ile de ilişkili olabilmektedir. NAL'nde öğrenim gören öğrencilerin bir bölümü, okuldan beklentilerinin yalnızca lise diploması almak olduğunu ifade etmektedirler. Öğrencilerin bu konudaki düşüncelerinde, meslek tercihlerinde de ifade edilen, üniversite öğrenimi gerektirmeyecek meslekleri tercih edecek olmalarının etkili olduğu söylenebilir.

NK4E11: Benim için okuldan diploma alsam yeter. Çünkü uzman çavuş olacağım ben. Onun için mezun olsam yeter bana. Dersleri sınıfı geçeyim yeter.

NK8E9: Benim öyle bir üniversite okuyayım gibi bir hayalim yok, derslerim de o kadar iyi değil, yapamıyorum yani çalışsam da... Dedem hep bu oğlan okumaz ama aç da kalmaz der, ticarete yatkın bunun kafası der. O yüzden, ticaret falan düşündüğüm için, bir de annemin gönlü olsun diye liseyi bitireceğim işte. Okulun şeyi bu bendeki beklentisi.

NK10E12: Ya altta kalıyor okul tabi ama hani beni de idare ediyor yani. Ya zaten hani mezun olduktan sonra yani hepsi bir benim için. Evet, dediğim gibi yani, inşaat işinde muhtemelen. Okul karşılıyor o yüzden benim beklentilerimi.

### **4.2.3. Derslerle Kurulan İlişki**

Araştırmanın yürütüldüğü okullarda öğrencilerin derslerle kurdukları ilişkilere bakıldığında, ortaya çıkan örüntülerin öğrencilerin derslere yükledikleri anlam çerçevesinde şekillendiği görülmektedir. Bu kapsamda NAL ve ÜAL öğrencilerinin sevdikleri ve sevmedikleri dersler ile derslerde okul dışı yardım alma ve konularında farklılaştıkları söylenebilir.

#### 4.2.3.1. Sevilen ve Sevilmeyen Dersler

*Üniversite Sınavında Başarı Dersleri Sevmekten Geçiyor.* ÜAL öğrencilerinin derslerle ilişkilerine dönük ifadelerinden, alanlarına ilişkin dersleri daha çok sevdikleri ve fakat genel olarak derslerle aralarının iyi olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler, okula bakışlarında ortaya koydukları ifadelerle benzer biçimde, dersleri akademik hedefleri için bir araç olarak görmekte ve dolayısıyla bunun bir gereklilik olduğunun farkında olarak derslerine ilgi gösterdiklerini belirtmektedirler. Bulgulara yansıyan bir öğrencinin ifadesi ise, sayısal bölümünde olmasına rağmen tarih dersine ilgi duymasının genel kültürünü zenginleştirmesi anlamında önemli görülmektedir. Öğrencilerin meslek tercihlerinde tek bir uzmanlıkla yetinmeyerek birkaç alanda mesleki beceri edinmeyi istemeleri bulgusu dikkate alındığında, öğrencilerin dersleri hem üniversiteye giriş sınavları için bilgi edinecekleri, hem de kendilerini farklı alanlarda geliştirebilecekleri bir araç olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

ÜK5E10: Dersler benim için sıkıcı değil ya. Aslında sıkıcı da yani şöyle, derslerde anlatılanları bilmek zorundayız bence. Hani iyi bir bölüme girmek istiyorsak bu böyle. Mecbur yani. O yüzden sıkılmak diye bir şey yok benim için.

ÜK6E10: En çok sayısal dersleri seviyorum, çünkü mühendis olmak için iyi matematik iyi fizik bilmek gerekiyor. O derslere ayrı önem veriyorum diyebilirim aslında evet.

ÜK8K10: İngilizce. Ama öğretmenden dolayı biraz soğuşum bu aralar. Onun dışında yani tüm dersleri seviyorum. Yok, ayırım yapamam herhalde. Çünkü yüksek sıralama için iyi net yapmak lazım. Bir de zaten mesela sayısalcısın, herkes yapıyor yani matematiği falan. Sen böyle fark yaratman lazım Türkçeydi Tarihti. O yüzden hepsiyle ilgilim yani.

ÜK2E10: Sayısalcıyım ama tarihe ilgim var yani. Nasıl oldu ben de anlamadım. Hep mühendislik istiyorum fizik de falan iyiyim ama tarihi de ayrı bir seviyorum. Hatta tarih dergilerini okurum, birine de aboneliğim var. Çok severek okurum. Aslında ben şey yani insan bence kendini tek taraflı geliştirmemeli. Mesela tarih bilgisi iyi olan bir mühendis olmak gibi fantastik bir şey hani güzel olmaz mı yani.

*Boş Dersler ve Kolay Dersler.* NAL öğrencilerinin derslerle ilişkileri bağlamında bulgulara yansıyan ifadeleri, bu öğrencilerin en sevdikleri derslerin boş dersler ve kolaylıkla geçebildikleri dersler olduğunu ortaya koymaktadır. NAL öğrencileri büyük çoğunlukla okulu bir şekilde bitirip diploma almayı akademik bir hedef olarak önlerine koymaktadırlar. Dolayısıyla onlar için en cazip dersler, istedikleri gibi serbest biçimde hareket edebildikleri boş dersler ve her hangi bir pürüzle

karşılaşmadan yüksek notlarla geçebildikleri 'kolay' dersler olmaktadır. Saha gözlemleri esnasında öğrencilerle yapılan sohbetlerde de bu durum dikkat çekmektedir. Öğrenciler matematik derslerini dinlemedikleri ve çok eğlendikleri için sevdiklerini ifade etmektedirler.

NK2K11: Tarih. Neden? İşte tarihi olaylar eskiden yaşanmışlar hoşuma gidiyor. Kolay geliyor o nedenle tarih bana. Ama bir İngilizce ya da matematik, fena fena. Geçmek bilmez o dersler mesela.

NK9E10: En başarılı olduğum ders Almanca işte çok iyi dediğim gibi Almanca. Ders kolay ondan.

NK4E11: Benim en sevdiğim ders boş ders. Niye? Çünkü istediğimi yapabiliyorum. Öbürüsünde sıkıcıysa bir de ders hiç çekilmiyor.

Okulda bazı sınıflara girerek öğrencilerle tanışmaya başladım. Dersiniz ne diyorum, matematik. Çok eğleniyoruz diyorlar. Neden diyorum, dinlemiyoruz ki diyorlar. (Alan Notları, 19.02.2016)

5. Ders saatinde 9/B sınıfında Matematik dersini gözlemliyorum. Öğrenciler dersi oldukça sessiz dinliyorlar. Dersin hocası ders çıkışında sen hep gel hocam dedi bana. Neden dedim, sen olduğun için dersi çok iyi dinlediler, ben de çok rahat anlattım dedi. Birkaç öğrenci ile yine ders çıkışında sohbet ettim. Aslında dersin çok keyifli geçtiğini, bu kadar sıkıcı olmadığını anlattılar. Neden diye sorduğum zaman ise "dinlemiyoruz ki" diye cevap verdiler. (Alan Notları, 19.02.2016)

***Dersler Tekdüze, Yaratıcılık Yok.*** Sevilmeyen derslere bakıldığında her iki okul öğrencilerinin de derslerin tekdüzeliği üzerinde durdukları, dersleri sıradanlığın dışına çıkaracak ve öğrencilerin dikkatini uyandıracak farklılıklar olmamasının kendilerinin derslerde sıkılmalarına neden olduğu görülmektedir.

ÜK1E11: Hocam hep aynı geçmesi sıkar. Gelirler konu anlatılır, soru çözülür, gidilir. Monoton yani. Yaratıcılık yok. Mesela öğrencilere hitaben veya ilgi çekmek üzere hani şey olur ya bir kanca atarsın sonra gelir ya balık öğrenciler, hani öğretmenler konuyu anlatırken yaratıcı olmadıkları için yani sıkılırim okuldan.

NK2K11: Yani aktif bir şekilde soru sorularak bir şeyleri paylaşarak anlatarak ders anlatılırsa o dersten sıkılmıyorum. Ama kitap üzerinden okuyarak gidilen derslerde aşırı derece de uykum geliyor. Dersi dinleyesim gelmiyor artı hiç bir şey anlamıyorum. Kitabı evde de okuyabilirim sonuç olarak.

#### **4.2.3.2. Ders Çalışma Alışkanlığı**

***Eğitim Koçum Babam.*** Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları bağlamında NAL'nde anlamlı bir örüntünün bulgularda ortaya çıkmadığı görülmektedir. Buna karşın ÜAL öğrencilerinin ifadelerinden ders çalışmayı alışkanlık haline getirdikleri ve

bu konuda ailelerinin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Ders çalışma planlaması babası tarafından yapılan öğrenci ile annesi tarafından ödevleri hatırlatılan öğrencinin ifadelerinde bu durum görülmektedir.

ÜK4K10: Düzenli ders çalışırım evet. Bazen çok ödev verildiğinde kafam karışıyor, hangisinden başlayacağım bilmiyorum. Ama yine onun dışında düzenli olarak çalışıyorum.

ÜK11E9: Babam ODTÜ'yu kazanırken kendine bir ders çalışma şeyi programı hazırlamış, bana onu uygulatıyor. Eğitim koçu gibi aynı, sürekli takip eder. İşe de yarıyor çok memnunum evet.

ÜK9K9: Ders çalışmaya alışkanlık denir ya hep, ben de tam öyle bir şey var sanırım ya. Günün gününe ödevlerimi yaparım, rahatsız olurum yoksa. Annem de hatırlatır hep. Ödev yoksa da kitap oku der.

Öğrencilerin sevdikleri dersler ve ders çalışma alışkanlıklarına yönelik ifadeleri, kültürel sermayenin okul içi eğitim süreçlerine etkisini ortaya koyar niteliktedir. Kültürel sermaye anne babaların çocuklarına aktardıkları ve ekonomik sermayenin de aktarılmasını olanaklı kılan tutum, davranış, beceri ve eğilimleri içermektedir (Bourdieu, 1986). Kültürel sermayenin ekonomik olanın aktarılmasına sözü edilen katkısı ise, sosyal hareketliliğin alanı olan eğitim yoluyla gerçekleşmektedir. Çünkü kültürel sermaye, aynı zamanda, eğitime ilişkin bilgiye ve eğitimsel başarı stratejilerine işaret eden bir akademik sermaye olarak da ifade edilebilir (St. John vd., 2010; Akt. Hopkins, Martinez-Wenzl, Aldana ve Gandara, 2013: 288). Okulda akademik başarının nasıl elde edileceğine ilişkin bu tür bilgileri içermesiyle kültürel sermaye, ona sahip olan bireyler için eğitim süreçlerinde bir avantaj olmaktadır. Ancak kültürel sermayenin ve ondan yarar sağlama becerilerinin eşitsiz biçimde dağıldığı ailelerin eğitimden elde ettikleri avantajlar farklılaşmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2015b). Buradan hareketle, birçoğu eğitimin sağladığı dikey hareketlilik olanağını kullanarak sosyal statü elde etmiş, okulun bu hareketlilik içindeki önemini ve okulda başarının nasıl elde edileceğini yaşayarak öğrenmiş ÜAL velilerinin kültürel sermayelerinin, bu tür bilgilerden yoksun alt sosyoekonomik düzeyde yer alan NAL velilerinininkinden daha etkin bir biçimde çocuklarının okul eğitimi süreçlerine yansıdığı söylenebilir. ÜAL öğrencilerinin, ailelerinde içselleştirdikleri akademik başarı kültürünün bir sonucu olarak, okul derslerinde başarılı olmayı iyi bir üniversitede ve iyi bir bölümde eğitim görmenin aracı olarak görmeleri ve bu nedenle 'dersleri sevmek zorunda' olduklarını ifade etmeleri, ÜAL öğrencilerine ailelerinden aktarılan kültürel sermayenin okul eğitimine bir yansımasıdır. Odak grup görüşmesine katılan bir öğretmenin ifadeleri bu görüşü

desteklemektedir. ÜAL’nde rehber öğretmen olan ve daha önceki çalıştığı okul NAL olan öğretmenin alan notlarına yansıyan ifadeleri, her iki okul öğrencileri arasında okula ve eğitime bakış anlamındaki farkı ortaya koyar niteliktedir. Buna göre öğretmenler NAL’nde öğrencilerinin okula devam etmelerini sağlamaya çalışırken, ÜAL’nde öğrencilerin gelecek vizyonlarını şekillendirmeye çaba sarf etmektedirler.

ÜÖK5K: Öğrencilerin velileri okula geldiği zamanlarda ya da veli toplantılarında da gördüğümüz bir şey var. Şimdi ekonomik olarak rahatlar da, bir de velilerin çoğu iyi eğitim almış insanlar. Yani okullarından başarıyla mezun olmuş, iyi üniversite okumuşlar. Yani şeyi biliyorlar, okulda nasıl başarılı olunacağını, neler yapılması gerektiğini falan bildikleri için çocuklarını da başarılı olmaları için yönlendirebiliyorlar. Öğrenciler o yüzden okula uyum sorunu falan yaşamıyorlar, onu aşmışlar zaten de, okulu başarıları için bir araç veya basamak olarak kullanıyorlar.

Okulun rehberlik öğretmeni ile görüştim. Tesadüfen daha önce NAL’nde çalışmış. Bu benim için bir şans oldu. Hoca iki okulda farklı meseleler üzerinden rehberlik görevini yürüttüğünü söyledi. Ona göre eski okulunda öğrenciler okula devam edebilmeleri ve diploma almaları için çaba verirken, ÜAL’nde öğrencilerin gelecek vizyonlarını şekillendirme üzerinde çaba sarf ediyorlar. Hocanın odası hiç boş kalmadığı için ayrıntılı konuşamadık. (Alan Notları, 31.03.2016)

Araştırmanın daha önceki kısımlarında bazı ÜAL öğretmenlerinin derslere hazırlanarak gitmek zorunda kaldıklarını ortaya koyan bulguların temelinde yatan olgu, ÜAL öğrencilerinin okul derslerine kültürel sermayeleri çerçevesinde atfettikleri anlamdır. Bu öğrenciler halihazırda yüksek puanlarla ÜAL’ne gelmiş ve üniversite için iyi bölümler hedefleyen öğrencilerdir. Bu hedef doğrultusunda öğrenciler dersleri verimli geçirmek için öğretmenlerini sürekli zorlamaktadırlar. Öğrencilerin bu çerçevede hem kendi aralarında hem de öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri etkileşimler, akademik başarı kültürünü ÜAL okul kültürü içinde önemli bir yerde konumlamıştır.

#### 4.2.3.3. Derslerde Okul Dışı Yardım

*Özel Dersler ve Etüt Merkezleri.* ÜAL öğrencilerinin okul dışında derslerine aldıkları yardımlara bakıldığında, öğrencilerin bu desteği özel dersler ve etüt merkezleri yoluyla sağladıkları görülmektedir. Bunun yanında bir öğrencinin, evde annesi ve babasının kendisine dersleri için yardımcı olduğunu ve bunun için evlerinde gerekli donanımı sağladıklarını belirtmesi dikkat çekmektedir.

ÜK4K10: Matematik ve fizikten özel ders alıyordum. Matematiği kendim halledebiliyorum artık, şimdi sadece fizikten alıyorum.

ÜK6E10: Etüt merkezinden destek alıyorum.

ÜK11E9: Annem de babam da bu zamana kadar çok üstümüze düştü. Küçüklükten beri evimizde küçük bir tahtamız da var. Yanına alıp işte sürekli çalıştırır tahta başında. İşte anlamadığımız konuları babama soruyoruz. O takviye ediyor. O kadar eskiye dayanmasına rağmen halen takviye ediyor bizi. Annemim sözel dersleri iyidir. Sözel derslerde annemden yardım alırım. Babamın sayısal dersleri çok iyidir.

ÜAL öğrencilerinin okul dışı yardım almaları konusunda öne çıkan özel dersler ve etüt merkezleri boyutu, bu öğrencilerinin ailelerinin sözü edilen desteğin ekonomik boyutunu karşılayabilecek bir sosyoekonomik düzeye sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum ayrıca, öğrencilerin ailelerinin çocuklarını kurgulanmış eğitim yaklaşımıyla bir yönlendirmeye tabi tutmalarına örnek oluşturmaktadır. Buna göre, ÜAL öğrencilerinin aileleri çocuklarının kendilerinininkine benzer ya da daha yüksek statülü mesleklere erişmelerinde eğitim süreçlerini önemsemekte ve bu doğrultuda onların okul başarılarını artıracak destek eğitimlerini çocuklarına sunmaktadırlar.

**Okul Kursları.** NAL öğrencilerinin okul dışında derslerine destek alma durumları, ÜAL öğrencilerinden oldukça farklı olmaktadır. Buna göre öğrenciler ya okulun açtığı kurslara gitmekte, ya da ekonomik olanakların yetersizliğinden dolayı dersleri için herhangi bir destek almamaktadırlar. Dolayısıyla, öğrencilerin okul dışında derslerine yardım alma durumlarının, her iki okul arasında ailelerin ekonomik statüleri bağlamındaki farkı açık biçimde ortaya koyduğu söylenebilir.

NK6E9: Okulun kursuna kalıyorum. Matematik, coğrafya derslerine.

NK11E10: Yok. Babamın imkanı olmadığı için dershaneye gidemiyorum. Üniversite sınavından önce göndereceğim dedi babam. Okulun kursları vardı birinci dönem. Matematik dersi almıştım. Onun dışında bir şey yok yani.

#### **4.2.3.4. Derste Sıkılınca Yapılanlar**

**Yoklama Defteriyle Okuldan Kaçma.** Öğrencilerin sıkılınca okuldan kaçma davranışını öne çıkarmaları, derste sıkılınca ne yaptıkları sorusunun ÜAL öğrencileri tarafından genel olarak okuldan kaçma biçiminde algılandığını göstermektedir. Buna göre öğrenciler, devamsızlık konusunu da önemsedikleri için, öğretmenler yok yazmasın diye kimi zaman sınıf yoklama defterlerini de yanlarına alarak okuldan kaçmaktadırlar. Okuldan kaçan öğrenciler yakın çevrede bulunan bir alışveriş merkezinde bowling oynadıklarını ya da parkta vakit geçirdiklerini belirtmektedirler.

Okuldan sıkılan bir öğrencinin, hekim olan anne ve babası sayesinde devamsızlık yerine geçmeyen sağlık raporları aldığı görülmektedir. Burada Bourdieu'nun (1999) itibar ve saygınlığa tahvil edilebilen bir sosyal ilişkiler ağı olarak tanımladığı sosyal sermayenin öne çıktığı görülmektedir. Karşılaştırmalı bir biçimde ifade edilecek olursa, kültürel sermaye bireylerin neyi bildiklerine, sosyal sermaye ise kimi tanıdıklarına işaret etmektedir. Tıpkı kültürel sermaye gibi, bu sermaye türü de ona sahip olanların eğitsel yaşantılarını kolaylaştırabilmektedir. Hekim olan anne baba bu raporu çocuklarına yazamadıkları için sosyal sermayelerini devreye sokmakta ve diğer hekim arkadaşlarına bu raporu yazdırmaktadırlar. Okuldan kaçma davranışı dışında kalan, bir başka ifadeyle dersler esnasında sıkıldığında ne yaptığını anlatan bir öğrenci ise derste çizgi roman okuduğunu ifade etmektedir.

ÜK2E10: Okuldan kaçırım tabi. Dışarda takılırız arkadaşlarla. Ya zaten böyle tek başıma bir kaçış olmuyor da öyle grupça 10-15 kişi toplu kaçış yaparız. Bunlar idareye gitmeyecek değil mi? Şimdi şu arkada bir tane çit var, oraya iki senedir hiç tel örgü çekmediler. Niye çekmediler bilmiyorum ama işimize de geliyor. Oradan böyle iki ayağı öbür tarafa atıyorsun onu da attığın zaman zaten aşağı atıyorsun. Cem Karaca Parkı var oraya gidiyoruz, arada Gordion'a gidiyoruz bowling oynamaya.

ÜK2E10: Rapor yazarlar arada, devamsızlık çok oldu diye. Doktor aile Allah Allah yararlanacağız tabi. Gerçi şimdi birinci derece akrabaya yazamıyorlar, gidiyor arkadaşına yazdırıyor.

ÜK6E10: Şöyle kaçarız okuldan; hani öğleden sonraki dersimiz boştur. Öğretmenlerin de gelip yoklama almayacağını biliriz. Ya da defteri alır gideriz okuldan. Devamsızlık işte çok kötü bir şey.

ÜK9K9: Sıkılınca çizgi roman okurum.

***Hoca Arkasını Dönünce...*** NAL öğrencilerinin derslerde sıkıldıkları zaman yaptıklarına bakıldığında, daha çok öğretmenin görmediği zamanlarda telefonlarıyla ilgilendikleri, boş kağıtlara karalama yaptıkları ve birbirlerine kağıt ya da silgi parçaları atarak eğlenmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, ders gözlemleri sırasında da ortaya çıkmış, dersten sıkılan öğrencilerin birbirlerine kağıt uçaklar yaparak attıkları gözlemlenmiştir.

NK2K11: Sıkılınca ne yapıyorum, genelde kalemi alıyorum elime ya bir şeyler yazıyorum ya karalıyorum falan öyle.

NK3K10: Sevmediğim bir ders... Of! Ölüm gibi. Hoca arkasını döndüğünde konuşuyorum arkadaşlarımla. Hatta birbirimize kağıt atarız, silgi parçalarımız onları atarız. Bir kaç defa sınıftan attı hoca beni bu yüzden.

NK9E10: Sıkıldığım zaman hocadan gizli telefonla uğraşırım başka bir şey

yapmam.

10/C sınıfında İngiliz edebiyatı dersini gözlemliyorum. Cam kenarında en arkada oturan iki erkek öğrencinin elinde iddia kuponu var. Hatta bir ara bana akşamki Fenerbahçe-Braga maçının sonucu hakkında ne düşündüğümü bile sordular... Az önce iddia kuponu ile uğraşan çocuklar nihayet kağıttan uçak da yaptılar. Hatta sıralar arası uçuşlara da başladılar. Hoca bunu gördü ama sanırım sınıfta ben olduğum için görmezden geldi. Kötü bir şey söylemekten çekindiğini düşünüyorum. Ders bitince önümde oturan öğrencilere dersin neden böyle geçtiğini sordum. Onlar da dersin seçmeli bir ders olduğunu, üstelik kendilerinin değil okulun kendileri için bu dersi seçtiğini söylediler. Aslında diğer derslerde başarılı olduklarını, dersi verimli işlediklerini söyledi birisi. Ama cümlesini bitirmeden diğer öğrenciler bu sözlere kahkahayla katkı yaptılar. Yani aslında öyle bir şey yok. (Alan Notları, 17.03.2016)

#### **4.2.4. Okuldaki Diğer Öğrencilerle İlişki Biçimleri**

Okullar kendi norm ve değerlerini yaratan etkileşimlerin gerçekleşme alanıdır. Okul toplumunun sayısal anlamda en geniş bileşeni olan öğrencilerin, okul içindeki diğer bileşenlerle ve özellikle de kendi aralarındaki etkileşimleri okul kültürünün oluşumunda önemli rol oynamaktadır. Bu etkileşim süreçleri, sosyal davranış pratikleri üzerinden öğrencilerin habituslarını yansıtmaktadır. Onların birbirleri ile olan iletişim biçimleri, sorunları çözme yaklaşımları ya da kendilerini ifade etme tarzları gibi pek çok etkileşim alanında bu davranış pratikleri görülebilmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin okul içinde birbirleriyle olan ilişki biçimleri gerek onların okula taşıdıkları sosyokültürel arka plan izlekleri olması, gerekse de bunların okul kültürünün oluşumuna katkısı ve etkisi için önemli bulgular içermesi açısından önemlidir. Bu ilişki biçimleri, öğrencilerin rahatsız eden davranışları ve en sorunlu görülen öğrenci tipi kategorileri çevresinde ele alınmaktadır. Ancak araştırma bulgularında, şiddet konusu NAL bağlamında bir başka önemli kategori olarak ortaya çıkmış ve bu durum okul kültürünün işleyişi çerçevesinde ayrıca ele alınmıştır.

##### **4.2.4.1. Öğrencilerin Rahatsız Eden Davranışları**

Her iki okulda öğrenim gören öğrencilerin, okuldaki diğer öğrencilerin rahatsız eden davranışlarına yönelik görüşlerine bakıldığında; ÜAL’nde öğrencilerin birbirlerine zenginlik ve yoksulluk içerikli sataşmalarının, NAL’nde ise alay etme ve devreciliğin öne çıktığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu kodlar, bir tür saldırganlık olarak da kabul edilebilecek olan zorbalık kavramına işaret etmektedir. Zorbalık “incitmeye ya da rahatsız etmeye yönelik, zaman içinde tekrarlayan ve güç dengesizliği içinde gelişen bir

davranış” olarak açıklanabilir (Çubukçu ve Dönmez, 2012: 92). Sözlü tehdit, alay etme, lakap takma, dışlama, küçük düşürme ve hakaret etme davranışları zorbalık tanımının kapsamına girmektedir (Pişkin, 2002).

*Alay.* Öğrenciler arasındaki ilişkilerde lakap takma, alay etme ve küçük düşürmeye çalışma eylemlerinin öğrenciler tarafından en rahatsız edici görülen davranış biçimleri olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum özellikle NAL’nde önemli bir örüntü oluşturmaktadır. Öğrenciler ifadelerinde lakap takılmasından, konuşmalarının kırsal bir şive içerdiği için dalga geçilmesinden ya da annelerinin okul gelmesinden dolayı ‘süt bebesi’ olarak görülmelerinden rahatsız oldukları anlaşılmaktadır.

NK11E10: Mesela bir kız vardı abisi hapse girmiş üçüncü kere mi dördüncü kere mi ne, onunla dalga geçtiler sınıfta. Ondan başka bir oğlan var annesi ara sıra okula geliyor diye onunla süt bebesi diye dalga geçtiler. Ne bileyim komik değil bence bunlar.

NK11E10: Ya nasıl mesela konuşması filan böyle köy konuşması gibi olan öğrenciler var onlarla dalga geçiyorlar. Aralarına almıyorlar pek. Onun gibi.

NK6E9: Lakap çok. Bir arkadaşımızın adı sünger mesela adını öyle biliyor herkes. Gerçek adını unuttuk nerdeyse. Sünger Bob diye bir çizgi film var ya onu çok seviyor arkadaş anahtarlığı falan var.

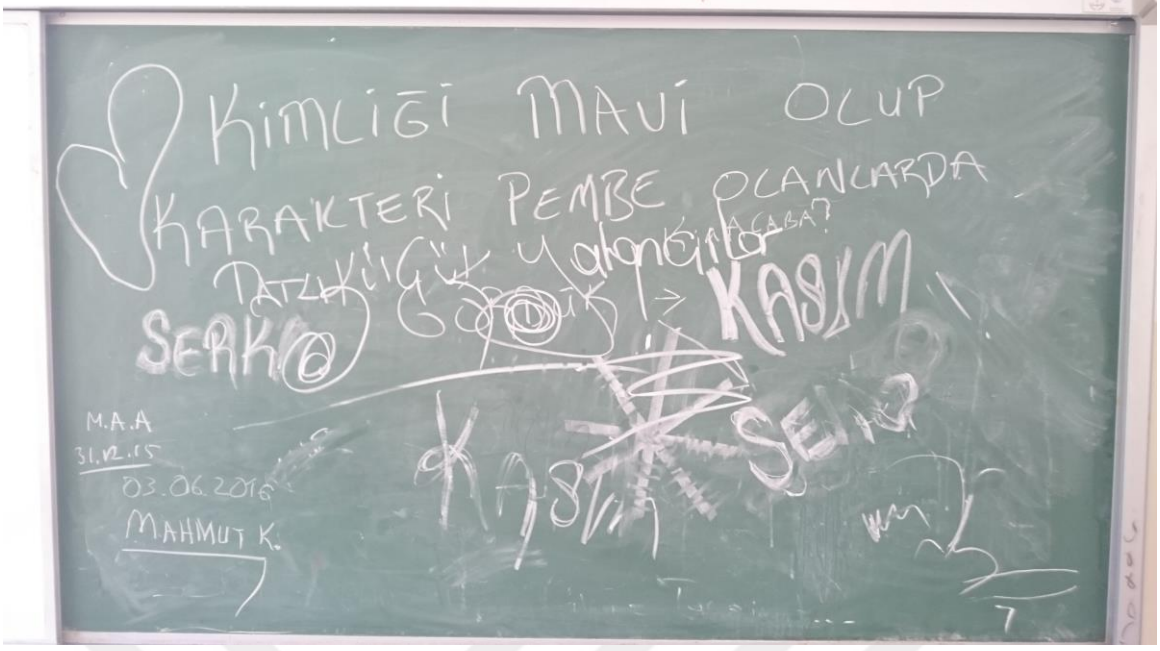
Saha gözlemlerinde edinilen bulgular, NAL’nde alay etme davranışının farklı örneklerini içermektedir. Beden eğitimi dersi sırasında yürütülen gözlemlerde, diğer öğrencilerden daha temiz ve düzenli kıyafetleri, konuşma biçimi ve sakinliğiyle farklılaşan bir öğrenciye arkadaşlarının efemine oluşunu ima eden ‘top’ lakabını takmış oldukları gözlenmiştir. Bu gözlem sonrasında öğrenci, görüşme yapılacak öğrenciler listesine eklenmiştir. Gözleme ilişkin alan notları ve öğrencinin ifadeleri şu şekildedir:

10. Sınıf Beden Eğitimi dersi. Öğrencilerin bir kısmı, okulun fabrika deposundan bozma spor salonunda voleybol oynarken, bir kısmı da bahçede futbol oynuyor. Bahçedeki öğrenciler arasında, okula ilk geldiğim günden beri dikkatimi çeken bir öğrenci de var. Bu öğrenci giyimindeki intizamı, temiz yüzü ve kibar tavırlarıyla diğerlerinden farklıydı. Kendini ilk bakışta belli eden bir öğrenci. Okulda genelde kılık kıyafet konusunda öğrenciler okul idaresinin uyarılarına rağmen serbest denebilecek kıyafetler giyiyorlar. Ama bu öğrenci klasik kolej kıyafeti giyiyor ve sürekli ceketinin önü ilikli. İçine kapanık bir tip. Herkes futbol oynarken kenarda onları izliyor. Cep telefonundan müzik dinliyor, ara sıra birileriyle konuşuyor. Maç esnasında bir ara top onun bulunduğu tarafa gitti, futbol oynayanlar da ona “la toooop” diye bağırıyorlar. İlk birkaç seferde duymadı, öğrenciler yine bağırıyorlar. En sonunda top önünde yuvarlanınca fark etti ve oynayan öğrencilere topu gönderdi. Dersten sonra içeri girerken, müzik dinleyen o öğrenciye arkadaşlarının “top” lakabıyla seslendiğini, öyle hitap

ettiklerini fark ettim. Bir fırsatını bulup kendisi ile konuştum ve haftaya görüşme yapmak için randevu aldım. (Alan Notları, 01.04.2016)

NK11E10: Ya şimdi ben biraz titiz olduğum için sınıftaki erkekler okuldaki erkekler işte yanlış anlıyorlar galiba. Siz de fark etmişsiniz o lakabı zaten de işte top diyorlar ortaokuldayken de kız Turgut derlerdi. Aslında alıştım öyle çok kafaya takmıyorum da oluyor işte böyle saçma şakalar lakaplar filan. Bu lakapla bana seslenen biriyle yakın arkadaş olmam mesela.

Bir zorbalık türü olarak alay etme davranışı, sözlü ifade edilmesinden dolayı sözlü şiddet, gruptan dışlama ve küçük düşürme içermesinden dolayı da duygusal şiddet biçiminde değerlendirilebilir (Birimoglu, 2012). Bu şiddet biçimi öğrencileri küçük düşüren ve onların dışlanmasına neden olan bir form aldığı için rahatsız edici görülmektedir. NAL’nde alay etme davranışının içeriği, okulun kültürel norm ve değerleri ile paralellik göstermektedir. NAL’nin eril davranış kalıplarının değerli kabul edildiği bir okul ortamına sahip olduğu düşünüldüğünde, bir erkek öğrencinin annesinin okula gelmesinden dolayı ‘süt bebesi’ olarak etiketlenmesi anlaşılır olmaktadır. Bunun nedeni ise, NAL’nin konumlandığı çevrede geleneklerle örülü ataerkil bir kültürel yapı içinde kurgulanan ve erkeklerin kadınlara üstünlüğünü kendi içinde sürekli olarak yeniden üreten hegemonik erkeklik olgusudur. Hegemonik erkeklik kuramının öncüsü Connell (2016; Akt. Laloğlu, 2018), erkeklerin kadınlara üstünlüğü olgusunun “toplumda hegemonik bir erkeklik biçimini tanımlayan erkekler arası ilişkilerin temelini oluşturduğunu ve bunun yalnızca kadınlarla ilgili değil, ikincil konuma itilmiş erkeklik biçimleriyle ilgili olarak da inşa edildiğini” belirtmektedir. Bir başka deyişle, Bourdieu’nun (2001) ‘eril tahakküm’ olarak tanımladığı bu erkeklik biçimi, hegemonik etkisini sadece kadınlarda değil, erkeklerde ve erkeklerin kendi aralarındaki sosyal ilişki biçimlerinde de hissettirebilmektedir. Türkiye’de erkek olmak sert mizaca sahip olmayı, gerektiğinde saldırgan ve şiddet uygulamaktan çekinmemeyi gerektirmektedir (Atay, 2004). Erkekler, sosyalleşme çevreleri içinde ‘gerçek erkeklik’ normları çevresinde nesnelleşen bir olgu olarak bu tür bir erkeklik kurgusunu içselleştiremedikleri sürece, saygınlıklarını yitirerek grup dışına itilme ve ‘efemine ve zayıf’ etiketine maruz kalma gibi durumlarla karşılaşabilmektedirler. Görsel 1.’de NAL’nde bir sınıf tahtasına yazılan yazı, erkeklik kurgusunun okuldaki sözü edilen boyutunu ortaya koyar niteliktedir.



Görsel 1. “Kimliği Mavi Olup Karakteri Pembe Olanlar Da Kim Acaba?”

Cinsel içerikli küçük düşürme öğrencilerin en yoğun biçimde karşılaştıkları alay etme davranışlarından biridir (Türküm, 2011). Munn (1999), okulun genel davranış ve görünüm standartlarına uymayan öğrencilerin sözlü tacizlere maruz kalarak okul kültürünün karanlık yüzüyle tanışabileceklerini ifade etmektedir. Okulun günlük yaşamındaki etkileşimlerde norm dışı görülen öğrencilerin ‘nonoş’ ya da ‘yumuşak’ gibi homofobik lakaplarla taciz edilmeleri, onların dışlanmaları ve ayrımcılığa maruz kalmaları ile sonuçlanabilmektedir (Mac An Ghail, 1999). Benzer durum, ‘top’ lakabı takılan öğrenci örneğinde de görülmektedir. Bu öğrenci, aile ortamında daha çok ablaları ve annesiyle etkileşimleri sonucu içselleştirdiği habitusla okula gelmiştir. Dolayısıyla, tavır ve davranışlarında naif ve sakin, kılık kıyafetinde temiz ve tertipli bir erkek olarak bu öğrenci, okulun genel görünüm normlarının dışında kalarak okul kültürünü içselleştirememiş ve okul toplumunun bir üyesi olamamıştır. Aynı öğrencinin okulda zorlanılan durumlar başlığı altında alıntılanan ifadelerinden de anlaşıldığı gibi, bu durum, onun okul içi süreçlerde dışlanmasına neden olabilmektedir.

**Devrecilik.** Zorbalık, öğrencilerin grup halinde diğer öğrencileri düzenli ve kasıtlı biçimde baskılaması olarak da tanımlanmaktadır (Furniss, 2000). Zorbalığın, tanımındaki boyutu itibarıyla, hem ÜAL hem de NAL özelinde örüntü oluşturduğu bir

diğer konu başlığı da devrecilik olmuştur. Ancak araştırma bulguları devreciliğin NAL'nde çok daha yoğun biçimde yaşandığını ortaya koymaktadır. Devrecilik, üst kademelerde öğrenim gören öğrencilerin, birlikte hareket ederek alt kademedeki öğrenciler üzerinde egemenlik kurmaya çalışmaları olarak ifade edilebilir. Görüşmeye katılan öğrenciler ifadelerinde devreciliği üst sınıfların kendilerini üstün görmesi, kantinde sıra beklememeleri, okul bahçesini istedikleri gibi kullanmaları, diğer öğrencilere şiddet uygulamaları ve kendi işlerini alt sınıftan öğrencilere yaptırılmaları olarak örneklendirmektedirler. Öğrenciler ayrıca, devreciliğin kendilerini okuldan soğutan bir durum olduğunu ve buna okul yönetimi ve öğretmenlerin de korktukları için müdahale edemediklerini ifade etmektedirler. Görüşme bulgularında ortaya çıkan bu durum, NAL'ndeki saha gözlemleri sırasında araştırmacının alan notlarına da yansımıştır.

NK2K11: 12. Sınıflar okulun hakimiyeti varmışcasına saçma hareketler yapıyorlar. Kimse de onlara bir şey diyemiyor. İdare de bir şey diyemiyor.

NK3K10: Hiç tanımadığı insanlara önyargılı olmaları, kendilerini üstün görmeleri. Ya işte 11.-12. sınıfım diye güç anlamında abartıyorlar biraz. İnsanı okuldan soğutuyorlar.

NK11E10: Son sınıflar alt sınıflara baskı uyguluyorlar. Hele sınıf tekrarı olanlara hocalar bile bir şey diyemiyor. Bakışlarıyla bile korkutuyorlar. Kantinde sıra beklemezler, okul bahçesinde istedikleri gibi gezerler.

NK3K10: 11 lerde bir tip var tip var, böyle bir şey olsa boğacağım artık o dereceye geldi. Kendinden küçük olanlara garip davranıyor. Bir tartışma olsa tüm arkadaşlarına toplar gelir. Takmış bana da, sana bu okulu bitirtirmeyeceğim falan diyor.

NK6E9: Ya bu üst sınıfların bize abilik taslaması hoşuma gitmiyor. Bahçede top oynatmıyorlar, kantin sırasında önümüze falan geçiyorlar.

NK14K12: Kız 11. Sınıf, 9. Sınıfa hani atar yapıyor. 9ken çömez muhabbeti bize de yapıldı. Tehdit ediyor mesela.

NK11E10: Üst sınıflar bizim sınıftan çalışkan bir oğlan var ona ödev yaptırıyordu onu gördüm. Mecbur yapıyor. Yapmazsa sıkıştırıyorlar oğlanı, sınıfa filan geliyorlar konuşmaya.

Okulun genel liseden kalma son sınıf öğrencilerinin kendilerini okulun sahibi olarak gördüklerini söyledi bir öğretmen. Aslında haksız da değil, çünkü halleri ve tavırlarından bu kolaylıkla anlaşılıyor. Bu çocuklar kantinde sıra beklemiyorlar, kantinin kapısını açıp, istediklerini alıp çıkabiliyorlar, veresiye yazdırabiliyorlar, diğer çocuklar gibi neşeli değiller. Acayip bir ağırbaşlılık var; yani diğerlerini psikolojik bir hegemonyaya iten bir ağırbaşlılık bu. Erkeklerin hepsi sakallı, tespihli tipler. Çok kalabalık değiller ama sürekli birlikteler. (Alan Notları, 04.05.2016)

ÜAL özelinde devrecilik incelendiğinde, öğrencilerin konuyu üst sınıfların dalgacı tavırları ve ötekileştirmeleri üzerinden ele aldıkları görülmektedir. Her iki okulun öğrencilerinin konuya ilişkin görüşleri, ÜAL’nde devreciliğin NAL’ndeki kadar yaygın bir olgu olmadığını göstermektedir.

ÜK9K9: Mesela 11. sınıfların dalgacı tavırları. Sanki kendileri bizim gibi olmamışlar gibi, sanki okulun sahibi onlarmış gibi davranıyorlar. Tavırlarından falan hissedebiliyorsunuz, bakışlarından.

ÜK7K9: Okula ilk geldiğimde bana çömez diyorlardı, yani yeni gelenlere. Şimdi demiyorlar ama başka şeylerle yine bizden üstte olduklarını gösteriyorlar. Mesela okul bahçesinde banklar var, basket sahasının yanında. Orada genelde onbirler oturur. Hiç dokuz göremezsiniz yani.

Devrecilik konusu odak grup görüşmesinde öğretmenlerin de gündemine gelmiştir. Öğretmenler, okulda üst kademedeki öğrencilerin baskı kurmalarının, diğer öğrencilerin ailelerinde alışkanlık olarak içselleştirdikleri, sorgulama ve eleştiriden uzak bir itaat etme kültürü ile mümkün olduğunu belirtmişlerdir.

NÖK1K: Çocukların genellikle kendi doğruları ya da yanlışları yok. Güçlü olan birinin etkisine kendilerini kaptırıyorlar, daha doğrusu kendilerini teslim ediyorlar. Ailelerinde itaat etme alışkanlığı var tabii, sorgulama veya eleştirme gibi şeyleri de görmedikleri için, burada da o davranışı gösteremiyorlar. Okulda grupları görüyoruz mesela bakın içinde biri dominanttır. Diğerleri daha çok ona uyarlar. Güçlü olan da o gücünü sonuna kadar kullanıyor, tıpkı vahşi doğada olduğu gibi. Anlayış, saygı.. Bu tür şeyler tamamen ortadan kalkıyor.

NÖK4K: İtiraz edemiyorlar hiç bir şeye, aileden görmemişler. Dolayısıyla lider olan o kişi ne derse ona itaat etmek zorundalar.

Ortaya çıkan bulgular, özellikle NAL’nde devreciliğin belirgin olduğunu göstermektedir. Bu durumun, NAL’nde gücün ve eril davranış pratiklerinin değerli görüldüğü bir okul kültürünün sonucu olduğu söylenebilir. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde şiddet kavramı ele alınırken çeteleşmenin NAL okul kültüründeki yeri ve etkisi açıklanmıştır. Bu doğrultuda, devreciliğin NAL’nde üst sınıfların kendi aralarındaki birlikteliğini diğer öğrencilere baskı aracı olarak kullandıkları bir çete formunu aldığı söylenebilir.

Tüm bunların yanında, öğrencilerle yapılan görüşmelerde özellikle olumsuz durumların sürekli başkalarına atfedildiği görülmüştür. Bu durum, o eylemi failleri bağlamında anonimleştirmekte, ‘Bir davranıştan herkes rahatsız ise, onu yapan kim?’ sorusunu gündeme getirmektedir. Burada, NK12E12 kodlu öğrencinin “*Zaten hep beraber yapıyoruz aynı davranışları, niye rahatsız etsin? Hepimiz yapıyoruz yani yalan*

*yok*” ifadesi, öğrencilerin görüşmelerdeki ifadelerinde ortaya çıkan örüntüyü kıran bir nitelik taşımaktadır. Ayrıca bu ifadede öğrenci, her ne kadar farkında olmasa da, okul kültürünün bir parçası haline gelen alay, devrecilik, şiddet vb. olguların, okuldaki öğrencilerin sosyal olarak inşa ettikleri günlük yaşam gerçeklikleri olduğunu söylemektedir.

**Alkış Ritüeli.** ÜAL’nde yürütülen saha gözlemleri, öğrencilerin birbirleriyle ilişki biçimleri bağlamında dikkat çekici bir bulgu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin etkileşimleri esnasında, beğenilmeyen bir davranış sergileyen ya da bir beceriksizlik gösteren öğrencilerin, diğer öğrenciler tarafından alkışlandığı gözlenmiştir. Alkış davranışı durumun içeriğine göre bir protesto ya da bir alay etme biçiminde gerçekleşmektedir. Gözlemlerde, oynanan topu bahçe dışına atan, derste yanlış yanıt veren ya da fotoğraf çekmek üzereyken elindeki telefonu düşüren öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından sakince alkışlandıkları gözlemlenmiştir.

Öğrenciler öğle tatillerinde okul bahçesinde top oynuyorlar. Topa abuk sabuk vuran veya bahçe dışına atan biri olduğunda, önceden anlaşmış gibi hep birlikte alkışlayarak tepki gösteriyorlar. Bu tepki farklı durumlarda da gerçekleşiyor olabilir. (Alan Notları, 17.02.2016)

9/D sınıfındayım. Ders Coğrafya. Bir öğrencinin dersten önce fotokopi yapıp dağıtması gerekiyormuş, ama öğrenci bunu yapmamış. O nedenle hoca sınıfa vereceği ödevleri veremedi. Sınıf öğretmenin izninden bağımsız olarak yaklaşık on saniye bu öğrenciye bakarak onu alkışladılar. (Alan Notları, 24.02.2016)

Okul öğrencileriyle birlikte Bilkent Üniversitesi gezisindeyim. Güzel bir manzara gördü çocuklar ve fotoğraf çekmek istediler. İçlerinden biri elinde bir telefonla topluluğun karşısına geçti ve fotoğrafı çekmek üzereyken telefonu yere düşürdü. Bu olur olmaz da fotoğraf çektiğine üzere poz veren grup telefonu düşüreni alkışlamaya başladı. (Alan Notları, 13.04.2016)

Alkış davranışının kolektif bir eylem biçimi olması ve kendiliğinden gerçekleşmesi, onun ÜAL öğrencilerinin etkileşimler yoluyla dışsallaştırdıkları kurumsallaşmış bir gerçeklik olduğunu ve bu gerçekliğin öğrenciler tarafından içselleştirilerek ÜAL okul kültürünün sembolü bir ritüele dönüştüğünü göstermektedir. Bu oluşum sürecinin temelinde ise, öğrencilerin aile sosyalleşmesi sürecinde istenmeyen bir davranış sergilediklerinde, anne babalarından sakın, temkinli ve fakat kararlı karşılıklar görmeleri ve benzer durumlarda benzer davranış pratiklerini habituslarının bir parçası olarak içselleştirmeleri yer almaktadır. Ritüeller, bir okulun kültürünü tanımlayan en önemli göstergelerdendir (Hinde, 2004). Genel olarak benzer aile ortamlarında yetiştikleri anlaşılan ÜAL öğrencilerinin sözü edilen habitusları okul

sosyalleşmesinde etkileşime girmekte ve özgün bir inşa süreci sonunda ‘alkış ritüelini’ ÜAL’ne özgü bir okul kültürü pratiği haline getirmektedir. Örneğin, topu okul bahçesinin dışına atma eylemi ÜAL’nde alkışla protesto edilirken, NAL’nde gözlemlenen aynı durumda öğrenciye şiddet ve küfürle karşılık verilmektedir. Dolayısıyla, topu dışarı atma eylemi örneğinde, iki okul öğrencilerinin tepkilerinde sosyokültürel arka planlarını yansıttıkları; bir başka deyişle, öğrencilerin okul içi etkileşimlerde kendilerini ifade etme biçimlerinin habitusları çerçevesinde şekillendiği söylenebilir. Odak grup görüşmesine katılan bir öğretmenin ifadesiyle, ÜAL öğrencileri okumuş, kültürlü ailelerin çocukları oldukları için kendilerini iyi ifade edebilmekte ve bu onların konuşmalarına ve davranışlarına yansımaktadır.

ÜÖK1K: Okulun bulunduğu bölgeden dolayı okula gelen çocuklar elit ailelerin çocukları genelde. Yani elit derken işte üniversite okumuş anne babaları, iyi yerlerde çalışıyorlar. Önceki çalıştığım okullar genelde Ankara’nın çevresinde yerlerdi. Şimdi oralarla da kıyaslayınca, buradaki öğrencilerin tavırlarından, davranışlarından ya da ne bileyim konuşmalarından anlıyorsunuz farkı. Nasıl bir fark? Şimdi buradaki çocuklar bir kere kendilerini iyi ifade edebiliyorlar. Ben bunun okuma kültürünün gelişmesiyle bu hale geldiğini düşünüyorum. Yani aslında yine ailede bitiyor iş. Evde okunuyorsa çocuk da okuyor sonuçta.

**Prim Kasmak: “Çantayı Pazardan mı Aldın”.** ÜAL’nde öğrencilerin rahatsız eden davranışlara ilişkin ifadelerinde ortaya çıkan bir diğer kod ise, öğrencilerin ‘prim kasmak’ olarak belirttikleri davranış biçimidir. Bu davranış, daha çok öğrencilerin dış görünüşleri üzerinden birbirlerine sataşarak statü kazanmalarıyla alay etme davranışından ayrılmaktadır. En etkili biçimde diğerini eleştiren ya da aşağılayan öğrencinin, diğerler öğrenciler gözünde puanının artması ‘prim’e karşılık gelmektedir. Genellikle dış görünüş üzerinden gerçekleşiyor olması, prim kasmanın ekonomik bir boyutu olduğunu da göstermektedir. Öğrenciler, herkesin birbirine dış görünüşleri üzerinden sataşarak sosyal konumunu güçlendirdiği bir ortamda olabildiğince şık ve pahalı kıyafetler giyebilmektedirler. Bu durum, bir öğrencinin görüşmelerde ÜAL öğrencilerinin marka takıntısı olduğunu belirttiği ifadelerine de yansımaktadır. Kısaca ifade etmek gerekirse ‘prim kasmak’ aslında, ÜAL öğrencilerin dış görünüşleri üzerinden birbirlerine sataşarak sosyoekonomik statülerini yarıştırdıkları bir meydan okuma alanıdır. Böylesi bir alanın varlığı, ÜAL’nde alt sosyoekonomik düzey ailelerden gelen bazı öğrencilerin diğerleri tarafından dışlanmalarının nedenini de açıklamaktadır.

ÜK6E10: Şöyle bir şey var maalesef bu okulda; prim kasmak. Birini aşağılayıp, onun bir eksiğiyle uğraşıp da oradan ona geçirebilirsiniz. O sizin priminizi arttırır. Yani, laf sokmak. Neyle dalga geçiliyor? İnsanların giydikleriyle, saç modelleriyle. O kombin onun üstüne olmuş mu diyorlar. Bu konuda alay ediliyor.

ÜK16K11: Bence zaten bu okulun en büyük sorunu da bu. Herkesin kendine göre bir dünyası var. En mükemmeli de seninki değil yani. Herkes istediğini giyer, herkes istediğini dinler veya okur ne bileyim yer içer. Sana ne yani? Dalga geçeyim şaka yapayım derken aşağılamaya gidiyor bazen. Somutlaştırayım tabi, mesela işte türkü dinlediğimizi görünce ay ne kadar banal falan demeler. Böyle şeyler oluyor işte.

ÜK4K10: Çok fazla eleştiriyorlar birbirlerini. Yok işte aaa çantayı pazardan mı aldın? Ne kadar kötü! Onların da aslında olması gerektiği gibi olmadıklarını, kendilerine sınırlar çizdiklerini, insanlar onları yargılamasınlar, eleştirmesin diye kendilerini sıktıklarını görüyorum.

ÜK6E10: Geldiği yer, köken. Bunlardan prim kasma olayı olmuyor da biraz daha dalgaya vuruyorlar yani. Kimse de bunda alınmıyor. Sınıfta bir kız arkadaşımız var. Konuşma aksanı da biraz bizimkinden farklı. Ona Kürt müsün sen? diyoruz. Ama o herhangi amaçla yapılan bir şey değil.

ÜK4K10: İnsanlar marka kıyafet giymemekten çekiniyorlar. Hafta sonu buluşalım dediğiniz zaman büyük bir alışveriş merkezi yerine küçük bir alışveriş merkezine gitmek bile onlar için utanç verici bir şey haline geliyor. Çiğ köfte yemekten bile utandıklarını gördüm. Ben de inadına utanmayıp normal kendi istediğim gibi davranınca tepki gördüğümü fark ettim.

#### 4.2.4.2. En Sorunlu Görülen Öğrenci Tipi

Öğrencilerin görüşmelerde en sorunlu gördükleri öğrenci profillerine ilişkin görüşleri her iki okul bağlamında farklılaşmaktadır. Buna göre, NAL öğrencileri en çok yaşının olgunluğunu taşımadıklarını ya da gösteriş ve özentisi peşinde koştuklarını düşündükleri öğrencileri; ÜAL öğrencileri ise, en çok kendilerini derslerine adanmış sosyallikten uzak öğrenciler ile egoist davranışlar gösteren öğrencileri en sorunlu olarak görmektedirler.

*Yaşının Olgunluğunu Taşımayanlar.* NAL, geleneksel toplumun kültür kodlarını okul kültürü içinde barındırmaktadır. Bu yapı içerisinde, yaşça büyük olanların saygı beklentisi içinde olmaları ve kendilerinden küçük olanların davranışlarını beğenmeme durumları ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, NAL’nde özellikle üst kademedeki öğrenim gören öğrenciler, alt kademedeki öğrencileri çocukça davranışlarından ötürü yaşlarının olgunluğu taşımadıkları gerekçesiyle eleştirmekte ve bu tür öğrencileri sorunlu görmektedirler. Bu öğrencilere göre okula yeni gelen

öğrenciler çömezdirler ve ağır başlı olma, büyüklerine saygı gösterme gibi, ataerkil toplum sisteminin okula yansıyan kültürel normlarını bir an önce içselleştirmelidirler. Bu durumun, NAL'nde okul kültürünün bir parçası olan devreciliğin düşünsel arka planına işaret ettiği söylenebilir.

NK2K11: Okulda çoğu kişi yaşına göre davranmıyor hareket bakımından Mesela ilkokulda koridorda koşuşturursun, arkadaşlarımızı kovalarız ya da bir takım oyunlar oynarız uzun eşek gibi. Ama hala birbirlerini koridorda kovalıyorlar. Yaşlarının olgunluğunu göstermiyorlar bence.

NK7K11: Koridorda koşmaları, çocukça hareketleri... Birbirlerini devirmeye çalışıyorlar. Artık olgunlaşmaları gerektiğini düşünüyorum. Burası lise artık bundan sonra üniversite var.

NK13K12: Çok cıvık hareketler sergiliyorlar ve hiç yaşlarının insanları gibi gözüküyorlar. Çok hareketliler ve nerede ne konuşacaklarını bilmiyorlar. Abilerine atarlanıyorlar, laf söylüyorlar.

NK5E12: Mesela bizim yaşımızdaki bir adamın 12 yaşında gibi davranması. Biz derste çalışmayıp konuşuyoruz gidip şikayet etmeler falan. Hoca yok ne yapak sen ister çöz ister çözme bana ne. Test çözemiyoruz diye şikayet ediyorlar. Çocuk gibi ya.

**Gösteriş ve Özenti Peşinde Koşanlar.** NAL'nde bir diğer sorunlu görülen öğrenci tipi de, gösteriş ve özenti peşinde koşan öğrencilerdir. Görüşmelerdeki ifadelerden, öğrencilerin sanki varlıklı ailelerin çocuklarıymış gibi davrandıkları ve bu nedenle de zenginlik sembolü olabilecek markalara özendikleri anlaşılmaktadır. Bir öğrenci ise ifadesinde, bu durumun yoksul öğrencilerin eziklik duygusundan kaynaklandığını, ortamdan kopmamak için bu şekilde davrandıklarını belirtmektedir.

NK3K10: Herkes en üst şeyde, paşa çocuğu sanki. Olduğu gibi davranan yok. Olur ya hani, saklamak için kendini zengin gibi takılır ama fakir aslında. gerek yok, neysen o ol değil mi? Okulun genelinde var gösteriş. Eziklik yaşamamak için, ortamdan kopmamak için yapıyorlar bence.

NK7K11: Öğrenciler biraz artist ya. Çoğunda marka merakı var ama hep çakma yani giydikleri. Hepsi taklit ediyor televizyonda gördüklerini zenginleri.

NK11E10: Okulda öğrenciler mesela genelde fakir ama zenginmiş gibi davranıyorlar Yani telefonla kıyafetle filan hava atan çok var.

NK11E10: Nereden geldiğini unutan öğrenci bence en sorunlusu. Böyle şımarık tipler var, bazen ailelerini görüyorum, çok böyle iyiler yani. Bu diyorum bunun çocuğu mu olmuş, nasıl olur filan diyorum yani. Böyle fakir aileler. Fakir olduğu için şey yapmıyorum da yani çocuk böyle sanki zengin gibi geziyor okulda.

NK17K10: Böyle kendini olduğundan yüksek gösteren birilerini şey yapmıyorum yani. Kim bilir aileleri nasıl insanlar ama kendilerini on altı yaşındayız yirmi bir yaşında gösteriyorlar.

NAL’nde gösteriş ve özentinin ailelerle ilişkili boyutu, odak grup görüşmesinde bir öğretmen tarafından ele alınmıştır. Öğretmen, çoğunluğu alt sosyoekonomik düzeyde yer alan bu ailelerin, çocuklarının kendilerinden pahalı marka ürünler talep etmelerinin onları zor durumda bıraktığını ifade etmektedir. Öğrenciler ailelerinin karşılaması çok zor olan isteklerini gerçekleştirmek için, yakın çevrelerinde gördükleri bir davranış olarak, şans oyunları gibi yolları denemeyi tercih edebilmektedirler. Öğretmenin ifadesiyle bu durum, alt sosyoekonomik düzeyde yer alan bu ailelerde bir hayat felsefesine dönüşen ‘kısa yoldan kendini kurtarma’ kültürünün bir parçasıdır. Öğrenciler üniversitede öğrenim görerek geleceklerini planlamak yerine, beklentilerini şans oyunlarına yüklemektedirler.

NÖK2E: Ben öğrencileri arada kalmış olarak görüyorum aslında. Mesela aileleri Anadolu’nun çeşitli yerlerinden Ankara’ya gelen, geleneklerini hala sürdüren yoksul aileler. Ama çocuklar görüyorlar işte çevrelerini, ailelerine baskı kuruyorlar yok telefondu, yok kıyafetti, yok bilgisayardı. Derken tabii aile de çocuğa patlıyor. Birçok öğrenci iddia oynuyor. Ben bunun bir hayat felsefesi olduğunu düşünüyorum. Çevrelerinde, belki ailelerinde çok yakından gördükleri bir şey bu iddia. Yani kısa yoldan zengin olup kendini kurtarma düşüncesi daha lisede öğrencileri kuşatmış. Halbuki üniversite okumak gibi bir hedefleri olmalıydı. Ama birçoğunun bırakın uzun, orta vadeli bile bir programı yok maalesef.

***İş Egoistlikten Çıktı: “Asıl Hasta sensin, Farkında Değilsin”*** ÜAL’nde en sorunlu görülen öğrenci tiplerine bakıldığında, egoist olarak tarif edilen öğrencilerin ön plana çıktıkları görülmektedir. Görüşmeye katılan öğrenciler egoist öğrencileri kendini beğenmiş, kibirli, babasının parasıyla hava atan, ‘ne oldum delisi’ tipler olarak tanımlamaktadırlar. Dahası bu surum, öğrencilere göre artık egoistliği aşmış, narsisizm boyutuna ulaşmıştır. Ayrıca, bir öğrencinin bu tip öğrencileri ‘tipik Ç. ergenleri’ olarak tanımlamasından, okulun konumlandığı bölgede yaşayan üst sosyoekonomik düzeyde ailelerin çocuklarının davranış biçimlerinin okula yansıdığı anlaşılmaktadır.

ÜK8K10: Okulda çok fazla ne oldum delisi tip var. Yani nasıl desem kendini beğenmiş insanlar fazla bu okulda. Ben böyleyim, böyle zenginim şöyle başarılıyım diye sanki yayılması gerekiyor.

ÜK8K10: Okul açısından genel olarak narsis olma inanılmaz yaygın. Bir gezin bakın, iş egoistlikten çıkmış durumda. Okulun erkeklerinde çok var. Kendilerini kusursuz görürler, çoğu kişiden üstün görürler, kendilerine taparlar bu tipler.

ÜK20K11: Bu muhteşem öğrencilerin acayip egoları beni sinir ediyor. Direkt onlara da söylüyorum. Seni sevmiyorum çünkü çok egoistsin diyorum. Ama onlar benim şaka yaptığımı sanıyorlar da ciddiye mi almıyorlar yoksa bu kadar mı kişiliksizler anlam veremiyorum. Böyle gülüyor sadece. Benim notum

yüksek, ben harikayım tüm kızlar bana hasta, çok muhteşemim işte. Asıl hasta sensin farkında değilsin.

ÜK18K9: Tipik Ç. ergenleri işte ya. Böyle biraz ne biliyim kibirliler, biraz üstün görüyorlar. Öyle adam akıllı dertleri yok, bir şeyleri yok saçma salak şeylere ağlıyorlar.

ÜK17E9: Babasının parasıyla hava atan, yapmadığı şeyleri yaptım diyen çok abartarak anlatan, ondan sonra yok işte bizim şurada arsamız var, yok bizim işte şurada arabamız var, yok bizim şurada villamız var diyen tipleri sevmem.

**Asosyal İnekler.** ÜAL'nde en sorunlu görünen öğrenci tipi bağlamında ortaya çıkan bir diğer örüntü de, görüşmelere katılan öğrencilerin, diğer öğrencilerle çok fazla etkileşim içinde olmayan, derslerinden başka hiçbir şeyi önemsemeyen, bencil ve uzlaşmaz tipler olarak tanımladıkları öğrenciler için ortaya çıkmıştır.

ÜK1E11: Kendini aile baskısıyla tamamen derse adanmış, sosyallik içinde bulunmayan, bencilliği hat safhayı aşmış inek tipli öğrenciler benim için sorunlu öğrencilerdir. Veya hiçbir uzlaşmaya gelmek istemeyenler. Yani şöyle diyelim derste bir konu konuşuluyor tarih hakkında, ben bir şey soruyorum, konu ile de alakalı bir soru soruyorum. Dönüp bana şey diyebiliyorlar niye benim ders vaktimi harcıyorsun tarzında. Ulan sen de bir şey öğreneceksin burada. Bir konuş, illa o kitapta olan her şeyi geçirmene gerek yok ki sınav kağıdına. Ek bir şey öğrenirsin Bir yerde genel kültür olarak kalır bu. Yani kendi kişiliklerine yatırım yapmıyorlar. Şey gibi düşünün makine gibi yani, direk sadece bir parça takıyorlar derslerde sanki.

ÜK2E10: En sorunlu gördüğüm öğrenci tipi, böyle hayatında derslerden başka bir şey olmayan sürekli böyle notları çok yüksek olup ama asosyal içine kapanık soğuk tipler. Bence ülke için de en tehlikeli olanlar. Çünkü sonuçta adamın üniversitede notları çok yüksek falan, ama sonra işe giriyor işinde başarılı olamıyor, çünkü iletişim kuramıyor.

#### **4.2.4.3. Bir Okul Kültürü Bileşeni Olarak Şiddet**

Araştırma bulgularında şiddet olgusu, NAL'nin ayırt edici bir özelliği ve okulda günlük yaşamın belirleyici bir faktörü olarak önemli bir yerde durmaktadır. Steinmetz (1986) şiddeti, şiddete maruz kalanlara fiziki zarar veren, onları öfkeliendiren, sindiren ve duygusal olarak baskılayan davranış biçimleri olarak tanımlar. Buna göre şiddet bireyin değerlerine, ahlaki bütünlüğüne ya da doğrudan bedenine diğer birey ya da gruplar tarafından verilen zarar ya da psikolojik acıdır (Süngü, 2013). Okullarda yaşanan şiddet davranışlarının türlerine bakıldığında küfür, kavga, itme-kakma, alkol ve uyuşturucu kullanarak okula gelme, sözlü tehdit ve çeteleşmenin öne çıktığı görülmektedir (Çubukçu ve Dönmez, 2012; Hoşgörür ve Orhan, 2017; Yavuzer, 2011). NAL, öğrenciler arasında kavgaların sıklıkla yaşandığı, okul toplumunun üyelerinin

kendilerini şiddetle şekillenen davranışlar üzerinden ifade ettikleri, öğrencilerin kendi aralarındaki ilişki biçimlerinde şiddet durumlarının baskın olduğu ve tüm bu etkileşimlerin en az erkekler kadar okuldaki kız öğrenciler için de geçerli olduğu bir okul atmosferine sahiptir. Dolayısıyla NAL okul kültürünün inşasında, şiddetin tanımında yer alan boyutların tamamının gözlenebildiği sosyal etkileşimlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

**Kavgalar.** Kavga etmek sözlü, duygusal ve fiziksel anlamda şiddetin en belirgin biçimde görünür hale geldiği eylem türlerinden biridir. Kavga, aynı zamanda, okullarda en sık görülen şiddet biçimidir (Durmuş, 2013). Bu durumun NAL için de geçerli olduğu söylenebilir. Öğrencilerin ifadelerinden kavga olaylarının NAL’nde sıklıkla yaşandığı, hatta kimi zaman sınıflar arasında büyük kavgaların gerçekleştiği anlaşılmaktadır. İfadeler dikkatle incelendiğinde kavga etme eyleminin okulda normal karşılanmasının yanında, bu tür davranışta bulunmayan bireylerin ‘süt bebesi’ olarak tanımlanarak yadırgandıkları görülmektedir. Araştırma süresince NAL’nde sıkça karşılaşılan kavga olayları alan notlarına da yansımıştır.

NK4E11: En çok kavga olayları işte. Ne yaparsa yapsın idare olmuyor tabi gene oluyor gene oluyor.

NK7K11: Ya okul içinde yani erkekler biraz bu çevreden gelenler şeyler kabalar. Kızlara çok kaba davranabiliyorlar. Bir de çok kavgacılar konuşayım anlayayım demiyorlar pek direk kavga çıkabiliyor.

NK4E11: Ya bu şey bebeler var, hiç konuşmayan, korkak, dışarı falan çıkmayan tipler var. Bebe hiç kavga etmemiş mesela, ne bileyim küfür bile etmiyor yani, süt bebesi gibi işte.

NK2K11: Mesela geçen dönem yaşanmış bir olay. Topa vurdu diye küfür ediyor 11. sınıf öğrencisine 12. sınıf. İşte küfür ediyor. O da diyor ki niye küfür ediyorsun falan karşılık verince böyle 5-6 kişi toplanıp o çocuğu okul ortasında dövmüşlerdi. Sonra onlar toplandı bunlara saldırdı. Kan davasına döndü olay bir anda.

NK18K11: Kavga? Gördüm, tabi ki. Mesela geçen seneydi karşılıklı yirmi kişi falan birbirine girdi.

Öğle tatilinde yemeğimi öğrencilerle birlikte yedim. Kantinci hocam beklemeyin dedi ama ben ısrarla sıramı bekleyeceğimi söyledim. Yemek yerken iki öğrencinin kavgasına şahit oldum. Daha doğrusu bir öğrenci diğerinin yakasından tutup dışarı çıkardı. Orada da kısa süreli bir kavga yaşandı. (Alan Notları, 08.02.2016)

NAL’nde kavga olaylarının çıkış nedenlerine bakıldığında, öğrenciler arasındaki iletişim problemlerinin yanında, duygusal ilişkilerden kaynaklanan problemlerin öne

çıkacağı görülmektedir. Lise dönemi bireylerin karşı cinsle ilişkilerinin yoğunlaştığı ve bu konuda bireylerin hassaslaştığı bir dönemdir. Dolayısıyla okullarda ve özellikle liselerde “kavgaları başlatan en önemli tetikleyici neden öğrenciler arasındaki flört ilişkileridir” (Durmuş, 2013: 50). Alan yazında okulda şiddetin bu tür duygusal ilişkiler boyutuna yönelik yapılmış çalışmalarda konu daha çok erkeklik üzerinden incelenmektedir. Buna göre, hegemonik erkeklik için araçsal bir pratik olan şiddet, kız arkadaş sorunlarında erkeklerin onurlarını koruma ve hem kadına hem de diğerlerine erkekliği ispatlama refleksi olarak ortaya çıkmaktadır (Laloğlu, 2018). Ancak, her ne kadar alan yazında flört temelli şiddetin kaynağı hegemonik erkeklik olarak gösterilse de, NAL’nde flört kaynaklı şiddet kız öğrenciler arasında daha yaygın bir biçimde meydana gelmektedir.

NK18K11: Konu? Demiş ki topu buraya atma. Futbol oynuyorlarmış, o da o tarafa atmış topu. Sonra ya iletişim çok kopuk ben bazen görebiliyorum. Yani iletişim kuramıyorlar. Ben de yaşamıştım yanlış bir yere oturmuşuz işte arkadaşım. Daha sonra kötü bir söz söyledi. Hani dedim bunda kötü bir şey yok ben de. Ama o bana o şekilde geldiği için, hani benimle konuşmak istemedi, direk vurayım yani. O yüzden iletişim yok. Hemen kavga çıkabiliyor.

NK8E9: Genelde başka bir erkek yüzünden kavga ediyorlar.

NK17K10: Yani affedersiniz de, lisede neden olabilir ki kız öğrenciler arasında kavga? Erkek kavgası olabilir. Kızlar aralarında bir erkeği paylaşamıyorlar.

NK11E10: Ya şimdi bu okul eskiden çok kavgalı belalı bir okulmuş, şimdi o kadar değil ama yine kavga dövüş çok oluyor. Genelde sevgili konusundan çıkıyor kavgalar. Kızlar erkekler kavga ediyor hem de... Bana pek olmuyor çünkü ben kimseye karışmıyorum.

NAL’nde öğrenim gören kız öğrenciler arasında sık görüldüğü söylenen duygusal ilişki kaynaklı kavga olayları, saha gözlemleri sırasında alan notlarına da yansımıştır. Ancak bu bulgu, kavga olaylarının öğretmen boyutu açısından da önemli bir veri sunmaktadır. Gerçekleşen kavga sırasında olay yerine gelen nöbetçi öğretmen, ne olup bittiğini öğrenmek için girişimde bulunsa da, kavga eden ve kavgayı izleyen tüm öğrenciler sanki öğretmen orada yokmuş gibi davranmış ve sessizce dağılmışlardır. Böylesi bir durumda disiplin boyutunda bir girişim olması beklenirken, öğretmen de öğrencilerin ardından oradan ayrılmıştır. Bu durum, kavga olaylarının NAL’nde ne denli sıradan görüldüğünü göstermesinin yanında, NK18K11 kodlu öğrencinin de ifadesinde belirttiği gibi, ‘belaya bulaşmamak’ için öğretmenler ve okul yönetimi tarafından görmezden gelindiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin, öğretmen olay yerine geldiği zaman takındıkları ‘yokmuş gibi davranma’ ortak tavrının, onların

kavga durumlarında konuyu idareye taşımamanın ve sorunlarını bir şekilde kendi aralarında halletmenin, bu tür durumlar için geçerli olan bir çeşit ‘racon’ olduğu söylenebilir. Kısaca belirtmek gerekirse, NAL’nde kavga olayları diğer okullarda olduğu gibi çoğunlukla okul yönetimi ve öğretmenlere yansıtılmadan öğrenciler arasında olup bitmektedir (Durmuş, 2013). Dolayısıyla bu durum, görmezden gelme politikasının hem öğrenci hem de diğer okul toplumu üyeleri tarafından uygulanmasının bir sonucudur.

Öğle tatilinde bahçede kız öğrenciler arasında kavga çıktı. Ben sonuna yetişebildim. Orada olayı gören kızlardan biri benim görüşme yaptığım 10. Sınıf öğrencilerindendi. Ona sordum ne oldu diye. Kavganın “erkek meselesinden” çıktığını söyledi. Bu arada nöbetçi öğretmen geldiğinde kavga bitmişti. Öğretmen neler olduğunu sorduğunda ilginç biçimde kimse ona bakmayarak herkes olay yerinden ayrıldı. Hoca da söylene söylene geri gitti. (Alan Notları, 20.04.2016)

NK18K11: Bazı şeylere göz yumuluyor, hani bunları da görmezden gelelim biraz deniyor. Çünkü bakmayın siz aslında öğretmenler de idare de korkuyor belaya bulaşırım diye. Ben öyle düşünüyorum.

**Efsane Belalılar.** Kültür kavramının tanımında olduğu gibi (Barth, 2002; Schoen ve Teddlie, 2008), okul kültüründe de hikayeler, mitler ve efsaneler önemli bir yer tutmaktadır (Yeniçeri Alemdar ve Köker, 2013). Bu tür anlatılar, okulun özellikle yeni katılan üyelerine verdiği en güçlü mesajlardandır ve öğrencilerin bir okulu tercih etme durumlarında etkili olmaktadır. NAL de böylesi bir tarihsel arka plana sahiptir. Öğrencilerin ifadelerinden okul yöneticilerine kesici aletlerle saldıran ya da bu aletlerle okulda dolaşan öğrencilerin okulun yakın geçmişinde var oldukları anlaşılmaktadır. Dahası bu öğrenciler, mezun olduktan ya da okuldan atıldıktan sonra da okul üzerindeki etkilerini sürdürmüşlerdir. Okul çevresinde böylesi bir tehdidin varlığı benzer diğer okullarda olduğu gibi (Durmuş, 2013), NAL öğrencileri için de önemli bir şiddet kaynağı oluşturmaktadır. Okul basmaya kadar varacak şiddet eylemleri içinde olabildikleri anlaşılan bu eski öğrencilerin okul çevresindeki varlıkları, ‘Okula Bakış’ başlıklı tema çerçevesinde NAL öğrencilerinin okul çevresini neden tehlikeli gördüklerini açıklar niteliktedir.

NK5E12: Okulda işte Canpolat diye biri varmış efsane olan. İşte müdüre sallama çekmiş kavga etmiş. Onu anlatıyorlar.

NK10E12: Okula ilk geldiğimizde hani okul baya karışıktı. 11 ve 12’ler bildiğimiz çakıyla sallamayla filan dolaşıyordu. Hani biz çömezdik tabi o sıralar kimseye sesimiz çıkmıyordu. Olaysız gün yoktu nerdeyse. Dışarıdan adam gelirdi keserle, okulu basardı. Okulumuz zaten bölge *doğal olarak yaşanır* yani.

NK5E12: Bura düz liseyken çok belalı tipler varmış. Evet, tanıdığımız kişiler yani gördüğümüz için. Bunları attılar okuldan ama okulun çevresindeler hala. Hatta isterseniz gösterebilirim de yani. Biri gelip birine çıkışta aklını alırım senin dese harbiden aklını alır yani. O derece belalılar..

NK11E10: Okula çok bela geliyor. Belalı bir okul o yüzden. Ya önceki mezunlar işte okuldan atılmış olanlar kız için geliyor kavga çıkarıyor.

NK2K11: Daha önce Biz 9. sınıftayken oldu 3 yıl olacak okulu basmaya da gelmişlerdi, keserlerle şuradan girmişlerdi. Tanımıyoruz okul dışında serseri olan tipler. Nedense okul içine böyle keserle dalmışlardı.

Araştırmacının kantinde okulun ‘ağır abileri’ ile ilk temasında gerçekleşen kavga olayı, şiddetin tehdit boyutunu araştırmacının yaşayarak deneyimlemesi için ayrıca önem taşımaktadır. Yaşanan bu durum, aynı zamanda şiddetin NAL okul kültürü içinde bireylerin davranış pratiklerini belirleyici rolüne örnek oluşturmaktadır. Okulun mevcut durumu dikkate alındığında, NAL’nin yakın tarihinde yer alan mitler, hikayeler ve efsanelerin kendini gerçekleştiren bir kehanete dönüştüğü söylenebilir.

Zil çaldı. Öğrenciler gelmeden ben yemeğimi aldığım için yemek yerken de bir taraftan ortamı gözlemleyebiliyordum. Kaloriferin olduğu tarafta üç öğrenci var. Belirgin biçimde sakallılar. Müzik dinleyip kendi aralarında konuşuyorlar. Ancak bir taraftan da beni süzüyorlar, çünkü göz göze geliyoruz. Kantine gelen her öğrenci bu üçlüye bir şekilde selam veriyor. Elinde tesbih olan uzun boylu çocuk kantinciye aralarındaki yaş farkına rağmen adıyla hitap ediyor. Bir ara uzakta başka masada oturan bir çocuğa “Ne bakıyon hayırdır? Beni mi dövecen?” diye seslendi. Ben ise bu ikisinin arasındaki bir masada yemek yiyordum. Bu ifadelerin o çocuğa karşı değil aslında bana karşı bir tehdit olduğunu anlamak zor değildi. (Alan Notları, 19.02.2016)

**Çeteleşme.** NAL öğrencilerinin ifadelerinden ortaya çıkan önemli bir diğer örüntü de çeteleşmedir. Okulda daha önce sözü edilen kavgalar, gruplar arasında da meydana gelebilmektedir. Özellikle NAL genel lise iken öğrenci olan ve sınıfta kaldıkları için Anadolu Lisesi öğrencileri ile aynı okulda öğrenim gören son sınıf öğrencileri, sürekli birlikte olmaları açısından okulun diğer öğrencilerinden ayrılmaktadırlar. Son sınıf öğrencilerinin bu birlikteliği, aynı zamanda, okulda diğer öğrenciler üzerinde egemenlik kuran bir çete formuna dönüşmüştür. NAL’nde çeteleşme yalnızca son sınıf öğrencileri ile sınırlı değildir. Öğrenciler geldikleri semtlere göre gruplaşmakta ve egemenlik mücadelesine bir başka çete formu olarak katılmaktadırlar. Özetle NAL’nde şiddet, çeteleşme üzerinden kolektif biçime dönüşmektedir.

NK2K11: Geçen dönemki olayda işte 12 lerden çoğu kişi 11. sınıftaki çocuğa onu dövdükleri için birleştiler falan 11. sınıflar birleşti bir kaç kişi. Tekrar okul dışında belki hocalar bilmiyordur ama bir kavga oldu. Bu şekilde çeteleşiyorlar yani. Bir kavga olduğunda hemen birleşiyorlar.

NK5E12: 12-E'de var çete. Onlar düz liseden kalma ya, sınıf tekrarı oldukları için bizi de pek sallamıyorlar. Biz de pek yan bakmıyoruz bulaşmıyoruz onlara.

NK6E9: Okulda gruplaşma var tabii. Birbirlerine daha yakın olanlar. Bir de en çok üst sınıflarda var. Bizi de almıyorlar pek aralarına, çocuksunuz falan diyorlar.

NK12E12: Okul sadece Mamak çevresinden aldığı için... Bizim Tepecik Dostlar mahallesinin çocukları Yeşil Bayır'ın Kayaş'ın çocukları geldikleri zaman zaten bunlar birbirlerine düşman gözüyle bakan insanlar. Onlar da illa ister istemez liderlik vasfı uygulayacak ortamda. Öyle oldukça birbirlerini yediler, öyle oldukça kavga çıktı canlar yandı. Nasıl diyeyim size o onu astı o onu kesti. Bizim arkadaşların yarısından çoğu atıldı, yarısından çoğu sınıfta kaldı biz de sınıfta kaldık. Bütün sınıfta kalan insanları aynı sınıfa topladılar, bütün sorunlu insanlar oraya toplandı yani. Biz de ister istemez bu okulun reisi biziz şeyiz asarız keseriz hesabına düştük arkadaşlarla beraber.

**Tomboy Kızlar.** Toplumsal cinsiyet alan yazınında erkekler gibi davranan kadınlar 'tomboy' olarak tanımlanmaktadır. Türkçe karşılığı 'erkek gibi kız' ya da 'erkek Fatma' olarak ifade edilen 'tomboy' kavramı, erkek olmayı kadın olmaktan daha üstün ve daha değerli gören, erkekler gibi davranmaktan hoşlanan kadınlar için kullanılmaktadır (Reay, 2001). NAL'nde öğrenim gören kız öğrencilerin şiddetle olan ilişkileri, alan yazında 'tomboy' olarak ifade edilen kavrama karşılık gelen bir örüntü oluşturmaktadır. Öğrencilerin ifadelerinden, kız öğrencilerin okulda meydana gelen kavga olaylarında sıkça yer almalarının yanında, küfür etme ya da şiddetle şekillenen davranışlar göstermede de erkeklerden geri kalmadıkları anlaşılmaktadır. Kız öğrencilerin birbirleriyle olan kavgalarının yanı sıra, araştırma kapsamında yürütülen sınıf gözlemlerinde bir kız öğrencinin erkeksi tavırları da alan notlarına yansımıştır. Öğrencinin genel görüntüsü, sınıfta derse katılım tarzı ve diğer öğrencilerle ilişkileri dikkate alındığında, NAL'nde öğrenim gören herhangi bir erkek öğrenciden farklı olmadığı görülmektedir.

NK8E9: Okulun kızları erkek gibi. Yani erkeklerden çok kavga eden kızlar okulda. Kızların kavga etmesi çok saçma geliyor bana.

NK20K9: Agresif böyle çok küfürlü konuşan kızlar çok okulda. Yani kızın ağzında iki kelimesinden biri küfür oluyor. Bu çok itici bir şey. Hadi erkekleri anlıyorum da kızlarda çok itici. Hepsi öyle genelde.

Sabah geldiğimde birinci ders başlamıştı. Öğretmenler odasına geçtim. O sırada ilk zil çaldı. Zil çalar çalmaz da öğretmenler odasının bulunduğu koridordan bir

gürültü koptu. İki kız öğrenci bir başka kız öğrenci ile saç saça baş başa kavga ediyorlardı. Diğer öğrenciler kenardan izliyorlardı. Kavga birkaç dakika sürdü ve sonrasında nöbetçi öğretmen ve müdür yardımcısı geldi. Kızlar ayrıldı. Birbirlerine ağır küfürler ediyor, okul çıkışını işaret ederek birbirlerini tehdit ediyorlardı. (Alan Notları, 29.04.2016)

NAL 9-A Sınıfındayım. Edebiyat dersini gözlemliyorum. Öğrenciler genelde hem cinsleriyle oturuyorlar. Sınıfta duvarlarda ve tavanda ayak izleri var. Dersin konusu yan anlam, gerçek anlam, mecaz anlam vb. İlk derste de olduğu gibi bu derste de, biraz kalıplı bir kız öğrenci esprilerine devam etti. Çok erkeksi tavırlarla ve erkek esprisi diyebileceğimiz şeyler söylüyordu. Gömleğinin kolları dirseklerine kadar kıvrılmış, bileğinde de kalınca bir bileklik var. Müdür yardımcısı derse girdi. Öğrencilerin fotoğraflarını dağıttı. Yan anlam için sınıftan bir örnek istedi öğretmen. O esprili iri yarı kız, parmak kaldırmaya bile gerek duymadan “Hocam takoz olur mu?” deyince, sınıfta bir kahkaha koptu ve tüm gözler duvar tarafında en arkada oturan bir erkek öğrenciye döndü. Belli ki öğrencinin lakabıydı “takoz”. Çok sessiz iri yarı bir erkek çocuğuydu. Öğrenciler ders sonunda hocanın dağıttığı fotoğrafları hocanın göstermemesi için adeta yalvardılar. Herkes fotoğrafı aldığı gibi kucağına kapattı. Bazı öğrenciler dalga geçmek için odak noktası haline gelebiliyor. Esmer ve kısa boylu bir kız öğrenciye erkek esprileri yapan kız öğrenci “hani gız nirdesin, görünmüyon ya fotoğrafta” dedi. (Alan Notları, 19.02.2016)

Tomboy kimliği, kız öğrencilerin içinde yaşadıkları sosyokültürel yapı ve özellikle aile ve akran normları temelinde inşa edilir (Holland ve Harpin, 2015). Şiddetin toplum tarafından paylaşılan bir değer yargısı olarak kabul görmesi ve kültürel olarak desteklenmesi (Rynerson, 1997; Akt. Haskan Avcı ve Yıldırım, 2014b: 119), bu kimliği pekiştiren önemli bir boyuttur. NAL’nde öğrenim gören kız öğrencilerin erkeklere özgü davranışlar sergilemeleri, hem okul içinde şiddetin işlevi hem de öğrencilerin aile arka planlarında içselleştirdikleri davranış pratikleriyle ilişkilidir. Odak grup görüşmesinde durumu değerlendiren bir öğretmenin ifadeleri oldukça çarpıcıdır. Öğretmen, babasının başka çocukları dövsün diye para verdiği bir kız öğrencinin okulda herkesi dövdüğünü şu şekilde anlatmaktadır:

NÖK4K: Geçen sene bir kız öğrencimiz vardı, başka okula geçti hocalarım hatırlar. Bu kız öğrenci önüne geleni dövüyor. Hatta arkadaşları bazen espri yapıyorlarmış; Esmâ yine saçını tepeden bağlamış, bugün yine kavga var diye. Kız kavgada saçını yolunmasın diye saçını tepeden bağlıyor yani o derece. Tepeden bağladığı gün bil ki birini yıkacak. En son ailesini çağırdım okula. Annesinin dediği şu: Hocam bu çocuk küçükken, babası başkasının çocuklarını döverse çocuğa para veriyordu. İşte aferin kızıma, benim kızım galip geldi, herkesi dövüyor diye diye bu hale geldi bu kız. Bunlar konuşulurken kız da oradaydı. Döndüm dedim ki; kızım yeter, bak atılacaksın okuldan dedim. Sözümü bitirmeden hocam rahat olun bir daha olmaz. Zaten okulda dövecek kimse kalmadı, gözüme kestirdiğim herkesi dövdüm dedi.

Şiddet kavramı, kadınlarla aralarındaki biyolojik ve sosyal statü farkları nedeniyle genellikle erkeklerle özdeşleşmiştir (Akan ve Kıran, 2017). Ancak NAL özelinde ele alınan şiddet olgusu bağlamında, kız öğrencilerin de en az erkek öğrenciler kadar şiddetle ilişkili oldukları görülmektedir. Öğrencilerin sosyokültürel arka planlarının anlatıldığı bölümde de değinildiği üzere, NAL öğrencileri okul dışı yaşamlarında içinde yaşadıkları kültürün belirleyici bir özelliği olarak şiddeti içselleştirmişlerdir. Şiddeti ve şiddetin şekillendirdiği davranış biçimlerini kendilerini ifade etmenin ve sorunlarını çözmenin bir aracı olarak gören bu öğrenciler, habitusları çerçevesinde geliştirdikleri benzer davranış biçimlerini okula taşımaktadırlar. Bu aktarımın eril içeriği, okulda erkekliği değerli kılmaktadır. Zaman içinde okul kültürünün bir normu haline gelen bu eril pratiklerin işlevi, NAL’nde öğrenim gören kız öğrenciler tarafından da keşfedilmektedir. Kız öğrencilerin erkeklere özgü olan ve şiddetle ilişkilendirilen davranışlarına etkileşim süreçlerinde olumlu karşılık almaları bu davranışı pekiştirmektedir. Çünkü “şiddet işe yaradığı sürece kullanılır ve kullanılmaya devam eder” (Haskan Avcı ve Yıldırım, 2014b: 111). “Tomboy kızlar toplumda değerli görülen eril davranışları sergileyerek sosyal statülerini güçlendirebilmektedirler” (Coyle, Fulcher ve Trübutschek, 2016: 1836). Halberstam (1998: 6; Akt. Shen, 2018: 654) da tomboy olmayı “erkeklerin tattığı özgürlük ve mobiliteye talip olma” olarak tanımlamaktadır. Tomboy kızlar, eril tavır ve davranışları, karşılığındaki sosyal ödüllerin farkında olarak sergilerler (Carr, 1998). Dolayısıyla, NAL’nde öğrenim gören kız öğrencilerin erkekliğin kültürel olarak yüceltiildiği bir okulda şiddet ile ilişkili olmaları, onların eril pratiklerin okuldaki avantajlarına erişme arzularıyla açıklanabilir.

***Şiddetin Biçimlendirdiği Davranışlar.*** Şiddet, yalnızca fiziki müdahalelerle zarar verilerek gerçekleştirilen bir eylem değildir. Bireylerin kendilerini ifade etme biçimlerinde ya da davranış pratiklerinde şiddetin izlerini görmek mümkündür. NAL’nde öğrencilerin küfürlü konuşmaları ya da erkek öğrencilerin kız öğrencileri gözle taciz etmesinin yanında, öğretmenlerin ve okul yönetiminin de söylemleri ve davranış biçimleri ile şiddetin okuldaki davranış boyutuna örnek teşkil ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden öğretmenlerin, istenmeyen bir davranış sergilediklerinde kendilerine bağırdukları ya da hakaret ettikleri anlaşılmaktadır. Saha gözlemleri esnasında bir öğretmenin, sonradan şaka olarak söylediğini belirtse de, bir öğrenci için “söyle ona kafasını kırarım” şeklindeki ifadesi araştırmacının alan notlarına yansımıştır.

NK2K11: Öğretmenler hemen aşırı derecede tepkiler verebiliyorlar. Bir anda fevri olup bağıyorlar.

NK3K10: Başka mesela müdür başyardımcısı genellikle bağıır hani bağııyor kızım sen geri zekâlı mısın? Sen mal mısın? (Gülüyor) Mesela bana da demişti.

NK2K11: Bu okulda çoğu erkek yanında bir kız olduğunu unutup aşırı derecede küfür ve iğrenç hareketler sergileyebiliyorlar. Okulda genel olarak var.

NK2K11: Çoğu insan şuraları açık olunca çok aşırı bir tepki gösterebiliyor. Normalde çok daraldığım terlediğim için açsam içine düşecek gibi sanki hiç kız görmemiş gibi bakıyorlar. Hatta kapının önünde dururlar genellikle erkekler işte bir kız geçiyor, bir tarafına bakıp bir şeyler söyledikleri oluyor.

Öğretmenler odasında Matematik öğretmeni ile bir öğrencinin diyalogu dikkatimi çekti. Konuşmanın sonunda öğrenci kapıdan çıkarken öğretmen arkasından “söyle ona kafasını kırarım onun” dedi. Bunu söyledikten hemen sonra öğretmenle göz göze geldik. Birkaç dakika sonra da yanıma geldi. “Buyur hocam” diyerek çayın birini bana uzattı. “Az önceki öğrenci bizim komşunun oğlu. Beni de pek sever. Kafasını kırarım dedim ama şakasına tabi. Anca böyle anlaşıyoruz, bu laftan anlıyorlar” diye bitirdi gülerek. (Alan Notları, 02.03.2016)

Bunların yanı sıra, saha gözlemlerinde dikkat çeken bir diğer önemli konu ise, okulda, hem kız hem de erkek öğrencilerin, birbirlerine ne kadar yakın mesafede olurlarsa olsunlar, sürekli olarak yüksek sesle bağıarak konuşuyor olmalarıdır. Ayrıca, ÜAL’nde okul bahçesinde top oynayan öğrencilerin alkış ritüelindeki olayın benzerinde NAL öğrencilerinin verdikleri tepkiler, onları davranış ve söylem pratikleri açısından ÜAL öğrencilerinden farklılaştırmaktadır. Topu okul bahçesinin dışına atan öğrenci ÜAL’nde diğer öğrencilerin alkışları ile protesto edilirken, NAL öğrencileri aynı şeyi yapan öğrenciye bağıarak küfür etmişler ve fiziki şiddet uygulamışlardır. Her ne kadar şaka olarak bunu yapmış oldukları belli olsa da, topu dışarı atan öğrenciye yaklaşım bağlamında her iki okul öğrencilerinin habitusları çerçevesinde kendilerini ifade etme kültürlerini yansıttıkları söylenebilir. Ayrıca, aynı alan notunda sözü edilen, dışarı kaçan topu üst sınıflardan bir öğrencinin alt sınıflardan bir öğrenciye aldırması durumu, NAL’nde devreciliğin somut bir örneği olarak değerlendirilebilir.

Öğrenciler birbirlerine, yakın da olsalar, bağıarak konuşuyorlar. Hareketlerinde orantısız bir abartı söz konusu. (Alan Notları, 08.02.2016)

Öğrenciler genel olarak okulun hemen her bölgesinde, aralarındaki mesafe ne olursa olsun, birbirleriyle yüksek sesle ve hatta kimi zaman bağıarak konuşuyorlar. (Alan Notları, 19.02.2016)

Öğle tatilinde okul bahçesi öğrencilerle dolu. Çankaya’daki okulda olduğu gibi burada da erkekler futbol oynuyor, kızlarsa voleybol. Kendi halinde takılan öğrencilerin büyük kısmı yine hemcinsleri ile birlikte bahçede geziyorlar. Oyun esnasında yan okulun bahçesine top kaçtı. Topu atan öğrenciye oyunu oynayan diğer öğrenciler küfürler ederek gidip topu alıp gelmesini söylediler. Hatta

bazıları şakayla karışık fiziki darbeye de bulundu. Top oyun sırasında birçok kereler dışarı kaçtı. Bir seferinde topu dışarı atan çocuklardan birisi, 9. Sınıf olduğunu düşündüğüm bir başka öğrenciye topu alması direktifinde bulundu ve o çocuk da gidip aldı topu. (Alan Notları, 19.02.2016)

Şiddet, güç kullanımının yanında, maruz kalanı bedensel ve ruhsal açıdan etkileyen tüm söz, yaklaşım, tutum ve hareketleri kapsar (Özgür, Yörükoğlu ve Baysan Arabacı, 2011: 54). Ailede, sokakta, medyada sıklıkla karşılaşılan şiddet olgusu Türk toplumunun bir gerçeği haline gelmiştir (Akan ve Kıran, 2017: 65). Bu gerçekliğin etkileri, önemli bir sosyal alan olan okulları da etkilemektedir. Okulda şiddet, okul içi süreçlerde okul toplumunun üyeleri arasında gerçekleşen etkileşimlerin şiddet üzerinden şekillenmesine işaret etmektedir. Bu şekillenmede okul kültürü ve öğrencilerin kültürel kodları önemli bir etkiye sahiptir. Yavuzer (2011), okulda şiddeti artıran risk faktörlerinden adaletsiz uygulamalar, disiplin politikasının açık seçik olmayışı ve okulun güvenli olarak algılanmayışını okul kültürü başlığı altında; öğrencilerin aile yapısı ve şiddet mağduru olma durumunu ise öğrenci özellikleri başlığı altında ele almaktadır. Tüm bu açıklamalar doğrultusunda, NAL'nin, şiddet olgusunun tanımındaki bileşenleri ile tam olarak gerçekleştiği bir okul olduğu görülmektedir. Daha önceki bölümlerde de öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde ele alınan, okulda disiplin süreçlerinin sağlıklı işlememesi, öğrencilere karşı adil olmayan uygulamalar ve öğrencilerin okulu çevresinden dolayı güvensiz olarak görmeleri onların okulda gerçekleştirdikleri şiddetin okul kaynaklı boyutuna işaret etmektedir. Ancak NAL'nde şiddet olgusunun temelinde, öğrencilerin habitusları ile okula taşıdıkları kültürel kodların etkisi yadsınmaz. Çünkü sözü edilen şiddet olgusunu yansıtan etkileşim pratikleri, öğrencilerin okul dışı sosyal ve kültürel yaşamlarında içselleştirdikleri davranışlarla şekillenmektedir.

Daha önceki bölümlerde de ifade edildiği üzere, sosyoekonomik boyut şiddetin arka planında yer alan önemli faktördür. Ekonomik olanakların yetersizliği ve yoksul bir çevrede sürdürülen bir yaşam, şiddet olgusunun ortaya çıkışı için oldukça uygun bir düzlem oluşturmaktadır. Dolayısıyla, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde şiddet olgusu daha yoğun yaşanan bir geçektir (Özmen ve Küçük, 2013). Mamak ilçesinde konumlandığı yer dikkate alındığında, sosyoekonomik düzeyin şiddete olan etkisinin NAL için de geçerli olduğu söylenebilir.

Şiddet öğrenilen bir davranıştır (Çubukçu ve Dönmez, 2012: 91). Bireyin içinde doğduğu ve ilk sosyalleşmesini yaşadığı aile ortamı, aynı zamanda onun hayatına yön

verecek norm ve değerleri içselleştirdiği ilk öğrenme ortamıdır. Birey bu içselleştirmeyi (öğrenmeyi) ailesi ya da yakın çevresi ile etkileşim içine girerek ve deneyimleyerek gerçekleştirir. Dolayısıyla, ailesinde ya da yakın çevresinde şiddetle biçimlenen davranış örüntüleri gören ya da deneyimleyen bireylerin, bu tür davranış pratiklerine yatkın olduğu düşünülebilir. Haskan Avcı ve Yıldırım (2014b) da, benzer biçimde, ailesinde kendisine ya da diğer aile üyelerine şiddet uygulanan bireylerin şiddet eğilimlerinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Bu kapsamda, NAL’nde öğrenim gören öğrencilerin içinde yetiştikleri geleneksel ataerkil aile yapısında karşılaştıkları şiddet olgusunu, öğrenilmiş bir davranış pratiği olarak okula yansıttıkları anlaşılmaktadır.

Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin şiddet konusu üzerinde önemle durdukları ifadelerinde ortaya çıkan bulgular, burada açıklanmaya çalışılan yaklaşımla paralellik göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin şiddeti evde gördüklerini ve daha çok kendini ifade edemeyenlerin şiddete başvurduğunu belirtirken; öğretmenden kızını dövmesini isteyen babalar, gece sokağa atılan ya da okulda babasından dayak yiyen kız öğrenciler gibi yaşanan bazı çarpıcı örneklere de yer vermişlerdir.

NÖK6E: Öğrencilerin şiddete maruz kaldıklarını gözlemliyoruz. Direkt okuldaki davranışlarına yansıyor yaşadığı olaylar. Kendini ifade edemediği zaman şiddete yöneliyor. Çünkü onu öyle gördüğü için ailede haklı bir davranış olarak görüyor okuldaki yaptığını da.

NÖK4K: Şu an okulda en az 5-6 tane kız öğrenci ciddi anlamda ailesinden şiddet görüyor, hatta bir tanesi gece sokağa bile atıldı. Babaya kızının bir daha geri dönmek üzere gidebileceğini anlattım, ama zor ikna ettim. Okul içerisinde bir iki tane kız öğrenci uygun olmayan davranışlarından dolayı önce müdür tarafından, sonra da ailesi tarafından dövüldüler.

NÖK6E: Veli toplantısında bir kaç veliden öğrenci kız olmasına rağmen, hocam kızımı dövün cümlesini işittik. Kanım dondu yani. Bizzat bunun iznini veriyor babası.

NÖK6E: Çocuk elektrik faturasını yatıramadığı için babası geliyor okulda kız çocuğunu dövüyor. Buna şahit olduk. Yani bu aile olayı geçekten çok önemli. Yani şunu demek istiyorum en ufak bir şeyde çözümü şiddette buluyorsa, çocuklardan da saygı beklemek bu ortamda biraz lüks gibi geliyor bana. Eğitimi önce ailelere vermek gerekiyor.

#### **4.2.5. Öğretmenlerle İlişki Biçimleri**

Okul kültürünün oluşumunda yalnızca öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimleri değil, okul toplumunun bir diğer önemli üyesi olan öğretmenlerle olan etkileşimleri de etkili olmaktadır. Öğrencilerin öğretmenlerle ilişki biçimleri,

beğendikleri ve beğenmedikleri öğretmen tipleri, öğretmenlerin onlara verdikleri ögütler, öğrenciler arasında ayırım yaptıkları durumlar ve öğretmenleriyle yaşanan sorunları çözüme biçimleri üzerinden ele alınmaktadır.

#### 4.2.5.1. Beğenilen Öğretmen Tipi

**Ara Sıra Kaynatan Öğretmen.** Görüşme yapılan NAL öğrencilerinin ifadelerinden, dersi dinlemek istemeyen öğrencileri serbest bırakan, sürekli ders anlatmaktan çok bazı zamanlarda ders dışında onların eğlenceli vakit geçirebilecekleri aktiviteler yapan öğretmenlerin öğrenciler tarafından daha çok beğenildikleri anlaşılmaktadır.

NK3K10: Bu konuda en çok sevdiğimiz hocamız biyoloji hocamız. Ya çok sakin davranıyor. En sevdiğim bayan öğretmenlerden biri hani. Mesela derste dinlemek istemiyorsanız konuşmadığınız sürece benim için bir sorun yok der. Burada isteyen dinler istemeyen dinlemez diyor.

NK4E11: Bazen hocalar derslerde serbestsiniz diyor ya, hah, işte benim en sevdiğim öğretmen o işte.

NK7K11: En sevdiğim öğretmen tipi derste sürekli ders değil arada kaynatacak. Hani böyle sıkıldığımız zaman kaynatsa uykumuz açılır hem daha fazla sıkılmayız.

NAL’nde öğrenim gören öğrencilerin önemli bir bölümünün akademik başarı kaygısından uzak oldukları ve lise diploması almanın kendileri için yeterli olduğu araştırmanın genelinde gözlemlenen bir durum olmaktadır. Bu anlamda NAL öğrencileri, okul derslerinde sıkılmaktadırlar. Bu durum, dersleri eğlenceli hale getiren ya da kendilerini derse katılmak için zorlamayan öğretmenleri onların gözünde sempatik kılmaktadır.

**Kafa Dengi Öğretmen.** ÜAL öğrencilerinin görüşleri çerçevesinde beğendikleri öğretmen tipine bakıldığında, kafalarının uyduğu, cana yakın, arkadaş gibi davranan ve tüm bunlar ekseninde öğrenci dostu olarak tarif ettikleri öğretmenlerin öne çıktığı görülmektedir. Buna karşın öğrenciler, kendilerini küçük gören, fikir dayatan ve bunun için baskı kuran öğretmenlerden hoşlanmadıklarını ifade etmektedirler.

ÜK3E12: Öğrenci dostu öğretmenler vardır hani, böyle klasik öğrenci güvenilmezdir diyen değil de, böyle biraz daha cana yakın olanlar. Mesela ... hoca, müdür yardımcısı, çok arkamızı toplamıştır yani. Arkadaş gibi davranır öğrenciye.

ÜK4K10: Daha çok öğrenciye yakın davranan samimi davranan öğretmenleri seviyorum.

ÜK10K12 : Yani işte kafamın uyduğu, böyle muhabbet edebildiğim daha çok böyle öğretmen gibi değil de arkadaş gibi yaklaşan öğretmenleri daha çok seviyorum.

ÜK15E12: En sevdiğim öğretmen bu okulda, resim öğretmenimiz. Çok cana yakın bir insan. Öğretmenden çok arkadaş gibi bir insan bu açıdan böyle. Arkadaş gibi olması gerçekten güzel.

ÜK10K12 : Egoist öğretmenleri sevmiyorum. Kendini bize kanıtlamak için bize baskı kurmanın ya da ne bileyim benim not verme yetkim var gibi tavır yapmanın gereği yok bence. Öğretmenlerin görüşlerini kabullendirmeye çalışmaları hiç hoş değil. Herkesin bir dünya görüşü var. Aslında çoğu kişide yok, nadir oluyor bu yani herkes herkesi olduğu gibi kabul ediyor. Ama kendilerini benimsetmeye çalışmalarını sevmiyorum.

ÜK18K9: Öğretmenler öğrencileri küçük görüyor, o zaten çok gıcığıma giden bir şey. Sen ne anlarsın falan ben daha iyi bilirim, bu tür şeylere çok gıcık oluyorum.

ÜAL’nde öğrenim gören öğrenciler genel olarak eğitilmiş, çok okuyan ve kendilerini iyi ifade edebilen bireylerdir. Bu öğrencilerin aile ortamlarındaki yaşamlarının analiz edildiği bölümde ortaya konan bulgular, onların anne babaları ile birçok konuda demokratik bir biçimde tartışabildiklerini göstermektedir. Bu sosyalleşmenin bir sonucu olarak ÜAL öğrencileri, diğer insanlarla iletişimlerinde diyalog kurmayı önceleyen bir davranış yaklaşımıyla okula gelmişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerle sohbet eden, onların kendileriyle denk olduklarını ve görüşlerinin önemsendiğini hissettiren öğretmenler ÜAL öğrencileri tarafından beğenilirken; demokratik yaklaşımdan uzak biçimde onları küçümseyen, onlara yaptırım ve baskı uygulayan öğretmenler bu öğrencilere itici gelmektedir.

Saha gözlemlerinde edinilen alan notları ile öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmesi de benzer bulgular içermektedir. Buna göre ÜAL öğrencilerinin okul içi etkileşimlerde öğretmenleriyle oldukça rahat ve özgüvenli biçimde diyalog kurdukları, onlarla aralarındaki hiyerarşinin de farkında olarak kendi düşüncelerini söyleyebildikleri gözlemlenmiştir. Bu etkileşimlerde ÜAL öğrencilerinin habituslarını yansıtan davranışların okul ortamında karşılık bulması, onların ev ortamlarında deneyimledikleri kültürün okulda da devam ettiği (Sever, 2015) bir kültürel sürekliliğe işaret etmektedir. Bu durumdan okulda görev yapan öğretmenlerin de memnun oldukları anlaşılmaktadır. Odak grup görüşmesine katılan bir öğretmenin ifadesi, öğrencilerin kendilerini ifade etme biçimlerinin daha önce görev yaptıkları okullardaki

öğrencilerden oldukça farklı oluşunun, kendilerini de öğrencilerle diyalog kurmak için geliştirdiğini göstermektedir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin yıllar içinde geliştirdikleri öğrencilere yaklaşım biçimleri, ÜAL öğrencilerinin sözü edilen iletişim tarzları nedeniyle dönüşebilmektedir. Bu noktada, ÜAL öğrencilerinin okula taşıdıkları ve iletişim biçimlerine yansıttıkları habitusunun, yalnızca bir kültürel süreklilik içinde onların okula uyumlarını sağlamadığı; aynı zamanda, sosyal etkileşimlerle inşa edilen okul kültürünün bu oluşumuna doğrudan ve dönüştürücü bir etki yaptığı söylenebilir.

Öğretmenlerle öğrenciler arasındaki diyaloglar iki eşit birey arasında geçiyor sanki. Çoğu zaman öğretmenler öğrencilerle konuşurken, bir şey yapmalarını istediklerinde mesela, rica cümleleri kuruyorlar. Öğrenciler ise öğretmenleri karşısında çok özgüvenli görünüyor. Herhangi bir saygısızlık yapmıyorlar ama, düşüncelerini de söylüyorlar. İstiklal Marşının kabulü ile ilgili bir pano hazırlanması esnasında öğrenciler panonun ikinci kata değil de giriş katında yapılmasının uygun olduğunu söylediler mesela. Bir başka öğrenci Mehmet Akif Ersoy resimlerinden birinin hiç de ona benzemediğini, bu nedenle buraya asmamaları gerektiğini söyledi. Bunun gibi eleştirel ifadelerin tamamı öğretmen tarafından gayet olumlu karşılandı ve öğretmen öğrencilerin dediği şekilde davrandı. (Alan Notları, 04.03.2016)

ÜÖK3K: Bu okulun öğrencilerinin en önemli özelliği kendilerini ifade etmeleri, yani iyi ifade edebilmeleri. Çok okuyorlar, bu da yansıyor. Ondan bence yani. Özgür yetişmişler, o da var, evet. Senle baya tartışıyor, biliyor da zaten ona da güveniyor. Ama saygısız değil. Şimdi önceki okullara baktığımda hem saygısız hem bilgisizlerdi. Bunlar melek onların yanında. Bir de şu var, dersler için de söyledim ya, zorluyor aslında biraz. Biz alışmışız öğrenciye het hüt etmeye. Şimdi bunlar öyle değil yani. Biz de değişiyoruz, geliştiriyoruz kendimizi. Onları anlamak için mecbur yani sonuçta.

***Dersini İyi Anlatan Öğretmen.*** Beğenilen öğretmen bağlamında ÜAL’nde yapılan öğrenci görüşmelerinde ortaya çıkan bir diğer kod da dersini iyi anlatan öğrenmelere ilişkin olmuştur. Öğrenciler derslerini sadece görsel sunular üzerinden işleyen öğretmenleri değil, derslerini yeni bilgilerle cazip hale getiren ve öğrencilerin sorularını tatmin edici biçimde yanıtlayan öğretmenleri sevdiklerini ifade etmektedirler. Dersini iyi anlatan öğretmenin öğrenciler tarafından beğenilme durumu NAL’nde bir örüntü oluşturmamıştır. Bu durum her iki okul öğrencilerinin okula ve eğitime bakışlarını da bir biçimde ortaya koymaktadır. Okulu sadece lise diplomasını alacakları bir kurum olarak gören NAL öğrencilerinin aksine ÜAL öğrencileri, okullarının ve orada alacakları eğitimin kariyer planlamaları içindeki yerinin farkındadırlar. ÜAL öğrencileri için okul, kültürel sermayelerini iyi bir üniversitede ya da iyi bir bölümde öğrenim görmek için işe koşacakları bir alandır. Derslerle olan ilişkileri bağlamında daha önce bahsedildiği gibi, öğrenciler sözü edilen gelecek planlarına giden yolda bir

araç olduğu için okul derslerini önem vermektedirler. Bu önem doğrultusunda, derslerini iyi anlatan ve onlara yeni bilgiler kazandıran öğretmenler ÜAL öğrencileri tarafından beğenilmektedirler.

ÜK8K10: Böyle kolayca kaçan öğretmenler oluyor. Slayt falan açıyorlar hiç sevmiyorum. Ya slaytta açsın tamam da orayı kendilerinin okumasının bir manası yok ben de okuyorum benim de okuma yazmam var yani. Ne gerek var? Aslında ben dersini olabildiğince güzel anlatan, dersi cazip hale getiren öğretmenleri seviyorum. Yeni şeyler öğrendiğim öğretmenleri yani. Bana ödev anlattırma yani. Kolaya kaçmalarını sevmiyorum öğretmenlerin. Biraz daha düzgün anlatsınlar.

ÜK11E9: Derslerde sorularımıza cevap veren öğretmen en iyisi bence. Çünkü kendimi ilerletmek için buradayım sonuçta. Onun dışında mesela bazı öğretmenler konuşan sorgulayan öğrenci sevmez. Anlamadım dersin sana arkadaşın anlatsın der. E ben oraya arkadaşım anlatsın diye gelmedim. Sizin ağzınızdan öğreneyim diye geldim. O öğretmenleri sevmiyorum.

ÜK5E10: Dersini konusunu iyi anlatsın, çeksın gitsin. Bu kadar yani.

#### 4.2.5.2. Öğretmenlerin Verdiği Öğütler

*Kendinizi Kurtarın, Ailenizi Mahcup Etmeyin.* Öğretmenlerin öğrencilere verdikleri öğütler, NAL öğrencileri ile yapılan görüşmelerde önemli bir örüntü oluşturmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerine ailelerinin zor şartlar altında onların eğitim almalarını sağladığını sürekli hatırlatarak, onları mahcup etmemeleri için derslerine çalışmaları gerektiğini öğütlediklerini ifade etmektedirler. Bu durum, NAL öğrencilerinin ailelerinde eleştiri aldıkları konular analiz edilirken ortaya konulan kodları çağrıştırmaktadır. Aileler, çocuklarına içinde buldukları alt sosyoekonomik statüyü hatırlatarak, kendileri gibi ‘yoksul’ kalmamaları için çocuklarına derslerine çalışmaları gerektiğini anlatmaktadırlar. Çünkü NAL öğrencilerinin aileleri, eğitimi çocuklarının dikey hareketlilik sağlamalarında ve düzenli gelir getirecek bir iş elde etmelerinde tek fırsat olarak görmektedirler. Öğretmenler öğrencilere hayatlarını kurtarmaları ve ailelerini mahcup etmemeleri için derslerine çalışmaları gerektiğini öğütlerken de benzer bir motivasyon devreye girmektedir.

NK2K11: İşte çalışmıyorsunuz, yaşıtılarınız test çözüyor kitap okuyor siz burda lay lay lom geçiriyorsunuz. Anneniz babanız sizi ne zorluklarla gönderiyor okula, onların emeklerini boşa harcamayın.

NK11E10: Derslerinize iyi çalışın, üniversite sınavları önemli, aileniz sizin için ne zorluklar çekiyorlar, onları mahcup etmeyin falan gibi öğütler veriyorlar.

NK14K12: Okuyun, şey yapın. Açıkta kalmayacağınız bölüme gidin, boşuna bir üniversite okumayın. Açıkta kalmayacağınız meslekler seçin. Aileniz size her

şeylerini seferber ediyor, onları hayal kırıklığına uğratmayın diyorlar.

NK6E9: İstesem anlatır geçerim, kitap okutur da geçiririm yine paramı alırım. Sizin için kendimi yoruyorsam kıymetini bilin diyorlar.

NK17K10: Okumak, kendimizi kurtarmak, başarılı olmak üzerine öğütler oluyor. Sizin ilk başta kendinizi kurtarmanız gerekiyor diyorlar.

NK2K11: Derslere vakit ayırmıyorsunuz, okumayın gidin çalışın daha iyi olur, vakit geçirmek için geliyorsunuz, ailenize yazık diyorlar.

#### 4.2.5.3. Öğretmenlerin Ayırım Yaptığı Durumlar

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin öğrenciler arasında ayırım yaptıkları durumlar kategorik bir örüntü oluşturmaktadır. Başarılı öğrencilerin öğretmenlerinin gözünde ayrı değerlendirilmesi ve okulda son sınıf öğrencilerine ayrıcalık tanınması durumları her iki okul içinde geçerli olurken, öğretmenlerine onların hoşlarına gidecek davranışlar sergileyen öğrencilerin herhangi bir olumsuz durumda görmezden gelinmesi durumunun yalnızca NAL'ne özgü olduğu anlaşılmaktadır.

***Başarılı Öğrencileri Kayırma.*** Öğrencilerin ifadelerinden dersleriyle ilişkileri iyi olan ve başarı gösteren öğrencilere öğretmenlerin farklı tutum sergiledikleri anlaşılmaktadır. NAL öğrencileri, öğretmenlerin derslerini bu öğrencilerin gözlerine bakarak anlattıklarını, bu durumun diğer öğrencilerin derse olan motivasyonlarını olumsuz etkilediğini bekitmektedirler. ÜAL öğrencileri ise, yalnızca derslerinde başarı gösteren öğrencilere değil, başarılı sınıflara karşı da öğretmenlerin tutumlarının farklılaştığını ifade etmektedirler. Buna karşın öğrenciler, öğretmenlerin daha başarılı öğrencileri ayrı görmesini normal karşılamaktadırlar.

NK1K9: Ayırım yaptığı öğrenciler başarılı öğrencilerdir. Yani onların arasında ben de varım. Ama kendimi kötü hissediyorum. Ayırdığı için yani. Gerek yok aslında ama hocaya da söyleyemiyorum.

NK7K11: Bence var mesela bir öğrenci eğer hani öğretmenin dersinde daha başarılıysa o öğrenci biraz daha göz üstünde tutuluyor. Bence iyi bir şey değil bu. Diğer öğrenci çalışma isteği bile uyansa zaten diğer öğrenciyle ilgileniyor deyip çalışmayı bırakacak.

NK17K10: Bir öğretmenin var sınıftaki bir öğrenciye karşı. Sınıfın en başarılısı. Yani sadece o dinliyormuş gibi sadece ona bakarak ders anlatıyor. Onunla göz teması kurması etkiliyor. Yani mesela ben bir öğretmen sadece bir kişiye odaklandığı zaman anlamıyorum. Bana ders anlatmadığını düşünüyorum ve dersi dinlemek istemiyorum. Bana da göz şeyi kursa empatisi ben de ders dinlerim.

ÜK1E11: Her öğretmenin öyle bir favori öğrencisi, bir grup ya da bir sınıfı vardır. Zaten bir sınıfın ismi böyle çıkıyor hocam. Öğretmen bir sınıfı sevmemişse bir ön yargı olarak diğer öğretmenlere yayılıyor. Bir sınıf tutmuşsa o sınıf yürüyüp gidiyor yani.

ÜK15E12: Her insan kendi gözünde kategori oluşturur. Öğretmenler de dersleriyle ilgilenen öğrencilere biraz daha yakın olabilir, biraz daha onlara yönelik davranabilir. Çok da anormal gibi değil yani normal geliyor çok aşırıya kaçmadığı sürece.

**Son Sınıflara Tolerans.** Araştırmanın yürütüldüğü her iki okulda da örüntü oluşturan bir diğer kod ise son sınıflara gösterilen ayrıcalıklardır. Görüşmeye katılan bir NAL öğrencisi konuyu disiplin boyutuyla el almıştır. Buna göre okuldaki son sınıf öğrencileri okulda disiplin kurallarını ihlal edecek davranışlar sergilediklerinde okul yönetiminden de öğretmenlerden de her hangi bir karşılık almamaktadırlar. Öğrenci bu durumun, çeteleşme boyutunda da ifade edildiği gibi, öğretmenlerin ve okul yönetiminin bu öğrencilerin başlarına bela olmalarından korktuğu için gerçekleştiğini ifade etmektedir. Görüşmeye katılan ÜAL öğrencilerinde ise konunun daha çok akademik kaygılar üzerinden ele alındığı görülmektedir. Öğrenciler son sınıflara üniversite sınavlarına hazırlandıkları için öğretmenler tarafından farklı davranıldığını ifade etmektedirler. Buna göre ÜAL öğretmenleri, geç kaldıklarında yok yazmama, tenffüslerde sorulan sorularda onlara öncelik verme, kılık kıyafet konusunda görmezden gelme gibi yalnızca son sınıflara yönelik ayrıcalıklı davranışlar göstermektedirler.

NK5E12: Bu çeteleşme olan sınıf var ya, ondan korku mu artık ne diyeyim? Onları sigara içerken yakalarlar, bir şey olmaz. Hatta ot bile içerler. Dışarda kavga olur, bunlar bir kişiyi yedi sekiz kişi döver disipline gitmezler, ceza almazlar. Gerçi dokuzlara göre bizi de kayırıyorlar orası da var. İşte mesela biz sigara içerken bizi es geçiyorlar, dokuz onlara kızıyorlar. Onlar abi oldu siz necisiniz diye.

ÜK4K10: Son sınıftakiler çok rahatlar. Kılık kıyafette istedikleri gibi geliyorlar okula, kimse bir şey demiyor. Biz olunca hemen adımızı alıyorlar.

ÜK7K9: Derslerde anlamadığımız yerleri öğretmenlere soruyoruz bazen işte tenffüste öğle tatilinde. Ama öğretmenler son sınıflarla ilgileniyor hep. Bize sıra bile gelmiyor. Bir de onlar istedikleri gibi girip çıkıyorlar ya derslere. Hiç yok yazılan falan da olmuyor. Ders saatlerinde görüyoruz işte kantinde falan son sınıfları.

**Yalaka Tipler Kollanıyor.** Öğretmenlerin ayırım yaptıkları durumlara ilişkin NAL özelinde öğretmenlere hoş gelecek davranışlar sergileyen öğrencilere ayrıcalıklı davranılması durumu dikkat çekmektedir. Öğrencilerin ifadelerinde, öğretmenlerin

kendilerine ‘yalakalık’ yapan öğrencileri derslerden geçirdikleri ya da kılık kıyafet kurallarına uymama gibi durumlarda görmezden gelindikleri anlaşılmaktadır.

NK13K12: Mesela bazı öğretmenler kendilerine yalakalık yapan öğrencilere samimiyet gösteriyor. Fakat bu öğrenci sırf derslerden geçmek için ilgileniyor hocayla. Hocaların onlara karşı olan tepkileri de kesinlikle kolluyorlar kayırıyorlar onları.

NK2K11: Mesela ben bugün lakos giymedim. Sınıfa giren bir hoca bana kızdı ama başka bir arkadaş kot pantolonla geldi. Ama işte bir şekilde onunla muhabbet ediyor, bir şey söylüyor. Yani benden daha iyi olduğunda arası ona bir şey demiyor Ama onun kotunu görmüyor benim lakosumun olmamasını görüyor. Mesela o kot giyen çocuk hocayla sürekli muhabbet eden bir çocuktur.

Özellikle üst kademedeki öğrencilerde yaygın olan ‘yalakalık’ davranış biçimi saha gözlemleri esnasında alan notlarına da yansımıştır. Öğrencilerin öğretmenlere karşı gösterdikleri aşırı samimi ve yakın tavırlar, her hangi bir olumsuz durum onları kızdıracakken ya da bir yaptırıma dönüşecekken devreye girmektedir. Bu davranışla karşılaşan öğretmen mevcut durumu görmezden gelebilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bu davranış biçiminin öğretmenler nezdinde olumlu bir karşılık bulduğunu bilerek böyle davrandıkları söylenebilir. Odak grup görüşmesine katılan bir öğretmenin ifadeleri de bu görüşü desteklemektedir.

Okul girişinde okula geç gelen öğrencileri nöbetçi öğretmen ayırdı. Öğrencilerin bu esnada takındıkları tavır ilginçti. Öğretmenlerden özür dilerken sempatik olmaya çalışıyorlar. Öğretmeni gerçeklikten uzak övgülerle şımartıyorlar. El kol hareketleriyle de sempati ile laubalilik arasında gidip geliyorlar. Öğretmenler de gülümseyerek karşılık veriyorlar bu yaklaşıma. Okula geç gelen ve öğretmenleriyle bu şekilde rahat bir iletişim biçimini tercih eden öğrencilerin büyük bölümü ya 11. ve 12. Sınıf öğrencileri. (Alan Notları, 02.03.2016)

NÖK5K: Göstermelik bir itaat var, güce göstermelik bir itaat bu tabi. Müdüre yakın olan öğretmenlere karşı çocuklar yapmacık bir itaat içerisindedir. Bu son iki senedir de çocuklarda müthiş bir yalakalık, dalkavukluk eğilimi görüyorum. Dalkavukluktan hoşlanan öğretmenlere daha çok yapıyorlar bunu. Bir süre sonra dalkavuk bir kitle oluşuyor. İşin kötüsü alttan gelen sınıflar da onları taklit ediyor, sürüp gidiyor ondan sonra. Ama burada asıl belirleyici olan öğretmen. Öğretmen tutumunu nasıl belirlerse çocuk da ona göre konum alıyor.

Öğretmenin buradaki ifadelerine göre öğrenciler, dalkavukluktan hoşlanan öğretmenlere bu şekilde davranarak işlerini yürütmektedirler. Ayrıca öğretmen, alt kademedeki öğrencilerin de bu duruma şahit olduklarını ve onları rol model olarak aynı davranışları sergileyebildiklerini ifade etmektedir. Bu durumda, öğretmenlere karşı aşırı saygı belirten bu ‘yalakalık’ davranışının, üst kademedeki öğrencilerin etkileşim

pratikleriyle alt kademedeki öğrencilere nesnel hale geldiği ve okul kültürünün bir normuna dönüştüğü; büyüklerini taklit eden alt kademe öğrencilerinin ‘yalakalık’ davranışını kendi pratiklerinde içselleştirmeleriyle de bu normun kültürel olarak yeni kuşağa aktarıldığı söylenebilir.

#### 4.2.5.4. Öğretmenlerle Yaşanan Sorunlar ve Çözme Yaklaşımları

Öğrencilerin etkileşim süreçlerinde okul toplumunun önemli bir üyesi olan öğretmenlerle sorunlar yaşamaları yüksek olasılıklı bir durumdur. Hemen her okul için bir jenerik kültür bileşeni olabilen bu tür durumlar, yaşanan sorunun çözümünün niteliğinde farklılaşabilmektedir. Bir başka deyişle, okulda öğrenciler ve öğretmenler arasında yaşana sorunların çözüm biçimi okulun kültürüne bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Bu nedenle her okulun kendine özgü sorun çözme pratikleri olduğu söylenebilir. Böylesi bir fark, araştırmanın yürütüldüğü NAL ve ÜAL özelinde de geçerli olmaktadır.

***Eti Senin Kemiği Benim.*** NAL’nde öğrenci ve öğretmenler arasında yaşanan sorunların çözüm biçimlerine ilişkin öğrenci görüşlerinde bakıldığında, öğrencileri pasif bir konumda bırakan, her ne olursa olsun onların haksız olduğu alt mesajını vurgulayan bir yaklaşımın öne çıktığı görülmektedir. Buna göre okulda bir sorun yaşanması halinde öğrenci velileri okula çağırılmakta ya da konu hakkında bilgilendirilmektedirler. Öğrenci velileri ise yaşanan sorun karşısında öğretmenlere çocuklarını ‘terbiye’ etmeleri konusunda geniş yetkiler verebilmektedirler. Ailelerin devreye girmediği durumlarda ise sorun öğrencilerin öğretmenden yaptıkları hatanın karşılığı olarak özür dilemeleri ile okul içinde çözülebilmektedir.

NK6E9: Evet, problem oldu. Telefonunu kaldırdı dedi. Kaldırdım. Sonra en öne oturttu. Masanın altında demirle oynuyordum. Sonra telefonum var diye telefonu aldı. Bağırды çağırды. Annemi çağırtdı okula. Bir de annem kızdı evde bana, inanmadı daha doğrusu. Saygısızlık etme diyor bana, dik kafalılık yapma. Telefonla da oynamıyordum ha, vallaha demirle oynuyordum. Zaten ondan hep bir sinirim vardı. Zaten bu gün de onun dersi var, şu an hem de. Onun dersinde gelmek istedim buraya da.

NK11E10: Okulda öğretmenlerle sorun yaşadığımızda ailemizi okula çağırıyorlar. Evet, edebiyat öğretmeni babamı çağırmişti okula. İşte babam geldi, öğretmenle konuştu. Öğretmenin önünde söz verdirdi, işte akıllı olacağım falan diye. Eti senin kemiği benim hocam dedi, ne yaparsan başım üstüne dedi.

NK7K11: Yani sorun olduğunda genelde hoca bir şeye kızıyor sonra biz de özür diliyoruz, hoca da affediyor işte. Sonuçta o öğretmen olmuş, yetkisi var. Biz öğrenciyiz. Onlar ne derse yapmak zorundayız yani.

***Bu Sene Mezunum, Bu İş Burada Kalmaz.*** NAL öğrencilerinin öğretmenleriyle yaşadıkları sorunları çözme biçimlerinde şiddetin de gündeme geldiği görülmektedir. Görüşmeye katılan bir NAL öğrencisi, sorun yaşadığı öğretmeniyle problemini eğitimi süresince ertelediğini, ancak mezun olduktan sonra kendisiyle görüşeceğini ifade etmektedir. Her ne kadar bu durum görüşme yapılan öğrencilerden bir tanesi ile sınırlı olsa da, okulda öğrenciler arasında bu türden anlatıların sık olduğu gözlenmiştir. Bu ifadeler öğrencilerin bu eylemlerde bulanacağını garantisini vermese de, NAL’nde öğrencilerin sorun çözme yaklaşımlarında şiddetin yerini göstermesi açısından önemli görülmektedir.

NK5E12: Tuvalette sigara içiyordum. Bu beni yakaladı bir şey demedi. Neyse iki ders geçti öğle arası geldi yanında da müdür yardımcısı. Ben dedi, bunu disipline verdim dedi, hala dedi şey yapıyor. Haberim yok ama benim. Ben de vermesin geri çeksün diye çıkışa kadar öğretmenlerle konuştum. O da tamam dedi ben dilekçeni geri çekeceğim dedi. Ertesi günü rehberlikten çağırdılar sigara içmişsin savunmanı yaz imzala diye. Ben bu savunmayı yazmam da imzalamam da dedim. Ben de gittim hocayı buldum tamam dedi sen sıkıntı etme dedi ben hallederim dedi. Gitmeyeceksin disipline dedi, korkma, tamam hocam dedim. İçerden çıktı ben elimden geleni yaptım dedi, müdür dedi illa vereceğim dedi. Tamam hocam Allah razı olsun dedim. İçeriye girdim bana müdür bey dedi hoca disipline verin diyormuş. Hoca orada iki rol yapıyor yani. Allah’tan müdür de gördü durumu beni affetti. Derste bir gün çok üstüme geldi kalkıp dövecektim, kendisi dedi beni dövmek mi istiyorsun diye. Kalktım sınıftan çıktım. Bende de zaten öfke sorunları var, elime ne geçerse kafasında kırarım. Beni dövsün oradan ceza alsın, işte bana bir şey desin oradan ceza alsın, bunun için böyle şeyler yapıyor. Ama burada kalmaz bu yani, aha okul bitiyor bu sene.

***Diyalog ve Dayanışma.*** ÜAL’nde öğretmenlerle yaşanan sorunların çözümünde öğrencilerin ortaya koydukları yaklaşımlar NAL’nde öğrenim gören öğrencilerinkinden farklılaşmaktadır. Öğrencilerin ifadelerinden öğretmenleriyle bir sorun yaşanması durumunda önce diyalog yoluyla birbirini anlama süreci işlettikleri, eğer sonuç alınamazsa durumu okul yönetimiyle paylaştıkları ve bu yaklaşımlarından sonuç aldıkları anlaşılmaktadır.

ÜK11E9: Beden dersindeydik, botlarla gelmiştim. O şekilde sahaya girilmeyeceğini biliyorum ama başka botla gelenler top oynuyorlardı. Top alabilir miyim dedim. Hoca bana başladı işte üstüne çaydanlık dökerim, sen ne

biçim konuşuyorsun diye. Halledemedim, müdür yardımcısına gittim dedim böyle böyle, ben şikayetçiyim, durumu halledemiyorum. O da gel benimle dedi, hocanın yanına gittik. Benden uzakta konuştular. Sonra topu verdi ve beni yanlış anlamışsın dedi. Özür diledi bir nevi.

ÜK15E12: İlk başta öğretmenlerimle çözmeye çalışıyorum. Önce dillendirmem, vücut dilimle göstermeye çalışırım. Fark edilmezse diyaloga geçerim. Anlamaya, kendimi anlatmaya çalışırım. Haksızsam özür dilerim, büyütülecek bir şey değilse de unuturum sonuçta yani. Ama daha büyük bir durumsa idareye taşıyabilirim. Sonuçta hakkımı da savunmazsam kendime saygım kalmaz.

Araştırmanın ilgili kısımlarında ÜAL öğrencilerinin kendilerini ne kadar iyi biçimde ifade ettikleri gerek kendi ifadelerinden elde edilen bulgularda, gerekse de öğretmenlerin ifadelerinden ve saha gözlemlerinden elde edilen bulgularda ortaya konulmaktadır. ÜAL öğrencilerinin öğretmenleriyle sorunları çözme yaklaşımlarında diyalog yolunu tercih etmeleri ve rasyonel çözümler aramaları, onların kendilerini iyi ifade etme biçimlerine başka bir örnek teşkil etmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin öğretmenleriyle sorunları çözme biçimlerinin, aileleriyle yaşanan sorunları çözme yaklaşımlarıyla benzeştiği görülmektedir. Dolayısıyla ÜAL öğrencilerinin ev yaşamındaki davranış pratiklerinin bir kültürel süreklilik içinde okulda da karşılığını gördüğü ve aile sosyalleşmesinde sorunları çözme bağlamında edindikleri kültürel sermayeyi okulda kazanca dönüştürebildikleri söylenebilir. Tüm bunlara ek olarak, ÜAL öğrencileri diyalog süreçlerinin yetersiz olması durumunda öğretmenlerle sorunları kimi zaman kendi içlerinde oluşturdukları dayanışma hattıyla aşabilmektedirler. Öğrencilerin bir arkadaşlarının haksızlığa uğradığını düşündükleri bir durumda onun etrafında birleşerek okul yönetimine geri adım attırdıkları şu örnek dikkat çekicidir:

ÜK18K9: Şimdi benim bir arkadaşım var. O da 9 şimdi. Kadına şiddete dair bir şey hazırladı. Kadına şiddete hayır. İşte şey böyle içinde vajina kelimesi geçiyordu. Bir öğretmen geldi işte bu şey ne dedi çıkardı attı böyle. Ayıp şeyler asmayın filan dedi. Arkadaşım da kalktı savundu bunu. O da her şey gibi bir organ, niye böyle yapıyorsunuz dedi. Kadın da sen ne bileceksin? Daha düşüncelerin olgunlaşmamış bile falan dedi. Sonra arkadaşım bunun için disipline gitti. Öğretmenden özür dilettiler. Ama sonra bizim sınıf şey oldu, bütünleştik. Öğretmene karşı bir şey oldu yani. Hepimiz o arkadaşım haklı olduğunun biliyorduk. İdareye gittik işte topluca, dedik bunu büyütürüz, ailelerimize söyleriz falan. Sonra işte disipline gitmedi, göndermekten vazgeçtiler yani öyle.

***Babam Okula Gelince Sorun Kalmıyor.*** Öğretmenlerle yaşanan sorunda öğrencilerin birlikte dayanışma göstererek arkadaşlarını disipline gitmekten

kurtardıkları örneğe daha dikkatli bakıldığında, öğrencilerin ‘bunu büyütürüz, ailelerimize söyleriz’ şeklindeki yaklaşımlarının da etkili olduğu görülebilir. ÜAL öğrencilerinin aileleri yüksek eğitimli, statülü mesleklere sahip ve bu nedenle büyük olasılıkla bir çoğu sosyal ağı güçlü anne babalardan oluşmaktadır. Görüşmelere katılan bir öğrenci ifadesinde, okulda öğretmenlerle herhangi bir sorun yaşadığında babasının okula gelmesinin öğretmenlere ‘u dönüşü’ yaptırdığını ve sorunu çözdüğünü belirtmektedir. Bir başka deyişle ÜAL öğrencileri, okulda yaşadıkları sorunların çözümünde sosyal sermayelerini etkin biçimde işe koşmaktadırlar. Burada ÜAL öğrencilerinin ailelerinin çocuklarının sorun yaşadığı durumdaki yaklaşımlarının NAL öğrencilerinin ailelerinin tepkilerinden farklı olduğu söylenebilir. NAL öğrencilerinin aileleri çocuklarını her durumda öğretmenlerine karşı haksız görürken, ÜAL öğrencilerinin aileleri geleneksel eğitim yaklaşımından ayrılarak çocuklarının okuldaki hak arayışlarında yanlarında durmaktadırlar. ÜAL öğrencilerinin anne babalarının okuldaki işleyişe kültürel sermayelerini yansıtan yaklaşımları, okul kültüründe dönüştürücü bir etkiye sahip olabilmektedir. Çünkü öğretmenler bu ailelerin hangi duruma nasıl tepki vereceklerini zaman içinde öğrenmekte ve olasılıkla önceki görev yaptıkları okullardan farklı bir biçimde öğrencilere yaklaşımları değişebilmektedir. Böylelikle ÜAL öğretmenlerinin öğrencilere davranış biçimleri etkileşim sürecinde bir norm olarak kurumsallaşmaktadır.

ÜK5E10: Aslında hocalarla sorunlarımı kendim de çözüyorum ama bazıları hiç laftan anlamıyor. Mesela biri bana taktı geçen dönem. İşte ukala, zirzop falan dedi derste. Ben de ders sonrası hocayla konuşayım dedim ama daha fena oldu. Seni dedi disipline veririm, dersin akışını bozuyorsun dedi. Ben kendimi anlatmaya çalıştıkça sert yaptı bana. Benim de kafam attı sonuçta. Hiç yapmam ama bu sefer işte babama anlattım, o da sonraki hafta okula geldi. Hocayla konuşmuş, beni sınıfa gönderdiler konuşurken. Neyse sonraki gün hoca konuştu benimle. Değişmiş tabii ifadeler, ama öyle böyle değişmemiş. Baya kızardı bozardı benle konuşurken. Dedi evladım ne gerek vardı babanı çağırmissın, biz kendimiz halledebilirdik, seni üzmem için söylememiştim falan dedi. Öyle bir u dönüşü oldu yani.

#### **4.2.6. Okuldaki Sosyal Faaliyetler**

Okul, bireylerin belli bir süre ve belli amaçlar doğrultusunda içinde yaşayıp faaliyetlere katıldıkları toplumsal bir kurumdur (Aslan ve Arslan Cansever, 2007). Okullar öğrencilerin yalnızca derslerde edindikleri akademik bilgilerle değil, eğitim süreçlerinin bir parçası olan sosyal faaliyetler yoluyla kendilerini geliştirebildikleri bir

öğrenme ortamıdır. Okulda gerçekleştirilen sosyal faaliyetlerin okul toplumunun üyelerinin içeriği üzerinde uzlaştıkları etkinliklerden oluştuğu düşünüldüğünde, bunların okul kültürünün göstergeleri olan somut alanlar oldukları söylenebilir. Bu durum araştırmanın yürütüldüğü iki okul arasında sosyal faaliyetlerin türü ve kapsamı bağlamında ortaya çıkan farkta da görülmektedir. ÜAL’nde gerçekleştirilen sosyal faaliyetlerin hem nicelik hem de nitelik açısından NAL’nden belirgin biçimde farklı oluşunda ÜAL öğrencilerinin kültürel sermayelerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

#### **4.2.6.1. Sanatsal Faaliyetler**

ÜAL öğrencileri, özel zevk ve hobileri başlığı altında daha önce ortaya konulduğu üzere, buldukları üst sosyoekonomik düzeyin sosyokültürel ayrımlarını yansıtan beğeni ve becerilere sahip bireylerdir. Yüksek kültür ürünlerinin hem tüketicisi hem de icracısı olabilen bu öğrenciler, ÜAL’nde sanatsal faaliyetlerin yoğun biçimde gerçekleşmesinde etkili olmaktadır. Bu doğrultuda, ÜAL’nde yürütülen sanatsal faaliyetler tiyatro, dans, müzik ve resim olarak çeşitlenmektedir.

**Tiyatro.** ÜAL’nde tiyatro grubunda yer alan bir öğrencinin ifadeleri, okul tiyatro ekibinin ulusal yarışmalara katıldığını, devlet tiyatroları sahnelerinde oyunlarını sergilediklerini ortaya koymaktadır. Öğrenci ifadesinde, okulda bir tiyatro grubunun olmasının ve tiyatroyla ilgilenmenin kendi gelişimindeki olumlu etkilerinden de bahsetmektedir.

ÜK4K10: Bu okula ilk geldiğimde bir tiyatro grubu vardı ve ben de tiyatroyu çok seviyorum. Bu gruba katıldım ve oyunlarda oynadım. Kayseri' ya yarışmalara falan gittik, Cüneyt Gökçer'de oyunumuzu sergiledik. Ama şunu fark ettim aslında benim istediğim şey tiyatroyla uğraşmak değilmiş. Benim aslında istediğim daha çok düşüncelerimi insanlara ulaştıracak bir araçmış onu fark ettim. Yani kendimi tanımış oldum ve bu okul kendimi tanımamı da sağladı benim için. Ne istediğimi anladım, yeteneklerimi, düşüncelerimi nasıl yönlendirebileceğimi şekillendireceğimi sağladı bu okul, öğretmenlerim, arkadaşlarım.

**Dans.** ÜAL’nde dansa yönelik sosyal faaliyetler öğrencilerin oldukça ilgilerini çekmektedir. Bir başka deyişle, öğrencilerin dansa olan ilgileri okulda buna yönelik faaliyetler ve olanaklar oluşmasında etkili olmaktadır. Bir devlet okulu olan ÜAL’nin zemin katında yer alan dans odası ve öğrencilerin burada batı dansları da dahil olmak üzere çeşitli dans türleri üzerinde çalışmalar yapmaları, okulu diğer devlet okullarından

farklı kılmaktadır. Öğrenciler burada dansın yanında jimnastikle ilgili çalışmalar da yapabilmektedirler. Öğrencilerin konuya ilişkin ifadelerinden, bu dans salonunda dışarıdan getirilen bir eğitmen ya da okulda tango bilen bir öğrenci eşliğinde tango çalıştıkları, zaman zaman da okulda buna yönelik gösteriler sundukları anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin sadece batı formunda değil halk oyunları grubunda da dans etkinlikleri yürüttükleri anlaşılmaktadır.

ÜK13K12: Dans mesela. Ara sıra Tango gösterilerimiz olabiliyor. 23 Nisan'da ya da onun gibi kutlamalarda falan ben hani katılmışım bir ara jimnastik gösterilerimiz bile olmuştu. O açıdan etkinliklere önem veren bir okul. Dans salonu da var. Aynası olan bir dans salonu. Jimnastik için de çeşitli şeyler var gereçler var.

ÜK20K11: Var bir tane dans grubu, 10 kişilik falan. Okuldan bir kız çalıştırıyor. Yani yine bir öğrenci çalıştırıyor. Geçen sene bir tango hocası gelmişti ama gitti bir hafta sonra.

ÜK14E12: Yöresel halk oyunları faaliyetleri var zeybek filan. Bilen bir arkadaşımız var okulda o arkadaşlarla beraber iyi bir grup oluşturdu ve öğreniyorlar. Dans grubu oldu okulda. İşte bu batı tarzı danslar filan yapıyorlar.

**Müzik.** Müzik kültürü diğer kültür alanlarından farklı kabul edilir, çünkü bir dizi bilgi ya da deneyimin ötesinde bireye içsel olan bir durumdur (Bourdieu, 1984). Birey içine doğduğu ilk sosyalleşme alanı olan ailesinde önce duyduğu, sonrasında ise uyguladığı bir pratik olarak müzik kültürünü içselleştirir. Üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelerde yetişen ve böylesi bir müzik kültürü arka planına sahip öğrencilerin öğrenim gördüğü ÜAL'nde, sanatsal faaliyetler açısından en dikkat çekici alanın müzik olduğu söylenebilir. Okulun girişinde çeşitli şarkı yarışmaları ve konserler için asılı olan posterler, ÜAL'nde bu konunun öğrencilerin oldukça ilgisini çektiğini göstermektedir. Öğrenciler müzikle sadece dinleyici olarak değil, icracı olarak da ilgilenmektedirler. ÜAL'nde özellikle rock müzik yapan birkaç grup yer almaktadır. Tıpkı dans salonu gibi, okulda bu grupların ya da müzikle ilgilenen diğer öğrencilerin rahatça çalışabilecekleri oldukça donanımlı bir de müzik odası bulunmaktadır. Müzik odasında çalışma yapan ve alan notlarına da yansıyan bir öğrenci grubunun müzik odasındaki çalışmaları Görsel 2.'de görülmektedir. Bu öğrenciler önemli gün ve haftalarda müzik performansı sergilemelerinin yanında, ulusal çapta müzik yarışmalarına da katılmaktadırlar.



Görsel 2. Müzik Odasında Prova Yapan ÜAL Öğrencileri

ÜK4K10: Okulun geldiğim zaman ilk fark ettiğim özelliği sosyal faaliyetlerin fazlalığıydı. Gerçekten sosyal bir okul, yani mesela müzik şarkı yarışmalarının afişleri filan hiç eksik olmuyor. Okuldan daha önce bu yarışmalarda derece yapanlar falan da olmuş.

ÜK14E12: Şey var 2 Nisan'da vodafone freezone. Okulun grubu var, onlar da katılıyor galiba. 60-70'e yakın bilet sattık.

ÜK13K12: Okulda müzikle çok büyük bir uğraş var. Belki resimden bile büyük hani müzik. Mesela okulun müzik odasında en aşağı katta her türlü müzik aleti var. Baterisinden gitarına piyanosuna.

Öğle tatilinde okulun müzik odasından rock müzik sesleri geliyor. Öğrencilerden oluşan bir grup 19 Mayıs programında çalacakları parçaları çalışıyorlar. Bir elektro, bir bas gitar, bir bateri, bir keman ve bir klavyeden oluşuyor grup. Solist de gayet yetenekli bir çocuk. Show Must Go On çaldılar. Performansı kaydettim. (Alan Notları, 21.04.2016)

**Resim.** ÜAL'nde öğrencilerin sanatsal faaliyetlere dönük somut ürünlerinde bir diğer dikkat çekici alan da resimdir. Öğrencilerin aile sosyalleşmesinde içselleştirdikleri sanatsal bir beceri olduğu anlaşılan resim yeteneği, öğrencilerle ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin yanında, saha gözlemleri ile de doğrulanmaktadır. Okul koridorlarında sergilenen ve saha gözlemleri esnasında araştırmacı tarafından fotoğraflanan üst düzey tablolar ile coğrafya dersi için projelendirilen ve okul girişinde sergilenen yeryüzü şekilleri maketleri bu yeteneğin somutlaşmış birer örneğidir. Daha

önce çalıştığı okullar arasında resme en yatkın öğrencilerin bu okulda bulunduğunu belirten ÜAL resim öğretmenin ifadesiyle, anaokulundan beri özel sanat dersleri alan ve ailelerinde sanatla ilgilenen kişilerin bulunduğu bu öğrenciler okulda bir genel yetenek havuzu oluşturmaktadır. Bir başka deyişle ÜAL’nde resmin önemli bir sanatsal faaliyet alanı oluşturmasında öğrencilerin okula taşıdıkları kültürel sermaye etkili olmaktadır.

Okulun koridorlarında resim sergisi var. Resimler o kadar güzel ki, insan kendini özel bir resim sergisinde geziyormuş gibi hissediyor. Eserlerin çok yetenekli ellerden çıktığı belli. Öğle tatilinde okulun resim öğretmeni ile konuştum. Gördüğüm resimlerin üst düzey eserler olduğunu söyledim. Kendisi bana daha önce çalıştığı okullar içinde resme en yatkın öğrenci kitlesinin bu okulda olduğunu söyledi. Kimi öğrencilerin anaokulundan itibaren özel sanat dersleri aldıklarını, kiminin ailesinde bir sanatçı ya da çizimle ilgilenen birilerinin olmasından dolayı resme ilgi duyduklarından bahsetti. Onun hatırlatmasıyla konuşma sonrasında bir daha baktım, gerçekten de sergi belli başlı öğrencilerin yaptığı onlarca resimden oluşmuyordu. Resimler farklı farklı öğrencilerin ellerinden çıkmıştı (Alan Notları, 17.02.2016).

Görsel 3. ve Görsel 4.’te NAL öğrencilerinin sıra üstüne çizdikleri ve okulda bir panoya asılan resimler; Görsel 5. ve Görsel 6.’da ise ÜAL öğrencileri tarafından yapılan resimlerden oluşan serginin fotoğrafları yer almaktadır. Fotoğraflar, kültürel sermaye ve habitusun bir göstergesi olarak resim sanatı bağlamında her iki okul öğrencilerinin sosyokültürel arka planlarındaki farklılıkları ortaya koymaktadır.



Görsel 3. NAL Sıra Üstü Çizimi



Görsel 4. NAL Panoya Asılan Resimler



Görsel 5. ÜAL Resim Sergisi 1



*Görsel 6. ÜAL Resim Sergisi*

Bireylerin eğitim düzeyleri ve sosyal kökenleri onların kültürel zevk ve beğenileri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bourdieu'nun ders dışı sosyal pratiklerdeki bu ayrım alanlarıyla ilgili çalışmalarında sanat konusu önemli bir yerde durmaktadır. Buna göre bireylerin müze ziyareti, konser katılımı ve okuma gibi kültürel pratikleri ve edebiyat, resim, müzik gibi alanlardaki tercihleri eğitsel düzeylerine ve sosyal kökenlerine bağlıdır ve sosyal kökenin etkileri ders dışı sosyal faaliyetlerde daha belirgin olmaktadır (Bourdieu, 1984). Örneğin, NAL'nde öğretmenlerin bir tiyatro etkinliği için öğrenci listesi hazırlamaları (Alan Notları, 14.04.2016), büyük çoğunluğu alt sosyoekonomik düzeyde ailelerden gelen ve yüksek olasılıkla tiyatro kültüründen uzak öğrenciler arasında bu tür bir etkinlikte en az sorun çıkaracak öğrencileri bulma çabası olarak görülebilir. Oysa ÜAL'nde tiyatro, konser vb. etkinliklerin afişleri okul giriş kapısına ya da okulun panolarına asılmaktadır. Dolayısıyla, kapsamı ve niteliği ile sosyal faaliyetler, bir okulun kültürünün hangi temelde oluştuğunu ortaya koyan önemli göstergeler olabilmektedir.

ÜAL'nde birçok devlet okulunda görülemeyecek düzeyde nitelikli sanatsal faaliyetler ve bu faaliyetler için sunulan geniş olanaklar bulunmaktadır. ÜAL'ni bir bakıma özel okul düzeyine getiren bu durumun temelinde, öğrencilerin okula taşıdıkları kültürel sermaye yatmaktadır. Öğrencilerin içselleştirdikleri sanatsal faaliyetleri okulda da sürdürmek istemeleri, okulu kendi standartlarının üzerine çıkması konusunda zorlamaktadır. Bu talepler okulda pratik alanı buldukça etkileşimler artmakta ve

çeşitlenmekte, böylelikle okul kültürü farklı boyutlar kazanabilmektedir. Öğrencilerin dans odasında tango çalışmaları ya da müzik odasında şarkı yarışmaları için prova yapmaları, okulu kendileri için yalnızca ders gördükleri bir yer değil, aynı zamanda bir sosyalleşme alanı haline getirdiklerini göstermektedir. Bir başka deyişle, öğrencilerin kültürel sermayelerini sanatsal faaliyetleri okulda da sürdürmek için işe koşmaları okul kültüründe dönüştürücü bir etki yapabilmektedir. Bu etkisi ile öğrencilerin kültürel sermayeleri, okulu, ev ve çevre ortamlarından aşına oldukları sanatsal düzeye çekerek onlar için bir ‘kültürel süreklilik’ hattı oluşturmaktadır. Odak grup görüşmesinde bir öğretmenin konuya ilişkin ifadeleri de bu doğrultudadır. Öğretmene göre ÜAL, öğrenci ve veli beklentilerinden dolayı ‘elit’ olmak zorundadır. Halk ortalamasının üzerinde bir kültüre sahip ailelerden gelen bu öğrenciler için okulda devlet okullarının birçoğunda olmayan özellikler olabilmektedir.

ÜÖK1K: Burası Ankara’nın gözde semtlerinden biri. Burada yaşayanlar da halk ortalamasının üzerinde bir kültüre sahipler. Çevreye baktığımızda bunu anlayabilirsiniz zaten. Şimdi böyle olunca, yani bu ailelerin çocukları bu okula geldikleri için, okulda diğer devlet okullarında olmayan özellikler olabiliyor. Mesela ben ilk defa bu okulda bir dans salonu gördüm. Veliler ve öğrenciler okulda böyle bir şeyin olmasını istedikleri için böyle bir şey talep edince okul bunları dikkate alıyor. Okulun akademik başarısının yanında, bu tür dans gibi resim gibi kültürel faaliyetlere fırsat vermesinin de okulu elit yaptığını düşünüyorum.

**19 Mayıs Gösterileri.** Araştırmanın yürütüldüğü bahar yarı yılının sonunda ÜAL, Çankaya ilçesinde 19 Mayıs kutlamalarının ev sahipliğini yapmıştır. Kutlamalara ilçe kaymakamı, ilçe milli eğitim müdürü ve okul müdürleri ile veliler ve çok sayıda öğrenci katılmıştır. ÜAL öğretmenleri ve öğrenciler bu kutlamalar için haftalar süren bir hazırlık yapmışlardır. Okulun en üst katında yer alan konferans salonunda yapılan çalışmalara araştırmacı da gözlemci olarak katılmıştır.

Öğleden sonra okulun 19 Mayıs için hazırladığı oratoryo gösterisinin prova çalışmalarını izledim. Oratoryo metni tamamen 9. Sınıf öğrencileri tarafından hazırlanmış. Atatürk’ün Suriye cephesinden itibaren yaşadıklarını ve ideallerini anlatıyorlar. Seyirciyle sohbet eder gibi hazırlanmış ilginç bir sunumdu. Program ilçede yapılacak. (Alan Notları, 21.04.2016)

ÜAL’nde yapılan 19 Mayıs kutlamaları okulun kültürünü yansıtan bir nitelik taşımaktadır. Okulda müzik odasında çalışmalarını gerçekleştiren müzik grubu 4 eserden oluşan küçük bir konser verirken, okul jimnastik grubu da görsel açıdan zengin bir koreografi sunmuşlardır. Atatürk’ün milli mücadele yıllarını anlatan bir oratoryonun

ardından, okul bahçesini sahne olarak kullanan öğrenciler Türk Milleti'nin kurtuluşunu anlatan müzikal bir oyun sergilemişlerdir. Kutlamaya ilişkin görseller araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Kutlamada yapılan tüm bu sunumlar tamamen öğrencilerin okul içinde ürettikleri orijinal ürünlerden oluşmaktadır. Programın ardından protokolün okul ziyareti gerçekleşmiştir. Burada, daha önce okul koridorlarında gözlemlenen resim eserlerinin okulun girişindeki geniş alanda misafirlere sunulduğu gözlemlenmiştir. Tüm bunların yanında, araştırma süresince gerek okul öğretmenleri gerekse de öğrenciler bağlamında, ÜAL'nin Atatürkçü ve çağdaş bir kimliği olduğu gözlemlenmiştir. Bir başka deyişle okulun, internet sayfasında *“Türk Millî Eğitiminin amaçları doğrultusunda Atatürk İlke ve İnkılâplarına bağlı, vatanını ve ulusunu seven; sosyal becerileri ve estetik bakış açısı gelişmiş, kişisel gelişiminde bilim ve teknolojiyi kullanabilen, üreten, paylaştan ve her yönüyle hayata hazır bireyler yetiştirmek”* olarak belirtilen misyonunu yansıttığı söylenebilir. Bu durum, okulda gerçekleştirilen 19 Mayıs programında yer alan oratoryo ve müzikal gösterideki Atatürk vurgularında belirginleşmekte, programın sonunda çalan Onuncu Yıl Marşında tüm okul toplumu üyelerinin ortaya koydukları kolektif coşkuya yansımaktadır.

#### 4.2.6.2. Geziler

**Yurtiçi.** Şehirler arası yurt içi geziler her iki okulun da ortaklaştığı bir sosyal faaliyet türüdür. ÜAL öğrencileri İstanbul ve İzmir'e, NAL öğrencileri ise Abant'a ve Kapadaokya'ya gezi yaptıklarını ifade etmişlerdir.

ÜK12E11: Biz dokuzuncu sınıftayken gitmiştik bir geziye. Daha doğrusu iki gezi yapıldı, ben İstanbul'a gitmişim.

ÜK14E12: İki sene önce İzmir gezisine katılmışım. İstanbul da vardı ama ben orayı daha önce gördüğüm için İzmir'i hiç görmemişim. Yok, merkezi gezdik daha çok.

NK2K11: Aslında bir tek Coşar hoca her yıl bir yerlere götürüyor. Geçen sene Abant Gölüne götürmüştü. Bu sene Kapadokya'ya götürüyor. Ona da çoğu öğrenci katılmıyor. Başka gezi olmuyor yani okulumuzda bir tek bu ikisi oldu.

**Yurtdışı.** ÜAL yurtdışına gezi konusunda diğer okuldan ayrılmaktadır. Görüşmeye katılan öğrencinin ifadelerinden okulda öğrenci değişim programlarının önemsendiği ve öğrencilerin bu sayede yurtdışında farklı ülkeler görebildikleri anlaşılmaktadır. Öğrenci bu kapsamda Norveç'e gittiğini ifade etmektedir.

ÜK13K12: Okul şey etkinliklerine de çok önem veriyor, yurt dışı. Mesela değişim programları. Ben ilk kez bu okulla çıktım yurt dışına. Norveç'e gittim, benim çok sevdiğim bir ülkeydi Norveç zaten. Öğrenci değişimi oldu birkaç haftalığına onda bayağı bir eğlendim. Çok güzeldi hani tanımış, görmüş oldum. Yani o açıdan seviyorum okulu.

#### 4.2.6.3. Mezuniyet Törenleri

*Her Yıl Yapılır.* Mezuniyet törenleri hazırlanışı ve işleyişi ile okul kültürünü yansıtan pratiklerin sunum alanı olabilmektedir. Özellikle köklü tarihi olan okullar için bu törenler, kimi zaman o okul öğrencileri için tüm ders yılından daha önemli ve uzun yıllar unutamayacakları bir an olabilmektedir. Görüşmelere katılan bir öğrenci mezuniyet törenlerinin okulda her yıl yapıldığını, bu törenlerde okulun müzik grubunun konser verdiğini ifade etmektedir.

ÜK16K11: Mezuniyet törenleri her yıl yapılır. Bu yılın sonunda yani Haziran'ın sonu gibi yapılacakmış. Evet, çok güzel oluyor tabi. Kep atıyorlar, aileler geliyor. Hatta bu yıl okulun müzik grubu var bir tane, onlar da konser verecekmiş.

*Düğün Gibi.* NAL'nde görüşmelere katılan bir öğrenci, okulda mezuniyet törenlerinin her yıl olmadığını, önceki yıl gerçekleşen törene bir öğrencinin düğün eğlencelerinde müzik yapan arkadaşlarının geldiğini ve törenin düğün gibi olduğunu ifade etmektedir. NAL'nin araştırma boyunca anlatılan kültürü dikkate alındığında bu durum şaşırtıcı olmamaktadır. Çünkü eğlence biçimi insanların habituslarının belirginleştiği bir aktivitedir.

NK2K11: Her sene yapılmıyor. 9. sınıfta olmamıştı ama geçen sene olmuştu 12. sınıflar için. Spor salonunda işte okuldan da bir öğrencinin bildiği bir düğünlere giden bir grup arkadaşı varmış onlar geldi. İlk önce ödüller verildi mezuniyet belgeleri verildi. Kepleri falan attılar sonra müzik çaldı oynamaya başladılar. Düğün gibiydi aynı.

## BÖLÜM 5

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul kültürünü kuran pratiklerle öğrencilerin sosyokültürel arka planlarının etkileşimlerinin analiz edildiği bu çalışmada, öğrencilerin okul dışı sosyal yaşantılarında üretilen sosyal ve kültürel örüntüler okul kültürünü meydana getiren asıl kaynak olarak ele alınmaktadır. Her iki okulun öğrencilerinin içinde yetiştikleri kültürün kodlarını, kültürel sermayeleri ve habitusları üzerinden okulun günlük yaşamına taşıdıkları ve bu yolla okul kültürünün kurulumuna kaynaklık ettikleri anlaşılmaktadır. Araştırmanın sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan farklılaşan iki ayrı okulda gerçekleştirilmesi, okul kültürüne kaynaklık eden kültürel kodlar anlamında da bir farklılık ortaya koymaktadır. Buna göre, alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelerin çocukları olan NAL öğrencileri, aynı zamanda okulun konumlandığı sosyal çevrenin geleneksel kültür kodlarını taşımaktadırlar. Bu kültürel örüntü kapsamında NAL öğrencileri geleneksel yaklaşımın egemen olduğu aile ortamlarında yetişmekte ve bu doğrultuda geliştirdikleri kültürel sermaye ve habitusu okula taşımaktadırlar. NAL’nde öğrencilerin gerek birbirleriyle gerekse de okul toplumunun diğer üyeleriyle gerçekleştirdikleri etkileşimlerde bu durum ortaya çıkmaktadır. NAL öğrencilerinin okulun günlük yaşamında kendilerini ifade etme biçimlerinde şiddet olgusu ve şiddetle biçimlenen davranış örüntülerinin önemli bir yer tutması ya da öğrencilerin okul toplumunun diğer üyeleri ile yaşanan sorunları çözme tarzlarında okula taşıdıkları kültür kodlarının etkisi açıkça görülmektedir.

Sosyokültürel arka planın okula taşınması sürecinin bir benzeri ÜAL için de geçerli olmaktadır. Ancak burada, ÜAL öğrencilerinin habituslarını içinde yaşayarak geliştirdikleri kültürel örüntülerin farklılığından dolayı, okula taşınan kültür kodlarının içeriği tamamen farklılaşmaktadır. ÜAL öğrencileri orta ve üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelerin üyeleri olup büyük çoğunluğu ÜAL’nin konumlandığı ve benzer sosyoekonomik düzeyden insanların yaşadığı çevrede yaşamaktadırlar. ÜAL’nde de okulun günlük yaşamının ve bireyler arası etkileşimin büyük oranda öğrencilerin okula taşıdıkları kültür çevresinde şekillendiği görülmüştür. Öğrencilerin okuldaki sosyal faaliyetlerinden giydikleri kıyafetlere kadar birçok alanda sosyokültürel arka planlarının

izlerini görmek mümkündür. Öğrencilerin diğer toplum üyeleri ile etkileşimlerinde ve sorun çözme pratiklerinde diyalogu önceliyor olmaları, sorunları kendilerinin çözememeleri durumunda ise sosyal sermayelerini devreye sokmaları farklılaşan bir örnek olarak gösterilebilir.

Araştırmanın problem durumuna kaynaklık eden sosyokültürel arka plan, tam olarak okula taşındığı andan itibaren okul kültürünün kurulumunda etkili olmaya başlamaktadır. Okul, içinde öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yönetiminin sürekli etkileşim içinde olduğu sosyal bir yaşam alanıdır. Okul toplumunun üyelerinin okulun günlük yaşamında ortaya koydukları etkileşim, içinde yaşadıkları okul kültürünü onlardan bağımsız biçimde yaratan ve döngüsel bir formda onların sonraki etkileşimlerini ve sosyal davranış pratiklerini biçimlendiren bir süreçtir. Özellikle, okul toplumunun nicel anlamda en geniş üyeleri olan öğrencilerin kendileriyle ve okul toplumunun diğer üyeleriyle girdikleri bu etkileşim zemini, okul kültürünün yaratıldığı düzlemdir. Bu etkileşim süreci okul kültürünün sosyal inşasına işaret etmektedir.

Sosyal inşanın gündemi sosyal düzenin üretilme, sürdürülme ve dönüştürülme biçimleriyle ilgilidir (Maines, 2000). Kurama göre sosyal düzen büyük oranda sosyal ve kişiler arası etkileşimlerle var olmaktadır. Bu inşa sürecinin merkezinde sosyal etkileşim dinamikleri (Burr, 2003) ve bu sosyal etkileşimin pratik alanı olarak günlük yaşam yer almaktadır. Berger ve Luckmann (2018) günlük yaşama atfettikleri önemi, onu çoklu gerçeklikler arasındaki en üst gerçeklik olarak tanımlayarak belirtmektedirler. Sosyal yaşamda gerçekliğin inşası, gerçeklik ve gerçekliği yaratanlar arasında gerçekleşen ve birbirini etkileyen diyalektik bir süreçtir. İnsanların sosyal olarak yarattıkları bir gerçeklik olarak günlük yaşam, insanlarla öznel anlamlar çerçevesinde etkileşime girer. Bireyin aile ve çevre sosyalleşmesinde edindiği kültür kodları bu öznel anlamlar setinin içeriğini oluşturur. Bir başka deyişle, toplumda gerçekleşen ve yeni gerçeklikler yaratan günlük yaşam etkileşimlerinin içeriği bireylerin sosyokültürel arka planlarıdır ve aslında etkileşime giren kültürlerdir.

Sosyal inşa dışsallaştırma, nesnelleştirme ve içselleştirme olmak üzere üç temel aşamanın bir ürünüdür. Kendine özgü sosyal düzenleri ile her okulun bu üç aşamanın da devrede olduğu özgün bir okul kültürü inşası süreci bulunmaktadır. Bu süreci özgün kılan ise, öğrencilerin okula taşıdıkları ve inşa sürecinin zemini olan etkileşimlere şeklini veren kültür kodlarının okul özelinde farklılaşmasıdır. Habitusun “sahip olduğu sınıfın davranış kodlarıyla hareket eden bireyin tüm davranış ve eğilimlerini yönlendiren bir güç” (Yücedağ, 2016: 128) olduğu görüşünden hareketle, öğrencilerin

habituslarını okula taşımalarının okul kültürünü aynı doğrultuda biçimlendirdiği söylenebilir. Bu doğrultuda, sosyoekonomik ve sosyokültürel anlamda birbirinden farklı iki uçta yer alan ÜAL ve NAL'nin de, öğrencilerinin benzeşik kültürel örüntüleri ve davranış pratiklerini okula taşımalarıyla birbirinden oldukça farklı iki okul kültürü inşası sürecine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Okullar, tıpkı toplumda gerçekliğin bilgi stokları üzerinden inşa edilmesinde olduğu gibi, benzer bilgi birikimleri üzerinden dışsallaşan sosyokültürel yapılardır. Öğrencilerin habituslarının etkileşimi sonucunda inşa edilen okul kültürü zaman içinde dışsallaşır ve yeni gelen öğrencilere kendisini kabule hazır kurumsal bir yapı olarak sunar. Okula yeni kaydolan bir öğrencinin ya da okula yeni atanan bir öğretmenin okulda ilk olarak karşılaştığı şey, dışsallaşan ve zaman içinde kurumsallaşan bu bilgi stokudur. Yeni üye, halihazırda yaratılmış bir okul toplumunun içine girmiştir ve onun okuldaki ilk zamanlarında gördüğü, duyduğu ve öğrendiği her şey, ondan önceki üyelerin okulda dışsallaştırarak kurumsal hale getirdikleri okul kültürünün kendisidir.

Okul toplumuna katılan her üye, ilk olarak karşılaştığı dışsallaşmış kurumsal bilgi stokuna zaman içinde kendisi de katkı sunmaya başlar. Bu katkı okul kültürünün yeniden üretildiği döngüsel diyalektik sürecin bir parçasıdır. Ancak okul toplumunun üyeleri, bu sürece katkılarına karşın, yarattıkları okul kültürü olgusunu sanki her zaman var olan ve değişmeyen bir kurallar bütünü olarak görmeye başlarlar. Böylelikle okul kültürü, kendi yaratıcılarının gözünde nesnelleşmiş olur. Nesnelleşen okul kültürü zaman içinde genel normlar üretir ve okul yaşamında bireyin davranışlarının sınırlarını çizer.

Okul toplumunun kendi içinde gerçekleşen sosyal inşa sürecinde içselleştirme, okul toplumunun üyelerince dışsallaşmış ve sonrasında “bu okulda bu işler böyle yapılır” düşüncesinde nesnelleştirilmiş bilginin pratiğe dönüşmesine işaret etmektedir. Bu aşamada hem öğrenciler hem de öğretmenler ve okul yöneticileri, okul kültürünü meydana getiren normlar, değerler, semboller ve ritüeller çerçevesinde davranış geliştirirler. İçselleştirme, okul toplumunun üyelerinin okul kültürü ile kültürlenmeleri ve bu kültürü davranış pratikleri üzerinden kanıksamalardır. Bir başka deyişle içselleştirme, bilişsel olmaktan çok eylemsel bir süreçtir ve bu eylemlerin gerçekleşme alanı sosyalleşmedir. “Toplumun içinde olmak ve toplumun diyalektiğine iştirak etmek” ile eş anlamlı olan (Berger ve Luckmann, 2018: 193) sosyalleşmede “birey, dışsal olarak algıladığı ya da katıldığı toplumun nesnel yapısını bir gerçeklik olarak kavrar, bunu içselleştirir ve toplumun bir üyesi haline gelir” (Yücedağ, 2016: 125; Yücedağ,

2013: 22). Dolayısıyla okul toplumunun üyeleri sosyalleştikçe okul kültürünü içselleştirirler. Okulda başarılı bir sosyalleşme geçiren ve okul kültürünü içselleştiren bireyler için okul artık onların habituslarının bir parçası olur. Okul toplumunun üyesi olabilmek için öğrencilerin bu sosyalleşme sürecini başarıp okul kültürünü içselleştirmeleri gerekmektedir.

Okul süreçlerinde sosyalleşemeyen bireyler içselleştirmede başarısız olurlar ve okul toplumundan soyutlanırlar. Birey için içselleştirme aşamasında başarısız olmak, aynı zamanda okul toplumunun üyesi olmada başarısızlık anlamına gelmektedir. Bu durum içselleştirmeyi öğrenciler için okul kültürünün en kritik aşaması haline getirmektedir. Çünkü söz konusu içselleştirme sürecini başarılı biçimde gerçekleştirememek, öğrencilerin okul kültüründe kendilerini dışlanmış hissetmelerine neden olabilmektedir. Araştırmanın yürütüldüğü her iki okulda da anlamlı bir örüntü oluşturan dışlanma olgusu içselleştirme aşamasının işleyişini açıklar niteliktedir. Buna göre, öğrencilerin içinde yaşadıkları geleneksel toplum sisteminin ataerkil kültür kodlarını ve toplumsal cinsiyet anlayışlarını sosyal davranış pratikleriyle okula taşımaları NAL’nde erkeklik kurulumunda önemli bir etkidir. NAL öğrencilerinin okulun günlük yaşamında gerçekleştirdikleri etkileşimlerle yarattıkları bu erkeklik kurgusu, bu kurguyu içselleştiren kadın öğrencilerin okulda güçlü bir statü elde edebilmek için erkeklığe atfedilen davranışları sergilemelerine neden olmaktadır. Ancak bu durum yalnızca kadın öğrencilerle sınırlı kalmamaktadır. Toplumda erkeklığe atfedilen genel kabuller dışında sosyal davranış sergileyen erkek öğrenciler, aşağılama ve alaya varacak bir dışlanma ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Bir başka ifadeyle, NAL okul kültürünün önemli bir bileşeni olan erkeklik kurgusunu içselleştirememek, öğrenciler için okulda dışlanmanın en önemli nedenini oluşturmaktadır.

Bu üç evre üzerinden sosyal insanın en net tanımı Berger ve Luckmann (2018: 91) tarafından şu şekilde yapılmaktadır: “Toplum, insani bir üründür; toplum, nesnel bir gerçekliktir; insan, sosyal bir üründür”. Toplumun sosyal düzeninin kurulumu, gelişimi ve dönüşümü için öne sürülen bu argüman, kendine özgü sosyal düzeni ile küçük bir toplum örneği olan okullar için de düşünülebilir. Buna göre okul kültürü, okul toplumunun üyelerinin yaratımı olan insani bir üründür; okul kültürü okulun günlük yaşamındaki etkileşimlerin sınırlarını çizen ve normları, değerleri, sembolleri ve ritüelleri belirleyen nesnel bir gerçekliktir; okul toplumunun üyelerinin okulun günlük yaşamındaki tüm etkileşim formları diyalektik bir sürecin sonunda sosyal olarak biçimlenir.

Öğrenciler ve onların habitusları ve kültürel sermayeleri üzerinden okula taşıdıkları kültür kodları, okul kültürünün sosyal inşasında merkezi bir yerde durmaktadır. Öğrencinin okul kültürünün kurulumundaki bu merkezi konumu, gerek okul kültürünün alt bileşenleri olan normlar, değerler, semboller ve ritüellerin; gerekse de okul toplumunun üyelerinin etkileşim formlarının oluşumunda en etkili faktör olmaktadır. ÜAL’nde gerçekleşen ve bulgular kısmında ayrıntılı biçimde ele alınan ‘Üniforma Direnişi’, okul toplumunun en önemli bileşeni olan öğrenciye rağmen okul kültüründe çeşitli tek taraflı müdahalelerle bir dönüşümün gerçekleştirilemeyeceğini ortaya koymaktadır. Bunun yanında, okul toplumunun diğer bir bileşeni olan öğretmenlerin okula, okul kültürüne ve öğrencilere yaklaşımlarının temel belirleyicisi yine öğrencilerdir. Öğretmenler daha önce çalıştıkları okullarda öğrencilerle ilişki biçimlerinin ÜAL’nden çok farklı olduğunu belirtmektedirler. Buna göre öğretmenlerin okulda giydikleri kıyafetlerden, öğrencilerin velileriyle kurdukları iletişim biçimine kadar birçok durum kendi davranışlarında değişiklik gerektirmektedir. Bu durum öğretmenlerin yalnızca davranış biçimlerini değil, derslerde öğretim yaklaşımlarını da etkilemektedir. ÜAL öğrencileri yüksek puanlarla okula gelirken, beraberlerinde akademik başarı kültürünü de içeren bir kültürel sermayeyi okula taşımaktadırlar. Okulu iyi bir üniversiteye giriş için basamak olarak gören bu öğrencilerin akademik anlamda sürekli daha fazlasını istemelerinden dolayı öğretmenlerin derslere öğrencilere mahcup olmamak için hazırlanarak gidiyor olmaları, ÜAL’nde akademik başarı kültürünün öğrenci kaynaklı oluşumuna ve bunun öğretmenlerle öğrenciler arasındaki etkileşimi biçimlendirmesine örnek oluşturmaktadır. Kısaca ifade etmek gerekirse, okulda öğrencinin odağında olduğu her olgu, okul kültürünün oluşumu sürecinde yine öğrenci tarafından ve öğrenciye göre oluşmaktadır.

Okul kültürünün oluşumu karmaşık bir işlemler ve etkileşimler sürecini kapsamaktadır. Bu sürecin bir boyutunda resmi politikalarla belirlenmiş bir işlemler bütünü yer almaktadır. Resmi olarak belirlenmiş okul kültürü oluşturma sürecinin okul toplumunun üyelerine sunduğu öğrenmeler, planlanmış toplu etkinlikler yoluyla yukarıdan aşağı olacak biçimde gerçekleşmektedir. Okullardaki disiplin uygulamaları ya da öğretmenlere ilişkin prosedürler bu kapsamda görülebilir. Okul kültürünün oluşumundaki diğer önemli bir boyut ise, araştırmanın da odak noktasını oluşturan, öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri ve aileler arasındaki etkileşimlerin okul kültürünün kurulum zeminini oluşturmasıdır. Bu tür bir sosyal inşa, dikey değil yatay bir düzlemde, ilk bakışta kolay gözlemlenemeyecek, daha derinlerde gömülü ve ifşa

edilmeye muhtaç etkileşimlerle gerçekleşmektedir.

Okul kültürü, okulların kültür aktarımı ve yeni kuşakların eğitimi rolleri gereği sahip oldukları standart formel normlar ile okul toplumunun üyelerinin okula taşıdıkları sosyokültürel arka planın etkileşimiyle ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla okul kültürünün sosyal inşası, yalnızca okul toplumunun üyelerinin birbirleriyle değil, okulun devlet tarafından standardize edilmiş ve yasalarla çevrelenmiş genel kuralları ile olan etkileşimleri sonucu oluşmaktadır. Ancak bu etkileşimlerin oluşturduğu okul kültürü okuldan okula değişkenlik göstermektedir. Çünkü okullar, ekonomik ve kültürel açıdan farklı koşullara sahip çevrelerde konumlanmış durumdadırlar. Farklı koşullar, okul çevresini oluşturan insanların sosyokültürel arka planlarını da birbirlerinden farklılaştırmaktadır. Bu durum farklı koşullara sahip çevrelerde konumlanmış okullarda farklı okul kültürlerinin inşasına neden olmaktadır. Diğer bir deyişle, okul kültürü, okulun ait olduğu çevrenin kültürel değerleri ve ekonomik koşullarının etkisiyle ortaya çıkan etkileşimlerin var ettiği bir sosyal inşa çizgisinde hizalanmaktadır.

Devletin okullarda resmi olarak oluşturduğu normlar ve okul toplumunun üyelerinin gerek birbirleriyle gerekse de bu resmi normlarla etkileşimleri, okul kültürünün kurulumunda eşit oranda etkiye sahip değildir. Yukarıdan aşağıya doğru biçimde uygulanan resmi okul kültürü formunun okul toplumunun üyelerinin etkileşimi sonucu yaratılan okul kültürünün yatay düzlemi ile kesişimi dengeli gerçekleşmemektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin okula taşıdıkları kültürel sermaye ve habitusun, her iki okulda da devletin kurguladığı okul kültürü formunu kendi düzlemine çekerek dönüştürdüğü anlaşılmaktadır. Devlet okullarında kurgulanan ve standardize edilen okul kültüründe öğrencilere toplumun genel kabul gören egemen kültür kodları ve normları, kurgulanan bir çerçevede sunulur. Bu okul kültürü bir sabit doğru olarak düşünüldüğünde, araştırmanın yürütüldüğü okullarda bu sabit doğrunun öğrencilerin okula taşıdıkları kültürel kodlarla oluşturdukları informel okul kültürü çizgisine çekildiği görülmektedir. Bir başka deyişle, okul toplumunun üyelerinin etkileşimleri sonucunda sosyal olarak inşa ettikleri, öğrencilerin ve okulun konumlandığı çevrenin sosyokültürel arka planının belirleyicisi olduğu okul kültürü, okulda standardize edilmek istenen formel okul kültürü kurulumuna baskın gelerek onu kendisine doğru çekmekte ve dönüştürmektedir.

NAL’inde araştırma bulgularına yansıyan ve ‘Bir Okul Kültürü Bileşeni Olarak Şiddet’ başlığı altında ayrıntılı biçimde tartışılan durum buna örnek oluşturmaktadır. NAL’nin konumlandığı çevrenin kültürel örüntüsünde şiddet olgusu önemli yer

tutmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin okula habitusları üzerinden yansıttıkları davranış pratiklerinde şiddet, öğrenciler için önemli bir kendini ifade etme biçimine dönüşmektedir. Normal koşullarda ceza uygulaması gerektiren durumların çoğu zaman okulda karşılıksız kalması, şiddet olgusunun okul toplumunun üyeleri tarafından içselleştirilmesine neden olmakta ve dahası okulun sosyal düzeni koruma ve sürdürme işlevi olan resmi normlarını işlevsiz hale getirmektedir. Böylelikle NAL okul kültüründe şiddet olgusu, okulun içinde konumlandığı çevrenin kültürel örüntüsünde şiddetin anlamlandırıldığı paralele çekilmektedir.

Resmi norm ve değerlerle çizilen bir sabit doğru olarak okul kültürü, benzer bir süreç ve fakat farklı bir içerikle ÜAL’nde de etkileşimlerin bir ürünü olan okul kültürü formuna dönüşmektedir. Bu dönüşüm, birçoğu orta ve üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelerin çocukları olan ÜAL öğrencilerinin habitusları ve kültürel sermayelerini okula taşımaları ile başlamaktadır. Bu öğrenciler, sosyal sınıflara atfedilenle paralel biçimde, yüksek kültür ürünlerine maruz kalarak sınıf kültürünü içselleştirmektedirler. Müzik, resim ve spor alanlarındaki birikimleriyle bu öğrenciler, halihazırda okulda daha önceki okul toplumu üyeleri tarafından dışsallaşan okul kültürünü, okul toplumunun üyeleriyle girdikleri etkileşimlerle geliştirerek dönüştürmektedirler. Öğrencilerin kültürel sermayelerini okula taşımalarının, birçok devlet okulunda bulunmayan dans odası, müzik odası, halı saha vb. sosyal alanların ÜAL’nde kurulmasını sağlayarak okulu neredeyse bir özel okul standardına yükselttiği görülmektedir. Öğrenciler, okula taşıdıkları kültür kodları ekseninde okul kültürünü dönüştürerek, ev ve çevre ortamları ile okul arasında bir kültürel süreklilik hattı oluşturmakta; bir başka ifadeyle, okulu kendi kültürel kodlarına hizalamaktadırlar. Böylelikle ÜAL öğrencileri, etki merkezinde oldukları okul kültürü kurulumunda kültürel sermayelerini okulda tahvil edebilecekleri bir form oluşturmaktadırlar.

Okullar egemen kültür kodlarının aktarım aracıdır. Öğrenciler için benzer kültür kodlarını içeren bir kültürel sermayeyi eğitsel kazanca dönüştürme alanı olan okullar, bu haliyle belirli grupların sahip oldukları sosyal avantajların eğitsel avantajlara dönüştürülmesine olanak sağlayan kurumlar olma özelliği taşırlar (Bourdieu ve Passeron, 2015b). Okulların sözü edilen kültür aktarımı süreçleri örtük bir biçimde gerçekleşir. Bourdieu ve Passeron’a (2015b) göre eğitim sisteminin tarafsız görünümü, onun kültürel sermayenin sınıfsal dağılımının yeniden üretimine yaptığı katkıyı maskeleyişine olanak tanımaktadır. Bireylerin yaşamlarının ilk yıllarından itibaren belirli zevkler, yaşam pratikleri ve sınırlar dahilinde yaşamlarını sürdürmelerinin onları

doğal biçimlerde sınıflandırdığı ve eğitim süreçlerine katılım biçimlerinin bu sınıflanma bağlamında farklılaştığı kabul edilir. Dolayısıyla bireylerin ailelerinden edindikleri kültürel sermaye bağlamında gelişen kültürel yeterlilikleri okulla etkileşime girdiğinde farklı çıktıların oluşması kaçınılmaz görülmektedir. Oluşan bu farklılığın temel nedeni sosyal köken, cinsiyet, ailenin eğitim durumu, okul geçmişi gibi bazı kriterlerdir ve bunların eşitsiz dağılımı göz önünde bulundurulmadığında çıktılardaki farklılıkların anlaşılması olanaksızdır (Bourdieu ve Passeron, 2015b).

Buna göre okul eşitleyici değildir ve kültüre erişim şansı yalnızca okulla sınırlı olan yoksul kesimler için avantaj sağlamamanın yanında, meşrulaştırdığı ve aktardığı kültür karşısında diğer kültürel pratikler itibarsızlaştırılmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2015a). Okul kültürünün kurulum süreçlerinin araştırmanın yürütüldüğü her iki okulda da öğrencilerin – ve aslında ailelerinin – sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeyleri doğrultusunda bir çizgiye evrilmesi, ÜAL öğrencileri lehine gelişen bir kültürel yeniden üretim tartışmasını araştırma gündemine taşımaktadır. Benzeşik sosyokültürel arka plana sahip öğrencilerin okul yaşamında etkileşime girmeleriyle okul kültürünün aynı yönde biçimlenmesi, öğrencilerin aile ve çevre ortamlarında içselleştirdikleri kültür kodlarını okulda yeniden üretmelerine neden olmaktadır. Sözü edilen yeniden üretimde bir sabit olan okul kültürü, öğrencilerin okula taşıdıkları ve sosyal olarak inşa ettikleri okul kültürüne ruhunu veren sosyokültürel arka planın etkisiyle, NAL’nde okulun aktarmak istediği kültürün gerisine düşmekte ve sosyalleşme ve kültürlenme anlamında okuldan başka seçeneği olmayan NAL öğrencileri için bu durum bir dezavantaj oluşturmaktadır. Buna karşın ÜAL’nde okul kültürü, yine öğrencilerin okula taşıdıkları kültür kodları ile sözü edilen sabitin üzerine çıkarak, çoğunluğu orta ve üst sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelerin çocukları olan ÜAL öğrencilerinin buldukları sosyal sınıfa atfedilen kültürlerini yeniden üretmektedir. Dolayısıyla okul kültürü, yeniden üretim tartışmalarının temel argümanı olan, eğitimin alt sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencileri buldukları sosyokültürel çerçeveye mahkum ettiği; ancak, buna karşın, üst sosyoekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin sınıfsal konumlarını korumalarının ve kültürel sermayelerini kazanca dönüştürmelerinin bir aracı olduğu argümanını doğrulayıcı bir oluşum sürecinin ürünüdür. Daha net bir ifadeyle belirtmek gerekirse; okul kültürü ve okul kültürünün kurulum süreçleri, kültürel yeniden üretim mekanizmasının bir parçası niteliği taşımaktadır.

## KAYNAKLAR

- Adorno, T. W. & Horkheimer, M. (1996). *Aydınlanmanın Diyalektiği* (O. Özgül, Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Adorno, Theodor W. (2003). Kültür endüstrisini yeniden düşünürken (Çev: B. O. Doğan, Çev.). *Cogito*, 36, 76-83.
- Akan, Y. ve Kıran, B. (2017). Erkeklerin Şiddete Maruz Kalma ve Şiddet Uygulama Yaşantıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Journal Of Education Technology and Scientific Researches*, 2(2), 47-71.
- Akkoyun, F. (1993). Saygı Kavramına Transaksiyonel Analiz (TA) Açısından Bakış. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(4), 16-22.
- Aksoy, E. (2013). Toplum ve Kültür. İhsan Çapcıoğlu ve Hayati Beşirli (Editörler), *Sosyoloji'ye Giriş*. (ss. 63-86). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Aktaş, G. (2013). Feminist Söylemler Bağlamında Kadın Kimliği: Erkek Egemen Bir Toplumda Kadın Olmak. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1), 53-72.
- Alkan, A. (1992). *Ev ve Ailenin Değişimi: Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Andrews, T. (2012). What is social constructionism? *The Grounded Theory Review*, 11(1), 39-46.
- Arun, Ö. (2011). İnce Zevkler-Olağan Beğeniler: Çağdaş Türkiye'de Kültürel Eşitsizliğin Yansımaları. *Cogito*, 76, 167-191.
- Aslan, N. ve Cansever, B. A. (2007). Okuldaki Sosyal Etkinliklere Katılımda Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi (Kültürlerarası Bir Karşılaştırma). *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 113-130.
- Aşkın, E. Ö. ve Aşkın, U. (2017). Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Ve Yoksulluk İlişkisi: Aile İçi Şiddet Mağduru Kadınlar Üzerine Bir Araştırma. *Kapadokya Akademik Bakış*, 1(2), 16-37.
- Atay, T. (2004). Erkeklik en çok erkeği ezer!. *Toplum ve Bilim*, 101, 11-30.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü ile Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Ayvacı, H. ve Gülcan, B. (2017). Türkiye'de Turizm Animasyonlarında Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM) Ulusal Unsurlarına Bakış. *Journal of Recreation and Turizm Research*, 4(1), 207-223.

- Barrett, R. A. (1984). *Culture and conduct: An excursion in anthropology*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Barth, R. (2002). The culture builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6-11.
- Bennett, T., Savage, M., Silva, E., Warde, A., Gayo-Cal, M. & Wright, D. (2009). *Culture, class, distinction*. London: Routledge.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2018). *Gerçekliğin Sosyal İnşası* (V. S. Öğütle, Çev.). Ankara: Atıf Yayınları.
- Beşirli, H. (2013). Toplumsallaşma. İhsan Çapcıoğlu ve Hayati Beşirli (Editörler). *Sosyoloji'ye Giriş*. (ss. 191-208). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Birimoğlu, C. (2012). *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Şiddete Bakış Açılıarı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Bourdieu, P. (1971). Intellectual field and creative projects. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control* (pp. 161-188). London: Macmillan.
- Bourdieu, P. (1978). Sport and social class. *Social Science Information*, 17(6), 819-840.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (R. Nice, Trans.). Cambridge, Massachusettes: Harvard Universtiy Press.
- Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Theory and Society*, 14(6), 723-744.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Connecticut: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1996). *Physical space, social space and habitus* (Rapport 10:1996). Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Erişim adresi: [https://archives.library.illinois.edu/erec/University%20Archives/2401001/Production\\_website/pages/StewardingExcellence/Physical%20Space,%20Social%20pace%20and%20Habitus.pdf](https://archives.library.illinois.edu/erec/University%20Archives/2401001/Production_website/pages/StewardingExcellence/Physical%20Space,%20Social%20pace%20and%20Habitus.pdf)
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine domination*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2009). *Bekarlar Balosu* (Ç. Eroğlu, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Bourdieu, P. (2014). *Seçilmiş Metinler* (L. Ünsaldı, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourideu, P. (2016). *Sosyoloji Meseleleri* (A. Sümer., M. Gültekin., F. Öztürk. ve B. Uçar, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourideu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.

- Bourideu, P. & Passeron, J. C. (2015a). *Varisler: Öğrenciler ve Kültür* (L. Ünsaldı, A. Sümer, Çev.). Heretik Yayınları: Ankara
- Bourideu, P. & Passeron, J. C. (2015b). *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* (A. Sümer, Ö. Akkaya, L. Ünsaldı, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2014). *Düşüniümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar* (N. Ökten, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Burcu, E., Yıldırım, F., Sırma, Ç. S., ve Saniyaman, S. (2015). Çiçeklerin Kaderi: Türkiye’de Kadınların Erken Evliliği Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Bilig*, 73, 63-98.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. (Second Edition). USA: Routledge.
- Calhoun, C. J. & Ianni, Francis A. J. (1976). Notes on the social organization of high schools. In C. J. Calhoun & F. A. J. Ianni (Eds.), *The anthropological study of education* (pp. 217-237). Paris: Mouton Publishers.
- Carr, C. L. (1998). Tomboy resistance and conformity: Agency in social psychological gender theory. *Gender & Society*, 12(5), 528-553.
- Carter, R. T. (2000). Reimagining race in education: A new paradigm from psychology. *Teachers College Record*, 102(5), 864–897.
- Cengiz, G., Akgün, Ö., ve Titrek, O. (2014). Ortaöğretim Kurumu Tercihinde Öğrencilerle İlgili Faktörlerin Etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 100-108.
- Coyle, E. F., Fulcher, M. & Trübtschek, D. (2016). Sissies, mama’s boys, and tomboys: Is children’s gender nonconformity more acceptable when nonconforming traits are positive? *Archives of sexual behavior*, 45(7), 1827-1838. doi: 10.1007/s10508-016-0695-5
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publication.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çubukçu, Z. ve Dönmez, A. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okuldaki Şiddet Üzerine Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 89-108.
- Daşdemir, İ. ve Tekin, S. (2018). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Türk-Kültür Öğelerinin Kullanımı. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 18(1), 215-228.

- Durkheim, E. (2015). *İntihar* (Z. İlkelen, Çev.). İstanbul: Pozitif Yayınları.
- Durmuş, E. (2013). Ergen Bakışıyla Okulda Şiddet ve Çözüm Önerileri. *E-uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 41-57.
- Eagleton, T. (2016). *Kültür Yorumları* (Ö. Çelik, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Edles, L. D. (2007). *Uygulamalı Kültürel Sosyoloji* (C. Atay, Çev.). İstanbul: Babil Yayınları.
- Ent, M. R & Baumeister, R. F. (2014). Obedience, self-control, and the voice of culture. *Journal of Social Issues*, 70(3), 574-586.
- Erickson, F. (1984). What makes school ethnography 'ethnographic'?. *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 51-66.
- Esen, Y. (2013). Gender discrimination in educational processes: An analysis on the experiences of the studentship. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 757-782.
- Finnan, C. & Levin, H. M. (1998). *Using School Culture To Bring Vision to Life*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association April 1998. 1-20.
- Furniss, C. (2000). Bullying in schools: It's not a crime - is it?. *Educational and the Law*, 12(1), 9-29.
- Galbin, A. (2014). An introduction to social constructionism. *Social Research Reports*, 26, 82-92.
- Gergen, K. J. (2015). *An invitation to social construction*. London: Sage Publications.
- Giroux, Henry A. (2014). *Eğitimde Kuram ve Direniş* (S. Demiralp, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.
- Glesne, C. (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hall, E. T. (1977). *Beyond culture*. Garden City, NY: Anchor Books.
- Haskan Avcı, Ö. ve Yıldırım, İ. (2014a). Ergenlerde Şiddet Eğilimi, Yalnızlık ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 157-168.
- Haskan Avcı, Ö. ve Yıldırım, İ. (2014b). Ergenlerde Şiddet Eğiliminin Görülme Sıklığı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 106-124. doi: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.7406>
- Heath, S. B. (1982). Ethnography in education: Defining the essentials. In P. Gilmore & A. A. Glatthorn (Eds), *Children in and out of school: Ethnography and education* (pp. 24-46). Washington, D. C.: The Center of Applied Linguistics.

- Hinde, E. R. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education*, 12, 1-12.
- Holland, S., & Harpin, J. (2015). Who is the 'girly' girl? Tomboys, hyper-femininity and gender. *Journal of Gender Studies*, 24(3), 293-309.
- Hollins, Etta R. (1996). *Culture in school learning: Revealing the deep meaning*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Hopkins, M., Martinez-Wenzl, M., Aldana, U. S., & Gándara, P. (2013). Cultivating capital: Latino newcomer young men in a US urban high school. *Anthropology and Education Quarterly*, 44(3), 286-303. doi:10.1111/aeq.12026
- Horvat, E. M., & Antonio, A. L. (1999). "Hey, those shoes are out of uniform": African American girls in an elite high school and the importance of habitus. *Anthropology and Education Quarterly*, 30(3), 317-342.
- Hoşgörür, V. ve Orhan, A. (2017). Okulda Zorbalık ve Şiddetin Nedenleri ve Önlenmesinin Yönetimi (Muğla merkez ilçe örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 859-880.
- Howard, A. & England Kennedy, E. S. (2006). Breaking the silence: Power, conflict, and contested frames within an affluent high school. *Anthropology and Education Quarterly*, 37(4), 347-365.
- Hudley, C. & Annette, D. M. (2008). Cultures in contrast: Understanding the influence of school culture on student engagement. In C. Hudley & A. E. Gottfried (Eds.), *Academic motivation and the culture of school in childhood and adolescence* (pp. 187-217). USA: Oxford University Press.
- Hurn, C. J. (2018). *Eğitim Sosyolojisi: Okulun İmkan ve Sınırları* (A. Kaysılı ve A. Soylu, Çev.) M. Sever (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Jaeger, M. M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*, 84(4), 281-298. doi: 10.1177/0038040711417010
- Jameson, F. (1979). Reification and utopia in mass culture. *Social Text*, 1, 130-148.
- Jarness, V. (2017). Cultural vs economic capital: Symbolic boundaries within the middle class. *Sociology*, 51(2), 357-373.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları: Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar* (S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Johnson, R. (1993). Editor's introduction: Pierre Bourdieu on art, literature and culture. In P. Bourdieu, *The field of Cultural Production*, (pp. 1-28). New York, NY: Columbia University Press.
- Jourdain, A. & Naulin, S. (2016). *Pierre Bourdieu'nun Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları* (Ö. Elitez, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

- Kaplan, Y. ve Akkaya, C. (2013) Toplumsal Tabaka Farklılıklarının Spora Yansıyan Sonuçları (Antalya Örneği). *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 140-158. doi: 10.13114/MJH/201322476
- Karatekin, K., Gençtürk, E., ve Kılıçoğlu, G. (2013). Öğrenci, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayı Ve Öğretmenlerin Değer Hiyerarşisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(4), 411-460.
- Kaya, Ç. A., Akman, M., Saçar, K., Kaya, S., ve Sulukaya, M. (2010). Ergenlik Çağındaki Öğrenciler Öğretmenlerinin Sigara İçmesinden Etkileniyor. *Marmara Medical Journal*, 23(1), 1-8.
- Kıran, E. (2017). Toplumsal Cinsiyet Rollerini Bağlamında Türkiye’de Çocuk Gelinler. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi, ICOMEP 2017 Özel Sayısı*. 1-8.
- King, A. (2000). Thinking with Bourdieu against Bourdieu: A ‘practical’ critique of the habitus. *Sociological Theory*, 18(3), 417-33.
- Kisida, B., Greene, J. P., & Bowen, D. H. (2014). Creating cultural consumers: The dynamics of cultural capital acquisition. *Sociology of Education*, 87(4), 281-295. doi: 10.1177/0038040714549076
- Kottak, C. P. (2013). *Antropoloji: İnsan Çeşitliğinin Önemi* (Duyar, İ., Özler, O., İçen U. Ve Atamtürk, D, Çev.). Ankara: De Ki Basım Yayım.
- Kukla, A. (2000). *Social constructivism and the philosophy of science*. New York: Routledge.
- Kuzgun, Y. ve Sevim, S. (2004). Kadının Çalışmasına Karşı Tutum ve Dini Yönelim Arasındaki İlişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 14-27.
- Laloğlu, P. (2018). Hegemonik Erkeklik ve Şiddet. *Akademia Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı – 1*, 393-397.
- Lamont, M. & Annette, L. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6, 153-68.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. London: University of California Press.
- Lee, E. M. & Kramer, R. (2013). Out with the old, in with the new? Habitus and social mobility at selective colleges. *Sociology of Education*, 86(1), 18-35. doi: <https://doi.org/10.1177%2F0038040712445519>
- Mac An Ghail, Mairtin (1999). Schooling, masculine identities and culture. In Jon Prosser (Ed.), *School culture* (pp. 98-110). London: Paul Chapman Publishing.
- Macionis, J. J. (2012). *Sosyoloji* (V. Akan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Maines, D. R. (2000). The social construction of meaning. *Contemporary Sociology*, 29(4), 577-584.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. (Doctoral dissertation). University of Twente, Enschede, Holland.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Metin, A. (2011). Kimliğin Toplumsal İnşası ve Geleneksel Kadın Kimliğinin Aktarımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 74-92.
- Miravet, L. M., & García, O. M. (2013). The role of teachers' shared values and objectives in promoting intercultural and inclusive school cultures: A case study. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(10), 1373-1386. doi: 10.1080/09518398.2012.731535
- Moore, R. (2008). Capital. In M. Grenfel & P. Bourdieu (Eds.), *Key Concepts* (pp. 101-118). Acumen.
- Munn, P. (1999). School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement? In J. Prosser (Ed.), *School culture* (pp. 111-121). London: Paul Chapman Publishing.
- Murchison, J. M. (2010). *Ethnography essentials: Doing, conducting, and presenting your research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Naidoo, R. (2004). Fields and institutional strategy: Bourdieu on the relationship between higher education, inequality and society. *British journal of sociology of education*, 25(4), 457-471.
- Nartgün, Ş. ve Kaya, A. (2016). Özel Okul Velilerinin Beklentileri Doğrultusunda Okul İmajı Oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 153-167.
- Newman, D. M. (2013). *Sosyoloji: Günlük Yaşamın Mimarisini Keşfetmek* (A. Arslan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ore, T. E. (2008). The social construction of difference and inequality: Race, class, gender and sexuality. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Ökten, Ş. (2009). Toplumsal Cinsiyet ve İktidar: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin Toplumsal Cinsiyet Düzeni. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 302-312.
- Önder, E. (2018). Öğrencilerin Temel Liseye Geçiş Nedenleri Üzerine Bir Nitel Çalışma. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 629-639.
- Özdemir, M. (2012). Lise Öğrencilerinin Metaforik Okul Algılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 96-109.

- Özgür, G., Yörükoğlu, G., ve Baysan-Arabacı, L. (2011). Lise Öğrencilerinin Şiddet Algıları, Şiddet Eğilim Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60.
- Özkan, B. ve Aydoğdu, A. E. (2011). Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Türkçe’de Atasözleri ve Deyimler. *Turkish Studies*, 6(3), 1133-1147.
- Özmen, F. ve Küçük, N. (2013). İki Ayrı Zaman Diliminde Okulda Şiddet Durumu. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 78-96.
- Özoğlu, E. A. ve Turan, S. (2015). Okul Kültürünün Sembolik Açıdan Çözümlemesi: Etnografik Bir Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(3), 275-318.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Ed. Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Peterson, K. D. & Deal, T. E. (2009). *The shaping school culture fieldbook* (. USA: The Jossey-Bass.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Pole, C. & Morrison, M. (2003). *Ethnography for education*. England: Open University Press.
- Prosser, J. (1999). *The evolution of school culture research*. In Jon Prosser (Ed.), *School culture*. London: Paul Chapman Publishing.
- Reay, D. (2001). ‘Spice Girls’, ‘Nice Girls’, ‘Girlies’, and ‘Tomboys’: Gender discourses, girls’ cultures and femininities in the primary school. *Gender and Education*, 13(2), 153-166.
- Richter, R. (2013). *Sosyolojik Paradigmalar* (N. Doğan, Çev.). İstanbul: Küre Yayınları.
- Sarı, E. (2017). *Sosyoloji*. Antalya: Nokta E-Book International Publishing. Erişim adresi: <https://books.google.com.tr/books?id=nzkkDwAAQBAJ&pg=PA22&lpg=PA22&dq=sosyal+mesafe&source=bl&ots=t78fYEWYiF&sig=ACfU3U1VrMFXCXLQOS-hoaoYJ4CmmrOOrQ&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwiprYSt89nhAhVH2qQKH XJIB8M4FBD0ATAGegQICRAB#v=onepage&q=sosyal%20mesafe&f=false>
- Sayılan, F. ve Özkazanç, A. (2009). İktidar ve Direniş Bağlamında Toplumsal Cinsiyet: Bir Okul Etnografisi. *Toplum ve Bilim*. 114, 51-73.
- Schaefer, R. T. (2013). *Sosyoloji* (S. Coşar, Çev.). Ankara: Palme Yayınları.
- Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153. doi: 10.1080/09243450802095278

- Selvitopu, A., Bora, V., ve Taş, A. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerine Kazandırılması Gereken Değerlere İlişkin Velilerin Okuldan Beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 979-994.
- Sever, M. (2012a). A critical look at the theories of sociology of education. *International Journal of Human Sciences*, 9(1), 650-671.
- Sever, M. (2012b). Positive social transformation in critical qualitative research in education. *International Journal of Human Sciences*, 9(1), 608-626.
- Sever, M. (2015). Okul Kültürünün Toplumsal Kökenleri. *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi*, 8(32), 65-68.
- Shen, L. C. (2018). Gender and cross-genderism in children's literature: A comparative case study of the figure of the tomboy. *Neohelicon*, 2018(45), 653-670. doi: <https://doi.org/10.1007/s11059-018-0436-y>
- Smyth, J. & Hattam, R. (2004). 'Dropping out,' drifting off, being excluded: Becoming somebody without school. New York: Peter Lang Publishing.
- Sorubak (2019). Anadolu Liselerinin Başarı Durumları. Erişim adresi: <https://www.sorubak.com/teogrobot/mektep/5380/umitkoy-anadolu-lisesi>
- Soylu, A. (2018). *Özel Okullarda Okul İçin Süreçlerin Ayrıcalıklı Kimliğin Kurulumunda ve Yeniden Üretimindeki Rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Spindler, G. (1988). *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Steinmetz, S. K. (1986). *The violent family violence in the home: Interdisciplinary perspectives* (M. Lystad, Ed.). New York: Brunner Mazel.
- Stoll, L. (1999). School culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement? In Jon Prosser (Ed.) *School Culture* (pp. 30-47). London: Paul Chapman Publishing.
- Süngü, H. (2013). Ulusal Basında Okullarda Şiddete İlişkin Haberlerin Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 89-106.
- Şahin, İ. (2013). İlköğretim Okul Müdürlerinin Okul Geliştirme Stratejileri ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 229-250.
- Şan, M. K. & Hira, İ. (2007). Frankfurt Okulu ve Kültür Endüstrisi Eleştirisi. *Politika Dergisi*. Erişim adresi: [http://politikadergisi.com/sites/default/files/kutuphane/frankfurt\\_okulu\\_ve\\_kultur\\_endustrisi\\_elestirisi.pdf](http://politikadergisi.com/sites/default/files/kutuphane/frankfurt_okulu_ve_kultur_endustrisi_elestirisi.pdf)
- Şentürk, Ü. (2007). Popüler Bir Kültür Örneği Olarak Futbol. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 25-41.

- Tan, Nail (2014). "Su küçüğün, söz büyüğün" atasözüyle ilgili doğrular, yanlışlar. *Türk Dili. CVI(750)*, 67-75.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. (11. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (2019). *Büyük Türkçe Sözlük*. Erişim adresi: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&view=bts&kategori=veritbn&kelimesec=206318](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori=veritbn&kelimesec=206318) adresinden erişilmiştir.
- Türküm, A. S. (2011). Okulda şiddet: Problem çözme becerilerine ilişkin algıları ergenleri ne kadar koruyor? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 115-132.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture*. New York: J. P. Putnam.
- Wallace, R. A. & Wolf, A. (2013). *Çağdaş Sosyoloji Kuramları* (L. Elburuz ve M. R. Ayas, Çev). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Waller, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. New York: Russell and Russell.
- Weber, M (2000). *Şehir: Modern Kentin Oluşumu* (M. Ceylan, Çev.). İstanbul: Bakış Yayınları.
- Williams, R. (1985). *Keywords*. New York: Oxford University Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor*. Lexington, Mass: D. C. Heath.
- Woods, P. (1986). *Inside schools: Ethnography in educational research*. London and New York: Routledge.
- Yadigaroglu, H. (2018). *Yetişkin Kanser Hastalarının Hastalık Deneyimleri Ve Hasta-Yakın İlişisine Sosyolojik Bakış* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda Saldırganlık/Şiddet: Okul Ve Öğretmenle İlgili Risk Faktörleri Ve Önleme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 43-61.
- Yeniçeri Alemdar, M. ve Köker, N. E. (2013). Öğrencilerin Okul Kültürü Algısı Üzerine Ampirik Bir Araştırma: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Örneği. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 3(6), 230-261.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, M. ve Kesmeçi, A. (2015). Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitiminde Masal Kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3). 1320-1338.
- Yücedağ, İ. (2013). Bir Sentez Girişimi Olarak Gerçekliğin Sosyal İnşası. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 15-26.
- Yücedağ, İ. (2016). "Habitus"tan "Mutatlaştırma"ya Toplumsalın İnşası. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 111-133.

Zeybekoğlu, Ö. (2010). Toplumsal Cinsiyet Rollerini Bağlamında Türk Toplumunun Erkeklik Algısı. *ETHOS*, 3(1), 1-13.

Zijderveld, A. C. (2013). *Kültür Sosyolojisi: Kültür Sosyolojisine ve Metodolojisine Giriş* (K. Canatan, Çev.). İstanbul: Açılım Kitap.

Zmuda, A., Kuklis, R., & Kline, E. (2004). *Transforming Schools: Creating A Culture of Continuous Improvement*. USA: ASCD







**EKLER**

## EK 1. Öğrenci Görüşme Formu

### 1. Kişisel Bilgiler

- 1.1. Kendinizden biraz bahseder misiniz? (adı, soyadı, yaşı, okuduğu sınıf vb.)
- 1.2. Daha önce hangi okullara gittiniz?
- 1.3. Nerede doğup büyüdünüz?
- 1.4. Sizinle çocukken kim ilgilendi?
- 1.5. Ankara'nın hangi bölgesinde yaşıyorsunuz?
  - 1.5.1. Daha önce başka kentlerde ya da semtlerde yaşadınız mı?
- 1.6. Evinizin bulunduğu bölgeyi nasıl değerlendirirsiniz?
  - 1.6.1. Kimler daha çok o bölgede yaşıyor?
- 1.7. Evde ayrı odanız var mı?
  - 1.7.1. Ayrı odanız varsa kim dizayn etti?
  - 1.7.2. Odanızı biraz anlatır mısınız? Nasıl döşendiği, nelerin bulunduğu vs.
- 1.8. Maddi durumunuz nasıl diye sorsam nasıl bir cevap verirsiniz?
- 1.9. Mahallenizden arkadaşlarınız var mı?
  - 1.9.1. Nasıl tanıştığınızdan, nerede öğrenim gördüklerinden bahseder misiniz?
- 1.10. Hafta içi ve hafta sonları okul dışında nasıl vakit geçirirsiniz?
- 1.11. Okuldaki arkadaşlarınızla okul dışında da görüşüyor musunuz?
- 1.12. Arkadaşlarınızla daha çok nerelere takılıyor veya neler yapıyorsunuz?
- 1.13. Özel zevklerinizden bahseder misiniz? (Spor, müzik, sinema, kitap vs.)
  - 1.13.1. Okuma alışkanlığınız ne düzeyde?
  - 1.13.2. Ne tür yayımlar okursunuz (kitap, dergi, gazete vb.)?
  - 1.13.3. Asla okumam dediğinizi bir tür veya yazar var mı?

### 2. Aile Yaşantısı

- 2.1. Kaç kardeşsiniz?
  - 2.1.1. Sizden başka okula giden kardeşiniz var mı?
- 2.2. Evde kimler yaşıyor?
- 2.3. Anne babanızın eğitiminden bahseder misiniz?
  - 2.3.1. Anne-babanızın mesleği nedir?
- 2.4. Sizin eğitiminizle en çok kim ilgileniyor?
  - 2.4.1. Bunun için neler yapıyorlar?
- 2.5. Evdeki sorumlulukların paylaşımından bahseder misiniz?
  - 2.5.1. Evde sizin herhangi bir sorumluluğunuz var mı?
  - 2.5.2. Sorumluluklarınızı yerine getirmezseniz neler olur?
- 2.6. Ailenizle hangi sıklıkta bir araya gelirsiniz?
  - 2.6.1. Ailenizle bir araya geldiğiniz zaman neler yaparsınız?
- 2.7. Evde hangi konular daha sık konuşulur?
- 2.8. Ailecek yaptığınız ev dışı etkinlikler var mı? (Ne sıklıkta? Hangi etkinlik?)
- 2.9. Ailenizde özel günler kutlanır mı? (doğum günü, evlilik yıldönümü vs.)
  - 2.9.1. Kutlanırsa ne kadar dikkat edilir?
  - 2.9.2. Bu özel günlerde ne tür hediyeler daha çok tercih edilir?
- 2.10. Ailenizde olmazsa olmaz herkesin uyması gereken bir kural ya da benzeri bir düzenleme var mı? Varsa nedir? Bu kuralı kim koydu?
- 2.11. Ailenizde sizce en kabul edilemez davranış nedir?
  - 2.11.1. Buna ilişkin hatırladığınız bir olay var mı?

- 2.12. İstemedikleri bir şey yaptığınızda aileniz nasıl tepkiler verir?
  - 2.12.1. Sizi uyarmalarına rağmen davranışı tekrarlıyorsunuz neler olur?
  - 2.12.2. Buna ilişkin hatırladığınız bir olay varsa anlatabilir misiniz?
- 2.13. Aileniz sizi genellikle hangi konuda daha çok eleştirir?
- 2.14. Eğitim süreçlerinizle ilgili eleştiri gelir mi?
- 2.15. Diyelim ki anne ya da babanızla tartıştınız; Daha sonra neler olur, nasıl normale dönersiniz?
- 2.16. Anne veya babanızın bulunduğu ortamda kabul edilemez bir şey söylediğinizi ya da ağzınızdan kaçtığınızı düşünelim? Bu durumda neler olur?
- 2.17. Eğer varsa, size en çok verilen öğüt veya tavsiye nedir?

### 3. Okul İçi Günlük Yaşama İlişkin Bilgiler

- 3.1. Bu okula geliş hikayenizi anlatır mısınız?
  - 3.1.1. Nasıl tercih ettiniz? Neden tercih ettiniz?
- 3.2. Okula nasıl gelip gidiyorsunuz?
- 3.3. Gelecekte ne olmak istiyorsunuz? Neden?
- 3.4. Kendi hayatınız ve beklentileriniz üzerinden değerlendirdiğinizde sizce okul ne işe yarar?
- 3.5. Bu okul gelecek beklentilerinize cevap veriyor mu?
- 3.6. Okulunuzu seviyor musunuz? Nedenleriyle birlikte anlatır mısınız?
- 3.7. Hiç okuldan kaçır mısınız? (Evetse, hangi durumlarda? Neler yaparsınız?)
- 3.8. Sizce bu okulda en kabul edilemez davranış nedir?
- 3.9. Öğretmenler ya da okul yöneticileri en çok neye kızar?
- 3.10. İstenmeyen bir davranış yaptığınızda bu nasıl bir karşılık görür? Örnek vererek anlatır mısınız?
  - 3.10.1. Sizin bu durumdaki tavrınız ne olur?
- 3.11. Okulda en anlamsız ya da saçma bulduğunuz şeyler nelerdir?
  - 3.11.1. Siz olsanız bunların yerine herhangi bir şey koyar mıydınız?
  - 3.11.2. Anlamsız ya da saçma bulduğunuz şeyle karşılaşınca neler yaparsınız?
- 3.12. Size normal ya da sıradan gelen ancak okulda yapılması ya da söylenmesi istenmeyen/yasak şeyler var mı?
- 3.13. Okulda sizi en çok ne zorluyor? (dersler, kurallar, arkadaşlar vs.)
- 3.14. Okuduğunuz dersler hakkında ne düşünüyorsunuz?
  - 3.14.1. En çok hangi dersi seviyorsunuz?
  - 3.14.2. Kendinizi hangi derste daha başarılı buluyorsunuz? Neden?
- 3.15. Gereksiz bulduğunuz dersler var mı?
  - 3.15.1. Neden gereksiz bulduğunuzu anlatır mısınız?
- 3.16. Arkadaşlarınızın sizi rahatsız eden davranışları var mı? Neden rahatsız olduğunuzu anlatabilir misiniz?
- 3.17. Öğrenciler açısından baktığınızda en sorunlu bulduğunuz öğrenci tipinden bahsedebilir misiniz? Neden?
- 3.18. Derslerde sıkılır mısınız?
  - 3.18.1. Genellikle sizi ne sıkır?
  - 3.18.2. Derste sıkıldığınız zaman ne yaparsınız?
- 3.19. Ne tür öğretmenleri beğenirsiniz?
  - 3.19.1. Hangi öğretmenleri neden sevmezsiniz?
- 3.20. Sevmediğiniz bir öğretmenin dersinde nasıl davranırsınız?
- 3.21. Öğretmenleriniz size genellikle hangi konularda nasıl öğüt ve tavsiyelerde bulunur?
  - 3.21.1. Siz bunları nasıl değerlendiriyorsunuz?

- 3.22. Sizce öğretmenlerin ayırım yaptığı öğrenciler var mı?  
3.22.1. Sizce (eğer ayırım yapıyorlarsa) bunu neden yapıyorlar?
- 3.23. Okul içinde ders dışı sürelerde nasıl vakit geçirirsiniz?  
3.23.1. En çok vakit geçirdiğiniz arkadaşlarınız kimler?  
3.23.2. Neden onlarla vakit geçirmeyi tercih ediyorsunuz?
- 3.24. Arkadaşlarınızla okulda ders dışındaki sürelerde en çok ne yaparak vakit geçiriyorsunuz, ya da en çok ne yapmaktan keyif alıyorsunuz?
- 3.25. Öğretmenlerinizle aranız nasıl?  
3.25.1. Öğretmenlerinizle herhangi bir sorun yaşadığınızda bu sorun daha çok nasıl bir konu ile ilişkili oluyor?  
3.25.2. Sorunu çözüyor musunuz? Nasıl?
- 3.26. Ders çalışma alışkanlıklarınızdan bahseder misiniz?  
3.26.1. Size derslerinizde yardım eden biri var mı?
- 3.27. Öğle yemeklerini nerede yiyorsunuz?  
3.27.1. Genellikle ne yemeyi tercih ediyorsunuz?  
3.27.2. Kantinden en çok ne alıyorsunuz?  
3.27.3. Ne kadar sıklıkla kantinden alışveriş yapıyorsunuz?

## EK 2. Etik Kurul İzin Belgesi

### ANKARA ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 22/02/2016

Toplantı Sayısı : 5

Karar Sayısı :66

66-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencilerinden **Ahmet Kaysılı**'nın "Okul Kültürünü Kuran Pratiklerle Öğrencilerin Sosyokültürel Kökenlerinin Etkileşimi" başlıklı doktora tezi ile ilgili 04/02/2016 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencilerinden **Ahmet Kaysılı**'nın "Okul Kültürünü Kuran Pratiklerle Öğrencilerin Sosyokültürel Kökenlerinin Etkileşimi" başlıklı çalışmasının araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi

ANKARA ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU

Tarih: 12.06.2019

Sayı: 

ASLI GİBİDİR

Ramazan ORUÇ  
Bilgisayar İşletmeni

ASLININ AYNIDIR  
22/02/2016



Prof.Dr.Muharrem ÖZEN  
Ankara Üniversitesi  
Etik Kurulu Başkan Vek.

### EK 3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.510677  
Konu : Araştırma İzni

15.01.2016

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) 05/01/2016 tarihli ve 11 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora öğrencisi Ahmet KAYSILI'nın "Okul Kültürünü Kuran Pratiklerle Öğrencilerin Sosyokültürel Kökenlerinin Etkileşimi" konulu tez kapsamında uygulama yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (1 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR  
Müdür a.  
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı İle Aynıdır.

15.01.2016

Yaşar SUBAŞI  
Ş.

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA  
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için  
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d147-63b3-374b-b9bc-cf17 kodu ile teyit edilebilir.

### EK 3. Bilgilendirilmiş Onay Formu

Ahmet Kaysılı tarafından yürütülen “Okul Kültürünü Kuran Pratiklerle Öğrencilerin Sosyokültürel Kökenlerinin Etkileşimi” başlıklı araştırmaya davet ediliyorsunuz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz araştırmacıya sorunuz.

Bu çalışma katılımcılarla yapılacak görüşmelere ve katılımcı gözlemlere dayanmaktadır. Görüşmelere katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Görüşmeye katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda görüşmeden çıkma hakkına sahiptir. Görüşmede soruları yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçimde yorumlanacaktır. Görüşmede soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Görüşmeden elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

#### 1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin sosyokültürel kökenlerinin okul kültürünü meydana getiren pratiklerle nasıl bir etkileşim içerisinde olduğunu ortaya koymaktır. Bu nedenle, araştırmada öncelikle okul kültürünü kuran pratiklerin tespit edilmesi, daha sonra ise, buna bağlı olarak, öğrencilerin okula taşıdıkları sosyokültürel pratiklerin mevcut okul kültürü içindeki yerinin ve bu iki olgu arasındaki etkileşim süreçlerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.
- Araştırmanın İçeriği: Öğrencilerin okula taşıdıkları sosyokültürel pratiklerin okul kültüründe konumlanış biçimleri; bu pratiklerin okul kültürü ile etkileşimleri.
- Araştırmanın Nedeni:  Bilimsel araştırma  Tez çalışması
- Araştırmanın Öngörülen Süresi: 4 ay
- Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: 50
- Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Mamak NAL – Çankaya ÜAL

#### 2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

**Not:** Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Ahmet Kaysılı

İmzası:



## BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Okul Kültürünü Kuran Pratiklerle Öğrencilerin Sosyokültürel Arka Planlarının Etkileşimi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

<b>Rapor Tarihi</b>	: 21.05.2019
<b>Gönderim Numarası</b>	: 1133870293
<b>Sayfa Sayısı</b>	: 237
<b>Sözcük Sayısı</b>	: 74051
<b>Karakter Sayısı</b>	: 512884
<b>Benzerlik Oranı</b>	: %1
<b>Savunma Tarihi</b>	: 10.06.2019

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

**Öğrencinin Adı Soyadı:** Ahmet Kaysılı

**Tarih:** 29.05.2019

**İmza:**



## BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Okul Kültürünü Kuran Pratiklerle Öğrencilerin Sosyokültürel Arka Planlarının Etkileşimi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

<b>Rapor Tarihi</b>	: 21.05.2019
<b>Gönderim Numarası</b>	: 1133870293
<b>Sayfa Sayısı</b>	: 237
<b>Sözcük Sayısı</b>	: 74051
<b>Karakter Sayısı</b>	: 512884
<b>Benzerlik Oranı</b>	: %1
<b>Savunma Tarihi</b>	: 10.06.2019

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

**Öğrencinin Adı Soyadı:** Ahmet Kaysılı

**Tarih:** 29.05.2019

**İmza:**



- 1.1.2. Kaysılı, A. ve Acar, Tuba (2014). Türk Milliyetçisi Üniversite Öğrencilerinde Milliyetçiliğin Oluşumu, Gelişimi ve Karşıtlıklar Üzerinden Sürdürülme Biçimi. *Journal of World of Turks*, 6(3), 203-227
- 1.1.3. Polat, Ü., Kaysılı, A. ve Aydın, Ş. (2015). Öğretmen Adaylarının Eğitimsel, Toplumsal ve Siyasal Beklentileri Üzerine Bir Araştırma. *Cumhuriyet International Journal of Educatio*, 4(1), 1-14.
- 1.1.4. Kaysılı, A , Soylu, A , Sever, M . (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. *Turkish Journal of Education*, 8 (2), 109-128.

## 1.2. Sözlü Bildiriler

- 1.2.1. Kaysili, A., Soylu, A. & Dilek, A. (2015). *The impact of social and cultural capital on fulfilling university requirments: A case study on university students*. INTED 2015, 9. International Technology, Education and Development Conference, Madrid, 2015. Proceedings: 3218-3228.
- 1.2.2. Soylu, A., & Kaysili, A. (2015). *A critical look to using new information and communication technologies in education*. ICEFIC 2015. International Congress on Education fort he Future: Issues and Challenges, Ankara, 2015.
- 1.2.3. Sever, M., Soylu, A. ve Kaysılı, A. (2016). *Öğretmenlerin Öğretmen-Öğrenci İlişkisinde Güç Kullanımını Meşrulaştırma Araçları*. EJER 2016: 3. International Eurasian Educational Research Congress, Muğla, 2016. Bildiri Özetleri Kitabı: 521-522.
- 1.2.4. Soylu, A., Alkan, V. ve Kaysılı, A. (2016). *Öğrencilerin Okul İçi Rollere Katılım Biçimlerinin Basil Bernstein'in 'Anlamsal' ve 'Araçsal' Düzen Kavramsallaştırması Bağlamında İncelenmesi*. EJER 2016: 3. International Eurasian Educational Research Congress, Muğla, 2016. Bildiri Özetleri Kitabı: 515-516.
- 1.2.5. Polat, B, Kaysılı, A., & Soylu, A. (2015). *Gerçeklik Şoku Beklentisi Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması*. 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Niğde. Bildiri Özetleri, 206-207.

- 1.2.6. Kaysılı, A. (2012). Kulu'da Eğitim ve Yurt Dışı Göç İlişkisi. Aidiyet, Göç ve Tarımın Şehri: Kulu Sempozyumu.
- 1.2.7. Kaysılı, A. ve Sever, M. (2018). *Okul Kültürünün Mentesheleri: Öğrencilerin Kültürel Sermayeleri ve Okulda Tahvil Edilme Biçimleri*. ICES – UEBK 2018, 27th International Conference on Educational Sciences, Antalya.
- 1.2.8. Soylu, A., Kaysılı, A., & Sever, M. (2018). *Syrian refugees and clash of poverty in school settings*. ECER 2018, The European Conference on Educational Research, Bolzano, Italy.

### 1.3. Diğer Akademik Çalışmalar

#### 1.3.1. Proje

Proje Adı : TEDMEM Başarı Her Yerde Projesi Saha İzleme Çalışması, Mayıs – Aralık 2018  
Görev : Araştırmacı

#### 1.3.2. Kitap Çevirisi

Hurn, C. (2018). *Eğitim Sosyolojisi: Okulun İmkan ve Sınırları* (A. Kaysılı ve A. Soylu Çev.) M. Sever (Ed.). Ankara: PegemA Akademi Yayıncılık. (1993).

#### 1.3.3. Uluslararası Kitap Bölümü

Sever, M., Soylu, A. & Kaysılı, A. (2018). *Intersections of Globalization, Gender, And Culture in Social Studies*. In *Controversial Issues in Social Studies Education* (Edt. Elvan Günel). Charlotte: Information Age Publishing

#### 1.3.4. Yurt Dışı Araştırma

Erasmus Programı Kapsamında;  
İsveç, Stockholm Üniversitesi Türk Araştırmaları Enstitüsü Bünyesinde;  
3 Aylık Etnografik Bir Araştırma:  
Kulu in Stockholm: The Formation of Migrant Networks.  
(01.07.2015 / 28-09.2015)