




OKULUN SOSYAL VE KÜLTÜREL AVANTAJLARA VE DEZAVANTAJLARA KARŞILIK VERME BİÇİMLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİLİK DENEYİMLERİ*

Ayşe SOYLU**

Öz

Bu çalışmada eğitimin mevcut eşitsizlikleri yeniden üreten işlevinin yapısal bir konu olarak ele alınmasının, okulu öznesiz soyut bir yapı gibi görme eğilimine neden olmasına ilişkin bir sorgulamadan yola çıkılarak, bireylerin öğrencilik yaşantılarında kültürel ya da sosyal konularının okulda karşılık bulma biçimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından temel yorumlayıcı desende yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 72 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış bir form aracılığıyla yazılı olarak toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiş, çözümlene sonucunda üç ana tema ve yedi alt temaya ulaşılmıştır. Bu çözümlene çerçevesi okulun sosyal ve kültürel avantajlara ve dezavantajlara karşılık verme biçimlerinin hangi alanlarda ve hangi biçimlerde belirginleştiği üzerinden şekillenmektedir. Araştırma sonucunda ulaşılan en genel sonuç, okulda kültürel avantaj ve dezavantajlar üzerinden şekillenen iki temel eksen olduğu ve bu eksenlerin merkezde olmak ve çevrede olmak şeklinde ayrıştığıdır. Öğrencilik deneyimleri aile katılımının, sosyal ağların ve okulun hem maddi hem

* Bu çalışma için Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 27.05.2021 tarih ve E-86837521-050.99-64335 karar numarası ile etik kurul izni alınmıştır.

**  Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitimin Felsefi, Sosyal Ve Tarihi Temelleri, aysesoylu@ohu.edu.tr, Niğde/Türkiye

kültürel gerekliliklerini yerine getirmenin, okul bağlamında merkezde yer alabilmek için temel koşullar olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Kültürel yeniden üretim, yapı, sosyal sınıf ve eğitim*

STUDENT EXPERIENCES REGARDING THE WAYS SCHOOLS RESPOND TO SOCIAL AND CULTURAL ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

Abstract

This study sets out to question the exhibition of educational functions that reproduce existing inequalities as a structural issue, ignore agency, and result in an approach that regards schools as abstract structures without actors and also sets out to determine the ways the agents within schools respond to students' advantages and disadvantages. The research has been designed as an interpretive qualitative study and includes in the study group a total of 72 students studying at a faculty of education. Research data were generated by means of a structured form consisting of open-ended questions. As a result of the content analysis, the study arrived at three main themes and seven sub-themes. The areas and forms of the school's responses to social and cultural advantages and disadvantages shaped the analytical framework. The general conclusion is that two main axes exist that are shaped by the school's cultural advantages and disadvantages: being in the center and being in the periphery. Students' experiences reveal family participation, social networks, and fulfilling both the material and cultural requirements of the school to be the basic requirements for being located in the central axis of the school.

Keywords: *Cultural reproduction, structure, social class and schooling*

GİRİŞ

Kültürel yeniden üretim kuramları eğitim ve sosyal eşitsizlikler arasındaki ilişkiyi, eğitimin bu eşitsizlikleri sürdürme konusundaki araçsallığı üzerinden açıklamaktadır. Eğitimi, bireyi ait olduğu sosyal sınıfın rollerine hazırlayan bir toplumsal kurum olarak ele alan kültürel yeniden üretim kuramları belirli grupların, eğitim bağlamında neden avantajlı ya da dezavantajlı olarak

konumlandıklarına ve neden diğerlerine göre daha başarılı ya da daha başarısız olduklarına ilişkin önemli bir tartışma zemini niteliğindedir. Bourdieu ve Passeron (2015b, s.244) kültürel yeniden üretimi, toplumsal düzenin belirli bir grubun çıkarlarının korunması ve belirli bir kurumun hedeflerini özerkleştirmesi yoluyla sürdürülmesi olarak tanımlamaktadır. Kuramsal olarak Fransız sosyolog Pierre Bourdieu'nun okulların sosyal ve kültürel eşitsizlikleri yeniden üretmedeki merkezi rolü tanımlamaya yönelik kavramsallaştırmalarıyla temellenen bu çalışmada ele alınan problem, bireylerin okul deneyimlerinin sosyal ve kültürel yeniden üretim bağlamındaki içermeleridir.

Okul bağlamında toplumsal yapının yeniden üretilmesine katkı sunan pedagojik mekanizmalar bulunmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2015b, s.231). Bir diğer ifadeyle okullar, toplumun avantajlı ya da dezavantajlı kesimlerinin toplumsal düzen içindeki konumlarını yeniden inşa etmeleri için bazı temel araçları içerir (Bourdieu, 2006). Burada toplumsal düzen vurgusu mevcut yapının işlevselliğiyle ilgili değil, örtük biçimde işleyen süreçlerle ilgilidir. Buna göre eğitim aracılığıyla örtük biçimlerde egemen kültürün üretimi ve dağıtımı yoluyla toplumdaki mevcut güç ilişkilerinin yeniden üretilmesi sağlanır (Bourdieu, 2015a; Giroux, 2014). Apple (1982) bu durumu okulların yapısal olarak daha geniş toplumsal ilişkiler çerçevesinin bir parçası olması üzerinden açıklamaktadır. Dolayısıyla okullar toplumsal yapı içinde mevcut olan güç yapısını yansıtmaktadır ve bu güç yapısından kaynaklanan ilişkilerin sürdürülmesi eğitim aracılığıyla sağlanır. Bourdieu ve Passeron (2015b, s.247) mevcut yapının yeniden üretilmesinin meşrulaştırılma biçimlerine dikkat çekerek, eğitimde fırsat eşitliği ya da meritokrasi ideallerinin toplumu ve bireyi manipüle ederek, okulları nötr bir yapı olarak gösteren illüzyonlar olduğunu ve bu açıdan yeniden üretim süreçlerini maskeleyen işlevi gördüklerini belirtmişlerdir.

Sosyal sınıf farklılıkları eğitim aracılığıyla yeniden üretilmekte ve Bourdieu bu yeniden üretim süreçlerinin “nasıl”ına ilişkin önemli bir görüş sağlamaktadır. Bourdieu’nun ortaya koyduğu kuramsal çerçeve, eğitsel süreçlere odaklanmakta ve okullarda eşitsizliğin yapılandırılma biçimlerini ortaya koymak için bu süreçlerin işleyişini aydınlatmaktadır (Hoadley, 2008). Dolayısıyla eğitime bu kuramsal lensle bakmak toplumun makro düzlemdeki yapısının mikro düzleme yansımalarını ve bu düzlemdeki ayrıntıları nasıl şekillendirdiğini çözümlenmeye yönelir. Kültürel yeniden üretim kuramlarının merceğinden eğitime bakmak, derslikteki mikro süreçlerin makro sosyal sınıf düzeniyle ilişkili olarak ele alınmasına olanak tanımaktadır (Hoadley, 2008). Bourdieu’nun düşüncesinde de “okul gibi yerel bağlamlardaki mikro müzakerelerin ve toplumun ve kültürün makro süreçlerinin diyalektik olarak ilişkili olarak görülmesi gerektiği” vardır (Dillabough, 2004) ve mikro bakış açıları makro konuları içermektedir (Mckenzie, 1991). Dolayısıyla okulun mikro ve makro sosyal düzlemler arasında bir geçiş alanı olduğu söylenebilir. Çünkü makro ve mikro düzlem arasındaki bu geçişler okul içi süreçler üzerinden kurulmaktadır. Başka bir ifadeyle toplumsal düzen içinde var olan bütün örüntüler okul bağlamında karşılık bulmaktadır ve okul içi süreçlerin her bir boyutun toplumsal düzenle ilintili olduğu söylenebilir.

Bourdieu (1986) kültürel yeniden üretimi üç tür sermaye alanı üzerinden gerçekleştirdiğini ifade etmektedir: ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye. Ekonomik sermaye bireylerin ekonomik varlıklarına ve ekonomik koşullarına karşılık gelmektedir. Bireylerin okuldan önce ev çevresinde şekillenen kültürel yetkinliklerini, zevklerini, bilgi ve becerilerini, değerlerini ve alışkanlıklarını, eğitsel arkaplanlarını, boş zaman etkinliklerini, okuma, izleme ve dinleme tercihleri ve yabancı dil öğrenme eğilimleri kültürel sermayenin göstergeleridir. Sosyal sermaye ise sosyal ağlara karşılık gelir ve bir grubun ya da ağın üyelerine kolektif yapıya ait sermayenin desteğini sağlar ve bireye saygınlık ve ayrıcalıklar sağlar (Bourdieu, 1986; 1999). Kültürel sermaye ise eğitim aracılığıyla toplumsal

düzen içinde yeniden üretimin gerçekleşmesini sağlayan araçların bütününe karşılık gelmektedir. Dolayısıyla sınıfsal konum, bireylerin gündelik yaşamlarının bütün yönlerinde, tüketim biçimlerindeki ve diğer pek çok konudaki tercihlerinde görünür olmaktadır (Ball, 2003). Kişi ne kadar sermayeye sahipse, herhangi bir alanda işgal ettiği konum o kadar yüksek olur. Bu durum, daha az sermayeye sahip olanlarla kıyaslandığında, bireye daha fazla manevra özgürlüğü ve avantaj elde etme alanı sağlar (Khalil ve Kelly, 2020). Eğitim ve eşitsizlik arasındaki ilişkiyi belirleyen şey sadece ekonomik sermaye değil aynı zamanda ekonomik sermaye temelinde şekillenen kültürel ve sosyal sermayedir (Bourdieu ve Passeron, 2015b; Field, 2009). Kültürel sermaye başlı başına bir kaynak olmanın yanı sıra ekonomik ve sosyal sermayeye dönüştürülebilir (Jæger ve Møllegaard, 2017) olması nedeniyle oldukça merkezi bir kavram olma özelliğindedir ve okul içi süreçleri şekillendiren unsurları içerir. Bourdieu'nun eğitim sosyolojisi mirasının son derece etkili kısmı, onun okullar ve aileler arasındaki sermaye değişimi ve doğrulama süreçlerini ifşa etmesi olmuştur (Warin, 2015). Buradaki vurgu okulun ailenin sermaye biçimini onaylama ya da onaylamama durumuyla açıklanabilir.

Okullar, kültürel bağlamda belirli ayırım alanları yaratan bilgi, dil, uygulama, sosyal ilişkiler ve değerlerin biçimlerini temsil eden yerlerdir. Bu itibarla, belirli yaşam biçimlerini tanıtmaya ve meşrulaştırmaya hizmet ederler (Giroux, 1988'den Akt. Martin ve van Gunten, 2002). Eğitim sisteminde de yaygın biçimde öğrencilerin belirli düzeyde kültürel sermayeye sahip oldukları varsayılır. Okulun bu varsayımı genellikle örtük biçimlerde işler ve okul orta sınıf ölçütlerine göre kabul gören kültürel sermayeyi onaylayan bir bağlam niteliğindedir (Bourdieu ve Passeron, 2015b). Düşük kaynaklı okullar, dezavantajlı kesimlerden gelen öğrencileri tam olarak destekleyecek altyapıya veya kaynaklara sahip olmadığı için, okullar kültürel sermayeden kaynaklı farklılıkları farklı biçimlerde pekiştirmektedir (Bettencourt, 2021).

Okulların ekonomik ve kültürel yeniden üretim için aracı kurumlar olduğu konusu yaygın biçimde kabul görmektedir. Ancak bu durumun eğitim kurumlarında sürdürülme biçimleri son derece karmaşıktır. Eğitim ve toplum arasındaki ilişkiye dair son zamanlarda ortaya çıkan bazı teoriler bu karmaşıklığın önemli yönlerini gözden kaçırmaktadır. Bu doğrultuda okullar 'kara kutular' olarak tanımlanabilir (Apple, 1982). Bourdieu'nün kuramsal yaklaşımının sosyal adaletin sağlanmasındaki değeri, eşitsizliği sürdüren yapısal ve bireysel düzlemdeki örtük süreçler üzerindeki toplumsal perdenin nasıl kaldırılacağı konusundaki özgünlüğünde yatmaktadır. Sosyal bilimciler, perdeyi kaldırarak ve çıkarlarına hizmet edilen ayrıcalıklı grupları belirleyerek, ilerici toplumsal değişime yer açılmasına yardımcı olabilirler (Fram, 2004).

Bourdieu'ya göre eşit olmayan toplumsal düzenlemeler insanların bizzat kendileri tarafından gerçekleştirilmektedir ve bireysel deneyimler temel olarak yapısal düzenlemelerde yer almaktadır. Eğitim sisteminin örtük işleyişi önceden var olan düzeni, yani eşit olmayan miktarlarda kültürel sermayeye sahip öğrenciler arasındaki uçurumu korumak (Bourdieu, 2006, s.20) şeklinde tanımlanabilir. Fram (2004) bu durumu toplumsal yapının insansızlaştırılması şeklinde kavramsallaştırmaktadır. Burada sosyal sınıflar önceden oluşturulmuş nesnel kategoriler olarak ele alınmaktan çok, toplumsal pratikler ve bağlamlar aracılığıyla oluşturulan bir dizi duygusal ilişkiler ve yörüngeler olarak ele alınmaktadır (Bourdieu, 1987). Eğitim özelinde ise dezavantajlı kesimlerden gelen öğrenciler okulun standartlarından ve öğretmenlerin ortaya koydukları normlardan ne kadar uzak olduklarını deneyimledikçe, okuldan uzaklaşma olasılıkları artmaktadır. Genellikle okuldaki başarısızlık okulu etkileyen sosyopolitik, kültürel ve ekonomik faktörlerden çok, okulların ve bireylerin sorumluluğu olarak ele alınmış ve eğitim çıktılarının yetersizliği olarak tanımlanmıştır (Angus, 2012). Ancak bu durum bireysel eksikliklerin değil, sosyal ve eğitimsel olarak dışlanmanın bir sonucudur. Burada faillik yapısal

parametrelerle sarılmıştır ve bireylerin deneyimleri ve toplumsal konumlanma biçimleri iç içe geçmiştir (Alan, 2018). Ayrıca Bourdieu, okulların ve okul sistemlerinin, akademik beceriler ve kültürel miras arasındaki örtük bağlantılar aracılığıyla sosyal ve kültürel eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde oynadığı rolün anlaşılmasına önemli katkılarda bulunmuş olsa da, güç ve tahakküm kavramlarını merkeze alıp, insan faillğine ilişkin aşırı belirlenimci bir görüşte olması ve yapı ve faillik arasındaki ilişkinin basitleştirilmesi konularında önemli ölçüde yanlış anlaşıldığı noktalar vardır (Giroux 1983'den akt. Mills, 2008).

Toplumsal düzenin yeniden üretilmesi sürecindeki aktörler çoğu zaman bu eylemleri bilinçli ve amaçlı bir biçimde gerçekleştirmezler. Özellikle öğretmenler, okulun bu rolünün genellikle farkında değildirler. Oysa öğretmen yanlılığı kültürel sermayenin işlevselleştirilmesi konusunda önemlidir ve araştırmalarda genellikle ihmal edilmektedir. Bourdieu'nun eserlerinde öğretmenlerin kültürel sermayeyi akademik bir deha olarak algıladıkları ve bunun da çocukların akademik yeteneklerine ilişkin önyargılı değerlendirmelere yol açtığı görülmektedir (Jæger ve Møllegaard, 2017). Bir eğitimcinin kendini konumlandığı nokta, öğrenciyi konumlandırma biçimini de belirlerken, eğitimle ya da konularla ilgili çıkarımlarını şekillendirmektedir (Martin ve van Gunten, 2002). Öğretmenlerin öğrencileri derslik içinde konumlandırma biçimleri onların derslere katılım düzeylerinde belirleyicidir. Eğer öğretmen öğrenciyi destekleyici bir tutum sergiliyorsa öğrencilerin aktif katılımları artmaktadır. Öğrencilerin olumsuz konumlanmaları akran ağlarını genişletmelerini engelleyebilmekte ve dolayısıyla akademik ve sosyal başarılarını sınırlayabilmektedir (Karam vd., 2020). Öğretmenler diğerleriyle ilgili farkındalıkları ve egemen kültürle kurdukları ilişki doğrultusunda kendilerini şekillendirmektedirler (Maher ve Tetreault, 1994). Bu doğrultuda öğretmenlerin kendilerini sosyal sınıf düzleminde konumlandırma biçimleri öğretim pratiklerine yansımaktadır (Martin ve van Gunten, 2002). Okul personeli, genellikle beyaz, orta sınıf ebeveynlerin okul temelli katılım uygulamalarını

bekleme ve destekleme eğilimindedir. İşçi ve alt sınıf ebeveynler, okula katılım konusunda sıklıkla engellerle karşılaşmaktadır (Fields- Smith, 2007). Buna göre eğitim başarısını bütünüyle etkileyen şey kültürel sermaye değil, kültürel sermayeyle ilişkili beceriler ve davranışlardır. Bu becerilerin de temelde aile çevresinde edinildiği bilinmektedir. Kültürel ve akademik gelişimi destekleyici aile çevrelerinden genellikle yoksun olan işçi sınıfı öğrencileri ise okulda belirgin bir sosyokültürel ayrışma yaşamaktadırlar (Bourdieu ve Passeron, 2015a). Okula aidiyet hissedemeyen işçi sınıfı öğrencileri okula düşük sosyal katılım sergilemektedirler (Keane, 2011). Bourdieu ve Passeron'un (2015a) bu noktada yaptığı eleştiri eğitim-öğretim sürecinin bireylerde kültürel ve akademik anlamda belirli bir hazır bulunuşluk gerektiren yapısını göz ardı ederek, onlara bir konum belirlemesi ve böylelikle ayrıcalıklı bir başlangıç noktasının eğitim-öğretim süreci içerisinde kendisine yer bulmasıdır.

Bir eğitim kurumu bağlamında benzer koşullarda eğitim gören, aynı öğretmenlerden ders alan, aynı eğitim-öğretim süreçlerinden geçen öğrenciler bütünleşmiş bir grup değildirler (Göktürk ve Ağın, 2020). Eğitim ve sosyal eşitsizlikler ilişkisi üzerine yeniden üretimle ilgili literatürde en yaygın argümanın okulun standart dili, öğrencilerin çeşitli sermaye biçimlerine göre farklılaşan karşılık verme biçimleri ve buna göre değişen eğitsel katılım biçimleri olduğu söylenebilir. Ancak bu durum yapısal bir mesele şeklinde sunulduğunda, faillik üzerinde durulmamakta, dolayısıyla bu durum okulu öznesiz soyut bir yapı gibi görme eğilimine yol açmaktadır. Bu çalışmanın çıkış noktası okul bağlamında kültürel yeniden üretimde rol oynayan aktörlerin failliğine ilişkin bir sorgulamadır. Çalışmada özellikle öğrencilerin okul dışı kaynaklardaki yoksunlukları nedeniyle okulun gerekliliklerini yerine getirememesiyle şekillenen deneyimleri üzerinden okulun bu yoksunluklara nasıl karşılık verdiği odaklanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, bireylerin öğrencilik yaşantılarında kültürel ya da sosyal konumlarının okulda karşılık bulma biçimlerini

nasıl değerlendirdiklerini ve okul bağlamındaki öznelere öğrencilerin avantajlarına ya da dezavantajlarına karşılık verme biçimlerinin neler olduğunu belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından temel yorumlayıcı desen benimsenmiştir. Temel yorumlayıcı desende araştırmacının odağında bireylerin yaşamlarını yorumlama, kendi dünyalarını inşa etme ve deneyimlerine anlam yükleme biçimleri vardır (Merriam, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırma sorusuna yanıt arama konusunda zengin veriler sağlama olanağı sunduğu düşünülen durumların derinlemesine incelenmesine olanak tanımaktadır (Patton, 2014). Maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi çeşitlilikleri ortaya koymak ve genel geçer olan belirli kalıpları betimlemek için kullanılan bir örnekleme biçimidir (Glesne, 2015). Bu doğrultuda araştırmacının çalışma grubuna eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 72 öğrenci dâhil edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin 50'si (%69.4) kadın, 22'si (%30.6) ise erkektir; katılımcılardan 38'i (%52.7) ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde, 24'ü (%33.3) sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir. Katılımcılardan 18 kişi (%50) okul deneyimini avantajlı olarak tanımlarken, 56 kişi (%75) dezavantajlı olarak tanımlamıştır.

Veri Toplama Araçları ve Süreç

Araştırma verilerinin toplanmasında öğrencilere yazılı biçimde araştırma sorunsalıyla ilgili görüşlerini paylaşmalarına olanak sağlayacak açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış bir form niteliğinde olan bir sormaca sunulmuştur. Bu form öğrencilerin üniversiteden önceki tüm eğitim-öğretim kademelerini kapsayan öğrencilik deneyimlerine kültürel avantaj ve dezavantajlar bağlamında odaklanan toplam altı sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin soruları çevrimiçi ortamlarda yanıtlayıp, paylaşacakları göz önünde bulundurularak, anlatıların daha serbest olmasını sağlamak ve kısa yanıtlardan kaçınmak amacıyla sorular oldukça kapsayıcı ve deneyimlere odaklı biçimde kurgulanmıştır. Formun oluşturulmasında araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan alan yazın temel alınmıştır. Form uygulanmadan önce kapsam geçerliği açısından bir uzmana sunulmuş, içeriği ve anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla da hedef kitleyle benzer özelliklerde olan bireylerle tartışılmıştır. Katılımcılara yöneltilen sorular genel olarak onların eğitim yaşantılarını avantaj ve dezavantajlar açısından tanımlamalarına, okulda koşullarının nasıl karşılandığına, okulun diğer özneleriyle ilişkili olarak okul deneyimlerini nasıl tanımlayabileceklerine odaklanmaktadır. Ayrıca formda, katılımcılara ilişkin temel demografik bilgileri içeren sorular da bulunmaktadır. Veri toplama aşamasından önce katılımcıların araştırmaya katılım konusunda onayları alınmış ve katılımcılar araştırmanın kapsamı, içeriği, odağı ve amacı hakkında bilgilendirilmişlerdir.

Verilerin Çözümlemesi

Veri seti derinlemesine görüşmeler üzerinden veri sağlanan araştırmalarla kıyaslandığında deniş olduğu için katılımcıların gizliliğinin sağlanması adına K1, K2, K3 vb. gibi sayısal olarak sıralanan takma adlar kullanılmıştır. Çözümlemenin ilk aşamasında veri setine aşinalık kazanmak adına katılımcı yanıtlarının birkaç kez

okunmuştur. Bu aşama verinin organizasyonu için önemli bir adımdır ve veri setini araştırma problemi çerçevesinde anlamlandırmak, problem durumu açısından anlamlı ve anlamlı olmayan veriyi ayırt etmek ve analitik şemaları görmek adına gereklidir (Wertz vd., 2011). Temel yorumlayıcı desende yürütülmüş bir nitel araştırmada esas olan veride gizli olan örüntüleri keşfetmektedir (Garson, 2013; Merriam, 2015). Veriler organize edildikten sonra kodlama aşaması için MAXQDA programına aktarılmış ve çözümlenmeler bu yazılım üzerinden gerçekleştirilmiştir. Denzin ve Lincoln (2008) yazılı metinlerin çözümlenmesinde verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması ve bulguların yorumlanması şeklinde aşamalar tanımlamışlardır. Çözümlemenin bundan sonraki aşamasında tümevarımsal kodlama yaklaşımı benimsenmiştir. Çözümleme sonucunda üç ana tema ve yedi alt temaya ulaşılmış ve Şekil 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. Temalar ve Alt Temalar

Tema	Alt Tema
Sosyal ayrımların görünür olduğu alanlar	Ailenin sosyal statüsü Maddi kaynak gerektiren öğretim pratikleri
Sosyal ayrımları pekiştiren dinamikler	Okul kültürüne uyum Standart başarı dili Aile desteği
Öğrencilerin okul içinde konumlandırılma biçimleri	Ayrıştırma Kuralların göreliliği

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği, inanırlık ve tutarlılık stratejileri üzerinden sağlanmaktadır. Guba (1981) araştırmanın inanırlılığının sağlanması için “uzun süreli etkileşim”, “çeşitleme”, “uzman (akran) incelemesi”, “olumsuz durum analizi”, “katılımcı kontrolü” şeklinde stratejiler önermektedir (Akt: Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmada inanırlılığın sağlanması için uzman

incelemesi stratejisinden yararlanılmıştır. Buna göre araştırmanın konu alanında uzman bir akademisyen tarafından hem veri toplama aracının yapılandırılması hem de verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması aşamasında geribildirimler alınmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasında işe koşulan diğer bir strateji tutarlılıktır. Eldeki verilerden, ortaya konulan sonuçların çıkıp çıkmayacağı sorusuyla ilgili olan tutarlılık (Akar, 2016) için ham veriler ve çözümlenme ve yorumlama aşamaları sürekli biçimde karşılaştırılmış, verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen çerçeve betimsel bir yaklaşımla sunulmuş ve bulgulara ilişkin yorumlar katılımcıların doğrudan anlatılarıyla desteklenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırma verilerinin çözümlenme çerçevesi okulun sosyal ve kültürel avantajlara ve dezavantajlara karşılık verme biçimlerinin hangi alanlarda ve hangi biçimlerde belirginleştiği üzerinden şekillenmektedir. Diğer yandan temalar kendi içinde öncelikle okula katılımın sosyal ve ekonomik statüye dayalı ayrımları, okul dışı arkaplanın derslikteki karşılık bulma biçimleri ve derslik bağlamında bu ayrımları pekiştiren dinamikler ve öğrencileri okul içindeki konumsallıklarını belirleyen pratikler şeklinde genelden özele doğru sıralanmaktadır.

Sosyal ayrımların görünür olduğu alanlar

Okula katılımın sosyal ve ekonomik boyutları üzerinden şekillenen bu tema öğrencilerin bütçe ayrımlarını gerektiren öğretim pratikleri çerçevesinde okul dışı sosyal ya da kültürel statünün okula yansımaları ile öğretmen ve yöneticilerin kişisel sosyal ağlarının öğrencilerin okula katılım biçimlerini belirlemedeki rollerini ele alan alt temalardan oluşmaktadır.

Maddi kaynak gerektiren eğitim-öğretim etkinlikleri

Bireylerin içinde buldukları ekonomik koşulların onların gündelik yaşam pratiklerinde olduğu gibi eğitsel katılım biçimlerinde de önemli bir rolü olduğu bilinmektedir. Okulun bu ekonomik koşullar çerçevesinde şekillenen uygulamaları ise öğrencilerin okul içi süreçlerde ekonomik avantajlarının ya da dezavantajlarının farklı biçimlerde karşılık bulmasına yol açabilmektedir.

Bu etkinlikler eğitsel süreçleri desteklemek ya da nitelikli hale getirmek ve öğrencilerin sosyal ya da kültürel anlamda gelişmelerini sağlamak şeklinde iki ana eksende gerçekleştirilmektedir. Öğretim süreçlerini desteklemek için ekonomik kaynaklar gerektiren öğretim etkinlikleri tasarlamak ise dersin kendi doğal içeriği ve öğretmenin tercihleri üzerinden şekillenmektedir. Beden eğitimi, müzik ve resim gibi derslerin, dersin içeriğine ve hedeflerine uygun ve etkin bir şekilde sürdürülebilmesi için bazı temel materyaller gerektirdiği açıktır. Ancak bu gerekliliklerin karşılanmaması durumu öğrencileri okulda dezavantajlı duruma konumlandıran bir uygulama olarak görülmektedir. Bu konuyla ilgili “*Resim dersinde malzeme alamadığım için öğretmenim her zaman bana kızardı bunu aileme iletmemi söyledi*” (K1) şeklindeki anlatı bu çıkarımı destekler niteliktedir. Dersin içeriği yanında öğretmenlerin dersi yürütme biçimleriyle ilgili tercihleri de öğrencilerin okul dışındaki ekonomik koşullarla ilgili dezavantajlarının okulda benzer biçimde karşılık bulmasına neden olmaktadır. Katılımcıların bu konudaki anlatıları bunun öğretmenlerin ek kaynak aldırma istemeleri durumunda ortaya çıktığını göstermiştir.

K 4: Matematik öğretmenim tüm sınıfa bir yayının tüm konuları içeren setini almamızı istemişti. Konuları oradan işleyeceğimizi ve oradan bizi ödevlendirip, not vereceğini söylemişti. Sınıfımızda bunu alamayacak durumda olan arkadaşlarımız olduğunu biliyordum. Öğretmenimize bu durumu belirtince de bir şekilde herkes bu seti alacak, benim yapabileceğim bir şey yok demişti.

K 21: İngilizce öğretmenimizin çok yüksek fiyatlı bir ders kitabı almamızı istemesi.. öğretmenimiz kitabı aldırmakta diretmiş ve alamamız sonucunda sınıfımızla ders işlemeyi bırakmıştı.

K 66: Dersin birinde hepimiz konuyu işledikten sonra ödev olarak test kitabından soru çözüyorduk. O gün çalışkan bir arkadaşım test kitabı almamış ama konu ile ilgili testlerin fotokopisini çekmiş onu çözmüştü. Hoca o kadar kızması gereken öğrenci varken çocuğun testlerini eliyle ittirdi ve ona test kitabı al diye bağırdı.

Okul bağlamında sürdürülen sosyal ve kültürel etkinliklerle ilgili görüş bildirenlerin ortaklaştıkları nokta, alt sosyoekonomik statüde olan öğrencilerin ekonomik düzeylerinin üstünde beklentiler doğrultusunda yapılandırılan uygulamalar nedeniyle bu etkinliklerin dışında kalmalarına neden olduğudur.

K 16: Okulların düzenlediği etkinlikler fazla para gerektirdiği zaman beni bu gezilere yollayamadıkları oluyordu.

K 61: Ulusal bayram program için elbise falan aldırırlardı, alamayacak olan öğrenci de o etkinlikten mahrum kalırdı.

Öğrencilerin ekonomik koşullarını göz önünde bulundurmadan yapılandırılan öğretimsel ve sosyal etkinliklerin, bu tür etkinliklere kaynak ayıramayacak olan öğrenciler için okul içi süreçlerin dışında kalma şeklinde karşılık bulmasına neden olduğu söylenebilir.

Ailenin Sosyal Statüsü

Öğrencilerin okul dışı sosyal çevreden kaynaklı avantaj ve dezavantajlarının okul içinde karşılık bulma boyutlarından biri de ailenin sosyoekonomik statüsüdür. Özellikle okul yönetiminin ve öğretmenlerin, öğrencilerin aileleleriyle ilgili kanılarının ve yaklaşımların bu öğrencilerin avantaj ve dezavantajlarını hem görünür kılma hem pekiştirme açısından rol oynadığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu okulda ebeveynlerin meslekleriyle ilgili soru sorulmasının öğrenciler arasındaki ayrımı ve beraberinde okula ilişkin farklı

alanlarda sorunların oluşmasını tetiklediğini belirtmişlerdir. Ailenin sosyoekonomik statüsünün okulda görünür olmaması gerektiğini vurgulayan bazı katılımcılar bu konuyla ilgili deneyimlerini paylaşmışlardır.

K1: Okulda babamın mesleği sorulduğunda ne diyeceğim diye kendi kendimi yerdim ve çoğunluk yalan söyledim. Mühendis, öğretmen, esnaf...

K3 ise ebeveynin sosyoekonomik statüsüne yönelik sorgulamaların öğrenciyi tanımaya, onun gereksinimlerini bilip, anlamaya yönelik olmadığını, öğretmenin amacı bu olsa dahi bunu gerçekleştirmenin farklı yolları olduğunu ifade etmiştir. Aileyle ilgili soruların öğrencinin anne ve/veya babasının olmaması ya da birlikte yaşamaması gibi olası durumlar açısından da hassasiyet oluşturabileceği ve öğrencilerin okula katılımını olumsuz etkileyebileceği de dile getirilmiştir.

Ailenin sosyoekonomik statüsünün okulda avantaj ya da dezavantaj olarak karşılık bulma biçimlerinden biri de avantajlı durumda olanların okulda ayrıcalıklı olarak konumlandırılmalarıyla ilgili ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların önemli bir bölümü okula ekonomik açıdan katkı sağlayabilecek kaynaklara sahip olan ailelerden gelen çocuklara yönelik daha özenli davranıldığını ifade etmişlerdir.

K12: Okulun programladığı bir etkinliğe büyük bir katkıda bulunan velinin çocuğuna daha ilgili davranırdı ya da sınıfta dersi o öğrenci ile iletir. Diğer öğrencilerin söz hakkı yokmuş gibiydi.

Ekonomik kaynaklar sayesinde okula etkin katılım sağlama ya da okuldan destek görmenin yanında kişisel ağların da okul dışı avantajlar açısından süreklilik sağlayan bir yönü olduğu görülmüştür. Buna göre okul yöneticisi ya da öğretmenlerle okul dışında iletişim olanağı olan bireyler için okula katılım daha kolay olmaktadır.

K22: Ailem öğretmenlerle arkadaş olduğu için ben de öğretmenlerimle çok samimiydim. İstedğim zaman konuşabiliyordum. Ders ve ödev konusunda yardımcı

oluyorlardı. Bu avantajlar sayesinde okul hayatım rahat ve başarılı geçti. Çünkü öğretmenler hem benimle çok ilgiliydi.

K52: Okul hayatımda kendimi avantajlı olarak hissettiğim nokta küçük bir yerde yaşadığımız ve çevrede tanınan, sevilen bir ailenin oğlu olduğum için okul hayatımda ve derslerde sorun yaşamadım ayrıca ailemi yakından tanıdığı için derslerde ve sorunlarımda yakından ilgilenir ve çözerdi.

Diğer yandan bu ağlara sahip olmayan öğrenciler için bu durumun dezavantajı ise öğretmenin çevresinde olan öğrencilerin merkeze alınması ve kendilerinin periferide kalması şeklinde yorumlanabilir.

K7: Genellikle ilkokul ve ortaokulda bazı öğretmenlerim öğretmen çocuğu olan arkadaşlarıma ya da ailesini tanımış olduğu öğrencilere daha iyi ve sıcak davranırdı. Bu durum beni o dersten soğuturdu.

K54: Öğretmenler bizim ailemizi tanımıyor ama onların çoğunun ailesi ile bir yerden tanışmışlıkları vardı. Onlara karşı tutum ve davranışları çok daha farklıydı. Bunu bariz bir şekilde hissettiriyorlardı. Derste olsun ders dışında olsun o öğrencilerle öğretmenlerin kullandığı ve konuştuğu dil farklıydı.

Sosyal ayrımları pekiştiren dinamikler

Okulların kültürel yeniden üretim konusundaki işlevleri yukarıda da açıklandığı gibi aile ve okul pratikleri arasındaki uyum ya da uyumsuzlukla ilişkili olarak ele alınmaktadır. Bireylerin okul yaşamlarına ailelerin yalnızca ekonomik kaynakları ya da statüleri değil aynı zamanda belirli türde bilgiler, teknikler, öğrenme süreçlerine katılım ya da çalışma biçimleri ve pek çok konuda yeterliliğe ilişkin durumları da yansıtmaktadır. Öğrencilerin okul dışı kaynaklarının avantaj ya da dezavantaj şeklinde karşılık bulduğu konulardan biri de bu yeterliliklerdir. Bu doğrultuda tema okul kültürüne uyum ve uyumsuzluk, standart başarı dili ve aile desteği alt temalarından oluşmaktadır.

Okul kültürüne uyum/uyumsuzluk

Bireylerin özellikle kültürel yeterlilikleri okulda avantaj biçiminde karşılık bulmuş ve okul tarafından bu yeterlilikler beslenmiştir. Bireylerin okula uyum sürecini kolaylaştıran nedenlerden biri, belirli bilişsel becerilerinin daha gelişmiş olması ya da ön öğrenmelerini kolaylaştıracak ortamlarda bulunmalarıdır. Ayrıca anlatılardan öğrencilerin bu yeterliliklerinin beslenip, desteklenmesi onlara okul içinde hem öğrenme süreçlerini daha iyi yönetme hem de özgüven kazanma gibi konularda da avantaj sağladığı anlaşılmaktadır.

K 67: Özel eğitim kursuna gitmemdi. Bunun bana dönüşü sınıfa konuyu öğrenerek gittiğim için benim için tekrar oluyordu aynı zamanda arkadaşlarıma göre soruyu kavrayıp çözmeye hızım daha fazla oluyordu. Öğretmenim benim bu avantajıma karşı tutumu pozitif yönde oldu. Sınıf içi uygulamalarıma daha yüksek puan verdi.

Okulun öğrencilerden beklentilerini karşılayabilecek yeterliliklere sahip bireylerin okul kültürüne uyumunu kolaylaştıran etmenlerden biri de etkileşim dilidir. Okulla etkileşim dilinin kurallarını bilen, kendini daha açık ve net biçimde ifade edebilen, okul tarafından iletilen mesajları kavrayabilen bireylerin bu etkileşim dilini iyi yönetmelerinin, okul içi süreçlerin avantajlarını bu çerçevede pekiştirmelerine kaynaklık ettiği söylenebilir.

K59: Konuşma becerim sayesinde öğretmenlerimle etkili konuşup, kendimi doğru ifade edebiliyordum, bu avantajımın okul yaşamımda karşılığı liderlik özelliğimi ve tiyatroculuk yeteneğimi keşfetmem oldu. Bu becerilerimde yetenekten çok ailemin desteği ve yönlendirmesi etkindi. Öğretmenlerim de etkili konuşma becerim gelişmesi için bazı görevler verip sınıfa sunmamı isterlerdi, grup ödevlerinde liderlik görevini bana verirlerdi.

K66: Bir arkadaşım vardı, derslerde çok başarılıydı. Hocalarımız genel olarak sınıfın popüler, konuşkan öğrencileriyle daha ilgiliydi. Belki de istemeyerek yapıyorlardı bilmiyorum fakat o sessiz çocukla çok ilgili değillerdi.

Kültürel yeterliliklere ve özel yeteneklere sahip olma, bireyleri okul kültürüne uyum ve bu doğrultuda okula daha etkin katılım sağlama noktasında katkı sunan diğer değişkenlerdir. Müzik ya da resim derslerinde bu öğrencilerin ön plana çıkması, okulu bu alanlarda temsil eden öğrenciler olmaları, bu öğrenciler için okul tarafından desteklenmesine kaynaklık etmiştir (K 32, K 38, K 42). Diğer yandan bireylerin aile çevresinden kaynaklı hazır bulunuşluk düzeylerinin sağladığı avantajlar gibi bu yetenek ve yeterlilikler de kendi alanları dışında bireylere daha özgüvenli olma ve okul içinde daha etkili iletişim ve sağlıklı ilişkiler kurma noktasında katkı sunmaktadır.

Standartlaştırılmış başarı dili

Okulda ilgi görmenin ya da öncelenmenin yolu akademik başarıdan geçmektedir. Eğer bireyler -aile statüsü yukarıda anlatıldığı biçimde avantaj sağlasın ya da sağlamasın- akademik açıdan bir performans ortaya koyabiliyorsa bu durum onları avantajlı olarak konumlandırmak için önemlidir. Bu da öğretmenin ilgisi ve desteğini beraberinde getirmektedir. Hem başarılı olmanın bu çerçevedeki avantajlarını deneyimlemiş olan hem de akademik başarı gösteremediği için ilginin dışında kalan katılımcıların anlatıları, standart başarı dilinin okulda avantaj sağlamada ne derece belirleyici bir değişken olduğunu ortaya koyar niteliktedir.

Başarılı oldukları için daha çok pekiştirildiklerini ve desteklendiklerini ifade edenler katılımcıların üzerinde durdukları konular başarının beraberinde getirdiği ilgi ve desteğin daha çok çalışma ve motivasyona yol açtığıdır. Öğretmenlerin başarıyı pekiştirmesi, akademik başarının ve motivasyonun artması, öğretmenle daha nitelikli ve hızlı iletişim sağlama olanağı gibi değişkenler iç içe geçmiştir ve birbirini besleyen süreçlerdir.

K12: Sınavlardan yüksek not aldığım için hocaların bana bakış açısı daha olumlu yöndeydi. Diğer öğrencilerin aksine bana daha çok ilgililerdi ve sınıfta bana sorular

sorarak öğrenmemi pekiştirdiler. Bu benim öğrenmemi kolaylaştırdı ve özgüven kazanmamı sağladı.

K47: Gerek ekonomik olarak gerekse özgüven olarak daha rahattım ve bu da hocalarımın dikkatini çekiyordu bana karşı hep daha samimi ve içten olurlardı bu durumda tabii ki beni diğerlerinden bir adım öne çıkartıyordu.

Akademik başarı düzeyi düşük olduğu için öğretmenler tarafından onaylanmadıklarını ve kenarda bırakıldıklarını ifade eden katılımcıların anlatıları ise öğretmen ilgisizliği ve bunu izleyen düşük akademik performans arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

K 57: Başarı seviyesi düşük olan bir öğrenci olarak öğretmenlerimin çoğu benimle ilgilenmez nedenini sormazdı.

Her iki kutupta anlatılanların ortaklaştığı şey ise derslikte başarı kültürü üzerinden kurgulanmış bir merkezin ve çevrenin olduğudur. Standart başarı ölçütlerini yerine getirenler merkeze çekilirken, bu ölçütleri sağlayamayanların arka plana bakılmaksızın çemberin dışında kaldığını söylemek olanaklıdır. Kendi öğrencilik deneyiminde her iki kutupta da yer almış olan K5, öğretmen yaklaşımlarını şu şekilde açıklıyor: *“İlkokuldayken başarılı öğrenci olduğumda ilgi gösterilirken, lisede başarısız öğrenci olduğum için ilgi gösterilmeyen öğrenciydim.”* (K5). Katılımcılar başarı kültürü çerçevesinde şekillenen bu ayrımı öğretmenlerin bu yöndeki davranışlarının kaynakları ve sonuçları açısından ele almışlardır. Buna göre öğretmenlerin akademik başarı yüksek olan öğrencileri merkeze alması, akademik başarı yüksek öğrencilerle özdeşim kurmalarından ve öğretim pratiklerini daha az çabayla sürdürmek istemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki genel tutumları şu anlatıyla örneklenebilir;

K38: Bir öğrenci matematik dersinden nefret ediyor ve hep o derste başka şeylerle oyalanıyor. Öğretmen de bunu görüp sınıfın içinde azarlamaktan yorulduğu için sınıftan atıyor. Derse, kendini dinleyen öğrencileriyle devam ediyor ve artık sorununun olmadığını düşünüyor.

Diğer yandan öğretmenlerin bu yaklaşımı, çemberin dışında bırakılan çocuklar için başarı şansını ortadan kaldırması ve böylece dezavantajın pekiştirmesi açısından değerlendirilmektedir.

K 50: Daha donanımlı öğrencinin öğrenmesi daha kolay oluyor ve öğretmen daha çabuk öğrenen öğrenciyi daha çok destekliyor. Zaten bu konuda şanslı olan öğrenci diğer öğrencilerle arasındaki farkı arttırıyor.

K57: Öğretmenler -çoğu olmasa da- başarı seviyesi ve potansiyeli yüksek olarak görülen çocuklara odaklanırken bunun dışında kalan diğer bireyler bir şekilde dışlanmışlık hissiyle eğitim sisteminden soğutulabiliyor.

K12: Başarılı olan bir öğrenciyi öğretmeni ekstradan kitap verir vb. ama başarı düzeyi düşük bir öğrenciyi iletişim kurmaktan kaçınır.

Ailenin eğitsel katılımının karşılık bulma biçimleri

Ailelerin eğitsel katılımlarının öğrencilerin okula uyum, akademik başarı ve okul ve aile arasındaki etkileşimin niteliğinden beslenen diğer alanlar açısından pek çok yararı olduğu bilinmektedir. Ancak kültürel ya da sosyal avantajlara sahip olma ya da olmama durumu üzerinden şekillenen koşullar, ailenin eğitsel katılımını da farklılaştırmaktadır. Okula etkin katılım için yeterli ekonomik koşullara, kültürel yeterliliklere ya da motivasyona sahip olan aileler çocuklarının eğitsel yaşantılarında daha görünür olmaktadır. Ailelerin sosyal ayrımlara koşut olarak farklılaşan katılım biçimleri ise okul içi süreçlerde farklılıkların kaynağını oluşturan bir boyut olma özelliğindedir. Katılımcılar aile katılımının öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme ya da onları destekleme konusunda önemli bir değişken olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre ailenin eğitsel katılımının okulda hem birey özelinde hem öğretmen yaklaşımları konusunda etki yarattığı söylenebilir.

Ailenin okul içi süreçlerde görünür olması ya da olmamasının öğretmen tutum ve yaklaşımları açısından nasıl farklılaştığına yoğunlaşan anlatılar, genel olarak öğrencinin öğretmen tarafından görünür ya da desteklenir olmasının ailenin

okulda görünür olmasıyla benzer bir örüntü ortaya koyduğunu göstermektedir. Buna göre ailenin ilgilendiği çocukla öğretmen de ilgilenmekte ya da ailenin desteğini görünce öğretmen de bu desteği pekiştirmektedir. Öğrencilik deneyimlerini, aile ilgisinin okulda öğretmen ilgisi şeklinde karşılık bulmasının avantajları üzerinden ifade eden katılımcıların üzerinde durdukları ortak noktalar, aile ve öğretmen arasındaki etkileşimin niteliği, öğretmenlerin daha destekleyici, zaman zaman da ayrıcalıklı davranması olmuştur.

K44: Özellikle ilkokulda her gün ailem tarafından ödevlerim kontrol edilir ve okula öyle gönderilirdim. Ailesi ödevine bakmadığı için yapmayı unutan ya da okul çıkışında çalışmaya gittiği için ödevini yapamayan arkadaşlarım öğretmen tarafından azarlanırken ben takdir topluyordum. Bu durumlar elbette bana avantaj sağlıyordu ve daha çok çalışma isteğim oluşuyordu.

Ailenin eğitsel katılımını öğrencilik deneyimleri açısından dezavantaj olarak değerlendiren katılımcılar ise ailenin çocukla yeterince ilgilenen koşullarının olmamasının, öğretmen tarafından da yeterli ilgi ve desteğin gösterilmemesi şeklinde karşılık bulduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun hem bu çocuklara hem de ailelerine karşı ilgili/ilgisiz, sorumlu/sorumsuz veli, tembel/çalışkan öğrenci şeklinde etiketlemeleri de beraberinde getirdiği anlaşılmıştır. Ayrıca bu anlatılar aile katılımı konusunda okul dışı koşulların göz önüne alınmadığını göstermektedir.

K 23: Okula giderken ezberlemem gereken ödevler olurdu ezberleyemezdim, ezberlemekte istemezdim öğretmenim beni sevmiyordu diye. Annem, babam geçim sıkıntısıyla uğraşiyor benimle ilgilenmiyor. Annem okula gelemediği için öğretmenim beni tembeller sırasına oturttu daha birinci sınıftan sonra ben hiç ödev yapmadım öğretmenim, sonrasında dayak, ötekileştirme geldi devamında.

Ailenin eğitsel katılımının karşılık bulduğu diğer alan, bireyin eğitsel yaşantılarının ve okula katılım biçimlerinin bu çerçevede nasıl şekillendiğidir. Bu durum yukarıda sözü edilen öğretmen ilgisinden beslenen bir süreç olmasının yanında

aile ilgisinden kaynaklı koşulların ve yeterliliklerin bireylere sağladığı avantajlar açısından ele alınmıştır.

K 62: Çünkü ailesi öğrenciyle ilgileniyorsa o öğrencide mutlaka bir bilgi birikimi, sosyal sorumluluklar anlamında belli bir bilinç vardır; eğer ki ailesi öğrenciyle ilgilenmiyorsa o öğrencinin bilgi birikimi yoktur, kendini geliştirecek bir şeyler öğrenmek için bir destek arıyorsa bunu öğretmeninde arar. Öğretmen de ona gereken desteği vermez, yüz çevirirse bu öğrenci ileride ailesi gibi ona katkı sağlamayan birey olur.

Öğrencilerin okul içinde konumlandırılma biçimleri

Okulun hangi öğrencileri merkeze aldığı ve bu merkezin dışında kalan öğrencileri ortaklaştıran özelliklerin neler olduğuna ilişkin anlatılar, okul dışı arkaplanın derslikte karşılığının ne olduğu, bu sosyal arkaplanın göz önüne alınıp alınmadığı ve bu çerçevede gelişen derslik düzlemindeki ayrıma dayalı pratikler bu temanın konusunu oluşturmuştur.

Ayrıştırma

Bireyleri ayrıştırma biçimleri okulda öğretmen ya da yöneticiler tarafından öğrencileri kendi ölçütleri üzerinden sınıflandırıp, etiketleme şeklinde gerçekleşmektedir. Bu ayrıştırma süreçleri derslik içinde akademik başarı kültürüne ya da okul içi kurallara etkin uyum konusunda öğretmenlerin kararları ve bu kararlar doğrultusunda ortaya koydukları eylemlerin bir sonucudur. Buna göre öğretmenler kendi ölçütlerine uyan öğrencileri destekleme ve pekiştirme eğilimindeyken, bu ölçütleri karşılamayan öğrencileri akademik etkinliklerin dışında bırakma davranışları sergileyebilmektedirler. Öğretmenlerin bu davranışları genellikle akademik etkinlikleri birlikte yürütebilecekleri öğrencileri olumlu yönde daha fazla pekiştirme, akademik etkinliklere etkin katılım göster(e)meyen öğrencileri ise dersliğin olumlu-etkin atmosferinden ayrı tutma yoluyla ayrıştırma şeklindedir.

K29: Öğretmenim derslerinde benim gibi başarılı olan öğrencileri ayrı bir kümeye oturtuyor, diğer arkadaşları bilgiye değer bulmuyordu.

K14: Meslek lisesinde 12.sınıftım ve üniversite sınavına hazırlanırken sırf başarısız öğrenciler olduğu için deneme sınavı yapılmaması... Zaten başarısız, okumayacaklar olmasa da olur diyen öğretmenlerim vardı.

Diğer yandan öğretmenlerin öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurmada onları kendi belirledikleri ölçütler üzerinden ayrıştırmaları sonucunda ortaya koydukları eylemlerin, bu öğrencilerin mevcut durumlarını sürdürmeye ve hatta akademik başarı anlamında gerilemeye kaynaklık eden bir değişken olduğunu söylemek mümkündür.

K55: Öğretmenimiz en iyi olanları derse çok katılan çabuk öğrenenleri en önlere oturtup onlarla ilgilenirdi. Benim gibi soru sormaya çekinen ya da öğretmenimiz “tembel” olarak adlandırdıklarını arkaya oturturdu.

K72: Öğretmenler daha çok başarılı öğrencilerle ilgilenir, derste sadece ona ders anlatmış gibi anlatır ve sınıfın tamamı öğreniyor mu düşünmeden geçer. Kimileri öğrenir kimileri öğrenemez ve başka konuya geçilir.

K28 ise öğretmenlerin öğrencileri etiketleme ve ayrıştırma davranışlarını ailenin yaklaşımı ile ilişkilendirmektedir. Yukarıda da değinildiği üzere ailenin bireyin eğitim süreçlerinde etkin biçimde rol alıyor olması okulda avantaj biçiminde karşılık bulan bir değişken olma özelliğindedir.

K 28: Öğretmenlerimizin arkadaşlarımız eşya getirmiyor diye onları hemen sorumsuzlukla suçladığı ve arka sıraya yolladığı oluyordu. Onlar orada kitap okurken biz ise aktivite yapıyorduk.

Okul bağlamında akademik başarı üzerinden sürdürülen ayrıştırma biçimleri sınıf şubelerini akademik başarıya göre gruplandırmak ve derecelendirmek ve öğretmenleri de benzer biçimde hiyerarşik bir derecelendirmeye bu grupların derslerine atamak şeklinde gerçekleşebilmektedir.

K45: Ayrımcılık yukarıdan başlıyor. Okula bağış yapan velilerin çocuklar ayrı tutulurdu. Sınıf şubelerinde bile bunu görürdünüz. İyi şubeye iyi öğretmenler verilirdi.

Okul bağlamında öğrencileri ayırıştırma biçimlerinden biri de onları değersizleştirme şeklinde ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin maruz kaldıkları zorbalığı görmezden gelme, zaman zaman bu zorbalığın bir parçası olma ya da bu zorbalığa ortam hazırlama öğretmenlerin değersizleştirme biçimlerinden biridir. Öğretmenlerin bu çerçevedeki eylemlerine ilişkin bazı anlatılar şu şekildedir;

K69: Öğretmen arkadaşlarımın benimle alay ettikleri konuda bunun önüne geçecek bir şey yapmadığı gibi onların alaylarını daha da artıracak biçimde davranırdı.

K63: öğretmenimin göstermiş olduğu bir etkinliği el becerimin gelişmemiş olmasından dolayı yapamamam ve öğretmenimin bana tokat atması, ağlatması, bizden farklı gördüğü öğrenciyeye “şuna yaptır şunu ya ” demesi ve gururumun incinmesini sağlamasıdır.

Öğrencileri değersizleştirmenin görünür olduğu alanlardan biri de kırsal ve kentsel bölge ayrımıdır. Bu çevrelerde öğrenciler genel olarak eğitim-öğretim süreçlerine katkı sunacak aile desteğinden yoksundurlar. Bu da öğretmenlerin öğretim süreçleri için daha fazla çaba göstermelerini gerektirmektedir. Bütün bunlar öğretmenlerin bu profildeki öğrencileri dersliklerinde istememelerine yol açabilmektedir. Bu durumun öğretmenin bu öğrencilere yaklaşımlarını yönlendirdiği söylenebilir. Ayrıca öğretmenin yaklaşımları öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri ve konumlanmaları da yönlendirmektedir.

K63: Okula ilk geldiğim sıralar derste yapılmış olan bir grup ödevinde, köyden gelmiş olmamın dezavantajı ile arkadaşlarımın beni kültürel açıdan yetersiz görüp farklılaştırmalarından dolayı benimle grup olmak istememişlerdi ve ödevi yapamadım.

K 41: Bulduğumuz köyün nüfusu azdı ve köyümüzde ortaokul yoktu. Biz de yakınımızda bulunan başka bir köydeki okula gidiyorduk. Okula ilk başladığımız sıralarda öğretmenin biri derste bu sınıfta Hüyükklüler kim deyip parmak kaldırtmıştı ve yüzümüze bizden hiç hoşlanmadığını belirterek bakmıştı o günden sonra derslerini anlatırken biz sınıfta yokmuşuz gibi davranmıştı.

Kuralların göreliliği

Katılımcıların anlatıları okul içi kuralların işletilmesinin bireylerin avantajlı ya da dezavantajlı konumlarını pekiştirir nitelikte olduğunu göstermektedir. Buna göre kurallar çoğunlukla öğrencilerin okul içi konumlarına göre farklılaşmakta ve avantajlı öğrencilerin yararına olacak biçimde esnetilmektedir. Dolayısıyla kuralların göreliliğinin öğrencilerin avantajlarını pekiştirme konusunda işletilen bir süreç olduğunu söylemek olanaklıdır. Derse geç kalma, okul içi düzene yönelik kuralları ihlal etme gibi durumlarda öğretmenlerin akademik başarısı yüksek ya da iyi etkileşim içinde oldukları bireylere yönelik daha anlayışlı ve esnek davrandıkları anlaşılmıştır. Bu görelilikte bireylerin okul dışı koşulları ihmal edilmektedir. Kuralların göreceli olarak işletilmesinin öğrencilerin avantajlarını pekiştirme açısından uygulanma biçimi ise şu anlatı ile desteklenebilir:

K27: 7. Sınıfa gittiğim dönemlerde hafta sonu kursları açılmıştı. Bu kurslarda açılan sınıflar sınava göre belirlenmişti. Ben kursa gitmeyi düşünmediğim için sınavlara girmemişim. Kursta A sınıfının matematik dersine hafta içi benim dersime giren matematikçi girecekmiş ve benim matematiğim iyi olduğu için kursa gelmem konusunda öğretmenim beni ikna etmişti ama ben sınava girmemişim bu durumda bile beni direk A sınıfına almışlardı. Çünkü A sınıfının öğretmenleri seçilmiş kişilerdi.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bireylerin, öğrencilik yaşantılarında aileden kaynaklı kültürel ya da sosyal konumlarının okulda karşılık bulma biçimlerine ilişkin değerlendirmelerinin ve okul bağlamındaki öznelerin, öğrencilerin bu konumlarıyla şekillenen avantajlarına ya da dezavantajlarına karşılık verme biçimlerinin neler olduğunun incelendiği bu çalışma, okulda avantajlı ve dezavantajlı konuma karşılık gelen iki ana eksen olduğunu göstermektedir. Katılımcıların önemli bir bölümü kendi eğitsel deneyimlerini dezavantajlar üzerinden tanımlamakta ve avantajlar üzerinden tanımlayanların da aslında orta sınıfın yoğunlukta olduğu okul

bağlamlarında bulunmamış oldukları anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda üzerinde durulması gereken iki önemli nokta ortaya çıkmaktadır: okullar arasındaki hiyerarşi ve her okulun kendi içinde var olan tabakalaşma. Adrese dayalı nüfus kayıt sistemiyle birlikte okullar arasında doğrudan sosyoekonomik statü üzerinden ortaya çıkan ayrışma, beraberinde okullar arasında başarı ve nitelik farklılıklarına yol açmıştır. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan öğrencilerin akademik başarı performansı düşük olan okullara gitmesi, sadece eğitimsel eşitsizliği değil, Bourdieu'nun ileri sürdüğü gibi bir yeniden üretim unsuru olarak toplumsal eşitsizlikleri de beraberinde getirmektedir (Karaağaç-Cingöz ve Gür, 2020). Ancak okullar arasındaki böyle bir ayrışma okulun kendi içinde homojen bir yapı olduğu anlamına gelmemektedir. Araştırma bulguları katılımçıların genellikle alt sosyoekonomik düzeylerden gelen öğrencilerin devam ettikleri okullarda öğrenim gördüklerini göstermektedir. Bu okul bağlamında avantajlı konumlarda olanların kültürel yeniden üretim konusundaki alan yazında okulda avantaj sağlayan orta sınıf pratiklerine yatkınlık gösteren bireyler olduğu anlaşılmıştır. Aile çevresi, ailenin ekonomik ve eğitsel statüsü, okul dışı eğitsel etkinlikler bu yatkınlıkları belirleyen ana unsurlardır (Vincent ve Ball, 2007; Reay ve Lucey, 2003).

Okullarda pekiştirilen unsurların ise sosyoekonomik ve sosyokültürel avantajların okula aktarımı, okul kültürüne uyum ve akademik başarı olduğu anlaşılmıştır. Okulda hem ders içi hem ders dışı etkinliklerin belirli maddi kaynak gerektiren materyaller üzerinden yapılması, bunu sağlayabilen ailelerin çocuklarını okul içinde avantajlı olarak konumlandırmaktadır. Bu kaynak aktarımı doğrudan öğrencinin kendisi üzerinden olduğu gibi, okula bağlı, öğretmeni destekleme, etkinliklere katılım gibi alanlarda da görünür olmaktadır. Araştırmanın dikkate değer bulgularından biri de standart başarı ölçütleridir ve akademik başarının pek çok durumda okulda kabul görmenin tek yolu olduğu söylenebilir. Akademik başarının ekonomik ya da kültürel sermayenin yoksunluğunu da telafi edici bir

yönünün olduğu anlaşılmıştır. Alan yazında yaygın biçimde okulda akademik başarı ailenin ekonomik ve kültürel sermayesinin önemli bir çıktısı olarak ele alınmaktadır. Okulun kültürel yeniden üretim işlevi söz konusu olduğunda, kültürel sermayenin eğitim başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğu kabul edilmektedir (Evans, 2009; Hanushek, 2010; 2016; Jæger ve Møllegaard, 2017; Shriner, Mullis ve Shriner, 2010; Tomul ve Polat, 2013; Yılmaz-Fındık ve Kavak, 2013). Ancak araştırma bulguları bu araçlara sahip olmayan öğrencilerin okulda yalnızca akademik başarıları sayesinde kabul görebildiklerini göstermiştir. Elbette bu kaynaklardan yoksun bireylerin akademik başarı ortaya koymuş olmalarında bazı başka değişkenlerin etkisi olabilir (Özer, Gençoğlu ve Suna, 2020) ancak burada üzerinde durulması gereken nokta okulun akademik başarıyı merkeze alan standart yapısıdır. Diğer yandan aile katılımının okula uyumu kolaylaştırdığı ve eğitsel ve sosyal anlamda aile desteği alan bireylerin okulda desteklenme olasılığının daha yüksek olduğu görülmüştür. Aile desteği ya da ailenin eğitsel katılımı çocukların eğitim başarısında oldukça merkezi bir noktaya konumlandırılmaktadır (Fan ve Chen, 2001; Shriner, Mullis ve Shriner, 2010; Vincent, 2017). Velilerin okulla ilişkileri sosyal sınıfa göre değişiklik göstermekte ve öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerine ilişkin inançlarını şekillendirmektedir (Calarco, 2014). Araştırma bulguları ise ailenin eğitsel katılımının akademik başarıya etkisinin ötesinde özellikle öğretmen desteğinin ya da ilgisinin aile katılımı ile şekillendiğini göstermektedir.

Okul gibi bir yapının içindeki ilişkilerin yeniden üretim çerçevesinde incelenmesiyle okulun ayrıştırıcı rolünde en önemli öznenin öğretmen olduğu anlaşılmıştır. Okul yöneticilerinin yaklaşımları genellikle üst düzey başarı gösteren öğrencileri onaylama ve destekleme yönündedir. Yine yöneticiler okulun, okul dışı bağlamlarda temsilini etkileyecek olan politikalara aracılık edebilecek konularda bu ayrıştırıcı yaklaşımlarını ortaya koymaktadırlar. Ayrıca okul yöneticilerinin bu süreçteki rollerinin maddi kaynaklarla da ilgili olduğu

anlaşılmıştır. Diğer yandan hem maddi kaynaklar hem de sosyal ağlar açısından avantajlı ya da dezavantajlı olmak ise hem okul yöneticileri hem de öğretmen yaklaşımlarında karşılık bulan bir değişken olma özelliğindedir.

Okulun mevcut ayrımı pekiştirme işlevinde rol alan temel özne olarak öğretmenin yaklaşımlarının akademik başarı, maddi kaynak ve materyal desteği, aile katılımı ve desteği ve kurallara etkin uyum açılarından ayrıştırıcı olduğu görülmektedir. Okul kurallarının, derslikte kullanılan dilin, okulda kabul gören ya da görmeyen davranışlara ilişkin kodları belirleyen ölçütlerin orta sınıf standartlarına uygunluğu nedeniyle bu kodlara yakınlığı olan öğrencilerin oyunu daha iyi oynayabilmelerine (Angus, 2015; Bourdieu 2015) olanak tanımaktadır. Belirli bir bağlamda kabul edilir eylemler ve uygulamalar beraberinde bu uygulamaların algılanması ve onaylanması için de şemalar üretmektedir. Dolayısıyla bireylerin bakış açıları, yakınlıkları ve toplumsal yapı içindeki konumlarına bakıldığında o bağlamdaki sosyal pratiklere ilişkin bir anlayış geliştirilebilir (Ydhag vd., 2021). Öğretmenlerin genel olarak orta sınıfın kültürel yakınlıklarına daha ilgili oldukları ve derslikte kabul edilebilir davranışları orta sınıfın yakınlıklarını referans noktası olarak belirledikleri söylenebilir. Bu da derslik içi etkileşimler üzerinden öğretmenin belirli öğrencilerle daha fazla yaklaşması, diğerleriyle mesafe koyması anlamına gelmektedir. Öğretmenler öğrencilerin seslerini inkar ederek, yani kendi geçmişlerinden, deneyimlerinden ve sosyal konumlarından konuşmalarına izin vermeyi reddederek sürdürülebilir veya belirli pedagojik yaklaşımlarda farklı seslerin nasıl oluşturulabileceğine dikkat ederek konuşmalarını sağlayabilirler (Giroux, 1990). Burada öğretmenlerin yapması gereken şey öğrencileri hakkında kendi varsayımları ve bakış açıları üzerinden bir kaniya varmaları değil, farklı kültürel arkaplanlardan gelen aileler ve öğrenciler hakkında yerleşmiş olan eksik konuşma ve düşünme biçimlerini anlamaya çalışmaktır (Comer ve Kamler, 2004'den akt. Angus, 2012). Dolayısıyla öğrencilerin okuldaki avantaj elde edebilmelerinin yolu öğretmenlerin öğrencilere

yönelik yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. Buna göre öğrencilerin davranışlarına destekleyici yaklaşan öğretmenler onların okuldan avantaj elde etmelerine yol açarken, ayrıştırıcı ya da engelleyici yönde tepki gösterenler onların okuldan kopmalarına neden olmaktadır (Soylu, 2022; Tach ve Farkas, 2006). Ancak araştırma bulguları öğretmenlerin genellikle yetkinliklerini onaylamadıkları öğrencileri görmezden gelme ya da susturma eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Burada öğrencilerin deneyimleri, bilgileri, varlıkları ve yetenekleri hakkında mevcut varsayımlar hakkında farkındalık geliştirmenin altı çizilmektedir (Holmes vd., 2021). Delpit (1992) öğrencilerin orta sınıf ölçütlerine uyumlu olmayan kültürel sermayelerinin onların sınırlandırılması için bir araç olabileceğini ifade etmektedir (akt. Mills, 2008). Bu durum öğretmenlerin bireylerin dezavantajlarının pekiştirilmesinde ve sosyal eşitsizliklerin sürdürülmesinde ne kadar önemli rollerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun için yapısal bir düzenlemenin ya da öğretmenlerin bu yöndeki eylemlerinin kontrol edilmesini sağlayacak bir mekanizmanın gerekliliği açıktır. Tomul (2009) çalışmasında okullarda sosyal adaleti sağlamaya yönelik çalışmaların denetlenmediğini ortaya koymuştur.

Diğer yandan araştırma bulguları öğretmenlerin bu tür yaklaşımlarının sadece öğretmen öğrenci arasındaki değil, aynı zamanda öğretmenin, ailenin ve öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerini ve etkileşim biçimlerini de belirlediğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin yanlış davranışları alt sosyoekonomik düzeylerden gelen ailelerin okula daha az katılım göstermelerine ve öğretmenlerle iletişim kurmaktan kaçınmalarına neden olmaktadır (Calarco, 2014). Bu durumla ilişkili olarak Vincent (2017) öğretmen ve ebeveyn arasında eşitler arası bir diyalog inşa etmenin ve özellikle sosyal ve kültürel kaynaklardan yoksun görünen ebeveynlerle iletişimin desteklenmesinin önemine dikkat çeker. Öğrencilerin okul içinde konumlandırılma biçimleri de okul dışı sosyal çevrenin iz düşümü şeklinde ele alınabilir. Okul bağlamında kabul görmek için gerekli

araçlara sahip olmayan öğrencilerin ise etiketleme, değersizleştirme gibi yollarla periferiye çekildikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmada okul bağlamının, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin ve eğitsel katılım biçimlerinin kontrol edilmemesi, veri çeşitliliğine olanak tanınmasının yanında veri setinin daha yoğunlaştırılmış bir çözümlenmeye elverişli olmaması şeklinde bir sınırlılığı da içermektedir. Sözü edilen bu değişkenlerin belirli okul bağlamında kontrol edilerek daha yoğun bir inceleme yapıldığında yeniden üretim süreçlerine ilişkin daha sistematik betimlemeler yapılabilir ve yeniden üretim sürecindeki failliğe ilişkin araştırma bulgularının ortaya koyduğu değişkenlerin ötesinde başka değişkenler de tanımlanabilir. Yine bu incelemenin detaylandırılması için bağlamı sınırlandırmanın yanında, öğrencilerle birlikte öğretmen, ebeveyn ve yöneticilerin de dahil edilmesi yoluyla veri çeşitlemesi sağlanabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

KAYNAKÇA

- Akar, H. (2016). *Durum Çalışması*. A. Sabah ve A. Ersoy (edt.) *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde (ss. 169-179). Ankara: Anı Yayıncılık
- Angus, L. (2012). "Teaching within and against the circle of privilege: reforming teachers, reforming schools". *Journal of Education Policy*, 27 (2), 231–251. DOI:10.1080/02680939.2011.598240
- Angus, L. (2015). "School choice: neoliberal education policy and imagined futures". *British Journal of Sociology of Education*, 36 (3), 395-413. DOI: 10.1080/01425692.2013.823835
- Apple, M. (1982). *Cultural and Economic Reproduction In Education: Essays on class, ideology and the State*. New York: Routledge & Kegan Paul
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Bettencourt, G. M. (2021). " "I Belong Because It Wasn't Made for Me": Understanding Working-Class Students' Sense of Belonging on Campus". *The Journal of Higher Education*, 1-24. DOI: 10.1080/00221546.2021.1872288
- Bourdieu, P. (2006). *Pratik Nedenler* (çev. H. U. Tanrıöver) İstanbul: Hil Yayın
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. J. G. Richardson (Ed.) *Handbook of theory and research for the sociology of education* içinde (ss. 241-258). Connecticut: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1987) "What Makes a Social Class? On the Theoretical and Practical Existence of Groups". *Berkeley Journal of Sociology*, 32, 1–17.
- Bourdieu, P. (1999). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2015a). *Varisler: Öğrenciler ve Kültür*. (Çev. L. Ünsaldı & A. Sümer). Ankara: Heretik Yayınları.

- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2015b). *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* (Çev. L. Ünsaldı, A. Sümer, Ö. Akkaya). Ankara : Heretik Yayınları.
- Calarco, J. M. (2014). "Coached for the Classroom: Parents' Cultural Transmission and Children's Reproduction of Educational Inequalities". *American Sociological Review*, 79(5) 1015–1037. DOI: 10.1177/0003122414546931
- Denzin, N. ve Lincoln, Y. (2008). *Strategies of Qualitative Inquiry*. California: Sage Publication.
- Dillabough, J. (2004). "Class, culture and the 'predicaments of masculine domination': Encountering Pierre Bourdieu". *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 489–506.
- Evans, S. (2009). "In a Different Place: Working Class Girls and Higher Education". *Sociology*, 43, 340-55.
- Fan, X. ve Chen, M. (2001). "Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis". *Educational Psychology Review*, 13 (1), s.1-22. DOI: 1040-726X/01/0300-0001.
- Field, J. (2009). *Social capital*. New York: Routledge.
- Fields-Smith, C. (2007). Social class and African-American parental involvement. J. A. Van Galen & G. W. Noblit (Eds.) *Late to class: Social class and schooling in the new economy* içinde (ss. 167-202). State University of New York Press.
- Fram, M. S. (2004). "Research for Progressive Change: Bourdieu and Social Work". *Social Service Review*, 78 (4), 553-576.
- Garson, D. (2013). *Narrative Analysis*. New York: Statistical Publishing Associates
- Giroux, H. (1990) 1990. "Reading texts, literacy, and textual authority". *Journal of Education*, 172 (1), 85–103.
- Giroux, H. (2014). *Eğitimde Kuram ve Direniş* (Çev. S. Demiralp). Dost Yayınları.

Glesne, C. (2015). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (Çev. Edt. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu).

Ankara: Anı Yayıncılık

Göktürk, D. ve Ağin, E. (2020). "Okul Kurumunun Kültürel-Toplumsal Eşitsizlik ve İmtiyazların Yeniden Üretimindeki Rolüne İlişkin Bir Değerlendirme".

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 53 (1), 329-354.

DOI: 10.30964/auebfd.597522

Hanushek, E.A. (2016). "What Matters Student Achievement." Education Next, Volume 16, No:

Hoadley, U. (2008). "Social class and pedagogy: a model for the investigation of pedagogic variation". British Journal of Sociology of Education, 29(1), 63-

78. DOI: 10.1080/01425690701742861

Holmes, C., Schoonover, N. R. ve Atkinson, A. A. (2021). "Negotiating teacher positionality: Preservice teachers confront assumptions through collaborative book clubs in a social studies methods course". The Journal of Social Studies Research, 45(2), 118-129. DOI: 10.1016/j.jssr.2020.07.003

Jæger, M.M., Møllegaard, S. (2017). "Cultural capital, teacher bias, and educational success: New evidence from monozygotic twins". Social Science Research, DOI:10.1016/j.ssresearch.2017.04.003.

Karaağaç Cingöz, Z. Ve Gür, B. (2020). "Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statünün Akademik Başarıya Etkisi: PISA 2015 ve TEOG 2017 Sonuçlarının Karşılaştırması". İnsan & Toplum, 10 (4), 247-288. DOI: 10.12658/M0563

Karam, F. J., Kibler, A. K., Johnson, H. E. & Elreda, L. M. (2020). "Identity, Positionality, and Peer Social Networks: A Case Study of an Adolescent Refugee Background Student". Journal of Language, Identity & Education, 19 (3), 208-223. DOI: 10.1080/15348458.2019.1655427

Keane, E. (2011). "Distancing to self-protect: the perpetuation of inequality in higher education through socio-relational dis/engagement". British

- Journal of Sociology of Education, 32 (3), 449-466. DOI: 10.1080/01425692.2011.559343
- Khalil, L. ve Kelly, A. (2020). "The practice of choice-making: applying Bourdieu to the field of international schooling". Journal of Research in International Education, 19(2), 137-154. DOI:10.177/1475240920954045
- Lincoln, Y. S. ve Guba, G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage Publication.
- Maher, F. A. ve Tetreault, M. K. (1994). *The feminist classroom: An inside look at how professors and students are transforming higher education for a diverse society*. New York: Basic Books.
- Marin, R. J. ve Van Gunten, D. M. (2002). "Reflected identities: Applying positionality and multicultural social reconstructionism in teacher education". Journal of Teacher Education, 53 (1), 44-54.
- McKenzie, J. (2001). *Changing education: A Sociology of education since 1944*. Manchester: Pearson
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çev. Edt. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Mills, C. (2008). "Reproduction and transformation of inequalities in schooling: the transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu". British Journal of Sociology of Education, 29:1, 79-89, DOI: 10.1080/01425690701737481
- Özer, M., Gençoğlu, C. ve Suna, H. E. (2020). "Türkiye’de Eğitimde Eşitsizlikleri Azaltmak İçin Uygulanan Politikalar". OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(2), 294-312. DOI: 10.7822/10.7822/omuefd.828176
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Edt. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Reay, D., & Lucey, H. (2003). "The limits of 'choice': Children and inner city schooling". Sociology, 37(1), 121-142. DOI: 10.1177/0038038503037001389

- Shriner, M., Mullis, R. L., ve Shriner, B. M. (2010). "Variations in family structure and school-age children's academic achievement: A social and resource capital perspective". *Marriage & Family Review*, 46(6), 445-467. DOI:10.1080/01494929.2010.528709
- Soylu, A. (2022). "How can school compensate for home disadvantage? The role of schooling on equalizing social distinctions". *Journal of Theoretical Educational Science*, 15(2), 347-372. DOI: 10.30831/akukeg.1027384
- Tach, L. M. ve Farkas, G. (2006). "Learning-Related Behaviors, Cognitive Skills, and Ability Grouping When School Begins." *Social Science Research*, 35(4), 1048-79.
- Tomul, E. (2009). "İlköğretim Okullarındaki Sosyal Adalet Uygulamalarına İlişkin Yönetici Görüşleri". *Eğitim ve Bilim*, 34 (152), 126-137.
- Tomul, E. Ve Polat, G. (2013). "The Effects of Socioeconomic Characteristics of Students on Their Academic Achievement in Higher Education." *American Journal of Educational Research*, 1 (10), 449-455. DOI:10.12691/education-1-10-7.
- Vincent, C. (2017). "The children have only got one education and you have to make sure it's a good one': parenting and parent-school relations in a neoliberal age". *Gender And Education*, 29 (5), 541-557. DOI: 10.1080/09540253.2016.1274387
- Vincent, C. ve Ball, S. J. (2007). " 'Making up' the middle-class child: Families, activities and class dispositions". *Sociology*, 41(6), 1061-1077. DOI: 10.1177/0038038507082315
- Warin, J. (2015). "Identity capital: an application from a longitudinal ethnographic study of self-construction during the years of school". *British Journal of Sociology of Education*, 36 (5), 689-706. DOI: 10.1080/01425692.2013.849565

- Wertz, F. J., Charmaz, K., McMullen, L. M., Josselson, R., Anderson, R. ve McSpadden, E. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis*. New York: The Guilford Press
- Ydhag, C. C., Månsson, N. ve Osman, A. (2021). “”Momentums of success, illusio and habitus: High-achieving upper secondary students’ reasons for seeking academic success”. *International Journal of Educational Research*, 109. 10.1016/j.ijer.2021.101805
- Yılmaz-Fındık, L. ve Kavak, Y. (2013). “Türkiye’deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 19(2), 249-273.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Cultural reproduction theories explain the relationship between education and social inequalities through the instrumentality education has in maintaining social inequalities. By considering education as a social institution that prepares individuals for the roles of their social class, cultural reproduction theories provide an important framework for explaining why certain groups are positioned as advantaged or disadvantaged within schooling and why they are more successful or unsuccessful than others. Bourdieu and Passeron (2015b) defined cultural reproduction as the maintenance of social order by protecting the interests of a particular group and the autonomy of a particular institution’s goals. Social class differences are reproduced through education, and Bourdieu provided an important insight into how these differences are reproduced. Therefore, examining education through this theoretical lens involves how the social structure at the macrolevel shapes reflections and details at the microlevel. However, this

approach from Bourdieu has been criticized due to him viewing individuals as passive receivers of structural forces and not giving enough credit to agency.

The most common arguments in the literature on cultural reproduction can be said to be about the relationship between education and social inequalities being the standard language of schooling, the different ways students respond with respect to various forms of capital, and the forms of educational participation that change accordingly. However, when presenting this situation as a structural issue, agency is not emphasized, and this has led to a tendency to view schools as abstract structures. The starting point of this study is an inquiry into the agency of the actors who play a role in cultural reproduction in the context of schools. Accordingly, the focus is on how schools respond to these deprivations, in addition to the experiences shaped by students' inability to fulfill school requirements due to deprivations regarding non-school resources during the process of social and cultural reproduction. This study sets out to question the exhibition of educational functions that reproduce existing inequalities as a structural issue, ignore agency, and result in an approach that regards schools as abstract structures without a subject and also examines how individuals represent their cultural and social positions within the context of schools. The study aims to determine the ways the agents within schools respond to students' advantages and disadvantages.

Method

The research is designed as an interpretive qualitative study and includes in its study group a total of 72 students enrolled in a faculty of education. Research data were generated by means of a structured form consisting of open-ended questions.

Results

The study has arrived at three main themes and seven sub-themes as a result of the analysis. The areas and forms of the school's responses to social and cultural advantages and disadvantages shaped the analytical framework. The areas where social distinctions are visible include educational activities that require financial resources and situations related to families' social status. The school's social distinctions are reinforced through the dynamics of adaptation and non-compliance with school culture, the standard language of success, and family support. Individuals' cultural competencies are found to occur in the form of advantages in the school, and the school nurtures these competencies. The way to gain attention or priority at school is through academic success, and academic success implies teachers' interest and support. Families who have sufficient financial status, cultural competencies, or motivation for active participation in school become more visible in their children's educational attainment. Family participation differs in parallel with the social distinctions and is a dimension that creates the source of the differences in schooling.

Individuals are distinguished within the school according to their social position. This is achieved by classifying and labeling students based on teachers' or administrators' criteria. These segregation processes are the result of teachers' decisions regarding students' effective compliance with the culture of academic achievement and school rules, as well as their behaviors that are in line with these decisions. Accordingly, while teachers tend to support and reinforce students who meet their criteria, they may also exhibit behaviors that exclude from academic activities students who do not meet their criteria.

Conclusion

The general conclusion is that two main axes exist that are shaped by the cultural advantages and disadvantages in school: being in the center and being in the

periphery. The findings reveal that the approaches of teachers, as the main actors in the role of how schools reinforces existing segregations, are distinctive in terms of academic success, financial resources, material support, family participation and support, and effective compliance with the rules.