

Okullarda Yabancı Dil Ağırlıklı Sınıflar Aracılığıyla Kültürel Sermaye Artırımı ve Eğitimsel Eşitsizlik Üzerine Nitel Bir Araştırma*

A Qualitative Research on the Increase of Cultural Capital and Educational Inequality through Foreign Language Classes in Schools

Ersin YAĞAN** ID
Mustafa ÖZGENEL*** ID

Öz

Özel okul seçiminin üst ve orta sınıf ailelerin, çocuklarını alt sınıflardan farklılaştırmak ve toplumsal statülerini artırmak amacıyla bir kültürel sermaye yatırımı olduğunu ileri süren birçok çalışma bulunmaktadır. Biz de bu çalışmamızda ailelerin bu gereksinimlerini gidermek adına yeni dönemde ortaokullar bünyesinde oluşturulan yabancı dil ağırlıklı sınıfları kullandıklarını ortaya koymaktayız. Çalışma, çocukları ortaokulların yabancı dil ağırlıklı sınıflarında okuyan 25 öğrenci velisi ve bünyesinde yabancı dil ağırlıklı sınıfların bulunduğu okullarda görev yapan farklı branşlardan toplamda 25 öğretmenle nitel araştırma yöntemi ile yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilen saha araştırmasının verilerine dayanmaktadır. Çalışmada orta sınıf ailelerin çocuklarının toplumsal konumunu iyileştirmek amacıyla çocuklarını yabancı dil ağırlıklı sınıflara yazdırdıkları ortaya çıkmıştır. Bu uygulama zamanla okul içerisinde özellikle veli ve öğretmenler arasında farklı damgaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması bu sınıflarda okuyan öğrenciler ile okumayan öğrenciler arasında eğitimsel eşitsizliklere sebep olmaktadır. Bu noktada yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının tercih edilmesi noktasında ekonomik koşulların belirgin unsur olmasının önüne geçilmesine yönelik önlemler alınabilir. Bunu gerçekleştirmek adına da özellikle yabancı dil öğreniminde materyal zenginliğinin okullara sağlanması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil ağırlıklı sınıflar, kültürel sermaye, eğitimsel eşitsizlik

* Bu çalışmanın bir bölümü, 5. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul, E-posta: ersinyagan@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-3957-2762

*** Sorumlu yazar, Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, E-posta: mustafa.ozgenel@izu.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-7276-4865

Abstract

There are many studies suggesting that the choice of private school is a cultural capital investment of upper – and middle-class families in order to differentiate their children from the lower classes and to increase their social status. In this study, we reveal that families use foreign language-based classes created within secondary schools in the new period in order to meet these needs. The study is based on the data of the field research conducted by using the qualitative research method and semi-structured interview technique with 25 parents of students whose children are studying in foreign language-based classes of secondary schools and a total of 25 teachers from different branches working in schools with foreign language-based classes. In the study, it was revealed that middle-class families enroll their children in foreign language-based classes in order to improve their children's social status. This practice leads to the emergence of different stigmas within the school, especially between parents and teachers. Foreign language-based classroom practice causes educational inequalities between students who study in these classes and those who do not. At this point, measures can be taken to prevent economic conditions from being a significant factor in the preference of foreign language-based classroom practice. In order to achieve this, it is necessary to provide schools with material richness, especially in foreign language learning.

Keywords: Foreign language-based class, cultural capital, educational inequality

Summary

Introduction

In Turkey, studies have been carried out for many years on making foreign language teaching more qualified in schools. The foreign language-based classroom application, which was introduced by the Ministry of National Education (MoNE) as of the 2017-2018 academic year, was only valid only for the 5th grades in secondary schools; however, it has transformed into a process that will cover all levels (5-6-7-8) in many schools, especially in the central regions. When the literature on these classes, whose application area is rapidly increasing, is examined, it is seen that the studies mostly focus on the adequacy of English education given at the secondary school level (Kayabaşı & Köse, 2019; Naçar, 2019; Özkan, Özdemir & Tavşancıl, 2018; Şahin & Göksoy, 2019). However, from the point of foreign language-based class preferences, it is seen that the processes of creating these classes, parents and teachers views of the practices in these classes, and the effects of the practices on the school society are not examined from a sociological perspective. For this reason, in our study, how foreign language-based classes created in secondary schools increase cultural capital and the results of this practice in the context of inequality in education are examined.

Method

This study, which tries to determine how foreign language-based classes created in secondary schools serve to increase cultural capital and the perception of inequality within schools, is designed with a phenomenology pattern. Phenomenology is a research design that focuses on phenomena that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding of (Yıldırım & Şimşek,

2011). The phenomenological study seeks to identify common meanings that emerge from people's experiences with a phenomenon or concept. The primary purpose of phenomenology is to produce a universal explanation from personal experiences about a phenomenon (Creswell, 2013).

The research was carried out with two different groups. Firstly, data were collected from 25 teachers from different branches working in the Pendik district of Istanbul in the 2020-2021 academic year. In the other part of the study, data were collected from 25 parents whose children were educated in foreign language-based classes at different grade levels in secondary schools. The study group was determined using convenience sampling. This method does not depend on probabilities but depends on the availability and willingness of the participants (Shaughnessy, Zechmeister, & Zechmeister, 2016). In-depth interview codes were given to all interviewed participants, indicating some of their characteristics, and these codes were used in the research. For data collection, in-depth interviews were conducted with the teachers who teach foreign language-based classes in their schools and those who teach foreign language-based classes and other classes. Face-to-face interviews were conducted through semi-structured interview forms. The data obtained within the scope of the research were subjected to content analysis. In content analysis, similar data are brought together and interpreted with defined concepts and themes (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz, & Çakmak, 2011). In analysing and interpreting the collected data, the teachers' opinions on the subject were taken, and the codes, categories, and themes were determined. The interview forms (prepared in light of the codes, themes, and categories) and the data collected from the parents were subjected to the same procedures. As a result of this classification, similar codes were combined under categories.

Findings

The two themes that emerged from the analysis are "Social Accumulation" and "Inequality in Education". When the findings are examined, it is seen that the theme 'social accumulation', that meets the cultural capital of the participants, is related to the inequality they encounter in their educational life. The educational inequalities experienced also affect the cultural capital of the individual over time. Therefore, there is a mutual influence between these two themes. It turns out that parents view foreign language-based classroom practices in schools as an opportunity to increase cultural capital. However, parents and teachers agree that the family's economic capital must be sufficient to enrol in these classes. This situation, as they put it, causes an educational inequality situation in schools.

Discussion

As a result of the data analysis, it was determined that the parents in secondary schools see foreign language classes as a means of acquiring cultural capital. It is seen that successful/ unsuccessful students and interested/apathetic parents are socially constructed in schools through foreign language-based classes. The desire to receive education in foreign language-based classes makes it necessary to undertake a severe financial burden over time. This separation creates a situation of social inequality in which individuals with more developed economic capital gain an advantage. It is

observed that this situation sometimes causes stereotype threats in foreign language-based classes. It is seen that teachers are much more willing to attend these classes, as the opportunities and success levels of foreign language-based classes are better. It has been determined that teachers avoid taking lessons in normal classrooms while creating the curriculum; this shows that teachers also practice othering.

It has been revealed in almost all studies (Kayabaşı & Köse, 2019; Naçar, 2019; Şahin & Göksoy, 2019) that it is challenging to provide a qualified foreign language education with three or four hours of planning per week. In this respect, practices aimed at increasing the hours of foreign language lessons given in schools can be considered beneficial. However, it is essential to provide more qualified foreign language education in foreign language-based classroom practices. Of course, schools will be in search of more qualified educational practices. However, it is necessary to avoid these efforts that cause students to be grouped, which is revealed in the parents and teachers' statements. It is seen that private schools provide a significant advantage to their students and families in accumulating cultural capital with the help of their cultural capital resources. Individuals and families benefiting from this privileged situation have a relatively more concentrated economic capital than their peers. This situation enables families with high economic capital to constantly reproduce their advantageous situation. This situation creates inequality for the children of disadvantaged families.

Necessary measures can be taken against the emergence of a similar situation in public schools through foreign language-based classes; however, it is not at the same intensity as a private school preference. Measures can be taken to prevent foreign language-based classes and non-foreign language-based classes from being discriminated against based on economic capital. Administrators and teachers in public schools should refrain from participating in the struggle to increase cultural capital, albeit unwillingly. In this way, they can pay attention to the behaviours that may cause differentiation within the school. Especially in terms of material supply, the MoNE can start the necessary practices for students to have equal opportunities in the school regarding foreign language education by increasing the opportunities available to schools. Increasing the use of digital platforms such as EBA, which has been introduced recently in this regard, can be considered important. This research was conducted with teachers and parents whose children study in foreign language classes. A similar study can be conducted with the parents whose children do not study in foreign language-based classes in schools with foreign language-based classes, and the results can be compared.

Giriş

Tarihsel sürece bakıldığında antik Yunan'da vatandaşlık, Platoncu ve Aristocu ekollerde mutluluk/haz, Budizmde hikmet aktarımı gibi gereksinimlerin çok eski dönemlerden bu yana bu aktarımın sağlıklı ve sürekli bir şekilde yapılabileceği kurumların meydana gelmesine dayanak oluşturduğu görülmektedir. 1500'lü yıllardan sonra da Bacon ile şekillenen bilginin en büyük güç olduğu kabulüyle beraber bu gücün peşine düşen insanoğlu onun aktarımını da kurumsallaştırmak adına eğitim kurumlarını oluşturmaya devam etmiştir. Okulların kurulmasıyla birlikte tarih boyunca bu kurumların, bireylerin toplumsal statülerinin konumlandırılmasında oldukça önemli bir yere sahip

olduğu görülmektedir. İyi insan ve iyi vatandaş yetiştirme temel misyonunun yanı sıra okullar, bireye kültürel bir saygınlık kazandıran kültürel sermaye kaynakları olarak ön plana çıkmaktadırlar (Bourdieu, 2015). Bu sebeple çağlar boyunca özellikle toplumsal statüsü yüksek aileler çocuklarının kendi biriktirdikleri kültürel sermayenin üzerine koyabilmeleri için onları görece nitelikli okullarda okutmaya gayret göstermişlerdir. Zira kültürel sermaye aile ve okul aracılığıyla bireylere aktarılan tutum ve davranışları şekillendirmeye yönelik kültürel bilgiler, sahip olunan tablo, müzik enstrümanları, kitaplar gibi kültürel nesnelere sahip olunan diplomalar ve sertifikalar aracılığıyla biriktirilebilir (Bourdieu, 1986). Aileler çocuklarının emsallerine oranla daha nitelikli gördükleri okullarda çocuklarının bu becerileri daha kolay edinebileceklerine inanmaktadırlar.

Türkiye’de de önceleri erişimi çok daha zor olduğu için ekonomik sermayesi toplumun diğer kesimlerine nazaran çok daha fazla olan özellikle üst zümreye mensup ailelerin çocuklarını bu kültürel sermaye artırımı adına devlet okullarından daha çok özel okullara göndermeyi tercih ettikleri görülmektedir (Soylu, 2018). Çünkü ailelerden miras alınan kültürel sermaye birikimi okuldan kazanılacak kültürel sermaye ile artırılmaktadır (Swartz, 2011). Özel okulların velilere sunduğu hizmet vaatleri arasında, öğrencilerinin akademik başarılarının artırılmasına yönelik uygulamaların yanı sıra iyi bir yabancı dil eğitimi verilmesi ve sosyal ve kültürel beceriler kazandırılması olduğu kabul edilmektedir (Soylu, 2018). Ancak son dönemlerde, eğitim alanında yaşanan ekonomik sermayeyle bağlantılı kültürel sermaye aktarım alanının devlet okulları içerisinde de farklılaşan sınıf uygulamaları üzerinden yaşandığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren ortaokullarda sadece 5. sınıflar için geçerli olmak koşuluyla getirilen yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının özellikle merkezi bölgelerdeki birçok okul tarafından süreç içerisinde tüm kademeleri (5-6-7-8) kapsayacak bir işleyişe dönüştürüldüğü görülmektedir. Uygulama alanı hızla artan bu sınıflar ile ilgili alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların daha çok ortaokul düzeyinde verilen İngilizce eğitiminin yeterliliği üzerinde durduğu görülmektedir (Kayabaşı & Köse, 2019; Naçar, 2019; Özkan, Özdemir & Tavşancıl, 2018; Şahin & Göksoy, 2019). Ancak yabancı dil ağırlıklı sınıfların başta tercih edilmesi noktasından başlayarak oluşturulma süreçlerinin, bu sınıflara ve sınıflardaki uygulamalara velilerin ve öğretmenlerin bakışının, uygulamaların okul toplumu üzerindeki etkilerinin sosyolojik bir bakışla incelenmediği görülmektedir. Bu sebeple çalışmamızda ortaokullar bünyesinde oluşturulan yabancı dil ağırlıklı sınıfların kültürel sermaye artırımına nasıl hizmet ettikleri ve bu uygulamanın eğitimde eşitsizlik bağlamında sonuçları incelenmiştir.

Kültürel Sermaye ve Eğitimde Eşitsizlik

Toplumsal yaşamın bir parçası olarak bireylerin farklı sermaye türlerinin sahibi oldukları görülmektedir. Başta sahip olunan ekonomik sermayeyle birlikte sosyal ve kültürel sermayenin de doğrudan ya da dolaylı etkilerinin gündelik yaşamın içerisinde görülmesi mümkündür. Sahip olunan bu sermaye türlerinin toplumsal hayatla etkileşim içerisinde olduğu görülebilir. Bu sebeple temelde ekonomik sermaye sahipliğine dayanan sınıfsal yapıların, ekonomik sermaye ile yakın ilişkili kültürel sermaye sahipliğiyle de genellikle paralel bir şekilde sınıfsal farkları yansıttığı, yeniden-ürettiği ve meşrulaştırdığı söylenebilir (Bourdieu & Passeron, 2014). Pierre Bourdieu’nun sıkça dile

getirdiği “kültürel sermaye” nosyonu yüksek kültüre ait bilginin toplamı ve eğitim yoluyla elde edilen becerilerin bir bütünü olarak tanımlanmaktadır (Bourdieu, 1986). Kültürel sermaye, formel eğitim yoluyla edinilen ve diplomalar aracılığıyla nesneleştirilen “okul sermayesi” ile kaynağını aileden alan ve doğal bir biçimde, aile yaşantısı içerisinde kazanılan nitelikleri ifade eden “tevarüs eden kültür sermayesi” olarak iki başlık altında ele alınır ve gerek okullarda görülen eğitim aracılığıyla olsun gerekse aileden aktarılmış olsun, entelektüel niteliklerin toplamına karşılık gelir (Bourdieu & Passeron, 2014).

Öğrencinin akademik başarısını belirleyen en önemli faktörün aile olduğunu, okul ve öğretmenin bu başarıdaki etkisinin oldukça düşük olduğunu savunan Coleman (1966) raporuna benzer olarak Bourdieu da okul hayatında başarılı olan çocukların bu başarısının sebeplerini onların zekâ veya yeteneklerinde değil toplumsal kökenlerinde ve aile ortamından miras kalan kültürel sermayelerinde arar. Okul başarısızlığının nedeni olarak, kültürel sermayenin eşitsiz dağılımına dikkat çeker (Bourdieu, 2016). Ailelerin kültürel sermaye sahipliği bakımından eşit olmamalarının öğrenci başarısını etkilemede kanıtlanmış rolü, kültürel sermayenin eğitimde bu kadar öne çıkmasının nedenini oluşturmaktadır. Eğitim sisteminde kültürel sermayenin bu belirleyici rolü, eğitim alanındaki eşitsizliklerin de farkında olmadan derinleşmesine sebebiyet vermektedir (Bernstein, 1977; Bourdieu, 1986). Ebeveynlerini seçme olanağından yoksun olarak dünyaya gelen birey, sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan emsallerine nispeten alt sınıfa mensup bir ailede dünyaya gelmişse, nitelikli bir eğitim sayesinde kültürel sermaye birikimi sağlama ve eksiklerini giderme şansını yakalayabilir. Ancak okullar çocuğun önüne kültürel sermaye birikimini artırma imkânları sunmanın aksine ona bu alanda zorluk çıkaran uygulamaları yürürlüğe koyarsa çocuğun bireysel ve toplumsal gelişiminde yıkıcı bir rol oynamış olur. Burada gözden kaçırılmaması gereken bir diğer nokta ise, ekonomik sermaye kazanımına oranla kültürel sermaye aktarımının geriye dönüşü olmayan, nispeten kalıcı bir süreç olduğu gerçeğidir (Goldthorpe, 2007).

Bourdieu’ya (1986) göre kültürel sermayenin üç hali vardır. *Bedenselleşen kültürel sermaye*, aile üyelerinin ait oldukları sınıf yapısının temel özelliklerinin vücut bulmuş halidir. Öğrenilen anadil ve yabancı diller, yazışma diline hâkim olma, kültürel sermayenin bedenselleşmiş halidir. *Nesnelleşen kültürel sermaye* ise, temsil kabiliyetini ön plana çıkaran, ait olunan sınıfın özelliklerini yansıtan nesnelere meydana gelmiş bir sermaye formudur. Hoşlanılan resimler, sahip olunan müzik kültürü kültürel sermayenin nesnelleşmiş halidir. Son olarak *kurumsallaşmış kültürel sermaye* ise, üst sınıf içerisinde var olma, kabullenilme süreçlerini ifade etmektedir. Bu sermaye kalıpları çerçevesinde yetişen bireyin bu kurallar gözetilerek kurgulanan eğitim ortamlarında diğer sınıflara mensup bireylerden daha avantajlı bir konum edindikleri ortadadır.

Bourdieu, okul eğitimine yönelik stratejilerin de sınıfsal konumdaki farklılıklara göre çeşitlendiğini ifade etmektedir. Örneğin egemen konumda bulunanlar prestijli okullara yönelirler (Swartz, 2011). Çünkü bir pratik yaygınlaştıkça egemen konumda bulunanlar nadirliklerini koruyabilmek için yatırımlarını farklılaştırmaya ve artırmaya çaba gösterirler (Bourdieu, 2015). Bu bağlamda kültürel sermaye yoğunlukları yüksek olan sınıf mensupları, çocukları söz konusu olduğunda eğitimlerinin yanında kültürel etkinliklere de yatırım yapmak isterler (Bourdieu, 2015). Dolayısıyla aileler için

okullarda öğrencilere sunulan akademik eğitim ile öğrencilerin yetenek ve becerilerini geliştirebilmek için uygulanan çok yönlü programların varlığı önemli bir konu haline gelmektedir.

Bourdie çalışmalarında kaderci öğelerin fazlaca bulunması sebebiyle eleştirilere de uğramıştır (Jenkins, 2002). Kültürel sermaye edinimi ve aktarımı sürecinde aileye oldukça önemli bir rol verir ancak bu konuda okulların etkililiğini ve yeniden üretim sürecinde devletin rolünü çok fazla dikkate almaması sebebiyle eleştiri de alır. Bununla birlikte eğitim ve sınıf arasındaki bağlantının Bourdieu'nun yeniden üretim modelinin önerdiği kadar katı olmadığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Goldthorpe, Lewellyn, & Payn, 1980).

Toplumsal hayatta bireyler, egemen sınıfın ortaya koyduğu normlar ile değerlendirilmektedir. Herhangi bir durum veya olgu ile ilgili iyi-kötü, doğru-yanlış, faydalı-zararlı gibi olumlama ya da olumsuzlaştırmalar tamamen toplumsal üretim-yeniden üretim süreçleridir. Toplumsal gerçekliğin önemli unsurları olarak kurumlar, işleyiş biçimleri ve etkileri dikkate alındığında toplumsal yapıların oluşmasında ve devamlılığının sağlanmasında belirleyicidirler. Durağan bir yapısı bulunan geleneksel kapalı toplum yapılarında statüler yalnızca soy bağıyla elde edilmektedir. Günümüz açık toplumlarında ise, aktarılan statü yerine kazanılan statü olgusu daha geçerlidir. Bu noktada statü kazanma adına bireylerin en önemli ve çağdaş silahının da eğitim olduğu düşünülmektedir. Bireyler yeni statüleri eğitim fırsatlarından yararlanarak elde etmektedirler. Bireyler sahip oldukları statülerine bağlı olarak da yalnızca ekonomik durumlarında iyileşme elde etmemektedirler. Sahip olunan statü aynı zamanda bireyin yaşam biçiminde ve dünya görüşünde de köklü değişimlere sebebiyet vermektedir (Erkal, 2009).

Türkiye'de eğitimsel eşitsizlik çalışmalarının daha çok öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarını veya ebeveynlerin eğitim durumlarını dikkate alarak kurgulandığı görülmektedir. Bu çalışmalardan farklı olarak Ergüneş (1983), toplumsal katmanlaşma ile eğitimin ilişkisini ele aldığı çalışmasında öğrencileri, özel okul, genel devlet okulları ve meslek okulları öğrencileri şeklinde okul türüne göre gruplara ayırarak, daha üst tabakayı temsil ettiklerini ileri sürdüğü özel okulda okuyan öğrencilerin üst tabakanın bir altını temsil ettiklerini öne sürdüğü genel devlet okullarında okuyan öğrencilerden daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Alt tabakayı karşıladıkları ileri sürülen meslek okullarında okuyan öğrenciler ise bu her iki grup öğrenciden yine akademik başarı anlamında çok daha başarısız çıkmışlardır.

Benzer gelişim ve öğrenim düzeyine sahip olmalarına karşın farklı toplumsal sınıflardan gelen "kâbiliyetli" öğrencilerin akademik başarı olarak farklı düzeylere eriştiklerini ortaya koyan araştırmalar (Crane, 1969; Dumais, 2002; Karp & Bork, 2012; Shade, 1982) işçi sınıfı çocuklarının orta sınıf çocuklarına oranla okul başarısızlığı nedenlerini, kötü barınma koşulları, yaşadığı kültürel çevrenin yetersizliği, başarısı düşük okullara devam etme ve aileden destek görememe gibi farklı etkenlere bağlamıştır. Okul başarısı söz konusu olduğunda bu faktörlerden en öne çıkan ailenin gösterdiği ilginin derecesidir (Douglas, 1964). Dolayısıyla öğrenci, ailesini seçemediğinden ötürü bu alandaki dezavantajına müdahale etme olanağı kısıtlıdır. Nitekim okullarda öğrenci velilerinin bu bilinç düzeyleri üzerinden bir sınıflamaya maruz bırakıldıkları görülmektedir. Bununla birlikte

okullarda öğrencinin mevcut sınıfsal konumunu daha fazla ortaya koyacak bir durumun öğretmen ve idareciler eliyle yaratılması durumunun olumsuzlukları değerlendirilmelidir.

İyi okullardan mezun olmuş, kentli, eğitilmiş laik kesimler üzerine yapılan “Seçkinler ve Sosyal Mesafe” başlıklı bir çalışma “ötekileştirme” dilinin, yalnızca prestijli okullarla sınırlı kalmadığını, Türk milli eğitim sistemi ve bu bağlamda öğretim programlarından beslendiği için genel olarak tüm eğitim kurumlarında ortaya çıktığını göstermektedir (Üstel ve Caymaz, 2009, s. 53). Damgalamanın akademik başarıyı düşürdüğünü, sınıf içinde ve dışında öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişkisini şekillendirdiğini, daha yüksek akademik kaygı ile daha düşük içsel motivasyona sebebiyet verdiğini ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Gillen-O’Neel, Ruble & Fuligni, 2011; Guyll, Madon, Prieto & Scherr, 2010; Yağan, 2020a; Zirkel, 2005). Okullarda *cinsiyet* (Esen, 2013; Esen, Soylu, Siyez, & Demirgürz, 2017; Seçgin & Kurnaz, 2015), *etnisite* (Er & Bayındır, 2015; Eren, 2019; Sakız, 2016; Yağan, 2020c), *anadil* (Canpolat, 2020; Uğur, 2017), *cinsel tercih* (Çavdar & Çok, 2016; Demirbaş & Kayabol, 2018) gibi çok farklı temelleri olan ayrımcılık çeşitleri ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. Temelinde “biz”in, “öteki” olarak algıladığı grubun üyelerine yönelik olumsuz bakış ve davranış şekillerinin yattığı bu kutuplaşmanın, okul dışındaki hayatı zaten yeterince zor olan öğrencilerin yaşantılarını okul içerisinde de oldukça zora soktuğu düşünülmektedir. Okullar farklı sosyo-ekonomik düzeye mensup bireylerin arasındaki sınırları yeniden kuran enstrümanlar olmaktadır. Sosyo-ekonomik açıdan ve kültürel sermaye bakımından dezavantajlı konumda bulunan, akademik başarıyı getirecek koşullara (habitus) sahip olamayan öğrencilerin ise sınırların hep dezavantajlı tarafında kaldığı görülmektedir. Bu durum eşitsizliklerin de okul aracılığı ile yeniden üretilmesi anlamına gelmektedir (Atmaca, 2019). Bu bağlamda, mevcut araştırma “Ortaokullar bünyesinde oluşturulan yabancı dil ağırlıklı sınıflar kültürel sermaye artırımına ve eğitim alanında eşitsizliğin ortaya çıkmasına hizmet etmekte midir?” sorusuna cevap aramaktadır. Bununla birlikte araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Yabancı dil ağırlıklı sınıfların tercih edilme sebepleri nelerdir?
2. Öğretmenler ve veliler yabancı dil ağırlıklı sınıflarda verilen eğitimin beklentileri karşılama durumları hakkında ne düşünülmektedirler?
3. Öğretmenler ve veliler yabancı dil ağırlıklı sınıfların eğitim alanında eşitsizliğe neden olduğunu düşünmekte midirler?
4. Yabancı dil ağırlıklı sınıflar ile yabancı dil ağırlıklı olmayan sınıflara ders verme isteği noktasında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Ortaokullarda oluşturulan yabancı dil ağırlıklı sınıfların kültürel sermaye artırımına nasıl hizmet ettikleri ve okullar içerisinde meydana gelen eşitsizlik algısının belirlenmeye çalışıldığı bu çalışma olgubilim (fenomenoloji) deseniyle kurgulanmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanan bir araştırma

desenidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Fenomenolojik çalışma kişilerin bir fenomen veya kavramla alakalı deneyimlerinden çıkan ortak anlamları tanımlamaya çalışır. Fenomenolojide temel amaç, bir fenomenle alakalı şahsi deneyimlerden evrensel nitelikte bir açıklama üretmeye çalışmaktır (Creswell, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırma iki farklı grupta yürütülmüştür. İlk olarak 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Pendik ilçesinde görev yapan farklı branşlardan 25 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmenlere ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	13	52
	Erkek	12	48
Yaş	30 yaş ve altı	6	24
	31-40 yaş	11	44
	41-50 yaş	8	32
Branş	Din Kültürü	3	12
	Fen Bilimleri	4	16
	İngilizce	4	16
	Matematik	4	16
	PDR	3	12
	Sosyal Bilgiler	3	12
	Türkçe	4	16
Toplam		25	%100

Araştırmanın diğer bölümünde ise 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul İli Pendik ilçesinde çocukları ortaokullar bünyesinde oluşturulan farklı sınıf düzeylerinde yabancı dil ağırlıklı sınıflarda eğitim gören 25 veliden veri toplanmıştır. Velilere ait bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Velilere Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	14	56
	Erkek	11	44
Yaş	25-35 yaş ve altı	9	36
	36-45 yaş	10	40
	46 yaş ve üzeri	6	24

	5. Sınıf	8	32
Öğrencisinin Sınıf Kademesi	6. Sınıf	5	20
	7. Sınıf	7	28
	8. Sınıf	5	20
	Toplam	25	%100

Çalışma grubu uygun (convenience) örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntem, olasılıklara bağlı olmayan, ancak katılımcıların mevcudiyetine ve istekliliğine bağlı olan bir örnekleme türüdür (Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2016). Derinlemesine görüşme yapılan tüm katılımcılara bazı özelliklerini belirten derinlemesine görüşme kodları verilmiş ve araştırmada bu kodlar kullanılmıştır. Örnek olarak katılımcılar şu şekilde kodlanmıştır:

Cinsiyet–Branş–Sıra No = KT19 (Kadın öğretmen–Türkçe-19. sıra)

Cinsiyet–Çocuğunun Sınıf Seviyesi–Eğitim-Sıra No = E5Ü12 (Erkek veli–5. sınıf-Üniversite mezunu–12. sıra)

Verilerin Toplanması

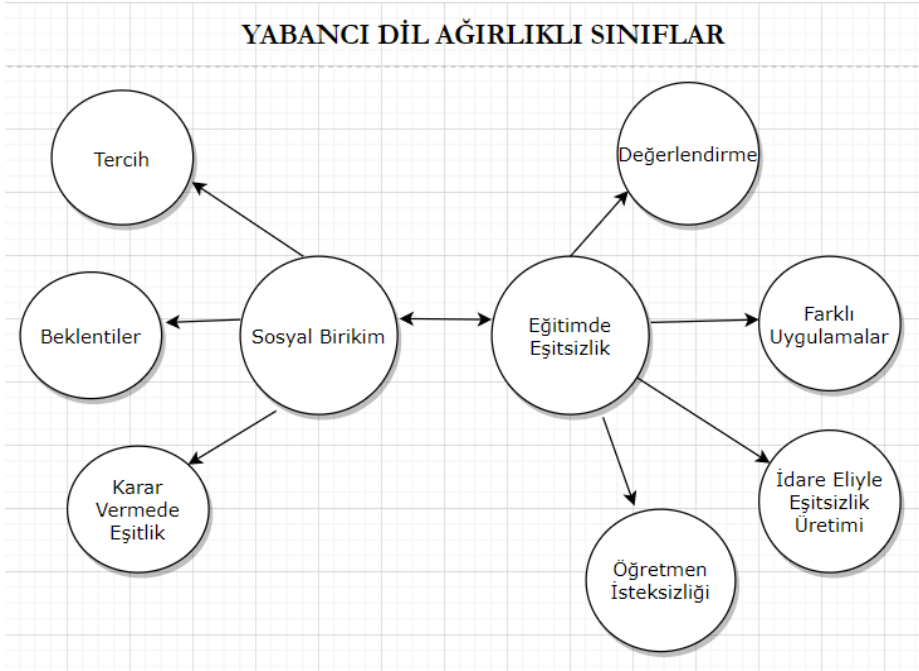
Araştırma verileri, 27.11.2020 tarihli ve 2020/11 sayılı Etik Kurulu kararıyla 2020-2021 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için görev yaptıkları okullarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması yapılan ve hem yabancı dil ağırlıklı sınıflara hem de diğer sınıflara derse giren öğretmenler tercih edilerek onlarla yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla yüz yüze derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin her biri yaklaşık 30 dakika sürmüştür ve görüşmeler öğretmenlerin çalıştıkları okullarda gerçekleştirilmiştir. Sonrasında oluşturulan yarı yapılandırılmış veli görüşme formu aracılığıyla çocukları ortaokullar bünyesinde oluşturulan yabancı dil ağırlıklı sınıfların farklı kademelerinde eğitim gören lise ve üniversite mezunu 25 veli ile çocuklarının eğitim gördüğü okullarda derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. 9 velinin isteği üzerine görüşmeler bir okul idarecinin de katılımıyla yapılmış, diğer 16 veliyle ise okullarındaki uygun bir odada baş başa görüşülmüştür. Veliler ile yapılan görüşmelerin her biri yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde benzer veriler belirlenmiş kavram ve temalar ile bir araya getirilir ve yorumlanır (Büyüköztürk vd., 2011). Toplanan verilerin analizi ve yorumlanması sürecinde önce öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri alınarak kodlar, kategoriler ve temalar belirlenmiştir. Bu kod, tema ve kategoriler ışığında hazırlanan görüşme formları ile velilerden toplanan veriler aynı işlemlere tabi tutulmuştur. Bu sınıflandırma sonucu benzer kodlar kategoriler altında birleştirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini temin etmek için veriler deşifre edildikten sonra isteyen katılımcılara kontrol edebilmeleri adına görüşmenin metinleştirilmiş hali verilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde NVIVO 12 Programı kullanılmıştır.

Bulgular

Analiz sonucunda ortaya çıkan 2 tema bulunmaktadır. Bunlar “Sosyal Birikim” ve “Eğitimde Eşitsizlik” temalarıdır.



Şekil 1. Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasına ilişkin temalarının ilişkisi

Şekil 1’de görüldüğü gibi bulgular incelendiğinde katılımcıların kültürel sermayelerini karşılayan sosyal birikim temasının eğitim hayatlarında karşılaştıkları eşitsizlik ile ilişkili olduğu görülmektedir. Karşılaşılan eğitimsel eşitsizlikler de zamanla bireyin kültürel sermayesini etkilemektedir. Dolayısıyla bu iki tema arasında karşılıklı bir etkilenme durumu bulunmaktadır.

Sosyal Birikim

Katılımcılardan toplanan veriler değerlendirilerek Sosyal Birikim Temasına İlişkin Bulgular “Tercih, Beklentiler ve Karar Vermede Eşitlik” alt temaları altında incelenmiştir.

Tercih

Katılımcı öğretmenlere “yabancı dil ağırlıklı sınıfları tercih etme sebepleri” sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplardan yabancı dil ağırlıklı sınıfların; *yabancı dile verilen önem* ($f=23$), *ayrıcalıklı sınıf algısı* ($f=16$), *tavsiye* ($f=2$) ve *koleje alternatif* ($f=1$)” sebepleri ile tercih edildiği görülmektedir.

“Eğitime önem veren bilinçli veliler, daha fazla dil konusuna önem veriyor bunun sonucunda da yabancı dil sınıflarındaki öğrencilerin başarı seviyeleri daha iyi çünkü veli ilgileniyor ve

eğitimli. Bu başarıdan, bu **sınıflarda özel ilgi** var, derse özel öğretmenler(!) giriyor algısı talebi daha da artırıyor.” (KD1)

“İngilizce eğitiminin daha yoğun olduğu özel okullara ekonomik nedenlerden dolayı gönderemediği çocuğu için okulun sunmuş olduğu fırsatı değerlendirmek. Dolayısıyla bu sınıfların bir yönden **kolejlere alternatif** olarak değerlendirildiği düşünülebilir.” (EF5)

Daha önce yabancı dil ağırlıklı sınıflarda okuyan öğrencilerin ve ailelerinin memnuniyeti ve bunu çevresindekilere **tavsiye** etmeleri etkili oluyor.” (Kİ10)

“**Dil eğitiminin önemli olduğunu** düşünerek çocuklarının geleceğe daha hazırlıklı olmalarını sağlamak ve okulumuzun yabancı dil eğitiminde iyi bir noktada olduğunu düşünmeleridir.” (Kİ11)

“Yabancı dil sınıflarında **nitelikli dil eğitimi** verilmesi başlıca sebeplerdendir.” (KM14)

“...özellikle veliler arasında da yaygın olarak inanılan yabancı dil ağırlıklı sınıfların başarı olarak çok daha yüksek olduğuna ve **özel sınıflar oluşturulduğuna** inanılması velileri bu sınıflara yönlendiriyor. Bu yönelimin ilkokuldan gelen bir alışkanlık olduğunu düşünüyorum. İlkokulda da velilerin “iyi öğretmen!” arayışına girdiğini görüyoruz. Bunun için okullara çok ciddi paralar teklif ettikleri de zaman zaman duyuluyor. Bu alışkanlığın devamı olarak ortaokulda da yabancı dil ağırlıklı sınıflara velilerin çok daha yoğun ilgi gösterdiğini ve bu yüzden ciddi paralar harcadıklarını biliyorum.” (KR18)

“Zamanla velilerde dil ağırlıklı sınıflarda daha iyi eğitim verildiğine, o **sınıflara ayrıcalık tanındığına**, o sınıflardaki öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha başarılı olduğuna dair düşünceler oluşmaya başladı. Bu yüzden de yabancı dil ağırlıklı olmayan düz sınıfları tercih etmiyorlar.” (KT22)

Katılımcı velilere “çocuklarını yabancı dil ağırlıklı sınıflara yazdırma sebepleri” sorulduğunda velilerin tamamının (f=25) bu sınıflarda verilen İngilizce ders yoğunluğunun yanında yabancı dil ağırlıklı sınıfların çok daha başarılı olarak görüldüğünü belirterek bu sınıfların akademik başarı oranlarının çok daha yüksek olması sebebiyle veliler gözünde ayrıcalıklı sınıflar olarak görüldüğünü belirtmişlerdir.

“Bu okulda daha önce çocuğu okuyan komşularım kendi çocuklarının da yabancı dil ağırlıklı sınıflarda okuduğunu ve düz sınıflara oranla ders başarılarının çok daha yüksek olduklarını söylediler. Ben bu sınıfların diğerlerine göre **kesinlikle ayrıcalıklı olduğunu** düşünüyorum.” (K6L7)

“Şimdi eğri oturup doğru konuşalım. Kızım bu sene sınava girecek ve ben en başından beri okulun yaptığı denemelerde bile en basitinden yabancı dil sınıflarının çok daha başarılı olduğunu gösteriyor. Yabancı dil sınıflarında sorunlu öğrencinin diğer sınıflara göre çok daha az olduğunu da biliyoruz. Bu da bu sınıflarda okuyan çocukların çok daha **avantajlı** olduğunu gösteriyor zaten” (E8Ü11)

“Günümüzde artık bırakın bir yabancı dili herkes imkânları ölçüsünde birden fazla yabancı dili çocuklarına öğretmeye çabalyor. Dolayısıyla çocuğumu bu sınıfa verme sebem böyle bir imkân hazır varken bundan faydalanma isteğim oldu elbette. Benim oğlum 5. Sınıfta ve normalde haftada 3 saat İngilizce dersi göreceken şu an bu sınıflarda 11 saate çıkıyor. Bu da tabii ki **ayrıcılık bir durum** ortaya çıkıyor bence.” (K5Ü14)

Çalışmaya katılan velilerden 12’sinin çocuklarını yabancı dil ağırlıklı sınıflara verme sebebi olarak bunu bilinçli veli olmakla ilişkilendirmiş olmaları dikkat çekicidir.

“Ben bilinçli bir veli olarak tabii ki çocuğumu en iyi şartlarda okutmak adına bu sınıfa vermek istedim.” (K8L9)

“Ben veliler arasında çocuğunu İngilizce sınıfına veren veliler çocuğunu daha önemsiyor daha bilinçli, diğer sınıfa verenler de işte okusun orda gibi bir ayırım olduğunu görüyorum. Kızmayın ama bu düşünce sanki bazı öğretmenlerde de var. Hal böyle olunca da herkes çocuğunu İngilizce sınıfına vermek istiyor.” (E7Ü20)

Beklentiler

Katılımcı öğretmenlere “beklentilerin karşılanıp karşılanmadığı” sorulduğunda ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu *beklentilerin yeterli düzeyde karşılandığına* (f=17) inandıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden *beklentilerin yeterli düzeyde karşılanmadığına* (f=4) inandıklarını ve *beklentilerin net olarak ortaya konmadığını* (f=4) ifade edenler olmuştur.

“Gramer ağırlıklı bir dil eğitim modeli uygulandığı için **velilerin beklentilerini yeterince karşıladığını düşünmüyorum**. Yıllık planlarda gramere çok fazla ağırlık vermeden, değişik etkinlik senaryoları hazırlanmalıdır.” (EF5)

“Bu uygulamanın **birçok velinin beklentisini karşılıyor** diye düşünüyorum. Çünkü dil konusunda özel okullar hariç daha iyi alternatif yok. Ve öğrencilerin dil eğitimi diğer sınıflara göre çok daha iyi.” (EF6)

“Her öğrenci aynı seviyede olmadığı için her velinin de eğitim, düşünce ve çocuklarına karşı ilgi tutumları farklılık gösterir. O yüzden **herkesin beklentisi aynı değildir**.” (K11)

“Kesinlikle karşılandığını düşünüyorum. Dil sınıflarıyla ders yapmak çok verimli ve keyifli oluyor.” (ES19)

Katılımcı velilere “beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı” sorulduğunda ise beklentilerinin *büyük oranda karşılandığını* (f=20) belirten velilerin yanı sıra beklentilerinin *istenen ölçüde karşılanmadığını* (f=5) belirten velilerin de olduğu görülmektedir.

“Çocuğumun okuduğu sınıfın devlet okullarındaki ortalamanın üstünde olduğunu düşünüyorum. Bulduğumuz bölge de gerçi iyi bir düzeyde ama yine de neler neler duyuyoruz başka okullarda ben o yüzden **bu sınıftan çok memnunum**.” (K7L6)

“Tabii ki insan çok daha iyi şeyler istiyor özellikle İngilizce yeterlilik anlamında fakat yine de **genel manada bir memnuniyetim olduğunu söyleyebilirim**.” (E7Ü19)

“Yani benim bir kızım da buradan mezun oldu o yüzden ben İngilizce sınıflarının iyiliğini bilerek oğlumun da yazdırdım zaten. Kızım Fen Lisesinde okuyor şu an oğlumun da kazanacağına inanıyorum. O yüzden bu sınıflarda verilen eğitim benim **beklentilerimi karşılıyor.**” (K6L22)

“Aslında ders başarısı olarak idare eder gerçi sınıflarımız kalabalık ama **İngilizce aşamasında beklentim karşılanmadı.** Ben çok daha pratik konuşmasını bekliyordum çocuğumun.” (E8Ü25)

Karar vermede eşitlik

Katılımcı öğretmenlere “velilerin çocuklarını yabancı dil ağırlıklı sınıflara verme kararını alırken farklı kriterlere sahip olmalarını değerlendirmeleri” istendiğinde öğretmenlerin tamamına yakını bu aşamada birkaç istisna hariç velilerin eşit koşullarda karar verebildiklerine inanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre, *velilerin maddi olanakları* ($f=22$) ve *veli farkındalığı* ($f=9$) kriterleri öğrencilerin yabancı dil ağırlıklı sınıflarda okuyabilmelerini belirlemektedir.

“Kesinlikle eşit koşullarda karar verilmiyor, şahit olduğum veliler var, çocuğunun kapasitesinin çok iyi olmasına rağmen **maddi sebeplerden dolayı** çok istemelerine rağmen tercih edemiyorlar.” (KD1)

“**Velilerdeki eğitim bilinci farklı olduğundan eşit karar alamadıklarını düşünüyorum.**” (EF6)

“Günümüz koşullarında velilerin eşit koşullarda karar alabildiklerini düşünmüyorum. Çünkü günümüz koşullarında yabancı dil sınıflarında kullanılan kitap vs. farklılıklarından dolayı, **maddi durumları iyi olan velilerimiz tercih yapabiliyorlar.**” (KM13)

“Velilerin çocuklarını bu sınıflara verme aşamasında kesinlikle eşit koşullarda karar alabildiklerini düşünmüyorum. **Belli bir maddi imkân gerektirdiği için** çocuğunu hazırlık sınıfında okutmak istemesine rağmen düz sınıfta okutmak zorunda kalan aileler biliyorum.” (KM14)

“Bu sınıflara kayıt yaptırmayan ebeveynlere baktığımızda ebeveynlerin eğitim seviyelerinin düşük, **ilgisiz anne baba tutumuna sahip ebeveynler olduklarını...**” (KR16)

Çalışma kapsamında “çocuklarınızı yabancı dil ağırlıklı sınıfa yazdırma size maddi olarak bir külfet getirdi mi?” sorusuna katılımcı velilerin tamamı ($f=25$) maddi açıdan bir yük getirdiğini belirtmişlerdir. Ancak velilerin büyük çoğunluğu çocuklarının eğitimi için harcadıkları bu ücretleri çok büyük sorun olarak görmediklerini belirttiler de çocuklarını yabancı dil ağırlıklı sınıflara yazdırabilmek için çevresinden borç almak zorunda kaldığını belirten velilerin olması da dikkat çekicidir.

“Şimdi çocuğumuzu okula yazdırmak için geldiğimizde önümüze iki seçenek sundular yabancı dil sınıfı ve düz sınıf diye. Düzü seçersen tamam ama yabancı dil sınıfını seçtik birkaç bin ödedik. Sonra İngilizce kitap seti aldık ona da verdik para. Hani verdiğim paralar beni zorlamaz ama yine de **bir yük getiriyor veliye yani**” (E5L2)

“Artık günümüzde maalesef parasız bir şey olmuyor ki eğitim olsun. O yüzden elbette para verdik biz de epey. Ben çocuğu okula yazdırmak için para vermeye alıştım zaten, ilkokula da yazdırırken iyi öğretmene vermek için o dönem baya bir para vermiştik (gülüyor). Olsun ama ilkokulundan da memnundum buradan da memnunum” (K6Ü3)

“Valla ben size şunu söyleyeyim, okula yazdırdığımız dönem ekonomik durumumuz biraz sıkıntılıydı ama gittim akrabamdan borç aldım çocuğu İngilizce sınıfına yazdırmak için.” (K6L17)

Eğitimde Eşitsizlik

Katılımcılardan toplanan veriler değerlendirilerek Eğitimde Eşitsizlik Temasına İlişkin Bulgular “Uygulamaya Bakış, Farklı Uygulamalar, İdare Eliyle Eşitsizlik Üretimi ve Öğretmen İsteksizliği” alt temaları altında incelenmiştir.

Uygulamaya bakış

Öğretmenlere “yabancı dil ağırlıklı sınıflara nasıl baktıkları” sorulduğunda uygulamaya olumlu ($f=12$) ve olumsuz ($f=10$) bakanların sayısının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden uygulamaların olumlu ve olumsuz yönlerini göz önüne aldıklarında bu uygulamaya bakışlarında kararsız ($f=2$) olduklarını belirten öğretmenler de vardır.

“**Kararsızım**, avantajları da dezavantajları da var. Maddiyata bağlı tercihler olmasa isteyen ama belli bir yeterliliğe sahip öğrencilerden oluşursa daha iyi olur, sınavla alınabilse en azından bu dersleri kaldıramayacak yeterliliğe sahip olmayanlar psikolojik sıkıntılar yaşamazlar.” (KD1)

“İngilizce öğretmeni olarak **düşününce, bence doğru**. Çünkü dil öğrenimi için son kritik yaş eşliğinde 5.sınıflar. Bu duruma ilgi – yetenek eklenince ve iyi kaynaklar da kullanılırsa; yoğunlaştırılmış eğitim gerçekten olumlu sonuçlar doğuruyor. Hiç uygulanmamış olsaydı; bu potansiyel yeti boşa gitmiş olacaktı.” (Kİ10)

“Ben **bu uygulamayı hiç doğru bulmuyorum**. Her şeyden önce bu uygulama, eğitimde fırsat eşitliğine ters. Evet, yabancı dil eğitimi kesinlikle önemli ve gerekli, liseden mezun olan her insan en azından derdini anlatacak ve günlük hayatta gerekli konuşmaları yapacak düzeyde yabancı bir dil öğrenmeli ama bu olanak sadece parası olana değil herkese verilmeli hatta velinin veya öğrencinin tercihine bırakılmadan zorunlu olmalı. Bu uygulamanın bir başka sakıncası da çocukların psikolojisine etkisi. Düz sınıflara yani dil ağırlıklı olmayan sınıflara hem akademik başarısı düşük çocuklar hem de maddi olanakları yetersiz olan çocuklar kaydediliyor ve başarısı düşük olan bütün çocuklar bu sınıflarda toplanıyor. Böylece dil sınıfında okumayan çocuklar kendilerini yetersiz, başarısız ve dışlanmış hissediyor, diğerlerini ayrıcalıklı görüyor. Yani baştan böyle bir yargıyla başlayan çocuk ne kadar başarılı veya azimli, hırslı olabilir ki? Dil sınıflarındaki çocuklar da kendilerini diğerlerinden daha üstün, daha başarılı ve ayrıcalıklı görüyor. Her iki durum da çocuklar açısından sakıncalı bence.” (KT22)

Farklı uygulamalar

Öğretmenlere “yabancı dil ağırlıklı sınıflar ile diğer sınıflarda eğitim alanındaki uygulamalar” sorulduğunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu iki farklı sınıf türünde yabancı dil eğitimi dışında genel anlamda *uygulamada birliktelik* ($f=18$) olduğunu belirtmişlerdir. Bunun dışında yabancı dil ağırlıklı sınıflarla diğer sınıflar arasında ders işlenişi ve materyal kullanımı gibi sebeplerle de olsa *değişik seviyede eğitim* ($f=7$) uygulamaları gözlendiğini belirtmişlerdir.

“Düşünmüyorum. Yabancı dil harici tüm okul içi dersleri, etkinlikleri adil bir şekilde aldıklarını düşünüyorum.” (EF4)

“Diğer sınıflardaki öğrenciler seviye olarak düşük. Eğitim her ne kadar farklı değil gibi gözükse de sonuçta her sınıfın seviyesine göre eğitim veriliyor. Dolayısıyla farklılıklar var.” (EM12)

“Bence sadece dil eğitimi bakımından bir fark var. Bunun dışında uygulanan eğitim modelinde bir fark olduğunu sanmıyorum.” (ET24)

Velilere “yabancı dil ağırlıklı sınıflarda eğitim gören çocuklar ile diğer sınıflarda eğitim gören çocuklar arasında eğitim alanında farklı uygulamalar olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulduğunda velilerin tamamı ($f=25$) bu sınıflarda farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Veliler bu farklılığın sadece yabancı dil eğitimi alanında değil genel olarak diğer alanlarda da olduğunu belirtmişlerdir.

“Başta İngilizce eğitiminde var mutlaka zaten adı da oradan gelmiyor mu? Bunun yanında ben diğer derlerde de çok fark olduğunu düşünüyorum ve görüyorum da aslında. Dereceler, yarışmalar hep İngilizce sınıflarından çıkıyor. Veliler de ilgili çocuklarıyla” (K5Ü3)

“Eee, şimdi farklılık olmasa biz neden para verip çocuğu İngilizce sınıfına yazdırmaya uğraşalım (gülüyor).” (E8L15)

“Ben okuldaki herkesin öğretmeninden idaresine yabancı dil sınıflarına çok başka bir gözle baktıklarını düşünüyorum. Oradaki sorunları hemen çözmeye çalışıyorlar ama diğer sınıflarda kavga dövüş olsa da müdahale etmede çok geç kalıyorlar.” (K8Ü16)

İdare eliyle eşitsizlik üretimi

Katılımcı öğretmenlere “yabancı dil ağırlıklı sınıflarda okuyan öğrenciler ile diğer sınıflarda okuyan öğrencilerin eşit imkânlarla sahip olduklarına inanıyor musunuz?” sorusu sorulduğunda katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlası *eşit değil* ($f=16$) şeklinde cevap verdikleri görülürken her dört öğretmenden sadece birinin *eşitler* ($f=6$) şeklinde cevap verdiği görülmektedir.

“Eşit imkânlarla sahip olduklarını düşünüyorum.” (KD1)

“Okul olarak eşit imkânlar sunulmakta.” (ED2)

“Düşünmüyorum. Hangi açıdan bakarsak bakalım yabancı dil ağırlıklı olmayan sınıflar dezavantajlı konumdalar. Bir okuldaki idari bakış açısından tutun da öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilere hatta öğrencinin kendilik bilincine kadar etki eden bir durum.” (ED3)

“Tabi ki eşit değiller. Yabancı dil ağırlıklı sınıfların öğrenci veli profili düz sınıflara nazaran belirgin şekilde (Ekonomik ve kültürel) üstün. Bundan dolayı yabancı dil sınıfı öğrencileri birçok imkâna sahipken, diğer öğrenciler bunların birçoğundan mahrum.” (EM12)

Öğretmen isteksizliği

Katılımcı öğretmenlere “öğretmenlerin bu iki farklı türdeki sınıfa ders verme noktasında benzer tutumda olup olmadıkları” sorulduğunda öğretmenlerin neredeyse tamamına yakınının öğretmenlerde yabancı dil ağırlıklı olmayan sınıflara girmede isteksizlik ($f=21$) algıladıklarını belirttikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra sadece dört öğretmen bu iki farklı türdeki sınıfa ders verme noktasında farklı düşünmediğini belirtmiştir.

“Yabancı dil ağırlıklı olmayan sınıflara giren öğretmenlerin genelde isteksiz olduğunu düşünmüyorum.” (EF5)

“Bu soruya bir soru ile cevap vermek isterim. Elmas dolu bir elmas kesesinden 3-5 saman mı ayıklamak istersin, koca bir samanlıktaki 2 tane elmas parçasını aramak mı istersin? Her ikisinde de ana kahramanlar saman ve elmas! Elmas her zaman kıymetlidir. İnsan fıtratı gönlü fazla elmasa doğru kayıyor.” (EF7)

“Kesinlikle evet. Çünkü düz sınıflarda maalesef istediğiniz ya da beklediğiniz verimi alamıyorsunuz. Davranış sorunları da ekstrası.” (EM12)

“Bir öğretmenin bir sınıfın dersine isteksiz girmesini o sınıftaki öğrencilerden alabildiği dönütler, öğrencilerle olan ilişkileri, velileriyle olan iş birliği vb. durumlar etkiler. Yabancı dil sınıflarında veliler fazlasıyla ilgili, öğrenciler de oldukça istekli dolayısıyla bu etkenler öğretmen arkadaşlarımın bu sınıflarda daha keyifle ders işlemesini sağlayan faktörler. Arkadaşlarımın yabancı dil sınıflarına daha istekli olarak girmek istediklerini gözlemlediğimi söyleyebilirim. .” (KM15)

“...yabancı dil sınıfları seçmece öğrenciler değil ve bu açıdan iki sınıf türünde de öğrenci düzeyleri arasında çok farklı bir durum olmadığını düşündüğüm için meslektaşlarımda böyle bir isteksizlik gördüğümü söyleyemem.” (ES20)

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Türkiye’deki eğitim sistemi içerisinde ortaokullar bünyesinde oluşturulan yabancı dil ağırlıklı sınıflar incelenmiştir. Bir kanaati üretmenin mutlak olasılığı sahip olunan eğitim sermayesi (ölçüsü elde edilen diplomadır) ve ekonomik sermayenin (ölçüsü bireyin gelir düzeyidir) miktarının arttığı ve daha yüksek bir toplumsal statüye sahip olduğu ölçüde daha kuvvetlidir (Bourdieu, 2017). Dolayısıyla bireyler çocuklarının daha müreffeh bir yaşam sürebilmeleri için ekonomik sermayelerini artırmaları gerektiğini ve bu durumun Türkiye şartlarında eğitim alma durumuyla da sıkı bir ilişki içinde olduğunu bilmektedirler. Türkiye’de uzun yıllar boyunca bu ayrıcalıklı konum elde etme çabası özel okullar eliyle sürdürülmeye çalışılmıştır. Özel okula giden çocuklar emsallerine oranla gerek akademik başarı elde etme gerekse sosyal-kültürel beceriler edinme anlamında kendilerine

avantaj sağlayacak çok fazla imkâna sahip olmuşlardır. Aileleri özel okullara yönlendiren önemli bir faktör çocuklarının toplumsal statülerini artırma isteğidir (Aslan, 2020; Cansız, Özbaylanlı & Çolakoğlu, 2018). Buna benzer bir durumun son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokullarda oluşturulan yabancı dil ağırlıklı sınıflar eliyle ortaya çıktığı görülmektedir. Çalışmada elde edilen veriler velilerin çocuklarının kültürel sermayelerini buldukları imkânlar dâhilinde diğer çocuklara oranla daha fazla artırabilmek için onları ayrıcalıklı olarak gördükleri bu sınıflara vermek istediklerini ortaya koymaktadır. Zira Türkiye'de daha iyi yaşam koşullarına ulaşabilmek için kullanılacak en etkin ve çağdaş araçlardan birinin eğitim olduğu ortadadır. Dolayısıyla veliler açısından Bourdieu'nun ifadesiyle mücadelenin tüm sürat ve zorluğuyla devam ettiği *aland*a varlık gösterebilmek adına çocuklarını daha yüksek yaşam standartlarına (illusio) ulaştırma hedefi için eğitimde elde edilebilecek tüm avantajlara bir şekilde sahip olunması gerektiği kanaati oluşmaktadır. Bu sebeple veliler çocuklarını okula yazdırdıkları ilkokul birinci sınıfta “öğretmen seçme” eyleminden itibaren eğitimin tüm kademelerinde ayrıcalıklı bir konum elde edebilmenin gayreti içerisine girmektedirler. Özellikle ortaokul kademesinde bu ayrıcalık elde etme durumunun yabancı dil öğrenilmesi üzerinden ilerlediği görülmektedir.

Çocuklarını yabancı dil ağırlıklı sınıflara yazdıran velilerin bu tercihlerindeki temel etken normalde 3-4 saat olan haftalık yabancı dil dersi saatinin bu sınıflarda 11-18 saat arasına çıkarılabilmesidir. Dolayısıyla veliler çocuklarının bu sınıflarda okuyarak yabancı dili çok daha nitelikli bir şekilde öğreneceğine inanmaktadırlar. Bu yönelim Bourdieu'nun kültürel sermaye kavramında bahsettiği kültürel sermayenin bedenselleşmiş halini karşılamaktadır. Bununla beraber görüşme yapılan velilerden önemli bir bölümü de yabancı dil eğitiminin yanı sıra çevrelerinde yabancı dil ağırlıklı olmayan sınıflarda çocuğu okuyan velilerin ilgisiz, bilinçsiz olduğu algısının oluştuğunu dile getirmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin de benzer şekilde çocuklarını yabancı dil ağırlıklı sınıflara gönderen velileri “daha bilinçli ve farkındalıkları yüksek” olarak nitelendirildikleri görülmüştür. Goffman herhangi bir nitelik veya eylemde damgalayıcı olma potansiyelinin bulunduğunu belirterek, bu nedenle “hepimiz belirli zamanlarda damgalanabiliyoruz” demiş ve hemen hemen tüm sosyal ilişkilerde bir dereceye kadar damgalamanın mevcut olduğunu ileri sürmüştür (Akt., Thorpe vd., 2015). Bu damgalama süreci sosyolojik açıdan gruplar arasındaki güç dengesizliğini de ortaya koymaktadır (Yağan, 2020b). Dolayısıyla öğrenci velileri çevrelerindeki bu algıyı kırabilmek adına çocuklarını yabancı dil ağırlıklı sınıflara göndermeye/yazdırmaya çalışmaktadırlar. Bu durum çocukları yabancı dil ağırlıklı sınıflarda okumayan velilerin gerek öğretmenler gözünde gerekse diğer veliler gözünde “bilinçsiz, ilgisiz” gibi damgalamalara maruz kaldığını göstermektedir. Veliler bu tarz damgalamalara maruz kalmamak için gerekirse borç aldıklarını ama yine de çocuklarını yabancı dil ağırlıklı sınıflara yazdırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum velilerin çocuklarının yabancı dil ağırlıklı sınıflarda eğitim görmeleri üzerinden bir sınıflandırmaya tabi tutulma korkusu yaşadıklarını göstermektedir.

Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması konusunda görüşleri alınan veliler beklentilerinin büyük oranda karşılandığını belirtmektedirler. Öğretmenler de benzer şekilde veli beklentilerinin büyük oranda karşılandığına inandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte görüşlerine başvuru

öğretmenlerin sadece yarısı uygulamadan memnun olduklarını ve devam etmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yabancı dil ağırlıklı olmayan sınıflar ile yabancı dil ağırlıklı sınıflar arasında İngilizce dersinin saat ve materyal fazlalığı dışında diğer dersler için uygulamada farklılıklar olmadığını belirtmişlerdir. Ancak velilerin tamamı bu görüşün aksine uygulamada farklılıklar olduğunu ifade etmişlerdir. Veliler, okul içi ve dışı faaliyetlerde yabancı dil ağırlıklı sınıfların çok daha avantajlı olduğunu, bu sınıflarda okuyan öğrencilere gerek okul yönetimi gerekse öğretmenlerce çok daha tolerans gösterildiğini vurgulamışlardır. Velilerin gözünde yabancı dil ağırlıklı sınıflar dışındaki sınıflar, ilgisiz velilerin davranış sorunları sergileyen ve okulda disiplin olaylarına sıklıkla karışan, akademik açıdan da büyük hedefleri olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflar olarak görülmektedir. Velilerin yabancı dil sınıfında okumayan öğrencileri “*sorunlu, problemlı, disiplinsiz*”, onların velilerini de “*bilinçsiz, ilgisiz*” gibi damgalar yoluyla niteledikleri görülmektedir. Onlara göre, çocuklarını yabancı dil ağırlıklı sınıflara yazdırarak/göndererek bir nevi okullarda yaşanan problemlerin kaynağı olan öğrencilerin bulunduğu bu ortamlardan da uzak tutmuş olmaktadır. Bu şekilde çocuklarını ayrıcalıklı bir eğitim ortamında okutarak avantaj elde etmektedirler. Böylelikle eğitimde eşitsizliğin okul toplumu içerisinde üretim-yeniden üretim süreci her kayıt döneminde tekrarlanmaktadır.

Yabancı dil sınıfı tercih etme noktasında gerek öğretmen gerekse veli görüşleri, maddi olanakların bu tercihi yapmada önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Görüşme yapılan veliler çocuklarını yabancı dil ağırlıklı sınıflara kaydettirmek için aidat, kitap ücreti gibi farklı isimler altında belirli bir ücret ödediklerini belirtmişlerdir. Bu durum yabancı dil ağırlıklı sınıflar aracılığıyla ortaya konan eşitsizliğin temel fonksiyonunu oluşturmaktadır. Zira öğretmenler okul yönetimlerine nakit bağışta bulunan velilerin okul işleyişine doğrudan müdahil olmaya çalışmakta olduklarını, yine maddi imkânlar dâhilinde yabancı dil ağırlıklı olmayan sınıflar ile yabancı dil ağırlıklı sınıflar arasında materyal kullanımı bazlı ders işlenişinden sosyal-kültürel etkinliklere varan birçok alanda farklı uygulamalar yaşanmasına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Bourdieu'nun belirttiği gibi ekonomik sermaye ile kültürel sermayenin iç içe geçmiş yapısı burada da ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de de öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe akademik başarısının arttığına (Köse, 1990), eğitimden yararlanma imkânlarının arttığına (Altay, 1995; Özsoy, 2002), daha prestijli bölümlerde okuduklarına (Şahin, 1999) değinen çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar eğitim alanında başarıda ekonomik sermaye sahipliğinin rolünü ortaya koymaktadır. Araştırma yapılan okullar bünyesinde de düzenlenen deneme sınavlarından kültür gezilerine varana kadar birçok etkinliğe yabancı dil ağırlıklı sınıf öğrencilerinin yoğun katılım gösterdikleri ifade edilmektedir. Bu durum okullarda günden güne benimsenmiş olarak gözüксе de bu bakış açısının yabancı dil ağırlıklı sınıflarda okumayan öğrenciler için kültürel sermaye edinme noktasında dezavantajlı konumu güçlendirdiği söylenebilir. Burada da kültürel sermayenin nesneleşen hali görülmektedir. Görüşme yapılan veliler ilkokulda da okul idarelerine nakdi bağış yaparak öğretmen seçimi yapma yoluyla ayrıcalıklı bir durum elde etme çabası içine girdiklerini belirtmişlerdir. Bu ifadeler çalışmamıza konu durumun eğitim kurumlarının farklı kademelerinde, uygulamalar farklı olsa dahi yerleştiğini göstermektedir. Bu durum eğitim sistemi içerisinde adeta yazılı olmayan ancak genel kabul görmüş bir kural (doxa) izlenimini oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yabancı dil ağırlıklı sınıflarda okuyan öğrenciler ile diğer sınıflarda okuyan öğrenciler arasında özellikle ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının da beraberinde getirdiği ciddi imkân eşitsizlikleri yaşandığını ve okullardaki farklı sınıf uygulamalarının da bu eşitsizlikleri daha da derinleştirdiğini belirtmişlerdir. Okullarda çocukların “yetenekli – yetenezsiz” olarak sınıflanmasının kabul edilmesiyle öğretilen kalıplaşmış ayırıcı alt kültürler yaratılmaktadır. Öğrencilerin eğitim alanındaki başarıları, sadece zekâlarının değil, sınıftaki ve okuldaki sosyal kurguların bir sonucu olmaktadır (Coleman, 1966; Turner, 1997). Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde yabancı dil ağırlıklı sınıflarda okuyan öğrenciler ile diğer sınıflarda okuyan öğrenciler arasında özellikle akademik başarı yönünden oldukça büyük seviye farkı olduğu dile getirilmiştir. Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasına taraf olmadığını belirten öğretmenler özellikle akademik başarıdaki bu ciddi farkın çocukların psikolojilerini de olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte ailesinin ısrarıyla yabancı dil ağırlıklı sınıflara yazdırılan/gönderilen, ancak bu sınıflardaki yoğun İngilizce öğretimi temposunu kaldıramayan öğrencilerin de yine psikolojik sorunlar yaşadıkları dile getirilmektedir. Olumsuz bir kalıp yargı ile karşılaşıldığında, bireyin bu olumsuz kalıp yargı ile değerlendirmeye tabi tutulacağı endişesinden kaynaklı yıkıcı kaygıya kalıp yargı tehdidi adı verilir. Bu durum bireyde özgüven ve performans düşüklüğüne sebep olur (Steele, 1997). Öğrenci kalıp yargıyı destekleyecek şekilde bir performans göstermekten korktuğunda performansının gerçekten de düştüğü gözlenmiştir (Steele & Aronson, 1995). Bu sebeple bazı durumlarda velilerin çocuklarını yabancı dil ağırlıklı sınıflara yazdırarak onlardan kapasitelerinin üzerinde beceriler sergilemelerini beledikleri, bu durumun da çocuklarında bu aşırı beklentiden kaynaklı kalıp yargı tehdidine sebep olduğu söylenebilir.

Son olarak öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı sınıflara ders verme konusunda diğer sınıflara oranla çok daha istekli olduklarını belirtmeleri de önemli bir noktadır. Bourdieu (1986) gözlemlerinde, tüm öğrencilerine tarafsız yaklaşımlarının beklendiği ve motivasyonlarını sadece eğitim ve öğretiminin ideallerinin sağlaması gerektiği düşünülen öğretmenlerin eğitimi planlarken çoğu zaman hâkim sınıfların değerlerini ve stillerini öncelediklerini ifade eder. Dahası velilerin de öğretmenler tarafından bu iki farklı sınıf türünde okuyan öğrencilere yönelik farklı tutumlar sergilendiğine tanık olduklarını ifade etmeleri, öğretmenler açısından sebebi ne olursa olsun öğretmenlik meslek ilkelerine aykırı bir durum olarak değerlendirilmelidir.

Haftada üç ya da dört saatlik bir planlama ile nitelikli bir yabancı dil eğitiminin verilmesinin çok zor olduğu konuyla ilgili hemen hemen tüm çalışmalarda (Kayabaşı & Köse, 2019; Naçar, 2019; Şahin & Göksoy, 2019) ortaya konmuştur. Bu bakımdan okullarda verilen yabancı dil dersi saatlerinin artırımına yönelik uygulamalar faydalı olarak değerlendirilebilir. Ancak yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasında daha nitelikli yabancı dil eğitimi verilmesi perspektifine bağlı kalınması önemlidir. Okullar elbette ki daha nitelikli eğitim uygulamalarının arayışı içerisinde olacaklardır. Ancak bu çabaların velilerin ve öğretmenlerin ifadelerinde ortaya konulan, öğrencilerin gruplandırılmasına sebep olunmasından kaçınmak gerekir. Özel okulların sahip oldukları kültürel sermaye kaynakları eliyle öğrencilerine ve ailelerine kültürel sermaye biriktirme safhasında önemli bir avantaj sağladığı görülmektedir. Bu ayrıcalıklı durumdan istifade eden bireyler ve aileler, emsallerine nispeten daha yoğun bir ekonomik sermayeye sahip olanlardır. Bu durum ekonomik sermayesi yüksek ailelerin sahip oldukları avantajlı

durumlarını sürekli yeniden üretmelerini sağlamaktadır. Ekonomik sermaye olarak dezavantajlı durumdaki ailelerin çocukları için bu durum bir eşitsizlik meydana getirmektedir.

Öneriler

Özel okul tercihi ile aynı yoğunlukta olmasa da benzer bir durumun yabancı dil ağırlıklı sınıflar aracılığıyla devlet okullarında vücut bulmasına karşı gerekli tedbirler alınabilir. Yabancı dil ağırlıklı sınıflar ile yabancı dil ağırlıklı olmayan sınıfların ekonomik sermaye temelli bir ayrıma uğramamasına yönelik önlemler alınabilir. Devlet okullarındaki yönetici ve öğretmenler kültürel sermaye artırımı için verilen mücadelede istemeyerek de olsa taraf olmaktan kaçınmalıdırlar. Bu şekilde okul içerisinde farklılaşmanın yeniden üretilmesine neden olabilecekleri davranışlar konusunda dikkat edebilirler. Özellikle materyal temini noktasında Millî Eğitim Bakanlığı, okulların elindeki imkânları artırarak yabancı dil eğitimi noktasında tüm öğrencilerin okul içerisinde eşit imkânlarla sahip olmaları için gerekli uygulamaları başlatabilir. Bu konuda son dönemlerde ortaya konan EBA gibi dijital platformların kullanımının artırılması önemli olarak değerlendirilebilir. Bu araştırma öğretmenler ve çocuğu yabancı dil ağırlıklı sınıflarda okuyan veliler ile yürütülmüştür. Yine bünyesinde yabancı dil ağırlıklı sınıflar uygulaması bulunan okullarda, çocukları yabancı dil ağırlıklı sınıflarda okumayan öğrencilerin velileri ile de benzer bir çalışma yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulunun 27/11/2020 tarihli 2020/11 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Altay, Ö. (1995). İzmir'de farklı gelir gruplarındaki ailelerin çocuklarının temel eğitimin ikinci kademesinden yararlanma olanaklarının karşılaştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aslan, E. A. (2020). Toplumsal statü ve okul seçimleri: Kültürel sermaye yatırımı olarak özel okullar. *Alternatif Politika*, 12(2), 382-423.
- Atmaca, T. (2019). Sınıfsal Habitus ve Amor Fatî'nin kesişim noktası: Meslek lisesi öğrencilerinin gözünden dezavantajlı eğitim hayatlarının değerlendirilmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 899-920. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.1m
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes, and control. Volume 3: Towards a theory of educational transmissions*. Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2014). *Vârisler öğrenciler ve kültür* (L. Ünsaldı ve A. Sümer, Çev.). Heretik Yayıncılık.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2015). *Yeniden üretim-eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri* (A. Sümer, L. Ünsaldı ve Ö. Akkaya, Çev.). Heretik Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. Richardson, (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Greenwood. 241-258.
- Bourdieu, P. (2015), *Ayrım, beğeni yargısının toplumsal eleştirisi* (D. F. Şannan ve A. Günce Berkkurt, Çev.). Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. (2016). *Sosyoloji meseleleri*. Heretik Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. & Çakmak, E. K. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Canpolat, Ö. (2020). *Aynı dili konuşamama-ötekileştirilme-yabancılaşma üçgeninde sıkışmalar: Ortaokul ve lise öğrencilerinin durumları (İstanbul ve Batman'da yapılan karma çalışma, 2019)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Cansız, M., Özbaylanlı, B. & Çolakoğlu, M. H. (2018). *Türkiye'de kültürel sermayenin öğrenim başarısı üzerine etkisi*. *Journal of Economy Culture and Society*, 58, 127-152.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Crane, D. (1969). Social class origin and academic success: The influence of two stratification systems on academic careers. *Sociology of Education*, 1-17.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Çavdar, D. & Çok, F. (2016). Türkiye'de LGBT'lerin okul yaşantıları. *KAOS GL Dergisi*, 151, 54-58.
- Demirbaş, E. T. & Kayabol, N. B. A. (2018). "Öteki" ile karşılaşmak: Psikolojik danışman eğitiminde LGBTİ meselesi ve ayrımcılık karşıtı ders. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 107-142.
- Douglas, J. V. B. (1964). *The Home and the school, A study of ability and attainment in the primary school*. MacGibbon & Kee.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 44-68.
- Er, A. R. & Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Ergüneş, Y. (1983). Eğitim sosyolojisi açısından toplumsal katmanlaşma ve eğitim ilişkisi: İzmir ili örneği (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Erkal, M. E. (2009). Sosyoloji (Toplumbilimi). Der Yayınları.
- Esen, E., Soylu, Y., Siyez, D. M. & Demirgürz, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet algısının toplumsal cinsiyet rolü ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *e-International Journal of Educational Research*, 8(1), 46-63.
- Esen, Y. (2013). Eğitim süreçlerinde cinsiyet ayrımcılığı: Öğrencilik deneyimleri üzerinde yapılmış bir çözümleme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 757-782.
- Gillen-O'Neel, C., Ruble, D. N. & Fuligni, A. J. (2011). Ethnic stigma, academic anxiety, and intrinsic motivation in middle childhood. *Child development*, 82(5), 1470-1485.
- Goldthorpe, J. H. (2007). Cultural capital: some critical observations, *Sociologica*, 2, 1-23.
- Goldthorpe, J. H., Lewellyn, C., Payne, C. (1980). *Social mobility and social class in modern Britain*. Clarendon Press.
- Guyll, M., Madon, S., Prieto, L. & Scherr, K. C. (2010). The potential roles of self-fulfilling prophecies, stigma consciousness, and stereotype threat in linking Latino/a ethnicity and educational outcomes. *Journal of Social Issues*, 66(1), 113-130.
- Jenkins, R. (2002). *Pierre Bourdieu*, Routledge.
- Karp, M. M., & Bork, R. H. (2012). "They never told me what to expect, so I didn't know What to do": Defining and clarifying the Role of a Community College Student. CCRC Working Paper No. 47. *Community College Research Center, Columbia University*.

- Kayabaşı, O. & Köse, E. (2019). Ortaokul 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması hakkında İngilizce öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 1(2), 101 – 120
- Köse, M. R. (1990). Aile Sosyo Ekonomik Durumu, Lise Özellikleri ve Üniversite Sınavlarına Hazırlama Kurslarının Eğitimsel Başarı Üzerine Etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 14(78) 1300-1337.
- Naçar, M. (2019). *Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri: Zonguldak İli Ereğli İlçesi örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi.
- Özkan, E., Özdemir, E. B. & Tavşancıl E. (2018). Beşinci sınıf düzeyinde yabancı dil ağırlıklı eğitim verilmesine ilişkin görüşler. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(34), 1293-1311.
- Özsoy, S. (2002). Yükseköğretimde hakkaniyet ve eşitlik sorunsalı: Türkiye'deki finansal yapıyla ilgili bir çözümleme (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Seçgin, F. & Kurnaz, Ş. (2015). Sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet etkinliklerinin öğrencilerin algı ve tutumlarına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 24-38.
- Shade, B. J. (1982). Afro-American cognitive style: A variable in school success? *Review of Educational Research*, 52(2), 219-244.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2016). *Psikolojide araştırma yöntemleri*. Nobel.
- Soylu, A. (2018), *Özel okullarda okul içi süreçlerin ayrıcalıklı kimliğin kurulumunda ve yeniden üretimindeki rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Steele, C. M. & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613-629.
- Swartz, D. (2011), *Kültür ve iktidar, Pierre Bourdieu'nun sosyolojisi* (Çev. Elçin Gen). İletişim Yayınları.
- Şahin, F. & Göksoy, S. (2019). Ortaokul beşinci sınıflarda yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 11(42), 180-189.
- Şahin, H. (1999). Erciyes üniversitesi öğrencilerinin eğitimsel ve sosyo-ekonomik kökenleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Thorpe, C., Yuill, C., Hobbs, M., Todd, M., Tomley, S. & Weeks, M. (2015). *The sociology book*. DK Publishing.
- Turner, B. (1997). *Eşitlik* (Çev. B. S. Şener). Dost Kitabevi.
- Uğur, N. (2017). *Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin yaşadıkları sorunların çözümlenmesi (Diyarbakır ili örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Üstel, F. & Caymaz, B. (2009). *Seçkinler ve sosyal mesafe*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Yağan, E. (2020a). Okul iklimi ve okul etkililiği. M. Özgenel (Ed.), *Örgüt ve okul iklimi* içinde (159-171). Nobel.
- Yağan, E. (2020b). *Çağışan öyküler – çağışan beklentiler: Türk ve yabancı öğrencilerin ortak deneyimleri ve gelecek beklentilerinin incelenmesi (İstanbul Pendik'te yapılan karma çalışma, 2019)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yağan, E. (2020c). War, refugees and Syrians through the eyes of school principals: A metaphor analysis. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(10), 1382-1436.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zirkel, S. (2005). Ongoing issues of racial and ethnic stigma in education 50 years after Brown v. Board. *The Urban Review*, 37(2), 107-126.