

## TANIMA VE YANLIş TANIMA: KAPSAYICI EĞİTİM, OKULLAR VE ETNİSİTE

Çetin Çelik<sup>1</sup>

Öz

Eğitim eşitsizlikleri literatürü, akademik başarıyla aile kaynaklarının ve kültürel değerlerin ilişkisini uzun süredir vurgulamaktadır. Okulun, bu ilişkiye etkisine dair literatür ise son on yıllarda hızlı bir gelişme göstermektedir. Bu çalışma okulların yapı ve işleyişinin eğitim süreçlerine etkilerine kurumsal habitus kavramıyla odaklanmaktadır. Çalışma Bremen ve İstanbul'da bulunan ve çoğunluk toplumundan farklı etnik ve dilsel özellikteki öğrencilerine farklı eğitim programları uygulayan iki okulun eğitim süreçlerini nasıl şekillendirdiğini nitel verilerle incelemektedir. Elde edilen bulgular Bremen'deki okulun öğrencilerin kültürel kimliklerini tanıyarak ve akademik gelişmeyi hedefleyerek ev ile okul arasındaki geçişliliği kolaylaştırdığını, İstanbul'daki okulun ise öğrencilerin kültürel kimliklerini tanımayarak ev ile okul arasındaki mesafeyi dışlayıcı şekilde açtığını ortaya koymaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Kurumsal habitus, Türk eğitim sistemi, Alman eğitim sistemi, kapsayıcı eğitim, dışlama.

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Koç Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, ccelik@ku.edu.tr, ORCID:0000-0003-2992-4787

## RECOGNIZING AND MISRECOGNIZING: INCLUSIVE EDUCATION, SCHOOLS, AND ETHNICITY

### Abstract

Studies on educational inequalities have long emphasized the relationship between academic achievement, family resources, and cultural values. Complementary to this literature, this study focuses on the role of schools in the educational processes with attention to the concept of institutional habitus. It examines two schools in Bremen and Istanbul that apply different educational programs to students from diverse ethnic profiles and how they shape educational processes. Bremen's school program recognizes students' cultural identities and aims at academic development, increasing the smooth transition between home and school. The school's program in Istanbul does not admit students' cultural identities, enlarging the distance between home and school exclusively. These findings suggest that the different institutional habitus of these schools are strongly associated with their positions in the broader educational field.

**Keywords:** Institutional habitus, Turkish education system, German education system, inclusive education, exclusion.

## GİRİŞ

1960'lardan beri Türkiye endüstrileşmiş ülkelere emek göçü veren bir ülke konumundaydı. 1990'lardan itibaren ise uluslararası göç rejiminin emek göçünden düzensiz göçe evrilmesine paralel olarak, sadece göç veren değil, aynı anda göç alan, göç veren ve transit göçe ev sahipliği yapan bir ülke konumuna geldi (Çelik ve İçduygu, 2019). 2011 yılında Uluslararası Koruma statüsüne sahip ve bu statüye başvuran sayısı sadece 58 bin iken dört yıl gibi kısa bir sürede, 2014 yılında Türkiye dünyanın en çok sığınmacı barındıran ülkesi oldu (Erdoğan, 2020). Bugün Türkiye'de 3,7 milyonu Suriyeli olmak üzere 4 milyonun üzerinde kayıtlı mülteci ve sığınmacı bulunmaktadır (GİGM, 2021).

Artan göçler toplumun etnisite, dil, kültür, yaşam tarzları ve yasal statüler açısından çeşitliliğini artırdı ve 'hayal edilmiş homojen bir cemaate' (Anderson, 2016) hizmet için düzenlenmiş ulus devlet kurumlarını derin bir krize sürükledi. Özellikle eğitim alanındaki kriz göçmen ve sığınmacı öğrencilerin okula adaptasyon zorluklarıyla giderek daha çok görünürlüğe kavuştu (Bircan ve Sunata, 2015; ERG, 2018). Daha evelden siyasi saiklerle görmezden gelinen tek kültürlü eğitim, yüzde 47'si 0-18 yaş arasındaki Suriyeli çocuk ve gençlerin (GİGM, 2021) eğitime dahil olmasıyla eğitim politikaları tartışmalarına önemli bir gündem olarak girmeye başladı (ERG, 2016; Öztürk ve ark., 2017).

Böylesi bir bağlamda bu çalışma eğitim ve toplumsal eşitsizlikler alan yazınına katkı sunmayı hedeflemektedir. Çalışma halihazırda göç toplumu olan Almanya'da kapsayıcı ve çok kültürlü bir akademik programa sahip bir okul ile hızla göç toplumuna dönüşen Türkiye'de öğrencilerine standart merkezi bir eğitim programı sunan bir okula odaklanarak, eğitim programı ve eğitim süreçleri arasındaki ilişkiyi irdelemektir. Bunu yaparken de kurumsal habitus, planlı yetiştirme ve doğal büyütme gibi kavramlardan yararlanmaktadır.

Takip eden bölüm çalışmanın temel kavramlarının ve eklettik kuramsal çerçevesinin bir irdelemesini sunuyor. Bir sonra gelen bölüm ise her iki okulun içinde yer aldığı toplumsal-tarihsel bağlamın analizini yapıyor. Araştırmanın veri toplama ve analiz yöntemlerinin ardından gelen kısmı örnek olay incelemesinin sonuçlarını paylaşırken, sonuç bölümü ise bulguları özetleyerek çalışmanın alan yazınına katkılarını vurguluyor.

## KURUMSAL HABİTUS

Eşit ve adaletli eğitim tartışmaları okulun sınıfsal, etnik ve toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini yeniden üretme potansiyeli ile düşünülmelidir. Bowles ve Gintis (1976), Bernstein (1977) ve çok daha derin bir şekilde Bourdieu ve Passeron (1977) okulların toplumsal eşitsizliklerdeki rolünü kavramak için oldukça güçlü kavramsal araçlar geliştirdiler. Yeniden üretim okulu içinde düşünülebilecek bu isimlerden Bowles ve Gintis okulların farklı toplumsal sınıflara farklı eğitim programları sunduğunu, bunun da toplumsal eşitsizlikleri sertifikalandırarak meşrulaştırdığını öne sürmektedir. Bernstein okulun orta sınıftan çocukların aile içinde öğrendikleri dilsel kodları imtiyazlı kabul etmesinin bu sınıftan çocuklara özel ve gizli bir avantaj sağladığını belirtir. Bourdieu ve Passeron ise orta sınıf kültürel sermayenin okulda kabul gördüğünü, bunun da gizil şekilde sınıfsal eşitsizlikleri meşru zeminde yeniden ürettiğini iddia eder.

Wacquant (1989) okulun ve orta sınıf velilerin kendinden emin, bilgili ve aktif öğrenci tipine önem verdiğini bu benzerliğin de bu sınıftan çocukların okulda evlerinde gibi hissetmesini sağladığını belirtir. Buna karşın, işçi sınıfından öğrenciler ise ev ve okul arasındaki farklılıktan dolayı okulda sembolik şiddete (Bourdieu, 2001) maruz kalmakta ve zamanla düşük başarı, derse girmeme ve okuldan ayrılma gibi farklı biçimlerde eğitimden geri çekilmektedir (Reay ve ark., 2010). Genellikle sınıfsal eşitsizliklerin eğitim yoluyla yeniden üretimine yoğunlaşan bu analizler eğitimin eşitlikçi bir toplum yaratma amacına hizmet ettiğini iddia eden meritokratik anlatının da bir mit ya da ideoloji olduğunu ileri sürerler.

Diğer çalışmalar sınıfsal eşitsizliklere ek olarak okulun çoğunluktan farklı etnik, dilsel, dinsel ve yasal statüleri olan gruplar için ayrımcılık yaptığını dikkat çekmektedir. Örneğin, Almanya'da gelişen göç ve eğitim alan yazını akademik programların ve okul tiplerinin özellikle göçmen öğrencileri erken yaşta farklı okullara ayırarak marjinalleştirdiğini ortaya koyar (Kristen ve Granato, 2007; Kiss, 2010; Moffitt ve ark., 2019). Bu türden sorunların giderilmesi için genelde kapsayıcı eğitim işaret edilmektedir. UNESCO (2017) kapsayıcılığı öğrencilerin katılımını, başarısını sınırlayan engelleri ortadan kaldıran, çeşitli ihtiyaçlara, yeteneklere saygı gösteren eğitim ortamlarının oluşturulması şeklinde tanımlar. Ruairc (2013) kapsayıcılığın özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitime katılımıyla ilgili tartışmalardan köklendiğini, 'özelin' dışlanmayı 'ihtiyacın' da bağımlılığı imlediğini, bunun da kavramın

kapatılması gereken bir noksanlığı çağrıştırdığını öne sürer. Güç ilişkileri sorgulanmadığında kapsama fiili 'anormal' çevrenin 'normal' merkezce içerilme çabasını ima eder hale gelir. Ruairc'e göre eğitimle ilgili alternatif düşünceler çeşitlilik ve farklılık politikalarıyla geliştirilmelidir bu da noksanın çeşitli kaynaklarla merkezce içerilmesi değil, merkezin, yani normalin, yapısökümüne uğratılmasıyla mümkündür – Çayır (2022) kapsayıcı eğitime ilişkin bu noktaları derinlemesine ele almakta ve Millî Eğitim Bakanlığının konuyu kavramsallaştırma biçimlerine oldukça doyurucu ve eleştirel bir tartışmayla odaklanmaktadır. Çelik (2017) Rawls, Sen, Mousse ve Terzi gibi düşünürlerin adalet ve kabiliyetler teorilerine ilişkin yaptığı zihin açıcı tartışmasında kapsayıcılık için toplumun farklılıklara sahip üyelerinin ekonomik, politik ve demokratik işleyişleri gerçekleştirilmesi için gerekli olan kabiliyetleri elde edebilecekleri bir eğitim düzleminde bahseder. Elbette, böylesi bir eğitim sistemi, giderek çeşitlenen göç toplumunda, okulun öğrencilerin farklılıklarını kapsayacak şekilde genişlemesine izin veren çok kültürlü bir örgütlenme ve işleyişle mümkün görünmektedir (Gomolla, 2005).

Bu bağlamda kurumsal habitus kavramı okulların yapı ve işleyişleriyle kapsama ve dışlama pratiklerinin analizi için önemli bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Kurumsal habitus okulun örgütlendiği bir dizi yatınlık, zımnî beklenti ve kavrama şemasıdır (Reay ve ark., 2001). Daha somut ifade edilirse, okulun eğitim alanı içindeki statüsüne, örgütsel uygulamalarına ve düzenine, yani beklentilere, davranışa, karaktere ve adabımuşaşereye denk düşmektedir (McDonough, 1997). Çalışma Almanya ve Türkiye'deki iki okulun örgütlenme ve işleyişlerini ve eğitim süreçlerini bu kavram ile anlamaya çalışmaktadır. Çalışmanın yöntemindeki uluslararası kıyas Ruairc'in (2013) bahsettiği 'normali' yapı bozumuna uğratma işlevi görmektedir; yani sistematik bir karşılaştırma değil, yereldeki işleyiş ve rutinlerin normal olmadığını, güç ilişkilerinden beslendiğini anlamamızı kolaylaştıran yönetsel bir araçtır.

### ALMAN ORTAÖĞRETİM ALANI VE UHLAND'IN ORTAYA ÇIKIŞI

Almanya'da ilköğretim kapsayıcı olsa da ortaöğretim seçici ve sert şekilde tabakalaşmıştır. İlkokulun ardından öğrenciler farklı şekilde organize olmuş ve hiyerarşik olarak düzenlenmiş Hauptschule, Realschule ve Gymnasium gibi ortaöğretim kademelerine devam ederdi. Öğrenme zorluğu çeken öğrenciler ise Förderzentrum denen farklı bir okul türüne yönlendirilirdiler. Ancak Almanya'nın birleşmesini takip eden yıllarda birçok eyalet akademik ve mesleki eğitimi birleştiren okul türü ile sadece akademik eğitim veren okul türünden oluşan ikili okul modeline geçiş yaptılar. Bugün 16 eyaletten 11'inde bu ikili okul modeli bulunmaktadır (Nikolai, 2019). Sosyalist Alman Demokratik Cumhuriyeti'nde, 10 yıl süren birleşik ve kapsayıcı Polytechnische Oberschule ve hem mesleki bir eğitime hem de üniversiteye girmek için gerekli Abitur yapmaya imkân veren Erweiterte Oberschule mevcuttu (Below ve ark., 2013). Kâğıt üzerinde kapsayıcı gibi görünse de eğitim sistemi oldukça seçiciydi. Akademik başarıya ek olarak, parti ile ilişkiler, siyasi tutumlar iyi okullara girmek için önemliydi; örneğin akademik okullara çoğunlukla sosyalist entelijansyanın çocukları kaydolabiliyordu (Nikolai, 2019). Federal Almanya Cumhuriyeti'nde ise üçlü ortaöğretim sistemi -Hauptschule, Realschule ve Gymnasium<sup>2</sup>- ayrımcıydı. İlkokuldan hemen sonra erken yaşta yapılan yerleştirmeler düşük sosyoekonomik kökenden gelen öğrencilerin Hauptschule'de kümeleşmesine yol açarak bu okulu düşük öğrenci başarısı ve göçmen kökenlikle eşdeğer hale getirdi (Gomolla ve Radtke, 2007). Üretim ilişkilerinin endüstrisizleşmesi, hizmetler sektörünün yükselmesi ve sertifika toplumuna doğru dönüşüm mavi yakalı işlerin ve dolayısıyla Hauptschule'nin verdiği eğitimin statüsü ve prestijini azalttı ve bu okul mezunlarının çıraklık, staj pozisyonu bulmasını zora soktu (Solga ve Wagner, 2007).

Bu gelişmelere ek olarak, öğrenme zorluğu çeken öğrencilerin diğer öğrencilerle birlikte eğitim görmesini şart koşan Engellilerin Haklarına İlişkin Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'ni Almanya'nın 2007 yılında imzalaması ve 2009 yılında yürürlüğe koyması ile Förderzentrum lağvedildi. İkili okul sistemine geçiş ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin genel eğitime dâhil edilmesi eğitim alanında rekabet ve çeşitlilik gibi nosyonları değerlemek ile kalmadı ayrıca okulların birbiri ile olan pozisyonlanmasını da değiştirdi. Önceleri ortaöğretim stabildi. Farklı okul türleri öğrenme ve sosyoekonomik düzeyler bakımından birbirinden farklı ve fakat kendi içinde homojen öğrenci profiline eğitim verdiğinden öğrenci çekmek için rekabete girmiyorlardı. Ancak şimdi farklı sosyoekonomik ve öğrenme düzeylerinden öğrencilerin aynı okula devam etmesi ihtimali arttığından, okullar farklı akademik programlar geliştirmeye, çeşitli öğrenci gruplarına eğitim vermeye başladılar. Eğer okullar öğrencilerinin önemli bir kısmını Abitur'a yollamakta başarısız olursa, nitelikli öğretmen ve öğrenci çekmekte zorlanmaya ve nihai olarak

<sup>2</sup> Hauptschule en düşük statülü meslekler için temel kazanımları sunarken, Realschule temel akademik kazanımları gerektiren mesleklerle hazırlayan bir programa sahiptir. Gymnasium ise yoğun bir akademik bir program ile üniversite öncesi eğitim öğrencileri hazırlar. Farklı müfredatlar ile ayrımcılığı erken yaşlarda kurumsallaştıran bu hiyerarşinin en altında Hauptschule programı en üstünde ise Gymnasium programı bulunmaktadır.

kapanma tehlikesi ile karşılaşmaya başladılar. Diğer bir deyişle, ikili okul sistemine geçiş Bourdieu'cú anlamda Alman ortaöğretim sistemini adeta alanlaştırarak (*fieldisation*) okulları statülerini korumak ve yeniden üretmek için rekabete sürükleği. Yeni durumda, akademik potansiyeli olan öğrencileri çekmek –orta sınıf hanelerden öğrenciler diye okunabilir– ve bu yolla da akademik yerleştirme oranlarını yükseltmek için okullar eğitim fuarlarına katılmaya, kendilerini tanıtmaya ve mütevazı bir şekilde olsa da pazarlama stratejileri benimsemeye başladılar.

İşte böyle bir dönüşüm ortamında Bremen'in Weser semtindeki Türk veliler de çocuklarını etnik olarak homojen, kaynakları kısıtlı ve akademik okula yerleştirme oranı düşük Winden okuluna değil de çevredeki diğer okullara kayıt yaptırmaya başladılar. Öğrencilerin çevre okullarda sayısının zamanla artması daha çok Alman orta-sınıf ebeveynleri rahatsız etti ve velilerin bu konuda bir çözüm bulunması – “sorunun yerinde çözülmesi” – için eyalet eğitim bakanlığına baskı yapmalarına yol açtı (Öğretmen görüşmesi, 2018). Hâlihazırda zaten ikili eğitim sistemine hazırlık çalışmaları yapan Bremen Eğitim Bakanlığı hızlıca Weser'de bulunan Winden okulunu kapatarak onun yerine yeni bir eğitim kadrosu ve eğitim felsefesi ile yola çıkan Uhland'ı 2009'un Ekim ayında model okul olarak kurmuştur. Alman eğitim sistemine göre ilerici yapı ve düzenlemeler içeren Uhland 2009-2010 öğretim yılında okul ekibini kurmaya ve konseptini geliştirmeye başlamıştır. 2010-2011 öğretim yılı başında ilk beşinci sınıf öğrencilerini almıştır.

Çok yeni olmasına rağmen, Uhland altıncı yılın sonunda ilk mezun grubunda, çoğunlukla sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ikinci kuşak Türk göçmenler<sup>3</sup> arasında dikkate değer sonuçlar üretti. Okulun 2016'daki ilk mezunları arasında, akademik sürece giren, yani *die gymnasiale Oberstufe*'ye giden öğrencilerin oranı yaklaşık yüzde elli civarındaydı –108 öğrenciden 52'si– ki bu Weser'deki geleneksel oranlardan en az üç kat daha fazlaydı. Mezunlar söz konusu başarılarını 2016'da onuncu sınıfın sonunda Çocuk ve Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen Merkezi Okul Bitirme Sınavları'nda (*Zentrale Abschlussprüfung*) gerçekleştirmişlerdir. Bu sınavda öğrenciler Almanca ve İngilizcede Bremen şehri ortalamasına göre daha düşük ve matematikte ise daha yüksek başarı göstermişlerdir.

## TÜRKİYE EĞİTİM TARİHİ VE YILDIZ ORTAOKULU

Eğitim alanı Türkiye'de seküler ve İslamcı güçlerin toplum mühendisliği için bir savaş alanı olmuştur. Kemalist güçler eğitimi İslami bir cemaatten seküler bir ulus yaratmak ve bu projenin taşıyıcısı milliyetçi bir gençlik kurgulamak için kullandılar (Nohl, 2008). İslami muhafazakâr AKP ise bugün eğitimi kendi toplum projesinin taşıyıcısı dindar bir nesil yaratmak için araçsallaştırıyor (Kaya, 2015). Dinin eğitim sistemindeki ağırlığına ilişkin çatışsalar da hükümetler eğitimi teklik, merkezilik, ulusalcılık ve milliyetçilik değerleri etrafında örgütlediler. Eğitim sistemi dilsel ve kültürel teklifi vurguladı ve Türkleri ülkenin temel sahibi olarak dikte etti (Nohl ve Somel, 2020). Örneğin eğitim programında kullanılan kitaplar ulusal kimlik olarak Türklüğu vurgularken, onunla diğer etnik kimlikler arasında hiyerarşik ilişkiler kurguladı (Çayır 2014; 2015).

Öğrencileri erken yaşta farklı okul türlerine ayıran Alman eğitim sistemine benzer şekilde, Türk eğitim sistemi de öğrencileri merkezi sınavlar ile Anadolu Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi veya İmam Hatip Lisesi gibi farklı örgütlenmiş ve hiyerarşik olarak düzenlenmiş lise türlerine ayırmaktadır. Almanya'da eyaletten eyalete farklılık göstermekle birlikte öğrenciler genellikle 4.sınıfın sonunda, Türkiye'de ise 8.sınıfın sonunda farklı okul tiplerine ayrılıyorlar. Öğrencileri farklı okul tiplerine erken ayırmak ailenin sosyoekonomik kaynaklarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini arttırdığından, Türk eğitim sistemi yoksul ve varlıklı öğrencileri farklı okul tiplerine yönlendirmekte bu da sınıfsal eşişsizlikleri derinleştirmektedir (ERG, 2019).

Eğitim sisteminin tek kültürlü ve tek dilli yapısı çoğunluk toplumundan farklı etnik ve dilsel özellikleri olan öğrencilerin okula adaptasyonuna ve başarısına ket vurur görünüyor. Örneğin ilkokul 1. sınıf düzeyinde Kürt öğrenciler cümle kurmakta zorlanmakta, sınırlı kelimeler kullanmakta, Türkçeyi zor anlamakta ve aksanlı şekilde Türkçe konuşmaktadır (Aksu Koç ve ark., 2002). Öte yandan Kürtçenin eğitimde tanınmaması ebeveynlerin okul ile iletişimini ve çocuklarının eğitimini takip etmelerini engelleyebilmekte ve öğrencilerin okula aidiyetlerine zarar verebilmektedir; örneğin bazı ilkokul öğrencileri ebeveynlerinin kamusal alanda ve okulda Kürtçe konuşmalarından utanmaktadır (Coşkun ve ark., 2011). Eğitim programının Kürtçe diline yer vermemesi böyle bir

<sup>3</sup> İkinci kuşak kavramı göç edilen ülkede doğmuş ya da bu ülkeye okul çağından önce göç etmiş gruplar için kullanılmaktadır (Portes and Zhou, 1993). Çalışmada, Türk göçmenler, Türk ikinci kuşak göçmenler ya da Türk öğrenciler Türkiye'den göç etmiş ve çoğunluğu Türk olmakla birlikte Kürt, Arap ve Roman gibi farklı etnik ve dilsel gruptan öğretmen ve öğrencileri de içeriyor.

dilin var olmadığı algısını yaymakta ve onu kamusal alanda ayrılıkçılıkla ve tedirginlikle özdeşleştirmektedir (Ayan, 2012). Bazı Kürt öğrenciler etnik kimlik ve dillerinin eğitim ortamlarında çoğunlukla olumsuz şekilde damgalandığını ve ilkelik, ayrılıkçılık ve terör ile özdeş kılındığını düşünmektedir (Turgut, 2019).

Yıldız ortaokulu nüfusunun önemli bir kısmını 1990'lardan itibaren zorunlu göçle gelen Kürtlerin oluşturduğu İstanbul'un Çukuryurt<sup>4</sup> semtindedir. Kürtlerin özellikle bu bölgeye gelmesi zincir göçle, nispeten düşük kiralara, yüksek sayıdaki tekstil atölyesine ve Türkçe konuşmadan çalışabilme olanaklarıyla alakalıdır (Bostancı, 2016). Çukuryurt'ta yaklaşık 70 bin nüfusa karşılık, 10 okul ve bu okullarda 12.576 öğrenci vardır. Bu okullardaki sınıfların fiziki kapasitesi en fazla 30 öğrenci alabilecekken her sınıfta ortalama 50 ya da 60 öğrenci bulunmaktadır (Ergün, 2019). Öğrenciler akıcı Türkçe konuşamamakta, ders içeriklerini anlamakta zorlanmaktadır, önemli sayıda öğrenci okulda dil temelli ayrımcılığa uğradığını düşünmekte ve okulu bırakarak tekstil atölyelerinde enformel olarak çalışmaktadır (Demir, 2014). Dolayısıyla Yıldız'daki öğrencilerin eğitim ortamının temel belirleyicileri bir yanda tek kültürlü, dışlayıcı bir eğitim sistemi öte yanda ise olumsuz etnik, dilsel basmakalıp yargılar, zorunlu göç ve yoksulluktur.

## DATA VE YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı çoğunluk toplumundan farklı etnik ve dilsel özelliklere sahip öğrencilerini farklı kurumsal habituslarla karşılayan Uhland ve Yıldız'ın eğitim süreçlerini nasıl şekillendirdiğini anlamaktır<sup>5</sup>. Çalışma için seçilen okulların buldukları semtler birbirlerine benzer özellikler gösterse de okulların kaynakları ve örgütlenmeleri farklıdır. Almanya'daki semt Almanya koşullarında altyapı açısından şehrin diğer noktalarından daha dezavantajlı, çok sayıda Türk, Kürt ve Arap göçmene ev sahipliği yapması bakımından ise etnik konsantrasyonu yoğun bir bölgedir. İstanbul'da seçilen semt de benzer biçimde şehrin diğer birçok yerine göre altyapı açısından dezavantajlı ve yoğunluklu Kürt nüfusu barındıran bir bölgedir. Seçilen okulların durumu ise birbirlerinden önemli farklılıklar göstermektedir; Almanya'daki bir model okul Türkiye'deki ise kaynakları sınırlı bir devlet okuludur. Bu bağlamda çalışma direkt bir karşılaştırmadan ziyade etnik ve dilsel olarak çoğunluk toplumundan farklı öğrencilerin farklılıklarını tanıyan ve tanımayan iki okul kültürünü sistematik şekilde gözlemlemektedir.

Çalışmanın temel verileri Uhland ve Yıldız'daki öğrenciler, öğretmenler ve okul müdürleriyle yapılmış yarı-yapılandırılmış derinlemesine görüşmelerden oluşmaktadır. Bu okulların seçilmesi amaçlı örneklem (*purposive sampling*) yoluyla olmuştur; araştırmacı Uhland okulunun bulunduğu semtteki göç dinamiklerini bildiğinden ve okulun kuruluş ve gelişmesine daha önce tanıklık ettiğinden bu okulu örnekleme dahil etmiştir. Yıldız okulu ise yine araştırmacının doğup büyüdüğü semte yakındır ve araştırmacı hem bölgedeki hem de bu bölgedeki okullardaki etnik profili ve göç hareketlerini yakından bildiği için söz konusu okulu örnekleme dahil etmiştir. Uhland'da 14 öğretmen, 10 öğrenci ve iki okul müdürü görüşmesi yapılmış ve bu temel veriler dört öğrenci ve öğretmen odak grup görüşmesi, katılımcı gözlem ve öğretmenlerle yapılan çok sayıda günlük sohbet ile desteklenmiştir. Yıldız'daki görüşmeler 13 öğrenci ile sistematik şekilde gerçekleştirilmiş günlük görüşme notlarını, 11 öğretmen ve bir okul müdürü ile yapılan görüşmeyi kapsamakta ve buna ek olarak iki öğretmen odak grup görüşmesinden oluşmaktadır.

Uhland'da katılımcı gözlemler derse girmek, öğretmenler odasında düzenli vakit geçirmek, öğretmenlerle öğlen aralarında yemeğe çıkmak, teneffüs aralarında okul önünde öğretmenlerin sigara molalarında yanlarında bulunmak, okulda düzenlenen eğitim seminerlerine katılmak, festivallerde okulun standını ziyaret etmeyi kapsamaktadır. Yıldız'da ise katılımcı gözlemler öğretmenler odasında düzenli vakit geçirmeyi, öğretmenlerle öğlen arası yemeklerini, rehberlik servisinde bulunmayı, müdür odasında vakit geçirmeyi, koridorlarda dolaşmayı içermektedir. Her iki okuldaki öğretmen görüşmeleri araştırmanın amaçları bakımından verimli geçmesine karşılık, Yıldız'daki öğrenci görüşmeleri okul çalışanlarının ailelerden onam formu alınmasına yardımcı olmaması sebebiyle verimsiz, kısa görüşmelere dayalıdır. Öğrenci görüşmelerindeki bu kısıtlılığa rağmen, öğretmen, okul idaresi ve katılımcı gözlemler yoluyla toplanan veriler okul habitusunu haritalandırmak ve öğrencilere etkisini anlamak açısından zengin bir kaynak oluşturmaktadır.

Uhland'da öğrenciler çoğunlukla Almanya'da doğup büyüyen ikinci kuşak Türk göçmenlerdir. Yıldız'da ise ağırlıklı olarak Kürt öğrenciler bulunmaktadır; birçoğu İstanbul'da doğup büyümüş ya da eğitim çağından önce

<sup>4</sup> Semt, mahalle, okul ve görüşmeci isimleri anonimleştirilmiştir.

<sup>5</sup> Bu çalışma Mercator Derneği ve Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi tarafından 2015/16 yılında sağlanan uluslararası araştırma bursu ile gerçekleştirilmiş araştırmanın bulgularından üretilmiştir.

şehre gelmiştir. Görüşmeler 2016 yılında yapılmıştır ve görüşülen öğrencilerin yaşları on üç ila on sekiz arasında değişmektedir. Saha araştırmasından bugüne değin geçen zamanda her iki okul ile ama özellikle Almanya'daki okul ile bağlantıda kalınmış ve okulların aynı şekilde devam ettiği görülmüştür. Türkiye'deki okulun eğitim programı ve organizasyonu merkezi olduğu için müdür ve öğretmenlerin değişmesi dışında bir değişiklik yoktur. Almanya'daki okuldaki öğretmenlerle 2020 ve 2021 Şubat ve Mart aylarında online yapılan Skype mülakatlarında okuldaki temel değişikliklerden birinin artan Suriyeli refakatsiz mülteci öğrenci sayısı olduğu ve bunun da dil derslerini arttırdığı belirtilmiştir.

Görüşülen öğrenci ve öğretmenlere ulaşmak için kartopu tekniği kullanılmıştır (Noy, 2008); okullarda görüşülen öğretmenlere ve öğrencilere başka görüşmeci kimler olabilir diye sorulmuş ve çoğunlukla bu yolla yeni görüşmecilere ulaşılmıştır. Görüşülen kişilerle iletişim kurmak için her iki okuldaki öğretmenlerden ve rehber öğretmenlerden özellikle yardım ve destek alınmıştır. Bu destekler sayesinde araştırmacı her iki okuldaki konumunu meşrulaştırabilmiş ve kısmi de olsa güven ilişkisi kurabilmiştir. Araştırmada öğretmenlere sorulan derinlemesine görüşme soruları temel olarak okulda çalışmaya başladıkları dönemi, okuldaki çalışma koşullarından memnuniyetlerini, okulda çalışmanın avantaj ve dezavantajlarını, okulun diğer okullardan işleyiş ve öğrenci profili olarak farklarını, okul-aile ilişkilerini ve gelecek planlarını kapsamaktadır. Okul idarecilerine bunlara ek olarak okuldaki işleyişe, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarına ilişkin sorular sorulmuştur.

Yarı-yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler mülakatların araştırmanın odağında kalmasını sağlarken görüşmecilerin, araştırmacının daha evvelden düşünmediği, çeşitli temalar etrafında fikirlerini sunmalarını da mümkün kılmıştır. Bu görüşme türü ilk olarak araştırma konusunun odağında bulunan okul ile okuldaki aktörler arasındaki ilişki açık uçlu ve keşfe açık bir süreç olduğu için tercih edilmiştir. Açmak gerekirse, önerilen çalışma, herhangi bir teorik çerçeveyi test etmeyi ya da diğer teorilerden hiç esinlenmeden yeni bir teori oluşturmayı – örneğin Gömülü kuram (*Grounded theory*) – hedeflememektedir. Birincisi bütünüyle test edilmek istenen teorinin varsayımlarına dayanan, tümüyle “yapılandırılmış” bir soru kâğıdını, ikincisi ise hiçbir teoriden esinlenmeyen “yapılandırılmamış” bir soru kâğıdını kullanmayı gerektirirdi. Bu iki durumdan farklı olarak, önerilen çalışma konuya ilişkin önceki tartışma ve teorik önermelerin eklektik yapısından bir çeşit bilgilendirici (*informing*) çerçeve olarak yararlanmakta, örneğin kurumsal habitus çerçevesi gibi, fakat söz konusu çerçevenin yanlışlanabilir olduğunu da kabul etmektedir. Bu anlamda, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği hem eklektik teorilerden doğan bilgilendirici (*informative*) çerçeveden esinlenen, hem de esinlenmemiş soruların soru kâğıdında birlikte yer almasına imkân tanımaktadır. Yapılandırılmış kısmı ile, bu görüşme tekniği görüşmede temel olan konuların üzerinde yoğun şekilde durmayı garanti ederken, yapılandırılmamış kısmı ile de görüşmecilerin araştırmacı tarafından daha önceden öngörülmemiş konularda spontan anlatılarda bulunmasına zemin hazırlamaktadır (Wengraf, 2001). Diğer bir önemli nokta, araştırmanın konusu kişisel ve hassas konuların konuşulmasını gerektirmektedir. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği esnek yapısı ile görüşmeci ve görüşen arasında anlamaya yönelik bir ilişki için zemin hazırlamakta, bu da hakkında konuşulması zor konuların görüşmede dile getirilme ihtimalini artırmaktadır (DeJonckheere ve Vaughn, 2019).

Yarı yapılandırılmış görüşmelere ek olarak katılımcı gözlem yoluyla da veriler toplanmıştır. Çalışma her iki okulun kurumsal habituslarının okul içi etkileşimleri ve aktörlerin perspektiflerini nasıl etkilediğini anlamaya çalışmaktadır. Derinlemesine görüşme görüşmecilerin anlam dünyalarına nüfuz ederken, katılımcı gözlem ise okulun işleyiş ve görüşmecilerin anlam dünyaları arasındaki bağı doğal akış içerisinde anlamayı olanaklı kılmaktadır. Katılımcı gözlemler görüşmecilerin okulun işleyişleriyle ilgili söylemleri ile pratikte nasıl işlediğini karşılaştırmalı anlamak açısından da verimli olmuştur. Diğer bir deyişle, bu yöntem görüşme ve sohbetlerle elde edilen verilerin geçerliliğinin kontrolünü sağlayan kritik bir öneme sahiptir (Berg, 2012).

Uhland'daki görüşmeler Türkçe, Almanca ve İngilizce, Yıldız'daki görüşmeler ise Türkçe olarak yapılmış ve kırk dakika ile iki saat arasında sürmüştür. Kayda alınan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, nitel içerik analizi ilkeleriyle Atlas.ti programı kullanılarak analiz edilmiştir<sup>6</sup>. Başka bir ifadeyle, veriler sistematik olarak ilk önce özet prosedürüne tabi tutulmuş –yani veriler daha küçük parçalara veya açıklamaya indirgenmiş–, ardından kategoriler ve kodlama kuralları oluşturularak yeniden yapılandırılmıştır; bu da verilerden tutarlı bir anlam iskeleti çekip çıkarılmasını sağlamıştır (Mayring, 2007). Makalede okuyuculara Uhland hakkında daha iyi fikir vermek için kamuya açık hali hazırda izinli fotoğraflar kullanılmış, Yıldız için böyle bir izin olmadığı için fotoğraf kullanılmamıştır.

<sup>6</sup> Veri analizindeki kategoriler için makalenin sonundaki kod ajandasına bakılabilir.

## OKULLARIN KURUMSAL HABİTUSU

### Uhland

Bremen Eğitim Bakanlığı eğitim reformu sürecinin parçası olarak 2009'un Ekim ayında model okul olarak kurulan Uhland Alman eğitim sistemine göre ilerici yapı ve düzenlemeler içermektedir. Uhland ilkokuldan öğrenci almakta ve beşinci sınıftan onuncu sınıfa kadar eğitim vermektedir. Uhland akademik programı matematik, İngilizce, Almanca ve fizik derslerinde temel (*Grund*) ve ileri (*Erweiterung*) seviyeler sunmakta ve farklı başarı düzeylerinden öğrencilere eğitim ve diplomalar vermektedir. Öğrenciler, onuncu sınıfın sonuna kadar başarıyla tamamladıkları temel ve ileri düzey derslerin sayısına ve almış oldukları notlara göre dört farklı diploma alabilmektedir; Temel Mesleki Eğitim ve Öğretime Hazırlık Diploması (*Einfache Berufsbildungsreife*), İleri Mesleki Eğitim ve Öğretim Diploması (*Erweiterte Berufsbildungsreife*), Ortaöğretim Mezuniyet Diploması (*Mittlerer Schulabschluss*). Öğrencinin alabileceği dördüncü diploma türü ise, ana branş derslerindeki not performansına göre, ortaöğretim diplomasına (*Mittlerer Schulabschluss*) ek olarak, akademik liseye (*die Gymnasiale Oberstufe*) gitme hakkı veren (*Mittlerer Schulabschluss mit GyO Berechtigung*) diplomadır. Farklı diploma türlerine ulaşmayı mümkün kılan esnek akademik programı ile Uhland Alman eğitim sisteminin katı kademeli yapısından önemli derecede ayrılmaktadır.

Uhland avantajlı altyapısıyla her sınıfta 20 ile 23 civarında öğrenciye eğitim vermektir. Uhland'ın programı farklı öğrenme düzeylerinden öğrencileri çok kültürlü akademik bir programla kapsamayı hedeflemektedir. Eğitim programı Hristiyan, Yahudi, Yezidi ve İslami çeşitli dini etkinliklere göndermeler içermekte ve dini festivallerini kutlamak isteyen öğrenci ve öğretmenlere bir gün izin vermektedir.<sup>7</sup> Ayrıca okulda Almanca, İngilizce ve Türkçe olmak üzere üç dil görünür şekilde kullanılmaktadır. Örneğin, idare veya öğretmen odası tabelası gibi birçok tabela üç dilde yazılıdır. Ebeveynler için önemli belgeler ve yılda dört kez hazırlanan düzenli okul bültenleri de üç dilde yayımlanmaktadır. Diğer okullar genellikle İspanyolca ve Fransızca'yı ikinci yabancı dil dersi<sup>8</sup> olarak verirken, Uhland resmi olarak Türkçeyi de ikinci yabancı dil dersi olarak kabul etmektedir. Uhland'da öğretmenler beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarda not vermemekte, geri bildirim olarak her derste öğrencilerin başarısı için ayrıntılı raporlar ve her dersten kazanımların ayrıntılı bir değerlendirmesini hazırlamaktadırlar. Ancak, öğrencinin genel eğitim sistemine entegrasyonunu sağlamak için sekizinci sınıftan itibaren klasik not sistemine geçilmektedir.

Okulda, işleyen sınıf ve okul meclisleri bulunmakta ve öğrenciler bunlara katılmaya teşvik edilmektedir. Yani, öğretmen-öğrenci ilişkileri hiyerarşik değil demokratik biçimde düzenlenmektedir. Uhland'daki öğrenci topluluğu üçte bir Alman, üçte bir Türk ve üçte bir çeşitli ülkelerden öğrencilerden oluşmaktadır. Göçmen öğretmenlerin oranı yüzde 25 civarındadır. Öğretmenler odası kozmopolittir; öğretmenler arasında ondan fazla dil konuşulmaktadır. Öğrenci ve öğretmen profillerinin çok kültürlü yapısı okuldaki gündelik akış ve işleyişte gözlemlenmektedir. Örneğin göçmen öğretmenler ebeveyn-okul etkileşimini kolaylaştırmada önemli rol oynamakta, bireyselleştirilmiş rehberlik hizmetlerinde ve öğrencilerin katılımının mecburi olduğu veli-öğretmen toplantılarında (VÖT), gerektiğinde, çeviri yapmaktadır. Uhland ayrıca Bremen'de ilk kez Kültürlerarası Meseleler Danışmanı (*Beauftragte/r für interkulturelle Angelegenheiten*) pozisyonunu resmi olarak oluşturmuştur. Bu görevdeki kişiden okula aidiyetlerinin artması için göçmen kökenli öğrenci ve velilerle ilişkiler kurması, velileri okuldaki süreçler hakkında saydam şekilde bilgilendirmesi ve okul ile içinde bulunduğu ekolojik bölgenin etkileşimlerini uyumlu şekilde sağlaması beklenmektedir. Ayrıca VÖT'ler diğer okullarda genellikle yılda iki kez düzenlenirken, Uhland'da yılda dört defa düzenlenmektedir ve öğrencilerin katılımı zorunludur.

### Yıldız

Yıldız 5 ile 8. sınıf arası eğitim veren bir devlet okuludur. Saha araştırması sırasında okulda 1834 öğrenci, 38 şube, 19 sınıf mekânı bulunmaktaydı. Yıldız ikili öğretim yapmaktadır. İkili öğretimin amacı aynı binada daha

<sup>7</sup> Bremen'de pek çok okul bu politikayı uygulamaktadır.

<sup>8</sup> Öğrencilerin hangi ortaokula gideceğini ağırlıklı olarak beş temel derste ortalama notları belirler; Almanca, İngilizce, Matematik, Doğa Bilimleri ve ağırlıklı olarak Fransızca veya İspanyolca olan ikinci bir yabancı dil dersi. Diğer okulların aksine, Uhland Türkçeyi ikinci yabancı dil dersi olarak kabul etmektedir.



çok öğrenciye eğitim sağlamak ve kalabalık sınıflardan kaçınmak olsa da sınıflardaki öğrenci sayısı 40 ile 45 arasındadır. Okul binası oldukça dezavantajlı bir altyapıya sahiptir. Okulda ilk göze çarpan noktalar iyi aydınlatılmamış koridorlar, önemli Türk ve Osmanlı şahsiyetlerinin posterlerinin asılı olduğu yer yer boyası dökülmüş duvarlar, dar, yeşil alandan yoksun okul bahçesidir. Okulda yeterince büyük toplantı salonu bulunmamakta, konferanslar için öğretmenler yakında bulunan ilkokulun salonunu kullanmaktadır. Beden eğitimi dersi programda bulunmasına karşın, okulda bir spor salonu ya da kıyafetlerin değiştirilmesi için bir soyunma odası bulunmamaktadır. Kız ve erkek öğrenciler kıyafetlerini sınıfta sırasıyla değiştirmekte, ders için yazın bahçeyi kullanırken kışın ise içeride kalmaktadırlar.

Yıldız, İstanbul'da olmasına karşın öğretmenlerin zorunlu hizmetinde sayılmaktadır. Öğretmenler okulda çalışmayı tercih etmediğinden derslerde öğretmen sıkıntısı çekilmekte ve bu da ücretli öğretmenler aracılığıyla giderilmeye çalışılmaktadır. Saha araştırması sırasında bazı derslerin boş geçtiği ve bunun hem öğretmenler hem de öğrenciler arasında garipsenmediği gözlemlenmiştir. Görüşmeler ve kayıtlı belgeler 2015 yılında öğretmenlerden yarısından fazlasının, saha araştırması sırasında ise 41 öğretmenden 18'nin ücretli olduğunu ortaya koymaktadır. Kadrolu öğretmenler çeşitli resmi nedenler bularak, örneğin evlilik ve eş durumu yoluyla, okuldan ayrılmaya uğraşırken, ücretli öğretmenler ise kadrolu öğretmenlerden daha az ücrete ve bir sonraki yıl sözleşme alıp almayacaklarını bilemeden oldukça düşük bir motivasyonla okulda çalışmaktadır.

Devlet okulu olarak Yıldız'ın okul müdürleri ve öğretmenleri merkezi olarak atanmakta ve Uhland'dan farklı olarak, müdür il milli eğitim tarafından merkezi olarak düzenlenen direktifler ve faaliyetlerin dışına çıkamamaktadır. Yüksek otoritedeki kurumlar okuldaki faaliyet ve seminerleri önermek, onaylamak ve gözlemekle yükümlüdürler. Diğer bir deyişle, eğitim alanının katı ve hiyerarşik örgütlenmesi yerel düzeyde bir politika geliştirilmesi ve uygulanmasına izin vermemektedir. Müdür, öğretmeni ücretli çalıştırmakta ancak bu da merkezi şekilde yapılan güvenlik soruşturmasına tabi olan bir süreç sonunda gerçekleşmektedir. İl milli eğitim, ilçe milli eğitim ve Yıldız arasındaki ilişkiye benzer şekilde müdür ile öğretmenler arasındaki karar verme süreçleri de yukardan aşağıya ve hiyerarşiktir. Okulun yapı ve işleyişi ast-üst ilişkileri dikte etmekte ve öğrenciden öğretmenlere ya da öğretmenlerden okul müdürüne geribildirimini mümkün kılacak mekanizmalar içermemektedir.

Yıldız farklı lise türlerine yönelik eğitim veren standart bir orta okuldur. Ancak pratikte öğrenciler ya düşük prestijli meslek okullarına gitmekte ya da okulu terk etmektedirler. Okul müdürü her yıl öğrencilerin en az üçte birinin okulu terk ettiğini belirtmiştir. Okuldaki danışmanlık ve rehberlik hizmetleri oldukça düzensiz ve yetersizdir; saha araştırması sırasında okulda görevlendirme yoluyla sınırlı süreliğine gelmiş sadece tek bir rehber öğretmen bulunmaktaydı. Okul öğrencilerin geleceği için kritik öneme sahip liseye giriş merkezi standart sınavlar için bilgi ve rehberlik sağlamak konusunda oldukça kısıtlıdır. Diğer birçok ortalama devlet okuluna göre okuldaki test rejimi, lise türlerine hazırlık çalışmaları kaliteden, düzenden ve içerikten yoksundur. Görüşülen bir öğretmen okuldaki birçok öğrencinin hem okula geldiğini hem de çevredeki tekstil atölyelerinde çalıştığını ve birçoğunun düşük statülü meslek ya da imam hatip liselerine bile giremediğini belirtmiştir.

Daha evvel belirtildiği üzere okuldaki öğrenciler ağırlıklı düşük sosyoekonomik kökenden ve zorunlu göç deneyimlemiş Kürt ailelerden gelmektedir. Konu üzerine evvelki çalışmaları doğrular şekilde (Şahin-Fırat, 2010), merkezi eğitim programında Kürtlerin perspektiflerine, dillerine, göç ve yaşam koşullarına ilişkin hiçbir gönderme ya da açıklama bulunmamaktadır; örneğin VÖT'lerde çeviri yapılması gibi. Uhland'ın aksine, Yıldız çevre ve mahallede bulunan dernek ve kültürel merkezlerle bağlar kurmamakta içinde bulunduğu çevre ile organik bağlar geliştirmemektedir. Diğer bir deyişle, eğitim programı ile öğrencilerin hayatı ve yaşam koşulları arasında anlamlı bağlar bulunmamaktadır.

### UHLAND VE ÖĞRENCİLER: 'OKULDA EVDE GİBİ HİSSETMEK'

Öğrenciler ve öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmeler ve Uhland'daki düzenli gözlemler, birkaç istisna dışında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun okulda kültürlerine, dinlerine ve dillerine değer verildiğini düşündüğünü göstermektedir. Yapılan görüşmelerde birçok öğrenci, zihinlerinde Alman okullarına ilişkin belirli bir imge olduğunu ve bu imgenin Uhland'a girdiklerinde sarsıldığını belirtti. Uhland'ın diğer okullardan farklı olduğu hakkında konuşan Ayten isimli bir kız öğrenci şunları söyledi:

Normalde okulları sevmem (gülüyor)! Ancak nasıl söylesem, bu okulu seviyorum. Mahallemden olan öğretmenleri tanıyorum. Koridorda onlarla Türkçe konuşuyorum... Diğer

okullardaki duvarlarda Türkçe tabelalar göremiyorsunuz. Kendimi burada bir Alman okulundaymış gibi hissetmiyorum.

Öğrencilerin okula aidiyet duygusu eğitim başarısı ile olumlu şekilde ilgilidir (Cemalcılar, 2010). Yukarıdaki alıntı, öğrencinin okula ilişkin olumlu bir aidiyet duygusuna sahip olduğunu ve bunun okulun çok kültürlü örgütlenmesiyle doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir. Alıntıda bir diğer önemli nokta, mahalle ve okul arasındaki irtibat ile ilgilidir. Alman göç araştırmalarının büyük bir kısmı ev ve okul arasındaki sosyokültürel kopukluğun öğrenim süreçlerine olumsuz etkisinin altını çizmektedir; buna göre, öğrenciler 'geleneksel' Türk aile kültürü ve 'modern' Alman okul kültürü gibi iki uyumsuz dünya arasında yaşamaktadırlar (Worbs, 2006). Buna karşın Uhland'daki öğrenciler, okulun çok kültürlü örgütlenmesi ve uygulamaları ile evleri arasında bir bağlantısızlık yaşamıyor görünmektedirler. Öğrencilerin öğretmenleri mahalleden tanınmaları, onlarla anadilleriyle konuşmaları ve etnik dillerinin okulda resmi olarak tanınması, öğrencilerin okul yönelimli kimlik geliştirme ve aidiyet hissetmelerine olumlu etkiler yapmaktadır. Thrupp (2003) okul ile evin organik bağlantısının öğrencilerin okula adaptasyonlarını kolaylaştırdığını ileri sürer. Bu savı doğrular şekilde, bu çalışmada, semtleri, evleri ve okulları arasındaki simetri çizgileri ve devamlılıklar, öğrencilerin okula olumlu adaptasyonuna katkıda bulunmaktadır. Okul ve öğrenciler arasındaki tanınma ilişkisi öğrencilerin farklı okullardaki deneyimleri ışığında daha da belirgin hale gelmektedir. Örneğin Uhland'a başka bir okuldan gelen Alper deneyimini şöyle ifade etmiştir:



Bu okula [başka bir okuldan] geldim. O da iyi bir okuldu. Ancak, kendimi orada genellikle yabancı hissettim. Oradaki tek Türk bendim. Veli toplantılarında, anneme öğretmenlerin ne hakkında konuştuğunu anlaması için yardım ediyordum. Burada farklı; çok farklı. Annem düzenli olarak buraya geliyor ve öğretmenle derslerim hakkında konuşuyor.

Uhland'daki VÖT'lerin ihtiyaç olursa göçmen öğretmenler yardımıyla velilerin anadilinde yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu durumu öngörebilmek için okul yönetimi VÖT'lerde veli ile aynı dili konuşan bir öğretmenin olmasını sağlayacak şekilde önceden planlamalar yapmaktadır. Yukarıdaki alıntıdan çıkarılabileceği üzere, velilerin anadilindeki VÖT velilerin okula katılımını güçlendirmekte ve öğrencilere etnik ve kültürel değerlerinin olumlu tanındığına dair mesajlar göndermektedir.

Bu türden olumlu tanınmaya ek olarak öğrenciler akademik başarıyı veya başarısızlığı belirli bir etnik köken ya da din ile ilişkilendirmemişlerdir. Örneğin Alman erkek öğretmenlerden biri Uhland'ın öğrencilerin kültürüne ve dinine saygı duyduğunu bu nedenle onların da Alman öğretmenlerle alaycı ilişkiler geliştirmedikleri yorumunu yapmıştır:



Bizim görevimiz öğrencilerimize bu okulun onları kabul ettiğini göstermektir. Siz başarılı olma potansiyeline sahipsiniz demektir. Birçok [göçmen öğrenci] başarısız oldu çünkü klasik Alman okulları kültürel değerleri ve etnik dili kaynak olarak tanımıyor. Ama biz tam tersini yapıyoruz. Sorunun dil veya din olmadığını göstermeye çalışıyoruz.

Öğrencilerin okula karşı direniş geliştirmesi üzerine olan çalışmalar (Solomon, 1992; Ogbu, 2008), bir grubun iş piyasasında ya da eğitimde sistematik olarak başarısızlığa uğraması ile direnme kültürü arasında bağ kurmaktadır. Diğer bir deyişle, grup aleyhine sistematik başarısızlıklar o grup ile çoğunluk toplumu arasındaki ilişkiyi etnikleştirme/ırksallaştırma ve başarısızlıkların etnik kimlik sebebiyle oluştuğu fikrini güçlendirerek, grup üyelerinin toplumun normlarını temsil eden okula direnç geliştirmelerine neden olmaktadır (Phalet ve ark., 2013). Yukarıdaki alıntıda somutlaşan yaklaşım ise başarı ve başarısızlığı etnik bir boyuttan anlaşılmasını engeller görünmektedir. Umland'ın yereldeki kilise, dernek, özellikle cami ile düzenli ilişkileri ve göçmen öğretmenlerin istihdamı ise akademik başarı kadar gündelik ilişkileri de etnik boyuttan okumayı zorlaştırmaktadır.

Her ne kadar yukarıdaki örnekte olduğu gibi öğretmenlerin önemli bir bölümü kapsayıcı ve demokratik eğitim değerlerini vurgulasa da okuldaki çok kültürlü anlayışın kaynağının öğretmenlerin bireysel görüş ve eğilimleri olmadığını vurgulamak gerekiyor. Çok kültürlü kurumsal habitus öğretmenlerin görüşlerinden değil okulun kuruluş felsefesinden doğmakta ve öğretmenlerin, görüş ve eğilimleri farklı olsa bile, kurum içindeki aksiyonlarını şekillendirmektedir. Yani öğretmenler çok kültürlü görüşleri eşit ölçüde paylaşmamakta, ancak okulun çok kültürlü örgütlenmesi onları bu şekilde davranmaya yönlendirmektedir. Ayrıca düzenli yapılan çalıştaylarda öğretmenler çok kültürlü anlayışı hayata geçirmenin olası pratik yollarını tartışmaya teşvik edilmekte ve kararların, okulun kurumsal habitusunun prensipleriyle uyumlu olması koşuluyla, aşağıdan yukarıya doğru işlenen süreçlerle alınmasına dikkat edilmektedir. Bu nedenle Umland'ın çok kültürlü anlayışının kurumsal olarak oluşturulduğunu söylemek yerinde olacaktır. Örneğin görüşülen Alman kadın okul idarecisi dil ile alakalı okulun kapsayıcılık politikalarının eğitim çevrelerinde garipsenebileceğini ima ederek şu yorumu yapmıştır:



Diğer okullardaki meslektaşların VÖT'lerdeki dil politikamız nedeniyle bazen bizi garip bulabileceğinin farkındayım. Ama benim görevim ebeveynlere Almanca öğretmek değil. Görevim öğrencilerimin daha iyi entegre olmalarını sağlamak ve gelecekleri için akademik başarılarını arttırmaktır.

Umland'un kurumsal habitusu genel bir konsensüsten doğmamakta ve fakat yeniden şekillendirilen Alman ortaöğretim alanında bir aktör olarak Umland kendi devamını sağlamak ve yeniden üretmek için onu oluşturmaktadır. Kaynağı her ne olursa olsun, bu habitusun işleyişi öğrencilerin okula yabancılaşmasını engellemekte ev ve okul arasındaki kopukluğu azaltır görünmektedir.

### UHLAND'IN HABİTUSU VE 'HAK DUYGUSU'

Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin eğitim başarısızlığına ilişkin alan yazında, Lareau (2011) sınıfsal yetiştirme pratiklerinin çocuklarda ortaya çıkardığı hak ve kısıtlılık duygularının önemine işaret eder. Buna göre orta sınıf ebeveynler "planlı yetiştirme" (*Concerted cultivation*) şeması uygularlar; yani çocuklarını düzenli etkinliklere kaydeder, onların sorularını sorularla yanıtlar, muhakeme güçlerini artırır ve okuldaki çıkarlarını yakından takip eder ve sonuçta onların yeteneklerini, görüşlerini ve becerilerini geliştirirler. Bu planlı yetiştirme modeli sayesinde, orta sınıf çocuklar daha güçlü sözel beceriler edinirler, öğretmenler gibi otorite pozisyonundaki yetişkinlerle konuşma konusunda kendilerini rahat hissederler ve aynı zamanda bir hak duygusu kazanırlar. Bu hak duygusu sayesinde de uzmanlarla ve kurumlarla ilişkilerinde müdahaleci ve



sorgulayıcı davranarak, kendilerinden emin tutum sergilerler. Buna karşın, işçi sınıfından düşük gelirli ebeveynler yetiştirme pratiklerinde “doğal büyütme” (*Accomplishment of natural growth*) şemasını takip ederler. Çocuklarını önemser ve onları severler; ancak çocuklar ekonomik kaynakların yokluğunda kendiliğinden büyürler. Bu çocukların katıldıkları düzenli etkinlikler yoktur, kuzenleri ve diğer akrabalarıyla dışarıda oynarlar ve bolca televizyon izlerler. Ebeveynler çocuklarıyla iletişimlerinde muhakeme etmek yerine kısa ve emir verici ifadeler kullanırlar. Tüm bu sebeplerden ötürü, çocukların sözel becerileri sınırlanır, yetişkinlerle konuşurken kendilerini rahat hissetmez, onları sorgulayamaz ve onlarla tartışamazlar. Zamanla bir kısıtlanma duygusu geliştirerek akraba olmayan kişi ve kurumlarla etkileşimlerinde genellikle güçsüz ve mutsuz hissederler.

Uhland etnik değerleri olumlu tanımakla birlikte örgütlenme ve işleyişini sadece bu değerlerin korunması etrafında oluşturmamakta, öğrencilere skolastik eğitimde başarı için gerekli meziyetler ve adeta Lareau'nun işaret ettiği hak duygusunu kazandırmaya yönelik uygulama ve pratikler sunmaktadır. Okuldaki Alman erkek bir öğretmen görüşmede öğrencilerin akademik ortamın gerektirdiği şekilde düşünme ve hareket etme pratiklerinin zayıf olabileceğini ancak okulun bazı düzenlemeler aracılığıyla bunu onlara aşılayabileceğini belirtmiştir:

Örneğin kendi değerlendirmeleri hakkında geri bildirimde bulunmaları gerekiyor. Okul ve sınıf meclislerinde söz sahibiler. Hakları için konuşmalılar! Tamam, buna alışık değiller. Ancak bir kez şans verildiğinde, seslerini nasıl yükselteceklerini ve haklarını nasıl koruyacaklarını çabucak öğreniyorlar.

Uhland'ın kurumsal habitusu, öğrencilere kendilerini kabul edilebilir yollarla nasıl ifade edeceklerini öğretmekte ve karmaşık bir eğitim sisteminde yollarını bulmaları için gerekli olan bireyselleştirilmiş destekleri talep etmeleri için cesaretlendirmektedir. Lareau'nun çalışmalarını takiben, işçi sınıfından gelen, Uhland'daki çoğu öğrencinin sosyalleşme süreçlerinde bir kısıtlanma duygusu geliştirdiğini öngörebiliyoruz. Ancak, öğrencileri aktif rol almaya teşvik eden sınıf ve okul meclisi gibi düzenlemeler, öğretmenle eşit ilişki kurmasını sağlayacak pratikler, orta sınıf öğrencilere özgü akademik eğilimleri ve hak arama duygusu geliştirmeye zemin hazırlar görünmektedir. Örneğin Türk kökenli bir kız öğrenci, Seda, daha sonra nota dönüştürülecek olan öğretmen değerlendirmesine nasıl ve neden itiraz ettiğini şu şekilde açıklamıştır:

Seda: Ders değerlendirmelerimi her zaman incelerim çünkü hata yapabiliyorlar. Eğer öyleyse, gideceğim bir sonraki okul için kritik oldukları için düzeltilmesini istiyorum.

Araştırmacı: Bu tür konularda öğretmenlerle iletişim kurmakta rahat mısın? Demek istediğim, onlara nasıl yaklaşıyorsun?

Seda: Neden rahat olmamalıyım? Utanmaya gerek yok. Arkadaşlarım okul müdürlerine [isimleri] birçok şey hakkında gidiyor. Ben de kendim gittim. Bir şeyleri düzeltmek için hakkımı istememiz lazım

Konuşulan öğrencilerin birçoğu geleceğini önemli görmekte, yeterince çalışırlarsa başarabileceklerine dair meritokratik bir perspektif geliştirmektedirler. Daha önemlisi yetişkinlere ve kurumlara karşı okuldaki kanallar aracılığıyla haklarını savunmak için cesurca hareket etmektedirler. Saha araştırması boyunca, öğrencilerin sınıf, koridor ve okul bahçesinde öğretmenler, sosyal hizmet çalışanları ve okul müdürleri ile etkileşimde rahat oldukları gözlemlenmiştir. Alan yazın dezavantajlı öğrencilerin haklarını ya kısıtlılık duygusundan ötürü aramadıkları ya da okuldan istediklerini almalarına mâni olacak şekilde agresif ve sert tavırlar sergileyebildiklerini ortaya koyuyor (Matute-Bianchi, 2008; Ogbu, 2008). Okul içerisindeki olumlu öğrenci öğretmen etkileşimleri ve öğrencilerin özgüvenli duruşlarına ilişkin gözlemler bir sosyal hizmet uzmanı ile paylaşıldığında, bu gözlem doğrulanmış ve temel sebebin okulun göçmenlerle yakın yaşayan ve onlarla büyümüş personele işe alımda öncelik vermesi olduğu belirtilmiştir. Öyle görünüyor ki Uhland'ın çok kültürlü habitusu bir yandan öğrencilerin kültürel değerlerini olumlu tanıyarak ev ile okul arasındaki mesafeyi daraltmakta, öte yandan akademik organizasyonu ve demokratik işleyişini ile eğitim başarısı için gerekli tutum, duygu ve hak duygusunu onlara aşılamaktadır.



## YILDIZ VE ÖĞRENCİLER: 'KENDİNİ OKULDA SUDAN ÇIKMIŞ BALIK GİBİ HİSSETMEK'

Yıldız altyapı ve kurumsal habitus bakımından Umland'dan önemli derece farklılaşmaktadır. Okulun yüksek duvarlarla çevrilmiş eskimiş binasına dar beton bir bahçe eşlik etmektedir. Daha evvel belirtildiği üzere öğretmen eksikliği yüksek sayıdaki ücretli öğretmenle giderilmeye çalışılmakta, bu da hem okulun işleyişinde hem de çalışanların motivasyonlarında sorunlar yaratmaktadır. Okuldaki kadrolu ve ücretli öğretmenler son derece genç ve deneyimsizdiler. Yıldız, birçok öğretmenin meslekteki ilk görev yeriydi. Saha araştırmasında, gelen öğretmenlerin okulda durmamak için türlü bahaneler bulmaya çalıştıkları, çalışanların ise alınan maaşa bu okulun sorunlarının çekilmeyeceğini ifade ettiklerine defalarca şahit olunmuştur. Durumun neden böyle olduğunu sorulduğunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğu Yıldız'ı kimsenin uzun süre çalışmak istemediği bir tür "sürgün yeri" olarak tanımlamıştır. Mesleğine Yıldız'da başlayan ve henüz ilk yılında olan bir kadın öğretmen, okuldaki ilk günlerinde yaşadığı şoku şöyle tarif etmektedir:

Türkiye'nin Güneydoğu'suna gitmemeyi tercih ettim. Bu yüzden orada değil İstanbul'da okul tercih ettim. Ancak buradaki profili bilmiyordum. Şaşırtıcı bir şekilde, burası da tıpkı orası gibi. Ama yine de orada olsaydım bütün nüfus aynı olurdu. En azından burada otobüse bindiğimde on dakika içinde buradan uzaklaşıyorum ve hemen İstanbul'dayım.

Görüşmelerde öğretmenler genellikle Çukuryurt ve Yıldız'ı 'kaotik', 'suç yatağı', 'çürümüş', 'tehlikeli' ve 'siyaseten bölücü' gibi terimlerle tasvir etmişlerdir. Bölgeyi hem tehlikeli hem de yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere, katlanması zor bir yer olarak anlatmışlardır. Öğretmenler çalışma koşullarından, öğrencilerin seviyesinden ve profilinden memnun değildiler. Tüm görüşme ve gözlemlerde öğrencilerden son derece düşük akademik beklentiler olduğu tespit edilmiştir. Bu gözlemin paylaşıldığı bir erkek öğretmen, öğrenciler yüzünden programı yeterince hızlı takip edemediklerini ve artık öğrencileri pek zorlamadıklarını belirtmiştir. Konuyu biraz daha açması istendiğinde ise şöyle cevap vermiştir;

Öğretmen: Buranın böyle bir yer olduğunu bilmiyordum. Buraya, nasıl söylesem, kimi idealist düşüncelerle geldim. Ancak bir süre sonra, öğrenciler için daha fazlasını hayal ederken, öğrencilerin standartları için bunun yeterli olduğunu düşündüğüm bir noktaya geldim. Ağır aksanları olan ve düzgün okuyamayan öğrenciler var. Yani biri düzgün okuyamadığında bile o zaman bunun yeterli olduğunu düşünmeye başlıyorsunuz. Yapamayacakları için artık onları zorlamıyorsunuz. Hepimiz, buradaki tüm öğretmenler, öğrencilerden fazla bir şey beklemiyoruz.

Araştırmacı: "Fazla bir şey beklemiyoruz" derken ne demek istediğinizi biraz açıklayabilir misiniz hocam?

Öğretmen: Örneğin, biz [öğretmenler] sınavdan öğrencilerin 100 alamayacaklarını biliyoruz. Neredeyse hepimiz 60 alabilirlerse bunun zaten iyi olduğunu düşünüyoruz. Ya da bazen 80 veya 90 alabilsin diye sınavı çok kolay yapıyoruz ama aşırı kolay, ne demek istediğimi anlıyorsunuz.

Saha araştırması sırasında öğretmenler yorgun ve umutsuzdular. Birçoğu zorunlu oldukları için işlerini yaptıklarını okulda eğitim vermenin zor olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler arasında genel olarak koşulların değiştirilmesinin imkânsız olduğuna ilişkin yaygın kaderci bir görüş ağırlıktaydı. Öğrenci 'kalitesinin' düşüklüğü ve eğitim süreçlerinin aksaması ise sıklıkla öğrenci, aile ve kültür temelli eksikliklerle açıklandı. Örneğin bir öğretmen Çukuryurt'da çalışmanın temel zorluğunu, "Kürtlerin çok fazla çocuğu var ama onları önemsemiyorlar. Çocukları okula gönderiyorlar, onlarla burada biz ilgilenmek zorundayız" diye açıkladı. Bu türden etnik ayrımcı söylemlere ek olarak öğrencilerin okula uyumunu patolojikleştiren görüşler de dile getirildi. Bir erkek öğretmen örneğin tıbbi müdahalenin gerekliliğini şöyle açıkladı:

Gördüğümüz gibi çoğunun yıkıcı davranış sorunları var. Yüksek sesle konuşuyorlar, kendilerinden yaşça büyüklere nasıl davranacaklarını bilmiyorlar. Birçok psikoloğa, terapistte ihtiyacımız var bu okulda. Bu öğrencilere doğru yolu göstermenin tek yolu budur.

Yukarıdaki türden patolojikleştirici açıklamalar esasen kültürel noksanlık açıklamalarıyla yakından ilişkilidir; yüksek sesle konuşmak ve nasıl davranacağını bilmemek aslında Saraçoğlu'nun (2011) Kürtlerin Türkiye toplumunda "kültürsüz", "ilkel", "eğitimsiz" olduğu basmakalıp inancıyla dolaylı ilişkili görünmektedir. Acil terapistin ihtiyacının vurgulanması karşısında, toplumsal sınıf, anadil, zorunlu göç ve dezavantajlı yaşam

koşullarının da olası faktörler olup olmayacağını sorulduğunda ise, öğretmenlerin birçoğu sanki bunun genel kültürel bir problem olduğunu öne sürenler kendileri değilmiş gibi, bu defa da total bir söylemden vazgeçerek bu türden sorunları olmayan öğrencileri örnek göstermişlerdir. Yani vakaları bu defa bireyselleştirerek karşılık vermişlerdir. Derinlemesine görüşmeler ya da odak grup görüşmelerinde yaşam koşulları, dil ya da yakın çatışma tarihi ne zaman düşük eğitim başarısının belirleyicileri olarak öne çıkar gibi olsa, öğretmenler erken ders saatlerini, düşük öğrenci motivasyonunu, evdeki 'gerici' ve zaman zaman şiddet içeren cinsiyet rollerini –ki bu da yine Kürtlerle ilgili basmakalıp yargılarla ilişkilidir (Saraçoğlu, 2010) – temel nedenler olarak öne sürmüşlerdir. Görüşmelerde örneğin dil soruna hiç değinmeden velilerin okulla hiçbir ilişkisi olmadığından şikâyet edilmesini dinlemek oldukça paradoksal bir gözlem oluşturmaktadır.

Daha evvel de değinilen yorgunluk, bitkinlik ve yıpranmışlık duygusunu, öğretmenler öğrencilerin akademik düzeylerinin düşük olmasına ek olarak, haklı şekilde okuldaki etnik ve politik meselelerle açıklamışlardır. Öyle ki bir öğretmen bu tür konulardan okulda eğitim yapmaya zaman kalmadığından şikâyet etmiş ve okulda her gün yaşananlara örnek olarak: “bir keresinde bir öğrencimin onların [PKK'nın] bayrağını çizdiğini gördüm. Bayrağı yırtıp attım... Bu bir terörist faaliyetidir ve sınıfımda buna tahammül edemem” diye tepki gösterdiğini paylaşmıştır. Bu türden örnekler nedenleri okul dışından kaynaklanan yapısal sorunların öğretmenlerin üzerine kaldığını, onların da bu gibi durumlar karşısında ne yapacağını bilemediklerini göstermektedir.

Ayan'ın (2012) bulgularını doğrular şekilde, görüşmeler sırasında öğretmenlerin Kürtçeyi sıklıkla bölücülüğün sembolü olarak görme eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Bir odak grup görüşmesinde öğretmenlerden biri öğrencilerin sınav sorularını bile anlamakta zorlandığını belirtmiş, neden diye sorulunca da şöyle bir diyalog geçmiştir:

Öğretmen: Nasıl söylesem, öğrencilerin çoğu burada Kürtçe konuşuyor.

Araştırmacı: Yani onlar Kürt.

Öğretmen: Ama bunu bu şekilde ayırmak istemiyorum. Onları Türk vatandaşı olarak görüyorum.

Zürcher (2017) resmi devlet ideolojisinin Türklüğü ulus kategorisine taşıdığını bu yolla da onu etnik-dışı kılarak devletin etnisite-karşıtı söylem repertuarının temelini koyduğunu belirtir. Tıpkı yukardaki örnekte Türklüğün etnik değil ulusal bir kategori olarak tüm diğer etnisiteleri kapsadığı fikrini öne çıkartmak gibi, yapılan görüşmelerde öğretmenler okuldaki sorunları değerlendirirken sıklıkla devlet söylemine başvurmuşlardır. Burada çarpıcı olan nokta bu söylemin dil sorunu gibi eğitimdeki somut bir engelin –okuduğunu, duyduğunu anlayamamak! – bile gözden kaçırılmasına hizmet etmesidir. Yıldız'daki öğretmenlerin karşılarındaki öğrencilerin dil sosyalizasyonlarının başka bir dilde ya da iki dilde olma ihtimalini göz ardı etmeye meyilli oldukları gözlemlenmiştir. Gogolin (2013) Avrupa'da kamu okullarının göçlerle hızlı şekilde çeşitlenmesine karşın fiili çok kültürlülüğün göz ardı edildiğini ve ulus devlette herkesin aynı dil içinde sosyalize olduğu mitine dayanarak tek dilli habitus (*monolingual habitus*) ile eğitim yapıldığına dikkat çekiyor. Öğretmenler için, ideolojik saikler bir yana, yeni duruma göre eğitim vermek onların alışageldikleri ve güvende hissettikleri alandan çıkmak anlamına geleceği için bu duruma bir direnç de gösteriyorlar. Türkiye eğitim sistemi tek dilli habitusu bir eğitim politikası olarak benimsediğinden öğretmenler de bununla çelişen gerçekliğe karşın Yıldız'daki durumu bu pencereden değerlendiriyor görünüyor.

Uhland ile karşılaştırıldığında, Yıldız'ın tek kültürlü habitusu çeşitliliğe ve öğrencilerin dil ve kültürel değerler gibi evlerinden okula getirdikleri kaynaklara duyarlı görünmüyor. Uhland'daki öğrenciler okulu kültürlerinin devamı olarak tecrübe ederken, Yıldız'daki öğrenciler dillerine ve etnik kökenlerine saygı duyulmadığının ve okul çalışanlarının çoğunun gözünde olumsuz kalıplaşmış yargılarla ilişkili olduklarının farkındalar ve bu durum etnik ve politik gerginliklere ve karşılaşmalara neden olmaktadır. Yapısal siyasi gerginlikler okul ve öğrenci etkileşimini adeta zehirlemekte ve inanılması zor bir güvensizlik duygusunu okuldaki eğitim süreçlerine yaymaktadır. Saha araştırması sırasında, öğrenciler ve özellikle kadın öğretmenler arasında birçok polemige, öğrencilerinin saldırgan kelimeleri nedeniyle öğretmenler odasında ağlayan öğretmenlere, veliler ve öğretmenler arasındaki söz dalaşlarına ve okul müdürünün odasından bilgisayarların çalınmasına şahit olunmuştur. Okuldaki hemen tüm ilişkilerde hissedilen şüphe ve güvensizliğe ilişkin gözlemler okuldaki tek rehberlik öğretmence doğrulanmış ve okulun hizmet verdiği grubu olumlu tanımamasıyla ilişkilendirilmiştir:

Yani, okul gerçeğe karşı kör ve sağır. Türkçe konuşmayan veliler var. Bu bir gerçek. Kabul etmek zorundasın arkadaş. Bu yüzden buna göre politikalar olmalı. Mesela son zamanlarda duyduğum rehberlik için Arapça konuşan işte Suriyeli öğretmenler alınacakmış. Böyle öğretmenler alınmalı, mesela dillerini kullanıyorlarsa dil tazminatı verilebilir onlara.

Bu görüşmeci okuldaki gerilimleri tespit etmekte ve çözüm önerisi sunmaktadır. Bu perspektifini diğer öğretmenlerle hiç paylaşp paylaşmadığı, paylaşırsa diğerlerinin ne düşüneceğini sorulduğunda “böyle çok kültürlülükle ilgili şeyleri paylaşmak ya da öğrencilere bu doğrultuda davranmak manasız olur çünkü bunun yukardan kurumsal olarak yapılması lazım” diye cevap vermiştir. Burke vd. (2013) bir kurumdaki çalışma koşullarının kuruma girenlerin hareket ve tutumlarını ona göre ayarladığı bir nevi kolektif habitus homolojisi yarattığını ileri sürer. Tarabini vd. (2016) de kurumsal habitusun bu kolektiften ötürü öğretmenlerin bireysel görüş ve eylemlerini aştığını belirtir. İşte bu görüşleri doğrular şekilde, bu çalışma da öğretmenlerin kişisel görüşleri ve kurumsal habitus arasında uyumsuzluklar olsa bile, okul içi tutum ve davranışlarının kurumun kolektif habitus homolojisinden etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Çok kültürlü kapsayıcı eğitimi benimseyen kişisel görüşlere rağmen, tek kültürlü kurumsal habitus homolojisi okuldaki tutum ve eylemleri önemli derece şekillendirmektedir.

### **YILDIZ’IN HABİTUSU VE ‘KISITLILIK DUYGUSU’**

Bulgular öğrencilerin etnik ve kültürel kaynaklarını yanlış tanımanın ya da olumsuz tanımanın yanı sıra Yıldız’ın altyapısı, öğretmen kadrosu, sınırlı rehberlik hizmetleri ve tek kültürlü akademik programıyla öğrencilerin toplumsal pozisyonlarından getirdikleri kısıtlılık duygusunu güçlendirdiğini göstermektedir. Daha evvel kısaca değinildiği üzere Yıldız’da bazı derslerin boş geçmekte bu da öğrenciler arasında normal olarak algılanmaktadır. Uhland’daki hak duygusu gelişen ve meşru yol ve tavırlarla hakkını arayan öğrencilere karşın, Yıldız’da okul bahçesinde, koridorlarda tez canlı, konuşkan, hareketli öğrencilerin öğretmenler ve idarecilerle ilişkilerinde pasif ya da okuldan kaynak devşirmeye engel teşkil edecek şekilde agresif olduklarını gözlemlenmiştir. Diğer birçok faktörün yanında, bu durum okulun yapı ve işleyişindeki karar alma süreçlerinde öğrencilerin veya ailelerinin katılımına yer bırakmayan hiyerarşinin onların sınıfsal ve etnik pozisyonundan ötürü içselleştirdikleri kısıtlanma duygusunu güçlendirmesi olarak yorumlanabilir.

Gerçekten de karşılaştırmalı olarak bakıldığında, Yıldız’da öğrencilerin veya velilerin seslerini duyurması için Uhland’daki sınıf veya okul meclisleri gibi düzgün işleyen tek bir kanal bulunmamaktadır. Bu durum var olan sorunların agresif çatışmacı bir şekilde dile getirilmesini ya da kısıtlılık duygusunun içselleştirilmesine yol açar görünmektedir. Örneğin görüşülen öğrenciler okulun onlara sorunlarıyla ilgili yardım edemeyeceğini dile getirmişlerdir. Bir kız öğrenci, rehberlik öğretmenin gerçekten iyi bir insan olduğunu söylemesine rağmen şunları aktarmıştır: “Ben onunla kendi sorunlarım hakkında konuşmuyorum çünkü bana yardım edemez. Hem zaten de vakti yoktur.” Rehberlik öğretmeni ile yapılan görüşme ise öğrencilerin bireysel destek ve yardım isteme isteksizliklerinin temelsiz olmadığını gösteriyor:

Hocam bu okulda iki bin öğrenci var. Tek rehber öğretmen benim. Onlara nasıl yardım edeyim? Bu gerçekçi değil. Aslında burada işte yalandan bir oyun oynuyoruz. Ancak öğrencileri kandırmak çok zor. Tüm bu sınırlamaların farkındalar.

Okulun güçlendirdiği kısıtlılık duygusuna diğer bir örnek veli ve öğretmen etkileşimi ile ilgilidir. Saha araştırması sırasında veli-öğretmen etkileşimlerinin uyumsuz ve yer yer düşmanca olduğu gözlemlenmiştir. Her iki taraf da birbirlerine büyük şüphe ve güvensizlikle yaklaşmakta ve küçük sorunlar her iki tarafın siyasallaştırılmış perspektiflerinden yorumlanmaktadır. Görüşme esnasında bir öğretmenin öğrencilerin ve velilerin okulu düşman gibi gördüğünü belirtmesine cevaben, “hocam neden böyle düşünüyorsunuz?” diye sorulduğunda, “hocam 6-8 Kasım Kobane olayları yıl dönümlerinde okula sistematik şekilde Molotov kokteyli saldırıları yapmalarını başka nasıl açıklayabilirsin ki” diye karşılık alınmıştır. Buna ek olarak, saha araştırması sırasında bir gün bir öğrencinin babası okul müdürünün odasına hızlıca girmiş, Türkçe ve Kürtçe kelimelerle heyecanlı ve biraz da bağırarak çocuğunun başına birinin taş attığını, başının kanadığını, eğer bunu yapanı bulup cezasını vermezse ortalığı birbirine katacağını söylemiştir. Okul müdürü ise oturduğu koltuktan öfkeli bir şekilde kalkmış ve “sen kimsin? Devleti tehdit edemezsin,” diye bağırmıştır.

Bourdieu (1992) bir Fransız ile bir Cezayirli’nin konuşmasının iki insanın konuşması değil, onlar aracılığıyla esasen koskoca bir sömürgecilik tarihinin, ya da bir beyaz ve siyah –ya da kadın, işçi, azınlık– Amerikalının konuşmasının aslında ABD tarihindeki tüm ekonomik, politik ve kültürel eşitsizlik tarihinin konuşması olduğunu

ileri sürer. Yıldız'daki bulgular bu çerçeveyi daha evvel pek çalışılmamış tarihsel ve coğrafi bir bağlamdan doğrular görünmektedir. Okul ve veliler arasındaki basit gündelik etkileşimler dahi çabucak siyasi anlamlar kazanmakta ve gerçekten de koca bir yapısal ve sosyopolitik tarih onlar aracılığıyla etkileşime girmektedir.

Yıldız'ın kurumsal habitusu etnik kültür ve dili tanımazken, öğrenciler ve veliler de Yıldız'ın tek etnik kökene dayalı kurumsal habitusunu tanımamakta ve bu da günlük eğitimsel süreç ve etkileşimleri aşındırmaktadır. Yıldız'ın okul müdürü, ücretli öğretmenleri Kürt öğretmenlerden seçme eğiliminde olduğunu, bu öğretmenlerin öğrenciler ve velilerle ilişkiler kurmada aktif rol oynayabileceklerini görüşmelerde belirtmiştir. Ancak müdürün bu kişisel düşüncesi, onu da aşan kurumsal kolektif habitus homolojisi yüzünden çalışmanın yapıldığı yıldan 2021 yılına kadar henüz hayata geçmemiştir.

## SONUÇ

Bu çalışma Almanya ve Türkiye'de farklı kurumsal habituslara sahip iki okulu işleyişleri ve eğitim süreçlerine etkileri bakımından incelemektedir. Çalışma Lareau (2011)'nin sınıfsallaşmış ebeveyn pratiklerinin çocuklarda yarattığı tutumsal hak ve kısıtlanma duygusu gibi kavramlarından da faydalanmaktadır.

Bremen'deki Uhlend okulunun kurumsal habitusu kapsayıcı öğeler içermektedir; örneğin sorunsuz altyapı, ertelenmiş not sistemi, öğretmen ve öğrencileri karar süreçlerine katan mekanizmalar, göçmen öğretmen istihdamı, çok dilli program, çeşitli öğrenme düzeylerinden dersler. Bulgular öğrencilerin okul yönelimli kimlik geliştirmesinde okulun sınıfsal ve etnik kimliklerini tanımasının olumlu etkisini göstermektedir. Uhlend tanıma yoluyla öğrencilerin okula aidiyetlerini artırırken onlara rekabetçi eğitim alanında gerekli olan, Lareau'nun bahsettiği, hak duygusunu da aşılamaktadır. Buna karşın, Yıldız öğrencilerinin çeşitliliğini tanımayan standart bir akademik programa sahiptir. Öğrencilerin perspektiflerini, yaşam koşullarını, kültürel değerlerini okulun işleyişine katmayan, yüksek sayıda güvencesiz ücretli öğretmene sahip, yukardan aşağıya karar süreçlerine öğretmenleri, öğrencileri ve velileri ortak etmeyen, kısıtlı rehberlik hizmetleri ve yetersiz altyapısıyla, bu okul öğrencilerin sınıfsal ve etnik pozisyonlarından getirdikleri, Lareau'nun bahsettiği, kısıtlılık duygusunu perçinlemektedir. UNESCO (2017) kılavuzu kapsayıcı ve eşitlikçi bir eğitim için öğretmen yetenek ve tutumlarını, altyapıyı, pedagojik stratejileri ve eğitim programını kritik önemde görmektedir. Yıldız'da bu kapsayıcı faktörlerden hiçbiri kurumsal habitusun ögesi değildir ve bu durum okuldaki öğrenme süreçlerini etnikleştirmekte, politikleştirmekte ve görmektedir.

Çalışmanın bulguları eğitim ile sınıfsal eşitsizlikler ilişkisine dikkat çeken Bowles ve Gintis (1976), Bernstein (1977) ve Bourdieu ve Passeron (1977) geliştirdiği yeniden üretim literatürünü iki açıdan tamamlamaktadır. İlk olarak okul yapı ve işleyiş çoğunluk toplumu 'normalleri' üzerine inşa edildiğinde sadece sınıfsal değil, farklı etnik, dilsel ve öğrenme düzeylerinden öğrenciler için de dışlayıcı şekilde işlemektedir. Çalışmanın ikinci ve daha önemli bulgusu ise öğretmen ve idarecilerin habitus homolojisinden ötürü okulun dışlayıcı işleyişine, farklı düşünceler bile ayak uydurmalarıdır. Bu bulgu kapsayıcı eğitim için gerekli olan kurumsal habitusun inşasında makro düzeyde geliştirilen eğitim politikalarının önemini bir kez daha açığa çıkarmaktadır.

Türkiye'de Milli Eğitim kapsayıcılıkla ilgili girişimlerde bulunmaktadır (Öztürk ve ark., 2017). Ancak çalışmanın başında da belirtildiği üzere kapsayıcılık politikaları merkezi norm ve yapıların eleştirilmesiyle inşa edilmelidir. Aksi takdirde, şu anda Türkiye'de olduğu gibi, eğitim politikaları ve programları önyargı ve kalıp yargıları yaygınlaştırarak gruplar arasındaki hiyerarşiyi sürekli tesis eden, öğrenme süreçlerini etnikleştiren ve kutuplaştıran dışlayıcı kurumsal habitusların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır.



EK-1 Kodlar Ajandası	
Yıldız	Uhland
Aile okul ilişkisi	Aile okul ilişkisi
Çaresiz öğretmen	Angaje öğretmen
Çok kültürlü pedagoji yok	Göçmen kökenli öğretmen
Değersiz öğretmen	Erken etüt
Ders yapılmıyor	Etnik dil değerli
Derste susturma	Duvarlarda posterler motivasyon (çeşitlilik değerli)
Dil sorunu	Cam sınıf duvarı – (alt yapı)
Doğru görevi	Göçmen mahallesi
Doğudan yeni gelen/eski öğrenci farkı	Sosyal hizmet uzmanı destek
Etnik gerilim	İdare ile konuşma
Öğrenci (Toplumsal Cinsiyet)	İdareye şikâyet
Hedefsiz öğrenciler	İrkçı söylem
İnternet kafe	Açık kanallar (sınıf konseyi/okul konseyi)
İstiklal marşı	Göçmen öğretmenle konuşma
Kadın öğretmen zorlukları	Ana dil (sorunsuz)
Kültürel ırkçılık	

Kürt öğretmen	Çeviri
Milliyetçi öğretmen	Öğretmen'den müdüre geribildirim
Öğrenciye hakaret	Sorun aile (eğitim, gelir)
Öğretmen tedirgin	Travma
Öğretmenin görevi	Türk öğretmen
Okul aidatı	Öğrenmeyi öğrenmek
Okul en yakın devlet kurumu	Dışlayıcı Alman eğitim sistemi
Okul itiyor öğrenciyi	Çok dilli (değerli)
Okul sınırlanma duygusu yaratıyor	Müfredat farklı
Okula düşmanlık	Şikâyet
Okula tahammül etmek	Öğretmen yaşı (kuşak – göç)
Polis gelmiyor	Okulda ayakkabı yok
Politizasyon	Organik (Cami/Dernek/festival)
Rehber öğretmen yetersiz sosyal hizmet uzmanı lazım	
Siyasi protesto tarzı okulu protesto etme	
Sorun aile	
Sorun okul	

Ücretli öğretmen	
Suriyeli öğrenciler	
Terapi	
Travma	
Veli öğretmen kavga gerginlik	
Velilere karşı öğretmenlerin birleşmesi	
Yoksulluk	
İrkçilik	

## KAYNAKÇA

- Aksu Koç, A., Taylan, E. ve Bekman, S. (2002). Türkiye’de okulöncesi eğitimi: Hizmete duyulan ihtiyaçların saptanması ve çocuğun dil yetisi düzeyinin değerlendirilmesi araştırma raporu. İstanbul: AÇEV. <https://www.acev.org/wp-content/uploads/2017/11/turkiyede-okul-oncesi-egitimi-hizmete-duyulan-ihtiyaclarin-saptanmasi.pdf> adresinden erişildi.
- Anderson, B. (2016). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Revised edition. London, New York: Verso.
- Ayan, M. (2012). Eğitimde Çokdillilik ve Ayrımcılık: Sosyolojik, Eğitimsel ve Dilbilimsel Perspektifler. K. Çayır ve M. Ayan (Ed.) *Ayrımcılık içinde* (s. 231-244). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Below, S., Powell, J.J.W. ve Roberts, L.W. (2013). Educational Systems and Rising Inequality: Eastern Germany after Unification. *Sociology of Education*, 86(4), 362–75.
- Berg, B.L. (2012). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. 8th ed. Boston: Pearson.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Vol. 3. London: Routledge ve Kegan Paul.
- Bircan, T. ve Sunata, U. (2015). Educational Assessment of Syrian Refugees in Turkey. *Migration Letters*, 12(3), 226–37.
- Bostancı, P. (2016). Suriyeli Mülteci Kadınların İşçileşmesi, Kanarya Mahallesi Tekstil Sektörü Örneği. Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education, Culture and Society*. Beverly Hills: Sage.
- Bourdieu, P. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine Domination*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London: Routledge.
- Burke, C. T., Emmerich, N. ve Ingram, N. (2013). Well-Founded Social Fictions: A Defence of the Concepts of Institutional and Familial Habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 34 (2), 165–82.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as Socialization Contexts: Understanding the Impact of School Climate Factors on Students’ Sense of School Belonging. *Applied Psychology*, 59 (2), 243–72.
- Coşkun, V., Derince, M.Ş. ve Uçarlar, N. (2011). *Scar of tongue: consequences of the ban on the use of mother tongue in education and experiences of Kurdish students in Turkey*. DISA Publications, Diyarbakır, Turkey.
- Çayır, K. (2014). “Biz” Kimiz? *Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar*. Birinci basım. İstanbul: Tarih Vakfı: Seçbir Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Merkezi.
- Çayır, K. (2015). Citizenship, Nationality and Minorities in Turkey’s Textbooks: From Politics of Non-Recognition to ‘Difference Multiculturalism.’ *Comparative Education*, 51(4), 519–36.
- Çayır, K. (2022) Etik Sorumluluk, İnsan Hakları ve Kültürel-Ahlaki Gereklere Gerilimde Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim, *Reflektif Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1).
- Çelik, Ç. ve İçduygu, A. (2019). Schools and Refugee Children: The Case of Syrians in Turkey. *International Migration*, 57 (2), 253–67.
- Çelik, R. (2017). Adalet, Kapsayıcılık ve Eğitimde Hakkaniyetli Fırsat Eşitliği. *Fe Dergi*, 9(2), 17–29.

- Demir, M. G. (2014). Köy Boşaltmaları Sonrası Kadın Anlatıları: Küçükçekmece Kanarya Mahallesi'nde Yapılan Bir Niteliksel Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DeJonckheere M. ve Vaughn, L.M. (2019). Semistructured interviewing in primary care research: a balance of relationship and rigour. *Family Medicine and Community Health*, 7, e000057.
- Erdoğan, M. M. (2020). *Syrians Barometer-2019: A Framework for Achieving Social Cohesion with Syrians In Turkey*. Ankara: Orion Kitabevi.
- ERG. (2016). Türkiye'de Kapsayıcı Eğitimi Yaygınlaştırmak için Politika Önerileri. Eğitim Reformu Girişimi. [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_KapsayiciEgitim\\_PolitikaOnerileri.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_PolitikaOnerileri.pdf) adresinden erişildi.
- ERG. (2018) Community Building through Inclusive Education. Eğitim Reformu Girişimi. [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/SuriyeVeEgitimRaporENG.15.01.19.web\\_.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/SuriyeVeEgitimRaporENG.15.01.19.web_.pdf) adresinden erişildi.
- ERG. (2019). Eğitim İzleme Raporu 2017/18. Eğitim Reformu Girişimi. [https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-izleme-Raporu\\_2017\\_2018\\_WEB\\_PDF.pdf](https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-izleme-Raporu_2017_2018_WEB_PDF.pdf) adresinden erişildi.
- Ergün, S. (2019). Çarpık Kentleşme ve Kentsel Dönüşümün Küçükçekmece İlçesi Kanarya Mahallesi Ölçeğinde İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Mahalli İdareler ve Yerinden Yönetim Anabilim Dalı.
- GİGM [Göç İdaresi Genel Müdürlüğü] (2021). Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden erişildi.
- Gogolin, I. (2013). The 'Monolingual Habitus' as the Common Feature in Teaching in the Language of the Majority in Different Countries. *Per Linguam*, 13(2), 38-49.
- Gomolla, M. ve Radtke, F.O (2007). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung Ethnischer Differenz in Der Schule*. VS Verlag.
- Gomolla, M. (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz*. Interkulturelle Bildungsforschung 14. Münster: Waxmann.
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z. ve Gürlesel, F. (2006). Türkiye'de İlköğretim Okullarında Okul Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar. İstanbul Türkiye: Eğitim Reformu Girişimi ve AÇEV. [https://www.acev.org/wp-content/uploads/2017/11/turkiyede\\_ilkogretim\\_okullarinda\\_okulu\\_terk\\_ve\\_izlenmesi\\_ile\\_onlenmesin\\_e\\_yonelik\\_politikalar.pdf](https://www.acev.org/wp-content/uploads/2017/11/turkiyede_ilkogretim_okullarinda_okulu_terk_ve_izlenmesi_ile_onlenmesin_e_yonelik_politikalar.pdf) adresinden erişildi.
- Kaya, A. (2015). Islamisation of Turkey under the AKP Rule: Empowering Family, Faith and Charity. *South European Society and Politics*, 20(1), 47-69.
- Kiss, D. (2010). *Are Immigrants Graded Worse in Primary and Secondary Education? – Evidence for German Schools*. Ruhr Economic Papers 223, RWI - Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung, Ruhr-University Bochum, TU Dortmund University, University of Duisburg-Essen.
- Kristen, C. ve Granato, N. (2007). The Educational Attainment of the Second Generation in Germany: Social Origins and Ethnic Inequality. *Ethnicities*, 7(3), 343-66.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. 2nd ed., with an update a decade later. Berkeley: University of California Press.

- Matute-Bianchi, M.E. (2008). Situational Ethnicity and Patterns of School Performance Among Immigrant and Non-immigrant Mexican-Descent Students. J.U Ogbu (Ed) *Minority Status, Oppositional Culture and Schooling* içinde (s. 397–432). New York, NY: Routledge.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McDonough, P.M. (1997). *Choosing Colleges: How Social Class and Schools Structure Opportunity*. Albany: State University of New York Press.
- Moffitt, U., Juang, L.P. ve Syed, M. (2019). ‘We Don’t Do That in Germany!’ A Critical Race Theory Examination of Turkish Heritage Young Adults’ School Experiences. *Ethnicities*, 19(5), 830–57.
- Nikolai, R. (2019). After German Reunification: The Implementation of a Two-Tier School Model in Berlin and Saxony. *History of Education*, 48(3), 374–94.
- Nohl, A.M. (2008). The Turkish Education System and Its History - an Introduction. A.M. Nohl (Ed.) *Education in Turkey* içinde (s. 15–48). European Studies in Education 26. Münster: Waxmann.
- Nohl, A.M. ve Somel, N. (2020). Education Policy in Turkey. G Noblit (Ed.) *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
- Noy, C. (2008). Sampling Knowledge: The Hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327–44.
- Ogbu, J.U. (2008). (Ed). *Minority Status, Oppositional Culture, and Schooling. Sociocultural, Political, and Historical Studies in Education*. New York: Routledge.
- Öztürk, M., Tepebaş Cengiz, G.Ş., Köksal, H. ve İrez, O.S. (2017). Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler için El Kitabı. Ankara: MEB. <https://oygm.meb.gov.tr/www/bakanligimizca-sinifinda-yabanci-uyruklu-ogrenci-bulunan-ogretmenler-icin-el-kitabi-yayinlandi/icerik/511> adresinden erişildi.
- Phalet, K., Fleischmann, F. ve Stojčić, S. (2013). Ways of ‘Being Muslim’: Religious Identities of Second-Generation Turks. M. Crul., J. Schneider., ve F. Lelie (Ed.) *European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?* içinde (s. 341–376). Amsterdam University Press.
- Portes, A. ve Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants.” *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530(1), 74–96.
- Reay, D., David, M. ve Ball, S. (2001). Making a Difference? Institutional Habituses and Higher Education Choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 14-25.
- Reay, D., Crozier, G. ve Clayton, J. (2010). ‘Fitting in’ or ‘Standing out’: Working-class Students in UK Higher Education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107–24.
- Ruairc, G.M. (2013). Including Who? Deconstructing the Discourse. G.M. Ruairc, E. Ottesen, ve R. Precey (Ed.) *Leadership for Inclusive Education* içinde (s. 9–18). Rotterdam: Sense Publishers.
- Saraçoğlu, C. (2010). The Changing Image of the Kurds in Turkish Cities: Middle-Class Perceptions of Kurdish Migrants in İzmir. *Patterns of Prejudice*, 44(3), 239–60.
- Saraçoğlu, C. (2011). *Kurds of Modern Turkey Migration, Neoliberalism and Exclusion in Turkish Society*. London; New York, NY; New York: I.B. Tauris; Distributed in the United States ve Canada by Palgrave Macmillan.
- Solga, H. ve Wagner, S. (2007). Die Zurückgelassenen- Die Soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschüler. R. Becker ve W. Lauterbach (Ed.) *Bildung Als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* içinde. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Solomon, R.P. (1992). *Black Resistance in High School Forging a Separatist Culture*. Albany: State University of New York Press.

- Şahin-Fırat, B. (2010). *Burada Benden de Bir Şey Yok Mu Öğretmenim?: Eğitim Sürecinde Kimlik, Çatışma ve Barışa Dair Algı ve Deneyimle*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Tarabini, A., Curran, M. ve Fontdevila, C. (2016). Institutional Habitus in Context: Implementation, Development and Impacts in Two Compulsory Secondary Schools in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, November, 1–12.
- Thrupp, M., Mansell, H., Hawksworth, L. ve Harold, B. (2003). 'Schools Can Make a Difference' —But Do Teachers, Heads ve Governors Really Agree? *Oxford Review of Education*, 29(4), 471–84.
- Turgut, S. (2019). Eğitimsel Eşitsizliğin Etnik Temelde Yeniden Üretimi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyoloji Anabilim Dalı.
- UNESCO (2017). A Guide for Inclusion and Equity in Education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> adresinden erişildi.
- Wacquant, L.J.D. (1989). Towards a Reflexive Sociology: A Workshop with Pierre Bourdieu. *Sociological Theory*, 7(1), 26.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narrative and Semi-Structured Methods*. London; Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Worbs, S. (2006). The Second Generation in Germany: Between School ve Labor Market. *International Migration Review*, 37(4), 1011–38.
- Zürcher, E. J. (2017). *Turkey: a modern history. Fourth edition, new Paperback edition. Library of modern Turkey* 27. London New York: I.B. Tauris.