



**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**ARKA MAHALLEDE ÖĞRENCİ OLMAK: BİR OKUL
ETNOGRAFİSİ**

Selma AYDINOĞLU ÜNAL

Zonguldak 2022

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

ARKA MAHALLEDE ÖĞRENCİ OLMAK: BİR OKUL
ETNOGRAFİSİ

Hazırlayan
Selma AYDINOĞLU ÜNAL

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Birgül ULUTAŞ

Zonguldak 2022

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda ve basımda enstitü tez yazım ve basım yönergesine uygun davranıldığını taahhüt ederim.

Selma AYDINOĞLU ÜNAL

23.05.2022

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında 195282127014 numaralı Selma AYDINOĞLU ÜNAL'IN hazırladığı “**Arka Mahallede Öğrenci Olmak: Bir Okul Etnografisi**” başlıklı YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 29/04/2022 Cuma günü saat 10:00’da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OY ÇOKLUĞUYLA / OY BİRLİĞİYLE karar verilmiştir.

Doç. Dr. Sinan Tankut GÜLHAN
Başkan

Dr.Öğr. Üyesi Birgül ULUTAŞ
(Tez Danışmanı)
Üye

Doç. Dr. Hasan Yücel ERTEM
Üye

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 20...

Prof. Dr. Ertuğrul YILDIRIM
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum : ZBEÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yöntemi Anabilim Dalı
Tez Başlığı : Arka Mahallede Öğrenci Olmak: Bir Okul Etnografisi
Tez Yazarı : Selma AYDINOĞLU ÜNAL
Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Birgül ULUTAŞ
Türü, Yılı : Yüksek Lisans, 2022
Sayfa Adedi : 110

Araştırmada, kozmopolit bir mahalle yerleşimi ile bu yerleşimdeki göç, suç, şiddet ve yoksulluğa dair yaşantıların, öğrencilerin öğrenim hayatını nasıl etkilediğini; okulda kazandırılmaya çalışılan kültürel kodlar ile öğrencilerin yaşamları arasındaki ilişkiyi Bourdieu'nun 'kültürel sermaye, habitus ve yeniden üretim' kavramları bağlamında derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden etnografi deseninde yapılmıştır. Çalışma grubu olarak, araştırmacının kendi öğretmenlik yaptığı okulda amaçlı örneklem metotlarından maksimum çeşitlilik tekniği ile 7 öğretmen ve 6 veli seçilmiştir. Öğretmen ve veliler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Bu çalışmada araştırmacı, bizzat katılımcı gözlem rolü ile araştırmayı yürütmüştür. Elde edilen bulgular düzenlenip, neden sonuç ilişkileri irdelenerek betimsel analiz yolu ile yorumlanmıştır. Okulun bulunduğu mahalle profili, küresel dünyanın kentleşmeye yansımasının bir ürünü olan getto alan ile birebir uyumaktadır. Geniş, parçalanmış ve çekirdek aile yapılarının yaygın olduğu mahallede herhangi bir sosyal, kültürel, sportif faaliyet bulunmamaktadır. Aile içi iletişim zayıftır. Araştırma sonucuna göre ailelerin göç, suç, şiddet, yoksulluk vb. yaşantıları ile kültürel sermayeleri, öğrencilerin okul hayatını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin okul başarıları her geçen sene düşmektedir. Üniversiteye giden öğrenci sayısının çok az olduğu mahallede örnek alınabilecek iyi eğitilmiş insan olmadığından lise eğitimi genellikle meslek liseleri ya da açık lisede tamamlanmaktadır. Bu yaşantılar, maddi imkânsızlıklarla mücadele eden ebeveynleri hayli yıpratmaktadır. Getto alan olarak nitelendirilebilecek kozmopolit bir mahallede yer alan okulda görev yapan öğretmenler donanım ve materyal açısından kendi okullarını diğer okullara kıyasla yetersiz görmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Göçmenlik, Suç, Yoksulluk, Kültürel Sermaye

ABSTRACT

Institution : ZBEU, Institute of Social Sciences, Department of Educational Administration

Thesis Title : Being Student in a Slum: An Ethnographic Analysis of School in English

Thesis Author : Selma AYDINOĞLU ÜNAL

Thesis Adviser : Assist. Prof. Dr. Birgül ULUTAŞ

Type, Year : MSc Thesis, 2021

Number of Pages : 110

This study aims to perform an in-depth analysis of a cosmopolitan neighbourhood, including the effect of migration, crime, violence and poverty on the schooling life of students; and the linkages between cultural codes the students are expected to achieve at school and their private lives, which shall be elaborated from Bourdieu's perspective on the 'context of cultural capital, habitus and re-production.' The study uses the ethnography pattern as a qualitative research methodology. As the study group, 7 teachers and 6 parents were selected with the maximum diversity technique from purposeful sampling methods from the school where the researcher teaches. Data was collected using semi-structured interviews with teachers and parents. The researcher conducted the study personally, using the participant observation method. Findings have been arranged, cause and effect relations elaborated and interpreted using descriptive analysis. The profile of the neighbourhood where the school was located is fully representative of the ghetto format, which is a product of the reflection of the globalized world on urbanization. In the neighbourhood, which is the home of, mostly, large, broken and nuclear families, there are no social, cultural or sports activities available. Communication inside families is weak. The study results demonstrate the negative impact of such experiences of families as migration, crime, violence, poverty, etc., and their cultural capital on students' schooling experience. Educational achievements of students follow a downward trend, which is maintained every year. In the neighbourhood with only a few university students, there are no individuals who have received such quality education as to enable them to serve as examples, high school education generally relies on vocational or open high schools. These experiences have a wearing-out effect on parents, who are already grappling with

financial impossibilities. Teachers working at schools in a cosmopolitan neighbourhood that fits the definition of a ghetto consider their schools to be less than other schools with better facilities and materials.

Keywords: Education, Immigration, Crime, Poverty, Cultural Capital



ÖN SÖZ

Tezin amacı; ailelerin göç, suç, şiddet, yoksulluk vb. yaşantılar ile kültürel sermayelerin okula yansımalarını araştırmaktır. Neoliberal politikaların kentler üzerindeki etkisi ve gettolaşmanın eğitim ortamlarına nasıl yansıdığı öğrenme merakı beni bu çalışmayı yapmaya sevk etmiştir. Bu araştırma, okul eğitiminin temel kodları ile yaşanan mahalle yaşantısı arasında kurulan bağı Bourdieu'nun 'kültürel sermaye, habitus ve yeniden üretim' kavramları bağlamında incelemeyi kapsar.

Bu tez çalışması süreci birçok insanın destek ve emekleriyle gerçekleşmiştir. Yapıcı eleştirileri ile çalışmamı destekleyen, yerinde yönlendirmeleri ve sınırsız kaynak referansına ulaşmamı sağlayarak ufkumu genişleten saygıdeğer hocam Dr. Öğr. Üyesi Birgül ULUTAŞ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde emeklerinin karşılığını ödeyemeyeceğim değerli hocalarım Prof. Dr. Selda POLAT HÜSREVŞAHİ, Doç. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ, Doç. Dr. Hasan Yücel ERTEM, Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Tezimin başından sonuna kadar her aşamasında tüm içtenliğiyle sonsuz desteğini benden esirgemeyen, değerli yönlendirmeleri ile tıkanığımı hissettiğim anlarda farklı bir bakış açısı geliştirmemi sağlayan, motivasyonumu her an en üst düzeyde tutan eşim Mehmet ÜNAL'a teşekkür ederim.

Tez süresince yaşadığım teknik aksaklıkları gidermek için başka ülkede yoğun bir işte çalışmasına karşın elinden gelenin fazlasını yapan ve çok uzakta olsa da her an yanımda hissettiğim abim Fatih AYDINOĞLU'na; yaşamım boyunca karşılıksız sevgileri ve tükenmeyen sabırları ile hayatıma emek ve sevgi katan annem Gülten AYDINOĞLU ve babam Mahmut AYDINOĞLU'na teşekkür ederim.

Yüksek lisans tezimi, tez çalışmamın son dokuz ayını karnımda geçiren, yorgun hissettiğim zamanlarda bana hissettirdiği minik dokunuşları ile sonsuz bir enerji veren oğlum EKİN'e ithaf ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
GİRİŞ	1
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
1.1. Küreselleşme ve Neoliberalizm Bağlamında Mekânsal Ayrışma ve Kent Hakkı.....	7
1.1.1. Dünyada ve Türkiye’de Getto Yerleşimleri	9
1.2. Göç.....	13
1.3. Suç ve Şiddet.....	16
1.4. Yoksulluk.....	19
1.5. Okulda Kazandırılan Kültürel Kodlar.....	21
1.5.1. Bourdieu ve Kültürel Sermaye.....	24
1.5.2. Yeniden Üretim ve Habitus.....	26
1.6. Getto Bölgelerde Öğrenci Olmak	29
1.7. İlgili Araştırmalar.....	31
1.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	31
1.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	35
2. YÖNTEM.....	38
2.1. Araştırma Yaklaşımı	38
2.2. Çalışma Grubu	40
2.3. Veri Toplama Araçları	46
2.4. Veri Toplama Süreci	47
2.5. Verilerin Analizi	49
3. BULGULAR ve TARTIŞMA.....	52
3.1. Kültürel Sermayenin Okula Yansıması.....	52
3.1.1. Ailelerin Gündelik Yaşantıları	52
3.1.2. Gelenek-Göreneklere Göre Aile Yapıları	59
3.2. Ailelerin Gözünden Okulun Kendilerinden Beklentileri	63
3.2.1. Arka Bahçe İlkokulu’nu Eğitim Açısından Değerlendirme	63

3.2.2. Ailelerin Çocuklarının Geleceği İle İlgili Hayalleri.....	67
3.3. Arka Bahçe İlkokulu’nda Eğitime ve Okul Başarısına Verilen Anlam	69
3.3.1. Ailelerin ve Öğretmenlerin Gözünden Eğitim ve Başarı Kavramları ..	69
3.3.2. Ailelerin ve Öğretmenlerin Gözünden Arka Bahçe İlkokulu.....	72
3.4. Arka Bahçe İlkokulu’nda Görev Yapan Eğitimcilerin Gözünden Okul Eğitiminin Temel Kodları ile Mahalle Yaşamı Arasındaki Bağ	75
SONUÇ.....	81
KAYNAKÇA	88
EKLER.....	99
Ek 1: Veliler Demografik Sorular	99
Ek 2: Veliler Görüşme Soruları	100
Ek 3: Öğretmenler Demografik Sorular	102
Ek 4: Öğretmenler Görüşme Soruları	103
Ek 5: Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Dilekçesi	105
Ek 6: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Kurulu İzni	106
Ek 7: Katılımcıları Tanıtıcı Bilgiler	107
ÖZ GEÇMİŞ.....	109

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Öğretmen Demografik Tablo	45
Tablo 2.2: Veli Demografik Tablo	46
Tablo 2.3: Veli ve Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelere Dair Bilgiler.....	49



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Araştırmaya Konu Olan Arka Bahçe İlkokulu'na Ait Resim	43
Şekil 3.1: Arka Bahçe İlkokulu'nun İçinde Yer Aldığı Mahalle.....	55
Şekil 3.2: Arka Bahçe İlkokulu'nun İçinde Yer Aldığı Mahalle.....	56
Şekil 3.3: Arka Bahçe İlkokulu'nun İçinde Yer Aldığı Mahalle.....	56



GİRİŞ

Kent, insanların belirlenen alanda bir denetim kurarak o bölgeyi kendilerine yaşam alanı yaptıkları yerdir (Arlı & Göker, 2014, s. 122). Bir kenti anlamlandırabilmek için o bölgenin hem toplumsal hem de coğrafi özelliklerini incelemek gerekir. Kişilerin ve grupların günlük rutin faaliyetleri, yaşadıkları kentin toplumsal yönünü oluşturur (Harvey, 2012, s. 126). Fiziksel özelliklerinin yanında kent aynı zamanda içinde yaşayan insanların amaçlarını, ihtiyaçlarını, kültürünü de simgeler (Harvey, 2003, s. 32-35). Ayrıca tehlikeli sınıfları, yabancıları, göçmenleri, anlaşılamayan kişileri de içinde barındırdığından, kent bir yandan da bilinmeyen bir mekândır. Dolayısıyla mekânda gelişen kültürel bağların insanları birbirinden hem ayırttığından hem de birleştirdiğinden söz edilebilir (Harvey, 2013, s. 192).

Kentler ekonomik ve kültürel açıdan gelişebilmek adına küreselleşme eğilimindedir. Fakat bu küreselleşme çabaları neoliberal politikalarla birleştğinde kentlerde sosyo mekânsal eşitsizlikler, ayrışmalar, çatışmalar ortaya çıkmaktadır (Geniş, 2007, s. 73). Türkiye’de de 1980’li yıllardan itibaren etkisini sürdüren neoliberal politikalar, her geçen gün alt sosyoekonomik düzeydeki grubun aleyhine olacak şekilde adaletsiz bir gelir dağılımına yol açmış ve sosyal eşitsizlikler giderek artmıştır. Bu durumun sonucu olarak, ekonomik ve kültürel yönden gelişmiş bölgelerde yaşamak alt sınıftaki insanlar için zor olacağından, bu kişiler kentin dışına ya da gettolaşmış mahallelere yerleşmek durumunda kalmıştır (Geniş, 2007, s. 80). Daha açık bir ifade ile aynı kenti paylaşıyor olmalarına rağmen egemen güçlerin karşısında eşitsiz yaşam sürmeye mahkûm olan yoksul kesim, varoş tabir edilen çarpık kentleşmede yaşamaya mecbur bırakılmıştır (Aydın, 2014, s. 5).

Bourdieu’nun çalışmalarında ele aldığı getto bölgelerinde yaşayanlar, sürgün edilmiş kişilerdir. Genellikle aşağılanma hissi duyarlar. Ayrıca şiddet ve suça meyilli kişilerdir (Arlı & Göker, 2014, s.133). Sennett (2011) de kamusal alanların ve kentlerin sanayileşme sonrasındaki dönüşümünü açıklarken getto alanlara değinmektedir. Shakespeare’in “Venedik Taciri”ni yazdığı sıralarda, Hristiyanlar Yahudileri tecrit etmiş ve onları dört tarafı sularla çevrili, kent ile arasında çekme köprü olan bir gettoda yaşamaya mahrum bırakmışlardır. Zamanla gettolarda tecrit

edilmiş Yahudiler, kapalı ve görülemeyen bir yaşam alanında olduklarından, hırsızlıktan Hristiyan çocukları esir almaya kadar her türlü suçlama ile karşı karşıya kalmışlardır (Sennett, 2011, s. 21-23). Bugün, geçmişteki kadar sert bir ayrıştırmadan söz edilmese de bireylerin yine kökenleri ya da ait oldukları kültür gruplarından oluşan toplumsal konumlarına göre kentin belirli bölgelerinde yoğunlaştıkları görülmektedir (Ünal, Özsoy, Yıldız, Güngör, Aylar & Çankaya, 2010, s. 5). Kişi getto bölgelerde kendine yakın insanlarla yaşadığı sürece, dışarıdaki dünyaya yabancı kalmaya devam edecek ve yaşadığı şehre aidiyet geliştiremeyecektir. Ayrıca aynı gruba dâhil insanların şehrin belli bir bölgesinde yaşamaları, aynı şehri paylaşan diğer insanlar tarafından etiketlenmelerine de yol açabilecektir (Erman, 2002, s. 2).

Bütün insanlar -gerek doğuştan, gerekse ortaklıklar ve ittifaklar yoluyla- çok sayıda farklı gruplara aittir (Sen, 2006, s. 41). Dolayısıyla bireyler, kökensei yeteneklerinden ötürü içine doğdukları toplum güçlerince şekillendirilir ve onlara sunulan kalıba uyarlar (Benedict, 2011, s. 270). Bu durum kültürel kimlikleri oluşturur. Kültürel kimliklerin biçimlenmesi “öteki”nin ifadesini dikkate almayı gerektirir (Larrain, 1995, s. 197). Daha açık bir ifadeyle farklı grupların kendilerini kültürel olarak tanımlama durumu, her zaman ötekilerin değerlerinden, özelliklerinden ve yaşam tarzlarından ayırt edici olmayı içerir. Kişinin ait olduğu topluluğun ya da kültürün, bir duruma bakışı ya da bir kararı değerlendiriş tarzı üzerinde büyük bir etkisi olabileceği kuşkusuzdur (Sen, 2006, s. 55).

Kendi kültürünü ayırt edici şekilde ötekilerden farklılaştırarak benimseyen kişi, sahip olduğu kültürden başka bir kültürle karşılaştığında ise yabancılık hisseder. Kültürler arasındaki zevkler ve beğeniler de farklı olacağından, kişi karşılaştığı farklı durumu beğenmeyebilir ya da reddedebilir. Bu, farklı sınıfsal pozisyonlardan kaynaklıdır (Arun, 2014, s. 168-169). Farklı kültür grupları birbirlerinden yabancılaşıp uzaklaştıkça grupların yaşam tarzları arasında gittikçe derinleşen bir fark oluşmaya başlar. Dolayısıyla farklı kültürlere ait gruplar arasında sınıfsal pozisyonlarından da kaynaklı olarak sosyo mekânsal eşitsizlikler oluşur. Bahsedilen eşitsizlik durumu da alt sınıflar için dışlanmışlık hissini beraberinde getirir (Geniş, 2007, s. 80).

Kültür, sınıf eşitsizliklerinin yeniden üretilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Yanıklar, 2010, s. 123). Örneğin belli getto bölgelerinde toplanan alt sınıftan oluşan gruplar, ekonomik eşitsizliğin yarattığı durumdan dolayı sinema, tiyatro gibi kültürel etkinliklere gidemezler. Zamanla farklı toplumsal sınıfların kültürel ürünlere ilişkin görüşleri de farklılaşır. Oluşan kültürel eşitsizlik kuşaklararası aktarılmayla devam eder. Kültürel eşitsizlik, ekonomik eşitsizlik kadar önemsenmese de eğitim, sağlık, sosyal hizmetler gibi birçok konuda etkisini göstermektedir (Arun, 2014, s. 187-189).

Mekânsallık, kültür ve kültürel eşitsizlik konularındaki bu açıklamalar, Bourdieu'nun kavramsal çözümlemelerinde de yer bulmaktadır. Bourdieu ilk çalışmalarını mekânsallık üzerine yapmış ve Fransa'nın Bearn bölgesinde yaşayan köylüleri araştırmıştır. Burada yaşayan kişiler kendi topraklarında tarım yaparak kendi ürünlerini elde etmek yerine, kasabadan alışveriş yapmayı tercih etmekteydiler. Zamanla köylüler kasabanın hizmetlerine bağımlı hale gelirler. Fakat kültürel yönden kasabaya uzak olduklarından, kasaba sakinleri köylüleri dışlar ve aynı zamanda da onları kendi güçlerine karşı saygı duymaya zorlar. Sonuç olarak köylüler ait olamama hissi ile kasabadakilerden farklı olduklarını içselleştirirler. Bourdieu'nun bu araştırması, o tarihte henüz oluşmamış olan “kültürel sermaye kuramı”nın temelini oluşturmuştur (Bourdieu, 2008, s. 70; aktaran Savage, 2014, s. 108-109). Bourdieu'ya göre toplumsal dünyada yaşananlar daha önceden de yaşanmıştır ve de aynı şekilde sonraki nesillerde de yaşanmaya devam edecektir. Bearn kasabasında dışlanan köylülerin çocukları da büyüdüğü zaman kültür farklılıklarından dolayı aynı şekilde dışlanacak ve kasaba halkına boyun eğmek zorunda kalacak, bu durum kuşaklar boyu bu şekilde devam edecektir. Kültürel sermaye bu şekilde nesiller boyu yeniden üretilecektir (Bourdieu, 2009, s. 199).

Yaşar (2016, s. 214) okul başarısı ile ailelerin sınıfsal konumlarının arasındaki ilişkiyi Bourdieu'nun kültürel sermaye kuramı bağlamında ele almıştır. Buna göre miras alınan kültürel sermayenin etkisi ile üst sosyoekonomik düzeydeki aileler çocuklarına daha okula gitmeden sayıları, kelimeleri hatta okuma yazmayı öğretirken; alt sosyoekonomik düzeydeki aileler, kendileri de alt eğitim seviyesinden geldikleri için çocukların sıradan sorularına bile cevap veremez ve kitaptaki yönergeleri anlayamazlar. Okullarda işlenen müfredatın çeşitli

sebeplerden dolayı aile tarafından desteklenemediği alt sınıf kökenli çocuklar, okula başladıklarında kendilerini alışık olmadıkları bir ortamda bulurlar. Üst sınıftan gelen çocuklar ev-okul arasındaki olumlu etkileşimin avantajını yaşarken; alt sınıftan gelenler zorluklarla mücadele etmek zorundadır (Yanıklar, 2010, s. 127). Okul ve okulun bulunduğu mekân birbirinden ayrı düşünülemez. Mekân ve okul, farklı toplumsal yapıları içinde barındırdığı gibi aynı zamanda da toplumsal yapıları birbirlerinden ayırıştırır (Ünal vd., 2010, s. 4). Okul, toplumsal yaşamın çok boyutlu ilişkiselliği ile temas halindedir. Eğitim ortamlarında hâlihazırda verilmekte olan kültürün dışında kaldığı için dezavantajlı konumda bulunan kesimin çocukları, bu çok boyutlu ilişkiselliği en derinden yaşayan ögedir (Özgün, 2018). Kimliğe dayalı ayrımcılık, dışlanma ve yoksulluk, bunu yaşayan çocukları yaratıcı potansiyellerini gerçekleştirme araçlarından yoksun bırakmaktadır (Yaşar, 2016, s. 230).

Okullarda öğrencilere verilmek istenen kodlarla, bu kodlara uyum göstermekte güçlük çeken dezavantajlı çocukların durumlarının kimi bileşenleri göç, yoksulluk, suç ve şiddetle kendini gösterir. Ülkelerinde yaşanan savaş nedeniyle Türkiye'ye gelen göçmenlerin içinde yerinden edilmişliğin yarattığı olumsuzluktan en fazla zarar gören grup şüphesiz çocuklardır. Göçmen çocukların yaşadığı en büyük olumsuzluk, eğitim süreçlerine dâhil olamama ya da dâhil olsalar bile sonrasında Türk eğitim sistemine ve okullara uyum sağlayamama ve dolayısıyla eğitim sürecinden kopma, yani okul terki sorunudur (Gencer, 2017, s. 839). Yoksulluk konunun bir başka boyutudur. Yoksulluk durumundan dolayı gelir endişesi ile uzun süre evlerinden ayrı işlerde çalışan ebeveynler çocuklarına gösterecekleri ilgi ve destekten uzak kalırlar ve dolayısıyla çocuklarını ihmal ederler (Yaşar, 2016, s. 228). Bir çocuk için ise yoksulluk yetişkinlerin algıladıklarından farklıdır. Yetersiz beslenmenin ötesinde, bazen eğitimden kopmak, şiddet görmek, oynayamamak, bir suçun sorumlusu olarak itham edilmek, bazen de etiketlenip dışlanmaktır (Yaşar, 2016, s. 207). Neoliberal politikaların etkisi ile toplumsal gruplar arasındaki ilişkilerde gerilimler yaşanır. Ekonomik sorunlar kişileri gittikçe dışa bağımlı hale getirir. Bu sorunlara bir de aşağılanma ve yaftalanma eklendiğinde kaçınılmaz olarak “şiddet” ortaya çıkar (Arlı & Göker, 2014, s. 135-136). Dolayısıyla getto bölgelerinde suç oranları artar. Hane içinde bir ebeveynin cezaevinde olması durumu, aileden eğitim ortamlarına yansıyan bir

başka boyuttur. Yapılan yasadışı işler nedeniyle ailelerindeki yetişkinlerin cezaevine girmesi, çocukların yaşamını olumsuz etkilemektedir. Bu durum çocukların yaşlarına uygun olmayan sorumluluklar üstlenmesine ve ailesine karşı öfke duymasına yol açmaktadır (Koptekin, 2017, s. 95).

Sonuç olarak eğitim sisteminin bireyler arasındaki eşitsizlikleri azaltması beklenirken, bugün tam tersi eğitimin eşitsizlikleri daha da meşrulaştırıcı etki yarattığı görülmektedir (Yanıklar, 2010, s. 124). Dezavantajlı gruplar lehine politikalar geliştirmedikçe öğrencilere güzel binalar, iyi öğretmenler sunulsa da yoksul bölgelerde okuyan çocukların, gelir düzeyi yüksek aileden gelen çocuklarla aynı kulvarda yarışmasını beklemek aslında kaybedilmiş bir iddiayı sürdürmek demektir (Yaşar, 2016, s. 230). Bu çerçevede araştırma, dezavantajlı grupların bir arada yaşadığı bir arka mahalle okulunu ve öğrencilerini konu almaktadır.

Araştırmada alt sınıfların yerleşim yeri olarak seçtiği “getto alan” olarak nitelendirilebilecek bir mahalle yerleşiminde, çocuğun yaşadığı mekân ile okulda ona verilen kodlar arasındaki benzerlikler, paralellikler ve/veya zıtlıklar; öğretmen ve velilerin yaşantılarına dayanılarak Bourdieu’nun “habitus”, “kültürel sermaye” ve “yeniden üretim” kavramları bağlamında çözümlenecektir. Bu çerçevede araştırmanın amacı; kozmopolit bir mahalle yerleşimi ile bu yerleşimdeki göç, suç, şiddet ve yoksulluğa dair yaşantıların, öğrencilerin öğrenim hayatını nasıl etkilediğini; okulda kazandırılmaya çalışılan kültürel kodlar ile öğrencilerin yaşamları arasındaki ilişkiyi derinlemesine incelemektir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ailelerin göç, suç, şiddet, yoksulluk ve benzeri yaşantıları ile kültürel sermayeleri okula nasıl yansımaktadır?
2. Aileler okulun kendilerinden ve çocuklarından beklentilerini nasıl yorumlamaktadırlar? Çocuklarının yaşamıyla ilgili hayalleri ve beklentileri nelerdir?
3. Öğretmenler ve aileler başarı kavramını nasıl yorumlamaktadır?

4. Okulda görev yapan eğitimciler, okul eğitiminin temel kodları ile görev yaptıkları mahalle yaşantısı arasında nasıl bir bağ kurmaktadır? Okulun ve okulda sürdürülen eğitimin öğretmenler gözünden anlamı nedir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada kozmopolit bir mahalle yerleşimi ile bu yerleşimdeki göç, suç, şiddet ve yoksulluğa dair yaşantıların, öğrencilerin öğrenim hayatını nasıl etkilediğini; okulda kazandırılmaya çalışılan kültürel kodlar ile öğrencilerin yaşamları arasındaki ilişkiyi derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Bu araştırma, özellikle göç, suç, şiddet ve yoksulluğa dair yaşam deneyimi olan ailelerin ve çocuklarının kültürel sermayelerinin okula yansımalarını ortaya koyması açısından diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir.

Bu çalışmanın, dezavantajlı gruba mensup çocukların okula uyum sağlama sürecinde, okulun ve okulun içinde bulunduğu mahallenin birbirini tanımasının önemi hakkında farkındalık oluşturmaya beklenmektedir. Eğitimin herkes için eşit olduğu savının desteklenebilmesi için uygulamada somut adımlar atılması gerekmektedir. Bu kapsamda bu araştırmanın eğitim politikası üreticilerinde ve bu alanda farklı araştırma yapacak olan araştırmacılarda farkındalık oluşturmaya ümit edilmektedir.

Türkiye’de lisansüstü ve doktora araştırmalarında Bourdieu ve kavramlarının daha çok antropoloji ve sosyoloji alanlarında ele alındığı görülmüştür. Eğitim-öğretim alanındaki eşitsiz durumları ve dezavantajlı grupların okula uyum sürecini Bourdieu ve kavramları bağlamında ele alan yalnızca yedi araştırmaya rastlanmıştır. Bu sebepten bu araştırmanın, eğitim ortamlarındaki eşitsizlikleri, dezavantajlı gruba mensup çocukların aile yapıları, gündelik yaşamları ve kültürel sermayeleri bağlamında değerlendirmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde küreselleşme ve neoliberalizm bağlamında mekânsal ayrışma ve kent hakkı, dünyada ve Türkiye’de getto yerleşimleri, kimlik, göç, yoksulluk, suç ve şiddet, okula dair kültürel kodlar, Bourdieu ve kültürel sermaye, habitus, yeniden üretim, arka mahallede öğrenci olmak ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. Küreselleşme ve Neoliberalizm Bağlamında Mekânsal Ayrışma ve Kent Hakkı

Küresel dünyada ulaşım ve teknolojinin de gelişmesi ile uluslararası ticaret ve seyahatler artık çok daha kolaydır (Harvey, 2008, s. 90). Dünya haritasını iki boyutlu formundan çıkarıp küre olarak düşünmek; ulaşım, ticaret, seyahat ve daha birçok alanda eskiye göre kolaylık sağlamıştır. Küre şeklindeki dünyanın merkezi ve sınırları yoktur (Harvey, 2008, s. 28-29). Dolayısıyla ülkeler arasında maddi yönden olduğu kadar manevi yönden de etkileşim olmaktadır. Bu sayede farklı insanların kültürleri, farklı yaşamlar, farklı diller gittikçe tanındık gelmeye başlamıştır. Hatta etkileşimlerden ötürü benzeşmelerin olması, beklenen bir sonuçtur. Küreselleşmenin yarattığı bu ortamda son yıllara damgasını vuran neoliberal politikaların da buna paralel olarak farklı kültürleri homojenleştirerek küresel bir kültür oluşturmayı hedeflediği görülmektedir (Harvey, 2008, s. 90).

Küresel kentlerin hızla büyüdüğü bu süreçte en çok etkilenen yerlerden biri de kuşkusuz kent yerleşimleri olmuş ve sermayenin hareketliliği, kentsel mekânlar üzerinden şekillenmiştir. Sermaye sahipleri varlıklarını güçlendirdikçe gelir seviyesi düşük kişilerle aralarında ekonomik ve sosyal yönden sınıfsal farklar oluşmuştur. Dolayısıyla sermaye sahipleri, kentler üzerinde daha çok söz sahibi olduğundan, bu durum farklı sınıflar arasında mekânsal bir ayrışmaya da sebep olmuştur (Özkan, 2017, s. 412). Aynı şehri paylaşan insanların bir kesiminin kentin tüm imkânlarından faydalanmasına karşın, kalan kesimin bu hizmetlere erişememesi ve yaşadıkları şehirde ayrımcılığa maruz kalmaları onları ‘kent hakkı’ arayışına itmiştir. Kent hakkı yalnızca sunulan hizmetlere erişimi kapsamamaktadır. Aynı zamanda farklı kültür yapılarından olan insanların kendi yaşam tarzlarına uyacak şekilde bir değişim isteyerek kent üzerinde hak talep

etmelerini de beraberinde getirmektedir (Harvey, 2013, s. 33-44). Eşitsiz coğrafi gelişmeler yoksulları kentin belli bölgelerinde yaşamaya iterken; zenginlerin de kendilerine özgü gettolar oluşturmalarına yol açmıştır. Her ne kadar zenginlerin ve yoksulların gettoları arasında bariz bir şekilde duvarlar örülü değilse de aynı kentte yaşayan insanlar arasında mekânsal bir ayrışma olduğu aşikârdır (Harvey, 2008, s. 188-189). Çok kültürlü toplumlarda farklı etnik grupların ahenk içinde bir mozaik oluşturması beklenirken; bugün bu durumun tam tersi olarak herkes bir diğerini ‘öteki’ olarak görmektedir (Kalay, 2014, s. 5-6). Kent içinde görülen ayrışma sadece mekânsal olarak değil; yaşam şekli, ulaşım, hizmetlere erişim alanlarında da kendini göstermekte; bu bakımdan sosyal bir ayrışma da söz konusu olmaktadır (Özkan, 2017, s. 425).

Küreselleşme nedeniyle ‘ulus-devlet’ kavramından uzaklaşmış olması da ayrışmanın tetikleyicisi olarak işlev görmektedir. Geçmişin ulus-devletleri küresel kentlere dönüşmüş; bu da büyük rant alanlarını ortaya çıkarmıştır. Kentlerin birer yaşam alanı olmaktan çıkıp meta alanına dönüşmesini getiren bu sürecin önüne geçilmesi gerektiği belirtilmektedir (Mutlu, 2017, s.15). Neoliberal küreselleşme sürecinde daha önce sosyal devletin üstlendiği birçok alanın özelleştirilmesi; bu koşullarda insanların eğitim, sağlık gibi hizmetlere kendi imkânlarıyla erişmek durumunda kalmaları da ayrışmayı derinleştiren etkenler arasındadır (Çelik, 2012, s. 12; aktaran Özkan, 2017, s. 424). Ekonomik gücü yetersiz olan kesimler bu hizmetlere ulaşmada sorunlar yaşamakta; gittikçe büyüyen küresel kentlerde ortaya çıkan bu eşitsizlikler, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olanları getto alanlara yöneltmektedir (Harvey, 2013, s. 141). İleriki yıllarda çok daha fazla insanın ekonomik sıkıntılar yaşaması, dışlanmışlık hissi ile yerleşim bölgelerini terk etmek zorunda kalması beklenmektedir. Oluşacak rant alanından faydalanan gruplar ile dışlanmışlık hissini yaşayan gruplar arasında uçurumlar oluşması ve huzursuzlukların baş göstermesi mümkün görünmektedir (Sennett, 2019, s. 184; Mutlu, 2017, s. 15; Erman, 2002, s. 2-3).

Mekânsal ayrışma ve kentsel yoksulluk birbirlerini besleyen kavramlardır (Buffoni, 2010, s. 318). Kentsel yoksulluk, sosyo ekonomik düzeyi düşük insanların belli bölgelerde gettolaşmalarından ziyade yüksek sermayeye sahip olan egemen grubun bu bölgelere hizmet vermeyerek, onları kendi kaderlerine terketmesi

durumudur (Wilson, 1996, s. 218-219; aktaran Sarıca, 2018, s. 2). Eşitsiz yaşam konumunun iyileştirilme çabalarının sonuçsuz kalması ve işsizlik durumu kentsel yoksulluğun temel nedenidir. Mekânsal ayrışmalardan ötürü kentin belli bölgelerinde gettolaşan gruplar sosyal, kültürel ve bunlar gibi daha birçok kentsel hizmete erişememektedir (Kentleşme Şûrası, 2009, s. 35). Mekânsal ayrışmalar ve kentsel yoksulluk durumlarına tüm ülkelerde rastlanmaktadır. Dünyada ve Türkiye’de de bu duruma örnek gösterilebilecek birçok bölge yer almaktadır. Bu araştırmanın konusunu oluşturan mahalle yerleşiminin mekânsal ayrışmaların yoğun olarak görüldüğü, farklı etnik grupların birarada yaşadığı; ayrıca mahallede kentsel yoksulluğun izlerinin bariz bir şekilde görüldüğü söylenebilir.

1.1.1. Dünyada ve Türkiye’de Getto Yerleşimleri

Her insanın özgürce yaşama hakkı vardır. Her insan eşit yaşam standartlarında mutlu bir yaşam sürmek ister (Sennett, 2019, s. 122-123). Fakat neoliberal politikaların şekillendirdiği küreselleşmenin etkileri neticesinde geleneksel mahalle yerleşimlerinin değişip dönüşmesi, yaşam standartları açısından olumsuz durumlara yol açmaktadır. Bir mahalleyi paylaşan insanlar arasında eskiden gözlenen ve dayanışma içindeki mutlu gündelik yaşamlar; bugün mutsuz bireysel yaşamlara dönüşmektedir. İmece usulü tamamlanan işler, şenlik içindeki eğlenceler, yerini yalnızlığa terketmektedir (Bourdieu, 2009, s. 76-77). Çünkü egemen güçlerin genişleyen alanı, diğer tarafta kalan insanların yaşam alanlarını daraltırken onları daha fazla ötekileştirilmeye ve ezilmeye maruz bırakmaktadır. İki grup arasındaki fark büyüdükçe alt sınıf mücadele gücünü yitirmekte, herkesin her anlamda eşit olduğu bir dünya düşüncesi sadece hayal olarak kalmaktadır (Freire, 1991, s. 66).

Eşitsizlik konusu düşünüldüğünde akla ilk olarak genellikle ekonomik eşitsizlik gelir. Fakat sosyal eşitsizlik de en az ekonomik eşitsizlik kadar etkilidir (Çarıkçı, 2020, s. 127). Getto bölgelerinde yaşayan insanlar, egemen güçler tarafından o derece bastırılmış ve dışlanmıştır ki bu kişiler dezavantajlı konumlarını değişmez bir gerçeklik olarak kabul etmiş; yenilgi hissiyle kendilerini kader mahkûmu sayarak, durumu içselleştirmişlerdir (Ünal vd., 2010, s. 28). Tüm bu olumsuz yaşam koşulları neticesinde getto bölgelerde yaşayan bazı insanlarda hukuki açıdan uygun olmayan davranışlar da gözlenebilmektedir (Harvey, 2003, s.

132). Zaten dışlanmışlık hissi ile şehir merkezinin dışına mahkûm edilen bu gruplar; egemen güçlerin de yönlendirmesiyle kendi içlerinde etnik kökenlerine, dini inançlarına, kültürel farklılıklarına göre yeniden ayrıştırılır. Egemen güçler, kendilerine tehdit olabilecek bir ayaklanma durumuna karşı, bu grupları etkisiz hale getirmek için gruplar arası karmaşa ortamı yaratır. Bu sayede, kendi aralarındaki problemlerle baş etmek durumunda kalan bu grupların birleşerek neoliberal yapıya karşı ayaklanmaları ihtimali yok olur (Harvey, 2008, s. 29).

Sözü edilen durumun dünyadaki örneklerini Paris, Londra ve New York örneklerinde görmek mümkündür. Yirminci yüzyılın başlarında yoğun bir şekilde göç alan Paris, zamanla kalabalıktan ötürü hizmet verme ve alan yaratma açısından yetememeye başlamıştır. Çok fazla insan birikmesi ve yaşam şartlarının zorlaşması, aynı şehri paylaşıyor olmalarına rağmen insanların birbirlerinden uzaklaşmasına ve mekânsal bir ayrışmaya sebep olmuştur. Aynı dönemlerde yine yoğun göç alan bir diğer şehir olan Londra, Paris'in aksine belli bir alana sıkışıp kalmamış; göç aldıkça yerleşim alanlarını genişleterek şehirlerini büyütmüşlerdir. Şehir göç aldıkça zenginler şehir dışında daha konforlu araziler satın alıp evler yaptırmıştır. Zamanla bu bölgelerde yaşam alanları, alışveriş mekânları, eğlence yerlerinin açılması zenginlerin kendi gettolarını oluşturmalarına sebep olmuştur. Dolayısıyla Paris örneğinde olduğu gibi Londra örneğinde de mekânsal bir ayrışma olmuştur (Sennett, 2019, s. 178-179). Yirminci yüzyıl başlarında taşra bölgelerden New York'a da yoğun bir göç hareketi olmuştur. Çoğunlukla önce erkekler göç edip barınma problemini çözdükten sonra, ailelerini de yanlarına almışlardır. Barınacak yer konusunda fazla seçenekleri olmayan göçmenler; yerel halkın uzağında, getto bölgelerde, buraya daha önce yerleşmiş hemşehrilerinin yaşadığı mahallelere yerleşmeye bir nevi mecbur kalmışlardır (Sennett, 2019, s. 86). Benzer örnekleri üçüncü dünya ülkelerinde de görmek mümkündür. Hindistan'da yer alan Kalküta, ülkenin önemli ticaret merkezlerinin arasında yer almasına karşın ülkede yoksulluk, dışlanmışlık ve işsizlik yüksek orandadır. Yoksul ve işsiz kesim, kentin varoş tabir edilen kenar mahallerinde teneke malzemesinden barınaklarda yaşamaktadırlar. Kentin hareketli ticaret yapısı, ekonomik hayatı sürekli canlı tutarken; yoksul kesimler maddi imkânsızlıklardan ötürü kent yaşamına karışmakta güçlük çekmektedirler (Yılmaz, 2012, s. 278).

Türkiye’de 1966 yılında çıkarılan Gecekondu Yasası ile; kanuna aykırı bir şekilde, devlet arazilerine her an yıkılma ihtimaline karşın ucuz malzemelerle kısa sürede inşa edilen konutların kalıcı olması için zemin hazırlanmış ve zamanla bu meskenlere su, elektrik, kanalizasyon gibi hizmetler ulaştırılmıştır (Gecekondu Kanunu, 1966). 1980’ler sonrası gelişen sanayileşmenin yaygın olduğu şehirlerde hâkim kentleşme biçimi, gecekondu üzerinden olmuştur. 2000’li yıllara gelindiğinde kentsel dönüşüm projelerinin yaygınlaşmasıyla gecekondu ortadan kaldırma çabaları, insanların getto bölgelerinde gruplaşmalarına engel olamamış; aynı gruplaşma farklı yapılarda da olsa devam etmiştir (Çetin, 2012, s. 163). Gelir düzeyi düşük ailelerin kentsel dönüşüm kapsamında gecekondu apartman yaşamına geçmeleri, onların sosyo ekonomik yapılarını değiştirmemekle birlikte bu ailelerin apartman aidatı, emlak vergisi, doğal gaz masrafı gibi giderleri karşılama gücü olmadığından, dezavantajlı konumları yeni yaşamlarında büyüyerek devam etmiştir (Kentleşme Şûrası, 2009, s. 37).

Sanayileşme ve modernleşme sürecinde dezavantajlı grupların konumları refah düzeyi anlamında iyileşiyor gibi görünse de sosyal anlamda giderek kötüleşmektedir (Marx, 1969, s. 57). Gülhan (2020, s. 143) toplumsal ve mekânsal eşitsizliklerin yoğun olarak görüldüğü yerleşimlerde salgın hastalıklara daha çok rastlandığına değinmektedir. COVID19 pandemisi süresince göç ve sanayileşmenin yaygın olarak görüldüğü Zonguldak’ın büyük şehirler ile aynı kategoride değerlendirilmesi; pandemi sürecinde Sağlık Bakanlığı’nın oluşturduğu ‘Hayat Eve Sığar’ uygulamasında İstanbul ve Gaziantep’te yer alan gecekondu mahallelerinde virüsün diğer bölgelere göre daha yoğun olarak görülmesi, bu bölgelerin eşitsiz yaşam koşullarına maruz kaldığının göstergesidir.

Türkiye’deki kentsel dönüşümün en belirgin örneklerinden biri, İstanbul Tarlabası semtindeki kentsel dönüşüm sürecinde yaşanmıştır. Kozmopolit bir mahalle yapısına sahip olan Tarlabası’nda ikâmet eden insanlar hem sosyal hem mekânsal açıdan dışlanmaya maruz kalmaktadır. Mahallede dilencilik, yasa dışı seyyar satıcılık ve kapkaççılık durumlarına yaygın olarak rastlanmaktadır (Adaman & Keyder, 2006, s. 36-37). İstanbul ilçeleri arasında sosyo ekonomik açıdan son sıralarda yer alan ve kaçak yapılaşma, gecekondulaşmanın hâkim olduğu Sultanbeyli de Tarlabası örneğinde olduğu gibi birçok kent yoksulunu içinde

barındırmaktadır. İstihdam sorunu, işsizlik gibi nedenlerden ötürü bu şehirde yaşayan insanlar temel yaşam ihtiyaçlarını karşılamada güçlük çekmektedir. Sorunlarının çözümü olmasa da bir miktar iyileştirme alabilmek adına belediye ve yardım kuruluşlarından gelecek yardımlara muhtaç olan büyük bir kesim vardır. Sosyal yardımlar dışında şehirde ikâmet eden insanların yoksullukla mücadele edebilmesi imkânsız bir hale dönüşmüştür (Şahinoğlu, 2020).

Kıray (1964, s. 41) sanayileşmenin şehir yaşamı üzerindeki etkilerini ve gettolaşmayı Karadeniz Ereğli örneği üzerinden incelemiştir. Ağır sanayi öncesinde tüccarlar ve memurların, hükümet konağı ve sahil şeridi boyunca; balıkçılar ve çiftçilerin, konum olarak şehrin sahil şeridinin bir alt kademesinde yer alan mahallerinde; işçiler, göçmenler, küçük memurlar ve diğer kesimlerin ise şehrin üst taraflarında kümelandikleri görülmüştür. Dolayısıyla şehirdeki yerleşimlerin meslek gruplarına göre dağıldığı tespit edilmiştir. Sanayileşmenin getirisi olan toplumsal dönüşüm sürecinde çalışma ve yaşam alanlarının ayrışması sonucu mesleğe dayalı yerleşimler, yerini Kıray'ın "saçaklanma" tabir ettiği özgün bir mekânsal yerleşime bırakmıştır. Buna göre ileri teknolojiye büyük sanayi yerleşkesinin etkisiyle, sanayi tesislerinin kent dışına taşınmasıyla birlikte, metropoliten kent ve uydu sanayi bölgeleri arasında düzensiz yapılanmış düşük kaliteli konutlar ve küçük işyerleri oluşur (Kaçmazoğlu, 2017, s. 402-403). Ağır sanayi sonrasında kömür işletmeleri, demir-çelik fabrikasının kurulması, liman işletmeciliği Ereğli'nin yüksek oranda göç almasına neden olmuştur. Bu süreçte Ereğli'nin yerli halkı başka şehirlerden gelen insanları 'yabancı' olarak tanımlamışlardır. Yerli halk için yabancılar arasında da bir derecelendirme dikkat çekmiştir. Büyük şehirlerden iş yapmak için gelen insanlara 'yabancı' yerine 'misafir' denmekte olup, bu kişiler seçkin sayılırken; başka daha küçük şehir/kasaba/köyden gelen göçmenler sosyo kültürel durumlarına göre derecelendirilerek isimlendirilmişlerdir (Kıray, 1964, s. 81). Dünyada ve Türkiye'de değinilen getto yerleşimleri gibi bu araştırma kapsamında da sanayileşmenin etkisi ile yoğun göç alan bölgelerde insanların, kendi kültürlerinden insanlarla kentin getto olarak nitelendirilebilecek bölgelerinde kümelandikleri görülmektedir. Bu bölgelerde yaşayan insanlar, sosyal yaşam ve ekonomik durumlarından ötürü kendi bölgelerinden dışarıya çıkmadıkları için kentin farklı

bölgelerinde yaşayan insanlar açısından bilinmez ve endişe verici olarak görülebilmektedir.

1.2. Göç

Göç, kişi ya da kişilerin ikâmet ettikleri bölgeden başka bir bölgeye geçici veya kalıcı olarak yer değiştirme durumudur. İnsanların yaşadıkları yerde herhangi bir sebepten ötürü olumsuzluklarla karşılaşması, özgürleşme isteğiyle birleşince bu durum onları başka yerlerde yaşamaya sevk eder. Bu insanlar için sosyal, ekonomik ve daha birçok açıdan daha iyi yaşam standartlarına kavuşabilmek ancak başka şehirlere, ülkelere göç ile mümkündür (Başol, 1995, s. 209). Fakat göç alan bölge, istahdam ve barınma açısından göçmenlerin taleplerini karşılayamadığı zaman göç eden kişiler umduklarını bulamayarak mağdur olmaktadır.

On dokuzuncu yüzyıl ressamı Manet, resimlerinde yerinden edilmeler üzerinde durmuştur. İktisaden veya siyaseten yerinden edilmiş insanları, göçmenleri, sürgünleri, mültecileri betimlerken, resmin asıl hikâyesinin aslında tuvalin dışında cereyan etmekte olduğuna dikkat çeker. Bu kişiler yeni yaşam alanlarında yabancı olarak görülmekte ve büyük bir kültür şoku yaşamaktadırlar. (Sennett, 2011, s. 51). “Yerinden olmuş kişiler” eğitim hakkından yararlanamama, işgücü piyasasına yeterince katılamama, kentsel mekânda ayrımcılığa uğrama gibi birçok sorunla baş etmek zorundalardır (Ünal, 2013).

Sanayileşmenin ve tarımda makineleşmenin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan iç göç hareketleri, 1950’li yıllarda yoğun şekilde başlamıştır (Bourdieu, 2009, s. 53-55). Gülhan (2017, s. 208) 1955 yılından sonra Türkiye’de sanayi sektörünün tarım sektörünü geçtiğine ve bununla birlikte 1980’li yıllarda da kent nüfusunun kır nüfusunu geçtiğine dikkat çekmektedir. İç göçlerin yarattığı kentleşme öncesinde insanlar kırsalda yaşamakta ve tarımla uğraşmaktaydı. Genellikle geniş aileye mensup olan ev halkı topraktan geçinmekte, çocuklar ekonomik anlamda anne babalarına bağlı olarak yaşamaktadırlar. Sanayinin gelişmesi, özgürleşme isteği ve daha iyi yaşam şartlarına sahip olma düşüncesiyle köylerde yaşayan genç nüfus, anne babalarının mirastan ret tehdidine rağmen ailelerini terk edip kentlere göç etmişlerdir. Göç eyleminin maddi ve psikolojik açıdan hazır olunmadan yapılması, zaman içinde ailelerin köy ile bağlarını koparmış; köyden gelen desteğin giderek

azalması ve göç eden kesimin kent yaşamı deneyimlerinin olmaması gibi durumlar olumsuz sonuçlara neden olmuştur (Bourdieu, 2009, s. 53-55). Göç hareketlerinin etkileri neticesinde geniş aile yapısının çekirdek aile yapısına dönüştüğü; aile büyüklerinden gelen maddi-manevi desteğin azaldığı ve yoksulluğun arttığı görülmüştür (Şen, 2020, s. 106). Farklı bir şehirde yaşama isteği başta her ne kadar ümit vaat edici olsa da aynı zamanda bu durum bir bilinmezdir ve endişe vericidir (Harvey, 2008, s. 194). Bu sebeple farklı toplumsal yapılardan göç eden birçok insan, gittikleri yerde ilk iş olarak kendileri gibi olanları bulma arayışına girerler. Çünkü bilmedikleri bir şehrin tehlikelerine karşı alacakları en büyük önlem, ötekilere karşı güven duyacakları bir yaşam alanı oluşturmaktır (Harvey, 2008, s. 194). Güvenli bir yaşam alanı oluşturma çabalarının yeterli olmadığı durumlarda ise içe kapanma ve bir bilinmezlik hissi görülür (Bulut, 2015, s. 96). Bu bilinmezlik hissini göç edilen bölgenin yerel halkı da göçmenlere karşı yaşamaktadır. Alışık oldukları yüzler dışında farklı birilerinin yaşadıkları şehre gelmesi, yerel halk için de bir bilinmezdir. Kendi kültürlerinden bambaşka bir kültüre ait olan bu yabancıları kabullenmekte zorluk çekmeleri olasıdır (Sennett, 2019, s. 73).

Uluslararası göç ise genellikle vasıflı insanların beyin göçü ve vasıfsız işgücü göçü şeklinde olmaktadır. İstihdam açısından farklılıklar olsa da her iki durumda da göçmenlerin kendilerini o şehre ait hissetmemeleri ve kimlik sorunları yaşamaları açısından travmatik bir durum oluşmaktadır. Bu travmatik durumla birlikte göç etmenin maddi, manevi açıdan ağır şartları olsa da bu göçmenlerin yaşamları, geldikleri yerde yaşayan insanlar açısından cazip görünerek diğer insanları da etkisi altına almaktadır (Güllüpcinar, 2012, s. 70-74). Uluslararası göç, vasıflı-vasıfsız insanların yanı sıra öğrenci göçünü de kapsamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı ve YÖK'ün girişimleri sonucu gerçekleştirilen projeler kapsamında Amerika ve Avrupa'ya Türkiye'den birçok öğrenci göç etmektedir. Yurtdışına giden öğrencilerin mezun olduktan sonra Türkiye'ye geri dönüş yapmama oranları %30-%50 civarındadır. Sunulan fırsatlar, ülkelerin verdikleri eğitim, mezuniyet sonrası iş bulma oranının yüksek olması Türkiye'den Batı ülkelerine yapılan öğrenci göçünün başlıca tercih sebepleridir. Türkiye'ye yurtdışından gelen öğrenciler ise maddi gücü düşük, genellikle kendi maddi kaynaklarıyla okumak durumunda kalanlardır. Yurt dışı göçmenlerinin Türkiye'yi tercih etmesinin bir

başka nedeni de Türkiye'nin coğrafi konumu ve kültürel yatkınlıklara olan ilgidir (Toksöz, 2006, s. 233-241).

Avrupa ve Amerika'ya yapılan uluslararası göç, bu kıtalarda yer alan ülkelerin vasıflı- vasıfsız işçi istihdam etme talepleri doğrultusunda olduğundan, bu ülkelere giden göçmenler işsiz kalmamaktadır. Fakat Türkiye'nin iç ve dış göç kapsamında göçmen alımına bir kota belirlememesi ve göç alan illerin istihdamı karşılayamaması, bu göçmenlerin yeni kente uyumunu imkânsız kılmaktadır (Güçlü, 2002, s. 75). Asya, Afrika, Ortadoğu ülkelerinden çok sayıda göç alan Türkiye, göç yolları üzerinde olması ve aynı zamanda Batı ülkelerine geçiş sağlamak için transit bir ülke olarak uluslararası göç kapsamında ayrıca dikkate değerdir (Kolukırık, 2014, s. 39). Türkiye'de yaşayan göçmenlerin içinde en fazla nüfusa sahip olan grup Suriyelilerdir. Bu grup genellikle inşaat, tarım ve hizmet sektörlerinde mevsimlik ya da vasıfsız işlerde düşük ücrete çalıştırılmaktadır (Türk Tabipler Birliği, 2016, s. 43). Hükümet, barınma ve sağlık konularında bu göçmenler adına önlemler almış ve yaşam alanı oluşturmak adına çeşitli bölgelerde kamplar kurmuştur. Burada amaç; geçici bir süreliğine göçmenlerin acil ihtiyaçlarını karşılamaktır. Fakat söz konusu olan 'geçici süre' kavramı net bir şekilde öngörülemediğinden, 2011 yılından bu yana alınan önlemlere rağmen uyum sorunları baş göstermiştir (Yavuz & Mızrak, 2016, s. 193-194).

Göç hareketleri sonucu oluşan kozmopolit yapı, farklılıkları da beraberinde getirdiğinden; okullarda öğretimin niteliği düşmektedir. Bu sebeple okullara çok iş düşmektedir. Okul, göç kaynaklı dezavantajlı konumu ortadan kaldırmak adına çeşitli uygulamalar geliştirerek, farklı etnik gruplardan gelen öğrencileri aynı seviyede tutabilmelidir. Ayrıca müfredatın yanında etnik gruplara yönelik dil kursları, çeşitli alanlarda yetişkin eğitimleri düzenlenmelidir. Özellikle getto bölgelerde yer alan okullar çevreden soyutlandığından, eğitim alanında daha çok çaba gösterilmelidir (Tezcan, 1985, s. 226-227). Okula başlayacak çocukların ikâmet bölgelerinde yer alan okullara gitmek zorunda olmaları, çevreden soyutlanmaya verilebilecek en iyi örnektir. Getto bölgelerde ekonomik gücü zayıf ailelerden gelen çocuklar, oturdukları mahallelerde de okulda da hep kendileri gibi kişileri görmekte; dış dünya ile etkileşim kurmadan yetişmekteledir (Altınkurt & Aysel, 2016, s. 33). Türkiye'de yaşayan göçmenler yasal anlamda okula gitme

hakkına sahiplerdir fakat uyum sorunundan dolayı bu konuda büyük sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bu durum yaşlılarına göre geride kalmalarına yol açar (Türk Tabipler Birliği, 2016, s. 12). Bu çocukların çevreye uyum sağlamalarının en etkili yolu yaşlılarıyla iletişim kurmalarını sağlamaktır. Bu da en verimli şekilde okul ortamında gerçekleşebilir (Bulut, 2005, s. 108). Göçmen çocuklar dil ve uyum sorununun yanında eğitime erişim konusunda öğretmen, koordinasyon eksikliği, müfredat ve öğretim materyalleri eksikliği, yoksulluk, çocuk işçiliği, toplumsal kabul ve uyum gibi sorunlarla da karşılaşmaktadır. Bu sorunlar eğitimde fırsat eşitsizliğine sebep olmaktadır (Gencer, 2017, s. 844). Eğitim hakkından yeterince yararlanamayan çocuklar, dezavantajlı konumlarını yeniden üreterek hem bugün, hem de gelecekte her iki ülke açısından büyük bir sorun oluşturma potansiyelini taşımaktadırlar (Yavuz & Mızrak, 2016, s. 193-194). Araştırmaya konu olan mahallede yaşayan çocukların da çok farklı kültürel yapılardan gelmesi ve sosyokültürel arkaplanlarını umursamadan aynı eğitime tabi tutulmaları, bu öğrencilerin eğitim ortamlarına adaptasyon süreçlerini olumsuz anlamda etkileyebilmektedir.

1.3. Suç ve Şiddet

Suç, çok boyutlu bir kavram olduğu için herkes için genel-geçer bir tanımını yapmak zordur. Türk Dil Kurumu'na göre suç "*Törelere, ahlak kurallarına, yasalara aykırı davranış*" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1996). Suç türleri sosyoloji, din ve psikiyatri gibi birçok farklı disiplinin konusunu oluşturur. Çünkü suç, toplumsal yapı ile ilişkilidir (Erkan & Erdoğan, 2006, s. 80). Eşitsiz yaşam koşulları ve gelir eşitsizliklerinden ötürü artan yoksulluk durumu, insanların kendilerini toplumdan kopuk hissetmelerine yol açmaktadır. Toplumdan kopuk yaşayan kişiler, toplumsal-yasal düzene uymama konusunda rahat tavırlar sergileyebilirler. Bu durum suç ve şiddet olgularının artmasına neden olmaktadır. Zor yaşam koşulları karşısında zaman zaman mücadele gücünün kaybedilmesi kaçınılmazdır (Özdek, 2009, s. 32). Wang ve Minor (2002; aktaran İnceler, 2019, s. 53) suç ve şiddet olaylarının en fazla görüldüğü yerlerin dezavantajlı grupların yerleşim yerleri olduğuna dikkat çekmektedir. Suç ve yoksulluk birbirleriyle ilişkili kavramlardır.

Neoliberal politikalar ve sanayinin gelişmesi ile yaşanan köyden kente göç durumu yüzünden şehirler karmaşık, bilinmez ve tehlikeli bir hal almıştır (Sennett, 2019, s. 184). Göç eden her kişi ya da ailenin, yeni hayata kolay uyum sağlamak adına aynı şehre daha önceden göç eden hemşehrilerinin yanına yerleşmesi nedeniyle zamanla bu grupların bazıları o kadar kalabalıklaşır ki oturlan mahalle ya da sokak, çevredeki diğer vatandaşlar tarafından o kişilerin geldikleri yer ile adlandırılır. Zaman içinde büyüyen grupların üyelerinden herhangi biri, karşı gruptan biriyle bir sorun yaşadığında, bu durumu tüm grup üzerine alınarak topluca karşılık verme yoluna gidebilir. Toplumsal karmaşalar, toplumsal yaşam için tehdit unsurudur. Bu karmaşa durumlarında şiddet ve suça eğilim görülür (Erman, 2002, s. 2-3).

Ekonomik gücü yüksek insanların genellikle kendi getto alanlarında yaşamayı tercih etmelerinin nedenlerinden biri; kozmopolit bir yerleşim yerinde sokağa çıktıklarında ekonomik, sosyal ve kültürel yönden kendilerinden aşağıda gördükleri insanlarla aynı ortamı paylaşmak istememeleridir. Çünkü bu insanların, nasıl davranılması gerektiğini bilmeyen, tehlikeli, nerede ne zaman ne yapacakları belli olmayan kişiler olduğu düşünülmektedir. Sokaklarda dilencilerin olması, çöplerin etrafa saçılması, arabaların gelişigüzel park edilmesi gibi birçok düzensizlik mevcuttur ve bu huzursuzluk verici durumlar üst sınıftan insanlar için tehlikeli bulunmaktadır. Hatta üst sosyoekonomik sınıftan gelen insanlar, alt sınıftan insanlar tarafından gasp edilme, şiddete maruz kalma gibi korku verici durumlardan endişe etmektelerdir (Ayata, 2017, s. 40). Sennett (2019, s. 16) kimsenin kozmopolit bir mahallede yaşamaktan hoşlanmayacağını savunur. Konforlu bir yaşam içinde yaşayan zenginlerle kendi durumunu kıyasladığında bazı kişiler, zenginlere benzemek isterler ve bu durumun sonucu olarak gözlenen ilk adım, kişinin kendi ortamında isyankâr bir tavırla karmaşa çıkarmasıdır. Kişi bu noktada hem kendi kaderine hem içinde bulunduğu ortama hem de üst sınıftakilere isyan eder (Freire, 1991, s. 80-81). Bauman (1998, s. 76) yoksullukla mücadele konusunda ahlaki yaklaşımın önemine değinir. Yoksul kesim diğer sınıfların gözünde potansiyel suçlu kişilerdir ve onların bu dezavantajlı konumlarını ortadan kaldırmak adına bir çözüm yolu üretilmemektedir. Bu alanda iyileştirme adına herhangi bir adım atılamaması kişilerin sorumluluk duygusunu her geçen gün zayıflatmaktadır. Bu durum alt sınıflardan insanların aile yapısını da olumsuz

etkileyerek aile içi ya da aile-çevre arasında çatışmalara neden olmaktadır (Özbay, 2017, s. 32). Aşkın ve Aşkın (2017, s. 19-20)'a göre düşük sosyo-ekonomik yapıdaki aileler, çatışma durumları ile karşı karşıya kaldığında şiddeti bir çözüm yolu olarak görmektelerdir.

Göç, suç, yoksulluk gibi nedenlerden dolayı dezavantajlı aile ortamında büyüyen çocukların suça sürüklenme olasılıkları yüksektir (Erkan & Erdoğan, 2006, s. 89). Ayrıca geniş aile yapısı, boşanmalar, işsizlik ve suça sürüklenmiş aile üyeleri, çocukların eğitim hayatını da olumsuz yönde etkilemektedir (Tezcan, 1985, s. 163-167). Kızmaz (2004)'ın Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan cezaevlerindeki 960 hükümlü ile suç-okul ilişkisi üzerine yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre suçluların büyük kısmı, düşük öğrenim düzeyine sahiptir. Eğitim almanın suç işleme potansiyeline etkisini anlamayı amaçlayan başka bazı araştırmalar da konuyla ilgili fikir vermektedir. Yıldız (2004, s. 288)'ın 23600 hükümlü kişinin verilerinden elde ettiği araştırma sonuçlarına göre; hayatında hiç eğitim almamış veya eğitim düzeyi ilkokul seviyesinde kalmış kişilerin çoğunlukla kaçakçılık, uyuşturucu madde kullanmak/satmak, hırsızlık, sarkıntılık, ırza geçme, yaralama, cinayet suçları ile sıkı ilişki içinde olduğu görülürken; öğrenim düzeyi lise ve üniversite bitirmiş kişilerin ise genellikle dolandırıcılık suçu ile sıkı ilişki içinde olduğu gözlemlenmiş olup, diğer suçlarla aralarında zayıf ilişki bulunmuştur. Bu durum, alınan eğitimlerin suçu tamamen yok etmeyip suçun niteliğini yükseltebilmesi potansiyelini de ortaya koymaktadır. Akdi, Karamanoğlu ve Şahin (2014) de yapmış oldukları araştırmada işlenen suç sayısı ve eğitim düzeyi arasında ters orantı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Eğitim düzeyinin artması, suç oranını tamamen ortadan kaldırmasa dahi bu oranın düşmesine vesile olduğu için; eğitim düzeyinin yükseltilmesi, kötü alışkanlıklardan uzak durmak adına halkın bilinçlendirilmesi, yaşanan çatışma durumlarında şiddete başvurma durumunun değiştirilmesine yönelik farkındalık çalışmaları gibi önlemler alınarak suç ve şiddet oranı eğitim ile düşürülebilir. Ayrıca eğitim süreçlerinin yaşamla bağının kurulması; insan hakları gibi evrensel ilkeler ile değer felsefesi, ahlak felsefesi (etik) gibi konuların programlara dâhil edilmesi ve okullarda psikolojik danışmanlık hizmetlerinin daha etkili hale getirilmesinin önemi de bu araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır (Yıldırım, 2014). Getto bölgelerde görülen dezavantajlı yaşam koşulları, yaşamın her alanına olumsuz yansıdığı gibi çocuk

yetiştirmede de etkisini göstermektedir. Yasal-toplumsal düzene uyum sorunlarının yaşandığı bir aile ortamında büyüyen çocukların gördüğü yaşam şekli bu olduğu için, bu çocuklar büyüdüklerinde, onların da suça sürüklenmeleri söz konusu olabilmektedir.

1.4. Yoksulluk

Yoksulluk dendiğinde akla ilk olarak gelir-gider dengesinin örtüşmemesi gelir. Fakat yoksulluğu yalnızca giderlerin karşılanamamasına yol açan düşük ekonomik seviyeyi ifade eden dar bir tanıma sıkıştırmanın doğru olmadığını, daha kapsamlı olarak ele alınması gerektiğini savunan bir kesim kuramcı da bulunmaktadır. Buna göre örneğin sosyal yaşama katılma, kamusal hizmetlere erişim de yoksulluk sınırını belirlerken değerlendirmeye alınmalıdır. Fakat yoksulluğu ele alırken izlenen birbirinden farklı iki yaklaşım da kapitalizmin yoksulluk üzerindeki etkilerini ortaya koymada tek başına yeterli olamamıştır. Yoksulluk araştırmaları ile durumu sadece yoksulların lehine çevirecek şekilde çözümler üretilmiş fakat yoksulluğun ortadan kaldırılması ile ilgili bir çözüm sunulamamıştır. Çünkü yoksulluğun egemen g   ler tarafından biraz iyileştirilerek kontrol altında tutulması, kapitalizmi destekleyen bir olgudur (   elik, 2013, s. 418). Kapitalist sistem, gerektiğinde düşük ücretlerle işgücü piyasasına dâhil edilip, gerektiğinde istihdam dışı bırakılabilecek bir yapıya ihtiyaç duymaktadır. Bu yapı yoksulluğun artmasına neden olmaktadır (Marx, 1978). Getto bölgelerde yaşayan insanların çoğunluğunu çalışan yoksullar oluşturmaktadır. ‘ alışan yoksulluk’ kavramı, bir haneyi paylaşan ve o hanede çalışan aile üyelerinin toplam gelirlerinin, o ailenin aylık gelir-gider dengesini karşılayamaması durumu ile açıklanabilir. Marx (1978, s. 674)  alışan yoksulluğunu sınıf eşitsizlikleri bağlamında ele almak gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre yoksullar ayrı bir sınıf değil; tam tersine neoliberal düzende sınıfın bir parçası olarak rol oynamaktadır.  alışan yoksulluğun çözümü için gelir düzeyini yükseltmek ve istihdam yaratmak yeterli olmamaktadır. Bu noktada yapılması gereken, yoksulluk durumunu oluşturan asıl etmenlerin belirlenerek buna yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesidir (Kapar, 2005, s. 65).

Yirmi birinci yüzyılda artık etkileri güçlü şekilde hissedilen neoliberalizm, rekabetçi insan profilinden yarar sağlar. Bu nedenle devletler gelirler arasındaki

farkı azaltacak çözümler bulmak yerine, ekonomik anlamda rekabetçi bir ortam yaratmayı tercih etmektedir. Aksi takdirde ekonomi istenen seyrinde olmaz, piyasalar işlemez. Gelirler arasındaki makası günden güne açmaya yarayan bir diğer faktör de ekonomik gücü yüksek olanların gücüne güç katmalarını sağlayan küreselleşme eğilimleridir. Küresel dünya sermayedarlara sermayelerini büyütme adına sürekli yeni fırsatlar sunarken, yoksul kesim yaşam standartları açısından sürekli olarak yıkıma uğramaktadır. Düşük gelirler ve sosyal yaşamın imkânlarından faydalanamamanın zorunlu sonucu olan dışlanma, insan-toplum arasındaki ilişkinin kalitesini de belirler. Kişinin dışlanmaya maruz kalma oranı toplum içine kaynaşmasını sınırlar. Toplumsal ilişki ağlarından yoksun olma durumu yoksulluğu içinden çıkılamaz bir kısır döngüye sokmaktadır (Aydın, 2014, s. 3-4; Silver, 1994, s. 535; Bradly, 2000, s. 23). Küresel neoliberal düzende devletin yoksulluğu azaltmak adına politikalar geliştirmek yerine, yoksulları destekleme işini yardım kampanyaları adı altında sosyal yardım kuruluşlarına, sivil toplum örgütlerine ve özel kurumlara bırakması; yapılan yardımların geçici olması ve miktar olarak sıkıntıların çözümü için yeterli olmaması nedeniyle yoksulluk durumu daha da derinleştirmektedir. Bu durum sağlık, beslenme, eğitim açısından kötü yaşam koşullarını doğurmaktadır (Özdek, 2009, s. 14; Harvey, 2003, s. 109; Foucault, 2004, s. 145-147). Bugün tüm dünyada çözülemeyen bir sorun olan yoksulluk, ekonomik bir sorun olmaktan ziyade toplumsal bir sorun haline dönüşmüştür (Sipahi, 2006, s. 174).

Yoksulluk durumu, iyi bir eğitim ve iyi bir meslek edinerek giderilebilir fakat bunun için çok zorlu yollarla mücadele etmek gerekir. Çünkü cinsiyet, fiziksel kapasite, içinde yaşanan mekân, ekonomik konum ve sosyal konumlara göre yoksulluğun da türleri vardır ve herkesin yoksulluğu hissetme, yaşama biçimi farklıdır (Bourdieu, 2010). Bir toplumda eğitim seviyesi arttıkça yoksulluk azalır. Fakat hayatlarına sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı konumda başlayan çocuklar eğitim ortamlarında da dezavantajlı konumlarını sürdürmektedir. Zenginler çocuklarının eğitimleri için sürekli olarak maddi, manevi destekte bulunurken; alt sınıflar yaşamın her alanında zorlu şartlarla mücadele etmek zorundadır (Ayata, 2020, s. 15-27). Eğitim seviyesi düşük insanlar emek piyasasında düşük ücretli işlerde çalışmaya mecbur bırakılmaktadır (DPT, 2000, s. 31). Bununla birlikte son yıllarda eğitilmiş gençlerin de istihdam sorunları yaşadıkları, işsizlik sorunlarıyla

mücadele ettikleri görülmektedir. Bu sorunlar eğitime verilen önemin sorgulanmasına yol açmaktadır. Üniversite mezunu işsizlerin büyük bir kısmı, işsizlik ve yoksullukla mücadele edebilmek adına düşük ücretli, vasıfsız işlerde çalışmak zorunda kalmaktadır (Mütevellioğlu, Zambak & Mert, 2010, s. 227). Tüm bu zorluklara rağmen kişi ait olduğu kültürün ona dayattığı olumsuz durumlardan kaçıp, mücadele gücü ile yeteneklerini birleştirmeyi başarırsa ancak o zaman dezavantajlı konumunu değiştirebilir. Aksi takdirde yoksulluk durumu kaçınılmazdır (Kalaycıoğlu & Rittersberger- Tılıç, 2002, s. 240). Araştırmanın konusunu oluşturan mahallede ekonomik ve sosyal açılardan yoksulluğun her halinin en derinden yaşanması, neoliberal eğitim süreçleri ile birlikte düşünüldüğünde; söz konusu mahalleyi eğitim aracılığıyla dikey hareketlilik olanaklarının güncel durumunu anlamada labaratuvar haline getirmektedir.

1.5. Okulda Kazandırılan Kültürel Kodlar

Herkesin eşit standartlarda eğitim görebilmesini sağlamak üzere devlet tarafından eğitime yapılacak kamusal kaynak miktarının yeterli düzeyde olması gerekmektedir (Ünal & Özsoy, 1998, s. 42). Fakat neoliberalizmin kurumları özelleştirme çabaları eğitim camiasına da sıçramış; devletten okullara kaynak aktarımı azalmıştır (Marchelli, 2003, s. 4; aktaran Yolcu, 2007, s. 47). 1980'ler öncesi yoksul ailelerden gelen çocukların devlet bursları, yatılı okullar gibi uygulamalarla ücretsiz bir şekilde eğitim hakkından yararlanabilme imkânı sayesinde pek çok yoksul çocuk nitelikli eğitimler alarak yüksek kazançlı meslekler edinebilmekte iken; bugün neoliberalizmin yaygınlaşması, eğitim alanındaki maddi kaynak sıkıntısı ve özelleştirme çabaları ile eğitim, alım gücüne bağlı bir hizmete dönüşmüştür (Yolcu, 2007). Oysa ki eğitim hakkının herkes için eşit olduğu savı, ulusal ve uluslararası alanda yasalarla korunmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982, s. 14)'nın 42. maddesine göre;

“Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır. Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile

burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır”

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948)’nin 26. maddesine göre;

“1. Herkes, eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel öğrenim aşamalarında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğrenim, yeteneğe göre herkese eşit olarak sağlanır. 2. Eğitim, insan kişiliğinin tam geliştirilmesine, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu yerleştirmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki etkinliklerini güçlendirmelidir. 3. Ana-babalar, çocuklarına verilecek eğitimi seçmede öncelikli hak sahibidir.”

Eğitimin herkes için eşit bir hak olması durumu, bugün neoliberalizm etkileri neticesinde geri plana atılmış ve eğitim yoluyla sınıf atlama durumları olanaksız hale gelmiştir (Yolcu, 2007). Küresel bakışa göre eğitim, neoliberalizmi destekleyecek bir amaca hizmet etmelidir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için ise okul müfredatları yeniden revize edilmeli; öğretmenler küresel pazarın dilini öğrenip öğrencilerini bu amaca hizmet edecek şekilde eğitmeli, öğretmelidir. Bu bakış açısına göre okul bir pazardır ve öğrencilere müşteri gözüyle bakılmaktadır (Korkmaz, 2017, s. 178-181). Dolayısıyla neoliberalizmin her alanda oluşturduğu pazar piyasası, eğitim camiasına da sıçramıştır (Şen, 2020, s. 104).

Althusser (2000, s. 43), devlet sisteminin bir ideoloji üzerine kurulduğundan söz etmektedir. Buna göre egemen güçler, ideolojileri bağlamında tüm sistemi kendileri lehine olacak şekilde yönetir. Dış dünyayı öğrenmeye en açık olunan dönem olarak anasınıfı çağından itibaren okul hayatı boyunca çocuklara bahsi geçen ideoloji aşılmanmaya çalışılır. Eğitim, sadece okulda ders saatleri içerisinde olan bir uygulama değildir. İnsan, yaşamının her anında eğitime tabidir ve bu eğitim faaliyetlerinin büyük bir kısmı örtük şekilde gelişmektedir. Bu yolla edinilen bilgiler daha kalıcı olmaktadır. Eğitim sistemi içerisinde direkt olarak değil de açık olmayan bir şekilde sunulan ve sosyal-psikolojik etkileşimle kazandırılan değerler ‘örtük program’ olarak adlandırılmaktadır (Erden, 2006, s. 3-4). Anyon (1983, s. 19-37) yapmış olduğu çalışmada farklı sınıfsal yapıdan kişilerin örtük programdan nasıl etkilendiklerini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre örtük program, hâkim kültürel sermayeye sahip kişilerce belirlenmektedir ve bu durumdan olumsuz anlamda en çok etkilenen grup işçi sınıfı ailelere mensup kişilerdir. Bacanlı (2006, s. 61)’ya göre okulda kazandırılmaya çalışılan kazanımlar öğretim ile ilgiliyken örtük program aracılığıyla edinilen kazanımlar eğitimle ilgili olup kalıcıdır.

Çocuğun ailesinde gördüğü yaşam biçimi ve okuldaki hâkim kültürel sermaye arasında farklar olmaya başladığı zaman, çocuk kendi içinde çatışma yaşamaya başlar (Althusser, 2000, s. 43). Düşük ekonomik gücü olan aileler yaşadıkları ortamda kendileri gibi olan insanlarla yaşadığından, ortak bir kültür oluşturabilir fakat okul ortamında egemen güçlerin kendi sermayelerini dayatmasından ötürü alt sınıftan gelen çocuklar okul karşıtı bir kültür geliştirir. Çünkü okulda gördükleri ve yaşam tarzları arasında bariz farklılıklar vardır. Bu çocuklar kendisini okula yabancı ve dışlanmış hisseder (Willis, 2016, s. 124). Bugünün Türkiye’inde taşradaki çocukların taşınmalı eğitim kapsamında kentli çocuklarla birlikte eğitim görmesi, bu duruma çok güzel bir örnektir. Devlet tarafından karşılanan ücretsiz servis, ücretsiz öğle yemeği, taşradaki çocukların kentte yaşayan çocuklarla aynı eğitimi alması gibi durumlar ile eğitimin herkes için eşit olduğu savunulmaktadır. Fakat taşradan gelen çocukların kentte yaşayan maddi gücü yüksek aileden çocuklarla aynı sınıfta eğitim görmesi durumu, sadece servis ve öğle yemeğinin karşılanması ile eşitlenemez. Bu uygulamada giyim, kırtasiye, sosyal yaşam gibi birçok alanda taşradan gelen çocukların dezavantajlı konumları daha da derinleşmektedir (Altinkurt & Aysel, 2016, s. 14). Dezavantajlı gruplardan okul karşıtı kültür geliştirme ihtimali yüksek olan bir başka grup ise göçmenlerdir. Göçmen çocuklar sınıf ortamında arkadaşları ve öğretmenleri ile etkileşim kuramadıkları için okuldaki kazanımlardan eksik kalırlar. Dil sorunu da yaşadıkları için arkadaşları ile iletişimleri sınırlıdır. Genellikle grup dışında kalırlar. Sosyo-ekonomik imkânsızlıklardan ötürü temizlik, beslenme konusunda da diğer çocukların ve ebeveynlerinin tepkisini çektikçe dışlanmışlık hissi daha da perçinlenmiş olur. Öğretmenler de bu soruna karşı çözüm yolu bulamamakta ve kendilerini çıkmazda hissetmektedirler. Dolayısıyla okula gidiyor olmaları, bu çocukların eğitimden tam anlamıyla yararlandıkları anlamına gelmez (Uzun & Bütün, 2016, s. 79). Ayrıca bu çocuklar okulda onlara kazandırılmaya çalışılan eğitim ve kültüre uzaktırlar. Bu noktada öğretmene çok iş düşmektedir. Okula yabancılık hisseden öğrenciler iyi tanınmalı, gözlem yapılarak bu öğrencilerin diğer öğrencilerle aralarındaki farklılıkların giderilmesi için çalışılmalıdır (Tezcan, 1985, s. 87).

Marsist teori, sınıflar arası eşitsizlik durumlarını ekonomik güç ile ilişkilendirirken; Bourdieu, sınıflar arası eşitsizlikleri kültürel formlar üzerinden anlamaya çalışır (Bourdieu & Passeron, 2014). Bourdieu (2015, s. 184-185)’a göre yüksek kültürel sermaye ve eğitime yapılan yatırımlar okul başarısında büyük bir

etkendir. Ayrıca bir okuldaki yüksek kültürel sermayeye sahip öğrenci sayısının çokluğu, o okulu diğer okullara göre hiyerarşik açıdan üst sıralara taşır. Aynı okulda aynı öğretmenlerden aynı eğitimi almış iki kişinin farklı unvanlara sahip olmalarının nedeni, edinmiş oldukları kültürel sermayeleridir. Düşük kültürel sermayeye sahip kişilerin üst kademelere geçme olasılığı, yüksek kültürel sermayeye sahip kişilere göre daha düşüktür. Bu durum eğitimde eşitsizlikleri doğurur (Bourdieu, 2015, s. 130-131). Ayrıca farklı kültürel sermayeye sahip insanların eğitim almaya karşı bakış açıları farklı olabilir. Willis (2016, s. 98)'e göre işçi sınıfından gelen öğrenciler, hayatta başarılı bir yaşam elde etmek için iyi bir diplomaya sahip olmanın gerekli olmadığını düşünürler. Onlar için okula gitmek yerine meslek öğrenmek daha önemli ve işe yarardır. Okula dair kültürel kodları daha iyi çözümleyebilmek adına, aşağıda Bourdieu'nun kültürel sermaye, yeniden üretim ve habitus kavramlarına yer verilmiştir.

1.5.1. Bourdieu ve Kültürel Sermaye

Bourdieu, 1930 yılında zengin bir köylü ailesine mensup anne ve memur bir babanın çocuğu olarak Fransa'nın bir köyünde doğup büyümüştür. Okul hayatına köyde başladıktan sonra eğitimine şehirde devam etmiştir. Köyden şehre geldiğinde aksanı yüzünden okul arkadaşlarından farklı olduğunu görmüş ve kendisini hiçbir zaman yeni ortama ait hissetmemiştir. Eğitim deneyimi sayesinde üst sınıfa dâhil olan Bourdieu'nun kendi çocukluğunda yaşadığı bu farkındalık, onu büyüdüğünde bu konu ile ilgili araştırmalar yapmaya itmiştir. Yıllar içinde kendisini geliştirip 1981 yılında profesör olan Bourdieu, yaptığı çalışmalar ve geldiği konum itibarıyla tüm dünya nezdinde saygınlık kazanarak hayatını bir entelektüel olarak bitirmiştir (Green, 2018, s. 224-225).

Bourdieu'nun hayatındaki en büyük dönüm noktası, 1955-1960 yılları arasında Cezayir'de askerlik yaptığı dönemdir. Burada geçirdiği süre zarfında o dönemlerde etnografiye ilgi duyarak doğup büyüdüğü Bearn kasabası ve Cezayir'de yer alan Kabil halkına yönelik etnografik saha çalışmaları yapmıştır. Bu iki bölgede yaşayan halkın karşılaştırmalı analizini yapan Bourdieu, sömürge ve kapitalizm alanlarına da ilgi duymaya başlamıştır. 1960 yılında Cezayir'den Fransa'ya dönen Bourdieu, Avrupa Sosyoloji Merkezi'nde kurum sekreteri olarak

işe başlamıştır. Marksist yaklaşımlar ile kültürü; ekonomik güç ile sınıf ilişkisini harmanlayarak çalışmalarını yürütmüştür (Bourdieu & Passeron, 2014).

Bourdieu (2006, s. 133) aile kavramını “birbirlerine, ya bağ (yani evlilik) ya soy zinciri ya da daha istisnai bir biçimde evlat edinme yoluyla bağlanan, birbiriyle akraba bireyler bütünü” şeklinde tanımlar. Toplumsal düzenin korunumu ve devamlılığı da aile kurumu ile sağlanır. Anne ve babadan çocuklarına aktarım sadece biyolojik yapının aktarımıyla sınırlı değildir. Aynı zamanda soyisim, yaşam şekli, inanışlar, kültür ve tavırlar da çocuklara aktarılır. Bu aktarım bilinçli ya da denetimli yapılan bir durum değildir. Nasıl ki kişinin kendisi de ailesinin denetimi dışında, içinde yaşadığı ortamın getirdiklerini kendiliğinden benimseyip yaşamını buna göre şekillendirdiyse, çocukları da aynı şekilde bu mirası devralıp yeniden üretimini sağlayacaktır. Bourdieu bu durumu ‘kültürel sermaye’ olarak tanımlar (Bourdieu, 2006, s. 139).

İnsanlar karşılaştıkları durumları kendi kültürel sermayeleri doğrultusunda değerlendirmektedir. Örneğin pirinç herkesin kolaylıkla ulaşabileceği ve ayrıca da hem zenginlere hem fakirlere besleyicilik ve lezzet yönünden hitap eden bir tahıl ürünüdür. Fakat farklı toplumsal sınıflar arasındaki ayrım bu noktada dahi kendini göstermektedir. Aynı ürün alt sınıflar tarafından pirinç haşlama ya da sütlaç olarak tüketilirken üst sınıflara körili pilavı çağrıştırır. Dolayısıyla kullanılan her ürünün değeri, içinde yaşanan toplumun kullanımına göre belirlenir (Bourdieu, 2015, s. 38-39). Bu duruma verilebilecek bir başka örnek ise şudur: Farklı kültürel sermayelere sahip insanlara tuhaf bir ışık altında çekilmiş aşırı makyajlı bir kadın resmi gösterilmiş ve resmin onlara ne ifade ettiği sorulmuştur. İşçi sınıfından insanlar resimden korkup iğrendiklerini belirtmişlerdir. Üst tabakadan insanlar ise resmi başka sanat eserleriyle kıyaslamış ve resmin ne anlatmak istediğini irdelemişlerdir (Bourdieu, 2015, s. 74-75).

Egemen güçler ekonomi, sağlık, eğitim gibi her alanda baskın olduğundan kendi sermayelerine uyacak şekilde sistemi yönlendirmektedir. Eğitim ortamında da her ne kadar eşitlik olduğu dile getirilse de egemen güçlerin kültürel sermayelerini destekleyici uygulamalar görülmektedir. Toplumdaki sınıfsal hiyerarşiler, eğitim ortamlarında da görülmektedir (Bourdieu & Passeron, 2019, s. 246). Bourdieu (2005, s. 42)’a göre eğitim sistemi diplomalılar (soylular) ve

diplomasızlar (damgalılar) olmak üzere iki farklı hiyerarşik grup yaratır. Aldıkları eğitimin yanında her iki grup da ayrıca kendi kültürlerinin mirasçılarıdır. Diplomalılar pozitif çıktı olarak görülür ve kendi kültürel sermayelerinin de etkisi ile kurulu bir düzeni devam ettirirler. Bu sayede alt sınıflar karşısında kültürel açıdan avantajlı olan konumlarını eğitimin de desteğiyle ikiye katlarlar. Diplomasızlar ise negatif bir durum olarak değerlendirilir ve bu gruptaki insanlar hangi mesleği edinirse edinsin sürekli olarak kendilerini kanıtlamak durumundalardır. Çünkü bu kişiler sadece yaptıkları işlerden ibarettir. Bu araştırma kapsamında, çocuğun ailesinden getirdiği kültürel kodlar ile okulda ona kazandırılmaya çalışılan kültürel kodlar arasındaki ilişkiyi kültürel sermaye kavramı bağlamında ele almak, konuyu derinlemesine çözümleyebilmek adına yararlı olacaktır. Aileden çocuğa aktarılan kültürel sermaye, avantajlı-dezavantajlı konumun okul ortamında da aynı şekilde devam etmesine sebep olmaktadır. Bu noktada Bourdieu'nun yeniden üretim kavramı devreye girmektedir.

1.5.2. Yeniden Üretim ve Habitus

Soyağaçları; isimler ve cinsiyetlerin yanında toplumsal kimliklerin aktarımını da sağlar. Kişi ailesinde gördüğü insan ilişkilerini farkında olmadan içselleştirir ve dış dünyaya karşı kendisi de benzer davranışlar gösterir. Bu sayede ailelerin toplumsal kimlik açısından yeniden üretimi sağlanır (Bourdieu, 2015, s. 121-123). Etnik köken, cinsiyet, yaş, gelir, eğitim seviyesi gibi özelliklerden türdeş insanlar bir araya gelip toplumsal grupları oluştururlar (Bourdieu, 2015, s. 164-165). Toplumsal dünya, bir devinim halinde kendini üreten gruplar ve oluşturulan bu gruplara karşı grupların sürekli mücadelesinden oluşur. Bu sınıflandırmaları üreten güçler, gruplara farklı algıları aşılar ve bu sayede farklılaşmalar, bölünmeler oluşur (Bourdieu, 2015, s. 694). Bu sebepten toplumsal kimlik kavramı, eşitsizlikleri de doğurur. Örneğin yüksek kültüre ait olduğunu savunan kesim, alt sınıftan insanları kendilerinden aşağıda görebilir. Bu bakış açısına göre atalarından ona aktarılan kültürel mirasa göre insan, karşısındaki insanı bireysel olarak değerlendirmek yerine toplumsal kimliğine göre sınıflandırır. Bu yüzden yeni girilen bir ortamda toplumsal kimliğin gizlenmesi ya da karşı kültür tarafından dışlanma, aşağılanma hissi gibi durumlar oluşabilir (Modood, 2014, s. 79). Bu yönüyle toplumsal kimlik bir yazgıdır. Miras alınan kültür ve kimlik asla kaybolmaz. Birey, karşı kültürle bir

araya geldiğinde sorgulama yapılabilir ve belki bazı davranışlar değişebilir. Ama insan özünde yine miras aldığı kültürün çocuğudur (Iain, 2019, s. 44).

Bir çocuğun gelecek yaşamı toplumsal kimliğine göre kendiliğinden gelişir. Hatta bazı kesimlerde zaten yazgılarında olan bu toplumsal kimliğe bürünmek için çocuklardan çaba göstermeleri dahi beklenir. Bourdieu (2015, s. 218) sınıfsal yapıyı açıklarken, maden işçilerinin erkek çocuklarının ‘erkek’ statüsüne erişebilmelerinin ancak madene indiklerinde gerçekleşeceği örneğini verir. Bu sebeplerden dolayı genellikle çoğu insan memnuniyetsiz bir şekilde toplumsal kimliklerinin onlara dayattığı meslekleri seçmek durumunda kalmaktadır. Bu dayatmanın yanında yeni nesillerin karşılaştığı bir diğer olumsuzluk ise eşitsiz kaynaklardan ötürü daha önceki nesillerin elde ettiklerinden daha da azıyla yetinmek zorunda kalmalarıdır. Eğitim sistemi de yeni nesle herkes için parlak bir gelecek vaat edememektedir (Bourdieu, 2015, s. 218).

Modern tabakalaşmış toplumlarda sınıf, kültür ve iktidar arasındaki sıkı bağları irdeleme çabası, Bourdieu’yu eğitim kurumlarını araştırmaya sevk eder (Swartz, 2011, s. 263). Eğitimin herkes için eşit olduğu savına karşın Bourdieu’ya göre eğitimin asıl amacı farklı sınıflara ait insanları ayrıştırarak eleme işlevi yapmaktır. Alt sınıftan insanlar ile yüksek sermayeye sahip insanlar arasında, eğitim yapısının işleyişinde görünürde hiçbir fark yoktur. Herkes eğitim alma hakkına sahiptir. Fakat düşük sosyo ekonomik düzey ve düşük kültürel sermaye yapısı bu ailelerden gelen çocukların kendilerine yer edinmede sıkıntılar yaşamalarına ve okuldan kopmalara yol açmaktadır (Bourdieu, 2006).

Eğitim konusu, Bourdieu için kültürün yeniden üretimini sağlayan bir uygulama şeklidir (Bourdieu, 2006, s. 85). Bourdieu (2006, s. 40) okuldaki yeniden üretimi Maxwell cini varsayımı ile açıklar. Bu varsayıma göre içinde farklı ısılarda çeşitli gazlar barındıran bitişik iki oda vardır. İki odanın tek bağlantısı olan kapıyı açan bir de cin vardır. Bu cin, sıcak odada bulunan ve diğerlerine göre daha soğuk olan molekülleri soğuk odaya, soğuk odadaki diğerlerine göre daha sıcak olan gaz taneciklerini de sıcak odaya geçirmektedir. Buna göre bir oda sürekli ısınırken diğer oda sürekli olarak soğur. Okul sistemi de Maxwell Cini gibi miras yoluyla, hâkim kültürel sermayeye sahip olanları, bu sermayeden yoksun olanlardan ayırır (Bourdieu, 2006, s. 36-37; aktaran Özsöz, 2014, s. 295). Yeniden üretim bu şekilde

devam eder. Okul, insanların dezavantajlı konumlarının yeniden üretimini sağlayan bir kurumdur (Bourdieu, 2006, s. 41). Başka bir deyişle, okulun herkes için fırsat eşitliği sağlayan bir kurum olması beklenirken tam tersi olacak şekilde okul, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimine katkı sağlayan bir misyon üstlenmektedir.

Bourdieu (2015, s. 18-19) insanın sosyal yaşamdaki konumunu belirlemek için yeniden üretim kavramının yanı sıra habitus kavramını kullanmıştır. İçine doğulan mekânın yaşam koşulları, bireyi bir sınıfa özgü kılar ve bu mekândaki benzer yaşam biçimleri kişiyi ve davranışlarını karakterize eder. Bourdieu, habitus kavramını “içine doğulan toplumsal düzen, cinsiyet, yaş gibi özelliklerin davranış yapısına işlenmiş hali” olarak tanımlar. Başka bir deyişle habitus, insanların atalarından miras aldığı bilinçaltındaki düşünce yapısıdır. Bu düşünce yapısı doğal olarak davranışlarda da kendini gösterir. Habitus, kişinin sosyal yaşamdaki konumuna göre kendiliğinden oluşan bir durumdur. Birey-toplum arasındaki ilişkiyi ifade eden habitus, tek yönlü değil, aksine karmaşık bir ilişkidir (Bourdieu, 2015, s. 634).

Habitus, kişinin sosyal yaşamdaki konumunu belirlerken aynı zamanda insanları birbirinden ayırıştırır. Ailelerin gündelik rutin yaşamlarına bakıldığında ekonomik güç ve kültürel sermaye faktörlerinin yaşam tarzlarını etkilediği görülmektedir. Örneğin ekonomik gücü birbirinden farklı iki ailenin çocuklarının gündelik yaşamı incelendiğinde, ilgilenilen sanatsal, sportif, kültürel faaliyetlerden tutum ve davranış yapısına kadar birçok alanda farklılıklar olduğu görülmektedir. Başka bir örneğe göre, bir işçi ve sanayi patronu olan iki kişi arasında yemek yeme biçimlerinden siyasi görüşlerine, hayata bakış açısından kendilerini ifade etme becerilerine kadar her alanda farklılıklar vardır. Habitus bu şekilde insanlar arasında sınıflandırmalar yapar. Habitus, doğuştan kazanılan bir özellik olmayıp, bireyin sosyalleşme süreci ile şekillenerek, bebeklikten yetişkinliğe uzanan süreçte sürekli olarak kendini yeniden üreten süreci kapsar (Bourdieu, 2006, s. 23).

İlkel toplumlarda öğretim ve yaşam iç içedir. Çocuk hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı bilgi ve becerileri yaparak, yaşayarak büyüklerinden öğrenerek habituslarını oluştururlar. Ona öğretilen her bilginin yaşamda bir karşılığı vardır. Sonuçta amaç hayatta kalmaktır ve öğretim sayesinde bunu başaracak tüm bilgileri

kazanır. Fakat çağdaş toplumlarda durum farklıdır. Bazı çocuklar okulda edindikleri kazanımları gerçek hayatta hemen ve her an kullanabileceği konusunda tereddüt duyarlar. Bu da eğitime karşı ilgisizlik oluşturabilir (Tezcan, 1985, s. 89). Bu noktada eğitimin amacı sorgulanmalıdır. Eğitim tüm insanlara eşit şartlarda hitap ederek, onları yeteneklerine göre yönlendirip mutlu bir yaşam sürebileceği bir hayata mı hazırlıyor; yoksa kişiyi ailesinin konumuna benzer bir konuma yerleştirerek var olan avantajlı ya da dezavantajlı konumunun yeniden üretimini mi destekliyor? (Ünal vd., 2010, s. 34). Eğitim sistemi toplumsal kimlikleri bir operatör rolü ile kendi içlerinde yeniden üreterek sınıflama yapar. Bu durum toplumsal yaşamdaki hiyerarşik yapının okula da taşınmasına sebep olur (Bourdieu, 2015, s. 559). Daha açık bir ifade ile eğitim ortamlarındaki eşitsizlik durumları ile farklı toplumsal sınıfların kültürel yapıları birbirlerini besleyen iki olgudur. Farklı toplumsal sınıflardan gelen dezavantajlı konumdaki çocukların habitusları davranışlarda kendini göstermektedir. Okulda kendisine kazandırılmaya çalışılan eğitim-öğretimin gerçek yaşamdaki karşılığını sorgulayan çocuk, kendini okula yabancı hisseder ve ailesinden aldığı kültürel sermayenin bu şekilde yeniden üretimi devam eder.

1.6. Getto Bölgelerde Öğrenci Olmak

Okul, çocukların ilk kez bireysel olarak hayata adım attıkları yerdir. Çocuk ailesinden bağımsız bir şekilde dış dünyayı gözlemler, tanımlar ve hakları olduğunu öğrenir. Okulda kazandırılacak bilgi ve beceriler, çocuğun ailesinden aldığı kültürel aktarımın üzerine eklendiği takdirde daha anlamlıdır. Bu sayede elde edilen kazanımlar okulda ve hatta okul sınırlarının da ötesinde bir bilinç oluşmasını sağlar (Bourdieu, 2015, s. 41). Kentsel ayrışmalar okul içinde de ayrışmalara neden olmaktadır. Çünkü kent içinde farklı toplumsal grupların heterojen yapısı, okulda da aynı şekilde devam etmektedir (Ünal vd., 2010, s. 4). Kişinin olumsuz yaşam koşulları ve kaynaklara erişememe nedenlerinden ötürü hayatının dezavantajlı yeniden üretimini avantaja çevirmesi neredeyse imkânsızdır. Bu durum kuyuya atılan bir kişinin aynı zamanda ipsiz bırakılması gibidir (Ünal vd., 2010, s. 16). Kentlerin arka mahallelerinde yaşayan dezavantajlı aileler için temel yaşam becerileri zaten zor olduğundan, çocuklar da işgücü olarak haneye katkıda bulunmak durumunda kalmaktadır. Bu çocukların evden ayrılıp okula devamı bu

işgücünün azalması demek olacağından, bazı aileler çocuklarını okula göndermeye gönüllü olmamaktadır (Özby, 2017, s. 63; Dedeoğlu, 2020, s. 220).

Neoliberal küreselleşmenin etkisiyle biçimlendirilen eğitim ortamları da arka mahallelerin çocukları için şartları bir kez daha zorlaştırmaktadır. Küresel piyasalara uyum sağlama gayreti içindeki uluslar, kendi kültürlerini yeni nesillere aktarmaktan uzaklaşıp eğitim programlarını küresel piyasalara ayak uyduracak şekilde yeniden düzenlenmeye mecbur bırakılmışlardır (Korkmaz, 2017, s. 169). Normal şartlarda eğitimin temel amaçlarından biri istihdam sağlamak ve bu sayede de yoksulluğu ortadan kaldırmak olarak düşünölmektedir. Fakat bugün çoğu üniversite öğrencisinin mezun oldukları alanlarda iş bulamamaları ve düşük ücretli işlerde çalışmaya mecbur kalmaları, aslında bunun tam da böyle olmadığını göstermektedir (Ganioğlu, 2020, s. 148). Türkiye’deki eğitim sisteminin ve okulların dış dünyadan kopuk olduğunu düşöndüren başka göstergeler de vardır. Ders yükü, okul dışına çıkabilmek için yapılması gereken bürokratik işler ve okulların maddi imkânsızlıklarından ötürü okul ve çevre arasında bir uyum sağlanamaması; öğrenciye verilecek eğitim-öğretimin sadece müfredatla sınırlı kaldığını, okul dışındaki yaşam ve kültürel dünyadan uzak olduğunu düşöndüren durumlardır (Tezcan, 1985, s. 307).

Özbek-Sönmez (2002, s. 262)’in yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre kentin gettolarında yaşayanlara neden o bölgeyi seçtikleri sorulduğuunda üç farklı sonuç çıkmıştır: Kiraların düşük olması; hemşehriler ile aynı bölgede yer alması; merkeze yakın olması. Bu sonuçlardan yola çıkılarak bu bölgelerde yer alan okullarda eğitim gören öğrencilerin ekonomik gücü düşük ailelerden ve kozmopolit bir mahalleden geldikleri aşıkârdır. Millî Eğitim Bakanlığı’na ayrılan bütçe her okula eşit bölünerek dağıtılmadığından okullar veli desteği, bağış gibi yöntemlerle kendi ekonomik güçlerini yaratmak zorundadır. Fakat düşük ekonomik güce sahip velilerin çoğunlukta olduğu bölgelerde bu durum imkânsız hale gelmektedir (Güneş-Ayata & Acar, 2017, s. 115-117). Sağ (2021)’ın kamu okullarında finansman sorunlarının eğitim-öğretime yansımalarını araştırdığı çalışmasında finansman açısından güçlü okulların eğitim- öğretim açısından daha nitelikli çalışmalara ve sosyo-kültürel etkinliklere yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul aidatlarının, veli bağışının, kantin kiralarının okulun ihtiyaç duyduğu finansmanı karşılayamadığı okullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerinin ise yardımcı

personelin maaş ve sigortasını ödeme, okulun bakım ve onarım masrafları ile kırtasiye, temizlik malzemelerini nasıl karşılayacaklarını düşünmekten eğitim-öğretim ile ilgili konulara vakit ayıramadıkları ortaya konulmuştur. Zengin kesimlerin bulunduğu devlet okullarında veliler kolaylıkla organize olup okulu pek çok açıdan iyileştirip geliştirebilir. Fakat düşük gelirli ailelerin yoğunlukta olduğu bölgelerde okul velilerden ekonomik anlamda destek göremediği için, sınırlı kaynaklarla eğitime devam edilir. Aynı kentte yer alan devlet okullarında donanım açısından farklar görülebildiği gibi; aynı okulun farklı sınıflarında dahi farklılıklar bulunabilmektedir. Bazı okullarda yapılan uygulamalara göre aynı okulda okuyan gelir düzeyi yakın olan öğrencilerin aynı sınıfta toplanması ayrışmalara ve kopmalara neden olmaktadır.

Sonuç olarak devlet, toplumsal kimliklerinin oluşmasına ve onların yeniden üretimine katkıda bulunur. Bunu insanlara aşılamanın yollarından biri de okul ortamıdır (Bourdieu, 2006, s. 126). Bireyin önce ailesinden, sonra gittiği eğitim kurumlarından aldığı kültürel sermaye ve habitusunu kendinden sonraki nesillere aktararak avantajlı/dezavantajlı konumunun yeniden üretimini sağlaması, sınıflar arası farkın eğitim yolu ile giderilmesini imkânsız kılmaktadır. Bu bakışa göre okul, hâkim gücün otoritesini devam ettirebilmesi için ideal bir araçtır (Bourdieu & Passeron, 2019, s. 257-258).

1.7. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin devam ettikleri okula ve yaşam alanlarına dair kültürel yapının incelenmesi ile ilgili alan yazında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

1.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içi araştırmaları kapsamında mekânsal ayrışmalar, toplumsal eşitsizlik ve kültür-eğitim ilişkisi ile ilgili etnografik çalışmalara öncelikle yer verilmiştir.

Ünal vd. (2011) eğitimde toplumsal ayrışmayı kentsel ayrışma bağlamında ele almış ve bu iki kavram arasındaki karşılıklı ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birarada kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre fiziksel olarak birbirine çok yakın olan devlet okulları arasında bile büyük bir toplumsal mesafe olduğu, farklı sınıflara ait

insanların kentin belli bölgelerinde toplanmış olmalarında eğitim kurumlarının da pay sahibi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Önür (2013) eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde eğitimin rolünün ne olduğunu araştırmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden anket ve gözlem teknikleri kullanılarak yapılmıştır. Afyonkarahisar’da yer alan iki farklı lisede yapılan araştırma sonuçlarına göre ailelerin sosyoekonomik ve kültürel yaşantıları, çocuklarına sunacakları eğitim yaşamını etkilemektedir. Ayrıca eğitimde fırsat eşitliği sağlanamadığı sürece toplumsal eşitsizlik durumu eğitim ortamında da eşitsiz yapısını devam ettirecek ve bu durum eşitsizliklerin yeniden üretimine sebep olacaktır.

İnce (2014) Şanlıurfa’da farklı liselerde eğitimlerine devam eden öğrenciler, öğretmenler, idareciler ve velilerle yaptığı görüşmeler sonucunda öğrencilerin akademik başarısını/başarısızlıklarını sosyal sermaye, kültürel sermaye ve eğitim politikaları bağlamlarında incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birarada kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemleri kapsamında öğrencilere yönelik anket, nitel araştırma yöntemleri kapsamında ise veliler, öğretmenler ve öğrencilere yönelik farklı sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ailenin sosyal-kültürel sermayesi ve akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Coşkun (2014) Türkiye’de eğitim sistemindeki eşitsiz durumları PISA sınavları üzerinden değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve ayrıca yönetici ve öğretmenler ile görüşmeler yapılarak yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre eğitimdeki eşitsiz durumlar, toplumsal yaşamdaki eşitsiz yaşam ile doğrudan bağlantılıdır. Öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel arka planları eğitim hayatlarında etkilidir.

Yanık (2017) okul öncesi çağıdaki çocukların ev ortamından eğitim ortamına geçiş sürecini incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden etnografik araştırma deseni kullanılmıştır. Kahramanmaraş’ın merkez köylerinden birinde yirmi bir çocuk, dört aile, iki öğretmen, bir okul personeli yapmış olduğu araştırmanın sonucuna göre köyde yaşanan toplumsal sorunlar, köyün fiziki yapısı,

erkek egemen yapı ve inanç sistemi köyün sosyo kültürel yapısında belirleyicidir. Ailelerin sosyo kültürel yapısı ile çocukların okula adapte olma süreci birbiriyle doğrudan bağlantılıdır. Çocuk okula başlama yaşına gelene kadar aile içi iletişim, kardeş sayısı, çocuğa davranış biçimi, ekonomik durum açılarından ailesi tarafından ona sunulan ortam çocuğun eğitim hayatını şekillendirmektedir.

Atmaca (2019) habitus ve kültürel sermayenin eğitimde öğrenciler arasındaki toplumsal eşitsizliğin nasıl yeniden üretildiğini TEOG puanları üzerinden ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birarada kullanılmıştır. Nicel araştırma kapsamında açık-kapalı uçlu sorulardan oluşan anket; nitel araştırma kapsamında ise veliler ve öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. İstanbul’da yer alan iki farklı sosyoekonomik düzeyi temsil eden ilçede yer alan ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışma sonuçlarına göre yüksek kültürel sermayeye sahip aileden gelen öğrencilerin TEOG sınavında daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Sınav başarısında kültürel sermaye belirleyici bir roldedir.

Kaysılı (2019) çalışmasında öğrencilerin sosyokültürel arka planlarının mevcut okul kültüründeki yerini ve bu iki durum arasındaki etkileşim süreçlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden etnografik araştırma deseni kullanılmıştır. Ankara’da iki farklı sosyoekonomik düzeyi temsil eden ilçede yer alan Anadolu Lisesi’nde yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okul dışındaki habitus ve kültürel sermaye ile oluşan sosyokültürel arka planları okul kültürünün oluşmasında belirleyicidir.

Özgün (2019) okulun örgütsel habitusu ve öğrencinin kimlik oluşumu arasındaki ilişkiyi nitel araştırma yöntemlerinden etnografik yöntemle araştırmıştır. İç Anadolu bölgesinde merkeze uzak bir mahallede yer alan ortaokulda yapılan araştırmanın sonucuna göre aile habitusları öğrencilerin pozitif kimlik geliştirmelerine engel olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin pozitif kimlik geliştirmesi, kültür ve sınıfsal yapılarının okul tarafından tanınmasıyla yakından ilişkilidir. Ayrıca okulun imkânlarının iyileştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki problemlerinin çözülmesi acil bir durumdur.

Güngör (2019) köyde yaşayan çocukların yaşam alanlarının ilkokulda eğitimlerine yansımaları araştırmış; köy kültüründeki yaşantıların öğrencilerin okul yaşamını nasıl etkilediğini etnografik desenle belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden etnografik araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre köy yaşamı ve kültürel birikimler öğrencilerin okul yaşamını şekillendirmektedir.

Gülle (2014) Ankara'nın Mamak ilçesinde apartmanlaşmanın yoğunlukta olduğu ve hala gecekondulu yaşamının yaygın görüldüğü iki farklı mahallede yaptığı araştırmada toplumsal dönüşümlerin sosyal hareketliliği nasıl etkilediğini Bourdieu'nun sermayeler kuramı bağlamında araştırmıştır. Araştırmada kartopu tekniği ile ulaşılan 12 aileden 55 kişi ile nitel araştırma yöntemlerinden görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kültürel, sosyal, ekonomik unsurlar ailelerin sosyal hareketlilik durumlarını önemli oranda etkilemektedir. Ayrıca aile kurumunda dayanışma devam etmektedir.

Bilgili (2016) İnönü Üniversitesi'nde eğitimine devam etmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin yaşamlarındaki deneyimlerini inceleyerek yabancı olmalarının öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden etnografi deseni kullanmış olup, yabancı uyruklu öğrenci ve öğretim elemanları ile yapılan görüşme ve gözlemler ile çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre kişilerin yurt dışında eğitim görmeleri hem duygusal hem kişisel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Fakat aynı zamanda aile özlemi, maddi sıkıntılar gibi zor yanları da vardır. Bu kişilerin yalnızlık hissinden kurtulmak için kendi ülkelerinden insanlarla sosyalleşme eğilimleri olduğu görülmüştür.

Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak sosyal-kültürel sermaye ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre ailelerin sosyal-kültürel sermayeleri ve akademik başarı arasında güçlü bir ilişki vardır. Ailelerin ekonomik durumları eğitim ortamlarında eşitsizlikleri doğurmaktadır. Aileden çocuğa aktarılan habitus çocuğun davranışının şekillenmesinde etkilidir. Yurt içi alanyazınındaki araştırmalarda nitel, nicel ve karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir.

1.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

1892 yılında Chicago Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Antropoloji alanında kurulmuş bir bölüm olan Chicago okulunda, kentsel ayaklanmaların sebeplerini araştırmak adına Robert Park öncülüğünde çalışmalar yapılmıştır. Toplumu anlayabilmek için öncelikle kenti anlamının gerekli olduğunu savunan Chicago okulu, sanayi devrimi öncesi yüz civarı nüfusa sahip bir köy olan Chicago'nun sanayi devrimi sonrasında aradan geçen yüz yıllık farkta üç buçuk milyon nüfusa ulaşmanın getirdiği sonuçlara odaklanmıştır. Bu büyüme, şehirdeki toplumsal konumları değiştirmiştir. Sanayi devrimi ile birlikte Chicago şehri, iş imkânları açısından zengin olduğu için çok fazla göç almıştır. Bu göçmenlerin dil bilmemesi, kentte farklı etnik grupların olması, yoksulluk, salgın hastalık gibi nedenler çatışmalara yol açmış ve kentte suç oranının yükselmesine neden olmuş ve bu sorun çözilemeyen bir problem haline dönüşmüştür. Robert Park ve ekibi bu konulardan yola çıkarak kentsel ekoloji kuramını geliştirmiştir. Bu kurama göre insanlar yaşadıkları bölgelerde kültürel açıdan kendilerine yakın olan insanlar ile bir yaşam sürmeyi tercih eder. Kenti yaşayan bir olgu olarak tanımlayan ve aynı kültürden olan insanlar ile diğerlerinin karşılıklı ilişkilerini inceleyen Chicago Okulu, kent sosyolojisine önemli bir yaklaşım getirmiştir (Serter, 2013).

Bourdieu, II. Dünya savaşı sırasında Cezayir'de zorunlu askerlik yaptığı dönemde Cezayir'in Kabiliye bölgesinin yerlileri üzerinde etnografik araştırmalar yapmıştır. Bu araştırmalarda Bourdieu, Kabiliye yerlilerinin gündelik yaşam pratiklerini, akrabalık ilişkilerini, toplumsal cinsiyet rollerini, şeref olgusuna yükledikleri anlamı ve Kabiliye evlerinin mekânsal yapılarını toplumsal ilişkileri gözlemleyerek ve ayrıca yerel halkın anlatımlarından yola çıkarak çözümlemeye çalışmıştır. Bourdieu'nun Cezayir'de yapmış olduğu bu çalışmalar, kuramcının 'habitus' kavramını geliştirmesine yol açmıştır (Bourdieu, 2018).

Chanderbhan-Forde (2010) anne-çocuk arasındaki ilişkiyi Coleman ve Bourdieu'nun teorileri bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Batı Orta Florida'da yer alan büyük bir kent okuluna devam eden Asyalı-Hintli anneler ile nitel araştırma yöntemlerinden görüşmeler yapılarak yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre annenin çocuğuna aktardığı habitus çocuğun akademik başarısını etkilemektedir.

Shih (2010) Tayvan’da yaşayan orta ve işçi sınıfına mensup ailelerin toplumsal uzamdaki yerleri ile bu ailelerin çocuklarının eğitimsel başarı ve yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşmeler yapılarak yürütülen bu çalışma sonuçlarına göre aileler sosyo ekonomik durum ve kültürel, sosyal sermaye bakımından üst sınıflardan ayrılmaktadır. Bu ayrışma akademik başarıyı da olumsuz etkilemektedir.

Yang, Webster ve Prosser (2011) yüksek lisans eğitimi alan uluslararası öğrencilerin yeni bir yere alışma ve kimlik oluşturma sürecini belirlemeyi amaçlamıştır. İngiltere’de yer alan bir üniversitede nitel araştırma yöntemi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yaşadığı kültür şokunun arkadaş edinme süreçlerini olumsuz etkilediği; başlangıçta uyum sorunu yaşasalar dahi uluslararası kültüre sahip bir şehirde yaşamaktan mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Chaudhry, Kiran ve Khan (2013) Pakistan’da yer alan Punjab Üniversitesi’ne devam eden uluslararası öğrencilerin yaşadıkları kültürel problemleri nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği ile araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre uluslararası öğrencilere karşı okulda olumlu bir tutum olduğu fakat bu öğrencilerin diğer öğrenciler ile iletişim kurmakta ve eğitim masraflarını karşılamakta sıkıntı çektikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Rienties, Luchoomun ve Tempelear (2014) öğrencilerin akademik performansları arasındaki farklılıkları araştırmak amacıyla Hollanda’da dört farklı üniversitede çalışma yapmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği uygulanarak yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre Batı Avrupalı öğrenciler ile Avrupalı olmayan ve Kuzey Asyalı öğrenciler arasında başarı ve sosyal entegrasyon açısından belirgin bir fark olduğu saptanmıştır.

Yu, Chen, Li, Liu, Jacques-Tiura ve Yan (2014) farklı ülkelerden gelip Çin’de yer alan Wuhan Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilerin yaşadığı kültürleşme stresini araştırmayı amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği ile çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre kendine güven, kimlik tehdidi, değerler çatışması, geri çekilme, fırsat eksikliği, vatan özlemi ve kültürel yeterlik olmak üzere toplam yedi adet stres kaynağına ulaşılmıştır. Bu sebeplerden ötürü

farklı ülkelerden gelen öğrencilerin stres düzeyinin yerli öğrencilerden anlamlı ölçüde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Vongprateep (2014) kültürel sermaye ve habitus arasındaki ilişkiyi Bourdieu'nun sosyal ve kültürel sermayeleri bağlamında incelemiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kültürel sermayesi yüksek olan annelerin habituslarını çocuklarına aktarımı akademik başarıyı yükseltmektedir. Ayrıca kültürel sermaye farklılıkları eğitim eşitsizlikleri üzerinde etkilidir.

Willis (2016) örnek vaka çalışması ve mülakat tekniklerini kullanarak okul ve aynı zamanda okul karşıtı kültürün etnografisini çıkarmayı ve okul yaşamından sonraki meslek edinme sürecini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, İngiltere'nin merkezinde fakat birçok kimse tarafından pis, kaba görünen bir şehirde yer alan bir okulda öğrenim gören ve aynı zamanda eğitim sisteminden kopuk olan işçi sınıfı ailesine mensup on iki erkek öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre işçi sınıfına mensup çocuklar yaşadıkları yer, yaşam tarzı ve koşulları açısından mutsuz olsalar da bu durumu kendi gerçeklikleri olarak kabul etmişlerdir. Toplumsal yeniden üretimin bariz bir şekilde devamlılığını ortaya koyduğu çalışmada karmaşa ortamları ve suç/şiddet oranının varlığı okul karşıtı bir kültür oluşmasına neden olmaktadır.

Yurt dışında yapılan nitel ve nicel araştırma yöntemleriyle yürütülen araştırmalar incelendiğinde genel olarak uluslararası okullarda öğrenim gören öğrencilerin karşılaştıkları durumlar ve farklı sınıflara mensup kişilerde yeniden üretim mekanizmasının nasıl işlediği üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre farklı çevrelerden gelip üniversite eğitimi almak isteyen kişiler maddi sıkıntı ve uyum sorunu yaşamaktadır. Ayrıca arkadaş edinme konusunda da sıkıntı yaşamaktadırlar. Kültürel sermaye farklılıkları eğitim eşitsizlikleri üzerinde etkilidir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yaklaşımı, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi kısımlarına yönelik bilgilere ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Yaklaşımı

Bu araştırmada kozmopolit bir mahalle yerleşimindeki göç, suç, şiddet ve yoksulluğa dair yaşantıların, öğrencilerin öğrenim hayatını nasıl etkilediğini ve okulda kazandırılmaya çalışılan kültürel kodlar ile öğrencilerin yaşamları arasındaki benzerlikler, paralellikler ya da karşıtlıkları incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden etnografya yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar sosyal dünyayı betimleme amacı taşımaktadır. İnsana dair her şeyi doğal ortamında inceler (Punch, 2016, s. 133). Herhangi bir amaç için bir araya gelen insanlar ortak bir kültür oluşturur. Örneğin aynı şehri paylaşanlar, aynı sınıfa mensup olanlar, bir arkadaş grubuna dâhil kişiler zamanla ortak davranış yapısını benimseyerek kendisini o gruba ait hissederler ve bu durumu içselleştirirler. Bu grupları inceleyen bilimsel yöntem nitel araştırmalardan kültür analizi, bir diğer adı ile etnografyadır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 67).

Etnografik araştırmaların yaşam öyküsü, feminist etnografi, dini etnografi, otoetnografi gibi pek çok çeşidi olmasına karşın en yaygın kullanılan iki çeşidi; gerçekçi etnografi ve eleştirel etnografidir (Creswell, 2013, s. 93). Bu araştırmada gerçekçi etnografiye yer verilmiştir. Gerçekçi etnografide araştırmacı, objektif bir şekilde katılımcılardan edindiği bilgilere gözlemlerini de katarak araştırdığı grubun günlük yaşamlarına dair ayrıntılı bilgiler verir (Creswell, 2013, s. 93).

Etnisite ya da sınıf konularının incelendiği araştırmalarda etnograf öncelikle araştırılan gruptaki sınıfsal farklılıklar, cinsiyet, ırk gibi farklılıkları detaylı bir şekilde çözümleyebileceği ortamlara özellikle dikkat etmeli ve yerel grup içinde bu konuların konuşulduğu ortamlara dâhil olmalıdır (Emerson, Fretz & Shaw, 2015, s. 206). Etnografik araştırma sürecinde araştırmacı, en çok katılımcı gözlem yoluyla araştırma sahasının gündelik rutin yaşamının içine girer, sahadaki insanları derinlemesine gözlemler ve onlarla görüşmeler yaparak ortak yaşamı paylaşan insanların davranışlarını inceler (Creswell, 2013, s. 90-93).

Bu çalışmada araştırmacı, bizzat katılımcı gözlem rolü ile araştırmayı yürütmüştür. Punch (2016, s. 179) katılımcı gözlemi “bir grubun, topluluğun ya da örgütün hayatına, insanların alışkanlıklarını ve düşüncelerini anlamak ve aynı zamanda onları bir arada tutan sosyal yapıyı çözmek amacıyla uzun süreli dâhil olma- özel ve zorlu bir veri toplama tekniği” olarak tanımlamaktadır. Katılımcı gözlem birden fazla veri toplama tekniğinin aynı anda uygulanmasını gerektiren bir yaklaşımdır. Başka bir deyişle, çalışmasında katılımcı gözlem yapan bir araştırmacı, araştırdığı grubun içine tamamen girmeli ve ayrıca gözlemler, görüşmeler, alan notları, doküman inceleme gibi tekniklere birarada yer vererek çalışmasını yürütmelidir (Patton, 2018, s. 265).

Emerson, Fretz ve Shaw (2015, s. 3) bir etnografa olması gereken en belirgin özelliği, araştırılan gruba yakın olmak olarak vurgular. Araştırmacı, araştırılan grubun içinde aktif olarak yer almalı ve onların gündelik yaşamlarına dâhil olmalıdır. Ancak bu şekilde grubun günlük rutinlerini nasıl sürdürdüklerini ve nelerin o grup için anlamlı olup nelerin olmadığı yönünde bulgulara ulaşılabilir. Bu sebeple araştırmacı, araştırılan grubun tam merkezinde kendisine bir yer edinebilmelidir. Araştırmacı, Zonguldak Ereğli’de doğup büyümüş olmasına karşın Arka Bahçe İlkokulu’nun içinde bulunduğu mahalleye ilk kez bu okula tayin olduğu dönemde gelmiştir. Daha öncesinde bu mahalleyi sadece konum olarak bilen araştırmacı Arka Bahçe İlkokulu’nda görev yapmaya başladıktan sonra uzun süren bir zaman dilimi içinde velileri vasıtasıyla mahalleli ile ilişkiler kurmaya başlamıştır. İlk yıllarda bu ilişki ev ziyaretleri ile başlamıştır. Öğretmenin mahalleden birinin evini ziyaret edecek olması veliler açısından çok önemsenen bir durumdur. Ziyaret edilecek ev sahibi, her ne kadar herhangi bir ikramda bulunmaması konusunda uyarılsa da kendi kültürlerinde bu durumun kabul edilemez olduğunu belirten veliler, kendi memleketlerine ait yöresel yiyecekleri öğretmene ikram etmekten büyük mutluluk duyarken aynı zamanda öğretmenin bu yiyeceği yemek isteyip istemeyeceği konusunda endişe duyarlar. Ayrıca öğretmenin ev ziyareti yapacağı gün ev sahibinin komşularını da evine davet etmesi, öğretmenin tüm mahalleli ile zaman içinde kaynaşmasını sağlar. Geçen yıllar içinde veliler araştırmacıyı kendi içlerinden biri gibi kabul etmiş olsalar da zaman zaman “Sen okumuş insansın. Sen bizim gibi düşünmezsin.. Senin bizimki gibi bir hayatın yoktur..” gibi söylemlerle araştırmacıya karşı yabancılık hislerinin

olduğuna da değinmişlerdir. Araştırma sũreci başladıktan sonra, araştırma problemi bağlamında gũzlemler yapma dũřũncesi ile araştırmacı, ũđrencilerin, velilerin ve mahallelinin hayatına daha çok bu gũzle bakmaya başlamıştır. Okul çıkışlarında çocuklarını okuldan almaya gelen veliler ile yũrũyũřler yaparak, çocuklarını parka getiren kişiler ile vakit geçirerek, mahallede yer alan market, bakkal gibi yerleri daha çok ziyaret ederek oralarda karşılaştığı mahalleli ile onların gũndelik yaşamları, kũltũrel ũzelliklerinin yaşamlarına yansımaları gibi konularda katılımcı gũzlemler yapmıştır.

Etnografik araştırmalarda araştırmacı, ulaştığı bulguları doğrudan alıntılar yaparak araştırmasına yansıtır. Sonrasında etik kurallar dâhilinde kũltũrel bir yorumla elde edilen veriler filtrelenerek sentezlenir. Etnografik araştırmayı okuyan bir kişi, daha ũnce okuduğu gruba dair herhangi bir fikri olmamasına karşın, araştırmadan edindiği bilgiler sayesinde o grubun kũltũrũ ve davranışlarına karşı ũzgũn bir bakış açısı geliştirebilir (Creswell, 2013, s. 90-93). Bu araştırma sũrecinde geniş bir zaman dilimi içinde derinlemesine gũrũřmeler yapılmış; katılımcı gũzlemler, alan notları ile objektif ve ũn yargısız bir şekilde çalışma yũrũtũlmũřtũr. Ayrıca araştırma sũrecinde elde edilen bulgular, fotoğraflar, araştırmacının sahadaki tecrũbesi ile analiz ederek bũtũncũl bir şekilde yansıtılmaya çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma kapsamında çalışma grubu olarak, araştırmacının kendi ũđretmenlik yaptığı okulun ũđretmenleri ve velileri seçilmiştir. Zonguldak Ereğli’de yer alan okulun bulunduğu mahalle profili, araştırma probleminde betimlenen getto alan ile birebir uyumaktadır. 2020 yılı verilerine gũre 55.405’i kır nũfusu, 121.237’si kent nũfusu olmak ũzere toplam 176.642 nũfusa sahip ilçede 15 ağır sanayi kuruluşu, 81 orta ۆlekli işletme faaliyet gũstermektedir. İlçede en bũyũk ağır sanayi kuruluşu olan Ereğli Demir ve elik Fabrikaları’nda on bin civarı işçi çalışmaktadır. Ayrıca 80 kilometrelik kıyı şeridine sahip ilçede, tařkũmũrũ ocakları, balıkçı barınakları ve uluslararası nitelikte tersaneler bulunmaktadır (Vikipedi, 2020).

Eski konutların ve yeni site binalarının birarada olduğu araştırma konusu mahallede kamu kurumu olarak bir adet ilkokul, iki adet cami, bir adet cezaevi ve

ayrıca bir adet özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi bulunmaktadır. Mahallede üç adet zincir market olmasına karşın küçük esnaf olarak nitelendirilebilecek bakkal ve nalbur, en az zincir marketler kadar iş yapmaktadır. Mahallede ayrıca iki adet kahvehane bulunmaktadır. Mahallenin şehir merkezine uzaklığı bir kilometredir. Yurt içi ve yurt dışı göçmenlerinin yoğunlukta olduğu kozmopolit bir yerleşime sahip olan mahallede göçmenler, ait oldukları kültürden insanlarla gruplaşarak aynı bölgede ikâmet etmektedirler.

Arka Bahçe İlkokulu'nun içinde yer aldığı mahallede yaşayan insanlar hakkında bilgi almak için 05/05/2022 tarihinde mahalle muhtarı ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeden elde edilen alan notlarına göre, mahallelinin yüzde yetmişi mahalleye dışarıdan göç etmiş insanlardan oluşmaktadır. Trabzonlular, Gümüşhaneliler, Sivaslılar, Karslılar, Romanlar ve Suriye ile Irak'tan gelen yabancı göçmenlerin olduğu mahallede hemşehricilik fikri yaygındır. Mahallede yaşayan Gümüşhaneli bir kişi, organize sanayi bölgesinde bir fabrika kurup aynı zamanda müteahhitlik yapmaya başladıktan sonra mahallede yaşayan hemşehrilerine kendi işyerlerinde istihdam sağlamıştır. Bu şekilde bir gruba mensup kişinin bir mesleğe atılıp gelir elde etmeye başladıktan sonra, kendi hemşehrilerini de o yöne çekmesi dikkat çekmektedir. Genel olarak Trabzonlular pazar yerinde meyve-sebze işinde, Sivaslılar pazar yerinde giyim-mefruşat işinde, Gümüşhaneliler inşaat işinde, Romanlar ise düğünlerde çalgıcılık ve hurda işleri gibi günlük geçici işlerde çalışmaktadırlar. Mahallelinin yerlisi olan az sayıda insan ise genel olarak kömür madeni ocaklarında çalışmaktadır. Muhtar ile görüşmelerden elde edilen alan notlarına göre Suriye-Irak'tan gelen yabancı göçmenler ise genellikle ucuz işgücü olarak geçici işlerde çalışmaktadırlar.

Araştırmacı, mahalle profili hakkında mahalle muhtarının verdiği bilgilere ek bilgiler edinebilmek adına 06/05/2022 tarihinde yirmi yılı aşkın süredir Arka Bahçe İlkokulu'nda görev yapmakta olan öğretmenlerle sohbet ortamında bir görüşme gerçekleştirmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen alan notlarına göre göçmenlerin yoğunlukta olduğu mahallede on-on beş yıl öncesine kadar farklı gruplar arasında bir çatışma söz konusu iken, bugün bahsi geçen grupların asimile olmaya başladıkları dikkat çekmektedir. Yirmi yıl öncesinde özellikle Karadeniz göçmenleri ve Sivaslılar arasında bir gövde gösterisi ve çatışma durumu olduğuna

dikkat çeken öğretmenler, bugün mahallede yaşayan yurt içi göçmenlerinin birleşerek aynı gövde gösterisini yabancı göçmenlere karşı yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çok uzun zamandır aynı mahallede görev yapmakta olan öğretmenler, göçmenler için bu mahallenin bir geçiş noktası olduğunu düşünmekteLERdir. Bu fikre göre, farklı şehirler/ülkelerden Zonguldak Ereğli'ye gelen göçmenler ilk olarak Arka Bahçe İlkokulu'nun içinde yer aldığı mahalleye yerleşmektedir. Sonrasında iyi bir gelir elde etmeyi başaranlar, sosyo-kültürel açıdan daha yüksek olan mahallelere taşınırken, alt gelirli insanlar bu mahallede yaşamaya devam etmektedir.

14/02/2022 tarihinde okul yöneticileri ile yapılan görüşmeden elde edilen alan notlarına göre, Arka Bahçe İlkokulu'na 4.8 kilometre mesafede, belediye otobüsü ulaşımının olmadığı bir mahallede ikâmet eden beş öğrenci, Arka Bahçe İlkokulu'nda taşınalı eğitim kapsamında eğitim görmektedir. Bu beş öğrenci, devletin karşıladığı servis ve öğle yemeğinden ücretsiz olarak yararlanmaktadır. Arka Bahçe İlkokulu'nda dersler, 09.00-14.45 saatleri arasındadır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında Arka Bahçe İlkokulu'nda ders dışı etkinlik olarak yalnızca kırk öğrencinin katıldığı satranç kursu vardır. Ayrıca öğrenme güçlüğü tanısıyla kaynaştırma eğitimi alan üç kaynaştırma öğrenci için, ders saati dışında sınıf öğretmenleri tarafından destek eğitim uygulaması yapılmaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin eğitimde eksik kalmamaları için geliştirilmiş bir uygulama olan destek eğitim hizmeti, bazı zamanlarda, Arka Bahçe İlkokulu'nda öğrenim görüp akademik başarı açısından akranlarıyla aynı seviyede olmayan öğrencilere de verilmektedir. Bahsi geçen bu öğrencilerin, genellikle fazla devamsızlık yaptıkları için okuma-yazma konusunda eksik kalan Roman öğrenciler olduğu araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bunun dışında farklı zamanlarda öğretmenler tarafından velilere ve öğrencilere yönelik çeşitli seminerler, kitap okuma yarışmaları, tiyatro-drama kursları gibi ders dışı etkinlikler yapılmak istenmiş olmasına rağmen, bu etkinliklerin katılım olmadığından sürdürülemediği araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

Ocak 2021'de okul yöneticileri ile yapılan görüşmeden elde edilen alan notlarına göre, araştırma konusunu oluşturan Arka Bahçe İlkokulu'nda 2019 yılı itibariyle 21 öğretmen, 2 okul yöneticisi, 340 öğrenci bulunmaktadır. Ocak 2021

tarihinde Arka Bahçe İlkokulu'nun tüm öğretmenleri ile öğrencilerin profili hakkında bilgi edinebilmek adına görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde tutulan alan notlarına göre 340 öğrencinin 12'si Suriye ve Irak göçmenlerinden, 16'sı Romanlardan, 9'u anne ya da babası veyahut ikisi de aynı anda cezaevinde olan öğrencilerden, 23'ü tek ebeveynli ailelerden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ezici bir çoğunluğu yoksul ailelerden gelmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilerinin söylemlerinden yola çıkarak belirttikleri görüşler doğrultusunda, ailesinde suç geçmişi olan, parçalanmış aileden gelen ya da yoksulluğu derinden yaşayan çok daha fazla öğrencinin olduğuna, ancak ailelerinin bu durumu gizli tutmayı tercih ettiklerine vurgu yapmışlardır. Bu nedenle ailelerin öznel durumlarını yansıtan net sayılara ulaşmak mümkün olamamıştır.

Şekil 2.1: Araştırmaya Konu Olan Arka Bahçe İlkokulu'na Ait Resim



Kültür araştırmalarında veri kaynakları, araştırılan kültürü oluşturan ve aynı zamanda o kültürden etkilenen kişilerden oluşur (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 68). Araştırmaya konu olan getto mahalle yerleşimi olarak belirlenen okulda amaçlı örneklem metotlarından maksimum çeşitlilik ile belirlenen yedi öğretmen, altı veli ile görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Araştırmacının sahada uzun zaman geçirerek alandan kişilerle bağ kurması, amaçlı örneklem stratejisini oluşturabilmek

adına önemli bir durumdur. Böylelikle araştırmacı, veri toplama sürecinde araştırma problemine yönelik edineceği verileri olasılıklı bir şekilde elde etmek yerine, direk araştırma problemine cevap alabileceği şekilde en iyi verilere ulaşır (Creswell, 2013, s. 147). Amaçlı örneklem, araştırma problemine cevap alınabilecek en zengin ve çeşitli bilgileri elde etme hedefiyle araştırma stratejisinin belirlendiği bir tekniktir. Amaçlı örneklem; aşırı veya aykırı durum örnekleme, yoğunluk örnekleme, maksimum çeşitlilik, homojen örnekleme, tipik durum örnekleme, kritik durum örnekleme, kartopu veya zincir örnekleme, ölçüt örnekleme, kuram temelli örnekleme, doğrulayıcı veya yanlışlayıcı örnekleme, tabakalı amaç örnekleme, fırsatı değerlendiren veya aniden ortaya çıkan örnekleme, amaçlı tesadüfi örnekleme, politik açıdan önemli durumların örnekleme ve uygun örnekleme olmak üzere on beş farklı çeşidi vardır (Patton, 2018, s. 230-242). Bu araştırma için en uygun olan strateji, maksimum çeşitlilik stratejisi olarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme; araştırma sorularına farklı bakış açılarından cevap alabilmek adına, katılımcıların yaş, cinsiyet vb. özellikler açısından amaçlı bir biçimde seçilmesi olarak tanımlanır (Johnson & Christensen, 2014). Öğretmen seçimi yapılırken veri çeşitliliğini sağlamak adına öğretmenlerin cinsiyet, araştırmaya konu olan okuldaki görev süresi, yaş, meslekteki kıdemleri bakımlarından çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir. Veli seçimi yapılırken ise çocukların sınıf öğretmenleri ile görüşülerek görüşme yapılacak velilerin olabildiğince farklı kültürel veya sosyo-ekonomik düzeylerden seçilmesine dikkat edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında öğretmen ve velilerle görüşmelere başlanmış; yapılan görüşmeler neticesinde veri doygunluğuna ulaşıldığında görüşmelere son verilmiştir. Bu doğrultuda 2021 yılının Ocak ve Eylül ayları arasında yedi öğretmen ve altı veliyle görüşülmüştür. Tablo 2.1.'de görüşme yapılan öğretmenlere ait demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2.1: Öğretmen Demografik Tablo

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Meslekteki Kıdemi	Araştırma Yapılan Okuldaki Görev Yılı
ÖK1	Kadın	50	24 yıl	13 Yıl
ÖK2	Kadın	40	19 Yıl	9 Yıl
ÖK3	Kadın	50	29 Yıl	17 Yıl
ÖK4	Kadın	51	28 Yıl	21 Yıl
ÖE1	Erkek	34	11 Yıl	10 Yıl
ÖE2	Erkek	47	25 Yıl	9 Yıl
ÖE3	Erkek	46	25 Yıl	18 Yıl

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Görüşme yapılan öğretmenlerin dördü kadın, üçü erkektir. Katılımcı öğretmenlerin biri okul psikolojik danışmanı, diğerleri ise sınıf öğretmenidir. Arka Bahçe İlkokulu'nda görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu 40-50 yaş aralığındadır. Dolayısıyla çoğu öğretmenin toplam görev süreleri 20 yıl ve üzerindedir. Bu araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlerden üç öğretmenin 6-10 yıldır, dört öğretmenin ise 11-20 yıldır Arka Bahçe İlkokulu'nda görev yapmakta olduğu saptanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin sadece biri, Arka Bahçe İlkokulu'nun içinde yer aldığı mahallede ikâmet etmektedir. Diğer öğretmenler söz konusu mahallede ikâmet etmeyi tercih etmemektedir. Öğretmenlerin geneli, uzun yıllardır Arka Bahçe İlkokulu'nda görev yaptıkları için ev ziyaretleri, veli görüşmeleri gibi durumların etkisi ile mahalle yaşamı ile ilgili detaylı bilgilere sahiplerdir.

Araştırma kapsamında görüşme yapılmak istenen erkek veliler görüşmeyi kabul etmedikleri için bu araştırma kapsamında altı kadın veli ile görüşme yapılmıştır. Tablo 2.2.'de görüşme yapılan velilere ait demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2.2: Veli Demografik Tablo

Veli	Cinsiyet	Yaş	Çocuk Sayısı	Mezuniyet Kademesi	Hane Halkı Nüfusu	Ev Sahibi/ Kiracı Olma Durumu	Evde Bulunan Oda sayısı	Araştırmaya Konu Olan Mahalleden Önceki İkamet Bölgesi
VK1	Kadın	42	4	Lise	5 Çekirdek Aile	Kiracı	3+1	Zonguldak Merkez
VK2	Kadın	34	3	İlkokul	5 Çekirdek Aile	Kiracı	2+1	Ereğli Bağlık Mah.
VK3	Kadın	31	1	Ortaokul	5 Geniş Aile	Kiracı	2+1	Zonguldak Alaplı
VK4	Kadın	34	3	Lise	5 Çekirdek Aile	Ev Sahibi	2+1	Düzce Yığılca
VK5	Kadın	34	3	Ortaokul	5 Geniş Aile	Ev Sahibi	1+1	İstanbul
VK6	Kadın	35	3	Üniversite	7 Geniş Aile	Kiracı	4+1	Irak

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Görüşme yapılan velilerin yaş aralığı 31-42 olup, yaş ortalaması otuz dördtür. Görüşme yapılan velilerin biri Irak'tan göçmüş olup diğer beş velinin araştırmaya konu olan mahalleden önceki ikâmet bölgeleri Zonguldak ve çevresi illeridir. Altı velinin ikisi ev sahibi olup diğer dördü kiracı konumdadır. Üç aile çekirdek aile, üç aile ise geniş ailedir. Görüşülen altı veliden sadece yurt dışından Türkiye'ye göçmüş olan bir kişi üniversite mezunudur. Diğer velilerin ikisi lise, ikisi ortaokul, biri ilkokul mezunudur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Kültür, çok yönlü bir yapı olduğundan kültür araştırmaları standart veri toplama araçları ile yapılamaz. Dolayısıyla etnografya, önceden yapılandırılmış bir araştırma değildir. Etnograf, araştırdığı grubu alanda uzun zaman geçirip, derinlemesine inceleyerek veri toplar (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 68). Etnografik çalışmalarda araştırılan grubun sosyo-kültürel yaşantılarını açığa çıkaracak veri toplama araçları seçilmelidir (Punch, 2016, s. 154). Bu amaç doğrultusunda gözlem, yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmış görüşme, doküman analizi gibi veri toplama araçları kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 69). Etnografya araştırması

başında öne sürülen sorular, veri toplama sürecinde elde edilen verilere göre değişebilir (Punch, 2016, s. 154).

Araştırmaya dâhil olan katılımcıların kendi düşüncelerini kendi cümleleri ile istedikleri gibi aktarabilmelerine olanak sağlamak amacıyla, bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşmelerdeki sabit cevaplardan farklı olarak araştırma konusu ile ilgili doğrudan ve derinlikli bir çalışma yapılmasına imkân sağladığı için tercih edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012, s. 152).

Bu araştırma kapsamında öncelikle literatür araştırması ve saha çalışması ile problem durumu belirlenmiş; buna göre araştırma amaçları ve alt amaçlar yazılmıştır. Ortaya konulan araştırma problemi ve araştırma amaçlarıyla paralel olacak şekilde, görüşme formu; kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşturulmak üzere tez danışmanı ve araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu alan uzmanı akademisyenlerden görüş alındıktan sonra revize edilmiş ve bu haliyle bir öğretmen ve bir veliyle pilot görüşmeler yapılmak kaydıyla kontrol edilmiştir. Ardından gerekli görülen son düzeltmeler de yapıldıktan sonra görüşmelere başlanmıştır. Ayrıca araştırma süresi boyunca araştırmacı tarafından araştırma konusu ile ilgili gözlemler yapılmış ve saha notları tutulmuştur.

2.4. Veri Toplama Süreci

Nitel araştırmalarda veriler araştırma başında öngörülemez. Araştırma sürecinde veriler toplanmaya başlandıkça araştırma konusu şekillenir. Dolayısıyla etnografya, araştırma süreci içerisinde evrilerek ilerler. Araştırma başında öne sürülen sorular, veri toplama sürecinde elde edilen verilere göre değişebilir. Araştırmanın başında sunulan araştırma sorularının ve hipotezlerin, araştırma ilerledikçe gelişip, değişme olasılığı yüksektir. Bu sebepten etnografyada, araştırma belli bir noktaya gelene kadar neyin derinlemesine araştırılması gerektiği netlik kazanmamaktadır (Punch, 2016, s. 142-154).

Bu çalışmada araştırmacının veri toplanan saha ile olan organik bağları, araştırma açısından önemlidir. Araştırmacı, araştırma sahasını oluşturan okulda on

yıldır öğretmen olarak görev yapmaktadır. On yıl süresince alanda edinilen gözlemler, araştırma süreci başladıktan sonra daha da derinleştirilmiş; mahallede yaşayan insanların günlük rutin davranışları, diyaloglar, kentsel yapılanma gibi durumlar araştırma problemleri bağlamında araştırmacı tarafından gözlemlenerek ulaşılan bulgular ile harmanlanıp değerlendirilmiştir. Araştırmacının alandan biri olması, katılımcıların doğal bir şekilde sürecin içine dâhil olmasını sağlamıştır.

‘Etno’ kelimesi halk-topluluk; ‘grafya’ kelimesi ise bir durumu betimlemek anlamına gelmektedir. Dolayısıyla ‘etnografya’ terimi bir kültür/yaşam biçimini benimsemiş insanları, onların bakış açısından inceleyip, betimlemektir. Etnografik araştırma yapacak bir kişi araştırma ortamının doğallığını bozmadan çalışmasını yürütebilmek adına öncelikle ortamda uzun süre vakit geçirmeli, kendisine karşı yabancılik hissini ortadan kaldırmak adına araştırma grubunun gündelik yaşamlarına dâhil olmalıdır (Punch, 2016, s. 150-151). Araştırmacı bölgede yaşayan insanlarla uzun süredir iletişim halinde olduğundan, grubun gündelik yaşamlarına çokça dâhil olmuştur. Veliler ile ev ziyaretleri, esnaf ile alışveriş, yetişkinlere yönelik okulda açılan kurs ve seminer gibi etkinlikler vasıtasıyla mahallede yaşayan insanlar ile bağ kurmak, araştırmacının çalışma sürecini kolaylaştırmıştır. Katılımcılar uzun süredir tanıdıkları bir kişi ile görüşme yaptıkları için görüşmeler sohbet ortamında geçmiş ve sorulan tüm sorulara içtenlikle cevap alınmıştır. Araştırmacı, nesnelliği korumak adına araştırma süresi boyunca o mahalle yaşamı ile on yıldır bağ kuran biri olarak değil, üniversitede yüksek lisans yapan bir öğrenci olarak etik bir şekilde çalışmayı yürütmüştür. Nitel araştırmalarda araştırmacının kendi iş yerinde ya da kendi yaşadığı ortamla ilgili bir araştırma yapması, nesnelliği korumak ve ulaşılan bulguları objektif bir bakış açısıyla sunabilmek açısından soru işaretleri oluşturabilmektedir. Bu soru işaretini ortadan kaldırmak adına araştırmacı, birden çok veri toplama yöntemine başvurmalıdır. Araştırmacı, sadece gözlem ya da sadece görüşme yapmak yerine, birden fazla kişi ile görüşmeler yaparak ulaştığı bulguları detaylandırılmalı ve bu verileri gözlemler, alan notları gibi çeşitli tekniklerle birleştirilerek sunulmalıdır (Creswell, 2013 s. 45). Bu araştırma sürecinde de araştırmacı, etik kurallar dâhilinde, birden fazla veri toplama aracı ile ulaşılan bulguları destekleyerek nesnelliğini korumuştur.

Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve görüşme sonunda katılımcılarla paylaşılmıştır. Görüşmeler sonunda elde edilen ses kayıtları yazıya geçirilmiştir. Veli ve öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak ulaşılan verilere dair görüşme tarihi, görüşme süresi ve görüşme yerleri ile ilgili bilgiler Tablo 2.3.' de belirtilmiştir. Ayrıca katılımcıları tanıtıcı metinlere Ek.7'de yer verilmiştir.

Tablo 2.3: Veli ve Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelere Dair Bilgiler

Katılımcı	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Görüşülen Yer
ÖK1	29.01.2021	38 dakika	ZOOM
ÖK2	21.02.2021	35 dakika	ZOOM
ÖK3	19.02.2021	33 dakika	ZOOM
ÖK4	17.02.2021	30 dakika	ZOOM
ÖE1	25.02.2021	41 dakika	ZOOM
ÖE2	02.03.2021	35 dakika	ZOOM
ÖE3	04.03.2021	36 dakika	ZOOM
VK1	19.09.2021	31 dakika	Okul Konferans Salonu
VK2	05.06.2021	20 dakika	Okul Konferans Salonu
VK3	09.06.2021	37 dakika	Okul Konferans Salonu
VK4	17.09.2021	24 dakika	Okul Konferans Salonu
VK5	21.09.2021	28 dakika	Okul Konferans Salonu
VK6	23.09.2021	50 dakika	Okul Konferans Salonu

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Bu araştırma kapsamında veri toplama sürecine başlamadan önce gerekli olan izinler alınmıştır. İzinlerin alınmasının ardından görüşmelere geçilmiştir. Velilerle yapılan görüşmeler sakin, sessiz bir ortam olan okul konferans salonunda yapılmıştır. Yurt dışı göçmeni olan bir veli ile dil uyumsuzluğundan dolayı okul konferans salonunda ‘google çeviri’ yardımıyla görüşme sağlanabilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler COVID19 pandemisinin sokağa çıkma yasaklarının olduğu döneme denk geldiği için uzaktan görüşme platformu (ZOOM) üzerinden yapılmıştır. Görüşmelerde, görüşme yapılan kişilere öncelikle araştırmanın amacı açıklanmış; kişisel bilgilerinin saklı tutularak bilimsel amaçla kullanılacağı açıklanmıştır. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara, yöneltilen sorulardan istediklerini cevaplama haklarının olduğu ve diledikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri hakkında bilgi verilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında gözlem ve görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları, betimsel analiz yolu ile irdelenmiştir. Betimsel analizde öncelikle görüşme ve gözlemler sonucu elde edilen bulgular net bir şekilde betimlenir. Bulguların

betimlenmesinin ardından bu veriler araştırma başında sunulan konular açısından değerlendirilir. Betimsel analizlerde ulaşılan veriler aktarılırken sık sık doğrudan alıntılar yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 240). Veri analizi yaparken şeffaf bir şekilde sistematik olarak ilerlenmeli ve yapılan analizler tanımlanabilir olmalıdır (Punch, 2016, s. 189).

Etnografide dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri, araştırılan grubun aktarmış oldukları verileri hassas ve özenli bir şekilde yazıya dökmek ve aynı zamanda okuyucunun anlayacağı akıcı bir anlatımla sunabilmektir (Emerson, Fretz & Shaw, 2015, s. 165). Kümbetoğlu (2019, s. 183) özellikle kültür araştırmalarında, araştırmacının tek yönlü bakış açısı ya da araştırılan toplumun tam olarak kavranamaması gibi durumlar söz konusu olduğunda, verilerin yorumlanması esnasında bozulmalar olabileceğine dikkat çeker. Burada araştırmacı bilerek bir çarpıtma yapmasa dahi, toplanan verilerin aktarımı sırasında bir yanıltma olabilir. Bu durumun önüne geçmek için araştırmacı ulaştığı bulguları kelimesi kelimesine değiştirmeden sunmalı; çalışma grubunu belirlerken hangi kriterleri göz önünde bulundurduğunu açıkça ifade etmeli ve bulgular/tartışma kısmında, görüşmecilerden elde edilen bulgular ve araştırmacının yorumu olan kısımlar net bir şekilde ayırt edilebilmedilir (Kümbetoğlu, 2019, s. 183).

Bu araştırma kapsamında gözlem notları, 75 sayfa sayfa görüşme deşifresi, dört adet fotoğraf ile ham veriler elde edilmiştir. Ardından, yapılan görüşmeler bilgisayar ortamında yazıya geçirilerek yedeklenmiştir. Görüşme deşifreleri esnasında, katılımcıların görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplardan dikkat çeken, önemli görülen yerler işaretlenerek araştırma alt problemlerine göre sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırmalar her bir alt amaca karşılık gelecek şekilde çözümlenmiştir. Veri analizi yapılırken elde edilen bulguların nesnel ve karşılaştırmalı bir şekilde sunulmasına dikkat edilmiştir. Ulaşılan veriler düzenlenip, neden sonuç ilişkileri irdelenerek yorumlanmıştır.

Kültür araştırmalarının yapıldığı çalışmalarda araştırmacı etik kurallar hususunda çok daha dikkatli olmalıdır. Elde edilen veriler kişilerin zarar görmeyeceği şekilde, mahremiyet haklarına saygılı olarak sunulmalıdır. Bu amaç doğrultusunda görüşme yapılan kişilerin isimleri ve çalışılan sahanın konumu gizlenebilir. Araştırma metni içinde bireylerin tanınmasına neden olacak tüm

detaylardan kaçınılmalıdır (Kümbetoğlu, 2019, s.76). Etik nedenlerden ötürü, araştırmaya konu olan okulun adı gizli tutulmuş ve bu araştırmada ‘Arka Bahçe İlkokulu’ olarak adlandırılmıştır. Ayrıca veri analizi yaparken görüşme yapılan kişilerin isimleri de saklı tutulmuş olup her birine ayrı birer kod verilmiştir. Öğretmenlere ait kodlamalar Ö harfi ile başlamakta olup ikinci karakter, cinsiyetlerini belirleyecek K (kadın) ya da E (erkek) şeklinde ifade edilmiştir. Kodda yer alan üçüncü karakter ise görüşme yapılan kaçınıcı kişi olduklarını belirtmektedir. Görüşme yapılan velilerin de her birine ayrı birer kod verilmiştir. Velilere ait kodlamalar V harfi ile başlamakta olup ikinci karakter, cinsiyetlerini belirleyecek K (kadın) ya da E (erkek) şeklinde ifade edilmiştir. Kodda yer alan üçüncü karakter ise görüşme yapılan kaçınıcı kişi olduklarını belirtmektedir. Erkek ve kadın velilerin görüşleri açısından veri çeşitliliğini sağlamak adına eşit sayıda kadın ve erkekle görüşme yapılmak istenmiş fakat ulaşılan erkek velilerin hiçbirisi görüşmeyi kabul etmedikleri için yalnızca kadınlar ile görüşme yapılmıştır. Maksimum amaçlı örneklem tekniği doğrultusunda belirlenen erkek velilerden üçü, vakitlerinin olmadığını söyleyerek görüşmeyi direkt reddetmiştir. Diğer iki veliden yabancı uyruklu olan biri önce görüşmeyi kabul etmiş, ardından dil sorunu endişesi yaşadığı için araştırmacının ‘Google Çeviri’ ile rahatça anlaşabileceklerini belirtmesine rağmen görüşmekten son anda vazgeçmiştir. Diğer veli ise yardımcı olmayı çok istediğini söyleyerek hemen randevu günü vermiş olmasına karşın, randevu günü görüşmeye katılmamıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu başlık altında araştırma bulgularına yer verilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen verilerden betimsel analiz yoluyla elde edilen bulgular, katılımcıların ifadeleri ve gözlemler ile sunulurak yorumlanmıştır. Ulaşılan bulgular, bu araştırmanın dört alt problemi altında değerlendirilmiştir.

3.1. Kültürel Sermayenin Okula Yansıması

Araştırmanın birinci alt problemi olarak “Ailelerin göç, suç, şiddet, yoksulluk ve benzeri yaşantıları ile kültürel sermayeleri okula nasıl yansımaktadır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt amacı ortaya çıkarmak üzere velilere “Ailenizin ve çocuğunuzun bir gününü anlatır mısınız? Çocuğunuz okul dışı zamanlarını nasıl geçirir? Gelenek ve göreneklerinize göre aile yapınız hakkında bilgi verir misiniz? Ailenizde çocuk yetiştirmeye nasıl bakılır? Sizce bir çocuğun yetişmesinde aileye düşen görevler nelerdir?” soruları; öğretmenlere ise “Okulunuzun içinde yer alan mahallenin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısı hakkında bilgi verebilir misiniz? Ailelerin yasal-toplumsal düzen, toplumsal iş bölümü ve okul kurallarına karşı tutumları nasıldır? Okulunuzun içinde yer aldığı mahallede gündelik yaşam nasıl geçmektedir? Okulunuzun öğrencilerinin aile yapıları hakkında bilgi verir misiniz? Öğrencilerinin aile içi iletişimleri hakkında neler söylersiniz?” soruları sorulmuştur. Bu amaç doğrultusunda ailelerin gündelik yaşantıları, gelenek-göreneklere göre aile yapıları ve eğitime bakış açılarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Ulaşılan veriler katılımcıların yorumları, araştırmacının gözlemleri ve kültürel sermaye bağlamında harmanlanarak irdelenmiştir.

3.1.1. Ailelerin Gündelik Yaşantıları

Ailelerin gündelik yaşantılarının okula yansımalarını anlayabilmek adına öncelikle Arka Bahçe İlkokulu’nun içinde yer aldığı mahallede yaşayan insanların gündelik yaşantıları, kültürel sermayeleri bağlamında çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda gözleme dayalı veriler ve görüşme yapılan veliler ile öğretmenlerin anlatımlarından yola çıkılarak “mahalle yaşamında rutin bir günün nasıl geçtiği, ekonomik gücün/güçsüzlüğün hayata yansıması ve yasal-toplumsal düzene uyum” konuları detaylandırılmıştır.

Görüşme yapılan tüm veliler bir günlerini aynı çerçevede anlatmıştır. Katılımcı veliler, rutin bir günlerini ‘yemek, temizlik gibi ev işleri yapmak; çocukları okula getirip, okuldan almak; televizyon izlemek; çocukları oyalamak’ şeklinde tanımlamıştır. Tümü kadın olan veliler ayrıca eşlerinin genelde ev işlerine yardımcı olmadığı ve çocuklarıyla ilgilenmediklerini belirtmişlerdir:

Sabah kalkarız. Kahvaltı yaparız. Çocuklar akşama kadar oynar. Okul dışında oğlum arkadaşlarıyla vakit geçirir. Aramasak nerdeyse hiç eve gelmeyecek. Baba oturuyor; televizyon, maç izliyor. Dışarı giderse dışarı gider ama genelde pandemi nedeniyle gitmiyor biraz. Eve kapattı kendini. Oturur. Bir koltuğu vardır. Oradan hiç kalkmaz. Genelde biz üçümüz hareket ederiz çocuklarla. Sinirli bir babamız vardır ama eğlenceli bir de babamız vardır. Anı anını tutmayabiliyor (VK5).

Görüşme yapılan öğretmenlere, velilerin yaşam biçimleri ve gündelik aktiviteleri sorulduğunda da öğretmenlerin geneli, velilerle benzer cevaplar vermiş olup, kadınların zamanlarını genellikle ev işleri ve ev oturmaları yaparak geçirdikleri, erkeklerin ise yaşamlarını ev-iş-kahvehane döngüsü içinde yaşadıkları yönünde cevaplar vermiştir. Ayrıca öğretmenler, Arka Bahçe İlkokulu ve okulun içinde yer aldığı mahallenin şehir merkezine ve deniz kenarına çok yakın bir yürüme mesafesinde olmasına karşın düşük kültürel ve ekonomik düzeyden ötürü mahalle dışına çıkmayan, deniz görmeyen öğrencileri olduğundan bahsetmişlerdir:

Gündelik aktiviteleri özellikle kadın velilerimiz açısından düşündüğümüzde ev oturmasından ileriye gittiğini düşünmüyorum. Hatta okulu bile sosyal bir ortam olarak görüp birlikte buraya geldikleri zaman bunun aktivite olduğunu düşünmüyorlar. Mesela bir çocuğumuz vardı. Hiç denizi görmemişti. “Ben hiç denizi görmedim” diyordu. Şuradan sahile gidememiş. Yani bu basit örnekten bile şunu görebiliyoruz. Günlük aktivite açısından ailece nasıl bir gün geçirdiklerini anlayabiliyoruz. Günlük aktiviteler ev dışına çok taşmıyor (ÖE1).

Asgari ücretle geçiniyorlar. “Şu parayı da kenara koyayım tatil amaçlı falan kullanayım” diyebilen kimse yok etrafımızda. Üç beş aile, akşamları bir araya gelip oturup, sohbet edip, çay içip, çekirdek yiyebiliyor. Başka zaman piknik falan olabiliyor. Onun haricinde hiçbir sosyalite falan yok. Buralarda bir spor salonu, spor merkezi falan yok. Çocuklar dışarılarda parklarda vesaire oynuyorlar (ÖE3).

Okulumuzun çevresinde yani özellikle bayanlar ev hanımı olduğundan (yüzde 90’ın üzerindeki ev hanımı olduğu için) ev oturmaları yapıyor. Bunun dışında bayanların çok bir sosyalitesi olduğunu düşünmüyorum. Erkeklerin de sosyal faaliyet olarak yaptıkları ne olabilir? İşte malum kahvehaneye gitme... Biraz tabi bu eğitim ve ekonomiyle de alakalı. Yani sosyaliteleri düşük. Mesela bir sinemaya gitme, bir alışveriş merkezine gitme... Bunları biz çok fazla görmüyoruz dışarıda. (ÖE3).

Herhalde komşuculuk oynayarak geçiriyorlardır. Bilmiyorum ki.. Dedikodu yapıyorlardır (ÖK3).

Okulumuz, daha çok işçi ailelerin veya iş bulmakta zorlanan kişilerin yaşadığı, alt gelir seviyesine sahip insanların yaşadığı bir bölgede. Çok fazla böyle tiyatroya

gitmek, çocuklarını alıp sahilde gezdirmek, onlarla kaliteli zaman geçirmek gibi bir etkinlikleri olduğuna ben çok fazla şahit olmadım (ÖK4).

Velilerin birçoğunun ifadesine göre çocuklar zamanlarını genellikle mahallede arkadaşlarıyla geç saatlere kadar oynayarak; evdeki zamanlarını ise telefon, tablet ile oynayarak geçirmektedirler. Görüşmelerin yapıldığı sürecin COVID19 pandemi dönemine denk gelmesi ve o süreçte uzaktan eğitim yapılması nedeniyle veliler çocuklarının rutin bir günlerini okul dışı etkinlikler olarak aktarmıştır:

Çocuğum kahvaltıdan sonra hemen dışarı oynamaya uçar. Para varsa para muhabbetlerimiz olur. Arkadaşları para harcarken o da istiyor. Dakika başı geliyor '5 lira ver. 2 lira ver.' diyor. Karnı acıktığı zaman evi bulur. Karnını doyurduğu zaman yine dışarı çıkar. Anne-babanın haberi olmadan park kaçamakları yapar. Ya baba toplar sokaktan, ya ben, ya da abisi. Akşama kadar böyle koşuşturma.. (VK2).

Gündelik yaşamların ardından, Arka Bahçe İlkokulu'nun içinde yer aldığı mahallede yaşayan insanların ekonomik durumlarının hayata yansımalarının olumlu/olumsuz sonuçları araştırılmıştır. Kentsel dönüşümün etkisi ile mahallede yeni yapılan yüksek katlı binalar ve lüks konutlar göze çarpmaktadır. Bu durumun etkisi ile son zamanlarda nadir de olsa kültürel seviyesi yüksek olan ailelere rastlanmasına rağmen, okulun veli profilinin genellikle düşük kültür seviyesinde kaldığı gözlemlenmektedir. Bu durumun sebebi; araştırmacının gözlemleri ve okul içinde öğretmenler arası yapılan konuşmalardan tutulan notlara göre, yeni yapılan binalara yerleşen maddi geliri mahalleye göre yüksek olan az sayıda kişinin, çocuklarını Arka Bahçe İlkokulu'na göndermeyi tercih etmemeleridir. Bu kişiler imkânları doğrultusunda özel okulu tercih etmekte ya da adrese dayalı kayıt sistemini devre dışı bırakmak için yasal olmayan yollardan kendilerini başka bir adreste oturuyor gibi göstererek, çocuklarını başarılı buldukları okula göndermektedirler. Bu konuda öğretmen görüşmelerine yansıyan ifade şu şekildedir: "... durumu maddi yönden iyi olan daha iyi bir okula ya da koleje gidiyor. İsim yapmış okullara çocuğunu göndermek için adres değiştiren velilerimiz var (ÖE2)."

Şekil 3.1: Arka Bahçe İlkokulu'nun İçinde Yer Aldığı Mahalle



Velilerle yapılan görüşmeler sonucunda maddi imkânsızlıklardan ötürü kirası daha düşük olan küçük evlerde yaşamak zorunda kalmanın çocukların okul hayatını olumsuz etkilediği bulgusuna rastlanmıştır. Çocukların kendi odalarının olmaması onları olumsuz etkilemektedir. Çocukların rahat ders çalışmadıkları, kendi odalarında giyinmek istedikleri, kendi odalarında arkadaşlarıyla oynamak istedikleri konularında ebeveynlerine karşı sitemde bulundukları, veli görüşmelerine yansımıştır. Görüşme yapılan velilerin tümü, maddi imkânsızlıklardan ötürü çocuklarını servise veremediklerini belirtmişlerdir. Bölgenin coğrafi şartlarından ötürü dik yokuşlar ve merdivenlerin olması, okula geliş gidişler açısından yorucu olsa da, anneler çocuklarını okula yürüyerek getirmektedir. Konuya ilişkin bir veli “Çocuğumu okula bırakıp geri dönerken yol çok bayır oluyor. Bende bir de astım olduğu için eve gidince on dakika ben kendime gelemiyorum. Çıkarken bayır olması beni zorluyor (VK4).” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Araştırmacının tuttuğu alan notlarına göre Arka Bahçe İlkokulu’nda öğrenim gören 340 öğrencinin sadece 60 tanesi okula servisle gelmektedir. Bu öğrencilerin ailelerinin maddi durumlarının, çoğu aileye göre daha iyi durumda olduğu gözlemlenmiştir. Eğitimdeki ayrışma, bu noktada da bariz bir şekilde görülmektedir. Gökkaya (2019) eğitimde fırsat eşitsizliğinin nedenlerini ortaokul

öğrencileri üzerinden incelediği araştırmasında, ailenin çocuklarına sağladığı imkanların ve ayrıca kültürel-ekonomik durumların okul başarısında etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Şekil 3.2: Arka Bahçe İlkokulu'nun İçinde Yer Aldığı Mahalle



Şekil 3.3: Arka Bahçe İlkokulu'nun İçinde Yer Aldığı Mahalle



Katılımcı öğretmenlere görev yaptıkları okulun içinde yer aldığı mahallenin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısı hakkındaki görüşleri sorulduğunda tüm öğretmenler, kozmopolit bir mahallede yer alan okulda velilerin çocuklarla çok ilgilenmediği, eğitime önem verilmediği, sorunlu velilerin ve parçalanmış, suç geçmişli olan ailelerin yoğunlukta olduğu ve sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğunu belirtmiştir. Araştırma sürecinde tutulan alan notlarına göre, 2021 yılında Arka Bahçe İlkokulu'nda öğrenim göre 340 öğrencinin 9'u anne ya da babası veyahut ikisi de aynı anda cezaevinde olan öğrencilerden, 23'ü parçalanmış/tek ebeveynli ailelerden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilerinin söylemlerinden yola çıkarak belirttikleri görüşlerine göre, bu durumu yaşayan ancak gizli tutan başka aileler de olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle ailelerin öznel durumlarını yansıtan net sayılara ulaşmak mümkün olamamıştır. Konuya ilişkin öğretmen yorumları şu şekildedir:

Profil olarak sosyo ekonomik açıdan, kültürel açıdan mahallenin çok düşük bir düzeyde olduğunu düşünüyorum. Yani eğitime olan bakış açılarında da çok iyi değil. Birçoğu eğitimin çocuklara bir şey katmayacağını düşünüyor (ÖE1).

Bizim okulda farklı farklı yerlerden göç etmiş insanlar var. İşsizler.. Çoğunun ailesinde boşanmış olan çok fazla. Ama bir de boşanıp da birlikte yaşayan insanlar da var. Mesela benim 6 kardeş olan bir öğrencim var. Anne baba evli değiller. Soy isimleri farklı. Adam gelip çocuk yapıyor. Geliyor, gidiyor. Cezaevinde kalanlar var. Mesela bende bir bayan veli vardı. Bebeği ile birlikte her gün kamu hizmeti [denetimli serbestlik kapsamında zorunlu çalışma] yapmaya gidiyordu çocuklarını evde bırakıp. Kocası da o dönemde hapisteydi. 6 tane de çocuk (ÖK1).

Velilerimizin çoğu hep geçici işlerde çalışıyor. Kalıcı işlerde çalışan veli sayımızın çok az olduğunu düşünüyorum. Hatta birçoğunun da işsiz olduğunu düşünüyorum. Kültürel yönüne baktığımızda da göç olan bir bölge olduğu için kozmopolitik bir kültüre sahipler. Çünkü her çevreden insanlar var. Her çevreden insan olduğu için -ülkenin neredeyse her ilinden bir insan var o çevrede- kozmopolitik bir kültüre sahip diye düşünüyorum. Sosyal yönden de yine karışık. Bence karışık. "Şudur" diyebilmek çok zor bilmiyorum bence (ÖK3).

Velilerin yasal-toplumsal düzen, toplumsal iş bölümü ve okul kurallarına karşı tutumları konusunda öğretmenlerin çoğu, babaları çocuklarının eğitimine dâhil etme, ders giriş-çıkış saatlerine uyma, toplantılara katılma ve aidat toplama konularında velilerle büyük sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Suç geçmişli olan ve kültür seviyesi düşük olan ebeveynlerin ve çocuklarının da okul kurallarına uyma konusunda olumsuz tutumları bulunduğu anlaşılmıştır. Arka Bahçe İlkokulu'ndaki öğretmenlerin çoğu, bu görüşe benzer yorumlarda bulunurken; sadece bir öğretmen kurallara uyma konusunda ısrarcı olunduğunda velilerin bir kısmında da olsa gelişme gösterdiği gözlemini paylaşmıştır. Willis (2016),

araştırmasında suç/şiddet oranının varlığı ve karmaşa ortamlarının, okul karşıtı bir kültür oluşmasına neden olduğuna değinmiştir. Konuya ilişkin öğretmen yorumları şu şekildedir:

Bazı öğrencilerimin babasını hiç görmediğim oldu. Babasını hiç tanımadığım.. Onun dışında bazı veliler kural tanımıyorlar. Onları okula getirmek mümkün değil. Onlarla iletişim de kuramıyoruz zaten (ÖK1).

Birkaç tane kültür seviyesi düşük olan insanlardan kurallara karşı uymada işte sıkıntı çıkaranlar oluyor ister istemez. Okul kurallarına çok fazla karşı gelemiyorlar. Bu konuda her zaman disiplinliyimdir ben. Bir şekilde tutarım yani olması gerektiği gibi. Okul dışında da daha önce hapiste yatan birkaç kişi.. işte adam bıçaklamaktan veya başka şeylerden.. Böyle öğrenciler okuttuğum oldu (ÖK2).

Yani çok güzel kurallara uyan insanlar da var ama hiçbir şekilde kurallara uymayan da var. Mesela okuldaki kurallardan biri nedir: Saat 9'da ders başlıyorsa çocuk 8.55'de okulda olmalıdır. Veli bunu hiç umursamıyor. Saat 9 buçukta çocuğunu okula getiriyor veya "Uyandıramadım hocam. Şöyleydi böyleydi.." deyip iki ders sonra okula getiren veli de var. Değişik iki grup da var diyebilirim (ÖK4).

Arka Bahçe İlkokulu'nun içinde yer aldığı mahallede suç geçmişi olan insanlara rastlanmaktadır. Cezaevinin de aynı mahallede yer alması ve basit yaralama, kavga, hakaret gibi suçlardan kısa süreliğine cezaevine girip çıkma durumu mahallede yaşayan bazı insanlar tarafından sıradanlaşmış bir durumdur. Tıpkı Chicago okulu araştırmalarının ortaya koyduğu sonuç gibi, mekânsal ayrışmaların görüldüğü kent yerleşimlerinde alt sınıfların kendilerine yaşam alanı olarak seçtikleri bölgelerde çok farklı etnik grupların birarada olması, yoksulluk, kültür çatışması gibi sebepler, bu bölgelerde suç ve şiddet olaylarının görülmesine neden olmaktadır (Serter, 2013). Kadın erkek ayrımı gözetmeksizin suça karışıp hapis cezası alan insanların bir kısmı bu durumu normal karşılamaktadır. Araştırmacının velisi olup eşi cezaevine giren bir kadın, eşinin altı ay hapis cezası aldığını ve bu durumdan mutlu olduğunu belirtmiştir. Eşi cezaevinden çıkana kadar rahat edip, kafa dinleyeceğini belirten kadın, durumu gayet olağan karşılamıştır. Bu süreç her ne kadar normalleştirilmiş olsa da suç geçmişi olan ebeveynler, iş bulma konusunda sıkıntı yaşamaktadır. Dolayısıyla suç geçmişi olan ailelerin, yaşadıkları ekonomik sıkıntılar daha da derinleşmektedir. Bu durum okula da olumsuz yansımakta olup, çocuklar kendilerini sınıf arkadaşlarıyla kıyasladıklarında kötü hissetmekte ve agresifleşmekteledir. Eşi cezaevine girip çıkmış olan bir velinin konuya ilişkin yorumu şu şekildedir:

Kızım bazı şeyleri çok istiyor, özeniyor. Elimden geldiği kadar, mümkün olduğu kadar yapmaya çalışıyorum. Yetiştirmeye çalışıyorum. Varsa alıyorum. Yapmaya çalışıyorum. Yapamadığım zaman tabi ki üzülüyorum. Okula gelmek

istemiyor. Sıkıntılar yaşıyoruz. Özeniyor. Onlarla aynı şeyleri yaşamaya, giyinmeye heves ediyor. Onlarla beraber olmak istiyor. Diğer arkadaşlarıyla benzer yönü yok. Dediğim gibi işte.. “O arkadaşım da var. Ben de onu beğendim. Almak istiyorum. Giymek istiyorum.” diyor. Alamazsak da üzülüyor. Eşim iş olduğu zaman işe gider. İş olmadığı zaman çarşılara iner, iş araştırır. Ne yapabileceğinin, nasıl geçinebileceğinin hesaplarını yapar (VK2).

Öğretmen ve velilerden elde edilen bulgular ve araştırmacının gözlemlerinden yola çıkıldığında, ebeveynlerin ait oldukları kültürde anne-babaya biçilen roller, gündelik yaşamda kendini yeniden üreterek tekrar etmektedir. Annelerin ev işlerinden başka bir meşguliyetlerinin olmaması ve babaların aile içi iletişime dâhil olmaması gibi durumlar, düşük sosyo-ekonomik düzeyin de etkisi ile gündelik yaşamların çok yönlü olmasını imkânsız kılmaktadır. Bu durumlara araştırmaya konu olan mahallede yaşayan insanların maddi imkânsızlıkları da eklendiğinde çocuğun okul hayatına alışması zorlaşmaktadır. Yanık (2017), yapmış olduğu araştırmada, bu araştırma ile benzer sonuç elde etmiştir. Buna göre; okul çağı öncesinde çocuğa davranış biçimi, ekonomik durum, kardeş sayısı gibi etkenler ve ailelerin sosyo kültürel yapıları, çocukların okula adapte olma sürecini belirlemektedir. Gülle (2014) de yapmış olduğu araştırmada bu araştırma ile benzer sonuç elde etmiş olup; ekonomik, kültürel ve sosyal yapının ailelerin sosyal statülerini önemli ölçüde etkilediğini belirtmiştir.

3.1.2. Gelenek-Göreneklere Göre Aile Yapıları

Gelenek ve göreneklere göre aile yapıları ve çocuk yetiştirme tarzları hakkında veliler ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen sonuçlara göre Arka Bahçe İlkokulu'nun içinde yer aldığı mahallede çekirdek, geniş, geleneksel ve parçalanmış aile yapılarına rastlanmaktadır. Aileler ekonomik açıdan geniş ailede yaşamayı avantajlı bulsalar da çocuk yetiştirme konusunda geniş ailelerde sıkıntılar yaşanmaktadır. Ayrıca görüşme yapılan kişilerin tamamına yakını, aile büyüklerinin hayatlarına müdahale ettikleri konusundan şikâyet etmekteledir:

Biz büyüklerle bir araya gelmeyiz. Onlarla görüşmüyoruz artık. Eskiden bayramlarda falan dayımlar bize gelirdi. Başım da annem babam olmasına rağmen dayımlar ‘yapmayacaksın, gitmeyeceksin’ dediyse biz onu yapamayacaktık. E ben çalışmak istiyorum. O zaman ver paramı. Çalışıp çeyiz yapacağım. O zamanlarda çalış[a]lmazsın diyerek dövmeye bile kalkmıştı beni. Ama o işlerin üzerinden çok sular geçti. Artık yapamaz. Şimdi biz böyle çekirdek aile olarak mutluyuz. Annem de çok görüşmek istemiyor. Babam hiç istemiyor. Çünkü huzurumuz kaçacak diye. Biz böyle iç içe daha mutluyuz (VK3).

Katılımcı velilerin birçoğu genellikle aile büyükleriyle bir araya gelmek istememektedir. Bu durumun sebebi olarak aile büyüklerini geri kafalı bulduklarını, kendi üzerlerinde baskı kurmaya çalıştıkları için sıkıntılar yaşadıklarını ve çekirdek aile olarak daha mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan sadece Irak göçmeni olan öğrenci velisi pek çok gelenek-göreneklerinin olduğuna değinip, bu durumdan memnun olduğunu belirtmiştir. Konuya ilişkin veli yorumları şu şekildedir:

Pek çok adet ve geleneğimiz var. Örneğin herkes aynı anda yemeğe oturur. Büyüklere saygı, küçüklere nezaket.. (VK6).

Biraz geri kafalı düşüncelere sahip büyüklerimiz. Biz değiliz. Mesela kız kısmı belli bir saatten sonra dışarı çıkmaz. Ne bileyim işte belli bir giyim tarzı var; kimse onun dışına çıkmaz. Bunu genelde büyükler yapar. Bazı şeyler vardır işte 'oturmaya eşle gidilir ya da gidilmez' gibi. Gerçi benim kaynana kayınpederim yok artık öldüler de görünce biraz şey yapıyor. Ben açıldım kapalıyım. İşte biraz onunla uğraştı. Sonra artık eşime biraz bu konuda şey yaptım. Sonuçta bu benim hayatım. Kimseyi ilgilendirmez. Eşim bu sefer "Ben izin veriyorsam istediğini yapabilir" dedi. Bu döngüyü biraz aştık ama biraz zor oldu. Ama aştık. Giyim konusunda biraz karışıyorlar. Geri kafalılık. Evli bir bayan tayt giyemez mesela. Ne alaka. Taytın üstüne uzun bir şey giyebilirim. Hırka mesela. Yani yerine göre tayt giyebilirim (VK5).

Velilerin çoğu, aile büyükleriyle anlaşılmadıklarını ve çekirdek aileleriyle daha mutlu olduklarını belirtirken, öğrencilerinin aile yapıları hakkında benzer gözlemi öğretmenlerin büyük bir kısmı da yapmıştır. Öğretmenler, Arka Bahçe İlkokulu'nun bulunduğu mahallede çekirdek aile, geniş aile, geleneksel aile ve parçalanmış aile yapılarına rastlandığını belirtmişlerdir. Tatay (2015)'ın parçalanmış ve parçalanmamış ailelere sahip ergenlerin akademik başarı, yalnızlık ve öznel iyi oluşlarını incelediği araştırma sonucuna göre, parçalanmamış aileye sahip ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, parçalanmış ailede yaşayanlara göre daha yüksektir. Öznel iyi oluş düzeyi yalnızlık duygusunu azaltmakta ve akademik başarıyı yükseltmektedir. Arka Bahçe İlkokulu'na devam eden öğrenciler arasında geniş aile yapısında olan aileler ekonomik açıdan daha rahat olsalar da bu aile yapısında çocukların otorite boşluğu yaşadığı ve davranışlarında sıkıntılar gözlemlendiği bulgularına ulaşılmıştır. Konuya ilişkin öğretmen yorumları şu şekildedir:

Genelde geleneksel ve geniş aileler var. Çekirdek aile çok az. Bu durum çocuk eğitiminde ciddi sıkıntılar ortaya çıkarıyor. Geniş ailelerde çok fazla otorite var. Ailenin çocuktan beklentisi birbiriyle uyumuyor. Aileden biri çocuğa "bunu yap" diyorsa diğeri "yapma" diyor. Çocuk da bir türlü nasıl davranması gerektiğini öğrenemiyor. Bu yüzden bir otorite boşluğu oluşuyor. Bu boşluk davranış problemlerini beraberinde getiriyor (ÖE1).

...işin en kötüsü de parçalanmış aile olanlar var. Yani anne bırakmış gitmiş. Çocuk babayla kalmış. Bizim sınıflardan birinde altı tane dul veli varmış. Mesela benim sınıfımda şu anda iki tane parçalanmış aile var. Anne bırakmış çocukları gitmiş. Baba da babaanneye falan bırakmış. Baba çalışıyor çünkü (ÖE2).

...en kötü ihtimalle evlenmemiş bir hala var yanlarında. Geniş ailede yetişen çocukların gerçekten çok şımarık, anne ve babalarının söz geçiremediği, sadece babaanne ve dedelerin pohpohlamasıyla büyütüldüğünü görüyorum. Evde yaşayan büyükler anne babaların çocuklarına karşı davranışlarına çok müdahale ediyorlar. Geniş ailenin ekonomik açıdan daha avantajlı olduğunu düşünüyor velilerimiz ama çocuk büyüme açısından dezavantajlarını çok gördüm (ÖK2).

Bazı aile yapılarında ise kız çocuklarının okumasının önemsiz olduğu düşüncesine rastlanmıştır. Görüşme yapılan bir veli bu konuyu “...eskiden mesela ‘eğitimde kızlar okumaz, erkekler okur’ diye bir şey vardı. Benim erkek kardeşim üniversite mezunu. Üç tane mesleği var. Hani okuttular sonuna kadar. Ben ortaokul mezunuyum. Sebep; kızlar okumazmış. Çok cahilce bir şey. Çok içimde kaldı (VK3).” şeklinde ifade etmiştir.

Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzları araştırılırken tamamı kadın velilerden oluşan katılımcıların birçoğunun, çocuk yetiştirme konusunda kendilerinin yetiştirilme tarzlarından farklı bir çocuk yetiştirme yaklaşımına sahip oldukları anlaşılmıştır. Buna göre; kendileri geleneksel, otoriter ve ataerkil bir aile yapısında büyümüş olmalarına rağmen, çocuk yetiştirme konusunda anne ve babanın eşit oranda sorumluluk sahibi olması ve çocukla ilgilenmeleri gerektiği fikri ağır basmaktadır. Ancak bu velilerin eşleri tarafından çocuk yetiştirmede hayal ettikleri desteği göremedikeleri de görüşmelere yansımıştır. Çocuk yetiştirme konusunda bu velilerden farklı olarak sadece bir veli, çocuğu istenmeyen bir davranış yaptığında bu durumu düzeltmek adına cezalandırma yöntemi uyguladığından bahsetmiştir: “...birisine vurdu mu ‘çocuktur yapar’ demem, kızarım. İstenmeyen bir davranış olduğunda mesela bakkala gitmek istiyorsa onu yasaklıyoruz. Telefon yasağı oluyor. Hani o sevdiği şeylere yasak koyarak.. Doğru mu yapıyoruz yanlış mı bilmiyorum ama öyle yani (VK4).” Güneş (2012)’in çocuklarındaki saldırganlık ve şiddet eğilimleri nedeniyle İstanbul’da yer alan bir psikolojik danışmanlık merkezine başvuran 50 aile ile yaptığı araştırma sonucuna göre, çocuk eğitiminde ceza yöntemine başvurmak toplumsal şiddeti doğurmaktadır.

Tümü kadın olan katılımcı velilerin çoğu, çocuk yetiştirmede anne babanın eşit oranda sorumluluk sahibi olması gerektiğini savunurken; bu durumu kendi aile dinamikleri çerçevesinde yorumladıklarında babaların çocuklarının gelişimi ile

ilgilenmedikleri ve bu konuda anneler tarafından eksik bulundukları anlaşılmıştır. Edinilen bu bulguya göre, kendi çocukluklarında olumsuz buldukları tutumları çocuklarının yaşamasını istemeyen anneler, bu döngüyü kırmakta başarısız olmaktadır:

Çocuk yetiştirmede babanın da annenin de ilgili olması gerekiyor. Ben ilgili bir anneyim. Çocuğumu büyütmek için elimden geleni yapıyorsam baba da.. Gerçi yapıyoruz ama yine de babada eksik olan yerlerimizi görüyorum. Anne babanın bir kere birlikte olması gerekiyor. Biz bazen olamıyoruz. Birlikte olamıyoruz yani. Aynı fikirde olamıyoruz. Uyuşmadığımız çok yerler var. Bu sefer ne oluyor; eşim benimle tartışıyor. Çocukların üzerine gittiği zaman ben şey yapıyorum. Artık bir taraf geri duruyor. Bir taraf geri durmazsa iş büyüyor. Geri duran taraf da ben oluyorum (VK5).

Arka Bahçe İlkokulu'nun içinde yer aldığı mahallenin geleneksel aile yapısından modern aile yapısına dönüşüm sürecinde olduğu gözlemlenmiştir. Önceki kuşaklarda eğitim almaya çok değer verilmediği görülürken bugün velilerin çoğu, çocuklarının eğitim almasını çok önemsemektedir. Fakat Arka Bahçe İlkokulu'nda görev yapan öğretmenler ve veliler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre ailelerin kültürel sermayelerinin, habituslarının düşük kalmasının eğitim ortamına olumsuz yansıdığı anlaşılmıştır. Bu değerlendirme, Önur (2013)'ün 'ailelerin ekonomik ve sosyokültürel yaşantıları, çocuklarına sunacakları eğitim hayatını etkilemektedir' araştırma sonucu ile de örtüşmektedir.

Bu araştırmanın birinci alt problemini çözümleyebilmek adına; ailelerin gündelik yaşantıları, aile yapıları ve sosyokültürel-ekonomik yapıları ile ilgili bulgular, 'kültürel sermaye, habitus ve yeniden üretim' bağlamlarında ele alınmıştır. Aile büyüklerinden uzak bir yaşamın, çocuklarının geleceğini değiştireceğine inanan ailelere gündelik yaşantıları sorulduğunda onların da aile büyüklerine benzer bir yaşam sürdükleri açığa çıkmıştır. Babaların ilgisiz, annelerin ev işleriyle meşgul olduğu, çocukların ise kendi özel alanları ve aile içi kararlarda söz hakkı olmadığı bir aile yapısına rastlanmıştır. Bu durum eğitim ortamlarına da olumsuz yansımaktadır. Tüm bu bulgulardan yola çıkıldığında Vongprateep (2014)'in araştırması ile benzer şekilde kültürel sermayelerin eğitim eşitsizlikleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Vongprateep (2014)'e göre kültürel sermayesi yüksek olan annelerin habituslarını çocuklarına aktarımı, akademik başarıyı yükseltmektedir. Ayrıca veli katılımının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkilerinin olduğunun saptanmasına karşın, ailelerin gerekli olan kültürel

sermayelerinin olmaması, velilerin çocuklarının eğitim yaşantılarına dâhil olmalarına engel olmaktadır.

3.2. Ailelerin Gözünden Okulun Kendilerinden Beklentileri

Bu araştırmanın ikinci alt problemi olarak “Aileler okulun kendilerinden ve çocuklarından beklentilerini nasıl yorumlamaktadırlar? Çocuklarının yaşamıyla ilgili hayalleri ve beklentileri nelerdir?” sorularına cevap aranmıştır. Bu alt amacı ortaya çıkarmak üzere velilere “Çocuğunuzun eğitim ile ilgili fikirleriniz, planlarınız nelerdir? Kendi çocuğunuz ile diğer öğrencilerin imkânlarını karşılaştırdığınızda hangi açılardan benzerlikler veya farklılıklar görüyorsunuz? Sizce yaşadığınız çevrede eğitime nasıl bakılıyor? Okula gitmek çocuğunuzun nasıl etkiliyor? Aldığı eğitimin çocuğunuzun yaşamında nasıl değişimler yaratacağını düşünüyorsunuz? Çocuğunuzun devam ettiği okulu eğitim açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” soruları; öğretmenlere ise “Okulunuzun içinde yer aldığı mahallede ailelerin, çocuklarının geleceği ile ilgili hayalleri ve planları nelerdir?” soruları sorulmuştur. Bu amaç doğrultusunda “Okulun ailelerden ve çocuklarından beklentileri, okulun içinde bulunduğu mahallede yaşayan insanların okula dair fikirleri, velilerin Arka Bahçe İlkokulu’nu eğitim açısından yeterli görüp görmedikleri, okulu tercih etme sebepleri ve çocukların geleceği ile ilgili hayalleri ve beklentileri öğretmen ve velilerin görüşlerine sunulmuştur. Görüşmeler ve gözlemler sonucu elde edilen bulgular aşağıda detaylandırılmıştır:

3.2.1. Arka Bahçe İlkokulu’nu Eğitim Açısından Değerlendirme

Araştırmaya katılan velilere okulun kendilerinden ve çocuklarından beklentileri hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Tüm veliler bu soruyu maddiyat anlamında ele almış ve okulun kendilerinden sadece maddi beklentileri olduğunu belirtmişlerdir. Ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların kendilerini sınıf arkadaşlarına kıyasla kırtasiye malzemeleri, kantin alışverişi ve giyim konularında geride gördüğü ve bu sebeplerden dolayı bu çocukların zaman zaman okula gelmek istemedikleri bulgularına rastlanmıştır. Bu durum aileleri de yıpratmaktadır. Tüm aileler manevi anlamda çocukların ihtiyaçlarını karşıladıklarını düşünürken, maddi anlamda çocuklarının isteklerini yerine getirememenin üzüntüsünü yaşamaktadır:

Benim çocuğum çok içli bir çocuk. Sınıf arkadaşlarında gördüğü bir şeyi benden isteyemez. Belki annemin parası yoktur diye düşünür benim çocuğum. Geçenlerde bir olaya şahit oldum. Bir arkadaşı uçlu kalem almış. Bana söyleyemedi ama ona bakınca anladım bir sorun olduğunu. Sordum. 'Onda uçlu kalem var. Acaba paramız var mı? Biz de alabilir miyiz?' diye sordu. Gittim kantinden aldım. Heves etmiş. Ucunu da aldım. Onunla bir hevesle yazıyor şimdi. Geride kaldığında da insanın zoruna gidiyor. Çocuk geri kalacak. Çocuğum geri kalsın istemiyorum. Bakakalıyor sonra. İnsan kötü oluyor (VK3).

Ailelerin manevi anlamda çocuklarının ihtiyaçlarını karşıladıklarını söylemesine karşın, araştırma kapsamında diğer sorulara verdikleri yanıtlarda yer alan günlük yaşam deneyimlerine dair aktarımlarda, buna yönelik bir çıkarıma ulaşılamamıştır. Bu noktada velilerin söylemleri ile yaşam deneyimleri arasında bir çelişki doğmaktadır. 'Manevi anlamda çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak' derken veliler, sosyal-kültürel-duygusal gelişim yönlerinden çocuklarının gelişimini desteklediklerini belirtmiştir. Fakat aynı zamanda başka sorulara da aile içi iletişimin kopuk olduğu, çocuk gelişiminde cezalandırma yöntemine gidildiği ve ailelerin çocuk yetiştirme tarzlarında ebeveynler olarak ortak bir şekilde hareket edememeleri yönünde verilen cevaplar, ailelerin manevi anlamda da çocuklarını destekleme konusunda sıkıntıları olduğunu ortaya koymuştur. Bu çelişki aslında veli söyleminin, tam tersi şekilde işlediğini göstermektedir. Maddi anlamda çocuklarının isteklerini yerine getiremedikleri için manevi anlamda onları desteklediklerini iddia eden veliler, tam tersi olarak aslında sosyal-kültürel-duygusal gelişim alanlarında çocuklarına yetemedikleri için, maddi yöndeki isteklerini yerine getirmeye çalışarak çocuklarının arkadaşlarından geri kalmasını engelleyeceklerini düşünmektedir.

Okulun içinde bulunduğu mahallede yaşayan insanların eğitime dair fikirlerinin ne olduğu hakkında katılımcılara danışılmıştır. Görüşme yapılan velilerin yarısı eğitime önem verdiğini belirtirken diğer yarısı ise çocukların okula gitmelerini zaruri bulmadıklarını belirtmiştir. Çevrelerinde yaşayan insanlar açısından da yine aynı şekilde her iki düşünceye sahip olan kişiler olduğu saptanmıştır. Konuya ilişkin veli yorumları şu şekildedir:

Aslına bakarsanız kadınların çoğu çocukları okusun istiyor. "Okusunlar, onlar kendilerini kurtarsınlar.." gibi cümleler.. Fakat erkeklerde pek yok bu düşünce. İnanır mısın çocuğunun hangi şubede olduğunu bilmeyenler var. O kadar ilgisizler yani (VK1).

Herkes aynı değil. 'İster gitsin ister gitmesin okula' hesabı yapanlar da var tabi. Gitse ne olacak gitmese ne olacak. Çocuğu doğurmuş, atmış. Gönderiyor okula ne yaparsa yapsın. Öyle olmuyor (VK3).

Mahalle açısından çok bilmiyorum ama arkadaşlarımdan şey yapayım. Genelde okumalarını isteyen bir çevre var arkadaşlarımda. Bazısı da 'okusa da olur okumasa da olur' diyor. Değişiyor yani. Ama aile bakımından kesinlikle okumalı düşüncesindeyiz biz (VK5).

Görüşme yapılan velilerin üçü, çocuklarının devam ettiği Arka Bahçe İlkokulu'nu eğitim açısından yeterli görürken iki veli okulu yetersiz bulmaktadır. Okulu eğitim açısından yetersiz bulan veliler, öğretmen ve müdür faktörünün önemine dikkat çekmiştir. Konuya ilişkin veli yorumları şu şekildedir:

...ben öğretmenimden.. Nasıl desem.. Memnun değilim. Değiştirmek istiyorum zaten. Başka öğretmen istiyorum. Çocuğumu şimdi vermek istediğim hoca bir bağıyor çocuklarına o çocuklar sesini çıkaramıyor. Ben öyle bir öğretmen istiyorum. Disiplin olacak yani, çocuk senin öğretmen olduğunu bilecek. Terbiyesizlik yapmayacak, saygısızlık yapmayacak çocuk. (VK3).

Eğitim açısından ben yeterli görüyorum. Aslında çok kötü bir okul değil burası. Çocuklara forma almaya gittiğimizde orda hemen "Neden o okula veriyorsunuz?" diyorlar. Ben mesela çok memnunum yani. Ne bileyim ben beğeniyorum (VK4).

Katılımcı veliler, evlerine yakın olduğu için Arka Bahçe İlkokulu'na çocuklarını gönderdiklerini belirtmişlerdir: *"İmkânım olsa başka okulda okutmak isterdim.. Daha başarılı bir okulda... Ama benim bir kere semtime uymuyor. Neresi yakınsa oraya verdim (VK5)." Velilerin dördü çocuklarını başka okula verme imkânları olsa dahi ilkokul eğitimini Arka Bahçe İlkokulu'nda almalarını tercih edeceklerini belirtirken iki veli ise başarı oranının daha yüksek olduğunu düşündükleri ve çocuklarında akılları kalmayacak başka okullara yollayacaklarını belirtmişlerdir: "Özel okula gitse belki aklım kalmazdı. Çocuğumun derslerini yaptıramadığım zaman özel derse mi göndersem, farklı bir okula mı göndersem diye çok düşündüm. Ama sonra da dedim kendime çocuk bir eğitim almak istiyorsa sonuçta her yerde alır (VK1)."*

Bayram (2014) Türkiye'deki kamu eğitim yatırımı harcamalarını çözümlemeye çalıştığı araştırmasında, 2000 yılından sonra eğitime yapılan yatırımların sistematik bir biçimde azaldığına değinmiş ve eğitimin herkes için eşit olma durumunun giderek imkânsızlaştığını ifade etmiştir. Yıldız (2018) da neoliberal ekonomi uygulamalarıyla eğitim finansmanı ve okul paydaşları ilişkisinin değişimini incelediği araştırmasında, okul idarecilerinin okul finansmanı sağlama konusunda sıkıntılar yaşadığı sonucunu ortaya koymuştur. Bu sonuca göre,

okula gelen kaynağın az, giderlerin ise fazla olması okulları veli desteği talebine mecbur bırakmaktadır. Okul idarecileri ve öğretmenlerin, veliler ile mali konularda karşı karşıya gelmesi, bu karşılıklı ilişkilere zarar vermektedir. Ayrıca bu durum velilerin okula karşı olumsuz tutumlar oluşturmalarına neden olmaktadır. Sağ (2021)'a göre okul yöneticileri, yardımcı personelin maaş ve sigortasını ödeme, okulun bakım ve onarım masrafları ile kırtasiye, temizlik malzemelerini karşılayacak finansmanı sağlama konusunda büyük sıkıntılar çekmektedir. Bu konuda gerekli finansmanı sağlama yolunda okul aidatları ve veli bağışları önemli bir kalemdir. Sosyoekonomik durumun genel olarak düşük olduğu bölgelerde yer alan okullarda görev yapan idareci ve öğretmenler, maddi anlamda veli desteği sağlayamamakta ve donanım açısından çevre okullara göre eksik kalmaktadır. Bu bulgulardan yola çıkıldığında bu çalışmada yer alan katılımcı veliler de okulun kendilerinden çoğunlukla maddi beklentileri olduğuna dikkat çekmiştir. Veliler, bu beklentiye karşılayamadıklarında çocuklarının bu durumdan olumsuz etkilendiğini ve okula gitmek istemediklerini belirtmiştir. Arka Bahçe İlkokulu'nda aidat toplama ve bağış olayının veliler arasında ayrışmalara ve hatta bir üstünlük gösterisine dönüştüğü saptanmıştır. Okul içinde para toplanamayan/geç ya da eksik toplanan sınıflarda çocuğu olan veliler, kendilerini yetersiz hissetmektedir. Bu durum, veli görüşmelerinden birine şu şekilde yansımıştır: *“Sanki kura çekilmemiş de bütün sorunlu velileri toplamışlar, bizim sınıfa yerleştirmişler. Para toplanacağı zaman en son bizim sınıftan toplanıyor. Bazen toplanmıyor bile (VK3).”*

Arka Bahçe İlkokulu'nu özel olarak seçmediklerine, mecburiyetten bu okula verdiklerine değinen velilerin çoğu, zaten memnun olmadıkları okulda, maddi imkânsızlıklardan ötürü çocuklarının kantin alışverişi, kırtasiye malzemesi gibi isteklerini yerine getiremedikleri için manevi anlamda çok yıprandıklarını belirtmektedir. Coşkun (2014) öğrencilerin sosyoekonomik arka planlarının eğitim hayatlarında etkili olduğuna değinerek kendi araştırmasında, bu araştırmanın bulguları ile benzer sonuçlar elde etmiştir. Coşkun (2014)'a göre Türkiye'deki eğitim başarısında var olan eşitsizlikler ile toplumsal eşitsizlikler arasında karşılıklı bir ilişki vardır.

3.2.2. Ailelerin Çocuklarının Geleceği İle İlgili Hayalleri

Katılımcı velilere, çocuklarının yaşamıyla ilgili hayalleri ve beklentileri sorulduğunda tüm katılımcılar çocuklarının iyi bir eğitim almaları ve bir meslek sahibi olmaları yönünde fikirlerini beyan etmişlerdir. Maddi imkânsızlıklar ve dezavantajlı yaşam şartlarına karşın çocuklarının iyi bir eğitim almasını isteyen veliler, okuldan beklentilerinin karşılığını bulamadıklarını belirtmişlerdir. Arka Bahçe İlkokulu'ndaki öğretmenlerin çocuklara karşı olumsuz tavırları, sık öğretmen değişimi, sorunlu veliler nedeniyle veliler çocuklarını okula gönderme konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin olumsuz tutumları, çocuklar için kırıncı olmaktadır: “...öğretmenin bir tokadıyla kötü bir süreç yaşadık. Sonucunda öğrenildiğinde öğretmen de özür diledi falan ama bu tür şeyler gerçekten bazen çocukları birden kopartıyor okuldan (VK1).” Görüşme yapılan veliler, çocuklarının öğretmenleriyle duygusal bağ kurup öğretmenlerinden de aynı karşılığı beklediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen tarafından beklenen ilgi olmadığında çocuklarının okula gelmek istemediğini belirten veliler, bu durumun çocuklarının ders başarısını da etkilediğine değinmiştir. Konuya ilişkin veli yorumları şu şekildedir:

Çocuklar öğretmenlerini gözlerinde çok büyütüyorlar. Bu okulda bir öğretmen çocuklara “Ben sizi sevmek zorunda değilim. Sadece ders vermek için geldim” demişti. Bu cümle çocuklar için çok kırıncı olmuştu. Çocuklara “Öğretmeniniz yanlış ifade etti. Aslında şöyleydi..” gibi düzeltmeler yaptık ama aslında gerçekten öyleydi. Öğretmen tabi ki sevmek zorunda değil ama içimizde hissettiğimiz tüm kötü duyguları da dile getirmenin bir manası yok.. Karşınızdaki çocuk (VK1).

Katılımcı velilerin bir kısmı, öğretmenlerin olumsuz tutumlarının yanında ders başarısı açısından da Arka Bahçe İlkokulu'nu yetersiz görmektedir. Devlet okullarının yetersizliği, yoksul mahallelerde dahi eğitimin bireysel finansmana gerek duyulacak şekilde ilerlediğini göstermektedir. Kendi kültürel sermayeleri ve bilgi birikimlerinin eksik olduğunu belirterek çocuklarının eğitime dâhil olamadıklarına değinen bir veli, çocuğuna özel ders aldırabilmek için şartlarını zorlayacağını söylemiştir. Özel ders piyasasının yoksul mahallede yer alan bir devlet okulunda bile gündemde yer alması, Bourdieu'nun ‘farklı kültürel sermayelerden gelen çocukların eşitsiz yaşamlarının eğitim ortamlarında da etkisini sürdürdüğü’ savını desteklemektedir:

Ben çocuğumun üstünde duramadım. O yüzden derslerde geride kaldı. Özel ders aldirmek istiyorum ama önce çalışmam lazım. Bir işe gireceğim bakalım orası olursa.. Sigortasız.. Akrabamızın dönerci şeyi var. Orası olmazsa ben temizliğe de gidiyorum. Çocuğumu hiçbir yerde geri bırakmamak için.. (VK3).

Görüşme yapılan öğretmenlere görev yaptıkları mahallede, ailelerin çocuklarının geleceği ile ilgili hayallerinin ne olduğu sorulduğunda öğretmenler, ailelerin çocukları için iyi bir meslek sahibi olmalarını dile getirdiklerini belirtmiş fakat bunun için hiçbir çaba gösterilmediği hususunda görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlere göre iyi bir meslek edinebilmek için çocuklar, gerek akademik başarı yönünden gerekse sosyal-kültürel düzey yönünden sürekli olarak geliştirilmeli ve desteklenmelidir. Öğretmenlere göre veliler çocukların gelişiminde bu rolü üstlenememektedir. Her ne kadar çocuklar için ‘iyi bir gelecek’ hayali kurulsa da kimi aile maddi açıdan ya da düşük kültürel sermaye bakımından çocuğuna yetememekte iken kimi aileler ise bu sorumluluğu tamamen okula yüklemektedir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin gelecekte iyi bir meslek sahibi olacağına inanmamaktadır. Konuya ilişkin öğretmen yorumları şu şekildedir:

Çocuklarla mesleklerle ilgili çalışmalar yaptığımızda basmakalıp ezber kelimeler duyuyoruz. “Ben öğretmen olacağım. Ben doktor olacağım” gibi. Gerçekçi hayaller çocuklarda zaten yok. Geleceğe dair çok fazla düşünceleri yok. Çünkü aileleri de böyle yaşamış. Geleceğe dair hesap yapmadan, geleceği düşünmeden, kurgulamadan, önlerine çıkan iş fırsatlarını değerlendirerek hayata tutunmaya çalışmışlar. Aileleri bu şekilde hayata tutundukları için çocuklarına da bunu yükliyorlar. Veliler “Sen çocuk yap Allah rızkını verir” tarzında düşünüyor (ÖE1).

Tabi ki her aile çocuğunun kaliteli bir eğitim sonucunda iyi bir meslek sahibi olmasını istiyor. Mesela bugün sorsanız bütün velilere.. Bu çocuğun ne olmasını istersin? Hemen atıyor oradan doktor olsun, hemşire olsun, öğretmen olsun, avukat olsun.. hep gözde meslekler seçiyorlar. Ama biz hayal satmıyoruz velilerimize. Yani diyoruz ki bu çocuk olur inşallah diyoruz. Daha iyi çalışacak falan filan diye esasında velileri biraz kandırıyoruz yani. Ama onlardan bir cacık olmayacağını biz de biliyoruz (ÖE2).

Genelde hepsi çocuklarının okuyup bir memur olmasını, iyi bir işe girmesini istiyorlar. Genelde de istedikleri şey hep, okumaları. Benim de onlardan istediğim şu; tamam okumak çok güzel bir şey ama eğer ki o çocuğun okumadaki kapasitesi çok yüksek değilse biz bunları ileride lise mezunu veya üniversite mezunu işsiz yapacağız. Biz bunlara meslek kazandıralım. Meslekli bir insanlar olsunlar (ÖK4).

Aileler, maruz kaldıkları eşitsiz ortamlar ve dezavantajlı yaşam şartlarına karşın çocuklarının iyi bir eğitim almasını isterken; öğretmenler, düşük sosyoekonomik düzeyin hâkim olduğu Arka Bahçe İlkokulu’na devam eden öğrenciler için ‘iyi bir gelecek’ durumunun sadece hayalden ibaret olduğunu düşünmektedir. Arka Bahçe İlkokulu’nda görev yapan öğretmenler, ancak kültürel sermayesi yüksek olan ailelerin habituslarını çocuklarına aktardığı takdirde

çocuklarına iyi bir gelecek fırsatı sunabileceklerine inanmaktadır. T. Hakverdi (2014) 1985 yılından sonra Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nden mezun, farklı toplumsal yapılardan gelen 533 kişi ile bu kişilerin iş yaşantılarına ilişkin araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre, ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeler ile ailesi tarafından bireye aktarılan habitus, kişinin meslek edinme sürecinde belirleyicidir. Ayrıca geçmiş yıllarda eğitim aracılığıyla dikey toplumsal hareketliliğin mümkün olabildiğine değinen T. Hakverdi (2014), bugün yukarı yönlü dikey hareketlilik durumunun çok zor olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucundan ve Arka Bahçe İlkokulu'nda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkıldığında, alt sınıftan ailelere mensup öğrenciler için dezavantajlı yaşam şartlarını dönüştürmek, her geçen yıl daha da zor hale gelecektir.

3.3. Arka Bahçe İlkokulu'nda Eğitime ve Okul Başarısına Verilen Anlam

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak “Öğretmenler ve aileler başarı kavramını nasıl yorumlamaktadır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt amacı ortaya çıkarmak üzere velilere “Sizce eğitimin amacı nedir? Eğitim alma gerekliliği ve zorunlu eğitim konusundaki görüşlerinizi paylaşır mısınız? Sizce okul başarısı nedir? Çocuğunuzu başarılı buluyor musunuz? Başarılı olması için çocuğa, öğretmene, aileye düşen görevler sizce nelerdir?” soruları; öğretmenlere ise “Sizce eğitimin amacı nedir? Eğitim alma gerekliliği ve zorunlu eğitim konusundaki görüşlerinizi paylaşır mısınız? Sizce okulunuzun içinde yer aldığı mahallenin, çocukların eğitimi ve okul başarısı açısından avantajları ve dezavantajları nelerdir? Sizce görev yaptığınız okulun içinde bulunduğu mahallede eğitime ve okul başarısına nasıl bir anlam veriliyor? Sizce okul başarısı nedir? Nasıl bir öğrenciyi başarılı olarak tanımlarsınız?” soruları sorulmuştur. Bu amaç doğrultusunda öncelikle eğitimin amacı, başarı kavramı, zorunlu eğitim konuları ve başarılı olması için çocuğa, öğretmene, aileye düşen görevler, katılımcıların ifadeleri ve gözlemler doğrultusunda detaylandırılmış olup, sonrasında ailelerin ve öğretmenlerin Arka Bahçe İlkokulu'na ait değerlendirmelerine yer verilmiştir.

3.3.1. Ailelerin ve Öğretmenlerin Gözünden Eğitim ve Başarı Kavramları

Eğitimin amacı ve başarı hususunda görüşme yapılan velilerin hepsi eğitimin amacını ve başarıyı; çocukların bilinçlenmesi, kendini geliştirmek, kimseye muhtaç

olmamak, insan olabilmek, cahil olmamak ve iyi bir meslek edinebilmek olarak yorumlarken, katılımcı velilerin yarısı kendi çocuklarını başarısız bulduklarını ifade etmektedir: “...tek ders olarak değil. Ahlaki açıdan da.. Kurallara uyma açısından da.. Her yönden ele almak lazım. Başarılı demek için hepsinin tamamlanması lazım. Benim çocuğum çok da başarılı değil. Bazen dersleri sevmeyişinde kendini kapatıp onu duymak bile istemiyor (VK1).” Bu noktada velilerin aklındaki başarı kavramı ile kendi çocuklarının örtüşmediği ve velilerin bu konu ile ilgili içinde bulundukları duruma kendilerini ait hissetmedikleri görülmektedir. Farklı sosyal sınıflardan gelen insanların eğitimde başarı elde edebilmesi Bourdieu’nun kültürel sermaye kuramı ile ilişkilidir. Okul ve mahalle yaşantısının birbirine yabancı olması, habitus uyuşmazlığına sebep olmaktadır. Çocukların ailelerinden aldıkları kültürel sermayeleri, eğitimsel avantajı ya da dezavantajı doğurur. Katılımcı velilerin çoğu, çocuklarını başarılı bulmasa da okula gitmenin çocuklarını olumlu yönde etkilediğine değinmiştir:

Okula gelince çocuk bir şeyleri öğreniyor. Eğer çocuk gerçekten seviyorsa okulu, okulda öğreniyor (VK1).

Hiç gelmemesindenise okul olumlu etkiliyor eğitim açısından. Çocuğum daha güzel bir eğitim alabilirdi tabi de.. İnşallah bundan sonra..(VK3).

Eğitimin amacı ve başarı konusunda çoğu öğretmen de veliler ile benzer yorumlarda bulunarak eğitimin amacı ve başarıyı; geleceğe hazırlık, topluma uyum sağlama, kendi ayaklarının üzerinde durma ve zorluklarla baş edebilmek şeklinde yorumlamıştır. “...evden çıktığında edindiği davranışlarla okuldan mezun olduğunda edindiği davranışları arasında ciddi anlamda olumlu fark olan öğrenciyi başarılı olarak tanımlarım (ÖE1).” Eğitimin amacı ve başarı kavramı konusunda veliler ve öğretmenler benzer yorumlarda bulunurken, zorunlu eğitim konusunda veli ve öğretmenlerin görüşleri farklılaşmaktadır. Görüşme yapılan tüm veliler zorunlu eğitimin gerekli olduğunu savunurken tüm öğretmenler bu görüşün tam tersini savunmaktadır. Eğitim ortamlarındaki eşitsiz durumların alt sınıftan gelen çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini en yakından gözlemleyen bireyler olan öğretmenlerin hepsi, zorunlu eğitimin olmaması gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Mahallenin sosyo-kültürel yapısı gözlemlendiğinde ailelerin düşük kültürel sermayelerini çocuklarına aktarması, mahalle profilinin düşük sosyo-kültürel yapısının yeniden üretimine sebep olmaktadır. Neoliberal politikaların etkisiyle zenginlerin kendi kültürel sermayelerini eğitim ortamlarında da etkin

kılması nedeniyle bu durum, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki insanların eğitim almasını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sebepten Arka Bahçe İlkokulu'nda görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerinin üst kademelere geçtikçe başarılı olacaklarına dair inançlarının azaldığı gözlemlenmiştir. Konuya ilişkin öğretmen yorumları şu şekildedir:

... herkesi aynı eğitime tutmak, 12 yıl herkesi aynı okulda tutmanın doğru olmadığını düşünüyorum. Zaten birey istemedikten sonra sizin zorlamanızla da bir yere kadar oluyor. 4 yıldan sonra bence birçok eğitimin isteğe bağlı olması gerekiyor. Bireyleri yönlendirme şartıyla tabi..(ÖE3).

...8 yıldan sonra bu zorunlu eğitimin 12 yıl devam etmesinin bence hiçbir gereği yok. Çünkü 12 yıllık zorunlu eğitimden sonra her çocuğun üniversiteye girebilme şansı olmuyor. Ama ortaokuldan sonra bir zanaat sahibi olabilmek için iyi bir ustanın yanında bir zanaat sahibi [olmayı] öğrenebilirler diye düşünüyorum.

Türkiye'de şöyle bir şey var: Bütün öğrencileri zorluyoruz akademik kariyer yapmaları için. Eğitim sistemimiz de bunu gerektiriyor. Ama görüyoruz ki zorlarken birçok gencimizi de ziyan ediyoruz gibi geliyor. Bizim Türk toplumunda da bütün aileler -ki onlara da hak veriyorum- kurtuluş yolunu eğitim olarak, okumak olarak görüyorlar ama her şey eğitimden ziyade temel eğitim olmalı. Çocuğun ilgi ve yetenekleri keşfedilmeli (ÖK3).

Görüşme yapılan velilerin büyük bir kısmına göre bir çocuğun başarılı olması için öğretmene düşen görevler çocuğu tanımak, çocuklarla ilgilenmek, ders tekrarı yapmak ve öğretmek iken; aileye düşen görevler kuralcı olmak ve çocuklarla ilgilenmektir. Başarılı olması için çocuğa düşen görevler ise verimli olmak, çaba göstermek, disiplinli olmak ve itaatkâr olmaktır: “...eğer öğretmen çocuğu tam manasıyla tanırsa neye kızdığını anlar. Birazcık nabza göre şerbet.. (VK1).” Bu görüşler dışında sadece bir veli, çocuğun eğitimi için aileye düşen görevin çocuk altı yaşına geldiğinde sonlandığını ve çocuk birinci sınıfa başladıktan sonra artık ailenin bir sorumluluğu olmayıp, bu sorumluluğu okulun ve öğretmenin devralması gerektiğini savunmaktadır: “Aile zaten bu yaşa kadar şey yapmış zaten.. Nasıl diyeyim davranış bakımından öğretebildiklerini öğretmiş. Geriye de zaten bilgi kalıyor; okulda öğrenmesi gerekenler... (VK4).”

Araştırmaya katılan veliler ve öğretmenlere göre okula gitmek, çocuklar üzerinde olumlu davranış değişikliklerine de sebep olmaktadır. Bununla birlikte çocuklarının gelecekte kendi ayakları üzerinde durmalarını isteyen ebeveynler çocuklarını okul başarısı açısından yetersiz görmektedir. Öğretmenler de düşük kültürel sermayeye sahip ailelerden gelen çocukları zorunlu eğitime tabi tutmanın olumlu bir değişim yaratmayacağını ve gelecekte vasıfsız insan sayısının artmasına

sebepe olacağını düşünmektedir. Okul başarısı hakkında katılımcı veli ve öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkıldığında, okulun aileye kendi çocuğu ile gurur duyabileceği bir şey vermediği bulgusu açığa çıkmıştır. Gerek okul, gerekse de okul aracılığıyla sunulan başarı kavramı, aileyi kendi yaşamına ve kendi çocuğuna yabancılaştırmaktadır. Araştırma bulgularından yola çıkıldığında, okulda sunulan başarı kavramı ve başarı kriterlerinin, ailelerin yaşamlarıyla örtüşmediği ve hatta elemeyi meşrulaştırma aracına dönüştüğü görülmüştür. Yaşar (2016) öğretmenlerin başarıya odaklı olduklarını ve bu sebepten genellikle sınıflarındaki başarılı öğrencilerin seviyelerine göre ders anlattıklarını ifade etmektedir. Bu durumda alt sınıf ailelerden gelen öğrencilere, aileleri eğitim ve genel kültür açılarından yetemezken okul da bu noktada çocukları destekleme adına bir sorumluluk üstlenmemektedir. Chanderbhan-Forde (2010)'un çalışmasında ulaştığı sonuç gibi, ailelerin çocuklarına aktardıkları habitus, çocukların akademik başarısını etkilemektedir. Atmaca (2019) da çalışmasında TEOG sınavında yüksek puan alan kişilerin yüksek kültürel sermayeye sahip ailelerden geldiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar ve Arka Bahçe İlkokulu ile ilgili yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda okul başarısında kültürel sermayenin belirleyici bir rolde olduğu görülmektedir.

3.3.2. Ailelerin ve Öğretmenlerin Gözünden Arka Bahçe İlkokulu

Öğretmenlere görev yaptıkları okulun içinde bulunduğu mahallede eğitime ve okul başarısına nasıl bir anlam verildiği hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin hepsi, ailelerin çocuklarını okula göndermedeki amaçlarını çocuğu evden uzaklaştırmak olarak yorumlamıştır. Öğretmenlere göre aileler çocuklarını okula yolladıklarında rahatça ev işlerini halledip kafa dinlemektelerdir. Ailelerin bu tutumuna karşın öğretmenlerin çoğu, okulun çocukların hayatlarında olumlu değişimler yarattığını belirtmiştir. Bu görüşe göre, çocuklar okulda kendilerini birey olarak hissetmekte, toplum içerisinde nasıl davranacaklarını öğrenip sosyalleşmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin görüşüne göre, okula devam eden öğrencilerdeki davranış bozukluklarında (küfür, kavga, şiddet) düzeltilmeler olmaktadır. Konuya ilişkin öğretmen yorumları şu şekildedir:

Bizim velilerimiz için okula gitmenin en büyük avantajı; çocuğun evden uzaklaşması. Anneler genelde ev hanımı ve çok çocuklu. Evden çocukların ayrılması onlar için bir nimet sayılıyor. Çocuklarını okula gönderdikleri zaman kafa

dinleyebiliyorlar. Okula gelmek çocukların hayatında bir değişim sağlıyor. Toplum içinde nasıl davranacaklarını öğreniyorlar. Çocukların hayatındaki en büyük değişim okulda sağlanıyor. Bizim öğrencilerimizde çok fazla davranış bozukluğu görüyoruz. Özellikle okula ilk gelen çocuklarda.. Küfür, kavga, sorunlarını şiddet yolu ile çözmeye çalışmak.. Bunlar genelde aileden öğrenilmiş davranışlar (ÖE1).

Çocuk okulu bazen bir eğlence yeri olarak görüyor. Bazen aileden bir kaçış olarak görüyor. Bazen yaşadığı ortam itibariyle kendini özgür hissedebileceği bir yer olarak görüyor. Bazı aileler var ki çocukları çok baskın tutuyorlar. Adam yerine falan koymuyorlar. Çocuk orada çocukluğunu bile yaşayamıyor yani. Ev ortamında sürekli bağış çağrış azar falan.. Ama okul ortamında bizler sayesinde çocuk daha bir demokratik ortama sahip oluyor (ÖE2).

Bence çoğu çocuğunu okula, bize bakıcı olarak baktıkları için gönderiyor (ÖK1).

Okula gitmek bazı veliler için, evden çocuğunu gönderip televizyon izleme saati gibi bir şey oluyor diye düşünüyorum ben (ÖK4).

Öğretmenlere okulun içinde yer aldığı mahallenin çocukların eğitimi ve okul başarısı açısından avantajları ve dezavantajlarının neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin hepsi araştırma konusu mahalle ve okuldaki yaşamın avantajı olarak sadece, sınıf mevcutlarının düşük olduğuna değinirken birçok dezavantajdan bahsetmişlerdir. Özellikle okulun içinde bulunduğu mahallede örnek alınabilecek eğitilmiş, kendini geliştirmiş insan olmadığından insanların eğitimi önemsiz buldukları; okuyup bir meslek edinmek yerine asıl amacın kısa yoldan para kazanmak olduğunu ifade etmişlerdir. Ders programlarının tüm okullarda aynı olmasına karşın, araştırmaya konu olan okul çevresindekilerin maddi güçlerinin düşük olması sebebiyle ders materyalleri edinmede sıkıntılar yaşandığı; materyal çeşitliliği açısından büyük sıkıntılar yaşandığı belirtilmiştir. Konuya ilişkin öğretmen yorumları şu şekildedir:

...çocukların öğrenmeye ve eğitime karşı açlık hissetmediklerini düşünüyorum. Çünkü bu mahalleye baktığımızda örnek olabilecek davranışlar, okumuş insanlar çok fazla olmadığı için çocukların farklı kişileri örnek aldıklarını düşünüyorum. Mesela en büyük hayalleri [bölgede ekonomik yaşamın yönlendiricisi olan demir çelik üretim tesisi] fabrikaya girmek veya kısa yoldan para kazanmak. Büyük ihtimal ailelerinin de en büyük hayalleri kısa yoldan para kazanmak (ÖE1).

Merkezdeki veliler daha ciddi yaklaşıyor eğitime. Bizim burada genel kültür yapısı bakımından biraz daha orta seviyede bakıyorlar. Olursa olur diyor, kaderinde varsa okur diyor. Diğer okullarla programlarımız aynı şekilde program ama onlar daha fazla materyal kullanabiliyorlar. Daha fazla fotokopi çekebiliyorlar. Bizim okulumuz ekonomik yönden çok güçlü olmadığı için ve okul aidatlarını falan toplama yönünde de sıkıntı olduğu için yani okul bütçemizin zayıflığından dolayı diğer okullara rekabet gücümüz birazcık daha zayıf öyle söyleyeyim (ÖE2).

Avantajı; sınıf sayıları çok düşük. Sınıf mevcutlarımız onla yirmi arasında. 17-18-20.. Bu bir avantaj. Dezavantaj ise eğitime bakış açısı. Yani eğitim düzeyi yüksek velilerin düşük olması. Yani bir şey yapmaya kalktığında bunu velilere anlatmak, bu

velilerden destek almak biraz zor. Özellikle biraz da maddiyat kısımlarında velilerin ekonomik düzeyi düşük olduğu için haliyle sen de hayallerini beklentilerini düşürüyorsun. Bu da kaliteyi etkiliyor tabi (ÖE3).

Mahallenin konumu açısından şu söze inanıyorum; üzüm üzüme baka baka kararır. Bizim öğrencilerimizde de özellikle yanlış davranışlara bakarak yanlış yapma özelliği daha fazla var (ÖK4).

Aileler ve öğretmenlerin gözünden Arka Bahçe İlkokulu'nu anlayabilmek adına yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda, bu okulun diğer okullara kıyasla, sınıf mevcutlarının düşük olması dışında herhangi bir avantajı bulgulanmamıştır. Bu avantaja karşın okulun donanım ve materyal açısından çok eksik bulunması, mahallede örnek alınabilecek meslekten ya da yüksek kültürel sermayeden insanların yok denecek kadar az olması, bu mahallede yaşayan insanların toplumsal yaşamdaki konumlarını belirlemektedir. Ünal vd. (2010), dezavantajlı grupların yoğunlukta olduğu bölgeler ve üst sınıftan insanların yaşadığı bölgeler arasında görülen mekânsal ayrışmanın, okul ortamında da görüldüğünü ifade etmiştir. Bu görüşe göre aynı mahalleyi paylaşan insanlardan üst geliri olan bireyler, lüks sitelere yerleşip kendileri gibi insanlarla görüşmeyi tercih ederek, alt sınıftan insanları 'öteki' olarak tanımlamaktadır. Bu kişiler çocuklarını 'öteki' olarak tanımladıkları çocuklar ile aynı okula gönderseler bile okul yöneticilerine bağış, donanımlı sınıf açma gibi tekliflerde bulunarak çocuklarını kendi ait oldukları ekonomik-sosyal-kültürel sınıftan insanların çocukları ile biraraya toplayıp özel sınıf açtırabilmektedir. Bu şekilde dışarıda görülen mekânsal ayrışma, okul ortamında da devam etmektedir. Shih (2010) de Tayvan'da yer alan iki ortaokulda yürütülen araştırmasında benzer şekilde, sosyoekonomik durum ve kültürel sermaye bakımlarından okulun ayrıştırıcı rolünü ortaya koymuştur. Bu çalışmada ailelerin çocuk yetiştirme tarzlarında sınıfsal konumlarının önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır. Üst sınıftan çocukların yoğunlukta olduğu okulda yabancı dil eğitimi, dans, piyano, bale gibi çocukların yeteneklerini geliştirici eğitimler çokça yer alırken, alt sınıftan çocukların olduğu okulda bu etkinliklerin çok sınırlı oranda olduğu görülmüştür. Ayrıca yüksek kültürel sermayeye sahip aileler, çocuklarının gelişimini her yönden desteklemek ve yeteneklerini geliştirmek adına çaba gösterirken; alt sınıftan aileler maddi sıkıntılar, aile içi iletişim eksikliği ve çocuk yetiştirme konusunda yeterli birikime sahip olamama gibi nedenlerle başatmak durumunda kaldıkları için çocuklarına yetememektedir.

3.4. Arka Bahçe İlkokulu'nda Görev Yapan Eğitimcilerin Gözünden Okul Eğitiminin Temel Kodları ile Mahalle Yaşamı Arasındaki Bağ

Bu araştırmanın dördüncü alt problemi olarak “Okulda görev yapan eğitimciler, okul eğitiminin temel kodları ile görev yaptıkları mahalle yaşantısı arasında nasıl bir bağ kurmaktadır? Okulun ve okulda sürdürülen eğitimin öğretmenler gözünden anlamı nedir?” sorularına cevap aranmıştır. Bu alt amacı ortaya çıkarmak üzere öğretmenlere “Okulunuzu eğitim açısından değerlendir misiniz? Okulunuzun bulunduğu mahallede ikamet etmek ve (varsa) çocuğunuzu bulduğunuz okulda okutmak konusundaki görüşlerinizi paylaşır mısınız? Ailelerin eğlenceli ya da trajik okul ve yaşam deneyimleri ile ilgili anlatılara/yaşantılara şahit oldunuz mu?” soruları sorulmuştur. Bu amaç doğrultusunda “Arka Bahçe İlkokulu'nda görev yapmakta olan öğretmenlerin, eğitim açısından okulları hakkındaki değerlendirmeleri, öğrencilerinin aile içi iletişimleri, okul ve mahalle arasında bağ kurma mücadelesi sırasında şahit olunan eğlenceli ya da trajik olaylar” ile ilgili öğretmenlerin görüşlerine danışılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda detaylandırılmıştır:

Arka Bahçe İlkokulu'nda görev yapmakta olan öğretmenlere okulun eğitim açısından değerlendirilmesi ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin bir kısmı, görev yaptıkları okulda eğitim gören öğrencilerin büyük bir kesiminin zorunlu eğitim uygulaması nedeniyle mecburiyetten okula geldiklerini düşünmektedirler. Bu öğrenciler, lise eğitimine genellikle meslek liseleri ya da açık lisede devam etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu, eğitim konusunda bilinçli veli ve öğrencileri olsa, kendilerinin de daha istekli ve verimli çalışacaklarını belirtmektedirler. Bourdieu ve Passeron (2015)'un Maxwell cini varsayımı ile örneklendirdiği gibi okul, önce herkesi eğitim almaya zorlamakta, sonrasında ise öğrencilerin sosyal, ekonomik ve kültürel arkaplanlarını umursamadan yalnızca ‘başarılı-başarısız’ olacak şekilde değerlendirme yaparak eleme işlevini devreye sokmaktadır. Aileler de okulun beklentilerini karşılayamadığında alt sınıflardan çocukların yoğunlukta olduğu Arka Bahçe İlkokulu'nda yapılan eğitim, çevre okullara kıyasla yetersiz görünmektedir. Konuya ilişkin öğretmen yorumları şu şekildedir:

Öğrencilerimiz genelde zorunlu eğitimden dolayı okula devam etmek zorunda kalıyorlar. İsteğe bağlı olsa ben birçoğunun devam etmeyeceğini düşünüyorum. Belki

liseye bile birçoğu gitmez. Birçok ebeveyn özellikle kız çocuklarını okula göndermez. Açık liseler çıktığından beri bu fark zaten oluştu. Sınavlarda görev aldığım için biliyorum. Açık lise sınavlarında genelde kız çocukları oluyor. Kız çocuklarını açık liseye yazdırarak okul ortamından uzaklaştırmaya çalışıyorlar. Bizim çocuklarımız genelde meslek liselerine gidiyorlar. Çok da ciddi puan gerektirmeyen, çok başarı gerektirmeyen okullara gidiyorlar (ÖE1).

Okul olarak %100 seviyesine yakın güzel bir başarı elde etmeye çalıştığımızı görüyorum. Ama bizim dezavantajımız şu; bizi destekleyen yani bizi bilinçli olarak anlayan veli kapasitemiz yok. O abartılan okullarda, velilere söylenen “Şu ihtiyaçlarımız vardır.” cümlesi bittiği an sana ihtiyacın olan materyali bulup getiriyorlar. Bizim velilerimiz ise “Nereden bulacağım.. Nasıl yapacağım.. Nasıl olacak..” diye dert yanarak kendi kendine bulması gereken şey çok kolay iken bunu sorun haline getiriyor (ÖK4).

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin yorumlarına göre, okul yaşamında kademe atladıkça eğitimin eleme işlevi etkinleşmektedir: “Sınıf atladıkça başarı düşüyor. Hiçbir zaman yükselmiyor. Yani beşlik bir öğrenci üçe inebiliyor veya orta bir öğrenci daha kötüye gidebiliyor. Yani daha iyiye gidenini ben hiç görmedim (ÖK1).” Oral ve McGivney (2014, s. 12) yayımladıkları raporda alt sınıflardan gelen çocukların okul terki durumlarının, üst sınıfların çocukların okul terk sayısının üç katı olduğuna dikkat çekmiştir. Yoksul ailelerde büyüyen çocuklar, maddi-manevi açıdan kısıtlı bir yaşam sürmek zorunda olduklarından okul yaşantıları süresince sınıf arkadaşlarına kıyasla sürekli bir mücadele içinde çaba göstermek durumundadır. Bu durumda dezavantajlı konumda yaşamını sürdürmek için çabalayan bir çocuğun elemeye dayalı bir eğitim sistemi içinde iyi bir eğitim alıp iyi bir meslek sahibi olması için çok üstün bir çaba gereklidir.

Arka Bahçe İlkokulu’ndan mezun olan öğrencilerin sadece çok küçük bir kısmının üniversiteye gittiğini belirten öğretmenler, görev yaptıkları okulun içinde bulunduğu mahallede yaşayan kişilerden, ancak o mahalle dışındaki ‘dış dünya’ ile bağ kurmayı başarabilenlerin kendilerini geliştirme fırsatı bulduklarını ve kaderlerini değiştirme şansı elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Kırsal bir kasabada orta sınıftan bir aileye mensup olarak büyürken, aldığı eğitim sayesinde kasaba sınırları dışına çıkan Bourdieu’nun, köyde başlayan yaşamını entelektüel bir profesör olarak sürdürmesi bu duruma verilebilecek güzel bir örnektir:

Geçenlerde eski mezunlarımdan bir öğrencimi gördüm. Liseyi dışarıdan okuyor. Bak bu büyük bir şey. Şu anda belediyede temizlik görevlisi olarak çalışıyor ücretli. Hatta çocuğunu da gördüm yanında. Mahallede oturmadığını söyledi. Neden dedim. “Ben o mahallede oturmam. Çünkü yanlış şeyler öğrenir çocuğum. Orası bana uygun değil.” dedi. Bu benim hoşuma gitti. Çocuk gerçekten düzgün. Yani kıyafeti falan.. Ekonomik olarak da bir özgüven sağlamış. Bu örnekteki çocuğun mahalleye gitmek istememesindeki sebep bilinçaltındaki oraya ait yanlış şeyler. Uyuşturucu

falan filan.. İçki, alkol.. Orada bu tür şeylerin olduğunu tahmin ediyorum. Yani çocuk ailesini oradan uzak tutmaya çalışıyor. Bu da bence eğitimin başardığı bir şey. O konuda bir veli, bir insanı bile kurtarmış olmak veya etkilemek büyük bir şey eskiye göre (ÖE3).

Öğretmenler, öğrencilerinin aile içi iletişimleri ve anne, baba, çocuk arasındaki ilişkiler hakkında değerlendirmeler yapmışlardır. Öğretmenlerin hepsi bu konu ile ilgili benzer yorumlarda bulunmuştur. Ev ortamında çocukların kendilerine ait özel alanları olmadığı, çocukların aile ortamında alınacak kararlarda herhangi bir söz sahibi olmadıkları, aile içinde iyi bir iletişim olmadığı, babaların aile içi iletişimde geri planda kalıp daha çok anne-çocuk arasında iletişim olduğu bulgularına rastlanmıştır. Konuya ilişkin öğretmen yorumları şu şekildedir:

Ya hep beraber bir odada oturuyorlar. Öyle yani çocuğun çok özel odası falan olup da kendi başına hareket eden çocuklar çok fazla değil. Çocuğa da ufak tefek söz hakları falan veriyorlar ama tam modern aile gibi hadi senin de söylediğini yapalım tarzında çocuğa bir rol biçilmiyor. Aile büyükleri neye karar verirse çocuk da onu yapmak zorunda kalıyor. Onların hegemonyasında yürütüyor hayatını. Bu anlamda ailelerimiz biraz dar görüşlü (ÖE2).

Aile içi iletişimin yüzde yetmişi yüzde sekseni anneyle. Babaların sadece eğitimde değil birçok konuda.. Ben bazen çocukları konuşturuyorum. Yani çocuktan al haberi misali. Ciddi bir oranda “Babam eve geliyor. Koltuğa yatıyor. Uyuyor. Anneme hiç yardım etmiyor. Benimle ilgilenmiyor.” diyenler var. Anneler de şikayetçi bu durumdan. Babalar evde modern aile tipine uygun hareket etmiyorlar. Hala geriden geliyorlar (ÖE3).

Aile içi iletişim: Gelin köledir. Gelin her işe koşuyor, her işi yapar. Her hizmeti yapar. Geniş ailede kayınvalide kayınpeder yanında duran gelinlerin eşleri onlara ne kadar sahip çıkabilir? Tabii ki annesini babasından gördüğünü yapacak. Onlar da yine çocuklara karşı ilgisiz ve eşe karşı ilgisiz. (ÖK2).

Araştırma okulunun içinde yer aldığı mahallede, maddi gücü iyi olan küçük bir kesimin çocuklarını özel okula göndermeyi tercih ettiklerine dikkat çeken birçok öğretmen, kendi çocuklarını da çalıştıkları okul yerine özel okul ya da kültürel sermayesi daha yüksek ailelerden gelen çocukların olduğu bölgelerde yer alan okullara göndermeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir:

Ben çocuğumu bu okula göndermek istemem. Bunu öğretmen arkadaşlarımdan bağımsız olarak düşünüyorum. Yani çocuk kimlerle vakit geçiriyorsa, kimlerle arkadaşlık ediniyorsa davranışları hep o yönde olacaktır. O yüzden bu mahalleyi dezavantajlı olarak görüyorum. Çocuklarım bu okulda okuyacak olursa çok başarılı olacaklarını düşünmüyorum (ÖE1).

Ben orada ikâmet etmeyi düşünmüyorum. Çünkü benim bir çocuğum var. Çocuğumun vakit geçireceği bir yer yok orada. Çocuk parka gittiği zaman kendisi gibi çocuklarla oynamasını isterim. O yüzden tabii ki çocuk yetiştirme açısından düşünmem (ÖK1).

Görüşme yapılan öğretmenlerin önemli bir kısmı kendi çocuklarını bu okulda okutmak istemeyeceklerini söylerken bir öğretmen, okulda kendi tanıdığı ve sevdiği bir öğretmene çocuğunu verdiğini ama kendi ailesi ve Arka Bahçe İlkokulu arasındaki sosyal-kültürel farklardan dolayı kısa süre içinde diğer öğretmenlerin görüşüne benzer şekilde fikrinin değiştiğini vurgulamıştır:

Ben kendi çocuğumu bizim okulda sevdiğim bir meslektaşına verdim. Çok da iyi bir eğitim aldığını düşünüyorum. Fakat açık ve net söyleyeyim. Gerçekten sıkıntı yani. Sosyoekonomik düzeyi çok düşük bazı velilerin. Bazı velilerin vurdumduymazlığı falan. Bu beni rahatsız etti. Bir yıl sonra çocuğumu kendi okulumdan almak zorunda kaldım. Çocuk çocukla öğrenir. Bence bizim okulumuzun az tercih edilmesinin öğretmen kalitesiyle alakası yok. Bazı çocukların ve ailelerin seviyesinin düşük olmasıyla alakalı bu durum (ÖE3).

Dezavantajlı gruptan öğrencilerin çoğunlukta olduğu araştırma okulunda çocuklarını okutmayı tercih etmeyeceklerini belirten öğretmenlerin bir kısmı aynı zamanda araştırma okulunun içinde yer aldığı mahallede ikâmet etmek istemeyeceklerini de belirtmişlerdir: “Şöyle diyeyim; çalıştığım okulun olduğu yerde oturmayı çok fazla düşünmedim. Oturan arkadaşların da bunu dezavantajlı olarak yaşadıklarını gördüm. Çünkü bir mahalle baskısı.. Çok hoş karşılanmadığını düşünüyorum (ÖK4).” Ulaşılan bu bulgular, Arka Bahçe İlkokulu’nda ve civar mahallesinde, Bourdieu’nun kültürel sermaye kuramının güçlü bir şekilde işlediğinin göstergesidir. Öğretmenler çocuklarını Arka Bahçe İlkokulu’na verdiklerinde ya da okulun bulunduğu mahallede ikâmet ettiklerinde, genel profil açısından düşük kültürel sermayeye sahip ailelerin yoğunlukta olduğu mahallenin çocuklarını olumsuz etkileyeceğini düşünmektedir. Arka Bahçe İlkokulu’nda görev yapmakta olan öğretmenlerin kendi çocuklarını bu okulda okutmak ve okulun içinde yer aldığı mahallede ikâmet etmek istememeleri Altun Aslan (2019)’ın araştırma sonucuyla da örtüşmektedir. Bu araştırmaya göre aileler okul eğitimi, çocuklarının toplumsal statülerini arttırmak adına bir araç olarak görmektedir. Bu sebeple aileler çocukları için kültürel sermaye bakımından ‘iyi bir okul’ arayışına girmektedir. İzmir’de çocuklarının eğitimi için özel okulu tercih eden 30 veli ile yapılan araştırma sonucuna göre, orta sınıf aileler çocuklarını genelden farklılaştırmak amacıyla özel okulu tercih etmektedir.

Arka Bahçe İlkokulu’nda görev yapan eğitimciler, okul eğitiminin temel kodları ile görev yaptıkları mahalle yaşantısı arasında bağ kurmada sıkıntılar yaşadıklarını belirtirken görev süreleri boyunca trajik olaylara şahit olduklarından

sözetmişlerdir. Öğretmenler her okulda olması gerektiği gibi eğitim-öğretim vermeye çalışırken, çalıştıkları bölgenin kozmopolit bir mahalle ve dezavantajlı grupların çoğunlukta olduğu bir mahalle olması sebebiyle zor durumlarla karşılaşp mücadele etmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin öğretmen yorumları şu şekildedir:

Bir velimizin kocası evden kaçmıştı. Çocuğu bu olayı atlatmakta zorlanıyordu. Bir gün anne benim yanıma geldi. Kocası kaçtığı kadınla cinsel ilişkiye girerken resimler çekip bu resimleri çocuğunun telefonuna atmış. Bu davranışı hiç anlayamadım. Kimin canını yakmak istedi? Anne ve çocuk adamın arkasında bıraktığı enkazla mücadele etmeye çalışırken, hala saçma sapan davranışlar.. Sonra çocuk çok kötü oldu. Normalde başarılı bir öğrenciydi (ÖE1).

Mesela bir tane öğrencim vardı. Zaten çocuk normal değildi derslerde falan. Sonra annesi babasından boşanmış. Annesinin başka bir kocadan bir tane daha çocuğu var. Benim öğrencimin babasının kim olduğu belli değil. Bu kadın beni bir sene sonra yanlışlıkla aradı. “Ben bir tane daha doğurdum.” dedi. Bendeki kızı çocuk esirgeme kurumuna verecekti. Sonra üçüncü çocuğu doğurmuş. Bir tane daha.. O kız bendeyken beslenmesinden küflü ekmekler çıkıyordu (ÖK1).

Valla ben bizim okulda öğretmeni taciz edenle karşılaştım. Mesajla olsun.. Gelip de okula tehdit eden de.. Böyle tehdit edenlerle de karşılaştım. Kendi açımdan söylüyorum. Bulduğumuz çevre belki zamanla daha daha iyi olacaktır. Ama genel olarak öğretmenlerin öğretmenlik yapmak isteyeceği bir bölge değil. Ben yıllardır, 20-25 yıldır bizim okulda olup da tayin istemeyen öğretmenlere hayret ediyorum. Ben zor katlanıyorum. Gerçekten ben çok zor katlanıyorum (ÖK2).

Bir öğrencim vardı benim. Ailesi [...]’nin mafyalarından bir tanesiydi. O kadar çok problemlili bir öğrenciydi ki anlatamam. Hatta ben onun yüzünden istifa dilekçemi bile vermiştim. O kadar zor bir öğrenciydi. Ailesi de bir o kadar problemlili ve hiçbir şekilde aile ile diyaloga geçemiyorsun. Yani çirkef, şirret bir kadındı annesi. Çocuk da çok problemlili olduğu için her gün bir vukuat oldu okulda. Lavaboları kırmak.. Aynaları kırmak.. Çocukları dövmek.. Okuldan kaçmak.. Hiçbir şey yapamamak.. Kadın şirretin tekiydi. Bir gün veli toplantısı yaptım. Bu kadın bütün toplantıyı dağıttı. Saçma sapan küfürler etti toplantıda. Okula verip veristiriyor, bana verip veristiriyor.. Altan alıyorum yok.. Üstten alıyorum yok.. Kadın[ı] durdurmak mümkün değil. Ondan sonra kadına “İki dakika otur sana birşey söyleyeceğim.” dedim. “Senin bu şekilde konuşman ve buradaki insanların sesini çıkarmaması senin bizi korkuttuğun anlamına gelmiyor.” dedim. “İstedığın kadar bağır çağır. Sen kimsin ya? Bir hiçsin ve bir hiç olduğunı daha da fazla hiçleştirmek için uğraşıyorsun.” dedim. Kadın şok olmuş bir vaziyette çekti gitti. Hepimiz sonrasında kadından bir hamle bekledik. Okuldaki öğretmenler bana “Sen kendi mezarını kazmışsın. Her an tetikte ol” dediler. Çünkü mafya aile. Erkek çocukları bıçak falan çekiyorlardı. Normalde kadın okula gelirken hep elinde balta sapı gibi bir odunla geliyordu. Bu olayın ertesi günü kadının elinde iki tane büyük buket.. Bir tanesi bana, diğeri okul idaresine.. Ondan sonra biz kadınla dost olduk. Kadın sonrasında bana “Sizin sayenizde ben kendi gerçeğimi gördüm. Bu kadar kötü yaptığının farkında değildim. Bilmiyordum. Ben kendi sorunlarımı evdeki sorunlarımla birlikte dışarıya bu şekilde yansıttım.” dedi ve kadın sonrasında tedavi oldu (ÖK3).

Gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgulara göre; aile içi iletişimin çocuğun olumlu yönde davranış geliştirmesi açısından yetersiz olması, okul hayatı boyunca kademe atladıkça başarı oranının düşmesi ve düşük sosyoekonomik durum nedeniyle çocukların hissettikleri olumsuz duygular çocukların kimlik oluşumu

sürecini olumsuz etkilemektedir. Özgün (2019) araştırmasında, ailelerin habituslarının pozitif kimlik geliştirmelerine engel olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin okulda pozitif kimlik geliştirmesi, okul idaresi ve öğretmenler tarafından sınıfsal ve kültürel arkaplanların tanınması ile yakından ilişkilidir (Özgün, 2019). Çocuğun ait olduğu sınıf ve okul yaşamı arasında uyumsuzluk görüldüğünde çocuk açısından bir karmaşa ve çatışma ortamı doğmaktadır. Bu, çocuğun akademik açıdan ilerlemesini engelleyen bir durumdur.



SONUÇ

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlar yer almaktadır. Sonuçlar, araştırma soruları bağlamında detaylandırılarak sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemine dair elde edilen bulgulara göre; araştırma bölgesinde yer alan kozmopolit bir mahalle yerleşimindeki göç, suç, şiddet ve yoksulluğa dair yaşantıların öğrencilerin öğrenim hayatını olumsuz şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okulda kazandırılmaya çalışılan kültürel kodlar ile öğrencilerin yaşamları arasındaki farklılıklar, öğrencilerin okula adapte olma süreçlerini zorlaştırmaktadır. Çocuğun büyüdüğü ortamda edindiği habitus ile okul habitusu arasında bir örtüşme olmadığında çocuk kendini okula yabancı hissetmektedir. Arka Bahçe İlkokulu'nun bulunduğu mahalle, farklı kültürden insanların bir arada yaşadığı kozmopolit bir mahalledir. Mahalle yaşamında rutin bir gün “kadınlar için ev işleri, televizyon izlemek, çocukları okula bırakıp almak; erkekler için ev-iş-kahvehane; çocuklar için ise okula gitmek, sokakta oynamak” şeklinde geçmektedir. Bunlar dışında ailelerin herhangi bir sosyal, kültürel, sportif etkinlikleri bulunmamaktadır. Aileler yalnızca hastaneye gitmek ya da alışveriş yapmak için mahalle dışına çıkmaktadır. Arka Bahçe İlkokulu'nun denize ve şehir merkezine yürüme mesafesinde olmasına karşın, deniz görmeyen çocukların olması sosyo mekânsal eşitsizlikleri göz önüne sermektedir. Araştırmanın yürütüldüğü mahalle yerleşiminin şehir merkezine yalnızca bir km uzaklıkta olmasına rağmen, şehir yaşamının olanaklarından yararlanamama hali, sosyal yaşam pratiklerine yansımaktadır. Maddi imkânsızlıkların da etkisiyle ebeveynler kirası düşük, küçük evlerde yaşamaktadır. Çocukların kendilerine ait odaları olmaması; salonda ailenin diğer üyelerinin yanında televizyon açıkken ders çalışmak zorunda kalmaları, kıyafet değiştirmek için kendi özel alanlarının olmaması gibi olumsuz durumlara sebep olmaktadır. Çocuğun istenmeyen davranışları söz konusu olduğunda aileler başka bir yol bilmediklerini belirterek cezalandırma yöntemine başvurdıklarından bahsetmişlerdir. Ayrıca çocuk yetiştirme konusunda babaların hiçbir etkisi yoktur. Aile içi iletişim genellikle anne ve çocuklar arasındadır. Babalar evde geçirdikleri süre boyunca televizyon ve telefonları ile vakit geçirmektedir. Bazı aile yapılarında kız çocuklarının okumasının önemsiz olduğu fikri hâkimdir. Tüm bu yaşantı

pratiklerine rağmen, araştırmaya katılan velilerin demokratik, eşitlikçi bir aile idealini öne çıkarmış olmaları, kuşaklar arası kültür aktarımının farklı bir yaşam idealine rağmen gerçekleştiğini göstermektedir. Ailelerin içselleştirdikleri sınıf kimliğini alt soylara aktararak kültürel ve sınıfsal yeniden üretimi gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır.

Kozmopolit yapıdaki mahallede çekirdek aile, geniş aile ve parçalanmış aile yapılarına rastlanmıştır. Geniş ailede yaşamının tek avantajı, haneye giren gelirin artmasıdır. Buna karşın aile büyüklerinin, çocuklarının ve torunlarının hayatlarına çok müdahil olması aile içi sorunlara yol açmaktadır. Anne ve babaların çocukları üzerinde oturtmaya çalıştıkları istedik davranış yapısı, aile büyükleri işin içine girdiğinde zorlaşmaktadır. Dolayısıyla çocukta otorite boşluğu oluşmaktadır. Aile büyüklerinin yaşam şekillerine müdahalesinden çok rahatsız olduklarını dile getiren aileler, onlara öğretilenden farklı bir hayat yaşamak istediklerini ve çocuklarının iyi bir meslek edineceğine sonsuz inandıklarını belirtmelerine karşın; kendi yaşam tarzları ve düşüncelerinden bahsederken kendileriyle çelişmektedirler. Çocuk yetiştirmede anne ve babanın birlikte sorumluluk alması gerektiğini savunan veliler, kendi yaşamlarında bunu uygulamaya geçirememişlerdir. Geleneksel aile yapısından modern aile yapısına dönüşüm sürecinde olan mahalle sakinleri için bu süreç zor ve yavaş seyretmektedir.

Suç geçmişi olan ebeveynler okul aidatı ödememe, ders giriş çıkış saatlerine uymama, toplantılara katılmama gibi yasal-toplumsal düzene uyma konularında sıkıntılar yaşamaktadır. Ailenin yasal-toplumsal düzene uymama yönünde geliştirdiği habitusunu aynı şekilde çocuğa aktarması, çocuğun okula adaptasyonunu engellemektedir. Okulda her ne kadar kurallara uymanın gerekliliğinden bahsedilse de ailesinde böyle bir davranış görmeyen çocuğun bu konuda otokontrol geliştirerek disiplinli olması beklenemez. Ayrıca suç geçmişi olan ailelerde, aile ve toplum arasında uyumsuzluklar görülmekte ve bu da aile içi ya da aile-çevre arasında çatışmalara neden olmaktadır. Suç geçmişi, iş bulmayı da zorlaştırmaktadır ve yoksulluk durumlarını daha da derinleştirmektedir. Bu ailelerden gelen çocuklar okul ortamına uyumda zorluk çekmektedir. Yoksulluk, suç, şiddet konularının dışında göç de bu araştırmanın başka bir bağlamıdır. Göç konusu, yaşamı zorlaştıran bir olgudur. Bu araştırma kapsamında çeşitli

nedenlerden ötürü kendi yaşadıkları şehirleri/ölkeleri terk edip başka bir yere yerleşen göçmenlerin mücadele ettikleri en büyük sorunun kültür uyumsuzluğu olduğu sonucuna ulaşlmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde en dikkat çeken sonuç, yoksulluk durumunun yaşamın her alanına olduğu gibi eğitim alma konusuna da olumsuz yansıdığıdır. Sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklar kendilerini okul arkadaşları ile kıyasladığında kırtasiye malzemeleri, giyim ve aksesuar açısından eksik hissetmekte ve okula gelmek istememektedir. Çocukların isteklerini yerine getirememe, bölgenin engebeli ve yokuşlu olmasına karşın çocuklarını servise verememe ve okulun kendilerinden kırtasiye malzemesi vb. materyal talepleri nedeniyle aileler maddi-manevi açıdan yıpranmaktadır. Neoliberal politikaların etkisi burada da kendini göstermektedir. Yoksul kesime mensup aileler ve çocukları, maddi imkânsızlıklardan ötürü hem sosyal yaşama hem de okul ortamına dâhil olamayıp dışlanmaktadır. Hayatlarına sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı konumda başlayan çocuklar, eğitim ortamlarında da dezavantajlı konumlarını sürdürmektedir. Veli ve öğrenci boyutunda durum bu iken, yoksul kesimin yoğunlukta olduğu bölgelerde görev yapan eğitimcilerin karşılaştığı sıkıntılı durumlar da konunun bir başka boyutudur. Yoksul mahallelerde görev yapan yönetici ve öğretmenlere göre, okulu geliştirmeye yönelik mali anlamda kaynak yaratma açısından yaşanan sıkıntılar eğitim-öğretimin niteliğini düşürmektedir. Maddi anlamda veli desteği alamayan okullar, okulun ihtiyaçlarını karşılamak konusunda stres yaşayıp eğitim-öğretime odaklanamadıklarını belirtirken, madalyonun öteki yüzünde ise zaten yoksullukla mücadele etmenin ağırlığı altında ezilen alt sınıfa mensup veliler, okulun maddi beklentileri ve öğretmenlerin çocuklara karşı olumsuz tutumları yüzünden okula karşı tavır almaktadırlar.

Aileler, maruz kaldıkları eşitsiz ortamlar ve dezavantajlı yaşam şartlarına karşın çocuklarının iyi bir eğitim almasını isterken; öğretmenler, düşük sosyoekonomik düzeyin hâkim olduğu okula devam eden öğrenciler için ‘iyi bir gelecek’ durumunun sadece hayalden ibaret olduğunu düşünmektedir. Yoksul mahallelerde görev yapan eğitimcilerin uzun yıllar aynı okulda görev yapması, sınıfsal yeniden üretime uzun süreli tanıklıkla sonuçlanmıştır. Bu öğretmenlerin

öğrencilerinin iyi bir meslek ve iyi bir yaşam süreceklerine dair beklentileri her geçen yıl azalmaktadır. Bu konuda öğretmenler, öğrencilerinin iyi bir eğitim alabilmesi adına çaba sarfetseler dahi, emeklerinin boşa gideceğini düşünerek kendilerini tükenmiş hissetmektedirler. Ancak kültürel sermayesi yüksek olan ailelerin habituslarını çocuklarına aktardığı takdirde çocuklarına iyi bir gelecek fırsatı sunabileceklerine inanan öğretmenlerin bu duygusu, öğrencilerin dezavantajlılık durumlarının bir de eğitimcilerin isteksizliğiyle pekiştirilmesine neden olmaktadır. Düşük kültürel sermayeye sahip aileler çocuklarına bilgi birikimi ve kültür yönünden yetememektedir. Aileler çocuklarına özel ders aldırma gibi çözümler düşünseler de maddi durumları bunu mümkün kılmadığı için; hem aileler, hem öğretmenler, hem de çocuklar açısından, toplumsal dikey yönlü hareketlilik mümkün görünmemektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ailelerin aklındaki başarı kavramı ile çocuklarının eğitim yaşantısının örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklarını başarısız bulduğunu ve bu süreçte maddi-manevi yönden kendi birikimlerinin de yetemediğini belirten velilerin bir çıkar yol bulamaması, okula yabancılık hissine neden olmaktadır. Bu noktada okul aileye, aile de okula tatmin edici, umut verici bir his verememektedir. Bazı veliler ise, çocuğunun akademik başarı elde etmesini önemli bulmayarak çocuğu için, kısa yoldan hayatını idame ettirecek kadar para kazanacak bir meslek edinmesini yeterli görmektedir. Arka Bahçe İlkokulu öğretmenlerine göre velilerin çocukları okula göndermesinin asıl amacı; çocukları evden uzaklaştırmaktır. Çocukların okulda olduğu süre boyunca anneler rahatlıkla ev işlerini yapıp dinlenebilmektedirler. Veliler çocuklarının eğitim almasını önemsediklerini belirtse de, öğretmenler buna inanmamaktadır. Öğretmenlere göre veliler, eğitim almayı gerekli görmemektedir. Çocuklarının gelecekte para kazanacağı bir meslek sahibi olması veliler için yeterlidir. Üniversite eğitimi tamamlayana kadar geçen sürede maddi-manevi emek harcamak yerine, çocuğun madene ya da herhangi bir fabrikaya işçi olarak girmesi tercih edilen bir durumdur. Bu nedenlerden dolayı öğretmenler zorunlu eğitime karşı olduklarını da ifade etmişlerdir. Öte yandan hem öğretmenler hem de velilerden elde edilen bulgulara göre, okul yaşamı çocukların hayatını olumlu yönde etkilemektedir. Okula devam eden çocuklarda küfür, şiddet gibi olumsuz davranışlarda düzelmeler olduğu görülmüştür. Tiyatro, sinema gibi kültürel etkinlikler ile okul sayesinde tanışan

çocuk kendisinin birey olduğunun farkına varmakta, kendini ifade etme becerilerini geliştirmekte; ahlaki yönden gelişim göstermektedir.

Bu araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda elde edilen sonuca göre öğretmenler, okul eğitiminin temel kodları ile görev yaptıkları mahalle arasında kopuk bir ilişki olduğunu düşünmektedir. Eğitim düzeyi düşük, işsiz ve yoksul kesimin çoğunlukta olduğu mahallede çocukların rol model seçeceği kişiler de bu insanlardan olmaktadır. Çevrede gelir düzeyi yüksek, saygın meslekten insanlar bulunmadığından, çocukların bu yaşam biçimlerini örnek alma şansı yoktur. Eğitimlerine genellikle meslek liseleri ya da açık lisede devam ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin mezun ettikleri öğrencileri ile yıllar sonra karşılaştıkları anılarını anlattıkları anekdotlara göre, ancak hayatlarının bir döneminde, yaşadıkları mahalle dışındaki dünya ile iletişim kurmayı başarmış çok az sayıda insan, mücadele göstererek onlara dayatılan toplumsal kimlik yazgılarından sıyrılmayı başarmaktadır.

Araştırmaya konu olan Arka Bahçe İlkokulu'nda görev yapan öğretmenler şehir merkezine çok yakın bir merkez okulunda çalışmalarına rağmen kendilerini dışlanmış hissetmekte ve kendi okullarının da merkez okul olmasına karşın öğretmenler diğer okullardan 'merkezdeki okullar' olarak bahsetmektedir. Öğretmenler, 'Merkez okul' olarak nitelendirdikleri okullar ile kendi okulları arasında eğitim açısından hiçbir fark görmemektedirler. Buna karşın o okullarda yüksek kültürel sermayeye sahip veliler çoğunlukta olduğundan, diğer okulları eğitim materyalleri ve donanım açısından kendilerinden çok üstün görmekteledir. Bu noktada eğitim ortamlarında yüksek kültürel sermayenin materyal ve donanım çeşitliliğini, donanımın da başarıyı getirdiği düşüncesi açığa çıkmaktadır. Eğitim ortamlarında görülen ayrışmaların bir diğer sebebi de, eğitimin neoliberal politikalar sebebiyle devletin üstlenmesi gereken bir sorumluluk olmaktan çıkarak özel sektör için yatırım aracı olarak görülmeye başlanmasıdır. Eğitimin eşitsizlikleri ortadan kaldırması beklenirken, sosyal hayatlarında ayrışmalara maruz kalan çocuklar için aynı durum okul ortamında da devam etmektedir. Akademik başarı, eğitime erişim ve meslek edinme süreçlerinde farklı toplumsal sınıflar arasında bariz bir eşitsizlik durumu olduğu aşikârdır. Bu eşitsizliğin en büyük nedeni, dezavantajlı grupların sosyokültürel, sosyoekonomik arkaplanlarının okul

ortamına olumsuz yansımasıdır. Eğitimle birlikte dikey yönlü toplumsal hareketlilik olması yönünde genel geçer beklentinin geçerli olmadığı; alt sınıfa mensup ailelerden gelen çocukların okul hayatlarının başından itibaren maruz kaldıkları eşitsizliklerin büyüyerek devam eden etkisi nedeniyle bu beklentinin gerçek yaşamda karşılığı olmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak, mahalle yaşamı ve okul yaşamı arasındaki ilişki; beklenenin aksine, ‘mahallenin okulu dönüştürmesi’ şeklinde kendini göstermektedir. Bir mahallede yaşayan her insan, gönüllü ya da zorunlu olarak o mahallenin üyesidir ve mahalle yaşamıyla muhatap olmak zorundadır. Yoksulluğun yaygın olarak görüldüğü bu araştırmanın konusu olan mahalle yerleşiminde çocuklar vakitlerinin çoğunu sokakta oynayarak geçirmektedir. Ailelerin düşük kültürel sermayelerinden ötürü çocuklarıyla diyaloglarının sınırlı olması nedeniyle, çocuklar evdeki zamanlarını da çoğunlukla telefon, tablet başında geçirmektedir. Bu şekilde serbest bir ortamda büyüyen çocuk okula başladığında ilk kez zorunlu bir durumla karşılaşmaktadır. Dışarıda serbest bir dünyaya alışkın olan çocuğun, alışkın olduğu hayattan farklı bir hayata zorlanması, uyum sorunlarını da beraberinde getirir. Bu noktada yaşanan sıkıntılar neticesinde çocuk hayatındaki ilk etiketlenme ile yüzleşmek durumunda kalır. Okulun herkesi ‘başarılı’ ya da ‘başarısız’ olarak sınıflandırdığı eğitim sisteminde, alt sınıfa mensup ailelerden gelen çocukların okul dışında birçok olumsuz durum ile mücadele etmek durumunda kalması, bu çocukların yüksek kültürel sermayeye sahip ailelerden gelen çocukların yanında başarısız olmalarına neden olmaktadır. Bu durum okul terki durumlarına yol açmaktadır. Okul, kişinin ait olduğu ortamda edindiği habitusu tanıyıp bunun üzerine olumlu tutum ve davranışlar eklemek yerine tam tersi rolde bir işlev üstlenmektedir. Başarı ve elemeye odaklı bir sistem içinde yer alan okul, önce çocukları sürece dâhil etmeye, sonra da elemeye zorlamaktadır.

Öneriler

Bu araştırma sonucundan elde edilen en önemli veri, dezavantajlı gruba mensup ailelerin çocuklarına aktardığı kültürel sermayenin, çocukların okula uyum ve akademik başarı sürecini olumsuz etkilediğidir. Düşük kültürel sermayeye sahip ailelerin ekonomik, sosyal ve kültürel alanda gelişimlerini desteklemek, ailelerin eğitimi ve gelişimi açısından önem arz etmektedir. Bu noktada okullar, Halk Eğitim

Merkezleri ve yerel yönetimler tarafından ailelerin kendilerini geliştirecekleri etkinlikler, kurslar, seminerler düzenlenmesi önemlidir.

Dezavantajlı gruba mensup çocuklar maddi imkansızlıklardan ötürü okula uyum sorunu yaşarken, bu çocukları ekonomik durumu yüksek ailelerden gelen çocuklarla eşit durumda değerlendirmek adaletsiz bir durumdur. Bu çocukların giyim, beslenme, kırtasiye malzemesi gibi konularda eğitim ortamlarındaki ihtiyaçlarının karşılanması için çeşitli fırsatlar sunulmalıdır.

Dezavantajlı grupların yoğunlukta olduğu yerleşim yerinde uzun süre görev yapan öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik duygusu, bu öğretmenlerin öğrencilerinin eğitimi ve geleceği ile ilgili ümitsizliğe kapılmalarına yol açmaktadır. Öğretmenlerin bu duygusunu önleyebilmek adına bu bölgelerde yer alan okullar, donanım ve materyal açısından zenginleştirilmelidir. Kentte yer alan tüm okulların nitelik açısından eşit hale getirilmesi, öğretmenlerin kendi okullarını diğer okullarla kıyaslamalarının önüne geçerek, mesleklerini daha istekli bir şekilde yapabilmeleri açısından önemlidir.

Bu araştırma dezavantajlı grupların yoğunlukta olduğu bir mahallede yer alan devlet okulunun veli ve öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır. Aynı bölgede yer alan lüks konutlarda ikamet eden yüksek kültürel sermayeye sahip insanlarla yapılacak çalışmalar, getto bölgelerde yaşayan farklı kültürel sermayeye sahip grupların birbirlerini nasıl algılayıp yorumladığı hakkında fikir vermesi açısından önemli olabilir. Ayrıca farklı kültürel sermayeye sahip bu iki grubun öğrenim gören çocukları ile de ayrı bir çalışma yapılması, konunun farklı bir bakış açısından değerlendirilmesini sağlayacaktır. Başka bir bağlam olarak da ilkokul sonrası eğitime devam etme oranı ve eğitimin meslek edinme sürecine katkısını çözümleyebilmek adına mahalleli ile yapılacak çalışma konuya farklı bir perspektif kazandırabilir.

KAYNAKÇA

- Adaman, F. & Keyder, Ç. (2016). *Türkiye’de Büyük Kentlerin Gecekondu ve Çöküntü Mahallerinde Yaşayan Yoksulluk ve Sosyal Dışlanma*. Ocak 3, 2022 tarihinde https://spf.boun.edu.tr/sites/spf.boun.edu.tr/files/1439211320_study_turkey_tr.pdf adresinden alındı
- Akdi, Y., Karamanoğlu Y.E. & Şahin, A. (2014). Eğitim Düzeyine Göre İşsizlik, Fiyatlar ve Suç İlişkisi: Türkiye Üzerine Bir Uygulama. *Güvenlik Bilimleri Dergisi*, 3(2), 119-143.
- Althusser, L. (2000). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. (Y. Alp & M. Özışık, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Altınkurt, Y., & Aysel, İ. (2016). Yeni Türkiye’nin Toplumsal Yapısı. İ. Kaya (Der.), *Yeni Türkiye ve Eğitim: Eğitime Dikkatli Bakmak* içinde (s. 13-41). Ankara: İmge Kitabevi.
- Altun Aslan, E. (2019). *Kültürel Sermaye ve Sınıf İçi Farklılaşma: Orta Sınıfların Kültürel Sermaye Yatırımı Olarak Özel Okul Tercihleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anyon, J. (1983). Intersections of Gender and Class: Accommodation and Resistance by Working Class and Affluent Females to Contradictory SexRole Ideologies. Stephen Walker & Len Barton (Ed.), *Gender Class & Education* içinde (s. 19-37). USA: The Falmer Press.
- Arlı, A., & Göker, E. (2014). Kent Sosyolojisini Bourdieu ve Wacquant ile Düşünmek. *Cogito Dergisi*, 76, 121-139.
- Arun, Ö. (2014). İnce Zevkler- Olağan Beğeniler: Çağdaş Türkiye’de Kültürel Eşitsizliğin Yansımaları. *Cogito Dergisi*, 76, 167-191.
- Aşkın, E.Ö., & Aşkın, U. (2017). Kadına Yönelik Aile içi Şiddet ve Yoksulluk İlişkisi: Aile içi Şiddet Mağduru Kadınlar Üzerine Bir Araştırma. *Kapadokya Akademik Bakış*, 1(1), 16-37.
- Atmaca, T. (2019). *Eğitimde Toplumsal Eşitsizliğin Kültürel Sermayenin Aktarımıyla Yeniden Üretilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayata, S. (2017). Yeni Orta Sınıf ve Uydu Kent Yaşamı. D. Kandiyoti & A. Saktanber (Der.), *Kültür Fragmanları* içinde (s. 37-57). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Ayata, S. (2020). Türkiye’de Yoksulluk ve Eşitsizlik. Nedenler, Süreçler, Çözümler. S. Ayata (Der.), *Sosyal Denge ve Demokrasi Araştırma Merkezi* içinde (s. 9-43). Ankara: Ziraat Gurup Matbaacılık.
- Aydın, D., Şahin, N., & Akay, B. (2017). Göç Olayının Çocuk Sağlığı Üzerine Etkileri. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi*, 7(1), 8-14.

- Aydın, D. (2014). Küreselleşme ve Yoksulluk. *İNSAMER*. Mayıs 09, 2021 tarihinde https://insamer.com/tr/kuresellesme-ve-yoksulluk_57.html adresinden alındı
- Ayhan, A. (2010). Mübeccel Kıray'ın İstanbul Yılları. *Türk Sosyolojisinde Üç Bilim İnsanı* içinde (s. 73-88). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bauman, Z. (1998). *Work, Consumerism and the New Poor*. Philadelphia: Open University Press.
- Başol, K. (1995). *Demografi*. İzmir: Anadolu Matbaası.
- Bayram, A. (2014). *Türkiye'de Kamu Eğitim Yatırım Harcamalarının Çözümlemesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilgili, H. (2016). *İnönü Üniversitesi'nde Yabancı Uyruklu Öğrenci Olmak: Etnografik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Benedict, R. (2011). *Kültür Örüntüleri*. (M. Topal, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. (2006). *Pratik Nedenler: Eylem Kuramı Üzerine*. (H. U. Tanrıöver, Çev.) İstanbul: Hil Yayın.
- Bourdieu, P. (2009). *Bekarlar Balosu*. (Ç. Eroğlu, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi.
- Bourdieu, P. (2015). *Ayırım*. (D. F. Şannan & A. G. Berkkurt, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. (2018). *Bir Pratik Teorisi İçin Taslak. Kabiliye Üzerine Üç Etnoloji Çalışması*. (N. Ökten, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2014). *Varisler: Öğrenciler ve Kültür*. (L. Ünsaldı & A. Sümer, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2019) *Yeniden Üretim Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri*. (L. Ünsaldı ve Ö. Akkaya, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.
- Bradly, D. (2000). Rethinking the Sociological Measurement of Poverty. *Social Forces*. Şubat 21, 2022 tarihinde <https://www.jstor.org/stable/3598174> adresinden alındı
- Buffoni, L. (2010). Küreselleşmiş Koşullarda Yoksulluğu Yeniden Düşünmek. Anthony Giddens (Ed.), *Sosyoloji* içinde (s. 317-326). İstanbul: Say Yayınları.
- Bulut, Y. (2015). *Uluslararası Göç ve Mülteci Uyumu Sorununda Kamu Yönetiminin Rolü*. İstanbul: Umuttepe Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chanderbhan-Forde, S. (2010). Asian Indian mothers' involvement in their children's schooling: An analysis of social and cultural capital (Unpublished doctoral dissertation). *University of South Florida*. Ocak 03, 2022 tarihinde <https://digitalcommons.usf.edu/etd/1596/> adresinden alındı
- Chaudhry, A. Q., Kiran, M., & Khan, Z. (2013). Cultural problem being faced by international students in the university of the Punjab. *South Asian Studies*, 28(2), 479.
- Coşkun, İ. (2014). *Türkiye'de Eğitim Başarısındaki Eşitsizlikler: PISA 2012 ve Ankara Örneği*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çarıkçı, E. E. (2020). Kesişimsellik Politikaları. S. Ayata (Der.), *Sosyal Denge ve Demokrasi Araştırma Merkezi* içinde (s.127-131). Ankara: Ziraat Gurup Matbaacılık.
- Çelik, Z. (2012). Neoliberalizm ve Kentsel Eşitsizlikler Üzerine Prof. Dr. Nezar AlSayyad ile Söyleşi. *İdealkent Dergisi*, 3(7), 1-11.
- Çetin, İ. (2012). Kentsel Ayrışma ve Mekânsal Kümelenme Biçimleri. *İdealkent Dergisi*, 7, 160-166.
- Dalbay, R. S. (2018). "Kimlik" ve "Toplumsal Kimlik" Kavramı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(31), 161-176.
- Danış, D. (2020). Göç ve Yoksulluk. S. Ayata (Der.), *Sosyal Denge ve Demokrasi Araştırma Merkezi* içinde (s. 221-229). Ankara: Ziraat Gurup Matbaacılık.
- Dedeoğlu, S. (2020). Türkiye'de Yoksulluk ve Mevsimlik Tarım İşçiliği: Göçmenler, Çocuklar ve Kadınlar. S. Ayata (Der.), *Sosyal Denge ve Demokrasi Araştırma Merkezi* içinde (s. 207-220). Ankara: Ziraat Gurup Matbaacılık.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2000). *VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı Gelir Dağılımının İyileştirilmesi Ve Yoksullukla Mücadele Özel İhtisas Komisyonu Yoksullukla Mücadele Alt Komisyonu Raporu*, Ankara.
- Emerson, R.M., Fretz, R.I. & Shaw, L.L. (2015). *Alan Çalışması. Etnografik Alan Notları Yazımı*. (A.E. Koca, Çev.) Ankara: Atıf Yayınları.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkan, R. & Erdoğan, M. Y. (2006). Göç ve Çocuk Suçluluğu. *Aile ve Toplum Dergisi*, 3(9), 79-90.

- Erman, T. (2002). Mekânsal Kümelenme, Siyaset ve Kimlik. Ahmet Alpay Dikmen (Ed.), *Kentleşme Göç ve Yoksulluk* içinde (s. 1-19). Ankara: İmaj Yayınevi.
- Foucault, M. (2004). *Biyopolitikanın Doğuşu*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ganioğlu, Z. (2020). Çalışan Yoksulluğu: Mavi Yakalı İşçiler. S. Ayata (Der.), *Sosyal Denge ve Demokrasi Araştırma Merkezi* içinde (s.147-155). Ankara: Ziraat Gurup Matbaacılık.
- Gecekondu Kanunu (1966). Şubat 21, 2022 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.775.pdf> adresinden alındı
- Geniş, Ş. (2007). Küreselleşme. Toplumsal Eşitsizlik ve Mekânsal Ayrışma. *Sivil Toplum Dergisi*, 5(17-18), 69-84.
- Gencer, T. E. (2017). Göç Ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi Ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 838-851.
- Gökkaya, S. (2019). *Ortaokul Eğitim Hizmetlerinde Fırsat Eşitsizliğinin Kamu ve Özel Kurumlar Açısından İncelenmesi: Kastamonu Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Green, E. (2018). Yeni Hristiyan Akademilerde Araştırma: Bourdieu'nun Bakış Açısından. M. Murphy (Der.), *Sosyal Teori ve Eğitim* içinde (s. 221-245). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Güçlü, S. (2002). *Kentleşme ve Göç Sürecinde Antalya'da Kent Kültürü ve Kentlilik Bilinci*. Ankara: T.C Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gülhan, S. T. (2017). Ezilmiş ve Aşağılanmışlar: 1960'lar Türkiye'sinde Gecekondu Meselesi. *Mülkiye Dergisi*, 41(1), 195-230.
- Gülhan, S.T. (2020). Gezegen Çapında Kentleşme Üzerine. *Strata: İlişkisel Sosyal Bilimler Dergisi*. [Covid-19 Özel Sayısı], Mart 14, 2022 tarihinde https://sinantankutgulhan.com/wp-content/uploads/2021/04/gulhan-sinan-Gezegen_Capinda_Kentlesme_Uzerine-dragged.pdf adresinden alındı
- Gülle, M. (2014). *Sosyal- Kültürel ve Ekonomik Açidan Nesiller Arası Sosyal Hareketlilik: Ankara Mamak Örneği*. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güllüpmar, F. (2012). Göç Olgusunun Ekonomi-Politigi ve Uluslararası Göç Kuramları Üzerine Bir Değerlendirme. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 53-85.

- Güneş, A. (2012). *The Effects of Punishment in Child Education on the Emergence of Social Violence*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş- Ayata, A. & Acar, F. (2017). Disiplin, Başarı ve İstikrar. D. Kandiyoti & A. Saktanber (Der.), *Kültür Fragmanları* içinde (s. 101-127). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Güngör, İ. (2019). *Köy İlkokullarında Öğrenci Olmak: Etnografik Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hakverdi, T. Y. (2014). *Eğitim ve Toplumsal Hareketlilik İlişkisine Dair Biyografik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Harvey, D. (2003). *Sosyal Adalet ve Şehir*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Harvey, D. (2008). *Umut Mekânları*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Harvey, D. (2012). *Paris Modernitenin Başkenti*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Harvey, D. (2013). *Asi Şehirler*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Iain, C. (2019). *Göç, Kültür, Kimlik*. (İ. Türkmen & M. Beşikçi, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- İçduygu, A. & Sirkeci, İ. (1999). Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde göç hareketleri. Oya Baydar (Ed.), *75 Yılda Köylerden Şehirlere* içinde (s. 249-268). İstanbul: Tarih Vakfı.
- İnce, C. (2014). *Sosyal Sermaye ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Sosyolojik Bir Analizi: Şanlıurfa'da Bir Alan Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948). Şubat 24, 2022 tarihinde <https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyannames/> adresinden alındı
- Johnson, R. & Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları: Nicel, Nitel ve KarmaYaklaşımlar*. (S.B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Kaçmazoğlu, H.B. (2017). Mübeccel Belik Kıray'ın Sosyolojik Görüşleri Üzerine. *Sosyoloji Konferansları*, 55(2017-1), 385-412.
- Kalay, G. (2014). Neoliberalizm ve Kimlik Siyaseti. *Karaburun Bilim Kongresi 17 Ekim 2021* içinde (s. 1-8). İzmir.

- Kalaycıoğlu, S. & Rittersberger-Tılıç, H. (2002). Yapısal Uyum Programlarıyla Ortaya Çıkan yoksullukla Baş Etme Stratejileri. Ahmet Alpay Dikmen (Ed.), *Kentleşme Göç ve Yoksulluk* içinde (s. 197-247). Ankara: İmaj Yayınevi.
- Kapar, R. (2005). Sendikal Notlar. *Çalışan Yoksullar*. Şubat 22, 2022 tarihinde https://www.academia.edu/3100673/%C3%87al%C4%B1%C5%9Fan_Yoksullar_adresinden_alındı
- Kaysılı, A. (2019). *Okul Kültürünü Kuran Pratiklerle Öğrencilerin Sosyokültürel Arka Planlarının Etkileşimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kentleşme Şurası (2009). Kentsel Yoksulluk, Göç ve Sosyal Politikalar Komisyonu Raporu. Şubat 10, 2022 tarihinde <https://webdosya.csb.gov.tr/db/kentges/editordosya/kitap7.pdf> adresinden alındı
- Kıray, M. B. (1964). *Ereğli. Ağır Sanayiden Önce Bir Sahil Kasabası*. Ankara: Bağlam Yayıncılık.
- Kızmaz, Z. (2004). Öğrenim Düzeyi ve Suç: Suç-Okul İlişkisi Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 291-319.
- Kolukırık, S. (2014). Uluslararası Göç ve Türkiye: Yerel Uygulamalar Ve Görünümler. *Zeitschrift für die Welt der Türken*. Ocak 22, 2022 tarihinde https://www.researchgate.net/profile/Suat-Kolukirik/publication/334694938_ULUSLARARASI_GOC_VE_TURKIYE_YEREL_UYGULAMALAR_VE_GORUNUMLER_INTERNATIONAL_MIGRATION_AND_TURKEY_LOCAL_APPLICATIONS_AND_OUTLOOK/links/5d3a6a814585153e5921f80b/ULUSLARARASI-GOeC-VE-TUeRKIYE-YEREL-UYGULAMALAR-VE-GOeRUeNUeMLER-INTERNATIONAL-MIGRATION-AND-TURKEY-LOCAL-APPLICATIONS-AND-OUTLOOK.pdf adresinden alındı
- Korkmaz, F. (2017). *Küreselleşmenin Eğitim Programlarına Etkileri*. Mayıs 08, 2021 tarihinde https://www.researchgate.net/profile/Fahrettin-Korkmaz/publication/320895047_Kuresellesmenin_Egitim_Programlarına_Etkileri/links/5a0182284585152c9daf8a37/Kueresellesmenin-Egitim-Programlarına-Etkileri.pdf adresinden alındı
- Kümbetoğlu, B. (2019). *Sosyolojide ve Antropolijide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Larrain, J. (1995). *İdeoloji ve Kültürel Kimlik*. (N.N. Domaniç, Çev.) İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Marchelli, H. (2003). Decentralization and Privatization of Education in Salvador: Asssing the Experience. *International Journal of Educational Development*, 23(2); aktaran: Yolcu, H. (2007). *Türkiye’de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Marx, K. (1969). *Marx Engels Selected Works*. Rusya: Progress Publishers Moscow.
- Marx, K. (1978). *Kapital Birinci Cilt*. (A. Bilgi, Çev.) Ankara: Sol Yayınları.
- Modood, T. (2014). *Çokkültürcülük*. (İ. Yılmaz, Çev.) Ankara: Phoenix.
- Mutlu, A. (2017). *Neoliberalizm ve Kentleşme: Dün Bugün ve Gelecek*. Mayıs 06, 2021 tarihinde https://personel.omu.edu.tr/docs/ders_dokumanlari/1373_68876_1655.pdf adresinden alındı
- Mütevellioğlu, N., Zambak, M. & Mert M. (2010). İşsizlik, Üniversiteli Gençlik ve Gelecek: Bir Alan Araştırmasının Bulguları. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(1), 207-229.
- Oral, I. & McGivney, E. J. (2014). *Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı*. Nisan 07, 2022 tarihinde <http://kasaum.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/34/2013/02/ERGesitlikWEB.22.05.14.pdf> adresinden alındı
- Önür, H. (2013). *Toplumsal Eşitsizliklerin Yeniden Üretilmesinde Eğitimin Rolü: Afyonkarahisar Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbay, F. (2017). *Dünden Bugüne Aile, Kent ve Nüfus*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özbek- Sönmez, İ. (2002). Yoksulluğu Sürekli Kılan Faktörler Üzerine Gözlemler İzmir Kent Merkezi Tarihi Konut Alanı Örneği. Ahmet Alpay Dikmen (Ed.), *Kentleşme Göç ve Yoksulluk* içinde (s. 247-269). Ankara: İmaj Yayınevi.
- Özcelik Kaya, P. (2013). Neoliberal Küreselleşme Süreci ve Yoksulluk. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 5(2), 417-431.
- Özdek, Y. (2009). *Küresel Yoksulluk ve Küresel Şiddet Kıskaçında İnsan Hakları*. Ocak 28, 2022 tarihinde <https://www.muhammedbalci.com/hukukdunyasi/alintilar/509.pdf> adresinden alındı
- Özgün, B. S. (2018). Okulun Kurumsal Habitusunun Öğrencinin Kimlik Oluşumuna Etkisi: Bir Devlet Okulunda Etnografik Çalışma. 3. *Ulusal Uygulamalı Etik Kongresi* 28-30 Kasım 2018 içinde (s. 73-75). Ankara.
- Özgün, B. S. (2019). *Okulda Kimlik Oluşumu Üzerine Etnografik Bir Çalışma: Kurumsal Habitusun Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan, S. (2017). Küresel Neoliberalizmin Kentsel Tasvirinde Kapalı Yerleşmeler Ve Sosyo-Mekânsal Ayrışma: Latin Amerika – Türkiye. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 411-428.
- Özsöz, C (2014). Pierre Bourdieu: Simgesel Şiddet, Eğitim, İktidar. *Cogito Dergisi*, 76, 290-311.

- Patton, M.Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (İ. Eti & B. Turhan Türkkan, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Punch, K. F. (2016). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. (D. Bayrak, H.B. Arslan & Z. Akyüz, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rienties, B., Luchoomun, D. & Tempelaar, D. (2014). *Academic and social integration of master students: A cross-institutional comparison between Dutch and international students*. Aralık 28, 2021 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/230851932_Academic_and_social_integration_of_Master_students_a_cross-institutional_comparison_between_Dutch_and_international_students adresinden alındı
- Sağ, K. Ş. (2021). *Kamu Okullarının Finansman Sorunları ve Eğitim Öğretime Yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Savage, M. (2014). Pierre Bourdieu'nün Kayıp Kent Sosyolojisi. *Cogito Dergisi*, 76, 106-120.
- Sen, A. (2006). *Kimlik ve Şiddet: Kader Yanılsaması*. (A. Kardam & Z. Dicleli, Çev.) İstanbul: Türk Henkel Yayınları.
- Sennett, R. (2019). *Kamusal İnsanın Çöküşü*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sennett, R. (2011). *Yabancı*. (T. Birkan, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Serter, G. (2013). Şikago Okulu Kent Kuramı: Kentsel Ekolojik Kuram. *Planlama*, 23(2), 67-76.
- Shih, Y. (2010). *Raising an international child: parenting, class and social boundaries in Taiwan*. Aralık 28, 2021 tarihinde <https://www.proquest.com/openview/e0abd26dfd91ef14b3e7cb1c9344b7c9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750> adresinden alındı
- Silver, H. (1994). Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms. *International Labour Review*, 133(5-6), 531-578.
- Swartz, D. (2011). *Kültür ve İktidar: Pierre Bourdieu'nun Sosyolojisi*. (E. Gen, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şahinoğlu, İ. (2020). *Kent Yoksulluğu ile Mücadele Rejimi: Sultanbeyli Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şen, M. (2020). Eşitsizlik ve Yoksullukla Mücadele ve İnanç Temelli Örgütler. S. Ayata (Der.), *Sosyal Denge ve Demokrasi Araştırma Merkezi* içinde (s. 103-115). Ankara: Ziraat Gurup Matbaacılık.
- Tartanoğlu, Ş. (2010). Sosyal Dışlanma: Küreselleşme Perspektifinden Bir Kavramsallaştırma Çabası. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 0(42), 1-13.

- Tatay, E. (2015). *Parçalanmış ve Parçalanmamış Aileye Sahip Ergenlerin Akademik Başarı, Öznel İyi Oluş ve Yalnızlık Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Toksöz, G. (2006). *Uluslararası Emek Göçü*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (1996). Mart 5, 2022 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Türk Tabipler Birliği [TTB]. (2016). *Savaş, Göç ve Sağlık*. Ankara: Türk Tabipleri Birliği Yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). Şubat 24, 2022 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf> adresinden alındı
- Ünal, Işıl., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, S., Aylar, E. & Çankaya, D. (2010). *Eğitimde Toplumsal Ayrışma*. Mayıs 08, 2021 tarihinde https://www.researchgate.net/profile/Ebru-Aylar/publication/313730382_Egitimde_Toplumsal_Ayrisma/links/58a4499d92851cf0e38138f1/Egitimde_Toplumsal_Ayrisma.pdf adresinden alındı
- Uzun, E. M. & Eda B. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Üçoğlu, M. (2015). Neoliberalizm Kent Alanlarında Neden Yoksulluğa İhtiyaç Duymaktadır?. *İdealkent Dergisi*, 6(16), 4-49.
- Ünal, L. I. & Özsoy, S. (1998). Modern Türkiye'nin Sisypheos Miti: "Eğitimde Fırsat Eşitliği". Fatma Gök (Ed.), *75. Yılda Eğitim* içinde (s. 39-72). Ankara: Türkiye Tarih Vakfı Yayınları.
- Ünal, A. Z. (2013). Yerinden Olmuşların Yoksulluğunu Yeniden Üreten Habitus. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 15(25), 105-112.
- Ünal, I., Özsoy S., Yıldız A., Güngör S., Aylar E. & Çankaya D. (2010). *Eğitimde Toplumsal Ayrışma*. Mayıs 15, 2021 tarihinde https://www.researchgate.net/profile/Ebru-Aylar/publication/313730382_Egitimde_Toplumsal_Ayrisma/links/58a4499d92851cf0e38138f1/Egitimde_Toplumsal_Ayrisma.pdf adresinden alındı
- Vikipedi. (2020). Nisan 12, 2022 tarihinde https://tr.wikipedia.org/wiki/Karadeniz_Ere%C4%9Fl%C4%9Fli adresinden alındı
- Vongprateep, K. P. (2014). *Parents' social and cultural capital: one parent group's influence on student engagement in an upper middle class high school*. Aralık 28, 2021 tarihinde <https://inspire.redlands.edu/work/ns/d8981564-4969-49aa-924b-ccf6394856ed> adresinden alındı

- Wang, F. & Minor, W.W. (2002). Where The Jobs Are: Employment Access and Crime Patterns in Cleveland. *Annals of the Association of American Geographers*, 92(3), 435-450; aktaran: İnceler, D. (2019). *Kentsel Yoksulluk: Sivas İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Willis, P. (2016). *İşçiliği Öğrenmek*. (D. Elhüseyni, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.
- Wilson, W. J. (1996). When Work Disappears: The World of the New Urban Poor, Vintage Books; aktaran: Sarıca, S. Ö. (2018). *Kentsel Yoksulluk: Yaklaşımlar ve Stratejiler*. Şubat 22, 2022 tarihinde 330141494_Kentsel_Yoksulluk_Yaklasimler_ve_Stratejiler adresinden alındı
- Yang, M., Webster, B., & Prosser, M. (2011). *Travelling a thousand miles: Hong Kong Chinese students' study abroad experience*. Aralık 25, 2021 tarihinde <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0147176710001045> adresinden alındı
- Yanık, B. (2017). *Okul Öncesi Çağdaki Çocukların Ev Ortamından Eğitim Ortamına Geçiş Sürecinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yanıklar, C. (2010). Kültürel Sermaye, Eğitim ve Toplumsal Tabakalaşma: Pierre Bourdieu'nun Yeniden Üretim Kuramına Eleştirel Bir Bakışı. *Sosyoloji Dergisi*, (22), 121-138.
- Yaşar, M.R. (2016). Yoksulluk, Akademik Başarı ve Kültürel Sermaye İlişkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 202-237.
- Yavuz, Ö. & Sefa M. (2016). Acil Durumlarda Okul Çağındaki Çocukların Eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler Örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.
- Yıldırım, A. (2014). Sosyo- Kültürel Yapı ve Suç Olgusu Arasındaki İlişki: Malatya İli Örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 1-7.
- Yıldırım, A. & Hasan Ş. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, S. (2018). *Neo-liberal Ekonomi Uygulamalarıyla Eğitim Finansmanı ve Okul Paydaşları İlişkisinin Değişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, Z. (2004). Eğitim Düzeyi ile Suç Türü Arasındaki İlişkinin Araştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 38, 278-291.
- Yılmaz, M. (2012). Küreselleşme ve Kentsel Yoksulluk: Sosyolojik Bir Perspektif. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 1(4), 257- 287.
- Yolcu, H. (2007). *Türkiye'de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yu, B., Chen, X., Li, S., Liu, Y., Jacques-Tiura, A. J., & Yan, H. (2014). *Acculturative stress and influential factors among international students in China: A structural dynamic perspective*. Aralık 25, 2021 tarihinde <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24788357/> adresinden alındı



EKLER

Ek 1: Veliler Demografik Sorular

1- Cinsiyetiniz	☐ Kadın ☐ Erkek
2-Doğum yeri ve yılı	
3- Hane halkı nüfusu kimlerden oluşmaktadır?	
4- Çocuk sayısı	
5- Evde bulunan oda sayısı	
6- Eviniz kira mı?	
7- En son mezun olduğunuz okul	Okumaz-yazmaz ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐
8- Kaç yıldır bu mahallede yaşıyorsunuz?	
9- Daha önce ikâmetiniz neredeydi?	
10- Kaç çocuğunuz bu okulda eğitim görüyor?	
11- Kaç yıldır çocuğunuzu bu okula gönderiyorsunuz?	

Gün:

Saat:

Süre:

Değerli katılımcılar,

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda Dr. Öğr. Üyesi Birgül Ulutaş'ın danışmanlığında yürütülen “Arka Mahallede Öğrenci Olmak: Etnografik Bir Okul Analizi” başlıklı yüksek lisans tez çalışması için sizlerden edindiğimiz bilgi ve görüşlerden yararlanmayı planlamaktayız. Burada verdiğiniz bilgi ve görüşler yalnızca araştırmada kullanılacak, üçüncü şahıs ve kurumlarca paylaşılmayacaktır. Görüşme tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. İstedığınız zaman araştırmadan çekilebilirsiniz. Desteginiz için teşekkür ederiz.

Dr. Birgül Ulutaş
Tez Danışmanı

Selma Aydınoğlu ÜNAL
Öğretmen

Ek 2: Veliler Görüşme Soruları

Öncelikle kendinizi biraz tanıtır mısınız?

1. Sizce eğitimin amacı nedir?
 - Eğitim alma gerekliliği ve zorunlu eğitim konusundaki görüşlerinizi bizimle paylaşır mısınız?
 - Çocuğunuzun eğitimi ile ilgili fikirleriniz ve planlarınız nelerdir? (Hayat başarısı, iyi bir meslek, konforlu bir yaşam vb.)
2. Kendi çocuğunuz ile diğer öğrencilerin imkânlarını karşılaştırdığınızda hangi açılardan benzerlikler veya farklılıklar görüyorsunuz?
3. Yaşadığınız yerin okula olan yakınlığı ve çocuğunuzun okula ulaşım durumu hakkında bilgi verir misiniz?
 - Yaşadığınız yerin ya da okulun konumundan memnun musunuz? Bu konudaki kolaylık ve zorluklarınız nelerdir?
4. Ailenizin ve çocuğunuzun bir gününü anlatır mısınız?
 - Çocuğunuz bir gün içinde genellikle neler yapar? Okul dışı zamanlarını nasıl geçiriyor?
5. Gelenek ve göreneklerinize göre aile yapınız hakkında bilgi verir misiniz?
 - Ailenizde çocuk yetiştirmeye nasıl bakılır? Sizce bir çocuğun yetişmesinde aileye düşen görevler nelerdir?
6. Sizce yaşadığınız çevrede eğitime nasıl bakılıyor?
 - Okula gitmek çocuğunuzu nasıl etkiliyor?
 - Aldığı eğitimin çocuğunuzun yaşamında nasıl değişimler yaratacağını düşünüyorsunuz?
7. Sizce okul başarısı nedir?
 - Çocuğunuzu başarılı buluyor musunuz?
 - Başarılı olması için çocuğa, öğretmene ve aileye düşen görevler sizce nelerdir?
8. Çocuğunuzun devam ettiği/okuduğu okulu eğitim açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
9. Bu okulu tercih etmenizin özel bir nedeni var mı?
 - İmkânınız olsa çocuğunuzu hangi okulda okutmak isterdiniz? Neden?
10. Çocuğunuzun eğitim yaşantısı süresince sizi olumlu ya da olumsuz etkileyen durumlar, memnun kaldığınız ya da zorlandığınız konular nelerdir?

11. Çocuğunuzun eğitim yaşantısını olumlu ya da olumsuz etkileyen önemli bir olay yaşadınız mı? Bu yaşantı çocuğunuzı nasıl etkiledi? Bizimle paylaşır mısınız?

Son olarak konuyla ilişkili olduğunu düşündüğünüz ve eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Dr. Birgöl Ulutaş
Tez Danışmanı

Selma Aydınoglu Ünal
Öğretmen

Ek 3: Öğretmenler Demografik Sorular

1- Cinsiyetiniz	☐ Kadın ☐ Erkek
2- Yaşınız	
3-Meslekteki kıdeminiz	
4- Bu okulda kaç yıldır görev yapıyorsunuz?	0-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21-25 yıl ☐ 26 yıl ve üstü ☐
5- Branşınız nedir?	
6- Son mezuniyet kademeniz	Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐
7- Mezun olduğunuz Fakülte	Eğitim Fakültesi ☐ Fen-Edebiyat Fakültesi ☐ Diğer ☐ (yazınız)
8- Mezun olduğunuz üniversite	

Değerli katılımcılar,

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda Dr. Öğr. Üyesi Birgül Ulutaş'ın danışmanlığında yürütülen "Arka Mahallede Öğrenci Olmak: Etnografik Bir Okul Analizi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması için sizlerin bilgi ve görüşlerden yararlanmayı planlamaktayız. Burada verdiğiniz bilgi ve görüşler yalnızca araştırmada kullanılacak, üçüncü şahıs ve kurumlarca paylaşılmayacaktır. Görüşme tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. İstedığınız zaman araştırmadan çekilebilirsiniz. Desteğiniz için teşekkür ederiz.

Gün:

Saat:

Süre:

Dr. Birgül Ulutaş

Selma Aydınoglu Ünal

Tez Danışmanı

Öğretmen

Ek 4: Öğretmenler Görüşme Soruları

Öncelikle kendinizi biraz tanıtır mısınız?

1. Sizce eğitimin amacı nedir?
 - Eğitim alma gerekliliği ve zorunlu eğitim konusundaki görüşlerinizi bizimle paylaşır mısınız?
2. Okulunuzun içinde yer aldığı mahallenin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısı hakkında bilgi verebilir misiniz?
 - Geçim kaynakları, yaşam standartları, yaşam biçimleri, gelirleri ve eğitim durumları...
 - Ailelerin yasal-toplumsal düzen, toplumsal iş bölümü ve okul kurallarına karşı tutumları nasıldır?
3. Okulunuzun içinde yer aldığı mahallede gündelik yaşam nasıl geçmektedir? Bu konudaki gözlemlerinizi bizimle paylaşır mısınız?
 - Boş zaman aktiviteleri, sosyal, sportif ve kültürel faaliyetler, mesleki deneyimler vs. nelerdir?
4. Sizce okulunuzun içinde yer aldığı mahallenin, çocukların eğitimi ve okul başarısı açısından avantajları ve dezavantajları nelerdir?
 - Mahallenin konumu, öğrencilerin okula ulaşımı, mahallede okula yüklenen anlam ve değer, geçim faaliyetleri, ailelerin etnik ve sınıfsal kökenleri, kimlik algısı vs.
5. Sizce görev yaptığınız okulun içinde bulunduğu mahallede eğitime ve okul başarısına nasıl bir anlam veriliyor?
 - Okula gitmek bu çocukların hayatında nasıl bir değişim yaratıyor?
 - Ailelerin okula karşı tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. Okulunuzun içinde yer aldığı mahallede ailelerin çocuklarının geleceği ile ilgili hayalleri ve planları nelerdir?
7. Sizce okul başarısı nedir?
 - Nasıl bir öğrenciyi başarılı olarak tanımlarsınız?
8. Okulunuzu eğitim açısından değerlendirir misiniz?
 - Öğrencilerin mezuniyet sonrası eğitime devam etme oranı, sonraki kademelere geçiş ve bu kademelerdeki başarı durumları, okulda edinilen kazanımların sonraki yaşantılarla bağı vs.
9. Okulunuzun bulunduğu mahallede ikâmet etmek ve (varsa) çocuğunuzu bulduğunuz okulda okutmak konusundaki görüşlerinizi bizimle paylaşır mısınız?

10. Okulunuzun öğrencilerinin aile yapıları hakkında bilgi verir misiniz?

- Geniş aile, çekirdek aile, geleneksel aile, modern aile vs.
- Aile içi iletişim, anne baba çocuk arasındaki ilişkiler hakkında neler söylersiniz?

11. Ailelerin eğlenceli ya da trajik okul ve yaşam deneyimleri ile ilgili anlatılara/yaşantılara şahit oldunuz mu? Bu konu hakkındaki deneyimlerinizi bizimle paylaşır mısınız?

Son olarak konuyla ilişkili olduğunu düşündüğünüz ve eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Dr. Birgül Ulutaş

Tez Danışmanı

Selma Aydınoglu Ünal

Öğretmen

Ek 5: Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Dilekçesi



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-45865702-605.01-23037180
Konu : Tez Çalışması İzni (Selma AYDINOĞLU)

25.03.2021

BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 16/02/2021 tarihli ve E-46148110-302.08.01-23469 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selma AYDINOĞLU'nun "Arka Mahallede Öğrenci Olmak: Bir Okul Etnografisi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Ereğli İlçesinde bulunan Dikmen İlkokulu'nda görev yapmakta olan öğretmenlere ve eğitim öğretim görmekte olan öğrencilerin velilerine 2020 - 2021 eğitim - öğretim yılı içerisinde COVID-19 pandemi dönemi sürecinin ilerleyişine göre yüzyüze veya dijital ortamda Araştırma Çalışmasını uygulamak istediği ilgi yazınız ile Müdürlüğümüze bildirilmiş olup, Valilik Makamından alınan 23/03/2021 tarihli ve E-45865702-605.01-22886780 sayılı Olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve ilgililere bilgi verilmesi hususunda gereğini arz ederim.

Ali TOSUN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1- Valilik Oluru (1 sayfa)

Adres :

Telefon No : 0 (372) 280 67 47

E-Posta:

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Berna KANDEMİR

Unvan : Memur

Faks: 3722806799

İnternet Adresi: iletistik67@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden efff-d1ef-3e75-a197-589d kodu ile teyit edilebilir.



Ek 6: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Kurulu İzni

Kayıt Tarihi: 03.12.2020

Protokol No: 972

31.12.2020



T.C

ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Anket
BAŞLIK:	Arka Mahallede Öğrenci Olmak: Bir Okul Etnografisi
SORUMLU ARAŞTIRMACI:	Dr. Öğr. Üyesi Birgül ULUTAŞ
KARAR:	UYGUN

ETİK KURUL ÜYELERİ

İMZA

- 1-Prof. Dr. Ertuğrul YILDIRIM (Başkan)
- 2- Prof. Dr. Ali ARSLAN
- 3- Prof. Dr. Ahmet Ferda ÇAKMAK
- 4- Prof. Dr. Mehmet Ali KURÇER
- 5- Doç. Dr. Ahmet EFİLOĞLU
- 6- Doç. Dr. Ahmet Erkan KOCA
- 7- Doç. Dr. Elif KARAHAN

29.05.2014 tarih ve 2014/08-13 sayılı Senato Kararı ile kabul edilmiştir.

Ek 7: Katılımcıları Tanıtıcı Bilgiler

VK1: 42 yaşında, kadın. Zonguldak doğumlu, ev hanımıdır. Lise mezunu, evli, 4 çocuk annesidir. Üç çocuğu, eşi ve kendisi olmak üzere beş kişilik çekirdek ailesiyle 3+1 evde kiracı olarak yaşamını sürdürmektedir. Bir çocuğu üniversite eğitimi görmektedir. Evlendikten sonra araştırma konusu mahalleye taşınmış olup, daha önceki ikamet yeri Zonguldak/Merkez'dir.

VK2: 32 yaşında, kadın. Ereğli/Zonguldak doğumlu, ev hanımıdır. İlkokul mezunu, evli 3 çocuk annesidir. Üç çocuğu, eşi ve kendisi olmak üzere beş kişilik çekirdek ailesiyle 2+1 evde kiracı olarak yaşamını sürdürmektedir. Eşinin cezaevi geçmişi vardır. Ayrıca ailenin düzenli bir geliri bulunmamakta olup, katılımcı velinin eşi geçici işlerde çalışmaktadır. Araştırma konusu mahalleden önceki yerleşim yeri Ereğli/Bağlık Mahallesidir.

VK3: 31 yaşında, kadın. Ereğli/Zonguldak doğumludur. Okul döneminde güvenlik görevlisi olarak çalışmakta olup tatillerde temizliklere giderek geçimini sürdürmektedir. Ortaokul mezunu, bekar, 1 çocuk annesidir. Annesi, babası, erkek kardeşi ve oğluyla birlikte 2+1 evde kiracı olarak yaşamını sürdürmektedir. Araştırma konusu mahalleden önceki yerleşim yeri Zonguldak/Alaplı'dır. Aile büyükleri ile birlikte iç içe baskıcı bir ortamda çocukluğunu geçiren katılımcı erken yaşta evlenip çocuk sahibi olmuştur. Kendi annesi ve babası da köydeki baskıcı tutuma dayanamayıp araştırma konusu mahalleye taşınmıştır. Ardından bir süre sonra katılımcı veli de boşanıp çocuğu ile birlikte ailesinin yanına taşınmıştır.

VK4: 33 yaşında, kadın. Yığılca/Düzce doğumlu, ev hanımıdır. Lise mezunu, 3 çocuk annesi olup imkânı olsa dahi çalışmayı düşünmemektedir. Üç çocuğu, eşi ve kendisi olmak üzere beş kişilik çekirdek ailesiyle 2+1 evde ev sahibi olarak yaşamını sürdürmektedir. Evlenene kadar yaşamını Düzce/Yığılca'da sürdüren veli, evlendikten sonra araştırma konusu mahalleye yerleşmiştir.

VK5: 34 yaşında, kadın. Zonguldak doğumlu, ev hanımıdır. Ortaokul mezunu, evli, 2 çocuk annesidir. Kendisini 'zorluklar yaşamasına rağmen pes etmeyen bir anne' olarak tanımlayan kişi, tamamlamadığı eğitim sürecini şimdilerde açıktan okuyarak bitirip bir meslek edinmeyi hedeflemektedir. İki çocuğu, eşi ve görüncesi ile birlikte 1+1 evde ev sahibi olarak yaşamını sürdürmektedir. Evlenene kadar

yaşamını İstanbul'da sürdüren veli, erken yaşta kaçarak şimdiki eşi ile evlenmiş ve araştırma konusu mahalleye yerleşmiştir.

VK6: 35 yaşında, kadın. Irak doğumlu, ev hanımıdır. Irak'ta güzel sanatlar alanında üniversite eğitimini tamamlamıştır. Üç yıldır Türkiye'de yaşamaktadır. 3 çocuk annesidir. Eşi Irak'ta çalışmaya devam etmekte olan veli annesi, babası, anneannesi ve üç çocuğuyla birlikte 4+1 evde kiracı olarak yaşamaktadır. Eşi hala Irak'tadır. Aile Irak'ta çalışmaya devam eden eşin gönderdiği gelir ile geçinmektedir. Üç yıl önce Irak'tan Türkiye'ye ailesiyle birlikte göç eden veli, dil ve topluma uyum konusunda sıkıntılar yaşamaktadır.

ÖE1: 34 yaşında, erkek. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik mezunudur. 11 yıllık mesleki kıdemi olan kişi 10 senedir araştırmaya konu olan okulda rehber öğretmen olarak görev yapmaktadır. Evli, 2 çocuk babasıdır.

ÖE2: 47 yaşında, erkek. 25 yıllık mesleki kıdemi olan kişi 9 yıldır araştırmaya konu olan okulda sınıf öğretmenliği yapmaktadır. Evli, 2 çocuk babasıdır. Katılımcı veliler içinde araştırma konusu mahallede ikamet eden tek öğretmendir.

ÖE3: 46 yaşında, erkek. 25 yıllık mesleki kıdemi olan kişi 18 yıldır araştırmaya konu olan okulda sınıf öğretmenliği yapmaktadır. Evli, 2 çocuk babasıdır.

ÖK1: 50 yaşında, kadın. 24 yıllık mesleki kıdemi olan kişi 13 yıldır araştırmaya konu olan okulda sınıf öğretmenliği yapmaktadır. Evli, 1 çocuk annesidir.

ÖK2: 40 yaşında, kadın. 19 yıllık mesleki kıdemi olan kişi 9 yıldır araştırmaya konu olan okulda sınıf öğretmenliği yapmaktadır. Evli, 1 çocuk annesidir.

ÖK3: 51 yaşında, kadın. 29 yıllık mesleki kıdemi olan kişi 17 yıldır araştırmaya konu olan okulda sınıf öğretmenliği yapmaktadır. Evli, 1 çocuk annesidir.

ÖK4: 51 yaşında, kadın. 28 yıllık mesleki kıdemi olan kişi 21 yıldır araştırmaya konu olan okulda sınıf öğretmenliği yapmaktadır. Evli, 1 çocuk annesidir.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Selma AYDINOĞLU

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi	2009
Y. Lisans	Eğitim Yönetimi	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü	2022

Görevler :

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Kdz Ereğli Özel Utku Koleji	2009
Öğretmen	Kdz Ereğli Terzi İlkokulu	2010
Öğretmen	Kdz Ereğli Dikmen İlkokulu	2012

Eserler :

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

A1.

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

B1. Aydınoğlu S. (2020) Arka Mahallede Öğrenci Olmak: Etnografik Bir Okul Analizi. *EJER Congress*, 10-13 Ekim, 2020, Eskişehir.

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

C1. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar:

C1.1.

C2. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:

C2.1.....

D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

D1.....

E. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

E1.....

F. Sanat ve tasarım etkinlikleri:

F1.....

G. Diğer yayınlar: (Yukarıdaki maddelerde yer alan başlıklardaki kategorilere girmeyen ve belirtilmek istenen tüm eserler bu maddenin altında belirtilecektir.)

G1.....

