

**İNGİLİZCE YETERLİLİĞİNDE
SOSYO-EKONOMİK VE KÜLTÜREL FAKTÖRLER:
BİLECİK ŞEYH EDEBALI ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

Kadir BERK

(Yüksek Lisans Tezi)

Eskişehir, 2015

**İNGİLİZCE YETERLİLİĞİNDE
SOSYO-EKONOMİK VE KÜLTÜREL FAKTÖRLER:
BİLECİK ŞEYH EDEBALI ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

Kadir BERK

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Sosyoloji Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Nadir SUĞUR
Eskişehir**

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Şubat, 2015

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Kadir BERK'in "İngilizce Yeterliliğinde Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Faktörler: Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Örneği" başlıklı tezi **18 Şubat 2015** tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca toplanan **Sosyoloji** Anabilim Dalında, **yüksek lisans tezi** olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr.Nadir SUĞUR

Üye : Doç.Dr.Zerrin SUNGUR

Üye : Yrd.Doç.Dr.Fuat GÜLLÜPİNAR

Prof.Dr.Kemal YILDIRIM
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü



Yüksek Lisans Tez Özü

İNGİLİZCE YETERLİLİĞİNDE SOSYO-EKONOMİK VE KÜLTÜREL FAKTÖRLER: BİLECİK ŞEYH EDEBALI ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Kadir BERK

Sosyoloji Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şubat, 2015

Danışman: Prof. Dr. Nadir SUĞUR

Özet

Eğitim sistemindeki sorunlara pedagojik bakış açısının yanı sıra sosyolojik açıdan da değinmek oldukça önemlidir. Sosyoloji ve eğitim bilimlerinin karşılıklı ilişkisinin incelenmesinden çıkacak neticeler her iki bilime, daha da önemlisi topluma katkı sağlayacaktır. Buradan hareketle, bu araştırma yükseköğretim seviyesinde sosyo-ekonomik ve kültürel faktörlerin İngilizce yeterliliğine etkilerini belirlemek amacıyla nicel araştırma desenlerinden betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanarak sosyolojik bir çözümleme yapmayı ve eğitim ve toplumsal hareketlilik konularının anlaşılmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın kavramsal çerçevesi sınıf ve statü kavramlarından eşitsizlik kavramına doğru çizilen bir çizginin üzerine tabakalaşma, hareketlilik, sermaye ve kültür kavramlarını yerleştirilerek oluşturulmuştur. Araştırmanın evrenini oluşturan Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi'nden tesadüfi yöntemle seçilen 428 katılımcıya uygulanan anketlerin incelenmesi sonucunda hane gelirinin, evde

bulunan kültürel araç gereçlerin, cinsiyetin eğitsel başarıyı etkilediği görülmüştür.

Bu bulgulardan yola çıkarak sosyal ve ekonomik sermayesi olanların her zaman için yoksullardan daha uzun ve daha nitelikli okul eğitimi görecekları ve dolayısıyla, okul eğitiminin sadece kurulu toplumsal farklılıkların yeni bir ölçüm aracı haline geleceği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle, toplumsal konum, okul eğitimi aracılığıyla başarı ve başarısızlık olarak tercüme edilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf, statü, eşitsizlik, tabakalaşma, hareketlilik, sermaye, eğitim, dil.

Abstract

**SOCIO-ECONOMIC AND CULTURAL FACTORS IN ENGLISH
PROFICIENCY: BİLECİK ŞEYH EDEBALI UNIVERSITY CASE**

Kadir BERK

Department of Sociology

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, February 2015

Advisor: Prof. Dr. Nadir SUĞUR

Abstract

Dealing with the educational issues from sociological perspective is as crucial as addressing them from a pedagogical point of view. Outcomes that will be obtained from the investigation of the interrelation between sociology and pedagogy will contribute to both parties and more importantly to the society. From this point forth, this study aims to make a sociological analysis on whether there is a relation between socio-economic status of the students and their proficiency of English and educational success and thus to make a contribution to the understanding of education and social mobility.

By placing concepts like stratification, mobility, capital and culture on a path from concepts of class and status to inequality, the conceptual framework of this study was built. Questionnaires applied to 428 participants selected via random sampling from Bilecik Şeyh Edabali Üniversitesi which constitutes the population of the study displayed that family income, the tools available at home and gender affect educational success.

Based on these results, it was concluded that people who have social and economic capital will always have more proper and better schooling experience than the poor, and accordingly education at school only becomes the new measurement tool of the established social differences. Social status is translated as success or failure through education.

Keywords: Class, status, inequality, stratification, mobility, capital, education, language.

18/02/2015

Etik İlke ve Kurallara Uygunluk Beyannamesi

Bu tez çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerinin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukukî sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Kadir Berk

Önsöz

Eğitim meselesine eşitsizlikler vasıtasıyla sosyolojik açıdan temas etme girişiminde olan bu çalışmanın bir başka amacı da yabancı dil eğitiminden hareketle eğitim ve eşitsizlik konularını klasik sosyologlardan, günümüz çağdaş düşünürlerine uzanan bir çizgide sosyolojik açıdan incelemektir. Sosyolojinin eğitim politikalarına katkı sağlayabilmesi açısından ve sosyoloji ve eğitim bilimlerinin karşılıklı ilişkisinin disiplinler arası incelenmesinden çıkacak neticelerin her iki bilime, daha da önemlisi topluma yapacağı katkı açısından belli sonuçlara ulaşmayı amaçlayan bu çalışmaya adım atmama vesile olan ve araştırmanın her aşamasında yardım ve desteğini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Nadir SUGUR'a teşekkürlerimi borç bilirim.

Araştırmam boyunca fikir ve önerileri ile bana yol gösteren Dr. Raif ZİLELİ'ye, araştırma verilerini girmem konusunda yoğun çaba harcayan Öznur CUMHUR'a, motivasyonumu ayakta tutmak konusunda büyük çaba gösteren Dr. Cemalettin HATİPOğLU'na, deneyim ve önerilerini paylaşmaktan imtina etmeyen Hasan UÇAR ve Dr. Mehmet HABERLİ'ye, araştırmayı teknik olarak şekillendiren ve tashih eden Bülent TURAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak tüm eğitim yaşamım boyunca maddi, manevi desteklerini esirgemeyen sevgili annem ve babama; kardeşlerim Erman ve Gül'e ve kıymetli eşim Nurten'e gösterdikleri sabır ve hoşgörü için ve en önemlisi var oldukları için sonsuz teşekkür ederim.

İçindekiler

Sayfa No

Jüri ve Enstitü Onayı.....	ii
Yüksek Lisans Tez Özü	iii
Abstract	i
Etik İlke ve Kurallara Uygunluk Beyannamesi	iii
Önsöz.....	iv
Özgeçmiş	v
Tablolar Listesi.....	ix
Şekiller Listesi	xiii
Kısaltmalar Listesi	i
1. Giriş	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç	5
1.3. Önem	6
1.4. Alan ve Sınırlılıklar.....	7
2. Araştırmanın Kavramsal ve Kuramsal Temelleri.....	9
2.1. Varsayımlar	9
2.1.1. Sınıf	15
2.2. Statü.....	25
2.3. Tabakalaşma	31
2.3.1. Toplumsal Hareketlilik	37
2.3.1.1. Yatay hareketlilik.....	39

2.3.1.2. Dikey hareketlilik.....	39
2.3.1.3. Mesleki saygınlık	40
2.3.1.4. Hareketlilik çalışma örnekleri	41
2.4. Eşit(siz)lik.....	45
2.4.1. Fırsat eşitliği.....	50
2.5. Eğitim	1
2.5.1. Eğitim ve eşitsizlik	3
2.6. Kültür	17
2.6.1. Kültürel farklılıklar.....	17
2.6.2. Kültürel tanınma.....	20
2.7. Sermaye.....	22
2.7.1. Sosyal Sermaye.....	26
2.7.2. Kültürel sermaye.....	29
2.7.3. Kültürel yeniden üretim.....	37
2.8. Dil	39
3. Türkiye'de Eğitim ve Yabancı Dil Eğitimi.....	42
3.1. Türkiye'de Eğitim Sistemi	42
3.1.1. Türkiye'de eğitim sisteminin sorunları	49
3.3.1.1. Sosyal faktörler	50
3.3.1.2. Ekonomik faktörler	55
3.3.1.3. Kültürel faktörler.....	59
3.4. Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi	61
3.4.1. Türkiye'de yabancı dil eğitiminin sorunları	68

3.4.1.1.	Sosyal faktörler	74
3.4.1.2.	Ekonomik faktörler	83
3.4.1.3.	Kültürel faktörler.....	86
4.	Yöntem	98
4.1.	Araştırma Modeli	98
4.2.	Araştırmanın Hipotezleri	99
4.3.	Evren ve Örneklem	100
4.4.	Veri Toplama Aracı	101
4.5.	Verilerin Çözümlemesi.....	101
5.	Bulgular ve Yorum.....	103
6.	Sonuç	133
	Ekler.....	145
	Kaynakça	150

Tablolar Listesi

Sayfa No

Tablo 1. Tabakalaşma Paradigmaları Modeli	10
Tablo 2. Erikson-Goldthorpe (1992) ve Wright'ın (1985) Sosyal Sınıf Şemaları	22
Tablo 3. Seçilmiş Değişkenler Açısından Dezavantajlı (Düşük) ve Avantajlı (Yüksek) Öğrenciler için Öngörülen Olasılıklar.....	28
Tablo 4. MEB İle YÖK+Üniversiteler Bütçesinin Gayri Safi Yurt İçi Hasıla İle Konsolide /Merkezi Yönetim Bütçe İçindeki Payları	56
Tablo 5. Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 6. Cinsiyet Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 7. Doğum Bölgesi Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları..	103
Tablo 8. Doğum Yerleşim Yeri Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	104
Tablo 9. İkamet Bölgesi Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları...	105
Tablo 10. İkamet Yerleşim Yeri Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	105
Tablo 11. Hane Geliri Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları.....	106
Tablo 12. Aile Fertleri Sayısı Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	106
Tablo 13. Üniversite Okuyan Fert Sayısı Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	107
Tablo 14. Mezun Olunan Lise Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	107
Tablo 15. Bilgisayar Sahibi Olma Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	108

Tablo 16. İnternet Bağlantısı Olma Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	108
Tablo 17. Baba Eğitim Durumu Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	109
Tablo 18. Anne Eğitim Durumu Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	109
Tablo 19. Baba Meslek Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları.....	110
Tablo 20. Anne Meslek Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları....	110
Tablo 21. Fakülte Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	111
Tablo 22. Bölüm Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	112
Tablo 23. Birinci Vize Notları Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	112
Tablo 24. İkinci Vize Notları Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	113
Tablo 25. Final Notları Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları.....	114
Tablo 26. Harf Notları Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları.....	114
Tablo 27. Üniversite Öncesinde İngilizce Derslerine Farklı Alan Öğretmeninin Girmesine İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	115
Tablo 28. Üniversite Eğitiminin Yanı Sıra İngilizce Kurslarına (Yaz Okulları, Hafta Sonları) Gitme Durumuna İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	115
Tablo 29. Mesleki Kariyerde İlerlemek İçin Önemli Olan Etkenlere İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	116
Tablo 30. Ailede Eğitimci Olma Durumuna İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	116
Tablo 31. Ailede Sadece Türkçe Konuşulmasına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	117

Tablo 32. Ailede Sadece Başka Dilin Konuşulmasına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	117
Tablo 33. Türkçe ve İngilizce Dışında Dillerin Konuşulmasına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları	118
Tablo 34. Yabancı Dil Yeterliliklerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	118
Tablo 35. Yabancı Dil Algılarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	119
Tablo 36. Cinsiyete Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin T Testi Sonuçları	120
Tablo 37. Cinsiyete Göre Yabancı Dil Algısına İlişkin T Testi Sonuçları.....	120
Tablo 38. Hane Gelirine Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	121
Tablo 39. Hane Gelirine Göre Yabancı Dil Algısına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	121
Tablo 40. Lise Türüne Göre Yabancı Dil Algısına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	122
Tablo 41. Bilgisayar Sahibi Olma Durumuna Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin T Testi Sonuçları	122
Tablo 42. Bilgisayar Sahibi Olma Durumuna Göre Yabancı Dil Algısına İlişkin T Testi Sonuçları	123
Tablo 43. İnternet Bağlantısı Sahibi Olma Durumuna Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin T Testi Sonuçları	123
Tablo 44. Baba Eğitim Durumuna Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	124
Tablo 45. Anne Eğitim Durumuna Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	124
Tablo 46. Fakülteye Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin T Testi Sonuçları	125

Tablo 47. Fakülteye Göre Yabancı Dil Algısına İlişkin T Testi Sonuçları....	125
Tablo 48. Bölüme Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	126
Tablo 49. Bölüme Göre Yabancı Dil Algısına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	127
Tablo 50. Not Ortalamasına Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	127
Tablo 51. Not Ortalamasına Göre Yabancı Dil Algısına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	128
Tablo 52. Harf Notuna Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	129
Tablo 53. Farklı Branş Öğretmeninin İngilizce Dersine Girmesine Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin T Testi Sonuçları	129
Tablo 54. Dil Kursuna Gitme Durumuna Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin T Testi Sonuçları.....	130
Tablo 55. Ailede Eğitimci Durumuna Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin T Testi Sonuçları.....	130
Tablo 56. Doğum Bölgesine Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin T Testi Sonuçları.....	131
Tablo 57. İkamet Bölgesine Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin T Testi Sonuçları.....	131
Tablo 58. İkamet Yerleşim Yerine Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin T Testi Sonuçları.....	132

Şekiller Listesi

Sayfa No

Şekil 1. 2000'lerin Sonu İtibariyle OECD Ülkelerinin Gini Katsayıları.....	49
Şekil 2. 2008 Yılı İtibariyle OECD Ülkelerinin Gelir Dağılımı.....	49
Şekil 3. Statü Edinim Haritası (Wisconsin modeli)	32
Şekil 4. Gelir ve Eğitim ile İlgili Karikatür	36
Şekil 5. Türk Eğitim Sistemi Örgütlenmesi, 2011/2012	44
Şekil 6. Türkiye'de Yıllara Göre Toplam Üniversite Sayıları (1933 - 2013)	45
Şekil 7. En Az Üst Orta Öğrenime Sahip Nüfus, 2010.....	47
Şekil 8. Yüksek Eğitime Sahip Nüfus, 2010.....	47
Şekil 9. 20-29 Yaşındakilerin Okula Kayıt Olma Oranları (1995, 2010)	48
Şekil 10. Üniversite seviyesinde eğitimden mezun olanlar oranı (1995,2010)	49
Şekil 11. Yüksek eğitimli erkek ve kadın, 2010 (24-64 yaşları)	52
Şekil 12. Yüksek eğitime sahip 25-64 yaşındaki kişilerin istihdam oranı, cinsiyete göre, 2010	52
Şekil 13. Eğer ebeveynler yüksek eğitimliyse yüksek eğitime başlama farkı 2009.....	53
Şekil 14. Eğitimde kuşaklar arası hareketlilik, 2009	54
Şekil 15. Gayrisafi yurtiçi hasıla yüzdesi olarak eğitime harcama eğilimleri (2000, 2009).....	55
Şekil 16. Erkekler için eğitim seviyelerine göre nispi kazançları (2010 veya veri elde edilebilen en son yıl).....	57
Şekil 17. 7-8 yaşındakiler için konuya göre ders saati, 2010.....	69
Şekil 18. 12-14 yaşındakiler için konuya göre ders saati, 2010.....	70

Kısaltmalar Listesi

BM:	Birleşmiş Milletler
OECD:	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
G20:	Group of 20 (20 Grubu)
ÖSYM:	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
SES:	Socio-Economic Status (Sosyo-Ekonomik Statü)
SEI:	Socio-Economic Index(es) Sosyo-Ekonomik Endeks(ler)
BRIC:	Brazil, Russia, India, China (Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin)
PISA:	Programme for International Student Assessment Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
GSYİH:	Gayrisafi Yurtiçi Hasıla
GSMH:	Gayrisafi Milli Hasıla
IMF:	International Monetary Fund (Uluslararası Para Fonu)
WB:	World Bank (Dünya Bankası)
TOEFL:	Test of English as a Foreign Language Yabancı Dil olarak İngilizce Sınavı
IELTS:	International English Language Testing System Uluslararası İngiliz Dili Sınav Sistemi
PBT:	Paper-Based Test (Yazılı Test)
CBT:	Computer-Based Test (Bilgisayarlı Test)
IBT:	Internet-Based Test (İnternet Üzerinden Test)
YÖK:	Yüksek Öğrenim Kurumu
BŞEÜ:	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
DLT:	Descoedres'in Dil Testi
PRKT:	Peabody Resim-Kelime Testi
LDT:	Lügatçe ve Dil Testi
GTM:	Grammar Translation Method (Dilbilgisi Çeviri Yöntemi)
SS:	Standart Sapma

1. Giriş

Nitel ya da nicel olsun bir araştırmacı çalışması için “bir amaç belirtir, bir sorun oluşturur ya da soru geliştirir, bir araştırma evreni tanımlar, araştırma yöntemini seçer, veri toplayıp analiz eder ve çıktıları sunar” (Glesne, 2013:6). Bu tez çalışması da nicel ve nitel veriler kullanarak üniversite öğrencilerinin sosyal ve ekonomik kökenleriyle yabancı dil öğrenme ve eğitim başarısı arasında bir ilişki olup olmadığına yönelik sosyolojik bir çözümleme yapmayı amaçlamaktadır. Eğitim ve yabancı dil becerisinin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını ne yönde etkilediği ve onların geleceğe yönelik beklentilerini ne yönde şekillendirdiğini ele alan bu tez çalışması Türkiye’de eğitim ve toplumsal hareketlilik konularının anlaşılmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

1.1. Problem

Problem literatürde, teoride ya da uygulamada var olan ve üzerinde çalışmayı gerektiren bir konu olarak tanımlanabilir. Kişi ancak kendi kendine bu çalışmayı gerekli kılan başlıca sebep nedir diye sorduğunda problem netleşir (Creswell, 1994: 50).

Eğitim ve toplumsal hareketlilik eğitim sosyolojisinin en temel problemlerinden birisi olmuştur. Benzer bir şekilde, eğitimde fırsat eşitliğinin nasıl sağlanacağı ve yukarı doğru sosyal hareketlilikte ne tür eğitim politikalarının izlenmesi gerektiği konuları da önemli bir problem olarak literatürde irdelenmektedir. Temel problemlerden bir diğeri de tüm bu temel kavramlardan ne anladığımız, ya da bu kavramları nasıl tanımlamamız gerektiği konusudur. Örneğin, eşitlik ve eğitim – bir arada – sosyal bilimlerde

son yıllarda “ideal” olarak kabul edilmiş ve fakat henüz açık ve net bir tanıma sahip olamamıştır. Bu iki problemin esasen eğitim bilimlerinin mi, toplum bilimlerinin mi yoksa ekonominin mi alt konusu olduğu da belirsizdir. Eşitlik ve onun karşıtı eşitsizlik, müfredat, kaynaklar, okul tarafından sağlanan imkânlar, eğitim nitelikleri ve eğitim politikaları açısından eğitim bilimlerinin; gelir, GSMH’den eğitime ayrılan harcama payı, öğretmenlerin maaşları açısından ekonominin ve Jacob ve Holsinger’in (2008: 5) ifade ettikleri üzere “kültür, yetersizlikler, cinsiyet, küreselleşme, dil, doğal afetler, neo-liberalizm, politik iktisat, politika, yoksulluk, özelleştirme, ırk ve etnik köken, din, sosyal sınıf, toplumsal değerler ve normlar, sosyo-ekonomik statü ve ölçme sistemi” açısından da sosyolojinin meselesidir.

Klasik dönem sosyologları eğitimi; hâkim sınıfların çıkarlarını yeniden üreten ideolojik bir alan olarak (Marx ve Engels); toplumsal düzen için gerekli olan bütünleştirici/birleştirici bir kurum olarak (Durkheim) ve bürokratik otorite ya da araçsal aklın kontrolünün kaynağı olarak (Weber) tartışmışlardır (Morrow, 1995: 10). Bu sosyologların izinden yürüyen Bourdieu (1984; 1986; 1990), Giddens (1992; 1999; 2008), Bernstein (2003), Illich (2010), Blau ve Duncan (1967) gibi birçok çağdaş sosyal bilimci fikirlerini bu klasik sosyologların teorileri üzerine inşa etmişlerdir. Bunlardan Bourdieu ve Giddens hem eski nesnelci, natüralist, pozitivist hegemonik yapının yarattığı katı disiplinler ayrımları ve hem de bu katı ayrımların yol açtığı katı bir işbölümü ve ikili karşıtlıkları aşmaya, bu hegemonik yapıyla hesaplaşırken ondan kurtarılacaklarını kurtarmaya, bu arada sembolik etkileşimcilik, fenomenolojik sosyoloji ve etnometodoloji gibi yorumcu sosyolojilerin birikimlerini bunlarla harmanlamaya, özetle ‘eylem’ ve ‘yapı’yı bir arada açıklayabilecek yeni bir sentez geliştirmeye çalışırlar (Tatlıcan ve Çeğin, 2007: 2). Giddens’in üzerinde durduğu yapılaşma teorisi daha genel toplumsal

sorunlar ile temas halindeyken Bourdieu'nün kavramları Eğitim Sosyolojisi'nde eşitlik/ eşitsizlik açısından; Tabakalaşma çalışmalarında sınıf, güç ve hareketlilik açısından; Kültür çalışmalarında sanat, edebiyat, beğeniler ve sınıf ilişkileri açısından kullanılabilir.

Eğitim sosyolojisi ile ilgili teoriler temel olarak doğrudan ya da sosyalleşme yoluyla aile geçmişinin etkisi (dil, anne-babanın sosyal ve ekonomik durumu, eğitim düzeyi ve statüsü) ile ilişkiliyken, mevcut tartışmalar okulların gözlenen dezavantajlarını telafi edebilme boyutuyla giderek artan oranda ilgilenmektedir. Okul aile kurumu gibi var olan yapıları yeniden üreten bir sosyalleşme birimi midir? Ya da, örneğin, zekâ kalıtsal mıdır ya da okul dezavantajlı durumda olan öğrencilerin eğitimsel başarılarında bir katkıda bulunabilir mi? Başka bir deyişle, okul, bahsi geçen dezavantajlı durumda olan öğrenciler dâhil ne ölçüde öğrencilerin öğrenim sonuçlarını etkileyebilir? (Dekkers, 2007: 123-124)

Öte yandan birçok sosyal bilimci eğitim imkânlarına erişim ile ekonomik eşitliği ya da eşitsizliği kastederken aslında eğitimde eşitsizliği ağırlıklı olarak ekonomik bağlamda ele aldığı görülmektedir. Örneğin, çok kültürlü sınıf ortamlarında etnik kökenden kaynaklanan eşitsizlik ekonomik eşitsizlikle ilişkili olabileceği gibi sosyo-kültürel eşitsizliklerle de ilgili olabilir (Jencks ve Tach, 2006: 25-26). Bir çocuğun statüsü ilk olarak aile içinde doğumundan itibaren belirlenir ya da bir başka deyişle atfedilir. Bunun yanında toplumdaki statüsünü belirleyecek olan eğitim içerisindeki konumu ise başarı, liyakat ya da bir başka deyişle meritokrasiyle ilişkilidir. Ancak bireyin toplumsal konumunda liyakatin önemli bir yer tuttuğu savı çokça tartışılmıştır. Çünkü Parsons gibilere göre eğitimde liyakat esas iken, Bourdieu ve Illich gibilere göre de eğitim eşitsizlikleri yeniden üreten ve meşrulaştıran bir mekanizmadır. (Giddens, 2008) Bu yönde düşünenlerden Illich okulların öğrenciyi muhafaza

altında tutma, otoriteye itaat etme, mesleki rollere büründürme, hâkim değerleri öğretme ve toplum normlarındaki bilgi ve becerileri kazandırma gizli işlevlerini yürüttüğünü ileri sürer. Öte yandan kişisel olarak, okullarla ilgili sorunu çözenin yolunun okulları neredeyse ortadan kaldırmak olduğunu ifade eden Paul Goodman ve Ivan Illich gibi daha radikal düşünürlerle aynı fikirde olmayan Chomsky, (2007: 181) yaratıcı güdüden en yüksek düzeyde faydalanılacak, en zengin ve araştırmaya en çok sevk eden çevrenin sağlanmasının önemli olduğunu ve iyi planlanmış bir okulun bu tür bir çevreyi sağlaması gerektiğini savunur.

Bu çalışma esas olarak yabancı dil eğitimi konusunu merkeze alarak eğitim ve eşitsizlik konularını klasik sosyologlardan, günümüz çağdaş düşünürlerine uzanan bir çizgide sosyolojik açıdan incelemektedir. Bu bağlamda şu sorulara yanıtlar alınmaya çalışılacaktır:

- Üniversite öğrencilerinde yabancı dil eğitimi algısı nedir?
- Üniversite öğrencileri arasında yabancı dile verilen önem konusunda farklılık var mıdır?
- Üniversite öğrencileri yabancı dil eğitiminin kendi geleceklerini ne yönde etkileyeceğini düşünmektedirler?
- Üniversite öğrencilerine göre eğitim eşitliğe mi eşitsizliğe mi neden olur?
- Üniversite öğrencilerinin eğitimin metalaşması/ticarileşmesi ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Üniversite öğrencilerine göre eğitim ve liyakat arasında bir ilişki var mıdır?

Bu çalışmanın ilerleyen kısımlarında da görülebileceği gibi mesele sadece eğitimin niceliksel olarak azlığı ya da çokluğu değildir. Aynı şekilde herkesin eğitime erişiminin sağlanması da meseleyi çözmemektedir. Çocuklarını kıt kanaat doyurabilen yoksul aileler için gittikçe pahalılaşılan (sürdürülebilir ve kaliteli) eğitime erişmenin nasıl mümkün olacağını sorgulayan Durkheim'a göre (2002: 170) eğitim herkesin erişimine açık olsa bile sorun yine çözülmüş sayılmıyor. Çünkü bu tür yaygın eğitim çoğunluğun ihtiyaçlarına yanıt vermeyecektir. Çoğunluk için en önemli ihtiyaç hayatta kalabilmektir. Hayatta kalabilmek ve mücadele edebilmek için ise parıltılı madalyonlardan ziyade daha somut silahlara ihtiyaç vardır.

1.2. Amaç

Sosyolojik analizin görevi, verilerin nasıl üretildiğini anlamak ve aynı olgu içinde birbirine yaklaşan analitik unsurların çoğulluğunu keşfetmek amacıyla ampirik birliği tahlil etmek için sorgulamak olmalıdır. (Melluci, 2007: 93-94).

Bora ve diğerlerine göre (2011: 78-80) Türkiye'de eğitsel aygıtın hızla metalaşması/ticarileşmesi eğitsel sermaye ile ekonomik sermaye arasındaki ilişkiyi radikal bir şekilde dönüştürmüştür. Dahası eğitime yapılan "yatırım" yoluyla edinilen eğitsel sermaye, Türkiye toplumunun yaşadığı sınıfsal yarıma sürecinde üst ve orta sınıfların kendilerini alt sınıflardan ayırma stratejilerinin önemli bir parçasını oluşturmuştur (Bora vd., 2011: 78-80).

Bu çalışmanın en temel çıkış noktası eğitim biliminin sosyoloji bilimi ile kurduğu dirsek temasıdır. Eğitimin sosyoloji ile en temel ilişkisi eşitlik/eşitsizlik ile ilgilidir. Şöyle ki, sosyoloji eğitimin fırsat eşitliği üzerindeki etkisini, etkinin türünü ve şiddetini açıklamaya çalışır. Bu açıklama gayreti sonucu aşağıda bahsedilecek olan iki genel teori ya da paradigma sosyal *tabakalaşma* teorilerini oluşturmaya çalışır. Bu yaklaşımlardan çatışmacı yaklaşım - ileride de detaylı

bir şekilde değinileceği şekilde - eğitimin eşitsizliği nesilden nesile aktardığı, onu meşrulaştırdığı ve yeniden ürettiğini öne sürmektedir. Bu çalışmanın nihai amacı ise her iki yaklaşım ve bu yaklaşımların eğitim ile ilişkilerine dair bir çerçeve çizmek, eğitim ve eşitsizlik temelinde neyin neyi ve ne ölçüde etkilediğiyle ilgili bir fikir üretmektir.

Neuman'a göre (2013: 52) araştırmanın amaçlarından birisi "nedensel bir süreci ya da mekanizmayı belgelemek ve bir durumun artalanı ya da bağlamı hakkında rapor oluşturmaktır." Bu amaçla yükseköğretim seviyesindeki öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce yeterlilikleri ile sosyoekonomik statüleri¹ arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmış, İngilizce yeterliliğini etkileyen sosyoekonomik ve kültürel faktörlerle ilgili bulgular tartışılarak çeşitli öneriler getirilmiştir.

Eğitim meselesine eşitsizlikler vasıtasıyla sosyolojik açıdan temas etme girişimindeki bu çalışmanın bir başka amacı da alanyazına katkı sağlamaktır.

1.3. Önem

Cumhuriyetin kuruluşundan bu zamana dek her hükümet kendi eğitim politikalarını uygulamak adına eğitim sistemine yön vermek istemiştir. Eğitim sistemi ile ilgili tartışmalar ve düzenlemeler ülkenin temel ihtiyaçlarının karşılanmasından daha çok güncel politika tartışmalarının bir parçası haline gelmiştir. Günümüzde orta öğretime ve yükseköğretime geçiş ile ilgili sınav sistemi ve yöntemlerinde sürekli değişikliklere gidilmesi bunun açık bir göstergesidir. Alanyazında bu konuyu ele alan birçok eğitim bilimleri çalışması olmasına karşın, meseleye sosyolojik açıdan yaklaşan çalışmaların sayısı nispeten azdır.

¹ S.E.S.

Bu tez çalışması sosyolojinin eğitim politikalarına katkı sağlayabilmesi açısından ve sosyoloji ve eğitim bilimlerinin karşılıklı ilişkisinin disiplinler arası incelenmesinden çıkacak neticelerin her iki bilime, daha da önemlisi topluma yapacağı katkı açısından belli sonuçlara ulaşmayı amaçlamaktadır.

1.4. Alan ve Sınırlılıklar

Öğrencilikten araştırmacılığa geçişin bir parçasının kendi kültürünüzden farklı bir kültürde araştırma yapmak olduğunu ve yeni bir kültürün içine girmenin kendi kültürünüzde araştırma yapmaktan daha kolay olduğunu belirten Glesne, (2013: 55) her şeyin farklı olduğu durumda yeni algılara daha açık olduğunu ancak tanıdık bir kültürde, grupta ya da okulda ne olduğuna dair önceden oluşmuş varsayımların görüş açısını daralttığını belirtir. Benzer bir şekilde Bourdieu için, sorun, sosyoloğun araştırdığı yaşanan toplumsal hayattan çok uzak olması değil, aksine yeterince uzak olmamasıdır. Sosyolog sosyolojiyi ve onun araştırdığı şeyle ilişkisini anlamak için bir adım geri atmalıdır (Cuff, 2006: 12).

Bir durum çalışması olan bu araştırmada da benzer bir kısıtlılık söz konusudur. Araştırma alanı olarak seçilen Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi araştırmacının aşına olduğu bir kurumdur ve zaman zaman bu aşinalık görüş açısını daraltabilmiştir. Seçilecek alanın Glesne'nin ifade ettiği biçimde (2013: 55; 56; 57; 58; 68) araştırmacının "arkabahçe"si olması ilk bakışta bir avantaj gibi gözükse de aslında arkabahçeden çıkıp, biraz uzaklaşmak hem daha kolaydır, hem de daha sağlıklı sonuçlar elde edilmesini sağlar.

Araştırma alanı olarak Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi'nin (BŞEÜ) beş adet fakültesinden İktisadi ve İdari Bilimler ve Mühendislik Fakültelerinin seçilmesi sebepleri, bu iki fakültenin toplam 4381 öğrencisinden birinci sınıf İngilizce-1 ve İngilizce-2 zorunlu derslerini alan 1234 öğrencilerinin

bulunmasıdır. Her iki fakültede de 4'er bölüm bulunması ve öğrenci sayısının fazla olması çeşitlilik açısından oluşturduğu avantajların yanında bir takım sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Bu sınırlılıkların başında her iki fakültede İngilizce derslerini yürüten öğretim elemanı sayısının birden fazla olması ve dönem içinde veya dönem aralarında öğretim elemanlarının değişebilmesidir.

Öğrencilerin Türkçe ve İngilizceden farklı olarak maruz kaldıkları, konuştukları, ailelerinde konuşulan etnik diller ile ilgili soruların ve hane gelirini ölçmek isteyen soruların bir kısım öğrenciler üzerinde tedirginlik yaratması da bu araştırmanın bir başka sınırlılığıdır. Bu sorulardan bazıları boş bırakılmışken, bazılarında da pek gerçekçi olmayan cevaplar verilmiştir (Hane Geliri: 100 TL gibi). Bu gibi uç cevaplar verenler araştırmanın örneklem grubuna dahil edilmemiş ve dışarıda bırakılmışlardır. Bunun dışında anketleri cevaplayanların anket sorularına doğru yanıt verdiği, anketteki soruların herkes tarafından anlaşıldığı ve evrenden alınan örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

2. Araştırmanın Kavramsal ve Kuramsal Temelleri

Bir araştırmanın en temel unsurlarından bir tanesi çalışmanın bir kurama dayandırılmasıdır, ya da "Bourdieu'nun ifadesiyle, 'teoriden yoksun araştırma kör, araştırmadan yoksun teori boştur'. Diğer bir ifadeyle, asıl maharet sınırsız teorik utkuyu aşırı ampirik tevazu ile uzlaştırabilmektir. Sosyal bilimlerde en büyük ustalık oldukça kesin ve çoğu kez oldukça sıradan ampirik nesnelere çok yüksek teori kazanımlar elde edebilmektir" (Turner, S. P., 1996: 265).

Bu kısımda ise "doğruluk ve gerçekliğin doğasına ilişkin varsayımları, araştırılabilir nitelikteki soruları ortaya koyan ve bunların nasıl yapılacağına ilişkin bir bilim felsefesi ya da çerçevesi" (Glesne, 2013: 7) sayılan varsayımlara (sınıf, statü, tabakalaşma) değinilerek eşitsizlik, eğitim, kültür, sermaye ve dil kavramları bu varsayımlar çerçevesinde incelenecektir.

2.1. Varsayımlar

Teorik yaklaşımlar bilim topluluğu için harita ya da rehber gibi işlev gören, üzerinde durulması gereken önemli konuları veya sorunları belirleyen ve tanımlanmış sorunların çözümü için kabul edilebilir kuramlar veya açıklamalar oluşturan, yöntemler ve teknikler sunan çerçevelerdir (Glesne, 2013: 6).

Bugünün toplumundan ve toplum yapısından bahsederken onu bir isimle tanımlamak gerekirse odaklanılan bağlama göre ağ (bilgi ya da enformasyon) toplumu (Castells); sanayi-sonrası (post-endüstriyel) toplum (Bell); programlanmış toplum (Touraine); diploma toplumu (Turner) gibi tanımlar kullanılabilir. Çağdaş sosyolojinin bu toplum tanımlarını klasik sosyoloji kuramları ile açıklamak ve analiz etmek mümkün müdür? Bu noktada

eşitsizliğin temelinde olduğu bu çalışmaya Kerbo'nun tabakalaşma yaklaşımlarının sınıf, statü ve güç tablosundan yola çıkarak sınıf, statü, tabakalaşma, hareketlilik konularına giriş yapmak çalışmanın eşitsizliğe giden yolunu aydınlatma adına yerinde olacaktır.

Tablo 1. Tabakalaşma Paradigmaları Modeli

		Paradigma Varsayımları	
		Eleştirel	Eleştirel Olmayan
Toplum Modeli	Düzen	---	İşlevsel Teori (Functional Theory) Durkheim
	Çatışma	Yöneten Sınıf Teorisi (Ruling Class Theory) Marx	Güç Çatışması Teorisi (Power-Conflict Theory) Weber

Kaynak: Kerbo, 1991 : 93.

İşlevselcilik aile, eğitim, ekonomi gibi toplumun kurumlarının değerler, normlar ve rollerle birlikte ahenk içinde işleyişi düşüncesidir. Bu düşünce sistemine göre bu kurumlar sistemin birer parçasıdır ve esas olan dengedir. Ulusoy'a göre (1996: 61) hiç kimsenin çok fakir veya çok zengin olmayacağı böyle bir sistemin temel dayanağı olarak fakir çocukların yoksulluktan kaçamamalarının temel sebebi, onların temel bilişsel becerileri elde edememiş olmaları gösterilir; onlar okuyamazlar, yazamazlar, hesap yapamazlar vs. Dolayısıyla iyi gelir getiren bir işe sahip olamazlar. Bu kısır döngüyü kırmak için en iyi mekanizma eğitimidir. Liyakate dayalı sistemin merkezde olduğu bu modele göre formel eğitimin yaygınlaşması önem arz etmektedir. Endüstrileşmeye bağlı bilgi işlem teknolojilerinin mesleki ve günlük hayata girmesi bir takım işlevsel gereklilikleri de beraberinde getirmiştir. Bugün en

temel teknoloji okur-yazarlığının bile ortalama meslekler açısından önemli olduğunu düşünürsek işlevselciliğin temelinde yatan meritokrasi kavramı daha iyi anlaşılabilir olur. Toplumsal gerçeğin rastlantısal değil, düzenli olduğunu varsayan pozitivist sosyal bilim toplumunda üzerinde konsensüs sağlanmış olan tartışılmaz tarafsız, değerden bağımsız olgular olduğunu varsayar ki bu değerden bağımsız olma pozitivist sosyal bilimin temel doktrini.

Öte yandan işlevselci teorinin karşısında temelinde Marx'ın düşüncelerinin olduğu çatışmacı teori bulunmaktadır. Eleştirel olarak kategorilendirilebilecek çatışma yaklaşımının teorisyenleri toplumun çatışan çıkarlar sayesinde bir arada bulunduğunu savunurlar. Çünkü ya toplumda bir grup kuralları dayatacak kadar güce sahiptir ya da o kadar çok farklı ve bölünmüş çıkar grupları vardır ki kişiler ya da gruplar işbirliği yapmayı öğrenmelidirler (Dahrendorf, 1959: 33). Çatışmacı teorisyenlere göre toplumdaki çatışmanın yapısı yoluyla bu iki yoldan biriyle düzen sağlanabilir.

Çatışmacı yaklaşımda ekonomi altyapı kurumuyken aile, din, eğitim, ideoloji gibi kurumlar ise üstyapı kurumlarıdır ve ilişki altyapıdan üstyapıya doğrudur, yani belirleyici olan ekonomidir. Üstyapıyı belirleyen ekonomiyi oluşturan parçalar ise üretim biçimi, üretim araçları ve bu araçlara sahip olma yani üretim ilişkileridir. Üretim araçlarına sahip olma ve/ya da kontrol etme ise güç ilişkilerini belirler ki bu da altyapının üstyapıyı etkilemesidir. Öte yandan Turner'a (2001:25) göre toplumlar, ya ağırlıktaki ekonomik eşitsizlik biçimleri üreten piyasa içindeki ekonomik ilişkilerce belirlenir ya da kültürel ayırım sistemleriyle eklemlenen bazı hukuksal politik ayrımcılık boyutları çevresinde kurulurlar. Piyasanın hakim olduğu toplumsal aktörler, büyük ölçüde ekonomik mübadelenin eşitlikleri ya da eşitsizlikleriyle birbirlerine bağlanırlar. Yalnız altyapı üstyapıyı bütünüyle belirlemez, büyük oranda etkiler. Burada şu da belirtilmelidir ki çatışmacı yaklaşım üstyapıdan altyapıya ilişki

bulunmadığını iddia etmez, var olan ilişki ikincildir. Ekonomik determinizmi eleştiren işlevselcilere göre ise ilişkinin yönü tam tersidir, yani bu kültürel faktörlerin ekonomik yapının şekillendirilmesinde eşit rollere sahip olduğudur. Tabakalaşma her zaman zengin ve güçlü olana çıkar sağlamaz. Sosyal tabakalaşmanın işlevsel teorisi sosyal tabakalaşma sistemlerinin toplumun birçok problemi çözmede ve ilerlemede yardım eden mekanizmalar olduğunu gösterir.

Eleştirel olmayan işlevsel yaklaşıma göre toplumlardaki eşitsizlik kaçınılmazdır ve işlevseldir. Bir başka deyişle eşitsizlik gerekli ve istenilir. Lenski'ye (1966: 442) göre toplumdaki eşitsizlik teknolojinin seviyes ile ve o toplum tarafından üretilen mallarının artı değeri ile alakalıdır. Teknolojik açıdan ilkel olan toplumlarda hizmet ve mallar tamamen ihtiyaç temelli dağılırken, teknolojik olarak ilerlemiş toplumlarda hizmet ve mallar artan bir şekilde güç temelli dağıtılır. Netice olarak ihtiyaçtan fazla üretilen mal olmadıkça toplumun kaynaklarına hükmedecek güce kimse sahip olmayacak. Ancak teknoloji ilerledikçe daha fazla ihtiyaç fazlası mal üretilecek ve günlük üretimle alakası olmayan elitler artık malların hakimiyetini elde etme yolları bulacaklar (Lenski, 1966: 437). Dolayısıyla eşitsizliğin derecesi teknolojinin ilerlemesiyle artar. Örneğin avcı toplayıcı toplumlarda önemli olan sadece karın doyurmak olduğundan ve ihtiyaç fazlası kavramı olmadığından eşitsizliğin derecesi azdı. Günümüzdeki eşitsizliklerin kaçınılmaz olması eleştirel olmayan paradigmaya (Lenski, 1966: 44) göre; 1) İnsan doğasının temelde bencil olmasından ve/veya 2) Sosyal sistemin eşitsizliklere bazı temel ihtiyaçları karşılamak için gereksinim duymasındandır.

Çatışma kuramlarının hepsinin Marksist bir bakış açısı benimsemediğine dikkat çeken Giddens, (2008: 57) bu çalışmada da zaman zaman başvurulan Dahrendorf örneğini vermiştir. Dahrendorf'u bu noktada örnek kılan ise onun

çatışmanın esas olarak birey ve grupların sahip olduğu farklı çıkarlardan kaynaklandığını söylemesidir. Dolayısıyla Marx'ın çıkar çatışmalarını sınıf temelli görmesinden farklı ve daha geniş bir perspektifte çatışmaları otorite ve güç ile ilişkilendirmektedir. Dahrendorf'a göre bütün toplumlarda, otoriteyi elinde bulunduranlarla bundan büyük ölçüde dışlanmış olanlar, yöneticilerle yönetilenler arasında bir bölünme vardır.

Bir toplumsal pratik ya da kurumun işlevinin incelenmesini, o pratik ya da kurumun toplumun varlığını sürdürmesine yaptığı katkının çözümlenmesi olarak tanımlayan Giddens, (2008: 55-56) Comte, Durkheim da dahil olmak üzere işlevselcilerin toplumun işleyişini canlı bir organizmanın - düzen ve denge içerisinde - işleyişiyle özdeşleştirdiklerini belirtir. Topluma dair organizma eğretilenmesinde bir hücre ya da organı anlamak için diğer hücre ya da organlarla ilişkisinin incelendiği gibi toplumda da bir olgu başka bir olgu ile ilişkisi bağlamında incelenmelidir.

Sosyolojideki yapısal analizin temel ilkesi belli bir sosyal pozisyon ya da statü ile bağlantılı olan davranış beklentileri yani roldür. Yapısal analizde bireyin üzerine düşen bu tür pozisyonlarda yer almak ve rollerin oyuncusu olmaktır. Rollerin diğer roller kümesi ile belirgin kurumsal çerçevedeki ilişkisi (meslek, eğitim, aile, politika vs.) "işlev" kavramıyla yani tüm yapının işleyişinin gizil ya da açık sonuçları ile ifade edilir. Böylece bir toplumun yapısı kendisini birimleri sosyal roller ve rol kümeleri olan işlevsel yapı olan yönü ile gösterir (Dahrendorf, 1959: 120).

Mesleki yapılar, tabakalaşma sistemleri ve sosyo-ekonomik eşitsizlik kalıpları nasıl değerlendirilmelidir? Onlar da herhangi bir biçimde sınıf ilişkileri ile ilişkilendirilebilirler mi? Söz gelimi, sosyo-ekonomik eşitsizlik kalıplarını toplumsal sınıfların analizine başvurmadan tanımlamak mümkün müdür? Bu tür bir kavrayış ya da tanımlama, mesleki yapılar ve tabakalaşma

sistemlerinin, farklı maddi ve endüstriyel düzenlerde kökleşmiş sınıf ilişkilerinin ifadesi olduğu fark edilmediği sürece, doyurucu olamaz (Scase, 1992: 22). Sınıf doğrudan tabakalaşmayla ilişkili bir kavram değildir. Şöyle ki, sınıfı tabakalaşmadan ziyade eşitsizliğin temelinde görebiliriz. Bu da sınıfı eşitsizlikle doğrudan, tabakalaşmayla dolaylı ilişki içine sokar.

Merkezi önemi nedeniyle, sınıf kavramına dayanmadan ilerleyen tartışmalar, sosyologlar tarafından genellikle eksik kabul edilir. Sosyologlar, kimlikleri, kişilerarası ilişkileri ve toplumsal kuramları öncelikli olarak, 'toplumsal sınıf' kavramına başvurarak tanımlarlar (Scase, 1992: 9-10).

Sınıflar içerisinde çok çeşitli farklılaşmalar olduğunu kabul eden Marx'ın ekonomik "artı değer"inden Weber'in "yaşam şansları"na doğru bir çizgi üzerinde bulunan sınıf, sosyal sınıf ya da statü kavramlarının karmaşıklığı ya da üzerindeki bitmek tükenmez tartışmaların sebebi muhtemelen içlerinin fazla doldurulmak istenmesinden ya da başka bir deyişle üzerlerine ağır yükler yüklenmek istenmesindedir.

Klasik sınıf tartışmalarının yanında günümüzde sınıfla ilgili tartışmalar şu şekilde gruplandırılabilir: (1) Marksist paradigmanın çöktüğünü iddia eden ve toplumsal hareketlerin sınıf dışı etkenlerle açıklamaya çalışan (Pakulski), artık sınıfın etkisinin kalmadığı ve sınıf-siyaset ilişkisinin koptuğunu iddiası (Clark ve Lipset); (2) sosyolojik araştırmalarda sınıfın hala önemli bir değişken olduğu ve önemini koruduğu (Hout), ilkel toplumdan günümüze dek eşitsizliğin kaynağının sınıf farklılıklarından kaynaklandığı, ekonomi ve toplumun kuşaktan kuşağa yeniden üretilen zenginliğin ve ekonomik işlevin eşitsizliğine dayandığı (Worsley) ve yükselen kültürel kimlik tartışmaları ile maskelense de sınıf inkârının olanaksızlığı iddiası (Aronowitz); (3) kimlik politikasının sınıf politikasının yerini almasının tehlikelerini ortaya koyan ve kimlik politikasının

egemen sınıfların işine geldiği, oysa bir sınıf politikasından çekindikleri iddiası (Pietsch) (Erbaş ve Coşkun, 2007: 24-26).

Endüstri devrimine kadar “var olan tüm toplumların tarihini sınıf mücadelesi tarihi” (Trombley, 2013: 91) olarak tanımlayan Marx’ın kavramsallaştırdığı sınıf kavramı söz konusu tüm tartışmalara rağmen bu tez ve benzeri sosyolojik çalışmalarda referans noktalarından bir tanesi olması gerekliliği açısından önem taşımaktadır. Bir sonraki bölümde sınıf kavramı referans alınarak probleme kavramsal açıdan giriş yapılmaya çalışılacaktır.

2.1.1. Sınıf

... Çünkü bilge Locke’un aksiyomuna göre:

“Mülkün olmadığı yerde zarar ve ziyan olamaz.”

(Rousseau, 2003: 72)

İnsanlar arasındaki eşitsizliğin kökenine inmeye çalışan Rousseau Locke'un bu sözlerini aslında bir hikâyenin ardından aktarıyor. Hikâyesinin kahramanı ormanda boş boş gezinen ilkel insan: endüstri olmadan, dil olmadan, ev bark olmadan, savaş olmadan her şeye çok yabancısıdır. Kendi kendine yetebilen ve çok az sayıda tutkusu olan bu insanın, içinde bulunduğu şartlara uyanlar dışında duygu ya da bilgiye sahip olmadığını tasvir eden Rousseau onun sadece gerçek ihtiyaçlarının peşinde olduğunu ve zekâsının, kibrinden daha ileriye gitmediğini anlatıyor. Hikâyenin ilkel kahramanı kazayla bir icat yaptığında, bunu diğerlerine anlatmakta yetersizdi ki kendi yavrularını bile tanımıyordu. O devirde zaten her zanaat, onu keşfedenle birlikte mutlaka yok olup giderdi: zira bu insanlar arasında bilgi paylaşımı ve eğitim yoktu ve nesiller, neredeyse hiçbir gelişim göstermeden takip ediyordu

diğer nesilleri; hepsi aynı noktadan yaşamaya başlardı. Tür giderek yaşlansa bile insan bir çocuk olarak kalırdı (Rousseau, 2003: 59-60).

Durkheim'a göre toplumsal sınıf, eğitimin niteliğiyle birlikte miktarını da belirler. Buna ek olarak sınıf farklılaşması eğitimin tipini ve türünü belirler. Ayrıca, toplumsal sınıf okuldaki başarıyı da etkiler (Inal, 1991: 518). Sanayi sonrası toplumlarda sınıflar arası farkların gittikçe azalıyor olduğu iddiası ve eğitimin "refah" devleti eliyle dağıtılması neticesinde herkesin eğitime erişebildiği ve dolayısıyla üst sınıflara doğru hareket edebildikleri görüşü aslında sınıfların arasındaki katmanlaşmanın neticesinde tabakalaşmanın tanımıdır. Ancak tam da burada sınıfın klasik sosyoloji çerçevesinde farklı sınıf sayısı ile günümüz toplumlarında bulunan sınıf sayısı göz ardı edilmemelidir. Buradan şu çıkarılabilir, günümüz toplumlarında Marx'ın üzerinde durduğu altta bulunan işçi sınıfı ile üretim araçlarına sahip üst sınıf arasında yeni sınıflar oluşmuştur ve tabakalaşma özellikle eğitim sayesinde hareketliliğe müsaade eder haldedir ancak bu eşitsizliklerin gün geçtikçe azaldığı anlamına gelmez. Tabakalaşma içerisinde yeni sınıfların konumlanması eşitsizliği azaltmayacağı gibi eşitsizliğin derecesi tüm sınıflar arasındaki mesafe ile dahası en altta bulunan sınıf ile en üstte bulunan sınıf arasındaki mesafe ile belirlenebilir. İşte bu bölümde araştırmanın teorik çatısını biraz daha derinleştirmek adına "sınıf" kavramından "eşitsizlik" kavramına doğru çizilecek bir çizginin üzerine tabakalaşma, hareketlilik, sermaye ve kültür kavramları yerleştirilerek çalışmayla ilgili toplanmış olan nicel verilerin son bölümdeki analizi ve tartışması için kavramsal bir zemin oluşturulmak amaçlanmaktadır.

Giddens endüstri toplumundan bahsederken bu toplumda insanları "yönetme"nin yerini eşyanın "idaresi"nin alacağını, sınıf üstünlüğünün bir aracı olarak devletin ise kaybolup gideceğini belirtmektedir (1999: 26). Sınıf kavramı, günlük yaşantının anlaşılması bakımından çoğu insan için çok fazla önem

taşımaz. İnsanlar kendilerini tanımlarken, sınıf üyeliğinden çok, yaş, cinsiyet, kimlik, etnisite, mekan, meslek vb. gibi özelliklere başvururlar. En iyi haliyle, sınıf kavramı, toplumsal hayatın belirsiz, anlaşılmaz bir ögesidir (Scase, 1992: 101).

Bu anlamda bu bölümü sosyolojinin öne çıkan kavramlarından biri olan sınıf oluşturmaktadır. Birden fazla perspektiften incelenecek olan sınıf önceleri (18. yüzyılda) basitçe katman ya da zenginliğe göre sosyal tabakaları belirlemek için kullanılırken 19. yüzyılda ise sınıfa ait kavramlar Adam Smith tarafından "yoksul" ya da "çalışan sınıf"ı tanımlamak için kullanıldı. Raymond Williams günümüzde sınıf kavramının değişkenlik gösteren anlamlarını şu şekilde sıralıyor: (i) grup (nesnel); çeşitli düzeylerde toplumsal ya da ekonomik kategori; (ii) mertebe; doğuştan ya da toplumsal hareketlilikle elde edilen göreceli toplumsal konum; (iii) oluşum; algılanan ekonomik ilişki; toplumsal, siyasal ve kültürel örgütlenme (Williams, 2005: 84).

Sınıfı tanımlamak için bir toplumu tanımlamaktan ziyade o toplumun sosyal gelişimini etkileyen kuralları keşfetmek lazım geldiğini belirten Marx, bu kuralları keşfetmek, dolayısıyla bir toplumdaki sınıfları tanımlamak için bir ülkenin politik ekonomisine bakılması gerektiğini şu şekilde belirtiyor: ülkenin nüfusu, nüfusun sınıflara dağılımı, denizi, kasabası, farklı sanayileri, ithalat ve ihracatı, yıllık üretim ve tüketimi, meta fiyatları vs. Böylece ilk sorumuz sınıfların temelini hangi unsurlar olduğu olur. Eğer sınıfın hangi unsurlara dayandığını hala bilmiyorsak kavramın içi boştur. Marx'ın bugün sınıf ve tabakalaşma çalışmalarına temel olan argümanlarından bir tanesi de mülkün her zaman için sınıfın belirleyicisi olduğudur. Marx'a göre bir devre ait üretim biçimini belirleyen ana unsur (doğal olarak sosyal değişimi olduğu kadar sınıfları oluşturan unsurları sağlayan temel unsur) mülktür. Üretilen ürünlerin kullanımı tüketicilerin sosyal ilişkileri ile belirlenir ve bu sosyal ilişkiler sınıf

çatışmasını doğurur. Dolayısıyla sınıfları oluşturan unsurlara yine sınıflar tarafından belirlenen güç ve üretim ilişkileri açısından bakmakta fayda vardır. Ancak mülk basitçe pasif zenginlik şeklinde anlaşılmalıdır. Mülk üretimin etkili gücü yani üretim araçlarının sahipliğidir. Bu manada üretim ilişkileri yani üretimdeki etkin olan mülkün dağıtımından ortaya çıkan otorite ilişkileri sınıfların oluşumunun ve sınıf çatışmalarının en temel belirleyicisidir. Fabrikalara ve makinelere sahip olan kapitalistler proleterlerin tek mülkü olan iş gücünü artı değer üretmek ve sermayelerini büyütmek için kullanırlar (Dahrendorf, 1959: 8-22).

Üst sınıf ya da Marx'ın deyimiyle burjuva sınıfının varoluş ve egemenliğinin temel koşulu mal varlığının özel kişilerin elinde birikimi, sermayenin oluşturulması ve artırılması; bu da üretim araçlarına sahip olmak demektir. Sermayenin bölüşümü malın üretimde bölüşümüne denk düşer. Böylece bir kişinin varoluşunun maddi koşulu ya da 'sınıf' durumu üretimdeki konumuna bağlıdır. Üretimde malların dağılımını önemli kılan bir diğer unsur ise toplumda siyasal gücün dağılımını da belirlemesidir. Burjuva sınıfının siyasal gücü üretim ilişkilerinden doğar. Marx'a göre modern devlet tüm burjuva sınıfının ticaretini yöneten bir ortaklık olarak tanımlanabilir. Bu noktada üretimdeki otorite (güç) ilişkileri toplumun genelindeki güç ilişkilerini belirler.

Öte yandan Weber de sınıfsal durumların temelinde mülkiyet ve mülkiyetsizliğin olduğunu kabul eder ve argümanı, pazarda para eden yeteneklerin bireyin kazançlı bir ekonomik gelire sahip olabilmesi bakımından bir mülkiyet biçimi oluşturmasına dayanmakta olduğudur (Giddens, 1999: 97). Sınıf tanımının basitçe "kapitalistler zengindir, işçiler fakir" olamayacağını belirten Thrift ve Williams (2007: 190) sınıfın farklı tanımları arasından Weberyen bir tanım olan: sınıf, diğerlerini yönetmek olarak tanımlanabilecek

otoriteye sahip olma veya ondan mahrum olmaya bağlı olarak tanımlar. Bu kavram bir sonraki bölümde "statü" adı altında daha geniş açıdan tartışılacaktır.

Tekrar Rousseau'nun ilkel zamanlar hikayesine dönecek olursak ilkel insanlar birçok kişinin ortaklaşa çalışmasını gerektirmeyen, tek bir insanın yapabileceği işler olduğu sürece, karşılıklı ve bağımsız ilişkiden keyif almayı sürdürdükçe özgür, dürüst ve mutlu hayatlar yaşadılar. Ne zaman ilkel insan bir diğerinin yardımına koşmaya başladı ve iki kişilik erzak sağlamak avantajlı geldi: eşitlik ortadan kalktı, mülk kavramı ortaya çıktı, çalışma kaçınılmaz oldu, alın teriyle ıslanan engin ormanlar kölelik ve sefaletin ekinlerle birlikte filizlenip büyüdüğü tarlalara dönüştü. Rousseau tüm bu olumsuzlukları, mal sahibi olmanın ilk etkileri ve artan eşitsizliğin ayrılmaz bileşenleri olarak tanımlıyor (2003: 73-78).

Üretim ve güç ilişkileri sınıfları, sınıfların bilinçlenmesi, kendinde sınıf ve kendisi için sınıf (class in itself --> class for itself) ve sınıf çıkarları ise sınıflar arasındaki mücadeleyi yani sınıf çatışmasını ifade etmektedir. Bu teoride sınıf ve sınıf çatışması beşeri toplumları anlamada en temel kavramlardan biri sayılır. Çatışmacı teorisyenlerden Bowles ve Gintis eğitim sisteminin kapitalizmdeki üretim organizasyonunu yansıttığını vurgular. Gelir eşitsizliğinin akademik referanslar (diploma), cinsiyet, yaş ve ırk gibi özelliklere dayanması sadece düzensiz gelişimin değil aynı zamanda kapitalist kurumların içsel güç ilişkilerinin de yansımasıdır (Hesapçioğlu ve Dünder, 2011: 110).

Weber hükümetin ve iş piyasasının modern kapitalizme bağlı olan bürokratik dönüşümünün sertifikalanmış uzman eğitimi talebini artırmakta olduğunu vurgulamıştır (Teese, Lamb ve Bellat, 2007: xix). Eğitim sistemi ve kapitalizm arasındaki bu ilişkiyi detaylandırmak için Ulusoy'un (1996: 64) şu örneği anlamlı olabilir: (Kapitalizmde) pek çok işin bölünmesi müfredat programının küçük küçük bilgi paketlerine bölünmesine, işin bütünü

üzerinde çalışanın kontrolünün olamaması, öğrencilerin okulda ne ve nasıl öğrenecekleri üzerinde güçsüz olmalarına, ücret için çalışma ise not için çalışmaya benzetilebilir. İş ile okul arasında paralellik çizen Bowles ve Gintis'in işin kontrolünün işçide (öğrencide) olmaması düşüncesi işçinin ürettiği şeye yabancılaşması düşüncesidir. Haliyle burada bahsedilen öğrencinin öğrendiği şeye yabancılaşması eğretilmesidir.

Eğitimde eşitliğin kısa ancak çok şey anlatan bir tanımı Jencks ve Tach tarafından şu şekilde yapılmıştır: "çocuğun eğitim yoluyla içkin bulunan yeteneklerini açığa çıkarabilmesi, ifade edebilmesi ve geliştirmesi" (2006: 26-27). Ancak eğitimin bir çok anlamda eşit kılınması fikri ütopyik olduğu kadar faydasızdır da. Tüm çocukların çok kaliteli okullara devam etmesi durumunda ortalama gelir yükselecektir ama eşitlik yine sağlanmış olmayacaktır. Bu noktada devreye genetik faktörler girer. Ya da bunu şöyle örneklendirebiliriz. Eğer bir sınıftaki öğrencilerin belli bir kısmı miyop ise tüm sınıfa gözlük vermenin bir anlamı olmayacaktır (Jencks ve Tach, 2006: 27).

Amerikalı sosyolog Erik Olin Wright, aşağıda Tablo 2'de gösterileceği üzere "çelişkili sınıf konumu" tipolojisiyle Marx ile Weber'in yaklaşımlarını birleştiren etkili bir sınıf kuramı geliştirmiştir (Giddens, 2008: 348). Sadece Wright'in değil, Erikson ve Goldtrophe'un da şemalarında dikkat çeken bunların meslekler temelinde oluşturulmuş olmasıdır. Meslek bireyin toplumsal konumunu, yaşam şanslarını ve refahını etkileyen faktörlerin başında gelir, dolayısıyla toplumsal sınıf kavramının önemli bir parçasıdır. Sınıflara karşılaştırmalı açıdan bakmak için Erikson ve Goldtrophe'in ve Erik Olin Wright'in sınıf şemalarını incelemekte fayda var. Bir yandan Wright'in sınıf topolojisi mülkiyet, otorite ve uzmanlık kavramlarını bir araya getirirken, öte yandan Erikson ve Goldtrophe'nin sınıf şeması yine aynı yazarların 1974 yılında Britanya'da gerçekleştirdikleri mesleki saygınlık araştırmasını temel

alan mesleki kategorilerin nihai gruplandırılmasıdır (Hauser ve Warren, 1996: 8-9).

Wright “çelişkili sınıf konumu” tipolojisinde sınıfsal konumu belirlemede mülkiyet, otorite, denetim ve mesleki sınıflandırma gibi ölçütlerin yanında eğitimi de önemli bir değişken olarak ele alır. Her iki şemadan yola çıkarak şunu belirtmek mümkündür: bu çalışmada da olduğu gibi, eşitsizlik, tabakalaşma, hareketlilik gibi çalışma alanları seçen araştırmacılar araştırmalarında sadece mesleki ve sosyo-ekonomik verilerden faydalanmak yerine eğitim ve geliri ile ilgili verileri de araştırmalarına dâhil etmelidirler.

Toplumsal sınıf, kapitalist toplumun gerçekliğinin bir parçasıdır. Sosyologlar açısından ise, toplumsal yapı ve süreçlerin anlaşılmasında yararlanılacak analitik çerçevenin temel bileşenidir (Scase, 1992: 114). Marx kapitalist üretim biçimi olan modern toplumun 3 büyük sınıfını şu şekilde tanımlıyor: 1) Sadece iş gücüne sahip olanlar (ücretli çalışanlar): ücret; 2) sermaye sahipleri (kapitalistler): kar; 3) Toprak sahipleri: kira (Dahrendorf, 1959: 8).

Tablo 2. Erikson-Goldthorpe (1992) ve Wright'ın (1985) Sosyal Sınıf Şemaları

Erikson ve Goldthorpe'in Sınıf Şeması	Wright'ın Sınıf Topolojisi
I. Üst kademe profesyoneller, yöneticiler ve devlet erkanı; büyük sanayi kuruluşlarının müdürleri; büyük mülk/toprak sahipleri	(Çelişkili Sınıf Konumu) Malikler (Sahipler): 1. Burjuva
II. Alt kademe profesyoneller, yöneticiler ve devlet erkanı; üst kademe teknisyenler; küçük sanayi kuruluşlarının müdürleri; kafa işçilerinin (non-manual) yöneticileri.	2. Küçük işverenler 3. Küçük burjuva
IIIa. Üst kademe yönetim ve ticaretteki sıradan (routine) kafa işçileri	Malik (Sahip) olmayanlar: 4. Uzman müdürler
IIIb. Alt kademe satış ve hizmetlerdeki sıradan (routine) kafa işçileri	5. Uzman yöneticiler
IVa. İstihdam sağlayan küçük mülk sahipleri, esnaflar vb.	6. Yönetici/Müdür olmayan uzmanlar
IVb. İstihdam sağlamayan küçük mülk sahipleri, esnaflar vb.	7. Yarı-sertifikalı müdürler
IVc. Çiftçiler ve küçük toprak sahipleri; ana üretimdeki diğer serbest çalışan işçiler.	8. Yarı-sertifikalı yöneticiler 9. Yarı-sertifikalı işçiler
V. Alt kademe teknisyenler ve beden işçilerinin (manual workers) yöneticileri	10. Sertifikasız (ehliyetsiz) müdürler
VI. Vasıflı beden işçileri	11. Sertifikasız (ehliyetsiz) yöneticiler
VIIa. Yarı vasıflı ve vasıfsız beden işçileri	
VIIb. Ana üretimdeki zirai ve diğer işçiler.	12. Proleterler (Emekçiler)

Kaynak: Hauser ve Warren, 1996: Şekil-1; Wright, 1985: 88; Marshall, 1998.

Goldtrophe'un şemasındaki sınıflandırmanın sosyologlarca Yeni Weberci bir sınıf şeması olduğunu vurgulayan Giddens'a göre (2008: 350-351) bunun nedeni Goldtrophe'un özgün taslağının sınıf konumlanışını iki temel öge üzerinde tanımlamasıdır: Pazar konumu (bireyin maaşı, iş güvenliği, yükselme beklentisi, yaşam şansları, maddi ödüller) ve iş konumu (mesleki otorite, güç ve denetim).

Marx'ın sınıf kavramsallaştırması ekonominin fazlaca belirleyici olması açısından oldukça eleştirilegelmiştir. Klasik sosyolojinin doğduğu zamanlardaki işçi sınıfının yerini hizmet sınıfının almasından ötürü çağdaş sosyoloji sınıf tanımını yeniden kavramsallaştırarak meseleye sosyal ve kültürel açıdan da değinmiştir.

Klasik sosyoloji ekseninde sınıf tanımına ekonomik bağlamda kısaca değindikten sonra çağdaş sosyologların toplumsal sınıfa bakış açısını incelemekte fayda var. Toplumsal sınıf tanımını ekonomik, sosyal, kültürel ve simgesel sermaye olarak gruplandırarak bunların klasik sosyolojinin sınıf tanımı yerine kullanılabilceğini belirten Bourdieu'ya göre kültürel sermaye formel eğitimle kazanılan ve diplomalarla objektif bir görünüm kazandırılan "okul sermayesi" ile aileden kaynaklanan ve doğal bir biçimde, aile hayatı içerisinde kazanılan nitelikleri ifade "tevarüs eden kültür sermayesi" olmak üzere ikiye ayırarak ele alır (Ünal, 2011: 77). Bunlar da entelektüel niteliklere tekabül eder.

Erbaş ve Coşkun'a göre (2007:13) günümüzde işçi sınıfının kalmadığı yani işçi sınıfı hareketinin bittiği bunun yerine ise hizmet sınıfı diye adlandırılan bir sınıfın doğduğu düşüncesi tartışılmaktadır. Buna göre işçi sınıfı ve işçi sınıfının yerini yeni toplumsal hareketlere bıraktığı öne sürülmektedir. Sınıf farklılığından kaynaklanan hareketler yerini kültürel temelli farklılıklardan kaynaklanan yeni toplumsal hareketlere, işçi sınıfı yerini hizmet

sektörüne bırakmıştır. Pakulski sınıfın mülkiyet ilişkilerine göre ayrılmış, insanlar anlamında sosyo-ekonomik bir kategori olarak ve aynı zamanda belirli "orta sınıf" yaşam biçimleri, tüketim kalıpları ve/ya da kimlikleri işgal eden insanlar anlamında sosyo-kültürel (statü) kategori (Pakulski, 2007: 39) olarak geniş kapsamlılığı ve belirsizliğini bir sorun olarak görmektedir.

Bu çalışmanın ilerleyen bölümlerinde Bourdieu'nun sermaye kavramı daha derinlemesine incelenecek ancak burada bu kavramın sosyal sınıf ile olan ilişkisini göz ardı etmemek için kısa bir giriş yapılacaktır. Bourdieu ile özdeşleşen sermayenin kültürel, ekonomik, sosyal ve sembolik ayırımında en çok dikkat çekenler bu çalışmanın da temel çıkış noktası olması sebebiyle kültürel ve ekonomik sermayelerdir (Bourdieu, 1984: 303). Bourdieu bahse konu sermayelerin toplumsal sınıflara göre dağılımını şu şekilde yapmaktadır:

- 1) Tahakküm eden ya da üst sınıf: Bu sınıf her türlü sermayeye yeterince sahiptir ve kendisini diğer sınıflardan bilinçli olarak ayırır. Bourdieu onların sınıf bilincine sahip olduğunu söyler.
- 2) Küçük burjuvazi: Bunlar üst sınıfı taklit ederler.
- 3) Halk sınıfı: Bunların ekonomik, kültürel ve sosyal sermayeleri zayıftır. Sınıf bilinçleri aşınma eğilimindedir (Bourdieu, 2006'dan aktaran Ünal, 2011: 79).

Toplumsal sınıf farklılıkları ve sermaye ilişkilerini "tahakküm eden sınıf" içinde yer alan büyük tüccar ve sanayicilerin ekonomik sermayeye sahip oldukları ancak kültürel sermayeye ise göreceli olarak daha az sahip oldukları; bilim adamlarında ise bunun tam tersi olduğu; orta düzey yöneticiler, kültürel mesleklerde çalışanlar, "küçük patronlar"ın da bulunduğu orta sınıflarda ekonomik ve kültürel sermayenin eşit düzeyde bulunduğu; alt sınıflara gelince ekonomik sermayenin olmadığı, kültürel sermayenin de düşük bir seviyede kaldığı görülmektedir (Ünal, 2011: 79-80). Bu noktada üst sınıflarda kültürel

sermayenin ekonomik sermayeye görece daha az olduğu yani üst sınıfı belirleyen etmenin daha çok ekonomik sermayeye sahip olmak olduğu ve alt sınıflarda kültürel sermayenin bir miktar bulunmasına rağmen ekonomik sermayenin olmadığı savı sınıf tanımının Marksist terminolojideki ekonomik belirlenimcilik ile açıklanabilir. Bu konuda Turner'in sonraki bölümlerde incelenecek olan tabakalaşma kavramı tanımı benzer bir şekilde ekonomik temellidir:

Bireyler ya da gruplar, kültürel ya da diğer sıfatlarına bakılmaksızın toplumsal merdivende yükselip inebilirler; çünkü müreffeh grupların üyeliği, dışlayıcı nitelikteki dinsel hukuksal ya da etnik ölçütler üzerine dayandırılmaz. Bu toplum içinde ekonomik sınıf, egemenlik kurar ve olası tüm eşitsizlik biçimlerini belirler. Toplumsal tabakalaşma, yalnızca ekonomik sınıf ve ekonomik sınıf çatışmasıdır. (Turner, 2001: 30)

2.2. Statü

Tehlike kitlelerden gelmez. Sorun yönetilenlerin iktisadi konumu değil, yöneten ve yükselen sınıfların siyasi niteliğidir (Giddens, 1992:20).

Giddens'in bu yaklaşımı bu çalışmanın izleğini sınıftan statüye taşımaktadır. Weber kapitalizmde muhtemelen aldıkları eğitimin maliyetine bağımlı olarak değişen farklılıklarla başlıca dört sosyal sınıf gruplaşmasından bahseder: 1) çalışan işçi sınıfı; 2) küçük burjuvazi; 3) mülksüz beyaz-yakalı işçiler: teknisyenler, çeşitli beyaz yakalı çalışanlar, sivil hizmetliler ve 4) "mülk ve eğitim ile ayrıcalığa kavuşmuş olanlar" (Giddens, 1999: 58-59). Çatışmacı kuramın merkezinde yer alan ekonomik konumun belirleyicisi olan mülk

Weber'de eğitim ile bir araya geldiği noktada konum, mevki, zümre, pozisyon, prestij, sosyal durum, vb. anlamlara gelebilecek statü kavramı ortaya çıkar. İki önceki bölümde toplumdaki olguları açıklamada önemini statüye göre nispeten yitiren sınıf kavramı ve bu kavramın bugünün toplumlarında dönüşmeye ve yerini almaya başladığı sosyal sınıfa değinilmiştir. Bu bölümde ise bu çalışmanın da ekseninde sayılabilecek statü kavramı incelenecektir.

Sosyal sınıfı geleneksel sosyolojik çerçevede “temelinde kişi tarafından kolaylıkla değiştirilemeyen verili ya da miras alınmış grup üyeliği biçimindeki sınıflandırma mekanizması” olarak tanımlayan Jacob and Holsinger (2008: 14) öte yandan statüyü “bireyin hayatı boyunca elde ettiği ya da kaybettiği edinilmiş nitelikler” olarak tanımlamaktadırlar. Örneğin eğitim statüsü alınan eğitim yılı, edinilen nihai derece ya da diplomayı veren kurumun prestiji ile özdeşleştirilir.

Büyümekte olan orta sınıf nosyonunun sosyo-ekonomik olmaktan çok açık bir sosyo-kültürel referans kazandığını belirten Pakulski'ye göre (2007:45) sosyo-ekonomik bir kategori olarak sınıfın açıklayıcı potansiyelini kaybetmiştir. Temel sınıf çatışması sosyo-ekonomik olmaktan çok sosyo-kültürel; çatışma, bilgi ve yatırımın kontrolü etrafından döner ve teknokratik hâkimiyete direnmeyi doğurur (Pakulski, 2007: 49). Melluci ve Touraine'in toplumsal çatışmaların geleneksel ekonomik alandan kültürel alana kaydığını ileri sürmesinden ve yeni toplumsal hareketlerin asıl etkilerinin sembolik (kültürel) alanda görüldüğü tezinden yola çıkan Erbaş ve Coşkun (2007:13) Laclau ve Mouffe'un yeni toplumsal hareketlerin bir sınıf perspektifinden açıklanamayacağı ve bu hareketlerin sınıf politikasının önüne geçtiği düşüncesini aktarmıştır. Benzer bir şekilde, Turner da (2001: 61-62) çağdaş toplumsal hareketleri (feminizm, gay politikası, hayvan hakları, çevre hareketleri, yaşlılık politikası ya da çocuk haklarıyla bağlantılı hareketler)

anlamak için bir statü grupları ve statü politikası kuramına ihtiyaç olduğunu belirtmiş ve buna sebep olarak geleneksel Marksizm'in ekonomik güç ve sınıflara yaptığı vurgunun, bu boyutu anlamamızda yetersiz kaldığını gerekçe göstermiştir.

"Sınıf"ın otorite ilişkileri bakımından tanımlanması gerektiğini yani mülkiyet sahipliği ya da yoksunluğundansa otorite sahipliği veya yoksunluğu anlamına gelecek şekilde anlaşılması gerektiğini düşünen Giddens, (1999: 71) Weber'in sınıf terimini iki anlamda kullandığını belirtir: (1) "burjuvazi", "köylülük", "işçi sınıfı" vs.den bahsettiği yerlerde tamamen Marx tarzında, (2) konuları kavramsal olarak tartışırken "sosyal sınıf" olarak adlandırdığı olguyu kastetmek için (1999: 98).

Statü çalışmaları günümüzde sınıfın artık "üretim" temelli değil "güç" ve "tüketim" temelli olduğu ile ilgilidir. Bireyin neye sahip olduğu değil neye hâkim olduğu ve ne ürettiği değil ne tükettiği onun (sosyal) sınıf konumunu belirlemektedir. Turner'a göre (2001: 16) statü, normalde, özgül bir hayat tarzı, formel bir eğitim ya da toplum içinde bazı mesleki konumlardan kaynaklanan biçimsel saygınlık üzerine temellendirilir. Statü münasebetleri, piyasada gelişen ilişkilerden üstün olabilir; çünkü bir statü grubu üyeliği, genellikle birden çok ilişki eksenini üzerine oturabileceğinden, tekelci ayrıcalıklar taşır.

Ancak yine de, sınıflar ve statü grupları, birçok durumda mülkiyet yoluyla birbirlerine yaklaşma eğilimi gösterir. Mülkiyet sahipliği, sınıf ortamının başta gelen belirleyicisi olduğu kadar, bu ortamdan türeyen belirli bir "yaşam tarzı" için de platform görevi görür. Weber'in analiz noktası, sınıf ve statünün "katmanlaşma"nın iki boyutunu temsil ettiği değil de, sınıflar ve statü topluluklarının, toplum içinde gücün dağılımına ilişkin iki mümkün ve rekabetçi grup biçimleniş tarzını ifade etmesidir (Giddens, 1999: 52-53).

Bourdieu yaşam tarzı tercihlerinin sınıfın önemli bir belirtisi olduğunu yaklaşımını desteklemiştir. Bourdieu ekonomik sermayeyi oluşturan mülk, zenginlik gibi maddi temelli şeylerin de önemli olduğunu ancak sınıf konumunun kısmi bir yönünü oluşturduğunu belirtir. Bourdieu'nun sınıf tanımı geneldir ve sınıf konumunu sermaye kavramının üç farklı biçiminin belirlediğini öne sürer: ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye. Bourdieu'ya göre bireyler artan bir şekilde kendilerini diğerlerinden ekonomik etkenlere değil ama eğitim, sanat, tüketim ve boş zaman uğraşlarını içeren kültürel sermaye temelinde ayırırlar (Giddens, 2008: 366). Bu noktada statüye en yakın olan bu üç kavrama ilave olarak dördüncü bir sermaye türü olarak sembolik sermaye nitelendirilebilir.

Dört sermaye türünün her biri mülkiyetle alakalıdır ve birbirleriyle ilişkili biçimde gelişir. Buna Weberci açıdan yaklaşmak mümkündür. Yani, örneğin, iyi geliri olan bir baba kültürel açıdan çok donanımlı olmayabilir, elit bir müzik tarzına, tiyatro bilgisine veya sanat anlayışına sahip olmayabilir. Kendisindeki bu kültürel yoksunluğu maddi varsılıkla bastırmak adına çocuğuna ekonomik sermayesini aktarmaktan çekinmez. Çocuğunu kendisinde eksik bulunan kültürel meziyetleri kazanması için özel okullara göndermekten, eğitimi ile ilgili para harcamaktan çekinmez. Sosyal açıdan kendi ağına çocuğunu dâhil etmek suretiyle ona o kültürel sermayeyi kazandırır. Bu tür sermaye oluşumuna günümüzde "çevre" diye adlandırılan network (ağ) açısından bakılırsa, bu çevre sayesinde elde edilen iş, terfi gibi imtiyazlar ise Bourdieu'nun sembolik sermayesine karşılık gelir. Bu örnekte olduğu gibi kişinin toplumdaki statüsünün belirlenmesine ilişkin boyutların sayısı çoktur. Bu boyutlar arasındaki ilişki değişken ve karmaşıktır. Bireyin toplumdaki konumu bir yandan gelire göre tanımlanabileceği gibi, öte yandan eğitimine, etnik kökenine ve cinsiyetine göre de tanımlanabilir.

Weber'in üzerinde durduğu statü kişinin toplumdaki (ya da Weberyana anlamda söylenecek olursa piyasadaki) konumunun, bireyin yaşam tarzını ciddi anlamda değiştirmesi durumudur: Yönetimsel veya profesyonel işlerde çalışanlar daha çok kazanıp elverişli çalışma koşullarına sahipti. Elde ettikleri dereceler, diplomalar ve yetenekler gibi sahip oldukları nitelikler, onları, bu niteliklere sahip olmayanlardan daha "pazarlanabilir" kılıyordu (Giddens, 2008: 347).

Karpat'ın gecekondulu çalışmasında belirttiği husus da kültürel sermaye ve hareketlilik açısından anlamlıdır: “[köyden kente göçerek gecekonduda yaşayan kişi] dikey hareketlilik gerçekleştirebilmesi için becerilerini mümkün olduğunca geliştirmelidir ve onun için toplumsal hareketlilik ancak ekonomik başarı sayesinde gerçekleşir. Bunu başardığı zaman ise karşısında yüksek mertebelere eğitim vasıtasıyla erişmiş bürokratik ve entelektüel eliti bulur” (Karpat, 1976: 114). Karpat burada ekonomik ilerlemenin eğitim ile edinilen elit mertebelere ulaşmada geçersiz olduğunu bildirmekte. Bireyin statüsü o kişinin yaşam tarzını yansıtır. Pietsch sınıfın toplumun en az ayrıcalıklı olan üyelerinin yaşam koşullarının zamanla dereceli olarak iyileşmesi ile ilgili olmadığını, belli bir zamanda, elitler ile daha az ayrıcalıklı olanların yaşam fırsatları arasındaki farkla ilgili olduğunu öne sürer (2007: 344). Bu da Weber'in statü gruplarının sınıftan farklı olduğu savını destekleyen bir görüştür.

Weber, toplumu kaynaklar ve güç üzerindeki çatışmalarca nitelenen bir şey olarak görmüştür. Marx'ın bütün toplumsal çatışmaların yüreğindeki ekonomik konularda ve sınıf ilişkilerinde kutuplaşma gördüğü yerde, Weber'in daha karmaşık, çok boyutlu bir toplum görüşü geliştirdiğini belirten Giddens, (2008:347-378) Weber'e göre toplumsal tabakalaşmanın, basit bir sınıfa olmadığını, fakat iki farklı yönü tarafından biçimlendirildiğini ifade eder: Statü (saygınlık, toplumsal onur) ve parti (hedefe ulaşmadaki güç). Weber'deki statü

Marx'takinin aksine sınıftan bağımsız oluşur ancak statüyü dolaylı da olsa belirleyen barınma, giysi, konuşma tarzı ve meslek gibi öğelerin ekonomiyle ilişkisini de göz ardı etmemek gerek.

Bir yandan Marx gelişmenin dinamiğini ekonomik işleyişlerin genişlemesine eş tutarken Weber için modern gelişmenin ana dinamiği üretimin ussallaşmasıdır (rasyonalizasyon). Marx modern toplumların temelinde onları bölen sınıf eşitsizliklerinin olduğunu belirtirken, Weber sınıfın modern toplumlardaki birçok eşitsizlik tiplerinden biri olduğunu vurgular. Yine Marx'a göre güç bölünmelerinin temelinde son kertede ekonomik eşitsizlikler varken, Weber ekonomik sistemdeki gücün diğer güç kaynaklarından ayrılması gerektiği görüşündedir (Giddens, 2008: 151). Bu da aslında yeni toplumsal hareketlerle ilişkilendirilebilir. Yani, feminist hareketler açısından bir örnek vermek gerekirse erkek ve kadın arasındaki toplumsal cinsiyet eşitsizliği sadece ekonomik etkenlere dayanarak açıklanamaz. Feminist literatürde kadının eğitim düzeyi, ırkı, etnik kökeni ve hangi dine mensup olduğu gibi temel özellikler toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini anlamada önemli değişkenler olarak ele alınmaktadır.

Statüyle yakın ilişki içerisinde bulunan yaşam-şansları, bir bireyin tipik olarak her toplumda sosyal yaratı eseri olarak var olan ekonomik ve kültürel "mallar"ın paylaşımına katılım şansı anlamına gelmektedir (Giddens, 1999: 166). Diğer taraftan eşit olmanın tabakalaşmayla doğrudan ilgili olduğu ve tabakalaşmayı etkilediği görüşü üzerinde bir uzlaşma vardır. Tabakalaşmayı ortadan kaldırmak kişilerin doğuştan eşit olmaları sağlanmadıkça mümkün değildir. Dolayısıyla tam anlamıyla eşitlik asla söz konusu olamayacaktır:

Weber ile özdeşleşen yaşam şansı, doğumu takip eden ilk yıl içinde sağ kalmak, sağlıklı olmak, hastalanınca kısa zamanda iyileşmek, suçlu çocuklardan olmamak, orta veya yükseköğretim derecesini tamamlamak, güzel sanatlar görmek v.b.'dir. Dolayısıyla kültürel sermayeye sahip

olabilmek için de önce yaşam şanslarına ihtiyaç vardır. Sosyal statüsü yüksek bir ailede doğma şansına sahip olmamış bir çocuğun güçlü bir kültürel sermayeye sahip olması ihtimali çok düşüktür. Dolayısıyla insanlar neye inanırlarsa inansınlar, iktisadi bir düzen olarak sınıf yapısı, o yapı içindeki durumlara göre, insanların hayat şanslarını etkilemektedir (Ünal, 2011: 36-37).

Öznel değerlendirmeye bağımlı olan statü, sınıftan ayrı bir "katmanlaşma boyutu"dur ve bu iki olgu birbirinden bağımsız olarak değişebilir. Weber'in "katmanlaşma"da bağımsız bir değişken faktör olarak tanımladığı, Marx'ın ise doğrudan sınıfsal çıkarlara bağılı olarak ele aldığı bir üçüncü boyut vardır: iktidar (Giddens, 1999: 50-51).

2.3. Tabakalaşma

Tabakalaşma endüstri sonrası modern toplumların ve bu toplumlarda bulunan yapıların anlaşılmasında, incelenmesinde ve bu incelemenin kavramsal çerçeveye sığdırılması açısından önem taşımaktadır. İşte bu çalışmanın ampirik olarak da açığa çıkartmaya çalıştığı mesele, soru, sorun eşitsizliğin anlaşılmasında tabakalaşmanın oynadığı roldür. Bu yüzden bu bölüm önceki bölümlerde ele alınan sosyal konum ya da statüden hareketlilik ve eşitsizliğe tabakalaşma marifetiyle bir köprü kurma girişimidir.

Giddens tabakalaşmayı farklı insan gruplaşmaları arasındaki yapılaşmış eşitsizlikler olarak tanımlar. Weber'e göre "sınıf" tabakalaşması, üretim ve mülkiyet ilişkilerine göre, "statü" tabakalaşması ise özel "hayat tarzı"nın temsil ettiği tüketim biçimlerine göre belirlenir (Ünal, 2011: 5-34). Schelsky'e göre "sınıf statüsü yerine tüketici durumu tüm davranış kalıplarının merkezi belirleyicisi olmaktadır" (Dahrendorf, 1959: 104). Bu noktada, daha önceki bölümlerde de tartışıldığı üzere bugünün toplumlarında üretimin sınıf

üzerindeki belirleyiciliğinin kalmaması ve sınıfın klasik manadaki anlamından uzaklaşması neticesinde tabakalaşma kavramını "sınıf tabakalaşmasından" "statü tabakalaşmasına" doğru götürmektedir. Bir başka deyişle Marx'ın teorisi bugünkü anlamda tabakalaşmayı açıklamada belli ölçülerde yetersiz olduğu görülmektedir.

Tabakalaşmanın çağrıştırdığı ilk anlam olumsuz da olsa her zaman üst sınıfların çıkarına çalışmaz. Tabakalaşmanın toplumun bir takım problemlerini çözmesi ve bir denge unsuru olması onun işlevsel boyutunu gösterir. Bu da bir sonraki bölümün konusu olan hareketlilik sayesinde gerçekleşir.

Eşitsizliğin var oluşu ve kıt kaynaklar üzerindeki anlaşmazlık sosyal tabakalaşmayı gerekli kılan şeydir. Eşitsizliği "doğal durum" olarak tanımlayan Aristo, (1254b'den aktaran, Dahrendorf, 1968: 190) özgür insanlar ve kölelerin olması doğal bir durumdur ve köleler için kabul edilebilir ve adildir demiştir. Benzer bir şekilde kadın erkek ilişkisinde birinin diğerine üstün olması ve diğerinin baskılanan olması normaldir. Turner'a göre (2007: 42) işlevsel tabakalaşma, bütün toplumsal sistemlerin genel bir özelliğidir; dolayısıyla toplumsal eşitsizlik giderilemez bir şey olmakla kalmaz, toplumsal yaşamın sürekliliği açısından fiilen gereklidir de.

Sosyologların, insan toplulukları içindeki gruplar ve bireyler arasında var olan eşitsizlikleri açıklamak amacıyla toplumsal tabakalaşmadan söz ettiklerini dile getiren Giddens (2008: 340) genel olarak tabakalaşmanın, varlık veya mülk anlamıyla düşünüldüğünü, fakat aslında tabakalaşmanın toplumsal cinsiyet, yaş, dinsel bağ vs. gibi nitelikler nedeniyle de ortaya çıktığını vurgular. Tabakalaşmayı yalnız varsıllık ve yoksulluğa bakarak ekonomik açıdan ele almak anlamlı sonuçlar vermeyecektir. İnsanlar birden fazla ve farklı açılardan değişik statü ya da sınıflar içerisine dâhil olabilirler. Bir kadın dünyaya kadın olarak gelerek toplum tarafından atfedilen bir sınıfa tabii olarak girer. Öte

yandan anne ve babası siyah ise, kendi rızası dışında siyah ve kadın olarak, yoksul bir aileye doğmuşsa yoksul, siyah bir kadın olarak tanımlanır ve farklı bir tabakaya dâhil olur. Hadiseye Marksist paradigma çerçevesinden bakılacak olursa, sadece işçi ailede dünyaya gelmiş olmak ve yoksulluk ön planda olacak, Weberyen açıdan bakılacak olursa bu iki faktörü yaşam şansları içerisine dahil edip sosyal, politik, etnik ve kültürel açılardan da değerlendirmek gerekecektir.

Statü, prestij gibi kavramlar da toplumsal tabakalaşmanın önemli parçalarıdır. İleride mesleki prestij tablosunda da bahsedileceği üzere bir takım mesleklerin prestijleri parayla satın alınamayacağı gibi toplumda saygınlığı olan, onurlu ve prestijli bir takım meslekler de çok para kazandırmaz.

Doğuştan bir takım yönlerden eşit olan bireylerin çevresel faktörlerden ötürü eşitsizliğe maruz kalabileceğini belirten Ünal, (2011: 61-62) öte yandan, farklı tabakalaşma unsurları ele alındığında genelde bir açıdan yüksek tabakada olan birisi başka açıdan da üst bir tabakada olduğunu belirtir (doğum / çevre / ekonomi / statü). Toplumsal hareketliliği tanımlarken sadece bireyin statüsünü bir tabakadan başka bir tabakaya aktarması değil, kendi kültürünü yeni tabakanın kültürüne dönüştürmesi de söz konusudur. Birey sadece ekonomik ya da mesleki açıdan yeni statüsüne adapte olmakla kalmaz, o statünün gerektirdiği yaşam biçimlerini, tarzları, alışkanlıkları, beğenileri, kısacası kültürü de benimseyerek hareketliliğini tamamlar.

Katmanlar arası bölünmelerin, analitik amaçlar gereğince çok net bir şekilde çizilebileceğini, çünkü - örneğin gelir katmanında olduğu gibi - bir ölçü cetveli üzerinde tesis edilebileceğini belirten Giddens (1999: 134)'a göre sınıflar-arası bölünmeler asla bu türden değildir; dahası, katmanda olduğu gibi herhangi ordinal (sıra gösteren) "yüksek" ya da "düşük" cetvelde kolay bir görselleştirmeye gelmezler. Etnik ya da kültürel bölünmelerin sınıfların oluşumunu engellediği düşüncesi de, Weber'in (ekonomik) "sınıf" ve "statü

grubu"nu ayırması sonucunda çok açık bir şekilde inşa edilmiştir. Fakat bu, inandırıcılığını en azından kısmen yasal olarak oluşturulmuş "tabaka" ile ekonomik bir kategori olarak "sınıf" arasındaki zıtlıktan alır (Giddens, 1999: 141).

Marx, toplumsal tabakalaşmayı tek başına sınıfla bağdaştırmaya çalışırken, Weber, tabakalaşmanın çözümlenmesinde Marx'ın kurmaya çalıştığı sınıfın yanında statü ve parti kavramlarından faydalanır (Giddens, 2008: 348). İnsanlar maddiyata dayalı çeşitli imkânlarla erişebilme açısından eşit değildirler ve bu eşitsizliğin, etnik köken, sosyal köken, sermaye, kültür gibi birçok veçhesi bulunmaktadır. Yani, insanlar eğitim, gelir, mülk, otorite, kültür gibi farklı farklı şeylere az ya da çok sahip olabilir veyahut hiç sahip olmayabilir. Weberyen açıdan tabakalaşma salt ekonomik temellere dayanan bir tabakalaşma değildir. Weber'in üstünde durduğu sosyal statü açısından tabakalaşmadır.

Tabakalaşmayı bugünün toplumlarındaki eşitsizlik çalışmalarının merkezine tutan önemli unsurlardan bir tanesi de eğitimidir. İleriki kısımlarda okul, eğitim gibi olgulara daha detaylı bir şekilde değinilecek ancak tabakalaşma ilgili olan bu bölümde bir sonraki bölümde bahsedilecek olan hareketlilik ile ilişki kurulması açısından eğitimi zikretmemek olmayacaktır. Endüstri sektörünün henüz küçük sanayi tekniğine dayandığı feodalite döneminde alt tabakaların eğitim görmelerine zaten ihtiyaç yoktu. Bu nedenle o dönemdeki eğitim tarzı, sosyal tabakalaşmayı aynen koruma üzere sadece imtiyazlı yukarı tabakaya mensup çocukların okutulması esasına dayanıyordu (Hesapçioğlu ve Dünder, 2011: 67). Dolayısıyla endüstri sonrası toplumlarda eğitim sadece üst sınıflardakilerin konumlarını muhafaza etmek için işlevseldi, bugünün modern toplumlarında ise eğitim en alttan en üste herkesin hareketlilik şansı bulabilmesi açısından işleve sahiptir. Dolayısıyla eğitim bir

yandan eşitsizliğin biçim değiştirmesine ya da ortadan (kısmen) kalkmasına yol açarken bir yandan da bireylerin mevcut eğitim imkânlarına eriş(eme)melerinde eşitsizliği yeniden üretebilmektedir.

Tabakalaşma ile ilgili kuramların sıklıkla temas halinde olduğu *sınıf, statü* ve *güç* kavramları tabakalaşmayı betimlemek için önem arz etmektedirler. Tabakalaşma araştırmaları için geliştirilen göstergeler, ölçekler ve endekslerin büyük çoğunluğu, doğrudan veya dolaylı olarak, bu üç temel boyuta gönderme yaparlar (Ünal, 2011: 83). Bu çalışmada da olduğu gibi tabakalaşma çalışmaları farklılıkları belirlemek için bireylerin yaşadıkları bölgeden ikamet edilen yerin türüne (köy, kent, taşra, büyükşehir vs.), yaşanan yapının niteliğine, mal varlıklarına, hane içindeki fertlerin (bu çalışma özelinde özellikle ebeveynlerin) eğitim durumlarına, mesleklerine, hane gelirine, teknolojik yatkınlıklarına, kültürel etkinliklere erişme şanslarına, çeşitli tutum ve algılarına kadar birçok göstergelerden faydalanarak bireylerin ekonomik durum, statü ve güç gibi açılardan sınıfsal konumlarını belirlemeye çalışır. Tüm bunlar için ibrenin yukarı doğru ya da aşağı doğru ilerlemesi sınıf konumunun belirlenmesinde ayrı ayrı derecelerde ve açılardan kilit rol oynamaktadır.

Tüm bunlardan kısa kısa bahsetmek gerekirse hane geliri ve mülkiyetin ekonomik gösterge olmalarından ötürü başat unsur oldukları ve eğitimden, sağlığa bireylerin en önemli ihtiyaçlarını ve yaşam kalitelerini etkilediği söylenebilir. Öte yandan ikamet edilen bölge ve yerin türü de bir takım imkânlarla erişim açısından önemlidir. Hatta bu unsur mahalle mahalle, il il, semt semt bile farklılıklar göstereceğinden araştırmalarda bu konu üzerinde daha detaylı durulması sağlıklı olacaktır. Büyük metropollerde yaşayıp ekonomik açıdan yoksunluk çekenlerin o metropollerden avantaj sağlayamadığı araştırmalarda göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin İstanbul gibi büyük bir şehrin banliyölerinde yaşayıp uzun zamandır (belki senelerdir)

deniz görmeyen yoksul insanların varlığı bu konunun üzerinde titizlikle durulması gerektiğini haklı çıkarır niteliktedir.

Ekonomik bakımdan gelişmiş Batı toplumlarında bile, sınıf farklılıkları bireylerin yaşadığı bölgelere göre değişim göstermektedir. Aynı tabakadan olan kişilerin ve ailelerin aynı oturma bölgelerinde yoğunlaştıkları gerçeğini belirleyen Batılı araştırmacılardan bazıları, kişilerin ve ailelerin toplumsal tabakaların onların adreslerinden kolaylıkla çıkarabileceğini bildirmektedirler (Kemerlioğlu, 1996'dan aktaran Ünal, 2011: 131).

Sınıfsal konumu belirleyen kültürel göstergelere de kısaca değinmek gerekirse ebeveynlerin - özellikle çocuğun yetişmesinde önemli rolü olan annenin - eğitim durumu, eğitim süresi, mesleği gibi unsurlar bireye miras kalacak kültürel sermayenin niteliğini yansıttığı için toplumsal tabakalaşma çalışmalarına dâhil edilmesi önem arz eden ölçütlerdir. Ünal'a göre, (2011: 90) birçok toplumda profesyonel konum hem statü gruplarını hem de gelirleri tanımlamak açısından belirleyici bir rol oynadığına göre, ailenin sosyal statüsünü ve saygınlığını tanımlayan şey büyük ölçüde aile reisinin profesyonel konumudur. Bu aşamada Ünal'ın ifadesine şu eklenebilir: Toplumsal sınıfların tam anlamıyla sınırlarını belirlemek ve %100 tanımlamak mümkün değildir. Çünkü gelir, eğitim, eğitim süresi, mülkiyet, varsıllık, yoksulluk kısmen ölçülebilir ancak Weberian manada otorite ve saygınlık gibi sınıf unsurları tam olarak ölçülemez. Ancak tüm bileşenlerin birbirleriyle ilişkileri doğrultusunda bir öngörü oluşabilir.

2.3.1. Toplumsal Hareketlilik

Marx'a göre bireyin toplumdaki işgal ettiği konum aile kökeni ve ebeveynlerinin konumu tarafından belirlenir. İşçilerin oğullarının işçi olmaktan başka seçimleri yoktur ve sermayedarların oğulları babalarının sınıflarında kalırlar (Dahrendorf, 1959: 58-59). O zamanların koşullarında böyle bir varsayım gerçeğe yakın gibi gözükebilir ancak bugün, sosyal konumun belirlenmesi artan bir şekilde eğitim sistemiyle ilişkilidir. Bundan yüz yıl önce dahi belli türden okula devam etme edinim değil belli bir sosyal statü ya da sınıfın teyidi anlamına geliyordu (Dahrendorf, 1959: 59). Dolayısıyla bugün okulun sosyal sınıfın, sosyal güvencenin belirlenmesinde önemli bir yeri olduğu rahatlıkla söylenebilir. Kişinin sosyal kökeni, bitirdiği okul, okulun türü ve yaptığı iş arasındaki bağlantıların incelenmesinin, aslında, toplumdaki sosyal hareketliliğin ve hareketsizliğin incelenmesidir (Ergün, 1997: 126).

Yapısal açıdan geniş ölçüde aşağı ve yukarı hareketliliğin "sınıf çatışmalarını azalttığını ve toplumu çok geniş, nispeten tekdüze sosyal bir katman haline getirdiğini" söyleyen Schelsky'e göre "sınıf statüsü yerine tüketici durumu tüm davranış kalıplarının merkezi belirleyicisi olmaktadır (Schelsky, 1956'dan aktaran Dahrendorf, 1959 s. 104).

İnsanların emek pazarındaki konumunun basitçe aile veya okul tarafından belirlendiğini söylenemez. Elbette ki aile çocuklarının eğitime yaptığı veya yapamadığı "yatırım" yoluyla bu pazarda alacakları yer üzerinde etkili olur. Aynı şekilde, alınan eğitimin düzeyi ve "kalitesi" de "iyi" ve avantajlı bir yer edinme ihtimalini şekillendirir. Ancak hem ailenin "yatırım" kapasitesini ve çocuklarının geleceğine ilişkin beklentilerini ve ufkunu, hem de çocukların kazandıkları niteliklerin emek pazarındaki değerini karmaşık bir şekilde de olsa belirleyen ekonomik aygıttır; üretim ilişkilerinin yeniden üretimin ifadesi olarak emek pazarının kendisidir. Bizatihi eğitsel aygıtın

faillerin dağılımında oynadığı merkezi rol bile toplumsal formasyonun bütünü tarafından şekillendirilir (Bora vd., 2011: 78-80).

Öte yandan eğitim ve meslek çerçevesinden temellenen bir tabakalaşmada ailenin öneminin giderek azalmakta olduğunu belirten Clark ve Lipset, (2007: 84-85) artan refah ve devlet destekleme programlarının insanların seçeneklerinin artışı sağladığını ve pek çok işlevi giderek artan bir biçimde aileden transfer ettiğini belirtmektedirler. Clark ve Lipset'in bu düşüncesinden çıkarılabilecek anlamlardan bir tanesi ailenin çocuk üzerindeki sorumluluğunun daha azaldığıdır. Buradaki temel eğilim "tabakalaşmanın parçalanması" olarak tanımlanabilir: özellikle farklı sınıfların farklılaşmış yaşam tarzlarının olduğu düşüncesine dayanan sınıf tabakalaşmasının zayıflaması; ekonomik determinizmin azalışı ve sosyal ve kültürel etmenlerin öneminin yükselişi; siyasetin sınıftan çok diğer bağılıklar tarafından organize olması; sosyal hareketliliğin aile tarafından daha az fakat yetenek ve eğitim tarafından daha fazla belirleniyor olması bunun göstergeleridir (Clark ve Lipset, 2007: 84-85).

Ancak Türkiye için bu durum tam olarak böyle değildir. Çünkü Amerika ve Avrupa toplumlarında genç bireyler belli bir yaşta ailelerinden ayrılarak çalışmalarına ve yükseköğretim masraflarını kendi çabalarıyla karşılamalarına rağmen daha geleneksel bir toplum olan Türkiye'de yükseköğretimde ailenin finansal desteği önemli ölçüde devam etmektedir.

İster Weberyen anlamda ister Marksist anlamda olsun sosyal hareketlilik sınıf ve statü analizleri sosyal hareketliliği anlamada oldukça önemlidir. Endüstri öncesi toplumlarda yukarıya doğru hareketliliğin hiç olmadığı ya da çok zor olduğu düşüncesi de akılda tutularak bir mukayese yapılacak olursa, endüstri sonrası günümüz toplumlarının yukarı doğru hareketliliğe nispeten açık olması önceki toplum yapılarından ayıran önemli bir farktır. Hareketlilik

toplum yapısında bireyin ya da ya da grupların (ailelerin) tabakalar arasında hareket etmesidir. "Yatay" hareketlilik olabileceği gibi bireyin "dikey" yani yukarı ya da aşağı doğru hareketi de bu türden hareketliliklerdir. Sınıf sistemleri toplumsal hareketlilik açısından belli bir ölçüde meritokratik bir özelliğe sahiptir. Dikey hareketlilik sıkça gözlenir ve özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler açısından kayda değer bir durumdur.

2.3.1.1. Yatay hareketlilik

Mesleki yapıda bir pozisyondan aynı tabakadaki başka bir pozisyona hareketliliklerdir. Örneğin, A beyaz eşya fabrikasındaki bir elektrikçinin işinden ayrılıp B beyaz eşya fabrikasında benzer bir pozisyona geçmesidir. Bir fabrikadaki elektrikçinin yol inşaatı yapan bir firmada makineci olarak çalışmaya başlaması da aynı türden hareketliliklerdir. Çünkü her iki pozisyon da prestij açısından eşit sayılmaktadır.

2.3.1.2. Dikey hareketlilik

Sosyal tabakalaşmanın temel çalışma alanı ise bir mesleki pozisyondan aşağı ya da yukarı katmana hareket olarak tanımlanan dikey hareketliliklerdir. Üniversite mezunu bir polis memurunun öğretmenliğe geçişi (gelirleri aynı olsa da) yukarı doğru dikey hareketliliklerdir. Çünkü Nakao ve Treas'ın yaptıkları çalışmaya göre polis memurluğunun prestij skoru 50 iken öğretmenliğin mesleki prestij skoru 64'tür (Kerbo, 1991: 181). Ayrıca Dahrendorf'a göre (1959: 104) yapısal açıdan geniş ölçüde aşağı ve yukarı hareketlilik sınıf çatışmalarını azaltır ve toplumu çok geniş, nispeten tekdüze sosyal bir katman haline getirir.

Weberyan anlamda bir "sosyal sınıf"ın, hem bireylerin kariyerinde hem de nesiller arasında yaygın sosyal hareketlilik şanslarını kapsamaması gerçeğinin

etkisiyle bağlantılı bir sınıf durumları kümesiyle biçimlendiğini belirten Giddens'a (1999: 58) göre bir işçi pekala vasıfsız işçilikten yarım ya da belki tam vasıflı işçiliğe geçebilir; veyahut vasıfsız işçinin çocuğu, yarı- ya da tam- vasıflı bir işçi olabilir; buna karşın, el-emeğine dayalı olmayan mesleklerde nesil içi ve nesiller arası hareketlilik şansları çok daha azdır.

2.3.1.3. Mesleki saygınlık

Bu kısımda hareketliliği daha iyi anlayabilmek adına mesleki saygınlığa değinilecektir. Özgül bir hayat tarzı, formel bir eğitim ya da toplum içinde bazı mesleki konumlardan kaynaklanan biçimsel saygınlık üzerine temellendirilen statünün (Turner, 2001: 16) belirleyicilerinden sadece birisi mesleki prestijdir. Bu noktadan geriye doğru giderek statünün önemli bir bileşeni olan mesleki prestijin de etnik köken, eğitim, aile konumu vs. gibi faktörlerle ilişkili olduğunu hatırlamakta fayda var.

Meslek bireyin tüm kişisel özelliklerinin yansıması olarak ele alınabilir. Bu özellikler aileden geldiği gibi çevresel faktörler de önem arz etmektedir. Marksist anlamda bakılacak olursa kişinin üretim sistemi içerisindeki konumu ya da bu çalışmanın daha çok meyilli olduğu üzere Weberci anlamda bakılacak olursa toplum içerisindeki statüsü, saygınlığı mesleğin önemli göstergelerindedir. Bu noktayla ilişkili bir biçimde Brubaker (2007: 252) eğitim seviyesi, cinsiyet oranı, yaş dağılımı, coğrafi dağılım, sosyal kökene göre dağılım gibi etkenleri mesleki konumlara erişme mekanizmalarındaki belirleyici nitelikler olarak değerlendirir.

Hareketlilik ve statü (sosyal durum) çalışmaları genellikle mesleki saygınlık ölçülerinden faydalanır. Mesleki saygınlık ise sınıf kavramının önemli bir boyutu olan mesleki statü ile ilişkilidir (Kerbo, 1991: 348). Tabakalaşma ile ilgili çalışmalar incelendiğinde alanyazında 1990'dan günümüze bu denli geniş

kapsamlı bir mesleki saygınlık çalışması bulunmaması hareketlilik çalışmalarında yer alacaklar için önemli bir çıkış noktası olabilir. Bu çalışmayı önemli kılan bir başka etken ise saygınlık skorunun eğitim, yaş, ücret, nüfus, meslek gruplarının büyüklükleri, tahmini gelir artışı gibi birçok verinin incelenmesi sonucu elde edilmesidir.

2.3.1.4. Hareketlilik çalışma örnekleri

Belki de Amerika'nın ileri sanayileşmiş toplumlar arasında fırsatlar ülkesi şeklinde algılanmasından ötürü sosyal hareketliliğin sebebinin başarı mı kalıtsal mı olduğunu ölçmeye çalışan araştırmaların birçoğu ABD'de yapılıyor. Bu şekildeki kazanılmış statü çalışmaları kalıtsal etkenlerden ziyade başarı etkenleri neticesindeki dikey sosyal hareketliliğin boyutlarını ölçmeye çalışır. Sınıf çalışmalarının temel sorularından “Kim kazanır? Neden kazanır?” (Lenski, 1966: 41; Pratto vd., 1999: 129) sorusu tüm bu bahsedilen hareketlilik çalışmalarında hareketliliği sorgulamak için yerini “Kim yükselir? Neden yükselir?” (Smith, 1981: 7) sorusuna bırakır. Aynı soru başarı ya da başarısızlıkta aile geçmişi, cinsiyet, ırk ya da etnik statü gibi kalıtsal niteliklerden ziyade yetenek, motivasyon ve sıkı çalışma gibi kişisel niteliklerin ne ölçüde etkili olduğunu da sorgular.

Endüstriyel toplumlarda hareketliliği sosyolojik açıdan inceleyen birçok çalışma teorik açıdan konuyu ele almaktaydı ancak 1950'lerden itibaren bu konuda ampirik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Kerbo,1991:348). Toplumsal hareketlilik sayesinde insanların bir miktar toplumsal eşitsizlik düzeyini makul görmeleri aslında şu demektir: bir gün bu eşitsizlik avantaj sağlayacaksa bugün çekilen çile katlanılabilir.

Üretim araçlarında mülkiyet sahipliği; eğitimsel ve teknik vasıflara uygunluk; el-emeği kapasitesi sahipliği olarak üç tür pazar kapasitesinden

bahseden Giddens, (1999: 136) bunların nesiller arası ve nesil içi hareketliliğin kapanık modellerine bağlanma durumu devam ettiği müddetçe, buradan kapitalist toplumda esas üç-sınıf sisteminin temelini çıkacağını belirtir: "üst", "orta" ve "alt" ya da "işçi sınıfı".

Sosyal tabakalaşma sisteminde dikey hareketliliğin önemi sınıf sistemi ile ilgili önemli bilgi vermesidir; dikey hareketliliğin derecesi ne kadar yüksek olursa sınıf sistemi o kadar açıktır ve sınıf eşitsizliği o oranda (kalıtsallığa değil) başarıya bağlıdır. Diğer bir deyişle dikey hareketlilik derecesi ne kadar büyükse toplum fırsat eşitliği değerine o kadar kapalıdır (Kerbo,1991:348). Öte yandan, Weber'e göre eşitsizlik bütün insan toplumlarının bir niteliğidir; çünkü toplumlar, gruplar ve bireyler arasında kıt kaynaklar için verilen mücadeleye dayanır. Weberci manada eşitsizliğin kökeninde güç kavramı vardır.

2.3.1.4.1. Kuşaklar arası hareketlilik

Kuşaklar arası hareketlilik çalışmaları ebeveynlerin mesleki pozisyonlarıyla çocuklarının mesleki pozisyonlarının kıyaslanmasıyla yapılır ve neticede çocukların mesleki pozisyonlarının ebeveynlere göre daha düşük, yüksek ya da eşit seviyede mi olduğu tespit edilir. Kuşaklar arası hareketlilik çalışması uzun periyotta ebeveynlerden miras alınan mesleki statü ve sınıf konumunu gösterdiği için kuşak içi hareketliliğe oranla daha çok üzerinde durulması gereken bir hareketlilik türüdür.

2.3.1.4.2. Kuşak içi hareketlilik

Kuşak içi hareketlilikte kişinin belli bir dönem içinde mesleki pozisyonları kıyaslanır. Bu hareketlilik yatay hareketliliğe benzer ancak yatay hareketlilikle arasındaki en temel farklılık yatay hareketlilikte bireyin mesleki

saygınlık ve gelir açısından güncel mesleğinden fazla farkı olmayan başka bir mesleğe geçmesiyken kuşak içi hareketlilikte daha üst ya da alt pozisyonlara geçmesidir.

2.3.1.4.3. Dışa akış (Kalıtsallık)

Tabakalaşma ve hareketlilik tartışmalarıyla paralellik gösteren bir başka husus ise farklı sınıflar arasındaki sürekli değişiklik gösteren nüfus artışıdır. Bunun sınıf açısından önemine değinmeden önce bu farklılığı tanımlamak ve nedenlerine kısaca değinmekte fayda vardır. Farklı sınıfların farklı oranlarda üreme eğilimini günümüz az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere için söz konusu olduğunu ve bu ülkelerde alt tabakalara doğru doğurganlık oranlarının ciddi anlamda arttığını belirten Ünal (2011: 125) bunun sebeplerini alt tabakaların üst tabakalara göre daha fazla gelenekçi olmalarına, kadınların düşük statülü oluşlarına ve bilgisizliklerine, erkek çocukların kızlardan daha değerli sayılması ve bu yüzden erkek çocuk edinme yolunda sürekli çaba gösterilmesine, tarımda ucuz iş gücü olarak görülen çocuğun maliyetinin düşüklüğüne, küçük yaşlarda evlenmelerin bu tabakalarda daha çok görülmesine bağlamaktadır. Genelde geleneksel toplumlardaki ailelerin kalabalık olduğuna işaret eden bu tespit eşitsizlik, tabakalaşma, hareketlilik ve toplumsal sınıf çalışmalarında aile fertleri sayısını önemli kılmaktadır. Tek başına yeterli olmasa da bu veri (ailedeki fert sayısı) sayesinde bireyin sınıf konumu hakkında bir öngörü elde edilebilir. Üst ve alt sınıflar arasındaki üreme farklılığı toplumsal hareketliliği etkileyen unsurlardan biridir. Burada da yer alan çalışmanın sonuçlarından da çıkarılabileceği gibi üst sınıflarda doğum oranlarına paralel azalan nüfus neticesinde yeni bireylere yer açılmaktadır ve bu yerler meritokratik bir biçimde orta ve alt sınıflardan başarılı, yetenekli, eğitim edinme şanslarına bir şekilde erişebilmiş bireylerin hareketliliğiyle

doldurulabilir. Laroque sınıf açısından bu nüfus farklılığının önemine dikkat çekiyor:

Sosyal akıcılık bir bakıma ihmal edilemeyecek derecede nüfus faktörlerine de bağlıdır. Fakat bunların genişliği her vakit pek fark edilmez. Evvelâ çeşitli sosyal sınıfların doğum nispetleri arasında eşitsizlik vardır. Ekseriya üst sınıflarda çoğalma nispeti, alt sınıflara nazaran daha düşüktür. Binaenaleyh üst sınıflar, ancak alt sınıflardan gelme elemanlarla mevcudiyetlerini idame ettirebilirler. Bilhassa üst sınıfa mensubiyet, devam etmesi gereken, birtakım vazifelerin yapılmasını icap ettirdiği zaman durum böyledir. Bu durum, aşağıdan yukarıya devamlı bir harekete sebep olur (Laroque, 1969: 34).

Sonuç itibariyle tabakalaşma çalışmalarının incelenmesi göreceli bir şekilde açık olan toplumun sosyal istikrarı sağlamasından dolayı yine göreceli bir biçimde iyi bir toplum olduğunu gösterir. Altta bulunanlar için sömürü ve eşitsizlik bile katlanılabilir olur çünkü daha iyi bir gelecek adına kendi nesli için olmasa da gelecek nesli için umut hep vardır. Ancak eşitsizlik yüksek orandaysa bahsedilen umudun kötü sonuçları görülebilir. Umut aşağıda bulunanları kendi sefaletlerine bireysel çözüm bulmak adına cesaretlendirir. Birey için umut azaldığında alt tabakada bulunanlar sefaletlerine çözümü tabakalaşma sisteminin tümüne karşı kolektif mücadelede bulurlar ve sonuç şiddetli sınıf çatışması olabilir (Kerbo, 1991: 412).

2.4. Eşit(siz)lik

Aydınlanma çağında Locke, Rousseau ve Montesquieu gibi filozofların önceki dönemlere ait eşitsizlikler ile ilgili soruları sosyoloji biliminin ana sorularından birisi olagelmıştır. Dolayısıyla eşitsizlik sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıkları temel alan bu çalışmanın da çıkış noktasını oluşturmaktadır. Eşitsizlik daha önceki bölümlerde değinilen sınıf, statü, tabakalaşma ve hareketlilik kavramlarıyla doğrudan ilişki içerisindedir.

Turner'a göre statü eşitsizlikleri, birkaç bakımdan modern kapitalizmin sınıf yapısındaki önemli değişikliklerle yakından ilişkilidir. Yani klasik manadaki sınıf tanımının ve sınıf yapısının değişerek yerini yeni toplumsal hareketlere bırakıyor olması. Turner'ın kastettiği değişiklik büyük ölçüde işçi sınıfının büyüklüğünde önemli bir gerileme olmasıdır (2007: 76) ve bu değişiklikleri geleneksel ağır sanayinin gerilemesi ile bilgisayarlaşmış üretimin gelişmesiyle yakından ilişkili bulur. Ancak bu durum Kerbo'nun tablosundaki yöneten sınıf teorisinin önemini yitirdiği anlamına gelmemektedir.

Teknolojinin günümüz toplumlarında eşitsizliğin derecesini artırdığı ve ilkel toplumlarda eşitsizlik kavramı olmadığına dair J. Jacques Rousseau'nun kurgusal örneği yerinde olacaktır:

İlkel insan, anladığı tek aleti olan vücudunu, pratik eksikliğinden dolayı bizim vücudumuzun yetersiz olduğu çeşitli amaçlar için kullanır. Bizim faaliyetlerimiz bizi, onun sahip olmak zorunda olduğu güç ve çeviklikten mahrum bırakır. Eğer bir baltası olmuş olsaydı, güçlü kollarıyla o kadar büyük bir dalı ağaçtan kırarak ayırabilir miydi? Eğer bir sapanı olmuş olsaydı, bir taşı bu kadar hızlı fırlatabilir miydi? Bir merdiveni olmuş olsaydı, ağaca tırmanırken bu kadar atik olabilir miydi? Eğer bir atı olmuş olsaydı,

koşarken bu kadar hızlı olabilir miydi? Medeni insanın tüm makinelerini etrafına toplamasına zaman tanıyın, şüphesiz ki ilkel insanı kolayca yenebilir; ancak eşit olmayan şartlarda bir çekişme görmek istiyorsanız, onları çıplak ve silahsız olarak bir araya koyun; böylece tüm güçlerin kullanıma hazır biçimde elinizin altında olmasının avantajını çok geçmeden görebilirsiniz (Rousseau, 2003: 32).

Daha önceki bölümde de bahsedildiği üzere insanların meritokrasi esasına dayalı olarak yetenek ve becerilerini gösterebildikleri ölçüde toplumda yükselerek hareketlilik şansından faydalanabilmeleri bu bölümde bahse konu olan eşitsizliğin katlanılabilirliğini sağlamaktadır. Bu, yine önceki bölümlerde örnekleriyle resmedilmeye çalışılan toplumların hareketliliğe açık ya da kapalı olmasıyla ilintilidir. Hatta bu açıklık ve kapalılığın derecesine bağlı olarak o toplumlardaki eşitsizlikler hakkında fikir öne sürülebilir. Toplum dinamiklerinin hareketliliğe müsaade etmesi o toplumdaki eşitsizliklerin kısmen katlanılabilir olması demektir. Rawls bu konuda bir adım öteye giderek gelir eşitsizliğindeki sürekliliğin toplumdaki görev ve konumların tarafsız bir yetenek ve beceri sınavından geçen herkese açık olması kaydıyla haklı görülebileceğini öne sürmektedir (Turner, 2007, s. 47).

Eşitsizlikten bahsederken eşitlik kavramını da göz ardı etmemekte fayda var. Toplumbilimciler, çoğu zaman, eşitliği göz ardı etmek üzere sırf eşitsizlikle uğraşmışlardır. Kültürde ve toplumsal yapıda, ya bir adalet duygusu ya da kişilerarası gerçek bir eşitlik durumu yaratan süreçlere karşı duyarlı olmak gerekir (Turner, 2007: 131). Eşitlik ulaşılması güç bir amaçtır ve ancak toplumsal gerçeklik düzlemindeki eşitsizlikler dengelenerek eşitlik amacına biraz olsun yaklaşabilir (Touraine, 2011: 379). Sosyal bilimlerdeki kilit

kavramların tam olarak ne olduklarının tanımlanamaması eşitsizlik için de geçerli bir durumdur. Bu tanımlama problemi eşitsizliğin ne ile alakalı olduğu sorusuyla bir miktar cevap bulabilir. Eşitsizlik yoksulluğu ve bir takım şeylerden yoksunluğu çağrıştırırken öte yandan eşitlik toplumsal kurumlara, fırsatlara, şartlara ve imkanlara eşit derecede ulaşabilmeyi yani yoksunluğun tam tersini ifade eder. Yani yapısalıcı bir deyişle ifade etmek gerekirse ikili zıtlıklar anlamında eşitlik diye bir şey var diye eşitsizlik vardır (ya da tam tersi).

Vatandaşlığı bir topluluğun tüm üyelerine verilmiş bir statü olarak tanımlayan Marshall'a göre [bu] statüye sahip olanların hepsi verilen statünün görev ve hakları bakımından eşittirler. [...] Öte yandan sosyal sistem bir eşitsizlik sistemidir (Marshall, 2009: 149). Çağdaş anayasaların varlıklarını çağdaş doğal hukuktaki yurttaşların özgür ve eşit ortaklardan oluşan bir yasal topluluk meydana getirmek üzere kendi istekleriyle bir araya gelmeleri görüşüne bağlayan Habermas, (2010: 125) bireyin bütünlüğünün karşılıklı tanınma ilişkilerinin sağlam kalmasına bağlı olduğunu belirtir. Bazılarına göre, eşitliğin sağlanması, yalnızca insan haklarını ve oy haklarını etkilemiştir; başkalarına göreyse, bu etkiler sosyoekonomik alana dek uzanmıştır. Yoksul olmaları nedeniyle vatandaşlık haklarından yararlanmaları dizgeli olarak engellenen insanlar, bu görüşe göre ikinci sınıf vatandaş sayılıyor ve eşitliğin sağlanması için onarımsal eylemleri zorunlu kılıyorlar (Taylor, 2010: 58).

Flew eşitliği dört tipte tanımlar: varlıksal eşitlik ya da kişiler arasındaki özsel eşitlik, istenen amaçlara ulaşmadaki fırsat eşitliği, şartlarda eşitlik ve sonuçlarda eşitliktir. Fırsat eşitliği önemli toplumsal kurumlara girme hakkının herkese tanınması ve bunun başarı ve yeteneğe bağlı olması anlamına gelirken bu yeteneğe bağlılık fikri toplumdaki temel idari ve mesleki konumların soy ve

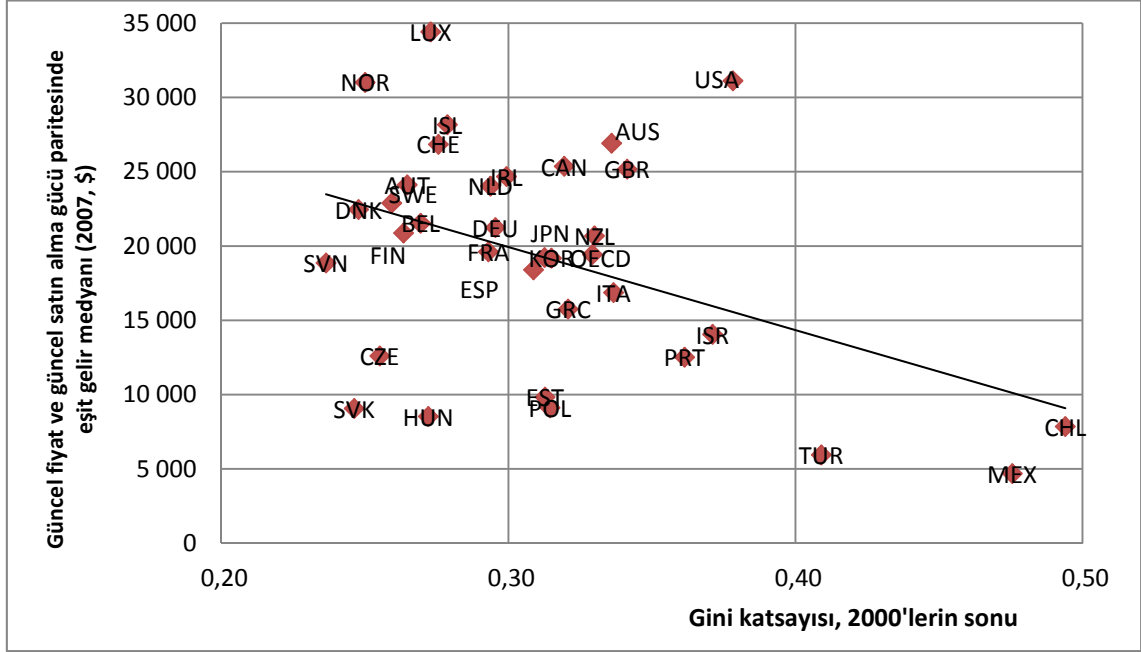
toplumsal kökenlerine bakılmaksızın, yetenekli kişilerce doldurulması gerektiğini savunmaktaydı (Turner, 2007: 35-37).

Mesleki konumların fırsat eşitliği ilkesine göre doldurulması fikri bireylerin eğitim kurumlarına da ailevi ve sınıfsal kökenlerine bakılmaksızın erişebilmesiyle paralellik göstermekteydi. Bu da modern eğitim kurumların gelişmesini, dolayısıyla bir toplumun mesleki ve eğitim yapısındaki meritokrasi anlayışının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Sonuçlarda eşitlik ise yarış şartlarda eşitsizlikle başlasa dahi bir takım hukuki ve siyasal düzenlemeler aracılığıyla sonuçlarda eşitliğin sağlanmasıdır. Bu bir bakıma pozitif ayırmacılık şeklinde de adlandırılan eşitsiz şartlarda yarışa başlayan gruplara bir takım avantajların sağlanmasıdır. İşte bu da fırsatlarda eşitliktir.

Fırsat ve olanak eşitsizliğine yol açan etkenlerin hizmet dağıtılırken oluşturulan koşullardan, bireysel farklılıklardan ve ülkenin sosyo-ekonomik koşullarından etkilendiğini belirten Ünal (1996: 262) bu değişkenleri: ekonomik etkenler (gelir düzeyi, gelir dağılımı), toplumsal etkenler (cinsiyet, dil, nüfus dağılımı, aile büyüklüğü, ana-babanın eğitim düzeyi...) politik etkenler (eğitim politikaları) ve psikolojik etkenler (bireysel farklılıklar) olarak dört gruba ayırıyor.

Gelir dağılımı ve eşitsizliği istatistiksel olarak ölçtüğü iddia edilen ve rasyonelliği tartışıla gelen Gini katsayısı ülkelerin gelir dağılımı konusundaki adalet ya da adaletsizliğini az da olsa yansıtmaktadır. Bir toplumda, eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin ne ölçüde sağlandığı, betimleyici indeksle veya çeşitli nüfus gruplarının eğitimden ne oranda yararlandıklarını gösteren dağılımlarla ölçüldüğünü belirten Ünal (1996: 259) Lorenz eğrisi ve Gini katsayısının gelir eşitsizliğini ölçmede kullanıldığını şu şekilde belirtmekte: G sıfır ile 1 arasında bir değer alır. Gini oranının "sıfır" olması dağılımda bir eşitsizlik olmadığını,

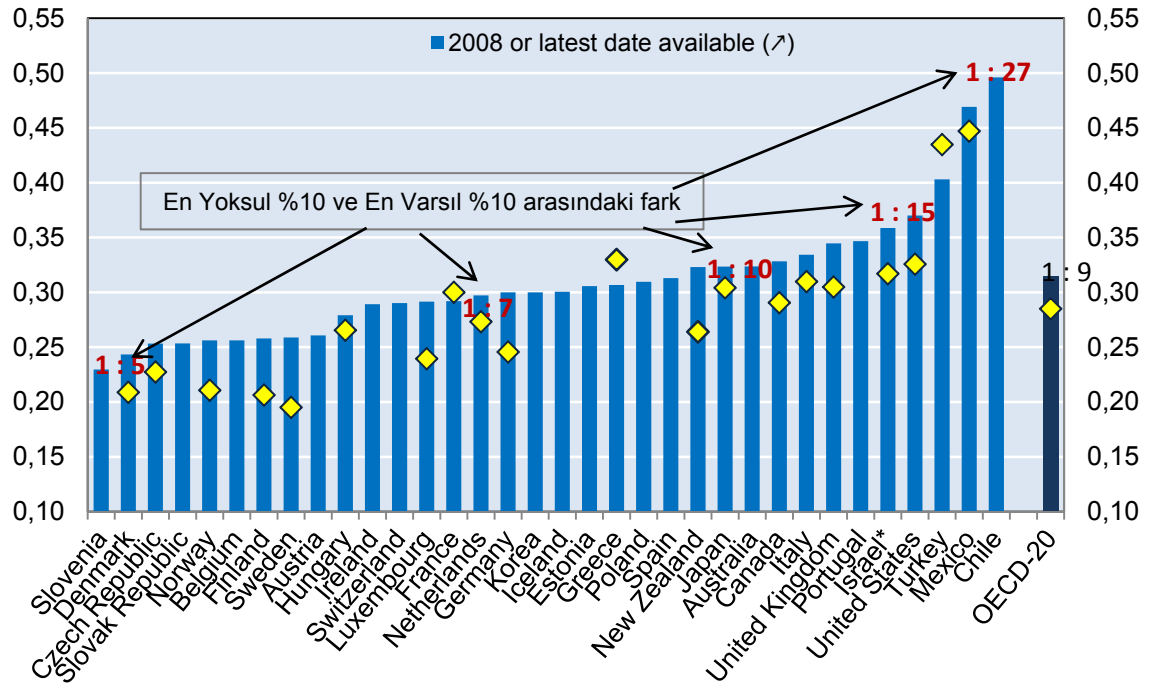
oranın "1"e yaklaşması ise eşitlikten uzaklaşma ölçüsünü gösterir (Ünal, 1996: 261).



Şekil 1. 2000'lerin Sonu İtibariyle OECD Ülkelerinin Gini Katsayıları

Kaynak: <http://dx.doi.org/10.1787/888932381874> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)

Society at a Glance 2011: OECD Social Indicators - © OECD 2011



Şekil 2. 2008 Yılı İtibariyle OECD Ülkelerinin Gelir Dağılımı

Kaynak: www.oecd.org/social/income-distribution-database.htm (Erişim Tarihi: 06.07.2013)

Şekil 1'de görülebileceği gibi, 2007 ve 2008 yılları için OECD ülkelerinin gini katsayıları incelendiğinde Türkiye'nin eşitsiz gelir dağılımı açısından 0,41 gini katsayısı ile Şili ve Meksika'dan sonraki en eşitsiz üçüncü ülke olması ve Şekil 2'de görülebileceği üzere en yoksul %10 ile en varlıklı %10 arasındaki farkın 20 kat olması vahameti ilerleyen bölümlerde daha detaylı ve eğitimle ilişkilendirilerek işlenecektir.

2.4.1. Fırsat eşitliği

Fırsat eşitliğinin, yetenekli olanları ve rekabet ortamında becerilerini kişisel başarı için kullanmaya hazır olanları ödüllendirdiğini belirten Turner'a (2007: 37) göre öte yandan ailenin sahip olduğu üstünlükleri çocuklarına aktarabildiği yerde, başarı yarışının başlama noktasında eşitlik yoktur; çünkü sözgeleşi işçi çocukları ailelerinden miras kalan eksikliklerle yarışa başlayacaklardır. İşte bu noktada Rousseau daha önce de bahsedildiği üzere Aristo'nun özgür insanlar ve kölelerin olmasını doğal bir durum (Dahrendorf, 1968: 190) olarak görmesine tam ters açıdan bakar: Kölenin çocuklarının dünyaya köle olarak geldiği gibi ağır bir karara varan hukukçular, diğer bir deyişle insanın dünyaya insan olarak gelebileceğinde karar kılmışlardır (Rousseau, 2003: 89).

Eşitlik denince akla ilk olarak maddi imkanlarda kısmen eşitlik yani yoksulluk ve varıllık arasındaki boşluğun en az olması gelirken aslında eşitlik ya da eşitsizliğin demokratik ya da siyasal bağlamda da ele alınması gerekmektedir. Eşitsizliğin bir diğer belirleyicisi olarak etnik kimlik ve göçmen statüsünün gösteren Turner (2007: 70) modern demokratik ülkelerin birçoğunda ırk ayrımcılığının, gelir dağılımının hassas bir yönü olduğunu ve 1972'de Amerika'da beyaz olmayan ailelerin ortalama gelirlerinin, beyaz ailelerin gelirlerinin üçte ikisinden az olduğunu belirtir. Etnik kimliğin bir

insanın birincil kimliği olmadığını belirten Rockefeller ise (2010: 106) bütün insanların, genel insan doğasına sahip olmaları nedeniyle – kişi olarak – eşi değerde olduklarını; bütün insanların, kişi olarak eşi biçimde sayđı görme ve doğal yeteneklerini kullanmak için eşi fırsatlara sahip olma hakları olduğunu belirtiyor. Yani kimlik açasından bakacak olursak, eşi fırsatlara sahip olma hakkını talep ederken etnik kökenimizi dayanak olarak kullanmayarak, bu hakkı Rockefeller'in de belirttiği üzere birincil kimliğimiz olan insan olmaya dayandırmalıyız. Evrensel kimlik olan insan olma kimliğimiz tabiiyetten, cinsiyetten, ırktan ya da etnik kökenden bağımsızdır.

Eğitim sistemi ve gelir eşitsizliği arasındaki bağlantıyı tanımlayan Stiglitz geleneksel olarak eğitim sisteminin fakir çocukların yaşam statülerini iyileştirme aracı olduğunu ve eşi eğitim fırsatının, eşi fırsatlara neredeyse bir tutulduğunu belirtmekte (1973: 136) ve son zamanlarda eğitimin içerisinde eşitsizliğin var olduğu en büyük kurumlardan biri olarak eleştirildiğini öne sürmektedir. Fırsat eşitliği ve eğitim konusunda iki farklı örnek burada zikredilmeye değer. Bunlardan ilki (Fransa'da) "Aileler, fırsat eşitsizliği düşüncesinden yola çıkarak çocuklarını devlet okullarından alıp özel okullara yazdırdı, çünkü özel okullarda çocukları, göçmen çocukların etkisiyle bozulmayacaktı; bu tutum sonuçta ayrımcılığı artırdı" şeklinde Touraine (2011: 260) tarafından verilirken, diğeri ise Eğitim Sen'in (2004: 41) raporunda yer almaktadır: İsvetç'te göçmen çocukların İsvetç toplumuna daha iyi uyum sağlaması ve ülkelerine geri döndüklerinde dilsel sorunlarla karşılaşmamaları için 133 dilde dil eğitimi yapılıyor. Her etnik grup kendi ana dilinde belli kurallara göre kendi dilini okullarda kullanabiliyor.

Masters (1969 : 162 – 164) fırsat eşitsizliğini analiz ederken aile geliri ve anne-babanın eğitim düzeyiyle sınırlı kalmak yerine okulu bırakma ve geri kalma oranlarını belirlemek için daha kapsamlı bir analizin gerekliliğini

vurgulamıştır. Aile geliri ve anne-baba eğitimi yanında barınma, aile genişliği, aile reisinin mesleği, anne-babanın mevcudiyeti, coğrafik konum, hareketlilik, yaş cinsiyet ve ırk üzerine de veriler mevcuttur.

Stiglitz'in (1973: 139) öne sürdüğü şüphelere göre daha fakir ailelerden gelen bireylerin hem yetenekleri hakkında daha az bilgi sahibi olmaları hem de eğitime yapacakları yatırım riski konusunda daha endişeli olmaları oldukça muhtemeldir. Şartlı geri ödeme programı da eğitim ve ona bağlı olarak yukarı hareketlilik ihtimali üzerine taleplerini azaltmaktadır.

Farklı okul bölgeleri arasındaki giderlerde de büyük farklılıklar görülmektedir; zengin aile çocuklarının katıldığı yüksek maliyetli okullar ve fakir aile çocuklarının katıldığı düşük maliyetli okullar. Eğer giderler okul performansı ile ve okul performansı da üretkenlikle ve böylece gelirle alakalıysa okulların rolü eşitsizliği kalıcılaştırmaktır. Okullarına daha fazla para harcayan toplumlar daha iyi yüzme havuzları ya da daha çekici sınıflar yaratabilirler, bu öğeler daha okul yaşamının keyfini artırabilir ancak ekstra gider sadece küçük bir bölümü üretkenlikle doğrudan alakalıdır. Hatta artan miktarlarda ve büyük çaplı yatırımlar verimlilikte nispeten küçük çaplı değişikliklerle sonuçlanır.

2.5. Eğitim

Eskiler [Yunanlılar] insanın, insan olarak tüm yeteneklerinin geliştirilmesine ve eğitilmesine çalışıyorlardı. Yeniler ise insanı bir refah, zenginlik ve kazanç gücü olmasına uygun olarak eğitmektedirler: Eskiler erdemi, yeniler ise refahı aramaya yönelmişlerdir.

(Aytaç,1992: 226'dan aktaran Ercan, 1998: 21)

Eğitimi tabakalar arası hareketliliğe olanak sağlaması, haliyle eşitsizlikleri azaltma açısından işlevsel bir kurum; ekonomik altyapı tarafından etkilenen haliyle eşitsizlikleri sürdüren, zaman zaman da ekonomik altyapıyı etkileyen bir üstyapı kurumu; eşitsizliklerin yeniden üretilmesi, meşrulaştırması ve devletin resmi ideolojisini aktarması açısından din, aile, siyaset ve hukukun yanında devletin ideolojik aygıtlarından birisi olarak tanımlamak mümkün. Bu bölüm eğitimde eşitsizliği anlamak adına eğitime sosyolojik açıdan değinecektir.

Erasmus'un ifadesiyle eğitimin amacı bireyi bu özel, kısıtlı topluma hazırlamaktır (aktaran Durkheim, 2002: 169). Endüstri toplumlarının farklı derecelerde sorumluluk ve hüner gerektiren mesleki çeşitliliği, yeteneklerine göre bireyleri seçmek için sofistike bir mekanizma gerektirmektedir. Dolayısıyla, eğitimin hayati bir fonksiyonu vardır (Ulusoy, 1996: 62). Eğitim vasıtasıyla elde edilen yetenekler ise diploma ve sertifika gibi dokümanlarla birey tarafından işverenlere kişinin iş için makbul, münasip ve nitelikli olduğunun ispatıdır. Bu düşüncenin aksi ileride de tartışılacağı üzere çatışmacı kuramın bu hayati fonksiyonun gerçekleşebilmesi için yapılan yatırımların, gerçekleştirilen sınavların eşitsizlik yarattığı yönündedir.

Ulusoy (1996: 62) okulun bir başka işlevini ise Giddens'tan şu şekilde aktarıyor: okul, o toplumun öz değerlerini yeni nesillere aktararak toplumsal bütünleşmeye ve birliğe de katkıda bulunur. En azından ilkokulda standartlaştırılmış müfredat programı bütün öğrencilere hangi etnik kökene ve sosyal sınıfa mensup olurlarsa olsunlar ortak kültürel mirası aktarır. Okulun tek işlevi öğretmek değildir; hem öğrenciler arasındaki çeşitliliği desteklemeyi hem de öğrencilerin bireysel kişiliklerinin oluşup kesinleşmesine aracı olan etkinlikleri çoğaltmayı içeren bir de eğitim işlevi vardır (Touraine, 2011: 364).

Eğitimin mesleği ve mesleğin niteliğinin de geliri etkilediği varsayımından hareketle gelir ve eğitimin ilişkilendirilebileceği iki önemli durum vardır. Birincisi eğitimin bireylerin üretkenliğin artıran yetenek ve iyi çalışma alışkanlıkları edinimini içeren geleneksel süreç olduğunu vurgular, çünkü eğitim üretkenlikle alakalıdır ve daha iyi eğitim demek bireyin daha yüksek gelire sahip olması demektir. İkinci görüşe göre eğitim farklı bireyleri farklı işler için ayıran bir seçme aracıdır; daha iyi eğitim almış bireyler, daha iyi işlerde çalışmaktadır. Ayrıca elde edilen bulgular göstermektedir ki daha uzun yıllar eğitim alan bireyler daha fazla gelire sahiptir (Stiglitz, 1973: 136). Buna benzer bir şekilde Weber'in de işaret ettiği gibi, - eğitim kalitesi de dâhil olmak üzere - itibar edilen yeteneklere sahip olma, "pazar gücü"nü etkileyen başat faktördür (Giddens, 1999: 130).

Eğitim ile ilgili yapılan birçok tartışmanın yanında öğrencinin öğrenci olarak değil de birey olarak ele alınması, yani tanınması önemlidir. Eğitimdeki merkezi konumu nedeniyle öğrenci birçok açıdan ele alınmaktadır. Ancak öğrencinin sadece istatistiksel var oluşu sosyal bilimlerin bu konudaki en büyük eksiklerinden bir tanesidir. Meseleye kimlik açısından bakılacak olursa, birey sadece herhangi bir kimlik gibi öğrenci kimliğiyle sınırlandırılmamalı. Bir öğrencinin, aynı zamanda bir kadın, bir işçi çocuğu, bir engelli veya farklı bir

etik kökene dahil olabileceğini belirten Eğitim Sen (2004: 9-10) bu konuyu şu şekilde vurguluyor: Geleneksel yaklaşım insanların biçimlenişini ve kimliklerini birden fazla ilişki bağlamında düşünmeye elvermez. Geleneksel yaklaşımda, öğrencinin hem cinsiyeti hem de sınıf aidiyeti ele alınmamaktadır.

Bir sonraki bölümde konu olacak eğitim ile ilgili eşitsizlik ya da fırsat eşitliği konusu Levin (1976: 157) tarafından şu şekilde dile getiriliyor: Eğitim sistemi anne-babanın varlığı, geliri, eğitimi, siyasi gücü, sosyal bağlantıları, kültürü vb. değişkenlerdeki farklılıkları telafi etmelidir, böylece bu faktörler çocuğun belli bir düzeyde varlık, gelir, eğitim, siyasi güç ve sosyal bağlantılar elde etme şansını etkilemez.

2.5.1. Eğitim ve eşitsizlik

Fakat esas mesele eğitim tarzındadır. Bu da belki eğitim tarzının cemiyet içerisinde oynanacak rolü, gelir miktarını, bu gelirden istifade ediş şeklini geniş ölçüde tayin etmesinden gelmektedir. Şurası muhakkaktır ki herkesin tahsil derecesi, devam ettiği okullar ekseriya sosyal sınıflandırmada en esaslı unsurları teşkil eder (Laroque, 1969: 16).

İşlevselci yaklaşıma göre meritokrasi kavramı bireyin toplum içerisinde ırk, din, cinsiyet, sosyal sınıf, kültür, vs.den bağımsız eğitimden faydalanabilmesi ve doğal olmayan eşitsizliklerin eğitim yoluyla ortadan kaldırılabilmesini amaçlamaktadır. Bu da tabakalaşma açısından hareketliliğe müsaade eden, yani açık olan toplumda eğitim sayesinde mümkündür. Bir başka deyişle eğitim bireyin doğuştan gelen fark ve eşitsizlikleri gidermesi adına önemli bir kurumdur. Ancak eğitimin hareketlilik adına önem arz etmesinin yanında toplumsal eşitsizlikleri yeniden ürettiği savı başta Bourdieu (1990) olmak üzere başka toplumbilimcilerin (Bernstein, 2003; Weis, 1979;

Stanton-Salazar ve Dornbusch, 1995; Hearn ve Olzak, 1981) de değindiği bir husustur. Bu kısımda ise eşitsizliğin sınıf konumu, hareketlilik ve tabakalaşma ekseninde eğitime yansıması ele alınacaktır.

Günümüz eğitim sisteminin bir kriz içerisinde olduğunu düşünerek - en azından Türkiye özelinde - eğitimin metalaşması, her köşe başında bir eğitim kurumu olması (dershane, kolej, vakıf üniversitesi) ve dersanelerin okullara dönüştürülmesi tartışmaları ışığında ülkelerin yaşadığı ekonomik krizlerin daha çok alt sınıfları etkilediği günümüzde okul eşitsizlikleri azaltıyor mu artırıyor mu? Bu konuda çok farklı görüşler olmasına rağmen genel kanı okulun eşitsizlikleri artırdığı yönündedir. Literatürde alt toplumsal sınıflardan olup ekonomik açıdan güç koşullar altında yaşayan ailelerin çocuklarının daha üst sınıfların çocuklarına göre başarısız olduğu görülmektedir. Farklı sınıflar arasında ekonomik eşitsizliğin arttığı oranda eğitim başarısı arasındaki farklılık da büyümektedir. Oysa ideal olan okul tipi ya da eğitim modeli bireyi her türlü farklılıktan bağımsız insan olarak fırsat eşitsizliğinden korumak durumundadır.

Eğitimin eşitsizliği artırdığı/yeniden ürettiği ya da giderdiği tartışmalarının ortasında cevap bulması gereken soru (eşitsizliği tamamen yok etmek olmasa da) eğitimin en azından şimdilik farklı sınıflar arasındaki mesafeleri koruma işlevine sahip olabilmesidir. Çünkü eğitimin ticarileştiği günümüzde yükseköğretim kurumu sayısı her gün artmaktadır ve üniversiteler işgücü talebinden fazla mezun vermektedir. Küreselleşen ve bilgi ekonomisine giden bir dünyada rekabet, her alanda olduğu gibi iş gücü piyasasında ve bilgi işçileri arasında her geçen gün artmaktadır. Mezuniyet sonrası iş hayatıyla tanışan kişi için, artık diploma yeterli olmamakla birlikte kişide yabancı dil, özgüven, duygusal zeka, yaratıcılık gibi yetkinlikler de aranmaktadır. (Türk-Eğitim-Sen, 2010: 169). Türkiye özelinde eğitimin giderek özelleşiyor olduğuna

dair rakamlar sonraki bölümlerde verilecektir. Üniversitenin sadece bilgi üreten değil, ekonomik kalkınmanın temel motoru olarak görülmeye başlandığını belirten Ercan (1998: 191) son yıllarda çokça dile getirilen üniversite-sanayi ilişkisinin üniversiteyi bir firmaya dönüştürdüğünü belirtmiştir (1998: 142).

Wolf eğitimin hedeflerini (2010: 102) "kendimizi, tarihimizi, çevremizi, dilimizi, siyasal sistemimizi (ve özel bir ilgi duyduğumuz ya da benzer yönleri olan toplumların tarih, kültür, dil ve politikasını) öğrenmeye çalışmak olarak belirtiyor. Bu tespit başta sorunsuz gibi gözükse de bu hedefler çokkültürlü toplumlar için çok gerçekçi olmasa gerek. Evet, eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için dil çok önemlidir. Çünkü eğitim sürecinde kazandırılmak istenenlere dil aracılığı ile ulaşılır. Yukarı da bahsedilen hedefler de, öğrenme ve öğretme de ancak net anlaşılır bir dil ile gerçekleşebilir. Ancak hangi dil? Dil, eğitim, kültür ilişkisi ilerleyen bölümlerde tartışılacak önemli bir husustur.

Daha önce değinildiği üzere toplumsal eşitsizlik tabakalaşmanın bir unsuru olan hareketliliğin sağladığı "umut" sayesinde kısmen normal ve meşru karşılanabilir. Eşitsizlikten yola çıkarak fırsat eşitliğinin sağlanabilmesinde eğitim kilit bir rol oynamaktadır:

Eşit eğitim olanağı, istenebilir ve uygulanabilir bir hedeftir, ne var ki bunu yalnızca zorunlu okullaştırmayla olabilir sanmak; kurtuluşu kilisede aramak gibidir. Okul, günümüz işçi sınıfının dünya dini olmuş teknolojik dönemin yoksulları için bomboş kurtuluş vaatleri vazeyiyor. Ulus-devlet, bütün halkı, geçmişin toplum üyeliğine alınma törenlerine ve hiyerarşik terfilere benzemeyen ve diplomayla belgelenen gruplara bölünerek, bu sistemi kabul etmiştir. (Illich, 2010: 24)

Devlet, eğitimi insanın temel bir hakkı olarak görmeli ve yurttaşları arasında hiçbir ayırım (etnik, dinsel, cinsiyete dayalı) gözetmeden bu hakkı kullanabilmeleri için olanak sağlanmalıdır ve mevcut eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya, bireyler için daha özgür ve kendini geliştirme ortamı yaratmaya dönük önlemleri almalıdır (Eğitim Sen, 2004: 19). Sosyal devletin fırsat eşitliği adı altında gerçekleştirmek istediği sonuç eşitliğini güvence altına almadığı için tam olarak eşitlik sayılamaz. Bir başka deyişle eğitim hizmetinin devlet eliyle dağıtılması yani ücretsiz olmasının, kitapların devlet tarafından ücretsiz dağıtılması, harçların kaldırılması eşitlik yaratan bir durum gibi gözükse de eşitsizliği koruyan, yeniden üreten ve meşrulaştıran bir durumdur. İçinde bulunduğumuz modern toplumu "diploma toplumu" olarak adlandıran sosyologlardan Touraine bunu şu şekilde resmediyor:

Eğitim düzeyi yüksek bir ailede yaşayan bir çocukla ana babası Fransızca konuşmayan çocuğu, yalnızca aynı okulda okuyorlar ve ikinci çocuğa birinci çocuğun atalarının tarihi öğretiliyor diye, birbirine eşit olarak mı değerlendireceğiz? Eşitlik ulaşılması güç bir amaçtır ve ancak toplumsal gerçeklik düzlemindeki eşitsizlikler dengelenerek eşitlik amacına biraz olsun yaklaşabilir. Eşitlik düşüncesinin, bireysel ya da ortak yaşamın gerektirdiği en ağır yükleri sırtlayan öğrencilerin lehine büyük çabalar harcanmasına yol açtığı doğrudur kuşkusuz. (Touraine, 2011: 379)

Buradan hareketle mesleklerin, saflarına katılacak olanlar için, mesleki görevlerin yerine getirilmesiyle pek az ilgisi olan, ama toplum içindeki statü ve ayrıcalıkları bakımından büyük öneme sahip eğitim şartları koymaları (Turner, 2001: 13 ve 2007: 75) ve sosyal devlet anlayışının eğitimden elini çekerek özel

sektöre yer/yol açması eşitsizlikleri koruduğu hatta artırdığı argümanına temel olacak niteliktedir.

Diplomanın günümüzde toplumsal statü ve güç aracına dönüştüğünü iddia eden Ercan (1998: 49) özel okullarda para ile elde edilen bir metaa dönüştüğü oranda toplumda var olan güç ilişkilerinin ve hiyerarşinin de yoğunlaşarak üretilmesine neden olmakta olduğunu vurguluyor. İleride de bahsedileceği üzere elit kesimlerin çalışanlarını ya da üyelerini artan bir şekilde özel ve elit okullardan seçmesi yalnızca bugüne has bir mesele değildir. Sanayi sonrası toplumlarda meslek yapılarında bu ayrımcılık var olagelmıştır. Öte yandan günümüzde aşırı derecede büyüyen refah devletinin yerine getirmekle yükümlü olduğu eğitim, sağlık, sosyal güvenlik gibi kamusal hizmetlerden elini çekmesi gerektiği fikri de mevcuttur (Erbaş ve Coşkun, 2007: 18).

Türkiye’de yoğun bir biçimde eğitimin ticarileşmesi ve özel okulların artması bu tür eşitsizlik çalışmaları adına önemli bir alan oluşturmaktadır. Türkiye dışında demokrasi, özgürlük ve eşitliği her fırsatta vurgulayıp başköşeye oturtan Amerika ve sanayileşmiş Batı Avrupa ülkelerinde görülen, üst sınıflardan gelen çocuklar daha elit okullara giderken alt sınıflardan gelen öğrencilerin ya anca zorunlu eğitimi tamamlaması ya da düşük seviyede okullara ve mesleki okullara yönelmeleri bir manada eşitlik, özgürlük gibi söylemlere bir tezat oluşturmaktadır. Örneğin, Fransa’daki klasik ortaöğretim dizgesinin yalnızca, yüksek toplumsal ulamlardan gelen öğrencileri alan seçkinli liselerde sürdürdüğünü belirten François Dubet, daha alt toplumsal ulamlara doğru inildikçe ve çoğunlukla yoksun ulamlardan gelen öğrencileri alan meslek liselerine geçildikçe söz konusu eğitim dizgesinin işlemediğini göstermiştir (aktaran Touraine, 2011: 368). Türkiye’de bu devlet okullarında uzunca zamandır görülen bir durum. İleriki bölümlerde bahsi daha detaylı geçeceği üzere özel okullarda da bu tür ayrımlar yapılmakta. Ülkemizde köklü

ve elit diye tanımlanabilecek bazı özel kolejlere girmek için sadece ekonomik varlık yetmemekte, belli bir düzeyde başarının da bir seçim kriteri olduğu bu okullarda belli başlı elit parti ve cemiyetlere aidiyet de seçim için önemli bir kriterdir. Bu Weber'in statü ve parti nosyonlarına oldukça uyan bir durumdur.

Okulun eşitsizlik yarattığı tartışması belki de 1980 yılında, ülkedeki üniversiteleri kapatacağını, yaşamın tümünü bir eğitim sürecine dönüştüreceğini söyleyen Castro'nun okulsuz toplum eğilimine kadar gidebilir (Illich, 2010: 21). Ancak Castro ve Illich'in tüm yaşamın bir eğitim sürecine dönüşmesi ideali, her faaliyetin karşılığında kredi edinildiği, her evrenin sertifikalandırıldığı kısacası her şeyin karşılıklı olduğu Bologna süreci gibi eğitimi tek tipleştiren programlardan muhtemelen farklı bir çerçeve çiziyordu. Öte yandan üniversitenin kuramsal bilginin formüle edildiği ve değerlendirildiği temel yer olduğunu düşünen Bell ve Touraine'e göre, üniversite yeni yeni oluşan toplumda anahtar kurum olur. Eğer fabrika, mal üretiminin ana kaynağı olarak sanayi toplumunun özü idiyse; kurumsal bilgi kaynağı olarak üniversite de sanayi-sonrası düzenin merkezi odağıdır (Ünal, 2011: 70).

Eğitim eşitsizliğinin türlerini Doğan (1998)'den aktaran Hesapçioğlu ve Dündar, (2011: 119) ilk eşitsizlik türünü devletin okula yaptığı katkı farklılıkları olarak gösteriyor. Buna göre öğrenci başına düşen harcamalar, okul araç ve gereçleri ile kütüphane imkânları bu eşitsizliği ortaya koyar. İkinci olarak okulun etnik ve ırksal kompozisyonu da bir çeşit eşitsizliktir. Öğretmen ve öğrencilerin motivasyonu ile bu konudaki farklılıklar üçüncü tür eğitim eşitsizliğidir. Dördüncü ve beşinci tür eşitsizlikler ise aynı kişisel katkı şartlarıyla sonuçların eşitliğidir ki bu, yetenekleri ve çevreleri aynı olmayan bireyler için okulun sonuçlarına göre tanımlanmaktadır.

Eğitime erişme hakkı ve eğitim eşitsizliklerinin giderilmesi idealleri sadece günümüzün ya da 1980'lerin tartışma konuları olmamıştır. Bu düşüncelerin tarihsel gelişimine bakıldığında 1940'lı yıllardan bugüne dek hala eğitim ile ilgili çeşitli hak ve özgürlük bildirgeleri yayınlanmakta. Sayıca oldukça çok olan bu bildirgelerden hem eski olması hem de dikkat çekici olması sebebiyle 10 Aralık 1948'de BM bünyesinde oluşturulan İnsan Hakları Komisyonu tarafından hazırlanan ve Türkiye'nin de 6 Nisan 1949 tarihinde imzaladığı bildirgenin 26. maddesinin 1. bendinde "herkesin eğitim hakkına sahip olduğu, eğitimin en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasız ve ilköğretimin zorunlu olması gerektiği, teknik ve mesleki eğitimin herkese açık olacağı ve yükseköğrenimin yetenek esasına göre herkese açık olması gerektiği" ifade edilmiştir (Eğitim Sen, 2004: 23).

Eğitimin ulaştığı kitleler ve niteliği fırsat eşitliği açısından Weber'in yaşam şansları diye tanımladığı dünyaya sağlıklı gelmek, doğumdan sonra sağ kalmak, iyi beslenebilmek, sağlık hizmetlerinden yeterince faydalanabilmek gibi bir takım hayati ve temel unsurlar kadar önemlidir. Tabi bu noktada genetik faktörler de göz ardı edilmemelidir. Alt sınıfta olan bir ocuk bir takım hastalıklara genetik olarak yatkın olduğu kadar zekâ da bu noktada önem taşımaktadır. Ancak yine de zekâ seviyesinin tek başına yeterli olmadığı literatürdeki bir takım çalışmalarla (başta nesiller arası maddi, kültürel, sosyal ve sembolik sermaye aktarımının eğitime etkisini savunan Bourdieu olmak üzere) ortaya konmuştur.

Levin'e (1976: 148) göre eğitimde fırsat eşitliğinin varlığı dört standarda göre değerlendirilir. Bunlar eğitime erişmede eşitlik, eğitim sürecine katılımda eşitlik, eğitimden alınan sonuçlarda eşitlik, eğitimin yaşam şartları üzerindeki etkisinde eşitlik. Bu durumda eğitim fırsatında eşitlik eğitim sisteminin bütün yeteneklerin sosyal köken, cinsiyet, ırk ya da diğer rasyonel olmayan

standartlardan ziyade değere göre geliştirileceğini, ayırt edileceğini ve dağıtılacağını garanti ederek üretken hiyerarşideki pozisyonlara açık tutulmasını sosyal hareketlilik için gerekli görülmektedir. Neredeyse bütün görüşler eğitimde fırsat eşitliğinin farklı ırk, cinsiyet ve sosyal kökenleri temsil eden kişilerin mesleki pozisyonlar, iş rolleri, gelir ve diğer yetişkin alternatifleri için aynı seçimlere sahip olmalarıyla başarılabilirliği konusunda birleşmektedir. Şu ana kadar bahsi geçen eşitsizliğin farklı yönlerinden (ekonomik, sosyal ve kültürel) bir veya iki tanesini gidermek eşitsizliği ortadan kaldırmak ya da azaltmak anlamına gelmez. Örneğin her bireye okula girme şansının tanınması sonuçlarda eşitliğin sağlandığı anlamına gelmeyeceği gibi eşitsizliği diğer yönlerden artırabilir. (Bireyin daha kötü konuma gelmesi anlamında değil, yarışa daha avantajlı başlayan bireylerin daha iyi konuma gelmesi açısından).

Eğitimde fırsat eşitliğinin en önce akla gelen karşılığı muhtemelen eğitim sistemine erişimde eşitliktir. Eğitim, toplumdaki tüm bireylerin yararlanabilecekleri bir hak olmalıdır. Herkese eğitim verilmesi ilkesi, cinsiyet, renk, ırk, dil, din köken, yaş gibi öğelerde ayırım yapılmayacağını kapsayacak şekilde tanımlanmıştır (Eğitim Sen, 2004: 10). Eğitime erişimde eşitliğin, iş gücüne ana giriş noktasını oluşturan düzeye kadar bedava eğitim sağlanması, sosyal geçmişe bakmaksızın bütün çocuklar için ortak bir müfredat oluşturulması ve farklı sosyal geçmişe sahip olan çocukların aynı okula katılımlarının sağlanması ile mümkün olacağını söyleyen Levin (1976: 153) düşük sınıf kökenli çocukların yüksek sınıftan olanlara oranla eğitime katılımını azaltan iki tür engelden bahsetmektedir: Birincisi okul dışında oluşan, ikinci ise okul yapısı içinde yer alan engeller. İlki aile beklentileri ve sınırlı gelir gibi faktörleri içerir. Düşük sınıf aileler çocuklarının eğitime ilişkin daha düşük beklentilere sahip olabilirler ya da düşük gelirleri gençleri

ailelerine finansal destek sağlamak zorunda bıraktığı gibi gerekli kitaplar, kıyafet ya da özel kurs ve sınavlara hazırlık için özel öğretmene ayrılacak finansal kaynakları sınırlandırabilir.

Amerika'da en iyi üniversitelere giren öğrencilerle kamu okullarına giren öğrencilerin ailelerinin gelirlerinin mukayese edildiği çalışmada (Kerbo, 1991 : 422) görülebileceği gibi Amerika'da ailenin geliri eğitimin nicelik ve niteliği açısından önemli rol oynamaktadır. Daha önce de bahsedildiği gibi gelir sadece okula devam etme oranlarını etkilememekte aynı zamanda devam edilen okulun kalitesine de yansımaktadır. Bu şekildeki farklılıkların en önemli sebeplerinden birisi Amerika'da eğitimin paralı olması ve ücretlerin yüksek olması gösterilebilir.

Eğer okula devam etme ve hatta nitelikli okullara devam etmede asıl olan zeka olsaydı sınıfsal miraslar daha fazla değil daha az olurdu. Bu varsayımı Sewell ve Shah'ın çalışması daha net somutlaştırıyor (Kerbo, 1991: 422). 1968 yılında 9,007 öğrenci ile yürütülen bahse konu çalışmaya göre üstün zekaya sahip olup aynı zamanda üst sınıflardan gelen öğrencilerinin %91.1'i kolejlere devam ederken üstün zekaya sahip olup öte yandan alt sınıflardan gelen öğrencilerin sadece %40.1'inin kolejlere devam etmektedir. Öte yandan elde edilen verilere ters açıdan bakıldığında yani zekanın düşük olduğu durumlarda ise tablo yine değişmiyor: düşük zekaya sahip olan ve yüksek sınıflardan gelen öğrencilerin %58'i kolejlere devam ederken, alt sınıflardan gelen ve düşük zekaya sahip olan öğrencilerin %9.3'ü kolejlere devam etmektedir.

Toplumsal hareketlilik bölümünde incelenen Featherman ve Hauser'in (1978: 309) çalışmasında zeka seviyelerinden bağımsız bir şekilde yüksek sınıflardan gelenlerin %84.2'si kolejlere devam ederken yine zekadan bağımsız

olarak alt sınıflardan gelenlerin %20.8'i kolejlere devam etmiştir. Yani gelinen sınıf nitelikli eğitime ulaşmada önemli bir unsurdur.

Fırsatlarda eşitlik - bu çalışmanın vurgulamaya çalıştığı biçimiyle fırsatlarda eşitsizlik - zorunlu eğitim, ücretsiz kitap bir takım devlet politikaları ile giderilmeye çalışsa da sonuçlarda da eşitlik sağlanmadığı sürece eşitlikten söz etmek mümkün değildir. Literatürde sınıf konumunun üniversite ortalamasının zayıf bir yordayıcısı olduğunu belirten çeşitli çalışmalar olmasına rağmen (Barger ve Hall, 1965; Bayer, 1968; Labovitz, 1975) ebeveynlerin geliri ve ortalamalar bazında üniversite mezuniyeti çalışmasında (Conolly ve Snyder, 2005; Mishel, Bernstein, ve Allegretto, 2006) da görüleceği üzere sınıf konumu veya en azından ebeveynlerin geliri ile üniversite tamamlama arasında bir miktar da olsa bir ilişki söz konusu (Kerbo, 1991: 423).

Toplumda devlet tarafından sağlanan en hayati hizmetlerden bir tanesi sağlık iken eşdeğerde önemli olan bir başka hizmet eğitimidir ve varsıl vatandaşların sağlık ve eğitimde aldıkları hizmet ile yoksul vatandaşların aldıkları hizmetler eşit değildir. Bu noktadan hareketle aşağı yukarı aynı zeka seviyesine sahip olan ancak farklı sınıflardan gelen çocukların başarısı ağırlıklı olarak ekonomik temellidir ve kötü beslenme, sağlık hizmetlerinden yeterince faydalanama, ebeveynlerin eğitim durumları ve meslekleri, maddi yoksunluğun yanında ve ona bağlı olarak kültürel ve teknolojik yoksunluk, aile ferleri sayısı, yaşanan hane, mahalle, bölge gibi unsurlar bu çalışmanın da temel problemleriyle büyük ölçüde örtüşmektedir.

Hesapçıoğlu ve Dünder eğitsel başarı konusundaki modelleri şu şekilde sıralamaktadırlar: çocukların öğrenme gizillerinin doğuştan eşit olmadığı, bu eşitsizliğin aile kökenleriyle de ilişkilendirilebileceği ve başarı farklarının kaynağının kalıtsal yetenek olduğu meritokrasi modeli, eğitsel başarıda aile çevresinin yetenekten daha önemli olduğu ve sosyo-ekonomik yapı

eşitsizliklerini yansıtan köktenci model, ayrıcalıklı sınıfların çocuklarının daha zeki ve başarılı olmalarını, daha seçkin okullara gitmelerini doğal karşılayan geleneksel seçkin model, yeteneğin büyük ölçüde kalıtsal olduğunu düşünen ve zekayla aile kökeni arasında zayıf bir ilişki kuran evrimci liberal model, ve evdeki kültürel yoksunluğun yaşam biçimi, konut türü, tüketim kalıpları, ana babanın eğitimi gibi etmenlerle ilgili olup başarı üzerinde başlı başına ama değişebilir bir etkiye sahip olduğu görüşü olan ödünleyici liberal model (2011: 125-126).

Kathleen ve O’Riordan (1998) çalışmalarında düşük gelirli ve işçi sınıfından gelen çocuklar için eğitime erişim ve katılımında en büyük engelin yoksulluk olduğunu söylemişler ve yoksulluğun etkilerinin çeşitli alanlarda kendini gösterebileceğini öne sürerek yükseköğrenim için başvuru formu edinmeye gereken paranın bile bir tür engel olduğunu dile getirmişlerdir. Çocuk okula gidebilse bile, ailenin büyüklüğünün ve çocuğun cinsiyetinin, ailenin olanaklarının çocuklar arasında paylaştırılmasını etkilediğini belirten Ünal (1996:223) ailenin eğitim düzeyi ve eğitimden beklentilerinin de eğitimin sürdürülmesinde etkili olduğunu böylece çocukların sahip olacakları eğitim fırsatının, nasıl bir ailenin üyesi olduklarına bağlı olarak farklılaşacağını belirtir.

Gerçekten de karın doyurmak, ısınmak, barınmak gibi birincil ihtiyaçlarını ancak karşılayanlar (karşılayamayanlara doğumdan okul çağına gelinceye kadar hayatta kalmanın bile şansa bağlı olmasından ötürü değinmeye bile gerek yok) için eğitim erişmesi güç, herhangi bir lüks tüketim malzemesi niteliğindedir. Devlet eliyle yükseköğrenime başlayacak kadar eğitim alsalar ve meritokratik bir biçimde başarıyla yükseköğrenime katılabilirler dahi bu çocukların ilgileri, alakaları, tutumları ve birinci öncelikleri daha şanslı olan yaşlılarına göre farklı olacağından sonuçlarda çok fazla değişiklik olmayacaktır. Tüm bunları bir arada düşünerek eşitsizliğin farklı veçhelerinin eğitim şansını,

dolayısıyla meslek ve hareketlilik şansını en nihayetinde statüyü etkilediği söylenebilir. Bir çocuğun, eşitlikte eğitim alma hakkıyla, varıl bir yaşının konumuna çok az ulaşabileceğini ve aynı okulda akran olarak başlasalar bile, yoksul çocukların, orta sınıf aile çocukları için elbette mümkün olan eğitim olanaklarının çoğundan uzak olacağını belirten Ilich (2010: 20) bu farklılığın (ya da üstünlüğün) evlerdeki sohbetlerden, kitaplardan, gezilen görülen yerlere kadar farklı okul dışı faktörlerden kaynaklandığını iddia eder ki bu iddia bu çalışmayı bir sonraki bölümde detaylı bir şekilde incelenecek olan ve bir başka araştırma problemi olan Bourdieu'nun kültürel sermaye kavramına götürür.

Bernstein 1971'de işçi sınıfı öğrencilerinin dil yetersizliklerinin okul ve kariyer hayatlarındaki başarılarının düşmesinden sorumlu olduğu varsayımında bulunmuştur. Bu yaklaşım Yetersizlik Hipotezi (Deficiency Hypothesis) olarak bilinmeye başlanmış ve işçi sınıfı öğrencilerin dil kullanımlarının kısıtlı ve nitelik bakımından da yetersiz olduğu varsayılmıştır (Dekkers, 2007: 122). Ekonomik ve kültürel sermayeye örnek olarak Kathleen ve O'Riordan'ın (1998) İrlanda'da 122 kişiyle yaptıkları görüşmeler kapsamında gerçekleştirdikleri araştırma verilebilir. Araştırmada iyi aile desteği, yarım zamanlı iş, yetenek gibi faktörlerin eğitime katılım ve erişimdeki engelleri azalttığı dile getirilmiştir. Okulda herhangi bir problem varsa ekonomik açıdan varlıklı ailelerin çocuklarının özel ders almasını sağlayabildikleri, ancak işçi sınıfı çocukların en düşük imkânlarla eğitimlerini devam ettirmek durumunda olduğu öne sürülmüş, kaynak yetersizliğinin de işçi sınıfı öğrencilerin karşılaştığı en önemli sorunlardan biri olduğu dile getirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bir diğer sonuç da Türkiye'de de benzer şekilde olduğu üzere düşük gelirli ailelerden gelen çocukların ev bütçesine katkıda bulunmak için baskı altında olmalarıdır, ancak özel okullarda okuyan bütün çocuklar çalışmak için gerek duydukları her türlü desteğe sahiptirler.

Çalışmak için yeterince sessiz bir ortam bulunmaması ya da küçük kardeşleriyle ilgilenme gereklilikleri gibi yaşam şartlarında öğrencilerinin akademik başarılarının bu tip engele sahip olmayanlarla kıyaslandığında daha düşük olduğu, bazı öğrencilerin kış mevsiminde eldivenlerle çalıştığı, sıcak olduğu için televizyonlu ortamda oturmak ve çalışmak zorunda oldukları söylenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler avantajsız durumda olan öğrencilerin neredeyse yarısının yarım zamanlı çalışmak zorunda olduklarını ve bunun onların seçimi olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin çalışıyor olmalarının onların akademik çalışmaları üzerinde olumsuz etkisi olduğu ve bu durumun çocukların okulu bırakmasıyla neticelendiği dile getirilmiştir. Elde edilen bir diğer sonuç ise kaynak yetersizliğinin de performansı etkiliyor olmasıdır. En basit anlamda, öğrenciler başarılı olmak ve bu yarışmacı sistemde bir yükseköğrenim kurumuna girebilmek için ihtiyaçları olan kaynakları elde edemeyebilirler, çünkü fark yaratacak eğitim kaynak ve hizmetlerine erişecek konumda olmayabilirler.

Geleneksel olarak eğitim sisteminin fakir çocukların yaşam statülerini iyileştirme aracı olduğunu ve eşit eğitim fırsatının, eşit fırsatlarla neredeyse bir tutulduğunu söyleyen Stiglitz (1973: 136), son zamanlarda eğitim sisteminin içerisinde eşitsizliğin var olduğu en büyük kurumlardan biri olarak eleştirildiğini öne sürmektedir. Gelir ve eğitimin ilişkilendirilebileceği iki önemli durum vardır. Birincisi eğitimin bireylerin üretkenliğin artıran yetenek ve iyi çalışma alışkanlıkları edinimini içeren geleneksel süreç olduğunu vurgular, çünkü eğitim üretkenlikle alakalıdır ve daha iyi eğitim demek bireyin daha yüksek gelire sahip olması demektir. İkinci görüşe göre eğitim farklı bireyleri farklı işler için ayıran bir seçme aracıdır; daha iyi eğitim almış bireyler, daha iyi işlerde çalışmaktadır. Ayrıca elde edilen bulgular göstermektedir ki daha uzun yıllar eğitim alan bireyler daha fazla gelire sahiptir.

Eğitimdeki eşitsizlikleri sadece ekonomik, sınıf ya da kültürel temelli olarak algılamak eksik kalacaktır. Eğitimdeki etnik farklılıklar gibi ve belki de bir o kadar önemli olan sosyal eşitsizlik türü de bu çalışmada da kısmen sorgulanmaya çalışılan cinsiyet temelli eşitsizliklerdir. Bu konuda "her eğitim seviyesindeki cinsiyet farkının işçi sınıfı kökenli çocuklarda orta sınıftan gelenlere göre çok daha büyük" olduğunu savlayan King'e (1987: 288) göre bu farkın erkeklerden ziyade kızlarda daha büyük olduğu görülmektedir. Eğitimin daha yüksek seviyelerinde cinsiyet farkı her iki sınıf için de büyür ancak işçi sınıfı için daha büyüktür. Sınıf farkı da her iki cinsiyet için büyümektedir ancak yine de erkeklerle kıyaslandığında kızlar arasında daha büyüktür.

Eğitim alanında ortaya çıkan eşitsizliklerin kaynağı büyük ölçüde ülkenin toplumsal yapısına, kazançlarına, kültürel zenginliklerine ve değişik toplumsal gruplar arasındaki güç dağılımının eşitsizliğine sıkı sıkıya bağlıdır (Hesapçioğlu ve Dünder, 2011: 119). Bu anlamda gelişmekte olan toplumlarda sanayinin ihtiyaçları doğrultusunda ağır işleri gerçekleştirmek üzere işçilere ihtiyaç vardır. Eğitimli kesimlere yüklenemeyecek bu işler ya eğitim al(a)mamış kesimlere, ya da niteliksel olarak sanayi odaklı eğitimin alanlarca gerçekleştirilecektir. Touraine'in de belirttiği gibi (2011: 364) alttoplumsal düzeylerden gelen öğrencilerin çoğunlukla mesleki öğretime yönelmeleri, buna karşın, genel öğretimin orta ve üst sınıflardan gelen çocukları hedef alması Türkiye'de de gözlemlenen bir sorundur.

Bu çalışmanın eğitim ile ilişkilendirilmiş ve ilişkilendirilecek tüm diğer faktörlerini (sosyal, kültürel) hiçe saymadan, ekonomik boyutu için daha önce de zaman zaman değinildiği üzere "eğitim sadece ve sadece piyasa süreci içinde elde edilen bir metaa dönüştüğünde, bu meta satın alma gücü olan belirli bir kesimin kullanacağı bir meta olacaktır" (Ercan, 1998: 153). Illich'in de belirttiği gibi (2010: 25-26) okul sistemi, bireylere eşit şans vereceğine, olanak

dağıtımında tekelleşmiş" midir? Şimdilik yanıtız kalmakla beraber, bu sorunun cevabı çalışmanın Türkiye ile ilgili bölümde tartışılacaktır.

2.6. Kültür

Çocuğun ana babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşeye ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi. (Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 29. Madde, C. Bendi)

Çalışmanın bu bölümünde eğitime kültürel perspektiften bakılarak kültürlerarası farklılıkların yarattığı eşitsizliklere değinilecektir. Kültür bu bölümün merkezine yerleştirilirken iki farklı manada incelenecektir. Öncelikle, makro açıdan farklı kültürlerin aynı öğrenme ortamlarında aynı müfredat ile eğitim görmesinden kaynaklanan farklılık ve eşitsizlikler incelenecek ve sonrasında mikro açıdan aile içinde gerçekleşen kültürel etkinlikler ve aileden miras alınan kültürel sermayenin eğitim açısından önemine değinilecek.

2.6.1. Kültürel farklılıklar

İlk olarak kültürel farklılıklara değinmek üzere farklı kültürel çevrelerden gelenlerin bir arada bulunması diye tanımlanan kültürlerarası etkileşim ya da çokkültürlülük kavramlarına göz atmak gerek. Burada çıkış noktası olarak okulu içinde yaşayan nüfusların birlikteliği ve birbirleriyle iletişimlerini sürdürdükçe yaşayan bir kente benzeten Touraine'in okul tanımından faydalanılabilir: Okul toplumun bir parçasıdır; onun dilini öğretir ve tarih-coğrafya dersleri ulusal ya da bölgesel gerçekliğe özel bir önem kazandırır (Touraine, 2011: 365). Bu tanım

ilk bakışta sıradan, sorunsuz bir okul tanımı gibi gözükebilir ancak sosyoloji açısından bakılacak olursa özünde sorunludur. Çünkü etnik ve kültürel farklılık yaşanan ülkelerde bu tür yaklaşım eşitsizlikleri artırır. Belli kültürlere tabii olanların sayıca çokluğu kendilerini sayıca daha az olan kültürel azınlıkların üstünde görmesine neden olur.

Liberal demokrasiler vatandaşlığı kapsamlı evrensel bir kimlik olarak göremez, çünkü (1) John Stuart Mill'in ve Ralph Waldo Emerson'ın fark ettikleri gibi insanlar eşsizdir, kendi kendilerini oluşturan, yaratıcı bireylerdir; (2) ayrıca insanlar "kültür-taşıyıcı"dır ve oluşturdukları kültürel geçmişteki ve şimdiki kimliklerine bağlı olarak farklılık gösterir (Gutman, 2010: 28-29). İşte bu noktada okulun öğretme işlevinin yanında farklılıkları ve çeşitliliği sindirmeden bünyesinde barındırma işlevi de olmalıdır. Okul bireyleri Rockefeller'in (2010: 106) tabiriyle birincil kimlikleri ile yani insan olmalarıyla kabul etmeli ve demokrasinin temel gayelerinden bir tanesi olan toplumsal mesafeleri azaltarak toplumu homojenleştirmelidir.

Tarım toplumlarında eğitim vasıtasıyla edinilen kültürel farklılıklar toplumun kapalılığını muhafaza ederek kültürel sınırlar çizirken kitle tüketiminin gelişimiyle modern dönemde tarz ve kültürel pratiğin bir karışımı (pot pourri) haline gelmektedir (Turner, 2001: 100). Bir başka deyişle, kültürel ve ulusal farklılıkların birlikteliği dinamizm ve zenginleşme unsuru olduğu gerçeğine güvenilmeli, farklılıkların bölünme değil birlikte yaşama temeli olduğu kabul edilmeli (Eğitim Sen, 2004: 20). Buradan hareketle çokkültürlülük için farklılıkların ortak bir paydada - ki burada bu payda insan olmaktır - birleşerek çok renkli, çok kokulu ve çok sesli bir harmoni oluşturması diyebiliriz.

Demokrasinin bir amacının da kültürel çeşitliliğe saygı duyulmasını ve yurttaş haklarıyla toplumsal hakların herkes için eşit olmasını sağlamak

olduğunu söyleyen Touraine'e göre bir başka amacı ise, tıbbi bakımların, eğitimin ya da bilginin tüketicileri durumuna indirgenmesi gereken bireylerin istemlerini gözetmektir. (Touraine, 2011: 333) Burada bireyin kaliteli bir eğitim dizgesinden geçmesinin sağlık hizmetlerinden iyi bir şekilde faydalanmak kadar önemli olduğu savı iddia edilebilir.

Kültürel farklılığı belirleyen şey, siyah olmak, kadın olmak ya da farklı bir dil konuşmak değil; siyah, kadın ve farklı bir anadile sahip olmanın baskıya maruz kalmanın bir nedeni olmasıdır. Bunun tersi de doğrudur: Cinsiyet (erkek), ırk (beyaz) ya da etnik kimliğin olumlu özellikleri de tarih içinde üretilmiş toplumsal yaratılardır (Eğitim Sen, 2004: 13). Bu gibi tartışmalarda en çok ve öncelikli başvurulanan "hoşgörü" kavramı olumlu bir anlam çağırırsa da kulağa hoş geldiği kadar hoş ya da masum olmayabilir. Çünkü hoşgörü kelimesinin altında İngilizcesinde de olduğu gibi olumsuz bir durumu tolere etmek yani Taylor'un itiraz ettiği şekliyle farklı olana "müsamaha" etmeyi, farklı olana "katlanmayı" ifade eden anlamlar yatmaktadır. Bu anlamda kültürel mensubiyet farklılıkları arasında eşitliğe değil, bir kültürün üstünlüğüne dayalı hiyerarşik yaklaşımı bünyesinde taşıyan "hoşgörü" (tolerance) anlayışına karşı, kültürel kimliklerin eşdeğer saygı esasına göre değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürülmektedir (Köker, 2010: 13).

Kültürel farklılık sadece farklı kültürel kişilerin ve öğelerin (dil, yaşam tarzı, giyim vs.) bir arada bulunması değildir. Bu çalışmanın da iddia ettiği ve uygulamasında yer verdiği üzere kültürel bir takım öğelerin birey(ler)de yarattığı farklılıklar da kültürel farklılık olarak tanımlanabilir. Maddi açıdan kötü konumda bulunanlar teknolojik açıdan da aynı şekilde kötü konumdadırlar. Evde video oynatıcısı, müzik seti, uydu alıcısı, bilgisayar, internet vb. teknolojik aletlerin bulunması teknolojik bir zenginlik yaratır ve klasik müzik dinlemek, dersleri internet üzerinden takip etmek, multimedya

ortamında dil öğrenmek, filmlere anında erişmek gibi kültürel farklılıklar yaratan bu teknolojik zenginlik aslında ekonomi temellidir. Bu farklılık eğitimi nicel ve nitel anlamda artırırken, mesleğe de yansır. Şöyle ki, teknolojiye sahip ve hâkim kişinin eğitim hayatında bir adım önde olması beraberinde meslek hayatında da teknoloji okur-yazarlığını avantaja dönüştürecektir.

2.6.2. Kültürel tanınma

Brağun Hızır tipik bir Kafkasyalı idi. 1930'lu yılların başlarında köyünden ilçeye (Pınarbaşı) gelir. Yaşı o sıralar yetmişe yakın. Çerkez giysileri ile sokağa dalan adamcağızı jandarmalar çevirip karakola götürürler ki bu giysilerle sokağa çıkmanın yasak olduğunu anlatırlar. Bir daha böyle dolaşmaması gerektiğini söylerler ve adamı bırakırlar. Kendini başka bir kılıkta düşünmeye dahi gerek duymayan adam ölene kadar (1955) bir daha ilçeye adımını bile atmaz (Eğitim Sen, 2004: 52).

Okul çocukların ya da genç yetişkinlerin arkadaşlarını, yetişkinlerin çoğunun yaptığı gibi kesin çizgilerle sınıflandırmamalarından ve bireysel nitelikleri en az toplumsal ya da kültürel (ekinsel) aitlik göstergeleri kadar önemsemelerinden ötürü kültürlerarası (ekinlerarası) iletişimin ayrıcalıklı bir yeri olmalıdır (Touraine, 2011: 371). Bu yaklaşım bizi yalnızca başkasını daha etkin ve doğru bir biçimde tanımaya – dünya üzerindeki bizim dışımızdaki insanları ve kültürleri tanımayı – değil, kendimizin saydığımız kentler, kitaplıklar ve okulları bizlerle birlikte paylaşanlara da daha yakından ve daha az seçici bir tutumla bakmamızı sağlayan (Wolf, 2010: 102) tanınma politikasına götürür. Çünkü Gutman'a göre (2010: 30) insanlık onuru idealiyle canlanan tanınma talebi, en azından iki yöne işaret eder: Hem bireylerin insan olarak

temel haklarının korunmasına, hem de bireylerin özel kültürel gruplara üye olmaktan doğan özgül gereksinimlerinin tanınmasına.

Etimolojik açıdan uzun bir hikâyesi olan ancak kısaca doğal büyümenin gözetilmesi (Williams, 2005: 105) şeklindeki kültür tanımının bu çalışmayla en ilişkili durduğu hali etimolojik halidir. Eskiden özgürlüğün çoğunluğun azınlığı devirmesi olarak algılandığını belirten Touraine (2011: 394-395) bugün azınlıkların toplumsal-kültürel (ekinsel) haklarının, dolayısıyla da çeşitliğin tanınması ve herkesin kendisi olma, değerlerini ve eylem biçimlerini araçsal usun sağladıklarıyla bağdaştırma hakkı bulunduğu kabul edilmesi olarak savunuluyor. Liberal bir demokrasi açısından farklı kültürleri barındıran toplumların ilerleyebilmesi bütün kültürlerin doğuştan sahip oldukları değerlerin tanınmasına dayanan karşılıklı saygı çerçevesinde yapılabilir, yapılmalıdır (Rockefeller, 2010: 116).

Hadiseye eğitim açısından bakılacak olursa şu soru cevaplama gücü bir sorudur: Üniversitelerde farklı kültürü kültürel açıdan tanıyan, değerlerine saygı duyan, farklı kimlik ve kültürleri benzeştirmeye çalışmayan programlar geliştirebilmek mümkün müdür? Gutman Habermas ve Apiah'ın bu soruya cevaplarını şu şekilde aktarıyor: Anayasal demokrasinin bir biçimi sınıf, ırk, etnik köken, cinsiyet ya da ulusa dayanmayan, daha çok bireylere eşit özgürlükler, olanaklar ve sorumluluklar getiren demokratik vatandaşlığa dayanan bir politika sunulabilir (Gutman, 2010: 17-18). Üniversiteler çokkültürlülüğün tanınmasını vizyonlarına dahil ettikleri sürece gerçek manada demokratikleşme yolunda ilerleme kaydetmiş olurlar.

Foley, etnik kimlik üzerine yapılan çalışmaların, siyahların ve Meksikalıların, kültürel kimlik işareti olarak, yoksulluğu ve sosyo-ekonomik statü göstergelerini giderek daha fazla kullandıklarını gösterdiğini belirtmektedir (2007:289). Gerçekten de Türkiye özelinde düşünüldüğü zaman,

farklı etnik kökenden olan insanlardan bahsederken insanın zihninde ekseri yoksulluk imgesi belirlemektedir. Dolayısıyla etnikliğin fakirlikle doğrudan ilişkilendirilebileceği, Romanlar gibi etniklikleri baskın olan vatandaşların fakirlikle, Alevi, Rum, Ermeni vatandaşlar gibi farklı dini inanışlarıyla, ya da Lazlar, Araplar, Kürtler gibi farklı anadilleri açısından sosyal etnik kimlikleri ile sembolize olmaları kültür anlamında duruma göre çift dillilik ve çok kültürlülüktür.

2.7. Sermaye

Bu kısımda öncelikle Bourdieu'nun ekonomik, kültürel ve sosyal (sonradan simgesel sermaye kavramı da bu üçlüye eklenmiştir) kavramları incelenip içlerinden kültürel sermaye ve sosyal sermaye sınıf, tabakalaşma, hareketlilik, eşitsizlik ve eğitim açısından biraz daha detaylı olarak ele alınacaktır. Bundan sonraki kısımda ise kültürel sermaye ve eşitsizlikler ile yakından ilintili olan kültürel yeniden üretime değinilecektir. Ekonomik sermaye için ayrı bir başlık açılmayacak, zira diğer iki sermaye türünü incelerken ekonomik sermayeye gerekli yerlerde atıfta bulunulacaktır. Kültürel sermayeye değinmeden önce Bourdieu'nun genel anlamda sermaye tanımlamalarına göz atmakta fayda var:

Sermaye kendisini üç temel kısımda gösterir: anında ve direkt olarak paraya çevrilebilen ve mülkiyet hakları şeklinde kurumsallaştırılabilen "ekonomik sermaye"; belli koşullarda ekonomik sermayeye dönüştürülebilen ve eğitimsel nitelikler şeklinde kurumsallaştırılabilen "kültürel sermaye"; ve belli koşullarda ekonomik sermayeye dönüştürülebilen ve asalet unvanı

olarak kurumsallaştırılabilen, sosyal yükümlülüklerden oluşan (bağlantılar) "sosyal sermaye" olarak (Bourdieu, 1986: 243).

Göker'e göre Bourdieu ile özdeşleşen sermaye türleri sınıf yapılanmasında öneme sahiptir: Aile içi toplumsallaşma ve dost/tanıdık çevresi vasıtasıyla biriktirilen toplumsal (sosyal) sermaye, eğitime yapılan zaman ve enerji yatırımıyla biriktirilen eğitimsel sermaye, eğitimin farklı bir entelektüel stratejiyle kültürel üretim alanında saf kültüre dönüştürülmesiyle biriktirilen kültürel sermaye ve elbette ki kapitalist pazar kurallarının içselleştirilmesiyle her daim peşinde olunan ekonomik sermaye (Göker, 2001: 241).

“Ebeveynlerin yaptıkları iş (eğitim, miras gibi öğelerden bağımsız olarak) ne ölçüde statü edinmeye dönüştürülebilir?” sorusu Bourdieu'nun temel sorunlarından birini oluşturur. Bu soru diğer sermayelerin ekonomik sermayeye bağlı olduğunun bir göstergesidir (Calhaun, 1993: 71).

Sermaye kavramına işlevleri açısından bakıldığında olumlu bir çağrışımı varken çatışmacı kuram çerçevesinde incelendiğinde ise olumsuz bir anlam yüklenebilmektedir. Eğitimin insana yapılan bir yatırım olarak tanımlandığı andan itibaren eğitimin direkt etkisinin bireye yaşam boyu elde edeceği geliri yükselteceği yönündeki vurgulara dikkat çeken Ercan, (1998: 26): eğitim hizmetinin finansmanının/maliyetinin bu hizmetin sermayeleştirilmesinin en önemli adımını oluşturduğunu belirtiyor. Anne-baba gelirinin yatırım kararları üzerinde oldukça etkili olduğunu belirten Hansen (1997: 312) çocukların zamanlarını çalışmak yerine eğitime harcamalarıyla oluşan gelir kaybı da hesaba katılsa bile daha varlıklı aileler çocuklarının eğitimi için daha kolay para harcayabilmekte olduğunu dile getirir. Ekonomik sermaye sınıfına giren bu sermaye türü ailenin geliri ne kadar düşük olursa eğitim üzerine yapılan harcamaların etkisi daha büyük olacağına işaret eder. Aile gelirinin bütün

düzeylelerdeki eğitim tercihlerinde önemli rol oynadığı sonucuna varan Hansen (1997: 317) bu varsayımın da ekonomik kaynakların eğitim tercihleri için gerekli olduğunu desteklemektedir. Öte yandan Fisher, sermaye teorisinde okullar için harcanan kaynakları (diğer şeyler arasında), gelecekte potansiyel gelir akımı sağlanması bakımından yatırım olarak görmüştür (Serin, 1979: 15).

İş piyasasında arzulanan pozisyonlar giderek artan şekilde resmi eğitsel nitelikler gerektirdikçe aileler için, bir kişinin iş piyasasında kazançlı olması için gerekli "az bulunur değerler"e sahip olması anlamına gelen, çocukları için iyi bir eğitime yatırım zorunlu hale gelmektedir. Bourdieu bu yatırım sürecini ekonomik sermayenin kültürel sermayeye dönüşümü olarak açıklamaktadır (Brubaker, 2007: 239). Gelir getiren servetin önemli bir kısmı miras yoluyla edinilmektedir. Servet sahibi olan ve iyi yetişmiş ebeveynler çocuklarını iyi yetiştirmekte ve onların iyi eğitim almalarını sağlamaktadır. Yani beşeri servetlerini de çocuklarına aktarmaktadırlar (Hesapçioğlu ve Dündar, 2011: 102).

Ancak bu çalışmadaki birçok kavramda bulunan iki anlamlılık ya da muğlaklık sermaye kavramı için de söz konusudur. Hesapçioğlu ve Dündar'ın yukarıdaki tanımına tezat oluşturacak bir şekilde sermaye şu şekilde de tanımlanabilir: Sınıf ilişkileri içindeki konumlarından dolayı ekonomik avantajlardan yararlananlar, ayrıcalıklarını kendi çocuklarına aktarmak konusunda uygun koşullara sahiptir. Aynı şekilde, ekonomik açıdan dezavantajlı olanlar arasında da sınıf konumunun kuşaktan kuşağa aktarılması söz konusudur (Scase, 1992: 72).

Bourdieu'ya göre (1986: 241–258) sosyal sermaye çocukların öğretmenlerle, aileleriyle, kardeş ve akranlarıyla ilişkilerini kapsar ve kültürel sermaye ise internet, bilgisayar, kitaplar ve sözlük gibi farklı kültürel araçlara erişimi içerir. Her iki sermaye türünün de eşitsiz dağılımı çocuğun zihinsel

gelişim sürecine ket vurur (Pishgadam ve Zahibi, 2011: 33). Bourdieu ve Passeron (1990) tarafından Fransa'da gerçekleştirilen bir araştırmada farklı seviyelerde sosyal ve kültürel sermayelere sahip olan öğrencilere gerçekte var olmayan kelimeler verilip o kelimeleri tanımlamaları istenmiştir ve sonuçta yüksek statülerden olan öğrencilerin her bir kelime için bir tahmin öne sürmede yeterince yaratıcı oldukları, ancak işçi sınıfından gelen öğrencilerin sadece kelimenin ne anlama geldiğini bilmediklerini kabul ettikleri görülmüştür.

Bu durumda yüksek seviyelerde sosyal ve kültürel sermayelere sahip olan öğrencilerin, işçi sınıfından olan akranlarına oranla daha yüksek seviyelerde yaratıcılığa sahip oldukları sonucu çıkarılabilir. Kültürel ve sosyal yeterlilik yaratıcılık için önemli faktörler olup, müze ve tiyatroları daha sık ziyaret eden, konserlerde bulunan, toplumla ve çevresiyle etkileşim halinde olan öğrencilerin daha yaratıcı olduklarını söylemek mümkündür. Dil öğrenmenin de belli düzeyde yaratıcılık gerektiren bir olgu olduğunu varsayarsak, sosyal ve kültürel sermayenin öğrencilerin dil gelişimi üzerinde de etkisi olacağını tahmin etmek çok zor değildir.

Genel olarak, babanın mesleği ve eğitimi, annenin eğitimi, evde bulunan kitaplar, öğrencinin sosyo-ekonomik geçmişindeki farklılıklar bütün ülkelerde istatistiksel olarak başarıyla ilişkilendirilen en önemli faktördür (Levin, 1976: 157). Simgesel sermayenin özünde Bourdieu ile özdeşleşmiş bir kavram, *champ*² vardır. Bourdieu'ya göre toplum simgesel olarak bu alanlara bölünmüştür. Bu simgesel-ekonomik kaynaklara erişimin farklılaştığını ifade eden Göker, (2001: 239-240) Bourdieu'yu sınıf kavramına yaklaştıran, sınıftan kaynaklanan farklılıkların sadece bir ya da iki alandaki eşitsizliklerden kaynaklanmadığını, tüm bu alanların arasında kurulan köprülerin sınıfı oluşturduğunu belirtir. Bireylerin sınıf konumları sermayeleri birleştirebilme ya

² Alan (sosyo-kültürel, politik, eğitsel)

da herhangi bir sermayeyi başka sermayeye dönüştürme kabiliyetlerine göre belirlenir.

2.7.1. Sosyal Sermaye

Bourdieu açısından alan belirgin kaynaklar ve menfaatler etrafında ve onlara erişim için mücadele ve manevraların gerçekleştiği sosyal bir alandır. Alanlar menfaatler üzerinden tanımlanır ve bu menfaatler kültürel mallar (yaşam biçimleri), konut, entelektüel farklar (eğitim), istihdam, toprak sahipliği, güç (politika), sosyal sınıf, prestij vs.'dir. Alan güç ilişkileri temelinde içsel olarak yapılaşır. Pozisyonlar birbirleriyle çeşitli mal ve kaynaklara – ki Bourdieu bunları sermaye diye adlandırıyor - güçlerinin yettiği ölçüde hâkimiyet, üstünlük kurma, itaat ya da türdeşlik ilişkileri esasında alanda yer kaplar (Calhaun, 1993: 53).

Bourdieu sürekli bir biçimde sermayeyi güç sağlayan bir kaynak olarak görmektedir ve tanımladığı sermayelerin hepsi maddi temelli değildir. Sermaye biçimleri sahiplerine güç, kuvvet ve dolayısıyla kar sağlayacaktır. Ekonomik sermaye kültürel sermaye (eğitim) veya sosyal sermayenin (sosyal bağlantılar) aksine anında ve direk olarak paraya dönüştürülebilen sermayedir. Buradan hareketle kültürel ve sosyal sermayenin de dolaylı yollardan paraya dönüştürülebilen sermaye türleri olduğu söylenebilir.

Eğitimde fırsat eşitliğini değerlendirmede kullanılacak bir başka standart farklı sosyal kökenlerin, kişilerin yaşam şartları üzerindeki etkisidir. Eğitim sistemi anne-babanın varlığı, geliri, eğitimi, siyasi gücü, sosyal bağlantıları, kültürü vb. değişkenlerdeki farklılıkları telafi etmelidir, böylece bu faktörler çocuğun belli bir düzeyde varlık, gelir, eğitim, siyasi güç ve sosyal bağlantılar elde etme şansını etkilemez (Levin, 1976: 157). Araştırmacıların üzerinde çalıştığı önemli konulardan biri de sosyal sınıf, başarı ve öğrencilerin

sahip olduğu farklı sermayeler arasındaki ilişkidir. Örneğin, Clemente (2007) ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı farklı derecelerdeki istekliliklerini sahip oldukları kültürel sermayeye bağlı olarak açıklamıştır. Gözlemlerine göre orta sınıftan gelen öğrencilerin devamlı olarak derse dikkatlerini verip sınıf aktivitelerine katıldıklarını ancak işçi sınıfından gelen öğrencilerin İngilizceyi kariyerleri için önemli bulmadıklarını ve bunun sonucunda da orta sınıf öğrencilerin elde ettikleri başarıya ulaşamadıklarını öne sürmektedir (Pishghadam vd., 2011: 155). Farklı toplumsal sınıflara mensup kişilerde dil başarısının farklı olduğunu belirten Yılmaz (1999:74) kültür değerleri bakımından geri kalmış alt sosyal sınıflarda yetişen çocukların, zekâ testlerinin özellikle sözel kısımlarından düşük puan aldıkları belirtmekte. Yapılan başka araştırmalar öğrencilerin en büyük zorluğa evde kullandıkları dil ve okulda kullandıkları dilin aynı olmaması durumunda maruz kaldıklarını göstermiştir (Dekkers, 2007: 122).

Sosyal geçmişin okula devam olasılığı üzerindeki etkisini araştıran Lucas (2001: 1674), sosyal geçmişin lise bitirmekten ziyade üniversiteye giriş bakımından önem teşkil ettiği sonucuna varmıştır.

Tablo 3. Seçilmiş Değişkenler Açısından Dezavantajlı (Düşük) ve Avantajlı (Yüksek) Öğrenciler için Öngörülen Olasılıklar

	Okula Devam									Üniversiteye Hazırlık Kaydı					
	11. Sınıf			12. Sınıf			Üniversiteye Giriş			11. Sınıf			12. Sınıf		
	Düş.	Yük.	Fark	Düş.	Yük.	Fark	Düş.	Yük.	Fark	Düş.	Yük.	Fark	Düş.	Yük.	Fark
Anne-Baba Ayrı	.974	.981	.007	.953	.966	.013	.371	.409	.038	.274	.315	.041	.192	.235	.043
Babanın Eğitimi	.973	.986	.013	.959	.972	.013	.322	.507	.185	.269	.368	.099	.210	.264	.054
Annenin Eğitimi	.976	.985	.009	.962	.970	.008	.326	.516	.190	.286	.353	.067	.220	.254	.034
Babanın Mesleği	.977	.987	.010	.963	.972	.009	.384	.459	.075	.288	.372	.084	.223	.261	.038
Kardeş Sayısı	.975	.985	.010	.962	.969	.007	.360	.455	.095	.276	.353	.077	.220	.248	.028

Kaynak: Lucas, 2001: 1675.

Bu tabloda, dezavantajlı durumda olan öğrenciler (düşük); parçalanmış aileleri olan, anne ya da babaları lise mezunu olmayan, SEI ölçeğine göre babanın en düşük değerde olduğu ya da altı veya daha fazla kardeşe sahip olan kızlardır. Öte yandan, avantajlı öğrenciler (yüksek); anne ya da babanın üniversite veya daha yüksek seviyede bir eğitim almış olduğu, SEI ölçeğine göre babanın en yüksek değerde olduğu ya da kendinden başka kardeşin olmadığı parçalanmamış ailelere sahip kızlardır.

Kamu işçileri arasında yaygın olan genel inanca göre işçi sınıfından gelen çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları en büyük engellerden birinin çocukların sosyal ve kültürel geçmişlerinin okulda hatta toplumun herhangi bir kesiminde değer görmüyor olmasıdır. İşçi sınıfı kültürünün olumsuz değerlendirilmesi insanların yükseköğrenim için istek ve beklentilerini azaltan en önemli faktörlerdendir. Bir diğer problemse çocukların, yükseköğretim kurumlarının büyüklüğü ve bu kurumlardaki diğer öğrencilerin kültürel geçmişleri ve hayat tecrübelerinin kendilerinkinden çok farklı olduğunu düşünerek yaşadıkları korku ve endişedir. Görüşmelerden elde ettikleri tüm bu veriler sonucunda Kathleen ve O’Riordan’ın (1998) vardığı genel sonuç ekonomik, sosyal, kültürel ve eğitimsel alanlardaki kısıtlayıcı faktörler yükseköğretime katılım ve erişimdeki eşitliğin önündeki temel engellerdir (Kathleen ve O’Riordan, 1998: 445-478).

2.7.2. Kültürel sermaye

Kültürel olarak ayrıcalıklı bir alt yapıya sahip öğrenciler, kendi formel eğitim kariyerlerine, zengin kültürel sermaye ile başlayacak ve başlangıçtaki bu avantajlar birbirine eklenecektir (Brubaker, 2007: 239). Illich’e göre öğrenme eğitimin sonuçlarından biridir ama rol seçimi ya da iş hayatı için uygulanan sınıflandırma, zaman geçtikçe, okula gidiş süresinin uzunluğuyla ilgili duruma

gelmektedir (2010: 25). Benzer şekilde kültürel sermayenin biriktiği süreci "ekme" süreci olarak tanımlayan Brubaker (2007: 238), bu sürecin ailede başladığını ve zamana yapılan bir yatırım olduğunu, bu yatırımın ise okulda, üniversitede ve kısmen eğitimsel deneyimlerin dolayısıyla sosyal bağlantılarda, "evlilik piyasa"sında ve iş piyasasında kazanç olarak geri döndüğünü öne sürer.

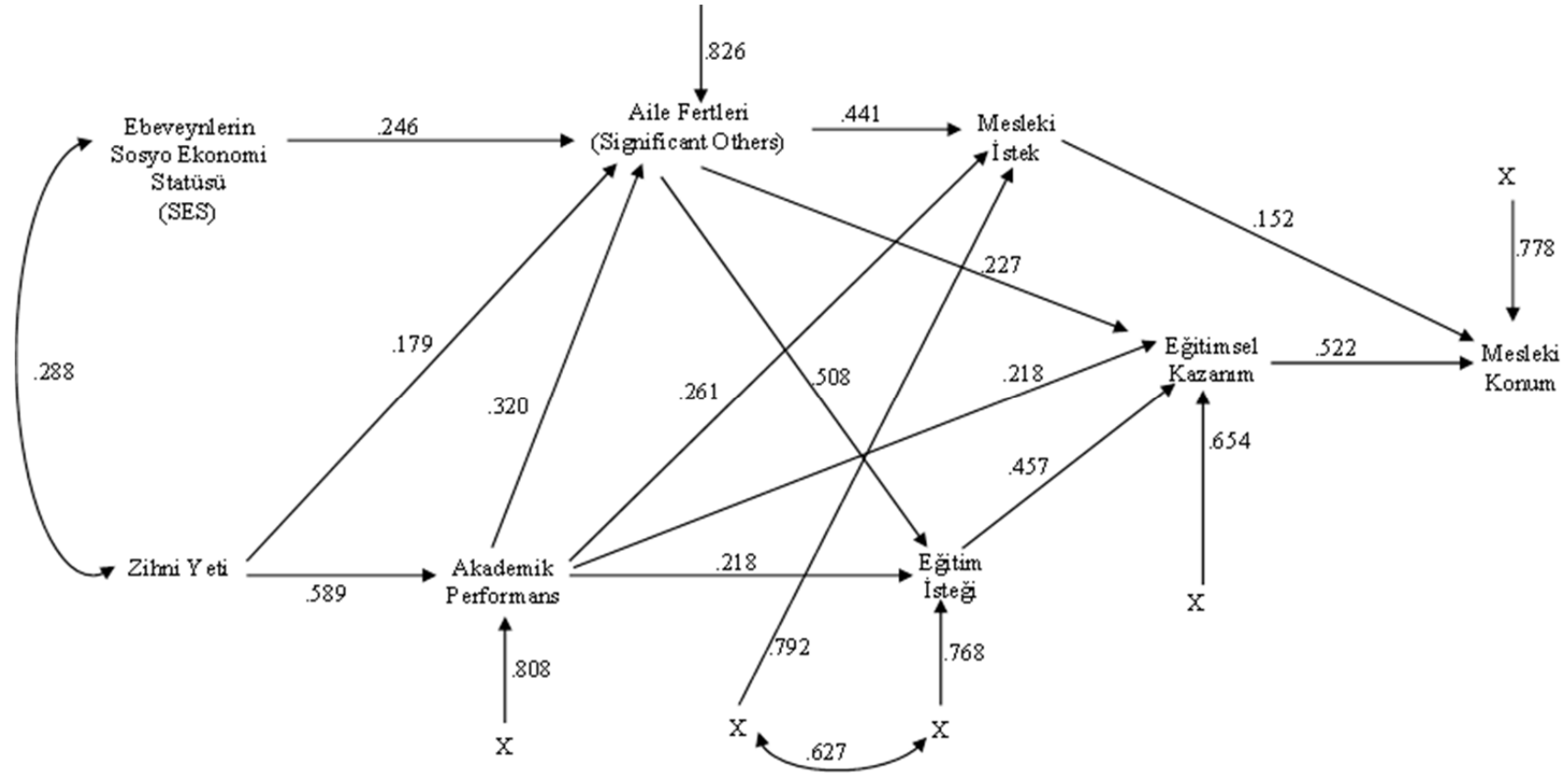
Kültürel sermaye kavramı Bourdieu'nun farklı sosyal sınıflar ve kesimlerden gelen çocukların eşitsiz eğitsel başarılarını açıklamasını mümkün kılmıştır. Öte yandan Bourdieu iktisatçıların eğitim yatırımı ve ekonomik yatırımın kar oranları arasındaki ilişki için yönelttikleri soruların sadece mali yatırımı, karları ya da direk paraya çevrilebilen okul masraflarını ve çalışma için ayrılan zamanın nakit karşılığını ele almasından ötürü eleştirir (Bourdieu, 1986: 240). Dahası, eğitim yatırımı stratejilerini eğitim stratejilerinin tümüyle ve yeniden üretim stratejileriyle ilişkilendirmekten kaçındıkları için kaçınılmaz bir şekilde sosyal olarak en belirgin eğitim yatırımının yani kültürel sermayenin aile içi aktarımından uzaklaşırlar. Kültürel sermaye ile bağıntılı olarak eğitimdeki başarı kişinin sahip olduğu kültürel sermaye oranında artar ya da azalır. Bu noktada fırsat eşitliğini şartlarda eşitlikten ayıran yarışa katılanların aynı noktadan ve abartısız engellerle yarışa başlamalarının sağlanmasıdır.

Sosyal yaşamın ekonomik ve ekonomik olmayan, özellikle kültürel, yönleri arasındaki ilişkiyi sorgulayan Brubaker (2007: 230) şu soruları yöneltmekte: Ekonomik ayrıcalık ya da güç ile diğer ayrıcalık biçimleri ya da özelde saygın olmaya ya da olmamaya dair sosyal değerlendirmelerden kaynaklanan güç biçimleri arasındaki ilişki nasıl açıklanabilir? Yani, ekonomik kurumlar ile akrabalık sistemi, eğitim sistemi, hukuki sistem, kültürel sistem gibi kurumlar arasındaki ilişkiler nelerdir? Bunun üzerine Bourdieu'nun kültürel sermaye kavramını, ekonomik eşitsizlikler ile açıklanamayan kültürel

pratikleri ve eğitimsel performanslardaki farklılıkları açıklamak üzere geliştirildiğini belirten Brubaker, kültürel ya da sembolik malların bir kişi onları yalnızca anlamını kavrayabildiği zaman "tüketebildiği" için maddi mallardan farklı olduğunu ifade eder (2007: 237). Bahse konu kültürel mallar müzelerde, konser salonlarında olduğu kadar okullarda da tüketilir.

Öğrenme, çocuğa zengin ve karmaşık bir entelektüel ortam sunulduğunda ve çocuk bu ortamı araştırmak için heves duyduğu ölçüde gerçekleşir (Chomsky, 2007: 148). Kendileri yüksek düzeyde öğrenim görmüş ebeveynlerin çocuklarını özendirme, kitapların olduğu, politik konularda canlı ve entelektüel tartışmaların yapıldığı evlerde entelektüel uyarıcı etmenler, artı gündelik yaşantıda "yüksek" kültüre maruz kalma gibi unsurları evde toplumsal farklılaşmayı etkileyen unsurlar olarak niteleyen Worsley (2007: 152) bu üst sınıf ebeveynlerin çocuklarıyla karşılaştırılamayacak oranda eğitim yarışında olmalarını ve genellikle de daha üst bir dereceyi başarıma konusunda bir kuşak öncesinden daha başarılı olmalarını sağlamaktadır. Öte yandan, Serin, (1979:14) Francis Galton'un, Bach ve Strauss gibi büyük kompozitörlerin çocuklarının da kompozitör veya müzik yapımcısı, suçluların çocuklarının da suçlu olduğunu ileri sürerek kabiliyetlerin, nesilden nesile geçtiğini kabul ettiğini aktarır.

Eğitsel eylemden kazanılan eğitsel edinim aile tarafından yapılan kültürel yatırıma dayanır. Dahası eğitim niteliklerinin sosyal ve ekonomik kazanımı miras alınan sosyal sermayeye dayanır. Bourdieu'nun sermaye kavramı, genel hatlarıyla ve kısmen ekonomik sermaye hariç, Marksist alanyazındaki ekonomik determinizmle doğrudan ilişkili değildir.



Şekil 3. Statü Edinim Haritası (Wisconsin modeli)

Kaynak: Kerbo, 1991: 372

Şekildeki sayılar ilişki katsayılarını göstermektedir. Mesleki konumu etkileyen dış ve iç etkenler olmak üzere iki çeşit değişken vardır. Mesleki istek, eğitimsel kazanım, eğitim isteği ve akademik performans iç etkenlere örnektir. Bu iç etkenler sistemdeki diğer değişkenler tarafından belirlenir. Mesleki konumu etkileyen dış etkenler (x olanlar) ise babanın eğitim, iş özellikleri gibi belirleyici niteliğini dışarıdan alan etkenlerdir.

Wisconsin Statü Edinim Haritası Modeli, orijinal Blau ve Duncan modeline çeşitli psikolojik değişkenler ekler. Bu sosyo-psikolojik değişkenlerin eklenmesi, modeli tamamen anlama girişimi olmasının yanı sıra aile geçmişinin eğitimsel ve mesleki başarıyı nasıl etkilediğini belirleme girişimi olarak da görülebilir. Daha belirgin olarak, bu sosyo-psikolojik değişkenler, çocuğun eğitimsel ve mesleki isteklerini dahası bu istekler üzerindeki “önemli diğerleri”nin etkilerini de içerir. Ayrıca zihinsel kabiliyet ve akademik performans Wisconsin Modelinin göstergeleridir. Modeldeki bulgulara göre, mesleki isteklerin mesleki edinim üzerinde zayıf bir etkisi (.152) vardır. Fakat eğitimsel isteğin eğitimsel kazanım üzerinde güçlü bir etkiye (.457) sahiptir. Ayrıca zihinsel kabiliyetin istekleri ve gerçek eğitim edinimini doğrudan etkileyen akademik performans üzerindeki büyük etkisi (.589) dikkate değerdir.

Wisconsin modelinin yeniden değerlendirilmesinde, Warren ve Hauser (1997) orijinal araştırmayı doğrularlar. Ama ebeveynlerin çocukları üzerindeki etkisini ebeveynlerin anne ve babasına kadar genişletemeyeceğimiz sonucuna varmışlardır. Yani büyükanne ya da büyükbaba tarafından edinilmiş yüksek ya da düşük gelir seviyeleri veya eğitimin ebeveynlerin direkt olan etkisi düşünüldüğünde çocuklar üzerinde etkisi yoktur. Özet olarak, bu öğretilerin gösterdiği eğitimsel ya da mesleki kazanımları açıklamada yardımcı olan atfedici ve başarı faktörleridir. Ailenin atfedici etkisi sosyo-ekonomik statü (SES), en çok başkalarının istekler üzerindeki önemiyle gerçekleşir. İsteklere

gelince, onlar direkt eğitimi etkiler. Ama eğitim, mesleki edinim üzerinde en büyük rolü oynar. Ayrıca eğitimin kısmen bir başarı değişkeni olduğu tartışılmaktadır.

Wisconsin statü edinimi araştırma geleneğinin öğretileri, kimin başarılı olacağı konusunda başkalarının etkilerinin ne kadar önemli olduğu konusundaki anlayışımıza önemli katkılarda bulunmuştur. Statü edinimindeki eğitimsel ve mesleki isteklerin önemi de bu araştırmalar sayesinde anlaşılmıştır. Ama genelde statü edinimi anlayışı birçoğu geleneğin bireysel bakış açısıyla alakalı olan eksiklikler içermektedir. Statü edinim anlayışı, başarıya limit koyan eşitsiz fırsatlar yapısı gibi boyutları göz ardı etmiştir ve bu açıdan araştırmalar, aile özgeçmişi gibi atfedici faktörlerin etkilerini çoğunlukla azımsamıştır. Üstüne üstlük statü edinim modelleri, gelir edinimini açıklamalarındaki teşebbüslerinde çok zayıf kalmışlardır (Kerbo, 1991: 369-372).

Kültürel sermaye ile ilgili yapılan nicel araştırmalardan Skells ve Harms tarafından yapılan araştırmada gecekondulu semtlerinde oturan ve zekâ düzeyi bakımından düşük olan ana-babaların çocuklarını ekonomik durumu iyi ve kültür düzeyi yüksek ailelerin yanına yerleştirmişler. Bir süre sonra bu çocukların sözel zekâ başarılarının yükseldiği görülmüştür (Yılmaz, 1999:75). Bir başka çalışmada Hansen'in (1997: 312) elde ettiği sonuca göre yüksek sınıf profesyonel, öğretmen, mühendis ve yöneticilerin çocukları profesyonel eğitim ve üniversite çalışmalarına katılımda en yüksek yüzdeler oranına sahip oldukları görülmüştür. Kısa dönem yükseköğretim programlarına girişte orta sınıf çalışanların çocukları en yüksek oranlara sahipken, en yüksek yükseköğretim bırakma oranı ise işçi sınıfından olan ailelerin çocuklarında görülmektedir.

Kültür sermayesinin pedagojik kurumlar aracılığıyla aktarıldığını belirten Bourdieu (1997'den aktaran Hesapçioğlu ve Dünder, 2011: 166-167) dilsel yeti eşitsizliklerinin gündelik eşitsizlikler piyasasında yani iki kişi

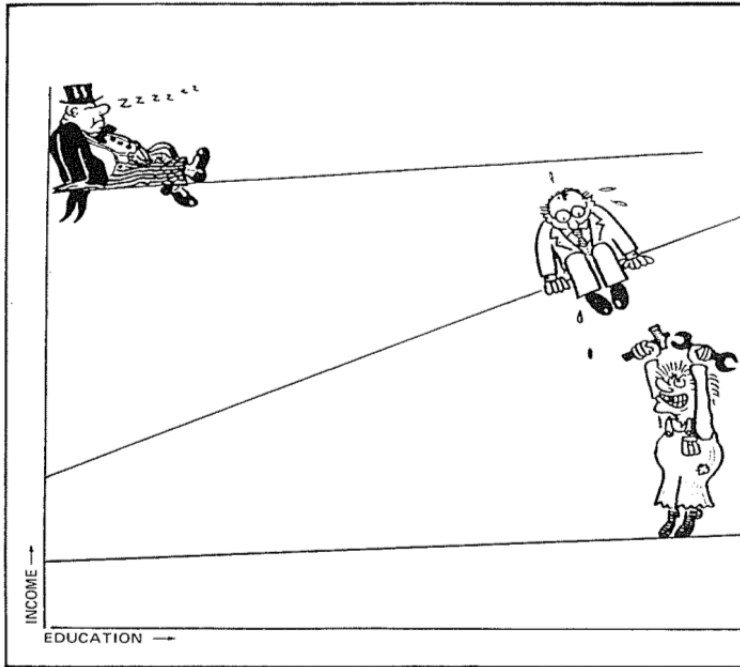
arasındaki gevezelikte, kamusal bir toplantıda, bir seminerde, bir iş görüşmesinde, radyo ya da televizyonda sürekli olarak ortaya çıktığını belirtir. Dil gibi yaşam tarzının çocuklara devri bir kültürel sermaye yatırımdır. Her ne kadar ekonomik bir yatırım gibi algılansa da eğitim ile ilgili yatırım (özel ders, özel okul, dersane) maddi karşılığı olmasa da bir sermaye yatırımdır. Örnekle ifade etmek gerekirse, Türkiye'de herhangi bir özel üniversitede öğretmenlik eğitimi almanın yıllık bedeli - öğrencinin yaşam masrafları ile birlikte - 30.000 TL. civarındadır. Beş senelik eğitim sonunda yatırılan para 150.000 TL. civarında olacaktır ve belki de bu miktar bir öğretmenin 5-7 senelik kazancına tekabül etmektedir. Bu meseleye Calhoun (2003: 294) şu şekilde eğilmektedir: [başarılı ebeveynler] kendi başarılarını, gelişmiş yaşam standartları ve çocukları için fırsata dönüştürme çabasındadırlar. Bunun için kendi çalışma alanlarına özel sermayeyi başka formlara dönüştürmek durumundadırlar. Batının kapitalist toplumlarında piyasanın düzenlemeden yoksun olması, eşitsizliğin - özellikle de gelir eşitsizliğinin - ortaya çıkmasıyla yakından ilintili gibi görünüyor. Kuşkusuz bu açıklamaya, geleneksel ailenin zenginliğin miras yoluyla aktarılmasındaki rolünü ve eğitim kurumlarının aile merkezli kültürel sermayenin etkisini pekiştirmedeki rolünü de eklemek gerekir.

Bourdieu başka forma dönüştürmekle yeniden üretimi kastetmektedir. Ekonomik sermayeye ek olarak, aileler sosyal sermayelerini, kültürel sermayelerini ve saygınlıklarını evliliklerini planlama ve çocuklarını yetiştirme yollarıyla artırır (Calhoun, 2003: 294). Weber, ekonomik zenginliğin sosyal güç (iktidar) ve etkinin tek ölçütü olmadığını göstermek ayrıca eğitim ya da kültürün saygınlığının, üretim araçları sahipliği üzerine temellendirilen iktidardan daha önemli olduğu toplumları incelemek istedi. Birikim, yeni nesille birlikte yeniden üretilmek zorundadır, yoksa kaybedilir. Kısacası,

sermayenin bir formdan diğerine dönüştürüldüğü yollardan biri sermayenin nesiller arasında yeniden üretiminin bir parçası olarak görülmesidir:

Zengin insanlar çocuklarının iyi okullara gidiyor olduğundan emin olmak isterler ki bunlar da sıklıkla pahalı özel okullardır. Bu, bir şekilde parayı kültürel sermayeye dönüştürme şeklidir. Bu şekilde, kültürel sermaye aktarılabilir ya da ekonomik forma tekrar dönüştürülmesi de olasılıklar dâhilindedir (Calhoun, 2003: 294).

Orta sınıf aileler ve çocukları statülerini korumak adına işçi sınıfına oranla eğitime daha fazla yönelmektedirler. Özel eğitimin çoğu bu amaç için vardır. Aynı zamanda gücünü ve ekonomik pozisyonunu aile ilişkilerine borçlu olan varlıklı kişiler için statü ve kültür edinimi birincil amaçtır. Ancak profesyonel orta sınıf ailelerin çocukları aynı şekilde sınıf çıkarı gözeterek sadece anne - babanın mesleki pozisyonlarına ulaşırlar (King, 1987: 288).



Şekil 4. Gelir ve Eğitim ile İlgili Karikatür

Kaynak: Wright, 1979: xxv

Sözü geçen başka forma dönüştürme ya da ekonomik ve kültürel sermayenin miras yoluyla çocuklara bırakılması durumu sadece üst ya da elit sınıflar için geçerli değildir. Alt sınıflardaki ebeveynler de kendilerinin edinemedikleri sosyal statülere çocuklarının erişebilmeleri için çabalarlarken orta sınıfta bulunanlar ise iki şey için mücadele ederler: orta sınıf statülerini korumak ve toplumsal hareketlilik sayesinde üst sınıflara dahil olabilmek. Her iki dönüştürme çabasında da var olan ortak şey umuttur. Fakirin ekmeği olan umut eşitsizliklerin meşruiyet kazandığı ve yeniden üretildiği eğitim vasıtasıyla mevcudiyetini sürdürür.

Bourdieu ile ilişkili olan bir başka kavram ise antroponomik üretimdir ki bu bebeğin sosyal bir erişkine dönüştürülmesidir. Bu insan üretimi kişinin fiziksel gelişimini, beslenmesini vs. kapsadığı gibi kültürel enerjisini de şekillendirir. Bourdieu'nun antroponomi dediği şey sadece barınma, gelir gibi maddi kaynaklar değil, aynı zamanda dil, çevre, ebeveynlerin ayırdığı zaman ve çaba ve sosyalleşme vs.dir. Bu manada ailenin sahip olduğu maddi ve kültürel kaynaklar sınıf konumlarıyla ilişkilidir (Bertaux ve Thompson, 1997: 19).

2.7.3. Kültürel yeniden üretim

Eğitimin tabakalaşma içerisindeki önemi ve farklı sınıfların eğitimden hareketlilik açısından faydalanmaları, doğdukları aile, ebeveynlerin eğitim ve meslekleri, diğer bir deyişle ait oldukları sınıf konumlarına göre belirlenmesi, değişmesi ve farklılık göstermesi sadece günümüz bilgi iletişim toplumlarına has bir konu değildir. Batı toplumlarındaki krallıklarda da doğu imparatorluklarında da yüksek zümrelerin eğitime verdikleri önem bilinmektedir. Meseleye eşitlik/eşitsizlik açısından bakılacak olursa eğitimin alt

sınıflara yukarı doğru hareketlilik adına şans tanıdığı düşüncesi Hindistan'da kast sistemine bile dahil edilmeyen "dokunulmazlar"ın (Parya'ların) reenkarnasyon³ ile öldükten sonra yeni bir bedende vücut bularak dünyaya daha farklı bir mevkide gelecekleri inancına benzerlik göstermektedir. Bunu daha somutlaştırmak Bourdieu'nun kültürel yeniden üretim (Bourdieu ve Passeron, 1990) tanımlamasıyla mümkündür.

Bourdieu'nun eğitim ile ilgili görüşleri eğitimin meritokratik bir temeli olduğu ve sosyal düzeni koruduğu gibi masumane fikirleri sarsar. Bu sarsmanın asıl nedeni eğitimin eşitsizliği ürettiği, artırdığı ve yeniden ürettiği gibi fikirleri dolaylı ve net bir şekilde ifade etmesidir. Genelde, orta sınıfın kendini yeniden üretme yeteneğindeki anahtar faktörler, onun kendi ekonomik kaynaklarını harekete geçirebilme kapasitesi (Goldtrophe, 1996'dan aktaran Ünal, 2011: 106) ile birlikte özel okullara erişim gibi kültürel ve sosyal sermayenin daha geniş biçimlerini ve bunun orta sınıf çocuklara sonradan sağladığı ayrıcalık ve statüyü sürekli elinde bulundurma imkânıdır.

Bourdieu'nun eğitim yapısı analizi, eğitimin sosyal eşitsizliğin çoğalması üzerindeki rolüne temel olmuştur. Bu da onun eğitim sosyolojisi üzerindeki etkisini güçlendirir (Calhoun, 2003: 301). Kültürel yeniden üretim ile Bourdieu'nun üzerine eğildiği husus eğitiminin üst sınıfların kültürünün yeniden üretimidir ve bu da tabakalaşma sistemi içerisinde eğitimin toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretmek meşrulaştırılması anlamına gelmektedir. Üniversite toplumsal ve mesleki hareketlilik yeteneğini artırdığı için, üniversite sisteminin yüksek bir saygınlığı vardır. Bir başka deyişle üniversite, okul ya da eğitim sistemi toplumda kökleşmiş olan farklılık ve eşitsizliklerin yeniden üretimini sağlar.

³ Tenasüh, yeniden dünyaya gelme.

2.8. Dil

*Dil öğretmişin, ne olmuş, ne kârım oldu ki benim
Sövmeyi bellemekten başka! Allah kahretsin seni,
Hay öğretmez olaydım o pis dilini!*⁴

Shakespeare, 1991: 36

Dil çok boyutlu bir kavramdır ve öncelikli olarak dilbilimin, daha sonra sosyoloji, edebiyat, psikoloji, antropoloji, iletişim gibi disiplinlerin çalışması olabileceği gibi, disiplinlerarası çalışmaların konusu olabilir. Birçok klasik tanımı bulunan dil, en yaygın olarak toplumla ilişkilendirilerek tanımlanır ve genelde cümleler şöyle başlar: "Bireyin toplumda varlığını sürdürebilmesi için ..." Dilin var olmakla ilişkisinin tartışılmayacağı gibi, insanın en büyük enstrümanlarından biridir:

Köleler. Eski dünyada ele geçirilenler ya da daha sonraları köle olarak doğanlar konuşan bir alet [instrumentum vocale] olarak görülürdü ki, bu yarım konuşan alet [instrumentum semi-vocale] olarak kabul edilen evcil hayvanlardan bir derece ve konuşmayan alet olarak adlandırılan basit bir el aletinden sadece iki derece ilerdeydi (Worsley, 2007: 132).

Dilin en genel ve kapsamlı tariflerinden biri de şudur: Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok

⁴ Can Yücel'in çevirdiği Shakespeare'in *The Tempest*, Fırtına adlı eserindeki orijinal alıntı şu şekildedir:

You taught me language, and my profit on 't
Is I know how to curse. The red plague rid you
For learning me your language!

gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1987:55'ten aktaran, Gömleksiz, 1993: 2). Sosyal bir varlık olan insanın öğrenmek ve öğretmek için dile ihtiyacı vardır ve dil tek başına kullanılabileceği bir yeti değildir. Birey dili sosyalizasyon sürecinde kullanır. Dil olmadan iletişim de olmaz, bu yüzden kamuoyu okulun, yaşamı boyunca çocuğa en önemli değiş tokuşlarda yardımcı olacak dil bilgisine öncelik vermesi gerektiğini vurgulamakta haklıdır. Özellikle okulun, hem ulusal dilin kullanımını benimsetmek hem de Ötekinin algılanmasını – birlikte yaşamının başlıca koşullarından biridir bu – sağlayacak yolları göstermek için, öğrencilerini aralarında diyalog kurmaya itmesi, Ötekinin söylemini çözümlerken söylemin dayandığı gerekçeleri birbirine eklemeyi göstermesi gerekir. Genellikle iletişimin, aktarmak istediğimiz iletiyi özel bağlamından, yani tarihsel, coğrafi ya da bireysel niteliklerinden ayırmamızı gerektirdiğini düşünür ve söz konusu iletiyi elimizden geldiğince biçimlendiririz (Touraine, 2011: 372).

İletişimin temel unsuru olan dil aracılığıyla insanlar kendilik bilincine varırlar ve “biz” ve “öteki” arasındaki sınırı çizerler. Dil aracılığıyla kültüre ait mitler, semboller ve değerler geçmişten bugüne taşınır. Başka bir ifade ile dil yalnızca insanlar arası iletişimi sağlamaz aynı zamanda ait olduğu toplumun tüm kültürel-sosyal değerlerini de taşır. (Eğitim-Bir-Sen, 2010: 272 – 273)

Dil, içgüdüsel değildir. Eğitim ve öğretim yoluyla nesilden nesile aktarılır. Bu konuda farklı görüşler söz konusudur. Kimi dilbilimciler dilin doğuştan olduğunu öne sürerken (Noam Chomsky), kimi de, dilin toplum içinde sonradan öğrenildiğini ifade etmektedir (Edward Sapir). Dilin biyolojik gelişimi ile insanın çalışma eylemliliği içinde geliştirdiği yetenekler arasında diyalektik bir ilişkinin varlığı, dil-düşünce-kültür bağlantısı oluşturmak bakımından da insana, diğer canlılardan farklı önemli avantajlar sağlamıştır (Eğitim Sen, 2004: 14). Birey doğuştan itibaren ana dilini öğrenecek biçimde

donanım kazanır. İnsan dünyaya gözünü açtığında annesinin diliyle dünyayı görüp bütün ilişkilerini o dil üzerinden kurar. (Eğitim-Bir-Sen, 2010: 277). Anadil, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1979: 25). Öte yandan nüfusu yaklaşık 1.2 milyar olan yaklaşık 140 farklı dil konuşulan Çin'de nüfusun %67'sini oluşturan 715 milyon Çinlinin konuştuğu Mandarin diline, memur dili denmesi (Eğitim Sen, 2004: 42) dilin bireyin statüsü ve prestiji açısından önemini göstermektedir.

Bazı Afrika kabilelerinde henüz konuşamayan bebek "kuntu" yani "şey" veya "nesne" olarak adlandırılırken, konuşmaya başlamasıyla "muntu" yani "birey" yani "özne" olur (Lederer, 1991: 3). Bu, dilin insanı diğer canlılardan ayırarak onu birey yaptığına, toplumsallaştırdığına dair ilgi çekici bir örnektir. Bölümün başındaki epigrafide bulunan alıntı Shakespeare'in *The Tempest* adlı eserinin Can Yücel çevirisindedir. Birçok anlamda incelenebilecek bu eser, bu alıntı çemberinde dil ve sömürü ilişkileri adına incelenebilir. Prospero (prosperity= refah, bolluk, zenginlik) adlı karakter ve adanın yerlisi olan Caliban (cannibal= insan eti yiyen, yamyam) arasında geçen bu diyalog aslında çok manidardır. Efendi konumundaki Prospero, adanın yerlisi olan ve dilini öğrettiği Caliban'ı kendi adasında kafese koyduktan sonra ona neden küfrettiğini sorar ve bu cevabı alır: "Bana bu dili (küfretmeyi) sen öğrettin, küfretmekten başka ne bilirim ki? Bana bu dili öğrettiğin için Allah belanı versin." Bu örnekte de görülebileceği gibi dil güç ilişkileri ve statü açısından mühim bir enstrümandır.

3. Türkiye'de Eğitim ve Yabancı Dil Eğitimi

Bu bölümde Türkiye'nin eğitim sisteminin genel bir çerçevesi çizilerek ardından yukarıda tartışılan konular ekseninde eğitim sisteminin sorunlarına kısaca değinilecektir. Ardından Türkiye'deki İngilizce eğitiminin tasviri yapıldıktan sonra İngilizce eğitiminin temel sorunları yine bir önceki bölümlerde incelenen kavramlar ışığında tartışılacaktır. Bu araştırmayı tam olarak bir eğitim bilimleri ya da dil bilimleri çalışması olarak tanımlamak mümkün değildir. Her iki disiplinden de faydalanmış bir sosyoloji çalışması demek daha doğrudur. Bunu rahatça ifade etmek Comte'un sosyolojiyi *bilimlerin kraliçesi* olarak tanımlamasından dayanak almaktadır ancak bu asla bilimleri sıraya koymak ya da değer biçmek olarak algılanmamalıdır.

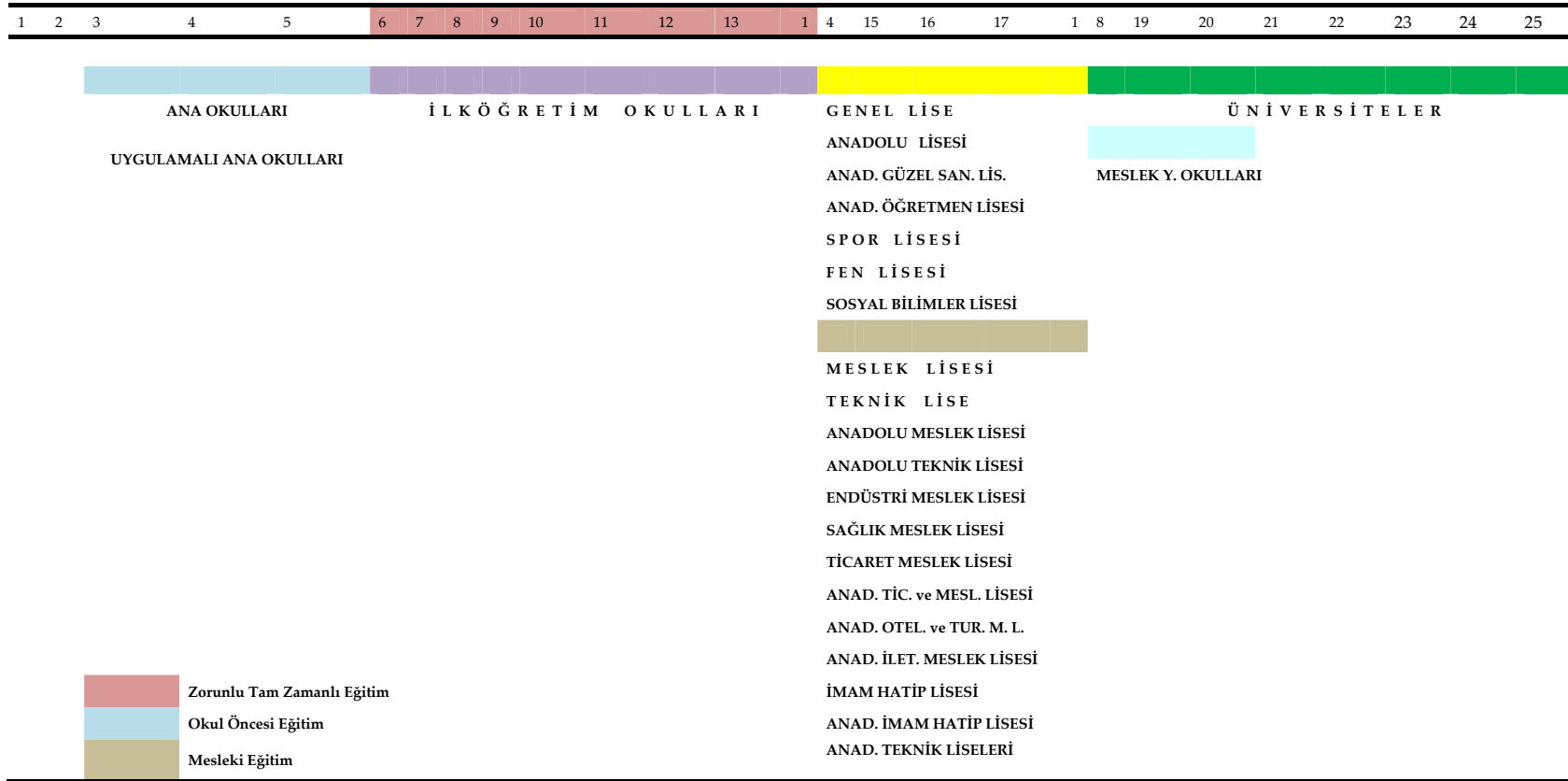
3.1. Türkiye'de Eğitim Sistemi

Topluma dair araştırma ve incelemeler eğitim sistemi ile bağlantılı olduğu ölçüde eğitim sistemi ile ilgili incelemeler de toplumla ilintilidir. Sosyoloji ve eğitim bilimlerinin karşılıklı ilişkisinin disiplinler arası incelenmesinden çıkacak neticelerin her iki bilime, daha da önemlisi topluma yapacağı katkı önemlidir. Disiplinler arası bir çalışma olma iddiası bulunmayan bu çalışmada problemin şu ana kadar incelenen sosyal boyutunun anlamlı hale gelebilmesi için eğitim ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bu bölümde meseleye daha dar bir ölçekten bakmak adına Türkiye'deki eğitim sistemine genel hatlarıyla değinilecek ardından Türk eğitim sisteminin sorunları ele alınacaktır. Değişen her hükümet kendi eğitim politikalarını uygulamak adına eğitim sistemini değiştirmek istemiştir. Bu da eğitim sisteminin yerinde sayması bir yana zaman zaman gerilemesine sebep olmuş.

Türklerin İslamiyet'i seçmeden önceki siyasi mevcudiyeti olan Hun, Göktürk ve Uygur Devletlerinde eğitim anlayış ve uygulamaları yaşama biçimlerinin etkisiyle şekillenmiştir (Doğan, 2010: 36). Oğuz Kağan Destanı, Manas Destanı, Orhun Abideleri, Kül Tigin Yazıtı, Bilge Kağan Yazıtı bu dönemin eğitim hayatına ışık tutan eserlerdir. Türklerin Müslümanlığı seçmesiyle birlikte eğitim sistemi yol değiştirip daha çok felsefi ve dini boyuta taşınmıştır, kardeşlik, sevgi, hoşgörü, barış gibi unsurlar bu dönemin eğitimini sarmalamıştır. İslamiyet'in kabulünden sonraki dönemin eğitiminin başlıca figürleri arasında Divan-ı Hikmet eseriyle Hoca Ahmet Yesevi, Kutadgu Bilig ile Yusuf Has Hacip, Divan-ı Lügat'it Türk ile Kaşgarlı Mahmut, El Kanun fi't-Tıb ile İbn-i Sina bulunmaktadır. Bu düşünürlerin eserleri dini, felsefi ve menfi olduğu kadar tıp, astronomi, geometri gibi müspet yani pozitif bilimleri de hatırı sayılı ölçülerde kapsamaktaydı.

İslamiyet'in ilk döneminin ve Osmanlı'nın eğitim kurumları arasında Sübyan Mektepleri, Medreseler, Mekteb-i Sultani, hastaneler, rasathaneler yer almaktadır. Daha sonraki dönemlerde bugünkü bazı özel eğitim kurumlarının da temelini oluşturan Hıristiyan okulları, Ermeni ve Rum azınlık okulları yavaş yavaş Cumhuriyet öncesi eğitimde batılılaşma sinyalleri veriyordu. Atatürk döneminde ise Rüştüye, Sultani, İdadiler ve Millet Mektepleri bugünkü eğitim sisteminin şekillenmesine temel olmuştur. Yükseköğretimde ise ilk eğitim kurumu 1933 yılında kurulan İstanbul Üniversitesi'dir (Doğan, 2010).

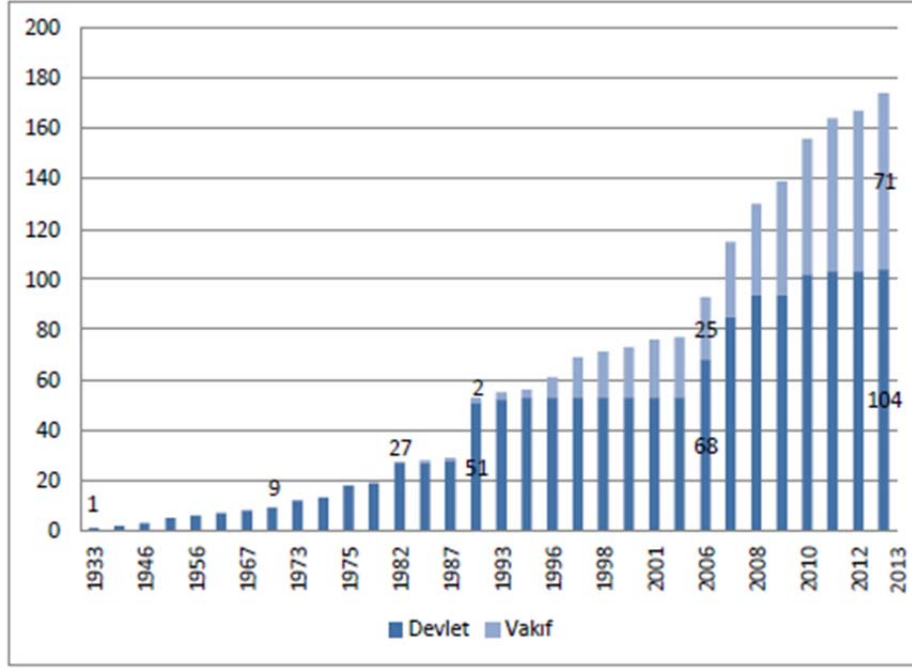
Önceleri 5 sene ardından 5+3 (ilk ve ortaokul) sene olan zorunlu eğitim, eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasıyla 4+4+4 yani 12 sene zorunlu eğitim şeklini almıştır. Ardından gelen yükseköğretimin bu sistemden önceki örgütlenmesi şu şekildeydi :



Şekil 5. Türk Eğitim Sistemi Örgütlenmesi, 2011/2012

Kaynak: MEB (2011)

Daha önceki bölümlerde de bahsedilen eğitimin ticarileşme eğilimi Türkiye örneğinde çok net bir şekilde gözlenmektedir. Bir sonraki bölümde tekrar değinilecek olan devlet üniversitelerinin ve özel öğretim kurumlarının (vakıf üniversitelerin) sayılarının artması beraberinde eşitlik ve nitelik sorunları tartışmalarını da getirmektedir.



Şekil 6. Türkiye’de Yıllara Göre Toplam Üniversite Sayıları (1933 - 2013)

Kaynak: <https://yolharitasi.yok.gov.tr/sekiller/sekil4.png> (Erişim Tarihi: 21.12.2014)

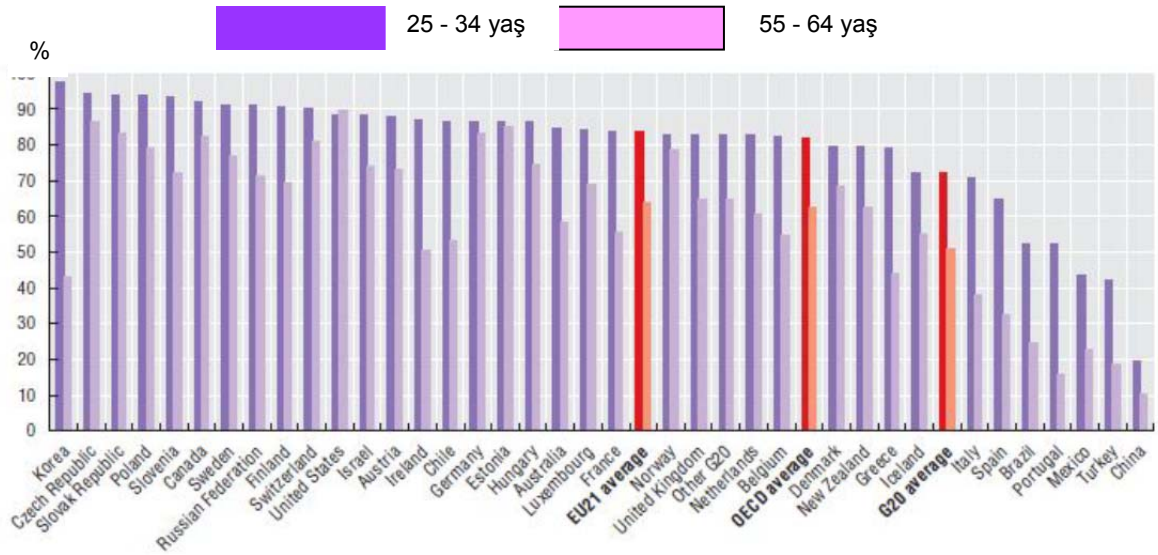
1939 yılında ilk olarak İstanbul Üniversitesi’nin kurulmasından sonra ilk vakıf üniversitesi olarak 1984 yılında Bilkent Üniversitesi kurulmuştur. 1933’ten bu güne kadar Türkiye’deki üniversite sayılarına baktığımız zaman 2003 yılından itibaren gerek vakıf gerekse devlet üniversitelerinin sayılarında ciddi bir artış gözükmektedir. 2011 yılı itibariyle devlet üniversitesi sayısı 103’e ve vakıf üniversitesi sayısı 62’ye ulaşırken toplam üniversite sayısı 165’e yükselmiştir. Üniversite sayısı 2014 yılı itibariyle 104 devlet üniversitesi, 72 vakıf üniversitesi ve 8 vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere 184’e ulaşmıştır.⁵

⁵ http://www.memurlar.net/common/news/documents/460823/yuksekokretim_temel_gostergeleri.pdf

2011 yılı itibariyle 2006 yılından önce 77 olan toplam üniversite sayısı 2006 yılından sonra yaklaşık %115'lik artış göstermiş ve 165'e yükselmiştir (Günay ve Günay, 2011: 2). Bugün ise bu oran (2006 yılı öncesi üniversite sayısının 2013 yılı üniversite sayısına oranı) yaklaşık olarak %127 artışa tekabül etmektedir. 1933'den 2006 yılına kadar 73 yılda 77 üniversite kurulmuş, ancak 2006'dan 2011 yılına kadar 6 yılda 88 üniversite kurulmuştur. (2013 yılı itibariyle yani 8 yılda ise 105 yeni üniversite kurulmuştur.)

Sınıf farklılıklarının fazla olduğu ülkelerin özel okulları öğrencilerini genellikle üst sınıflardan alır bu da sınıflar arasında kümelenme vasıtasıyla bir tür set ya da ayırım oluşturur. Bu da özel okulların fiyatlarına yansıyan bir unsurdur. Artık özel okulların bile kendi içlerinde farklı sınıflara hitap etmesi Türkiye'de rastlanır bir durumdur. Genellikle İstanbul ve Ankara gibi metropollerde bulunan asırlık özel okullar - ki bunların büyük kısmı yabancı menşelidir - öğrencilerini alırken sadece liyakati ya da sadece aile gelirini seçme unsuru olarak kullanmazlar aynı zamanda ailenin kültürel açıdan elitliğine ve entelijansiyasına da dikkat ederler. Sözün özü, çoğunlukla seçkinler sınıfının üyelerinin çocuklarının devam ettiği güzide eğitim kurumlarına girebilmek için sadece servet sahibi olmak yetmez.

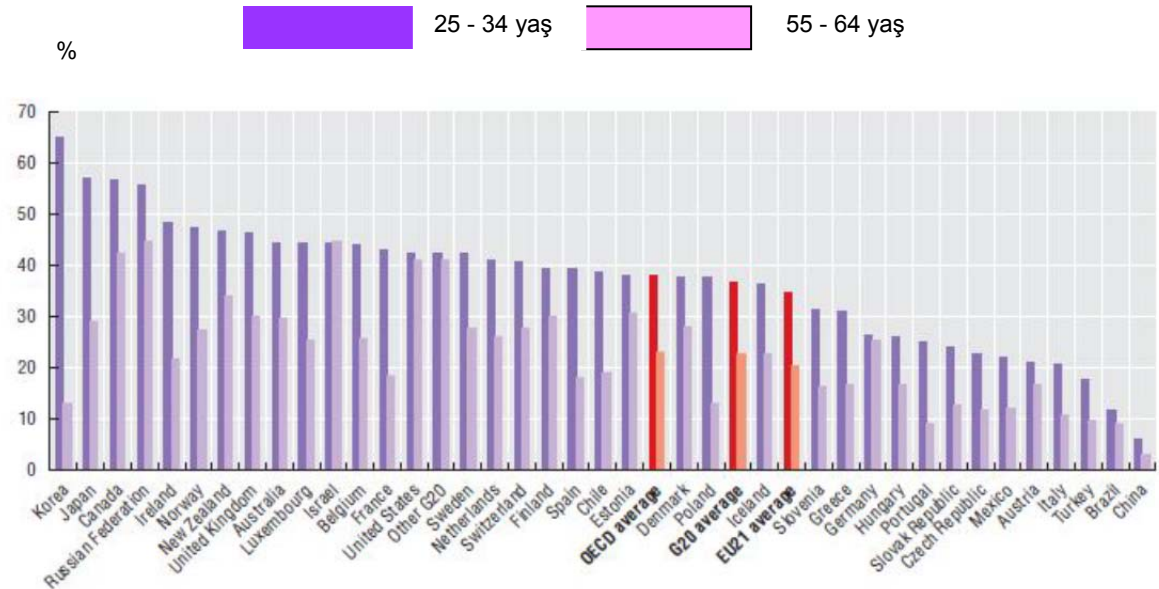
Türkiye'nin de üye olduğu Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (OECD) 2012 eğitim raporu Türk eğitim sistemi hakkında mukayeseli (OECD ülkeleri, EU21 ve G20 ülkelerinin ortalamaları ile) ve çarpıcı sonuçlar ortaya koymaktadır. Söz konusu rapora bu bölümde Türk eğitim sistemi hakkında genel bir çerçeve çizmek için değinilecek, bir sonraki bölümde ise rapordan Türk eğitim sisteminin sorunlarına göz atmak için faydalanılacaktır.



Şekil 7. En Az Üst Orta Öğrenime Sahip Nüfus, 2010

Kaynak: OECD (2012), Tablo A1.3a.; <http://dx.doi.org/10.1787/888932664233> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)

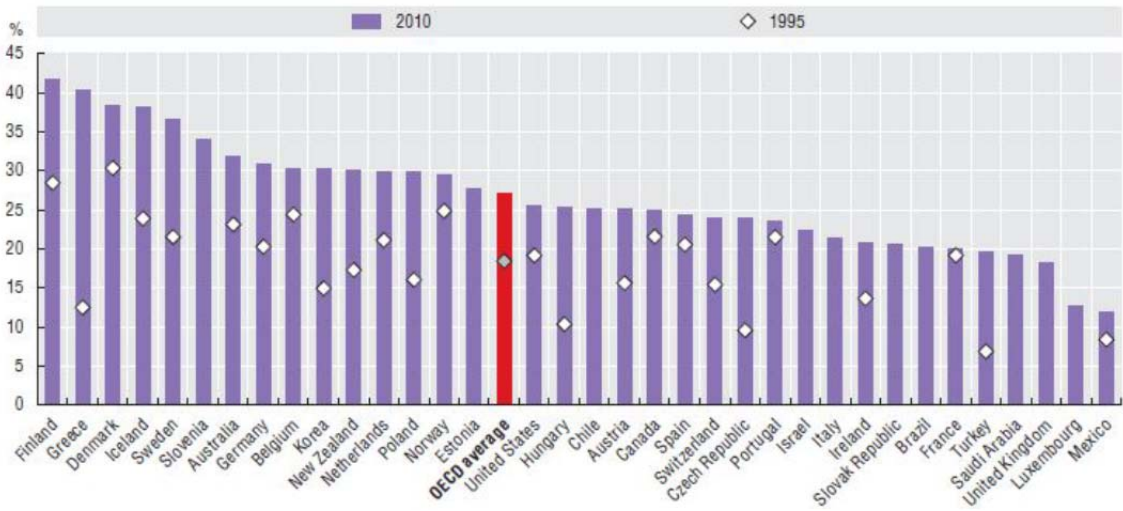
Bu şekilde de görülebileceği gibi üst orta eğitim seviyesine sahip Türk vatandaşlarının kabaca EU21, OECD ve G20 ortalamalarının yarısı kadar olduğu gözüküyor. Burada tartışmalı olan husus, yukarıda da bahsedildiği ve bir sonraki bölümde de tekrar ele alınacağı gibi temel eğitimi almış olma ve okullaşma oranlarından ziyade nitelik meselesidir.



Şekil 8. Yüksek Eğitime Sahip Nüfus, 2010

Kaynak: OECD (2012), Tablo A1.3a.; <http://dx.doi.org/10.1787/888932664233> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)

Yine benzer bir durum yüksek eğitime sahip olma oranlarında da gözüküyor. Şekil 8'de görülebileceği gibi 2010 yılı itibariyle Kore, Japonya ve Kanada'nın başı çektiği 25-34 ve 55-64 yaşları arasındaki yüksek eğitime sahip olma oranları içerisinde Türkiye'nin oranının BRIC ülkelerinden Brezilya ve Çin'den sonra 3. sırada geldiği ve yine EU21, OECD ve G20 ortalamalarının yarısı kadar olduğu gözüküyor.

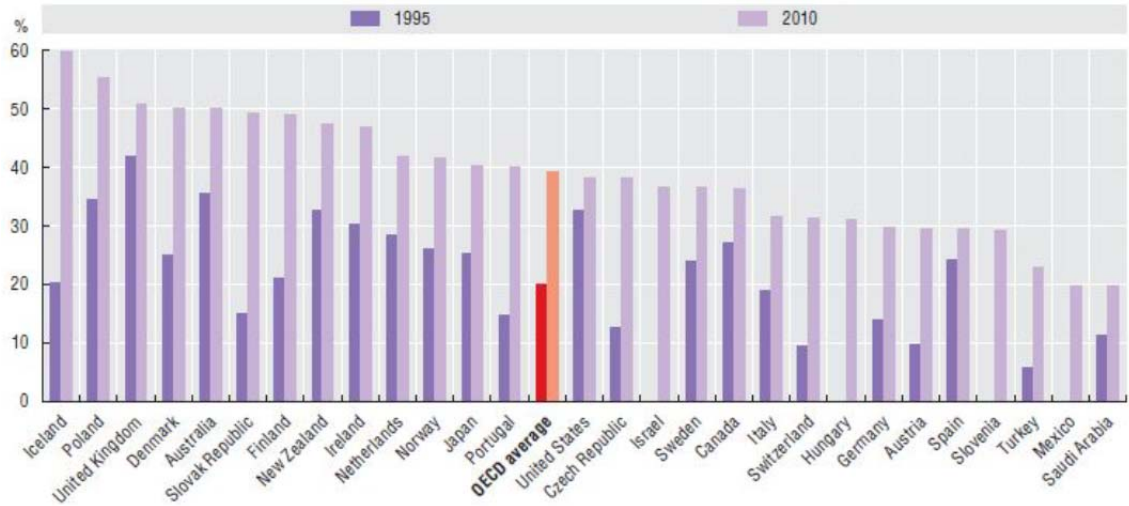


Şekil 9. 20-29 Yaşındakilerin Okula Kayıt Olma Oranları (1995, 2010)

Kaynak: OECD (2012), *Education at a Glance 2012*, Tablo C1.2

<http://dx.doi.org/10.1787/888932666836> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)

Şekil 9 hareketliliğe ilişkin eğitime daha fazla önem verilmesinin anlaşılması adına anlamlıdır. Türkiye'de 2010 yılında 20-29 yaşlarında okula kaydolunanların oranı 1995 yılında aynı yaşlar için okula kaydolunanların oranının iki katından daha fazladır. Bunda daha önce de bahsedildiği üzere, iş piyasasına girebilme, burada tutunabilme ve yükselbilme istekleri ve ailelerin çocuklarının mesleki açıdan iyi konumlara yükselmelerini istemeleri, yani toplumsal hareketlilik ile eğitim arasındaki ilişkiyle ilgili bilincin oluşması etkilidir.



Şekil 10. Üniversite seviyesinde eğitimden mezun olanlar oranı (1995,2010)

Kaynak:OECD (2012), *Education at a Glance 2012*, Tablo A3.2

<http://dx.doi.org/10.1787/888932664575> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)

1995 ve 2010 yılları arasındaki üniversiteden mezun olanların gösterildiği Şekil 10'a göre Türkiye 2010 yılında üniversite mezunu verme açısından OECD ortalamasına bir miktar yaklaşmış ancak bundan daha önemli olan ise 2010 yılı üniversite mezun sayısının 1995 yılındaki mezun sayısının üç katı kadar artmış olmasıdır. Bunda üniversite sayılarının artışı, üniversiteye girmenin görece kolaylaşması ve günümüzde semtlerle dahi özdeşleşen vakıf üniversitelerinin sayısının artması önemlidir.

3.1.1. Türkiye'de eğitim sisteminin sorunları

Sonunda ona şu soruyu sorar:

"Söyle bana evladım, mutluluğun sırrı nedir?"

Çocuk tereddüt etmeden: "Şıkları söyle amca" der.

(Vassaf, 2007)

Eğitim sistemimizin çok sık yeniden yapılandırılmaya çalışılması ve ölçme-değerlendirmenin büyük kitleleri ancak test teknikleriyle ölçebilmesi günümüz gençlerinin "test ve tost nesli" şeklinde tanımlanmasına yol açmıştır.

Öyle ki Vassaf'ın (2007) anekdotu bu konuda manalıdır. Vassaf'ın bir arkadaşı trende seyahat ederken bir öğretmenle aynı kompartımandadır. Dokuz yaşındaki çocukla sohbet eden öğretmen çocuğun sohbetinden hoşlanarak ona sorduğu soru neticesinde - aslında çok da şaşırtıcı olmayan - hazır bir cevabı alır: "Şıklar ne?" Bu ironik örnekteki gibi ölçme metotlarıyla büyük yığınların ölçülmesi beraberinde bir takım eşitsizlikleri de getirmektedir.

Türk eğitim sisteminin sorunlarının üç alt başlıkta inceleneceği bu bölümde ekseri OECD'nin nicel verilerinden faydalanılacak, böylece Türkiye'nin eğitim açısından uluslararası arenadaki konumu da incelenmiş olacak. Sosyal faktörler başlıklı ilk kısımda yükseköğretime girişteki eşitsizlik ya da adaletsizlikler incelenecektir.

3.3.1.1.Sosyal faktörler

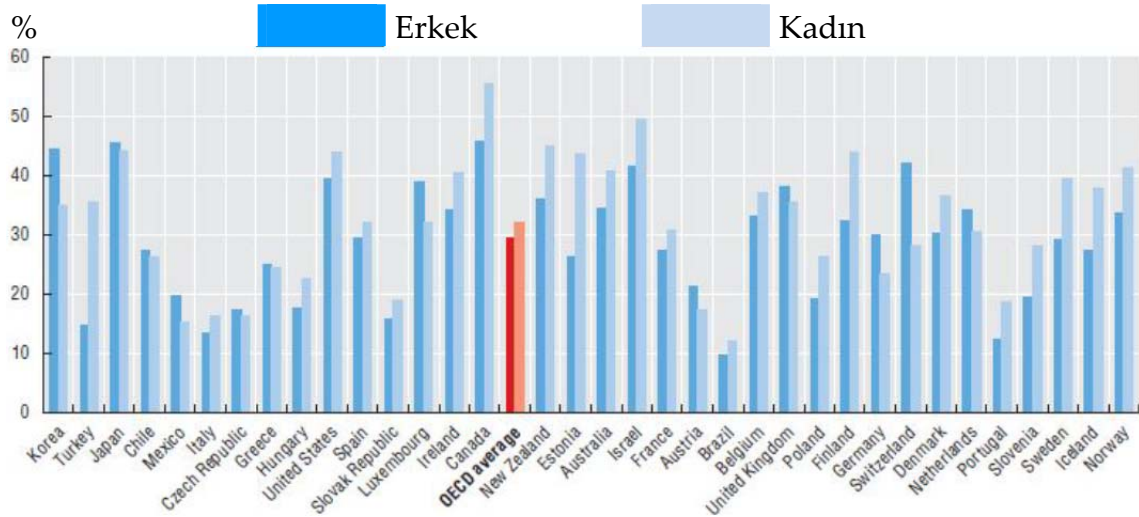
Üniversitelere giriş sınavının ilk defa uygulandığı 1964 - 1965 yılında Mihçioğlu'nun aynı yıldan itibaren yaptığı araştırma üniversiteye giriş aşamasında bölgelerarası açık bir dengesizliğin olduğunu o günlerden gösteriyor. Üniversiteye girişte bölgesel başarı açısından Ege, İç Anadolu, Marmara, Karadeniz, Akdeniz, Güney Doğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinin geldiği 1964 - 1965 senesinde yurdun sosyo-ekonomik bakımdan daha ileri bölgelerinden gelenler genellikle bol kazançlı ve itibarlı mesleklere hazırlayan öğrenim alanlarına yönelirken geri bölgelerdeki liselerden gelenler daha az rağbet gören bölümlere yerleşmektedirler. Bu sınav sisteminin uygulanmaya başlanmasıyla üniversiteye hazırlık amacıyla özel dersaneler açılmaya başlanmıştır. Bu şekilde kurs görenlerin görmeyenlere oranla sınav kazanma olasılığı iki katından fazla olarak dile getirilmiştir (Hesapçioğlu ve Dündar, 2011: 184).

Mihcioğlu'nun çalışmasında Samsun-Adana çizgisinin doğusu ve batısındaki bölüm arasında yapılan karşılaştırmada hissedilir şekilde bir coğrafi dengesizlik söz konusudur. Lise kategorilerinin de incelendiği çalışmada yabancı liseler üniversiteye girişte en başarılı lise türüyken, onları azınlıklara ait liseler ve Türk liseleri izlemektedir (Mihcioğlu, 1969: 57-110). Mihcioğlu'nun ilk araştırmasından yaklaşık on yıl sonra 1976 - 1978 yılları için gerçekleştirdiği araştırması bir önceki araştırmasıyla kıyaslandığında aradan on yıl geçmiş olmasına rağmen eşitsizlik adına bölgelerin görece durumlarında önemli bir değişiklik olmamıştır. Yine en başarılı bölge Marmara iken en başarısız bölge Doğu Anadolu olarak kalmıştır. Bu dönemde eşitsizlikte bir azalma görülmemiş üstüne üstlük genişlemiştir. Araştırma, illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleriyle o illerdeki ortaöğretim kurumlarından gelen öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu açıkça ortaya koymuştur (1980: 34-36).

Gerek okullaşma gerek eğitim kalitesinin düşüklüğü gibi pek çok açıdan en olumsuz verileri, Cumhuriyetin ilk yıllarından beri çoğunlukla Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ni işaret etmektedir. Özellikle bu bölgede alanyazında genişçe ele alınan sosyo-ekonomik, kültürel, coğrafi ve siyasal faktörlerin rol oynadığı teyit edilmektedir (Hesapçioğlu ve Dünder, 2011: 196).

2010 yılına ait 24 - 64 yaşlarındaki kadın ve erkeklerin yükseköğretime sahip olma oranlarını gösteren Şekil 11 ve yine aynı yıla ait 25 - 64 yaşlarındaki yükseköğretime sahip kadın ve erkeklerin istihdam oranlarını gösteren Şekil 12 bir arada incelendiği takdirde Türkiye için yükseköğretime sahip kadınların yükseköğretime sahip erkeklere oranla neredeyse üç katı olduğu ancak tam tersi bir şekilde yükseköğretime sahip erkeklerin yükseköğretime sahip kadınların yaklaşık iki katı olduğu görülüyor. Türkiye özelindeki oranlar

arasındaki tutarsızlık OECD ortalamasında da gözükmekte ancak OECD ortalamasında Türkiye'deki kadar çok fark yok.

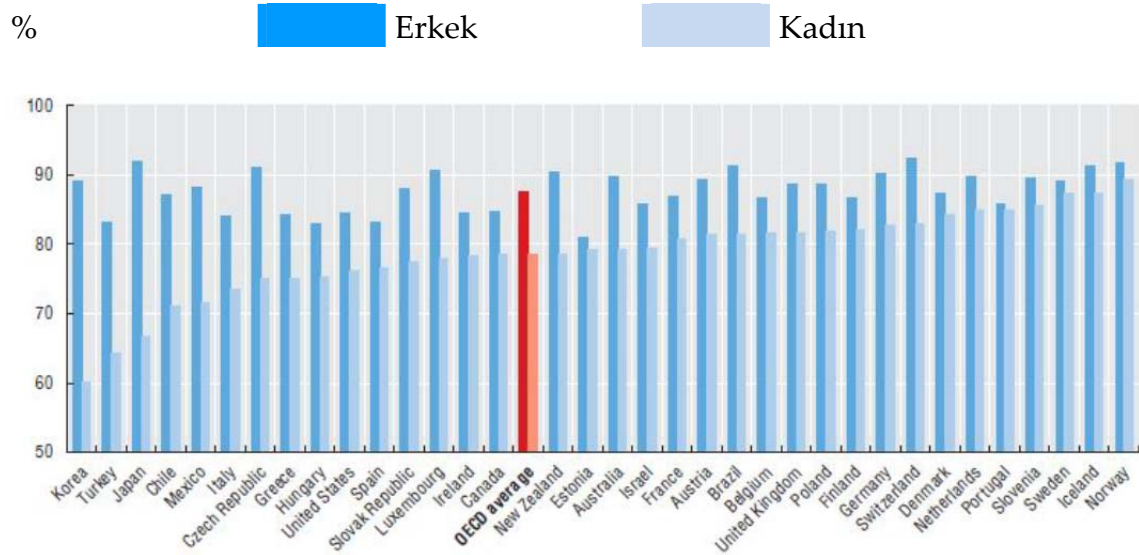


Şekil 11. Yüksek eğitimli erkek ve kadın, 2010 (24-64 yaşları)

Kaynak: OECD (2012) Tablo A1.3b ve A1.3c

<http://dx.doi.org/10.1787/888932664252> ve <http://dx.doi.org/10.1787/888932664271>

(Erişim Tarihi: 06.07.2013)



Şekil 12. Yüksek eğitime sahip 25-64 yaşındaki kişilerin istihdam oranı, cinsiyete göre, 2010

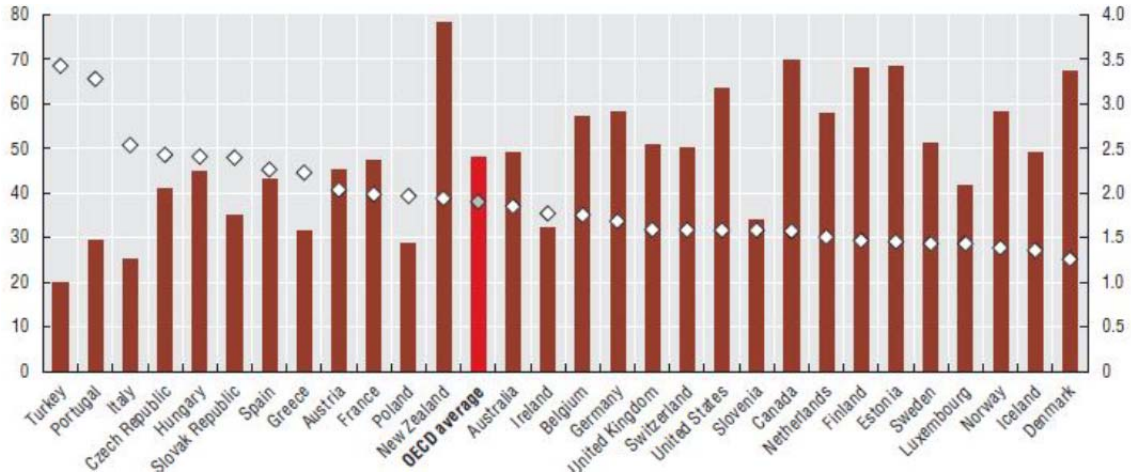
Kaynak: OECD (2012), *Education at a Glance 2012*, Tablo A7.3b ve A7.3c,

<http://dx.doi.org/10.1787/888932665143> ve <http://dx.doi.org/10.1787/888932665164>

(Erişim Tarihi: 06.07.2013)

OECD ülkelerinin genelinde ortalama olarak yüksek eğitime sahip en az bir ebeveyni olan bireylerin % 66'sı yüksekokul seviyesine ulaşmada başarı sağlarken daha düşük eğitime sahip ebeveynleri olan bireylerin sadece % 20'si yüksekokul derecesine sahiptir. İtalya, Portekiz, Türkiye ve Birleşik Devletlerde düşük eğitim geçmişine sahip genç insanların % 40'ından fazlası üst orta eğitimini tamamlamakta ve % 20'sinden daha azı yüksek eğitime kadar gelmektedirler.

■ Ebeveynleri yüksek eğitim düzeyine sahip genç öğrencilerin (30-34 yaş) yüksek eğitimdeki oranı
 ◇ Eğer ebeveynleri yüksek eğitim düzeyine sahip ise yüksek eğitimde öğrenci olma farkı (sağ eksen)

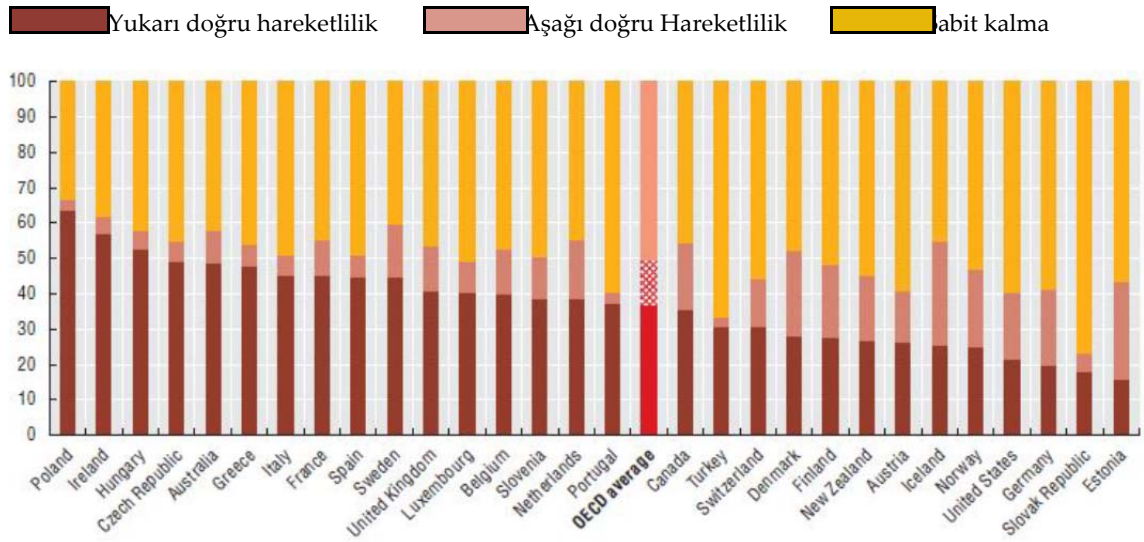


Şekil 13. Eğer ebeveynler yüksek eğitimliyse yüksek eğitime başlama farkı 2009

Kaynak: OECD (2012), *Education at a Glance 2012*, Tablo A6.1,
<http://dx.doi.org/10.1787/888932664955> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)

Şekil 13 Türkiye'nin eğitim yoluyla toplumsal hareketlilik durumunu sergilemektedir. OECD ortalamasına göre yükseköğretimde olan 30-34 yaşlarındaki öğrencilerin ailelerinde en azından bir ebeveyn yükseköğretim düzeyinde eğitim almış olma oranı %48. Türkiye'de ise yükseköğretim derecesine sahip 30-34 yaşındakilerin %20'sinin ebeveynlerinden en az bir tanesi de yükseköğretim sahibidir. Ebeveynlerinden en az biri yükseköğretim görmüş olan bu %20'lin oranın nüfusun geri kalanıyla kıyaslandığında

yükseköğretime erişme şansları ebeveynlerinden hiçbirisi yükseköğretim sahibi olmayan gençlerin 3.42 katıdır. Bu oran Türkiye'de eğitilmiş ailelerin çocuklarının en az aynı eğitime ulaşmasındaki şansın yüksek olduğunu gösteriyor.



Şekil 14. Eğitimde kuşaklar arası hareketlilik, 2009

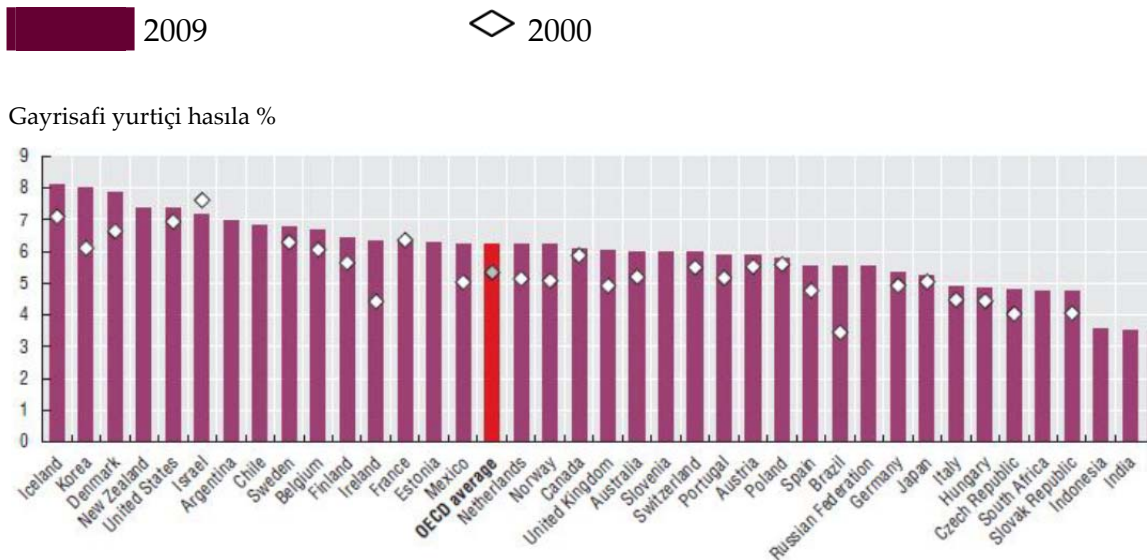
Kaynak: OECD (2012), *Education at a Glance 2012*, Tablo A6.3, <http://dx.doi.org/10.1787/888932664993> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)

Türkiye özelinde Şekil 14 incelendiğinde, 25-34 yaşlarında (öğrenci olmayan) kişilerin yarısından fazlası (%64'ü) ebeveynleriyle aynı eğitim seviyesine gelmeyi başarmış, yaklaşık olarak üçte biri, yani %31'i ebeveynlerinin eğitim seviyesinin üstüne çıkabilmiş (OECD ortalaması %37) ve %3'ü ebeveynlerinin eğitim seviyesinin altında kalmıştır (OECD ortalaması %13). Ebeveynleriyle aynı seviyede olan %64'ün %59'u ilköğretim düzeyinde, %3'ü ortaöğretim düzeyinde ve %4'ü yükseköğretim düzeyindedir.

3.3.1.2. Ekonomik faktörler

Türkiye'de eğitim sorunlarına nesnel ve mukayeseli bir açıdan baktıktan sonra farklı boyutlarını da kısa kısa da olsa incelemek gerekmektedir. Eğitim sistemlerini analiz etmek için salt öğrenim boyutunu ele almak doğru sonuçlara götürmeyebilir. O sistemi oluşturan temel bileşenler de incelenmeli, eksikliklerden bahsedilmelidir. Bu bileşenlerin en önemlilerinden bir tanesi de gayrisafi yurtiçi hasıladan (GSYİH) eğitime aktarılan paydır.

Eğitimde fırsat ve olanak eşitsizliğini, eğitim hizmetini üreten devletin ekonomik gücü ve eğitime bakış açısı ile hizmetten yararlanmak isteyenlerin gelir düzeyinden önemli ölçüde etkilendiğini belirten Ünal (1996: 262) ülkede yaratılan ulusal gelir büyüdükçe, devletin ekonomik gücünün de artması beklenir. Fakat devletin gerçekleştirmek zorunda olduğu başka harcamalar da vardır. Devletin bunlara verdiği önceliklerin, kaynak dağıtımını da etkiler. Burada Ünal'ın vurgulamak istediği devletin eğitime az ya da çok kaynak ayırmasının o ülkedeki eğitim eşitsizliğinin bir göstergesidir.



Şekil 15. Gayrisafi yurtiçi hasıla yüzdesi olarak eğitime harcama eğilimleri (2000, 2009)

Kaynak: OECD (2012), Education at a Glance 2012, Tablo B2.1,

<http://dx.doi.org/10.1787/888932666076> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)

Türkiye'nin yer almadığı Şekil 15'te 2000 yılı ile 2009 yılı arasında OECD ülkelerinin Gayrisafi Yurtiçi Hasıla'dan eğitime ayırdıkları pay gözükmemektedir. İsrail ve Fransa'da ayrılan payın düştüğü görülürken Türkiye Tablo 4'de görüleceği üzere 2009 yılı itibariyle eğitime GSYİH'den %3.8 pay aktararak Hindistan ve Endonezya'nın üstüne çıkabilmiştir. Günümüzde bu pay % 3.99'dur. Türk-Eğitim-Sen 2009 yılında yayınladığı raporda bütçeden eğitime ayrılan payın gelişmiş ülkeler seviyesine çıkarılma gerekliliği vurgulanmaktadır (Türk-Eğitim-Sen, 2009: 17).

Tablo 4. MEB İle YÖK+Üniversiteler Bütçesinin Gayri Safi Yurt İçi Hasıla İle Konsolide /Merkezi Yönetim Bütçe İçindeki Payları

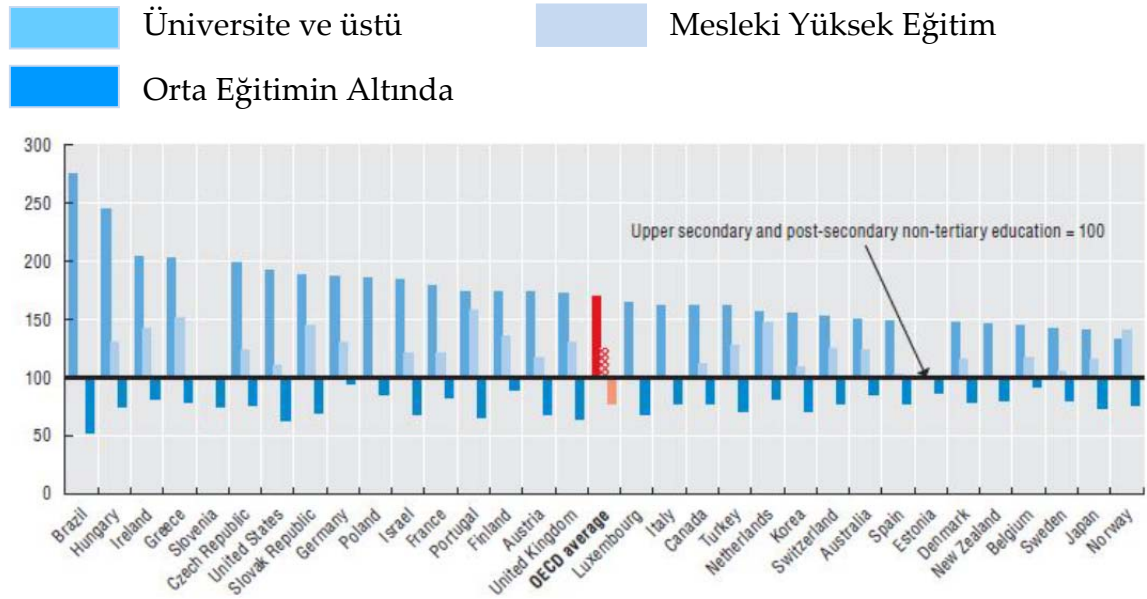
Yıl	MEB Bütçe Ödeneği	YÖK+Üniversite Bütçeleri	Toplam	Toplam Eğitim GSYİH Payı
		Bin TL		%
1999	2,131,808,500	676,899,815	2,808,708,315	2.69
2000	3,350,330,000	1,046,544,700	4,396,874,700	2.64
2001	4,046,305,625	1,364,910,550	5,411,216,175	2.25
2002	7,460,991,000	2,495,967,700	9,956,958,700	2.84
2003	10,179,997,000	3,408,608,000	13,588,605,000	2.99
2004	12,366,236,276	3,894,070,670	16,260,306,946	2.91
2005	14,835,422,184	5,218,467,000	20,053,889,184	3.09
2006	16,568,145,500	5,846,822,761	22,414,968,261	2.96
2007	21,355,634,000	6,586,692,000	27,942,326,000	3.31
2008	22,915,565,000	7,318,284,650	30,233,849,650	3.18
2009	27,446,778,095	8,772,719,225	36,219,497,320	3.8
2010	28,237,412,000	9,355,457,600	37,592,869,600	3.42
2011	34,112,163,000	11,503,927,500	45,616,090,500	3.51
2012	39,169,379,190	12,743,603,000	51,912,982,190	3.62
2013	47,496,378,650	15,227,760,500	62,724,139,150	3.99

Kaynak: MEB, (2013: 229). Milli eğitim istatistikleri, örgün eğitim, 2012 - 2013. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı: Ankara

Birer kast olarak tasarlanan ülkelerin eğitim alanındaki saygınlıklarının, yurttaşlarının okulda geçirdikleri süre ortalamasına göre saptandığını belirten Illich'e göre (2010: 23) ülkelerin gayri safi milli hasılasıyla da yakından ilintili olan bu türden değerlendirmeleri iç karartıcı bulmaktadır. Ülkelerin övüldüğü

ya da yerildiği okullaşma oranlarını, zorunlu eğitim sürelerinin, bireylerin okula devam ettikleri ortalama süre ya da GSYİH'lerinden eğitime ayırdıkları paylar istatistiksel birer rakam olmaktan öteye gitmez. Sosyal devlet olmak kendi kurumları tarafından sunulan rakamlarla refahın sağlandığını öne sürmek değildir. Aksine alt ve üst tabakalar net bir şekilde resmedilmelidir.

2010 yılı itibariyle 25-64 yaşları arasındaki erkeklerin gelirleriyle eğitim seviyeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Şekil 16'ya göre gelir eğitim seviyesine bağlı olarak artmaktadır. Bu gelir farklılığı OECD ülkelerinde en az seviyede eğitim almış kişi ile en üst seviyede eğitim almış kişi %55'e kadar çıkabilmiştir. Orta öğretimi tamamlayan kişiler ile tamamlamayan kişiler arasındaki gelir farkı da %23'ü bulabiliyor. Eğitimle gelir arasındaki ilişkinin en kuvvetli olduğu ülkenin Brezilya olduğu şekilde Türkiye OECD ortalamasının biraz altındadır.



Şekil 16. Erkekler için eğitim seviyelerine göre nispi kazançları (2010 veya veri elde edilebilen en son yıl)

Kaynak: OECD (2012), Tablo A8.1, <http://dx.doi.org/10.1787/888932665335> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)

Eğitimden yararlanma konusunda da kadınlar açısından benzer eşitsizlikler söz konusudur. Ülkemizde, kentlerde okuma yazma bilmeyen

kadın oranı %21, kırsal alanda %33'tür. Bu oran erkeklerde, kentlerde %7.5, kırsal alanda %16,4'tür. Üniversite ve yüksel okul olanaklarından yararlanabilen kadın oranı ise erkeklerin yarısı kadardır (Eğitim Sen 2003). Erkeğin eğitimine nazaran kadının eğitiminin etkisinin daha yüksek olduğunu belirten Kağıtçıbaşı'na göre (1982: 164) kadının çalışması sosyo-ekonomik kalkınmadan ziyade sıklıkla ekonomik zorunluklar sebebiyledir ve bu çalışma kendisine kayda değer bir gelir sağlamadığı gibi toplumsal hareketlilik de sağlamaz. Ancak, kadının eğitimi ve ekonomik bağımsızlığı içeren profesyonelleşmesi fark yaratır.

OECD verileri kadınlar için incelendiğinde tüm ülkelerde ve tüm eğitim seviyelerinde kadınların erkeklere oranla daha az kazandıkları görülmektedir. Kadın ve erkekler arasındaki gelir farklılığı eğitim ile dahi azalmaz. Türkiye en üst düzey eğitim almış olan kadının geliri ile en alt düzey eğitim almış olan kadının gelir farkının en yüksek olduğu ülkelerden bir tanesidir.

İlköğretimdeki sorunlar eğitimin her kademesinde görüldüğü gibi, finansman yetersizlikleri, sıra, bina ve tesis eksiklikleri ve ciddi manada laboratuvar donanımı, bilgisayar donanımı ve kütüphane yetersizlikleridir. Bunun yanı sıra ilköğretim kademesindeki sorunlar kendini en çok yeterli sayıda öğretmen ve derslik bulunmaması sebebiyle kırsal kesimde hissettirmektedir. Ortaöğretimde ise aynı altyapı eksikliklerinden bahseden Gedikoğlu (2005) yükseköğretime bakıldığında da benzer sorunlardan söz edilebileceğini belirtir. Bunlardan en önemlileri gerekli sayıda ve nitelikte öğretim elemanı olmaması ve gerekli altyapı sağlanmadan açılan üniversitelerdeki eğitim öğretim kalitesine çok önem verilmemesi, üniversitelere yeterince kaynak sağlanmaması, kütüphane ve laboratuvar olanaklarının iyileştirilmemesidir.

3.3.1.3.Kültürel faktörler

"Education at a Glance 2012" çalışmasının "eşitlik" bölümündeki verilerinden Türkiye'nin 4 yaşında eğitime kaydolma oranlarında 2005 ve 2010 yılları için en düşük orana sahip olduğu görülüyor. Bu şu anlamda önemlidir: okul öncesi eğitimin OECD tarafından yürütülen PISA (geniş kapsamlı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sonuçlarını artırıcı bir etkisi olduğu görülüyor.

Gedikoğlu (2005: 66-80) çalışmasında eğitim sistemimizin değişik aşamalarında tecrübe ettiğimiz ve gözlemlediğimiz, eğitimin kalitesini düşüren ve Avrupa Birliği ülkelerindeki eğitim standartları ile karşılaştırıldığında gözle görülür ölçüde ortaya çıkan farklılıkların ve eksikliklerin üzerinde durmuştur. Bilimsel araştırmaların da gösterdiği gibi kişilik özelliklerinin ve anadil gelişiminin büyük bir kısmı ilköğretim çağından önce gelişmektedir ancak ülkemizdeki okulöncesi eğitim oranı oldukça düşüktür.

Aynı şekilde Eğitim Sen'in raporunda (2004:9) Türkiye'de öğrenci yalnızca istatistiklerde bir birim olarak var olduğu ileri sürülmektedir. Öğrenci istatistikleri toplumsal bir gerçeklik olarak öğrenci gerçekliğini, onların kültürel farklılıklarına göre değil, bu gerçekliği doğrudan yaşayan öğrencilere yabancı olan ölçütlere göre ortaya koyarlar ve bu yönüyle de onlara ilişkin hiçbir şey açıklamazlar. Sanki "öğrenci" diye gerçek bir kolektif özne, türdeş bir kitle varmış gibi "öğrenci" adına konuşup, kendi önyargılarını ve siyasal tercihlerini nesnel bir zorunlulukmuş gibi dayatmaya kalkanların "öğrenci" dedikleri şey gerçek bir özne değil. İdeolojik kaygılarla yapılmış istatistiksel bir kurgudur. Çokkültürlülüğün eğitim boyutunu ifade eden çokkültürlü eğitim ise, tüm öğrencilerin din, dil, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıklarına bakılmadan, eğitimden eşit bir şekilde faydalanmalarını sağlayacak bir eğitim reformudur. (Tonbuloğlu vd., 2014: 67). Eğitimde

çokkültürlülük tartışmaları, öğrenciyi istatistiksel bir kurgu olarak ismen var olmaktan çıkarıp, cisimleştirmeye yönelik arayış olarak nitelenebilir.

Eğitim-Sen gibi Türkiye'nin Eğitim sorununa kimlik çerçevesinden bakan raporlardan bir diğeri de Eğitim-Bir-Sen tarafından 2010 yılında yayımlanan "Türkiye'de Ortak Bir Kimlik Olarak Ötekilik"tir. Raporda "kendilerini Kürt, Alevi, Sünni ya da gayrimüslim olarak tanımlayanların büyük bir hoşnutsuzluk içinde oldukları" ifade edilmekte ve bu hoşnutsuzluğun farklı kimliklerde şu şekilde tezahür ettiği vurgulanmaktadır: "Kürtler anadilde eğitim hakkını yasaklayan milliyetçi bir eğitim politikasından, Aleviler zorunlu din derslerine ve Sünni bir anlayışa dayanan bir eğitim politikasından, Sünniler inanç özgürlüğünü ihlal eden ve resmi ideolojiye dayanan bir eğitim politikasından, gayrimüslimler ise yabancı düşmanlığını öne çıkaran ve kendilerini yok sayan bir eğitim politikasından mustarip olduklarını ifade etmektedir" (Eğitim-Bir-Sen, 2010: 276).

Paul Willis'in kültürel yeniden üretim incelemesi "çalışmak için okumak" (Giddens, 2008: 759) Türkiye özelinde bugün yapılan bir çalışma olsaydı "çalışmamak için okumak" başlığını alır mıydı? Şöyle ki ülkemizde "öğrenci olma"nın bir meslekmişçesine "ne iş yapıyorsunuz? / mesleğiniz nedir?" sorularına yanıt olması ve geleneksel aile modeli açısından, birey okuduğu sürece ve bir meslek edininceye kadar ailenin sponsorluğunda hayatını idame ettirir düşüncesi gençleri ister istemez tembelliğe itmektedir. Ayrıca, askerlik sisteminin eğitime endeksli olması da bu açıdan bahse değer bir konudur. Üniversite mezunlarının altı ay zorunlu askerlik yapma şansları varken, üniversite mezunu olmayanların (hatta iki yıllık meslek yüksekokulu mezunlarının dahi) on iki ay zorunlu askerlik hizmetini yapmak zorunda olmaları tartışılması gereken eğitim ve eşitsizlik konusudur (Meslek yüksekokulundan mezun olma konumuna gelmiş ya da lise eğitimini

tamamlayan birey ile bir adım ötede olan üniversite mezunu arasındaki o hem ince hem de kalın çizgi/farktan ötürü).

Eğitim sisteminin toplumdaki konumunun tanımlanmasında kutuplaşma iyi bir tanım olabilir. Yani bir yandan zengin ve elit kesimlere hizmet veren prestijli özel okullar kalitelerini artırırken öte taraftan düşük statülere hizmet veren (taşra) okullarının kalitesi düşmektedir. Bunun başlıca sebepleri arasında i) Eğitimde devletin sosyal harcamalarının azalması ve eğitimin ticarileşmesi (bu konuda dünya bankası ve IMF'nin özel yatırımcılara kaynak ayırması), ve ii) öğretmenlerin şartlarının kötüleşmesi, kadroların kısıtlanması ve kadro açığının atanmayı umut eden saat başı ücretli genç öğretmen adayları tarafından ikame etmesi yer almaktadır. Türkiye'de bir yandan binlerce genç öğretmen adayı atanmayı bekliyorken, özellikle *yabancı dil eğitimi* için, 40.000 yabancı öğretmenin "ithal edilecek"⁶ olması hem ironik ve trajik bir paradokstur hem de bu çalışmaya ilham veren unsurlardan bir tanesidir.

3.4. Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi

Roland Robertson (1997: 25) tarafından küresel (*global*) ile yerel (*local*) kelimeleri türetilen ve dünyanın yerel ile küreselleşmenin iç içe geçtiği bir köy olduğu fikrini çağrıştıran küyerelleşme (*glocalization*) günümüzde işgücü piyasasında fırsatların aslında ne kadar yakında olduğunu göstermektedir. Bu fırsatlardan yararlanabilmek ise önceki fırsatlardan yararlanıp yararlanamadığımızla ilişkilidir. Bunlardan bir tanesi de yabancı dildir. Özellikle üniversite düzeyinde yabancı dil bilmek Erasmus, Leonardo, Mevlana⁷ gibi değişim faaliyetlerinden yararlanabilmek adına kimilerine

⁶ http://www.sabah.com.tr/Egitim/2011/03/24/ithal_ogretmen_tartismalari (Erişim Tarihi: 07/08/2013)

⁷ Yükseköğretim Kurulu'nun 23 Ağustos 2011 tarih ve 28034 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Yönetmelikle başlayan uluslararası değişim programıdır.

avantaj sağlıyorken, kimilerine de dezavantaj sağlayarak eşitsizlik yaratmaktadır. İlaveten, bu tarz değişim programlarının günümüz işverenlerinin ya da çokuluslu firmalarının istihdam ölçütleri arasına girmesi eşitsizliğin boyutunu da göstermektedir.

İş piyasasındaki ihtiyacı karşılama görevi en başta üniversitelere aittir. Üniversitelerimiz de alanlarında iyi yetişmiş nitelikli elemanları yetiştirme çabası içindedir. Bir alanda iyi yetişmiş olmanın ilk koşulu bireyin alanındaki bilgilerle geniş kapsamlı olarak donanmış olmasına bağlıdır. Mevcut dünya koşullarında bunu sağlamanın yollarından biri de en az bir yabancı dili bilmekten geçmektedir (Gömleksiz, 1993:8). Bu bölümde öncelikle Türkiye'deki yabancı dil eğitime tarihsel açıdan göz atılarak bir sonraki bölümde tartışılacak olan yabancı dil eğitimi sorunlarına bir zemin hazırlanacaktır.

Türkiye'de Batı dilleri açısından ilk yabancı dil öğretimi, yabancı ve azınlık okulları dışında, Batı'dan bilim ve teknoloji almak için açılan askeri okullarda (Mühendishane-i Bahri-i Hümayun ve Mühendishane-i Berri-i Hümayun) başlamıştır. Bu okullar ülkemizde batı tarzında ilk modern okulların temeli ve Batı'ya açılan ilk pencere niteliğindedir. Yabancı dil olarak Arapça, Farsça ve Fransızca öğretilen bu okullarda 1840'lardan itibaren Fransızca seçmeli, İngilizce zorunlu ders haline getirilmiştir (Gömleksiz, 1993:14). Lewis (1991:85'ten aktaran Gömleksiz, 1993: 14) Harbiye'deki öğretimde yabancıların önemli bir rol oynadığını ve genellikle Fransızca başta olmak üzere yabancı bir dil bilmenin bütün öğretimin ilk ihtiyacı ve ön şartı olduğunu söylemektedir.

Osmanlı Devletinin ekonomik ve askeri açıdan Batı'nın gerisine düşmesiyle birlikte modernleşme çabalarının arttığı görülmektedir. Modernleşme çabalarında yabancı dil bilgisi Batı'nın bilim ve teknolojisini almada çok önemli bir unsur olarak ortaya çıkmıştır. Ancak yabancı dil bilgisinin Yüksek Öğretim Kurumları vasıtasıyla yaygınlaşmasıyla birlikte Batı

ile temas sadece bilim ve teknoloji alanında değil belki daha büyük ölçüde siyaset ve kültür alanında kendisini göstermiştir. İttihat ve terakki ve Jön Türk hareketi içerisinde yer alan tıbbiye, askeriye ve mühendishane öğrencilerinin yabancı dil bilgisi üzerinden Batı'nın kültürünü, Batı'da oluşmakta olan modern siyasi sistemleri, modern felsefecileri, ulus devlet yapısını ve pozitivist bilimleri öğrenmiş ve düşünceler çerçevesinde yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasi ve fikri öncüleri olmuşlardır (Alkan, 2001: 377 – 401).

Tanzimat'tan Cumhuriyetin kuruluşuna kadar geçen döneme (1839-1923) bakıldığında ortaöğretim düzeyinde yabancı dil eğitimi yapan ilk devlet okulu Galatasaray Sultanisi'dir. Batı dillerinin ülkemizde öğretilmesi açısından önemli bir adım oluşturan bu okul, 1 Eylül 1868'de açılmıştır. Galatasaray Sultanisi'nin öğrenim dili Fransızca idi. Saffet Paşa tarafından hazırlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde idadi ve Sultanilerin ders programlarında yabancı dil derslerine yer verilmiş ve yabancı dil öğretimi Osmanlı Türkiye'sinde devlet eli ile yürütülen ortaokul ve liselerin programlarına ilk kez 1869'da girmiştir. Bu dönemde yükseköğretim alanındaki yabancı dil öğretimine bakıldığında; 1839'da hizmete giren Mekteb-i Tıbbiye-i Şahane'de Tıp öğretiminin Fransızca yapıldığı, Mekteb-i Mülkiye'de ise Fransızca'nın 1863'te ders programlarına girdiği görülmektedir (Yalçınkaya, 1982:71'den aktaran, Gömleksiz, 1993: 15).

Tanzimat döneminde yabancıların açtığı ilk özel okul ise 16 Eylül 1863'te açılan Robert Kolejidir. Bu okul New York'lu bir iş adamı olan Mr. Robert'in girişimiyle açılmıştır. Amerikan kültürünü yaymak için açılan bu okula Türklerin alınması Sultan Abdülhamit tarafından yasaklanmıştı. Bu okulda İngiltere'de kolejlere benzer eğitim programları takip edilmekteydi. Devlet okullarında yabancı dilin öğretilmesinde 1908 inkılabından sonra özel bir önem verilerek, Fransızca bütün okullarda zorunlu tutulmuş, İngilizce ve Almanca ise

isteğe bağlı olarak öğretilmiştir (Demirel, 1990:9'dan aktaran, Gömleksiz, 1993: 16).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Osmanlı'ya ait eğitim kurumu olan medreseler kapatılmış ve yerine bugünkü eğitim kurumları olan Batı tarzındaki okullar açılmıştır. Yıllarca yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça kaldırılarak 1927 yılından itibaren yerine Batı dillerinden Almanca, Fransızca ve İngilizce konulmuştur (Gömleksiz, 1993:16). 1928 yılında "Türk çocuklarını, yabancı bir dil öğrenmek için yabancı okullara gitmekten kurtarmak" amacıyla denetimi Milli Eğitim Bakanlığında olmak kaydıyla bugünkü T.E.D. Ankara Koleji açılmış ve 4. ve 5. sınıflarında 10 saat kadar İngilizce öğretilmesi uygun görülmüş, 1951 yılından sonra ise  ğretim, kültür dersleri hariç, İngilizce yapılmaya başlanmıştır (Demircan, 1988: 96-97).

Bu esnada Atatürk tarafından Türkiye'ye bir kaç defa çağırılarak (Doğan, 2010: 395) İstanbul  niversitesinin kurulmasıyla ilgili raporlar hazırlayan ve Nazi Almanya'sından kaan akademisyenlerden bir kısmının Türkiye'ye gelmesine vesile olan İsviçreli pedagog Albert Malche yükseköğrenim seviyesindeki öğrencilerin en az bir yabancı dil bilmeleri gerekliliğini ve yabancı dil olmadan bilim yapılamayacağını belirterek, "yüksek tabaka"dan gelip, Galatasaray Lisesi ve yabancı liseleri bitiren "seçkin"lerin yabancı dil bilme açısından ayrıcalıklı olmasını da vurgulamış ve "İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Okulu"nun açılmasını önermiştir. Bu noktadaki yabancı dil eğitimini verecek yetişmiş  ğretim elemanları/öğretmenler sorunu ortaya çıkmıştır. Yurt dışından gelen yabancı öğretmenlerle bu meselenin çok fazla ilerleyemeyeceği düşüncesiyle 1938 yılında İstanbul  niversitesi'ne bağlı ve  ğretmen yetiştirecek bir yabancı diller okulu açılmıştır (Demircan, 1988: 99-100).

13 Haziran 1946 tarih ve 4936 sayılı Üniversiteler Kanununun 10. maddesi uyarınca 28 Haziran 1949 tarihinde Millî Eğitim Bakanı tarafından onanan İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Okulu Yönetmeliğinin ilk maddesi İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Okulunun gayesini "üniversite öğrencilerinin bağlandıkları ilim şubelerinde tahsillerine ve ilerdeki meslekî çalışmalarına yarayacak surette yabancı dil öğrenmelerine yardım etmek" olarak (Resmi Gazete, 2 Ağustos 1949, Sayı: 7270, sayfa: 16669) Resmi Gazetelerin yabancı dil okullarıyla ilgili sayılarının incelenmesi sonucunda İstanbul Üniversitesi'nin yabancı diller okulunun kurulmasının ardından ilk defa 1959 yılında olmak üzere, özellikle 1970'li yıllarda yoğunlaşan bir şekilde üniversitelerin ard arda yabancı diller okullarını faaliyete geçirdikleri görülebilir.

24 Aralık 1970 tarih ve 13704 sayılı resmi gazetede Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yabancı dil dersleri ile ilgili yönetmeliğin "Bir kısım derslerin öğretimini yabancı dille yapan okulların hazırlık ve birinci devre sınıflarındaki ders dağıtım çizelgesi"nde 5. sınıfı bitiren ve 13 yaşını geçmemiş öğrencilerin faydalanacağı hazırlık sınıflarında 1. yarıyıl haftalık 25 saat, 2. yarıyıl ise 18 saat olmak üzere yoğun bir yabancı dil programı yürürlüğe girmiştir (Resmi Gazete, 1970: 1-3).

İlk defa 27 Ekim 1976 tarih ve 15747 sayılı resmi gazetede öğrencilerin bir yabancı dil öğrenmelerini, bu dille orta öğrenimlerini tamamlamalarını ve yükseköğrenimlerini yurt içinde ve dışında bu dilden de faydalanarak daha verimli bir şekilde yapmalarını sağlamak, onlara milliyetçi, müspet kültür ve uygar görüş kazandırmak amacıyla Anadolu Liseleri'nin kuruluşları hakkındaki yönetmelik yayımlanmıştır (Resmi Gazete, 27 Ekim 1976 yılı, 15747: 1).

19 Ekim 1983 tarih ve 18198 sayılı resmi gazetenin kabul edilen 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu 2. maddesinin C bendinde ihtilalin

yabancı dil eğitimi üzerine ilk etkileri "Türkiye'de eğitimi ve öğretimi yapılacak yabancı diller, Milli Güvenlik Kurulunun görüşü alınarak, Bakanlar Kurulu kararıyla tespit edilir" şeklinde görülür (Resmi Gazete, 19 Ekim 1983, 18198: 24).

İlkokul öğrenimi üzerine bir yıl hazırlık, üç yıl ortaokul ve 6 dönem lise öğrenim süresi olan okullar olarak tanımlanan (Resmi Gazete, 13 Mayıs 1993, 21580: 8-17) Anadolu Liselerinin kapsamı ve süresi 5 Kasım 1999 tarih ve 23867 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Anadolu Liseleri Yönetmeliği'nin yürürlükten kaldırılmasıyla değişmiştir. Bu tarihten itibaren ilköğretim 5 yıldan 8 yıla çıkmış, normalde öğrencinin 11-12 yaşlarında ve 5. sınıftan sonra başladığı Anadolu Liseleri, dolayısıyla hazırlık sınıfı eğitimi 8. sınıftan sonra verilmeye başlanmış daha sonra 3 yıl boyunca öğrenciler "yeni" Anadolu Liselerinde eğitim alacaklardır (Resmi Gazete, 5 Kasım 1999, 23867: 15-20). 1997 yılında ise 4306 sayılı kanun ile 4. sınıflarda haftada 10 saati geçmemek, sınıf geçmeyi etkilememek ve kurs mahiyetinde olmak üzere, yabancı dil eğitimi ve öğretimi yapılıyorken 31 Mayıs 2006 tarih ve 26184 sayılı resmi gazetede yayımlanan Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği ile yabancı dil 4. sınıf öğrencilerine zorunlu ikinci yabancı dil ise seçmeli olarak verilmeye (Resmi Gazete, 31 Mayıs 2006, 26184) başlanmış ve bugün ise yabancı dil derslerinin 2. sınıfta verilmesi planlanmaktadır ve yükseköğrenim kurumlarındaki seçmeli ya da zorunlu yabancı dil hazırlık eğitimi haricinde ilköğretim ve ortaöğretimde hazırlık bulunmamaktadır.

1980'li yıllarda yabancı dilde öğretim yapan azınlık liseleri, özel Türk liseleri, fen liseleri ve Anadolu liselerini güzide eğitim kurumu yapan kriter bu liselerin yoğun bir biçimde yabancı dilde eğitim vermesi ve üniversite yerleştirme oranlarının yüksek oluşuydu. Devlet tüm bu hiyerarşiyi kendi yapılanmasıyla sarsmıştır: süper liseler. Bu tür liselerin eğitim sistemindeki tatbiki tüm dengeleri alt-üst ederek bir kırılma noktası yaratmıştır. Bugün ise

tüm genel liselerin bir zamanların güzide okulları olan Anadolu liselerine dönüşmesi durumu daha da vahim hale getirmektedir.

Özellikle özel okulların öğrencilerine diplomanın yanında teknoloji ve yabancı dil gibi yeterlilikler sunması orta ve üst sınıflardan ebeveynler açısından tercih sebebi olmaktadır. Uluslararası iş piyasasında yer almak isteyen bir bireyden beklenen en temel yeti yabancı dil bilgisidir ve bunu TOEFL, IELTS gibi dünya çapında geçerlilikleri olan ve dilin tüm bileşenlerinin kullanımını gerektiren sınavlarla ispatlaması istenir. Bu noktada teknolojinin atlanmaması gereken bir işlevi önemli rol oynamaktadır. Önceleri sadece PBT (paper based test) şeklinde uygulanan bu sınavlar daha sonra çevrimdışı bir şekilde CBT (computer based test) şeklinde uygulanmaya ve şu zamanlarda ise çevrimiçi olarak IBT (internet based test) şeklinde uygulanmaktadır. Burada dil becerileri dışında bireyi ön plana çıkaran faktör teknolojiye hâkimiyettir.

1960 yılı Milli Eğitim Komisyonu raporu yabancı dil öğretiminin bir amacını "anadil bilincini geliştirme" olarak dile getirmiştir. Burada öğrenci, kendi anadilinin, öğrenmekte olduğu yabancı dile göre nasıl olduğunu anlayacak, anadilin yapısı bilinçaltından bilinç üstüne çıkacaktır (Demircan, 1988: 160). Tam bu nokta, bu anadil bilinci geliştirme amacı bu çalışmanın araştırma sorularından "etnik kökeninden dolayı anadili farklı olan öğrencilerin İngilizce yeterliliğindeki farklılıklar" ile tezatlık göstermektedir. Yabancı dil anadil mantığıyla öğrenilemez ancak ülkemizdeki yabancı dil öğretiminin en büyük sorunlarından bir tanesi İngilizce öğretmenlerinin çok fazla GTM (dilbilgisi çeviri yöntemi) kullanarak dersi Türkçe anlatmasıdır. Hâlbuki, sadece etnik kökeni farklı öğrenciler için değil, anadili Türkçe olan öğrenciler için dahi sakıncalı olan dilbilgisinin matematik öğretir gibi bir mantıkla öğretilmesi/ezberletilmesi dil becerilerini kazandırmak değildir. Yabancı dil edinme mantığı anadilde düşünmeyi reddeder.

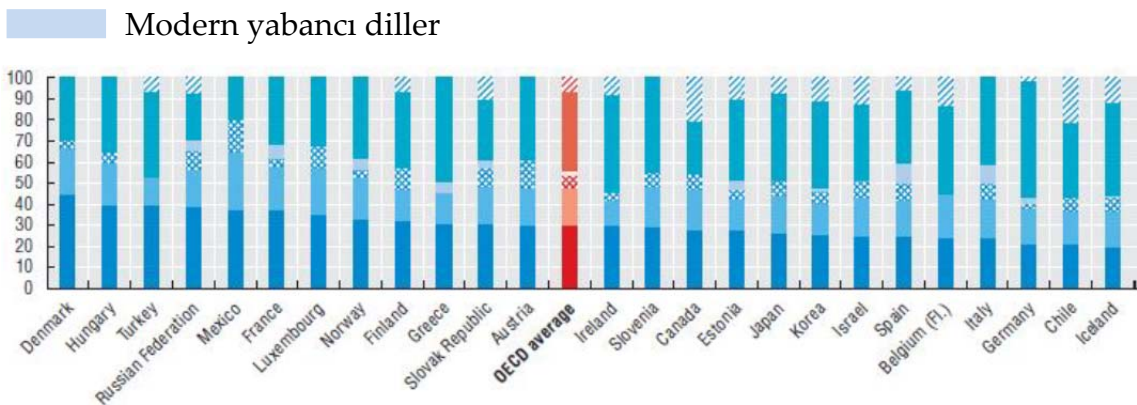
3.4.1. Türkiye'de yabancı dil eğitiminin sorunları

Türk eğitim sisteminin önemli sorunlarından bir tanesi de yabancı dil ile ilgilidir. Maalesef Türkiye'de bu konuda yıllardır yapılan çalışmalardan çıkan sonuçlar bir türlü uygulamaya konulamamıştır. Belki de bunun sebebi eğitim bilimcilerin genelde sorunu mikro düzeyde aramasıdır. Yani asıl sorulması gereken soru : "Ahmet'e neden öğretemiyoruz?"dan ziyade "Ahmet neden öğrenemiyor? Ahmet'in öğrenmesini engelleyen çevresel faktörler nelerdir? Bu faktörler nasıl ortadan kaldırılır?" olmalıdır. Bu bölümde bu sorulara üç farklı başlık altında yanıt aranacaktır. Türkiye'de yabancı dil eğitiminin verimsizliği, akademik çalışmalara konu olmaya değer bir vakadır (Çengel, 2009: 4). Yabancı dil eğitimi sil baştan ve radikal bir biçimde ele alınması gerektiğini vurgulayan Türk-Eğitim-Sen'in raporuna göre: "ilköğretimden yükseköğrenime kadar dil eğitimi verilmesine rağmen hala bir dili öğretiyor olamayışımız büyük bir kaynak israfıdır. (Türk-Eğitim-Sen, 2010: 68).

Türkiye'de Cumhuriyet döneminde eğitim kurumlarında yabancı dil olarak batı dilleri (İngilizce, Fransızca, Almanca), Arapça ve Farsçanın yerini almış ve İngilizce, İkinci Dünya Savaşı'ndan beri dünyadaki uluslararası iletişimde en önemli dil olmuştur. Ayrıca, "uluslar arası bilimsel ve teknik organizasyonlarda da birinci derecede gerekli olan ve kullanılan bir dil haline gelmiştir" (Walsh, 1982:24'ten aktaran, Gömleksiz, 1993:4). Türkiye'de halen, öğretimini kısmen veya tamamen yabancı dille yapan çok sayıda ortaöğretim ve yükseköğretim kurumu bulunmaktadır ve okullarda en yaygın olarak öğretilen yabancı dil İngilizce'dir (MEB, 2011: 17). Türkiye'de öğrencilerin yabancı dili yeterli düzeyde öğrenemedikleri görülmektedir. Bunun nedenleri arasında kalabalık sınıflar, meslekten gelmeyen öğretmenlerin ders vermesi, araç-gereç eksikliği ve yabancı dil haftalık ders saatlerinin yetersiz oluşu ilk akla gelenlerdir (Gömleksiz, 1993: 5). Dolayısı ile ilk akla gelen sorunları

fiziksel sorunlar adı altında toplayabiliriz. Gerçekten de sınıf mevcudu (elbet bütün branşlar için önemlidir ancak) özellikle yabancı dil eğitimi açısından oldukça önemlidir. Çünkü dil belirli kalıplarla öğretilebilecek bir "ders" değildir ve ancak karşılıklı etkileşim sayesinde kullanarak ve yaşayarak öğrenilir. Böyle bir ortamın oluşabilmesi için sınıflardaki öğrenci sayısı en fazla yirmi olmalıdır.

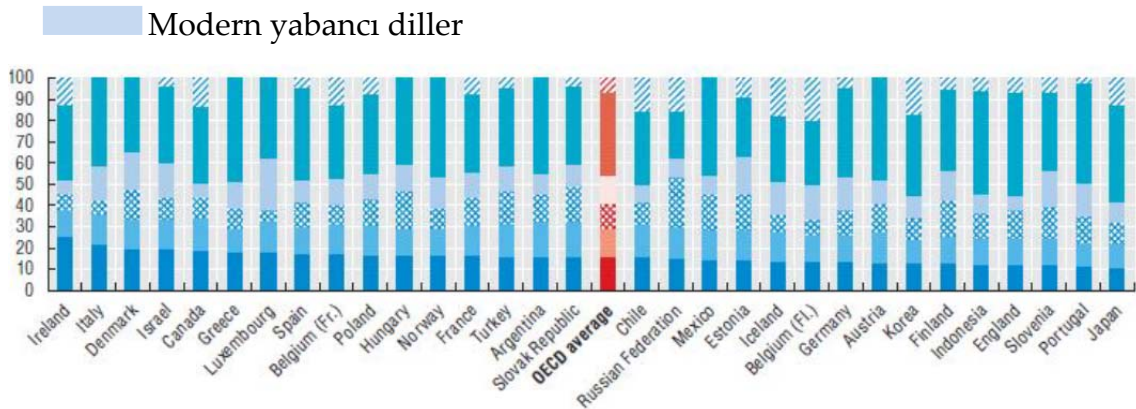
İngilizce eğitimin bir başka yarısı da bu dersi yürütmekte olan öğretmenlerin farklı branşlardan olmasıdır. Ancak sorun İngilizce derslerinin İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunlarından hariç İngiliz Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dil Bilimi gibi bölümlerin mezunlarının yürütmesi değildir. Asıl mesele Milli Eğitim sisteminin değişken yapısı gereği zaman zaman birçok bölümün (İşletme, Gıda Mühendisliği) öğrencilerine (ücreti mukabil) pedagojik formasyon belgesinin verilerek farklı alanda eğitim almış kişilerin alanda İngilizce öğretmenliği yapmasıdır. Yine MEB'in personel istihdam politikası gereği, bu branşta büyük açık olmasına rağmen yeteri kadar atama yapılmaması gereği kimi okullarda, okul kadrosunda bulunan farklı branş öğretmenlerinin okul müdürünün inisiyatifiyle İngilizce derslerine girmesi de başka bir problemdir. Fiziksel, beşeri ve niteliksel imkânsızlıklara daha fazla girmeden İngilizce eğitiminin niceliksel sorunlarına da göz atmakta fayda var.



Şekil 17. 7-8 yaşındakiler için konuya göre ders saati, 2010

Kaynak: OECD (2012), *Education at a Glance 2012*, tablo D1.2a ve D1.2c, <http://dx.doi.org/10.1787/888932667881> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)

7 ve 14 yaşları arasındaki öğrencilerin OECD ortalamasına göre 6862 saat ders aldığı şekilde 7-8 yaşında OECD ortalamasında %2, EU21 ortalamasında %3 olan "modern yabancı diller" ders oranına karşın içerisinde Türkiye'nin de bulunduğu Belçika, Kanada, Şili, Danimarka, Finlandiya, Macaristan, İsrail, Japonya, Lüksemburg, Meksika ve Slovenya gibi ülkelerde 7-8 yaş için modern yabancı dil eğitimi bulunmadığı görülüyor. Bu dil eğitimine daha erken yaşlarda başlanması kanısıyla ters düşen bir veridir. Çünkü modern yabancı diller dersini 7-8 yaşlar için müfredatında bulundurmayan ülkeler arasında bulunan İzlanda, Danimarka, İsrail, Şili, Belçika ve Finlandiya eğitim düzeyi açısından gelişmiş ve eğitime GSYİH'den en fazla pay ayıran ülkelerdendir. Bu şekle göre sorun yabancı dil eğitimine erken yaşta başlanmaması olamaz.



Şekil 18. 12-14 yaşındakiler için konuya göre ders saati, 2010

Kaynak: OECD (2012), *Education at a Glance 2012*, tablo D1.2a ve D1.2c

<http://dx.doi.org/10.1787/888932667919> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)

12 - 14 yaşları arasında OECD ortalamasında %13 ve EU21 ortalamasında %14 olarak verilen modern yabancı diller eğitiminde Türkiye %12 ile hem bu ortalamaların altında kalıyor hem de Fransa, Yunanistan, Macaristan Polonya ile birlikte 16 - 21. sıralar arasında yer alıyor. Aynı çalışmada, Türkiye ilk ve alt orta öğretimde Çin, Şili, Japonya, İsrail, Kore, ve Endonezya'dan sonra 7. en kalabalık sınıf mevcudu ile OECD ortalamalarının üstünde yer alıyor.

OECD Bir Bakışta Eğitim 2010 raporuna göre OECD ülkelerinde ilköğretimde ortalama sınıf mevcudu 21,6'dır. Bu rakam Avusturya da 19,3; Danimarka'da 19,6, Yunanistan'da 16,8, İtalya'da 18,7, Lüksemburg'da 15,7, Portekiz'de 18,8'dir. Türkiye'de ise, MEB 2009–2010 istatistiklerine göre ilköğretimde ortalama sınıf mevcudu 32'dir. Bu rakam İstanbul'da 46, Ankara'da 36, Bursa'da 38, Adana'da 39, Van'da 45, Şanlıurfa'da 53' dür. (Türk-Eğitim-Sen, 2010: 27 – 28)

Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (EBSAM), 22 ilde yüz yüze anket tekniği ile 318 ortaöğretim öğretmeniyle (%45.3'ü İngilizce öğretmeni, %42.5'i branş öğretmeni, %8.5'i sınıf öğretmeni, %3.8'i diğer) Yabancı Dil Öğretim Programlarının Etkinliği Araştırması'na yönelik bir anket uygulaması gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin %31.8'i mevcut yabancı dil öğretim programlarını kesinlikle yetersiz, %41.8'i yetersiz, %20.8'i kısmen yeterli, %5.6'sı ise yeterli ve kesinlikle yeterli olarak bulmaktadır. Aynı araştırmada öğretmenlerin %39.9'u yabancı dil öğretiminin yükseköğretim için kesinlikle yetersiz olduğunu, %45.3'ü yetersiz olduğunu, %11'i kısmen yeterli olduğunu, %3.8'i ise yeterli ve kesinlikle yeterli olduğunu düşündüklerini ifade etmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2010: 30- 31)

Aslan (2008: 1-9) çalışmasında başka ülkelerdeki erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ile ülkemiz koşul ve uygulamalarını karşılaştırmayı, bu konudaki öğretiler ve yöntembilimsel kuramları tasvir ederek ülkemiz koşullarına uygun öğretiler ve yöntembilimsel öneriler sunmayı amaçlamıştır. Çalışması sonucunda ülkemizde yabancı dil öğretiminde beklenen başarının yakalanabilmesi için yararlı ve ekonomik yatırımların gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çocuklara yönelik yabancı dil eğitimi için ayrı bir lisans programı açılmasını önermiş, ülkemiz koşullarına uygun ve modern ders materyalleri geliştirilmesi, farklı yabancı dil edinmenin önemini ana dili

bilinciyle kazandırılması gerektiğini öne sürmüştür. Yabancı dil derslerinde konuşma, dinleme, görsel algılama becerilerinin geliştirilmesine, öğrencilerin keşfetmeye ve derslerde daha çok yabancı dil kullanmaya teşvik edilmesine, öğretmenin arkadaş rolü üstlenerek, öğrenme sürecine çocukların katkıda bulunmasına özen gösterilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Yabancı dil öğretiminin önemi ve gereksinimini temel alan çalışmasında Gökdemir, (2005: 251-264) öğrenci unsurunu sosyokültürel açıdan, yabancı dil geçmişi açısından ve cinsiyet açısından incelemiştir. Gökdemir çalışmasında yer yer sosyal ve ekonomik eşitsizliklere değinmiştir. Corder'e göre "parasal ve toplumsal koşullar, başarılı dil öğrenimi için gerekli olduğu sürece belirli kişiler yabancı dil öğreneceklerdir" (Corder 1975'ten aktaran Gökdemir, 2005: 257). Öğrencilerin başarısına fiziksel, ruhsal, parasal ve toplumsal etmenlerin etki ettiğini düşünen Lembo'ya göre; "Öğrenciler, okula gelirken başarısız değildirler; ama onlar başarısız oldukları zaman, suçlu olanlar, birey ve toplum olarak öğretmenler ve yöneticilerdir" (Gökdemir 2005: 257).

Yabancı dil eğitim sorununu öğrenciden alıp sadece diğer koşullara (öğretmen, okul, fiziksel çevre, ders saati, vs.) yüklemek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Doğal ve değiştirilmesi mümkün olmayan bir etken ise dillerin farklı yapısıdır. Ural-Altay dil ailesinde bulunan Türkçe ile Hint-Avrupa dil ailesine ait olan İngilizce arasındaki yapısal farklılıklar Türk öğrenciler için dezavantaj yaratmaktadır. Ana dilleri İngilizce ile aynı ailede olan etnik dilleri konuşan öğrencilerin de öğrenmede sorun yaşamaları bu araştırmanın bir başka araştırma sorularından biridir ve bu konuya ilerleyen bölümlerde değinilecektir.

Türk dili, cümledeki sabit kelime düzeni, cümle vurgusuna bağlı olarak cümledeki kelimelerin sırası, fiillerin ve zaman eklerinin kullanılışı gibi özellikler ve bu yöndeki kurallar açısından İngilizceden farklıdır (Ergin,

1986'dan aktaran Yapıcı, 2004: 6). Bu bağlamda İngilizce ile ilgili araştırma sonuçlarının, Türkçe için aynı şekilde ayrıntılı araştırmalar yapılmadan olduğu gibi kabul edilmesini sakıncalı bulunmuştur. Bununla birlikte Yapıcı'ya (2004: 1-17) göre dil bilgisi kurallarına uygun konuşmanın ne zaman başladığı belirsiz olmakla birlikte bireysel farklılıklar, sosyo-ekonomik ve kültürel koşulların yarattığı uyarıcıların çocuktaki yansımaları, anne-babanın çocuğa karşı duyuşsal tutumundaki tutarlılık düzeyi çocuktaki konuşma aşamasının başlama ve bitiş zamanlarını etkileyebilmektedir.

Çelebi (2006: 285-307), kişinin en temel haklarından biri olan "Eğitimde fırsat Eşitliği" kavramının ülkemizde gerçeklikten tamamen uzak soyut bir hak haline gelmesini eleştirdiği makalesinde yabancı dilde eğitim veren üniversitelerin diğer üniversitelere oranla daha fazla olanak sunabildiğini savunmuştur. Yabancı dilde eğitim veren bu kuruluşların devlet ve bazı kuruluşlar tarafından desteklenmesi maddi imkânlarını artırarak hizmetlerini daha iyi sunmalarına olanak vermiştir. Bu durumda öğrencilerin üniversite seçimi ya da genellikle seçmek zorunda kaldıkları üniversitelerde dil eğitiminin çok farklı düzeylerde verilmesi yabancı dil yeterliliklerinde ciddi uçurumlara sebep olmaktadır. Yabancı dil eğitimi veren okulların pek çoğunun da özel okul ve üniversiteler olması bu okullara devam eden öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarıyla doğrudan ilişkilidir.

Öte yandan, Epcacan ve Epcacan'ın (2010) yaptıkları araştırmada öğrencilerin okuduklarını kavramalarındaki öz yeterlik algılarına sosyoekonomik ve kültürel faktörlerin etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Yaptıkları araştırmanın sonucuna göre ailenin mesleği, aile çevresi, ailenin gazete satın alma, kitap okuma alışkanlıkları öğrencilerinin okuma becerilerinin öz yeterlik algıları üzerinde rolü olduğu öne sürülmüştür (Pishgadam ve Zahibi, 2011, 33).

Çağdaş dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarının tümü yabancı dil öğrenme-öğretme süreçlerinde devamlı olarak öğrenciyi merkeze alan öğrenme teorilerine dayalı olarak geliştirilmiştir. Öğrenci eğitiminin her aşamasında önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir. Öğrencinin yükseköğretim kurumuna gelmeden önce edindiği yabancı dil eğitiminin niteliği, öğrencinin kullandığı anadili, öğrencinin dili öğrenme yeteneği, öğrencinin yabancı dili öğrenmeye karşı ilgisi, isteği ve güdülenmesi gibi faktörler yabancı dil öğretiminden öğrenci ile ilgili sorunların başlıcalarıdır. Çalışmanın bundan sonraki kısmında bahsedilen sosyal, ekonomik ve kültürel farklılıklarla ilgili alanyazında bulunan çalışmalara yer verilerek, bunlar şu ana kadar çizilen teorik çerçevenin içinde tartışılacaktır.

3.4.1.1.Sosyal faktörler

"...1965 nüfus sayımında Karagümruk'te, Bulancak talebe yurdunda idim. Sayım memuru anadilin nedir, diye sordu. Dört kez Çeçence dememe rağmen anlayıp algılayamadı. Ben de pes edip tamam Türkçe yaz gitsin dedim..." (Eğitim Sen, 2004 :52)

Böyle bir çalışmada sosyal farklılıklar denince akla öncelikle cinsiyet, etnik köken, çok dillilik, sınıf, aile yapısı (bölünmüş aile, kalabalık aile), yaşanılan yerin türü (köy, kasaba, kent vs.) gibi faktörlerden kaynaklanan farklılıklar gelmektedir. O yüzden bu kısımda tartışmalar bu bağlamda ele alınacaktır. Öğrencinin bir kişilik ya da kimlik sahibi olarak profilini çizmeyi güçleştiren en önemli etkenlerin başında, bireyin sadece bir "öğrenci" olarak görülmesi sorunu gelmektedir. Öğrencinin kimliği sadece "öğrenci kimliği" ile açıklanamaz. Öğrencinin kimliği, kendi nesnel konumunun, deneyimlerinin

bileşiminden oluşur. Daha önce de vurgulandığı üzere bir öğrenci, aynı zamanda bir kadın, bir işçi çocuğu, bir engelli veya farklı bir etnik kökene dahil olabilir. Oysa geleneksel yaklaşım insanların biçimlenişini ve kimliklerini birden fazla ilişki bağlamında düşünmeye elvermez. Geleneksel yaklaşımda, öğrencinin hem cinsiyeti hem de sınıf aidiyeti ele alınmamaktadır (Eğitim Sen, 2004: 9-10).

Eğitim başarısındaki cinsiyet farklılıkları ile ilgili 2004 yılında İngiltere'de yapılan araştırma bulgularına göre her üç eğitim kademesinde de (first, second, third cycle) İngilizce okuma ve yazma, Matematik, Fen Bilimleri derslerinde hem öğretmen değerlendirmesi hem de sınavlar bakımından kız öğrenciler, erkek öğrencilere nazaran istisnasız daha başarılı olmuşlardır. Giddens, kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasındaki eğitim başarısındaki bariz farklılaşmanın temel göstergelerinden birisinin kızların birbirleriyle konuşarak, dilsel becerileri kullanarak iletişim kurma eğiliminde olmalarına, öte yandan erkeklerin spor, bilgisayar oyunları gibi daha az iletişim gerektiren ve daha çok izole olunan aktiviteler yapmalarına bağlamaktadır (Giddens, 2008: 765-767).

Cinsiyet ve başarı arasında yakın bir ilişki olduğunu öne süren İnal vd. (2005: 38-53) yaptıkları çalışma sonucunda yüksek puan alan kız öğrencilerin en yüksek olumlu tutum ortalamasına sahip olduklarını bulmuşlardır. Bu durumda kız öğrencilerin dil öğrenmek için erkek öğrencilerden daha olumlu bir tutum içinde oldukları sonucuna varmak mümkündür. Araştırmaları sonucunda ulaştıkları bir diğer bulgu da ailelerin çocukların yabancı dil tutumuna etkileri üzerinedir. Annesi okuma yazma bilmeyen ya da ilköğretim mezunu olan öğrencilerin tutumları arasında çok küçük bir fark olmakla birlikte yabancı dil öğrenme eğilimleri oldukça azdır. Anneleri üniversite mezunu olanlar için ise yabancı dil öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutum içindeler demek mümkündür. Bu bulgu anne eğitiminin öğrencilerin okul

yaşamları boyunca tutumlarını şekillendirmede önemli bir etken olduğunu öne çıkarmaktadır. Ancak babanın eğitimi ve öğrencinin tutumu arasında herhangi önemli bir ilişki bulunmamaktadır. Cinsiyet, lise tipi, birinci ya da ikinci yabancı dil bilmek, annenin eğitimi öğrencilerin yabancı dile olan tutumlarında önemli bir rol oynarken, babanın eğitimi, ikinci yabancı dil ve yurtdışında bulunmuş olmak öğrencilerin tutumlarında herhangi bir değişiklik yaratmamaktadır.

Dolayısıyla, bu çalışmanın da anketinde yer alan annenin eğitim durumu ve mesleği soruları bu manada anlamlılık kazanmaktadır. Çünkü ülkemizde çocuğun gelişim ve eğitim ile yakından ilgilenen ebeveyn babadan çok annedir. Anne-babanın yokluğu ekonomik olarak daha yoksul aileler yaratabilir. Coğrafi konum da eğitim açısından önem teşkil etmektedir. Eğitim oranları bir bölgeden başka bir bölgeye göre farklılık gösterebilir, dahası toplumun eğitime karşı tutumu da bölgelere göre değişebilir. Ailenin bir yerden başka bir yere taşınma sıklığı da bulunduğu konumdan çok daha önemli olabilir. Okul değiştirmek yeni arkadaşlara ve öğretmene, aynı zamanda da yeni bir müfredata uyum sağlamaya çalışmak demektir. Müfredat farklılıkları her yaşta öğrencinin sınıf tekrarına sebebiyet vermektedir. Eğer genç okuldan ayrılmayı düşünecek yaştaysa, her türlü uyum sağlama problemi onun okulu bırakması için bir etken olacaktır (Masters, 1969: 162-64).

Çocuklarının konuşma örneklerinin analizinde cinsiyet olgusu da incelenmiş ve orta sınıf çocukların önceden belirlenen kodlar dâhilinde pek çok dilbilimsel öğeyi kullandıkları görülmüştür, ancak tüm sınıflarda da kızlar arasında kullanımın daha yaygın olduğu görülmüştür (King, 1987: 287-303). Bu genelleme içerisinde ilginç bir istisna da çocukların hikaye anlatım analizleri sonucu elde edilmiştir. Bu çalışmaya göre işçi sınıfından gelen kız çocukların dilbilimsel açıdan daha akıcı oldukları tespit edilmiştir. Bu yeteneği edinmeleri

işçi sınıfı ailelerde kız çocukların annelerin yardımcı görevini üstlenmelerinin ve bu süreçte küçük kardeşlerine hikâyeler anlatmalarının bir sonucu olarak ortaya çıkmış olabilir (King, 1987: 288).

Olaya benzer bir açıdan yaklaşarak aileler için çocuğun uzun dönemde eğitimden elde edeceği donanımlar yerine, kısa sürede aile için belirleyici olan ailenin ayakta kalma mücadelesine katkıda bulunmasının daha çok tercih edilmeye başlandığını belirten Ercan, (1998: 70) kız çocuklarının eğitimden yoksun kalma nedenini kadın emeğinin emek piyasasına çekilmesinin neticesinde kız çocuklarının daha çok ev işleriyle iştigal etmeleri olarak gösterir. Kağıtçıbaşı'nın da belirttiği gibi (1982: 156) ev işlerine yardım etme ve eve para getirme gibi daha mekanik değerlerin eğitimin seviyesinin yükselmesiyle birlikte azalması düşük statülü ailelerde çocukların okulu erken yaşta bırakmaları ya da yine bu ailelerde özellikle kız çocukları için eğitimin ev işlerinden kurtulmak için fırsat olması paralellik göstermektedir.

Sınıfsal pozisyonunu devam ettirmek için bir kaynak olarak görülen eğitim işçi sınıfı aileler için daha az önem arz etmektedir, fakat yukarı doğru sosyal hareketlilik de dediğimiz çocuklarının sınıfsal pozisyonunu ve statüsünü değiştirme amacıyla olanlar için kullanılabilir. King'e göre (1987: 287-303) orta sınıftan gelen erkek çocuklar ve ailelerinin eğitimde bir statü ve sınıf çıkarı aradıklarını söylemek mümkündür. Orta sınıf kız çocuklar için de aynı durum geçerli olmakla birlikte daha az sınıf çıkarı gözettileri görülür, çünkü bunu evlilik yoluyla elde etme şansları vardır. İşçi sınıfından gelen erkek çocukların statü amacıyla eğitime yönelme ihtimalleri düşüktür, ancak daha iyi meslekler edinebilme açısından sınıf çıkarı gözetmeleri mümkündür. İşçi sınıfından gelen kız çocuklar aynı şekilde eğitimi bir statü kaynağı olarak görmezler, ama aynı zamanda eğitimi sınıf çıkarı gözetme oranları erkeklere göre daha düşüktür.

Bunun sebebi de daha önce bahsedildiği gibi sınıfsal statünün evlilik yoluyla kazanılabileceği algısıdır.

Karakaya (2006) çalışmasında eğitim ve toplum arasındaki ilişki üzerinde durmuş, sosyal faktörlerin okul başarısı, okul ve öğretimin rolü üzerindeki etkilerini incelemiştir. Orta ve üst düzey sosyal sınıftan gelen öğrencilerin okul başarısının daha yüksek olduğu ve eğitimlerine daha uzun süre devam ettiklerine dikkat çekmiştir. Değerlerin, tutumların ve isteklerin eğitim ile ilişkili olduğu; dil, cinsiyet, ekonomik durum, yaş ve sosyal sınıf nitelikleri okulda başarı durumlarına etki ettiği tespit edilmiştir (Karakaya, 2006: 395). Karakaya eğitimin hiçbir zaman saf olarak gerçekleşmediğini, sosyolojik ve psikolojik temellere bağlı olarak şekillendiğini bunların kaynağının da toplumun kültürü olduğunu belirtmiştir.

Acat ve Demirel'in araştırması (2002: 312-329) cinsiyet açısından değerlendirildiğinde kadınların dil öğrenmeye erkeklere göre daha fazla ilgi gösterdiği, erkeklerin daha yoğun motivasyon sorunları yaşadığı sonucuna ulaşılmış, motivasyon sorunlarının eğitim durumuyla ilgisi olup olmadığına bakıldığında ise eğitim durumu düşük olan bireylerin daha az sorun yaşadığı tespit edilmiştir.

Sosyal sınıf ve cinsiyet yoluyla bir insana verilen avantajlar aldığı eğitim kadar bu eğitimin profilini de belirleyen önemli etkenlerdir. Kısmen sosyal sınıf etkilerinin bir sonucu olarak görülen entelektüel farklılıkların etkileri ortadan kaldırılrsa bile benzer pozisyonlarda olan orta ve yüksek sınıf ailelere kıyasla işçi sınıfından olanların eğitime katılımı oranı daha düşüktür. İsveç gibi eğitim kalitesini yükseltme girişiminde bulunan ülkeler için bile yüksek eğitim düzeyine ulaşma ihtimali bir işçinin çocuğuna kıyasla bir profesyonel ya da yöneticinin çocuğu için çok daha yüksektir (Levin, 1976).

Sosyolojideki uzun ancak birlik içinde olmayan gelenek eğitim alanındaki eşitsizliğin kültürel etkilerin öncelikli sonucu olarak görmektedir. Bir görüşe göre farklı sosyal sınıfların farklı değerleri eşitsizliğe sebep olmaktadır, çünkü eğitim düşük sınıflardan ziyade yüksek sınıflar arasında daha yüksek geçerliliğe sahiptir (Hansen, 1997: 307). Böyle bir durumda düşük sınıftan gelen öğrencilerin okuldaki çalışmalara olan ilgisizlikleri, daha düşük not alma eğilimleri ve yükseköğrenime devam konusunda motivasyona sahip olmamaları oldukça muhtemeldir. Düşük sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin okula yüksek sınıftan gelenlerle aynı ölçüde bilgi ve yetenekle gelmemelerinin okulda daha fazla problemle karşılaşmalarına neden olacağı da bu konuda öne sürülebilecek bir diğer teori olabilir.

Erdoğan vd. (2005) çalışmalarında alt sosyo-ekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişim düzeylerine cinsiyet, anne eğitim, anne meslek, doğum sırası, kardeş sayısı ve ana sınıfına devam süresinin etkisini araştırmışlardır. Veri toplama aracı olarak "Descoedres'in Dil Testi (DLT)", "Peabody Resim-Kelime Testi (PRKT)" ve "Lügatçe ve Dil Testi (LDT)" olmak üzere üç ayrı testten faydalanmışlar, her çocuk ve ailesi için de "Kişisel Bilgi Formu" uygulamışlardır. Ancak yalnızca ana sınıfına devam süresinin LDT ve PRKT puanlarında etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Vandell ve Romanan (1992) alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde anne çalışmasının çocuklar üzerindeki etkisini incelemek için çocukların dil düzeylerini, matematik, okuma başarıları ve dikkatlerini karşılaştırmışlardır. Çalışma sonunda annesi çalışan çocukların özellikle matematik ve okuma başarılarının annesi çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğunu gözlemlemişlerdir.

Erdoğan vd. (2005) alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların dille ilgili deneyim geçireceği zengin uyarıcı bir çevrelerinin bulunmaması, ayrıca ailede sözcük dağarcığının kısıtlı oluşu, dili kullanan iyi bir modelin olmayışı

ve çocuklarla sözlü iletişimin yetersiz olması bu çocukların dil gelişiminde geride kalmalarına neden olduğu sonucuna varmışlardır.

Anne babanın eğitim düzeyi, özellikle de çocuğun yetiştiği sosyal tabakada kullanılan dil başarı oranını etkilemekte olduğunu belirten Eserpek (1977: 152-167) alt tabakalarda sözcük hazinesinin kısıtlı, dilbilgisinin kurallarına uyumsuz, bir dil kullanılmakta olduğunu, bunun da okulda kullanılan dilbilgisi kurallarına uygun, formel ve analitik dille ters düştüğünü, çocukların bilgi ve düşüncelerini düzgün ve açık bir şekilde anlatmakta güçlük çekmelerine ve başarı oranlarının düşmesine sebep olduğunu belirtmektedir.

Hansen (1997: 305) çalışmasında daha önce yapılan çalışmaları destekler nitelikte elde ettiği sonuçlara göre sosyal sınıfın en büyük etkisinin zorunlu olan ilköğretimden ortaöğretime geçiş olan ilk geçişte olduğunu öne sürmüştür. Aynı zamanda sosyal eşitsizliğin eğitim kariyeri boyunca devam ettiğini, daha yüksek sınıfların diğerlerine göre daha saygın ve tanınmış bir üçüncü düzey eğitim seçtiklerini vurgulamıştır. Aile gelirinin de izlenecek yolun seçiminde, lisans ve lisansüstü derecelerde akademik çalışmayı seçenlerin de üniversite seviyelerinin derecesini seçmelerinde etkili olduğunu söylemiştir.

Resmi konuşma stiline yarattığı bireysel farklılaşma orta sınıf bir çocuğu – okul görevlerinde daha üstün başarıyı, daha fazla öğretmen itinasını ve daha fazla memnuniyeti garanti ederek – geniş bir yetenek yelpazesıyla ödüllendirir. Ancak aynı zamanda çocuğun okuldaki dil hâkimiyetine resmi bir vurgu yaparak evde çalışmasını hizaya sokar. Dil çalışmanın resmi amacı haline getirilir (Teese, 2007: 2). Belirli sosyo-ekonomik alt-yapılardan gelen çocukların okullarda neden daha az başarılı olduğunu sorgulayan Bernstein, bir çocuğun konuşma koduyla başarı şansını azaltan etkileri şu şekilde ilişkilendirmiştir:

1. Çocuk evde sorduğu sorulara büyük bir olasılıkla kısıtlı yanıtlar almaktadır ve bu nedenle de, hayat hakkında, karmaşık kodda ustalaşmış çocuğa göre, hem daha az bilgilenmekte hem de daha az meraklı olmaktadır.
2. Çocuk, okul disiplininin genel kurallarına uymada olduğu kadar, öğretimde kullanılan, soyut ve duygu içermeyen dile karşılık vermekte zorlanacaktır.
3. Öğretmenin, dili, çocuğun hiç de alışık olmadığı bir biçimde kullanarak anlattığı şeylerin büyük bir çoğunluğu, çocuğa anlaşılabilir şeyler gibi gelebilir. Çocuk, bu sorunla baş etmek için, öğretmenin anlattığı şeyleri kendisinin bildiği dile çevirmeye kalkışabilmekte ama bu durumda da, öğretmenin vermeye çalıştığı asıl ilkeyi yakalamada başarısız olabilmektedir.
4. Çocuk ezbere ya da "talim"e dayanan öğrenmede çok zorlanmayacak ama genelleme ve soyutlama içeren kavramsal ayrımları yakalamada büyük sorunlar yaşayacaktır (Giddens, 2008: 758).

Bernstein'in buradaki basit konuşma koduyla ilgili üçüncü ve dördüncü maddeleri bu çalışmanın araştırma sorularından bazıları ile ilişkili olması açısından önemlidir. Her ne kadar Bernstein üçüncü maddedeki "anlattığı şeyleri kendisinin bildiği dile çevirme"si sembolik bir çevirmeyi kast etmekteyse de bu madde, bu durum çalışmasındaki "etnik kökeni ve anadili farklı öğrencinin İngilizceyi Türkçe olarak anlatan bir öğretmenden öğrenmesinin yaratacağı" ikilem ve karmaşa ile ilişkilidir. Neticede çocuğun anadili Türkiye'de konuşulan herhangi bir etnik dil ise ilkökul dördüncü sınıfta, henüz Türkçeye bile yabancıyken, yabancı olduğu bu dil vasıtasıyla başka bir yabancı dil öğrenmesi neredeyse imkânsızdır. Bu İngilizcenin çocuğun

anadiliyle anlatılması gerektiğini savunan bir görüş değildir, bilakis yabancı dil öğretiminde herhangi bir anadil kullanılmamalı, anadil mantığı devreden çıkarılmalı, pasifleştirilmelidir.

Dördüncü madde ise yabancı dil eğitimindeki ezbere ya da "talim" e dayanan dilbilgisi çeviri metodu (GTM) hem bir önceki maddedeki yabancı dil öğretimindeki Türkçe kullanımı açısından defolu, hem de salt dilbilgisi verilmesinden ötürü, günü kurtaran, dersten geçilmesini sağlayan faydasız bir yöntemdir. İleride de tartışılacağı gibi yabancı dil, yaşayarak öğrenilir ve günümüzde GTM oldukça eleştirilen bir yöntemdir.

Yabancı dil öğrenimindeki farklılıklar açısından sosyal faktörler altına yerleştirilebilecek mühim ve tartışılması gerekli bir konu ise anadil farklılığıdır. Anadil dilbilimsel olarak bir kökeni ifade ederken, "anadili" aynı zamanda kişinin etnik aidiyetini de temsil eder. Bu yönüyle etnik aidiyeti belirleyen en önemli unsurlardan biridir. En yalın tanımıyla anadili, çocuğun aileden çevreden, soydan ve ulusundan belirli bilinçli bir öğrenim evresi olmaksızın edindiği dildir. Eğitimdeki büyük sorun, anadil eğitimi değil, anadilde eğitimidir. Her insan, öğrendiği dil ile düşünür, tasarımlar yaratır. Dolayısı ile anadili, herhangi bir kişinin geçmişinden geleceğine geçen anlamdır (Eğitim Sen, 2004: 14).

Normalde bir dil bilen başka dillere yatkın olacağı düşünülür ancak etnik açıdan farklı anadili olan çocuk anadilini tam olarak öğrenmeden Türkçeyi, onu da tam öğrenmeden İngilizceyi öğrenmeye çalışır. Daha önce kısa bir biçimde değinildiği üzere, özellikle İngilizcenin Türkiye'de konuşulan bir takım etnik dillerde aynı ailede olması bir avantaj gibi gözükürken, İngilizce dilinin anadili farklı öğrenciye Türkçe olarak anlatması bir dil karmaşası yaratmakta ve yükseköğretimde ya da meslek yaşamında telafi edilmesi mümkün olmayan kötü sonuçlar elde edilmektedir.

Öğrencinin anadilinin, öğrenmekte olduğu yabancı dili etkileyen bir faktör olduğunu belirten Whorf (1956) öğrencinin öğrenmekte olduğu yabancı dilin kendi anadiliyle aynı yapısal kökene sahip olmasının öğrencinin dil öğrenme sürecini kolaylaştırabilecek bir faktör olduğunu ileri sürmüştür, ancak anadilinden yapısal olarak farklı bir dil öğrenmek istiyorsa, öğrenme sürecinin uzun ve zorlu olacağını ortaya koymuştur (Gömleksiz, 1993: 40).

Benzer bir şekilde anadil gelişimi belli bir olgunluğa eriştiğinde ikinci dilde daha başarılı olmayı getirmekte olduğunu belirten Eğitim Sen (2004: 14) buna gerekçe olarak kişinin dilinin düzeneğini, işleyişini anadili ile kavradığını vurgular ve bir anadilin aracılığı ile dilin niteliğine ilişkin ön bilgileri oluşmamış bir kişiye ikinci bir dilin güçlükleri yüklenirse ülkemizde çoğu zaman olduğu gibi insanlar iki dilli değil "yarım dilli" olurlar (Eğitim Sen, 2004: 14).

Bu bakımdan anadil-yabancı dil ilişkisi anlaşılmadan iyi bir yabancı dil öğrenimi söz konusu olmamaktadır. Öğrencilerin kendi düşündüklerini anlatabilmesi ve ilişki kurabilmesinin yolu anadil ile yabancı dil arasındaki bağı kurmasına bağlıdır (Törel, 1983:349'dan aktaran, Gömleksiz, 1993:40).

3.4.1.2. Ekonomik faktörler

Daha önce "sermaye" başlığı altında değinilen sosyal ve ekonomik geçmişe göre değişen eğitimin fayda ve maliyeti bu bölümde farklılıkların ekonomik olarak açıklanması açısından yer alacaktır. Ekonomik yoksunlukların eğitime yansması birçok açıdan ele alınabilir. En başta okulu bırakma oran ve nedenleri gelebilir. Zorunlu eğitimin hemen ardından okula devam etmeme oranı yoksul ailelerde daha çok görülür ve bunun sebebi de eğitimin gittikçe artan maliyetinin yanında çocuğun hane gelirine katkıda bulunması için çalışma yönünde baskılanmasıdır. Öğretmenlerin, yoksullar arasında öğrenme

eyleminde bir artış için etkin girişimlerde bulunmadığını söyleyen Illich'e göre (2010: 46-47) bunun farkında olan yoksul aileler çocuklarının alacağı diplomalar ve kazanacakları paralar bir yana, öğrenecekleriyle çok az ilgilenirler.

Bu konuya değinirken sadece meseleye dezavantajlı konumlarda olanların cephesinden bakmamak gerek. Avantajlı ailelerde bulunanların ekonomik konumlarının neden avantaj yaratıyor olduğu da göz önünde bulundurulursa problem daha net tanımlanmış olur. Yüksek gelirli ailelerde çocuklar daha iyi beslenecek, daha iyi sağlık hizmetleri alacak ve bir sonraki başlıkta da inceleneceği gibi kültürel faaliyetlere daha çok maruz kalacaklardır. İyi beslenmek ve sağlıklı olmak eğitimi etkileyen önemli faktörlerdendir ve gelirle yakından ilgilidir. Öte yandan zaman zaman bu çalışmada bahsedildiği üzere iyi şartlarda barınma da ekonomiyle orantılı ve başarıyı etkileyen etmenlerdendir. Kalabalık ailelerde her manada tüketim (yiyecek, içecek, oksijen, uyku, ilgi, alaka, destek) kişi başı daha azdır. Örneğin uykuyu iyi veya kötü almak dahi başarıyı etkilemektedir. Tüm bunlardan hareketle geniş aile ve düşük gelirin de çocuğun eğitimi üzerinde etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Özdemir (2006) makalesinde yabancı dil eğitim ve öğretiminin ülkemizde bir zorunluluk haline geldiğinden yakınmakta, herkesin gerekli olsa da olmasa da bir yabancı dil öğrenebilmek uğruna çok değerli para, emek, beyin gücü ile zaman tüketmekte olduğunu vurgulamaktadır. Gerekli materyallerin yurtdışından geliyor olması ise yabancı dil öğrenimine büyük maddi harcamalar yapılmasına sebebiyet vermektedir. Çünkü daha iyi iş imkânlarına sahip olmak ve sosyal statü olarak yükselmek İngilizce bilmekle eş anlamlı hale gelmiştir. İngilizce bilmenin bir saygınlık olarak kabul edildiği ülkemizde özellikle orta sınıf aileler çocuklarının yabancı dilde eğitim veren bir okula devam etmesini arzulamakta ve bunu sonucunda pek çok vakıf

üniversitesinin açılmasına dayanak oluşturmaktadırlar. Bu üniversitelerde yabancı dilde eğitim almak gelir düzeyi düşük ailelerin çocukları için neredeyse imkânsız olmakla birlikte burslu kazananların da devam edebilmek için bir takım maddi harcamaları göze almalarını gerektirmektedir (Özdemir, 2006: 28-35).

Arslan ve Akbarov (2010: 179-191) Türkiye’de yabancı dil öğretiminde istenilen sonucun alınamamasını motivasyon eksikliği ve yöntem sorunları başlıkları altında incelemişlerdir. Yetişkinlerin yabancı dil öğrenme sorunları, yabancı dil öğretiminde toplumsal tutum, yabancı dil öğretimine psikolojik karşıtlık gibi problemlerin motivasyon eksikliğinden kaynaklandığını öne sürmüştür; yabancı dil öğretimine küçük yaşlarda başlanmaması, öğretmen ve okulların yanlış uygulamaları, teknoloji tabanlı yabancı dil öğretimine yeterince önem verilmemesi gibi faktörleri de yabancı dil öğretimindeki yöntem sorunları olarak ele almışlardır.

Türkiye’de yabancı dil öğretiminde kullanılan mevcut programlar, yabancı dil öğreticilerinin kullandığı yöntemler, kullanılan araçlar ve ekonomik boyutu düşünüldüğünde yabancı dil eğitiminde beklenen sonucun alınamamış olduğunu üzülenek belirtmektedirler. Ek olarak; Arslan ve Akbarov (2010) özel üniversite, ortaöğretim ve ilköğretim kurumlarının yabancı dil öğretimi problemini belli ölçüde çözdüklerini öne sürmüştür; ancak bu başarıyı ekonomik olanaklara sahip olan bu kurumların yurtdışından öğretmen getirmek suretiyle gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Acat ve Demiral (2002: 312-329) çalışmalarında motivasyonun öğrenme ile doğrudan alakalı bir kavram olduğunu öne sürerek dil öğreniminde başarılı olma konusunda motivasyon kaynakları ve motivasyon kaynaklı problemleri ele almışlardır. Önceleri Türkiye’de dil öğrenmede yaşanan sorunlar ekonomik

gerekçelere, maddi imkânsızlıklara bağlanmıştır, ancak son zamanlarda yapılan araştırmalarda dil öğrenmenin psikolojik ve sosyolojik yönleri de ele alınmıştır.

3.4.1.3.Kültürel faktörler

Bu bölümde yabancı dil eğitiminde etkili olan sosyal ve ekonomik faktörlerden sonra kültürel faktörlere değinilecektir. Kültürel tanınma politikaları, çok kültürlülük ve açılım politikalarının hükümetlerin programlarında önemli yer tuttuğu son yıllar eğitim adına bir takım kültürel hakların görece sağlanılmaya çalışılması önceki dönemlerdeki milli eğitim politikalarına kıyasla umut vaat edicidir. Sosyal ve ekonomik farklılıklar nasıl eğitimde eşitsizlikler yaratıyorsa, kültürel farklılıklar da bir takım eşitsizliklere zemin oluşturmaktadır.

Eğitim başarısındaki eşitsizlik kültürel sermaye farklılıklarının sonucu olarak açıklanabilir, çünkü Bourdieu ve Passeron'a (1977) göre düşük sınıftan olanlara kıyasla yüksek sınıftan gelen çocuklar okul başarısı için gerekli olan dilbilimsel ve kültürel beceriye sahiptirler, zira okulda öğretilen bilginin temelinde yüksek sosyal sınıfların kültürü vardır. Hansen, M. N. (1997: 305-321) eğitimin kişinin ait olduğu grubun kültürüne göre de değişiklik gösterebileceğini belirterek yükseköğrenimin yaygın olduğu bir gruba mensup ailenin çocuğuna bu kültürü aktarması kaçınılmaz olduğunu ileri sürmektedirler. Bu durumda yükseköğrenimin bir diğer faydası da kişileri sosyal düşüş ya da itibarsızlaşmadan alıkoyuyor olmasıdır. Yükseköğrenimin yaygın olduğu bir gruba ait kişiler sahip oldukları sosyal pozisyonları yitirmemek adına en yüksek seviyelerde eğitimsel başarıları hedeflemektedirler. Hedeflerine ulaşmak için ya da saygın bir kişilik olarak kabul görebilmek için harcama yapmaya çok daha gönüllü olabilmektedirler. King'e (1987: 288) göre tamamen ya da hemen hemen devletin elinde olan

kitlesel eğitim şartlarında aileler yarışın önemli grupları haline gelmektedir. Çocuklar statü ve sınıf çıkarı arayışlarıyla ailelerin kültürel ve ekonomik kaynaklarını tüketen eğitim için yarışır.

İyi bir dil eğitimi için öncelikle öğrencilere iyi bir anadil eğitimi verilmelidir. Çünkü anadili öğrenme süreci aynı zamanda çocuğun kültürü kazanma süreci ile paraleldir. Bu yüzden henüz kendi kültürünü özümseyememiş çocukların bir yabancı dili öğrenmesi hem çocuğun kişilik gelişimini hem de topluma uyumunu olumsuz yönde etkileyecek ve öğrenme zorluğu doğuracaktır. Bu durum göz önünde tutulursa çok erken yaşta yabancı dil öğretimi sakıncalı gözükmektedir. Bu temel sebep yüzünden ülkemizde yeni uygulamaya konan sekiz yıllık temel eğitimin ilk beş yılında kesinlikle anadil eğitimi verilmelidir. Çünkü temel eğitimin bu beş yılı aynı zamanda anadil ve kültür kalıplarının yoğun olarak öğrenildiği, buna bağlı olarak kişiliğin geliştiği ve toplumsal değerlerin özümsemiği çok duyarlı bir aşamadır (Eğitim Sen, 2004: 19).

Meseleye bu çalışmanın da merkezinde yer alan dil açısından bakılacak olursa kültürel farklılık dil ile paralel bir şekilde bir takım eşitsizliklere yol açmaktadır. Burada kastedilen dil, ister Saussure'ün *langue* ve *parolesi* ya da Barthes'in *semiyolojisi* (göstergebilimi) olsun, ister bu çalışmanın nihai ereği olan yabancı dil (İngilizce) öğrenimi olsun, farklılıkların kökenini oluşturmaktadır. Çok az eğitim almış ya da hiç eğitim al(a)mamış bir işçiyle yüksek tahsilli bir politikacı eşit midir? Bir filozofla bir dilsiz bir midir? Kişinin kendini ifade edebildiği sözlü ya da yazılı hitabet becerisi onun statüsünü bir biçimde etkiler. Bu çalışmanın da iddia ettiği gibi dil ve sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklar giriftir: Sosyal farklılıklar eğitim, aile, ekonomi, kültür dolayısıyla dili etkiler, dil (özellikle anadil harici yabancı dil) ise farklılık yaratır. Özellikle Türkiye

yükseköğretiminde yabancı dil akademik basamaklarda ilerleyebilmek adına önemlidir.

Pishghadam vd. (2011: 154) uyguladıkları anket sonucunda sosyal ve kültürel sermaye ile akademik başarı arasında oldukça güçlü bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu da demek oluyor ki bu iki tür sermayeye ulaşabilenler eğitim alanında daha başarılı olmaktadır. Kültürel yeterliliğin konuşma ve dinleme becerilerinin en önemli göstergesi olduğunu, müzik dersleri alanların, tiyatro ve konserlere daha sık gidenlerin dinleme ve konuşma becerilerinde daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu durumda kültürel etkinliklerin dil gelişimine özellikle öğrencilerin dildeki sözlü performanslarına olumlu katkıda bulunduğunu söylemek mümkündür. Aynı zamanda toplumla daha iyi ilişkiler kuran bir kişinin dinleme becerisi bakımından daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer bulgu da kişilerin ana dil yeterlilikleri ve yabancı dil öğrenmeleri arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Öğrencilerin ikinci bir dili öğrenmede karşılaştıkları zorluklar kısmen ana dil becerilerindeki eksikliklerden kaynaklanmaktadır.

Buna benzer bir şekilde, daha önce de değinildiği gibi sosyo-ekonomik ve kültürel sermayenin aktarımı esnasında da dil farklı farklı biçimlenebilir. Hetzer ve Reindorf'un ana babaları üniversite öğretim üyesi olan çocuklarla ana babaları işçi olan çocukların gelişimlerini incelediği araştırmada ana babaları işçi olan çocuklar, 15. aydan önce dilek ifade eden sözcük kullanamazlarken akademisyenlerin çocukları, daha 8. aydan itibaren bu türden sözcükler kullanabilmektedirler. Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç ise akademisyenlerin çocuklarının, sözcük çeşitlerine daha 2. yaşta hâkim olurlarken, işçi çocukları buna ancak 2,5 yaşında ulaşabilmeleridir. Netice itibariyle her iki grup arasında dil yapısının gelişmesi bakımından 1 yaş fark bulunmaktadır (Yılmaz, 1999:74).

Şengül (2009) çalışmasında sosyal farklılıklardan doğan dil kullanımı üzerine çalışmış, farklı sosyoekonomik, sosyoekolojik ve sosyokültürel yaşam biçimine mensup kişilerin dilsel başarılarının farklı olduğunu uygulanan zeka testleri sonucunda ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Bu testlerin sonucuna göre kültür değerleri bakımından geri kalmış olan sosyal çevrelerde yetişen çocukların zekâ testlerinin özellikle sözel kısımlarından düşük puan aldıklarına dikkat çekmiştir.

Bu durum sözel zekâ ile sosyal katman arasında sıkı bir ilişkinin bulunduğunu kanıtlamaktadır. Brown ve Bellugi (1964), Perlin ve Kehn (1966) ve Bock (1970) her sosyal katmanda sözel iletişim farklılığının oluşması ya da dil yapılarının farklı olması görülen işin, sahip olunan mesleğin gerektirdiği farklı iletişim biçimlerine bağlamışlardır (Şengül, 2009, 2167-2180).

Kültürün dil (ister ana dil, ister okulda maruz kalınan devlet dili) üzerine etkisi ile ilgili çalışmalardan kısaca bahsettikten sonra, bu çalışmanın da yabancı dil özellikle İngilizce yeterliliğine odaklanmasından ötürü kültürel farklılıkların dil eğitimine etkisine de değinmek gerekmektedir. Gömleksiz'e (1993:41) göre öğrencilerin kültürel özelliklerinin farklı oluşu da öğrendiği yabancı dilde zorluk çekmesine neden olabilmektedir. Öğrencinin kültürü, öğrendiği yabancı dili anadil olarak konuşan insanların kültürüne yakın değilse ve o kültürü tanımıyorsa ya da sevmiyorsa, o yabancı dili öğrenmek öğrenciye ilginç gelmeyebilir. Bunun sonucunda dili öğrenme isteği duymaz ve o dili öğrenmekte zorluk çeker. Pishghadam vd. (2011: 155) dil öğrenmedeki başarısızlıkların temel olarak akademik ortama bağlandığını ancak yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin İngilizce öğrenme başarılarını etkileyen bir diğer önemli faktörün ev ortamı olduğunu öne sürmüşlerdir. Çalışmadan çıkan bir diğer sonuç ise İngilizce öğretmenlerinin önemli rolü üzerinedir. İngilizce öğretmenlerinin farklı kitap ve sözlük, çok amaçlı sözel ve

görsel programlar gibi araçlara aşına olup kendi öğrencilerinin kültürel sermayelerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu amacı gerçekleştirmek de kendi kültürel sermayelerini geliştirmeleriyle mümkün olabilir.

Kültürel sermaye ile kast edilen önceki bölümlerde de detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışıldığı üzere ebeveynlerin sosyal ve ekonomik sermayelerinden öte güzel sanatlar, beğeniler, eğitim, yaşam tarzı gibi daha çok kültürel öğeleri çocuklarına aktarmasıdır. Bunlar arasında en etkili olan kültürel faktör eğitimidir. Daha iyi eğitim almış anne-baba çocuklarını okulda başarılı olmaları açısından daha fazla teşvik edebilirler. Dahası çocuklar okulda olduğu kadar evde de öğrenme imkanı bulurlar. Sonuç olarak, eğer anne-baba iyi İngilizce konuşan bilgili kişilerse çocuk okulda daha avantajlı bir durumda olacaktır. Beyaz yakalı mesleklere sahip olan ailenin çocuğun eğitiminin daha çok üzerinde duracağından anne-babanın mesleği de önemli olabilmektedir. Biri ya da her iki ebeveyni de olmayan çocuklar okul kariyerlerinde duygusal destek ve teşvikten yoksun olacaklardır (Masters, 1969: 162–164).

Dil meselesinde kültürel farklılık konusunun belki de en can alıcı veçhelerinden biri olan iki dillilik mevzusuna girmeden önce olayın pedagojik boyutu ile ilgili görüşlere de yer vermekte fayda var, zira kültürel aktarım sadece ailede gerçekleşmemektedir. Arslanargun ve Sürgün (2006: 112-126) dil ve kültür ilişkisinin önemini vurgulamak adına dil öğretiminde yaşanan sıkıntılardan en önemlisinin öğretilen dili sadece kelime ve dil bilgisi kurallarından ibaret zannedilerek, dilin kültürel ve günlük yaşam boyutunun görmezden gelinmesini gösterirler. Hâlbuki dil kelime ve dil bilgisi yapılarına anlam katan bağlamların bir ürünüdür. Arslanargun ve Sürgün'ün bahsettiği yabancı dil öğretiminde dikkat edilmesi ve önem verilmesi gereken etik değerler arasında, yabancı dil öğretimi konusunda eğitim almış olmak, öğrencilerin ana dillerine saygı göstermek, nitelikli bir eğitim vermek, farklı

kültürlerden gelen öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlamak, kültürel farklılıkları dikkate almak gibi etkenlerden söz edilebilir

Bu araştırmanın bir kısım problemleriyle de ilişkili kurulabilecek bir başka çalışmada ise Acat ve Demiral, (2002: 312-329) 2001-2002 öğretim yılında Eskişehir ilinde bulunan özel yabancı dil eğitim merkezlerine devam eden 236 öğrenciye uyguladıkları 48 soruluk bir anket neticesinde iş bulma kaygısının öğrencilerin yabancı dil öğreniminde temel motivasyon kaynağı olduğu saptamıştır. İkinci temel motivasyon kaynağı olarak da yazılı kaynakların anlaşılması ve iletişim gereksinimi ön plana çıkmıştır. İçsel nedenlere dayalı motivasyon kaynaklarına ilişkin belirtilen görüşler ise oldukça alt sıralarda yer almıştır. Dolayısıyla dil öğrenme ile ilgili ortaya çıkan ve öğrencilerin motive olmalarını etkileyen üç kaynağın etkisinden söz edilmektedir. Bunlar; bu yüksek lisans tezinin anket çalışmasında da yer aldığı şekilde içsel nedenler (kişilerin yabancı dil öğrenmeyle ilgilenmeleri, bundan keyif almaları ve öğrendikleri yabancı dili kullanmaları); araçsal nedenler (yabancı dili iyi bir düzeyde öğrenmenin sağlayacağı çıkar ve yararlar, örneğin, kariyer ilerlemesi ve yüksek öğrenime devam etme) ve bütünleştirici nedenler (bir yabancı dilde ustalaşmayla başka bir bölge ya da ülkenin kültürüne dahil olabilme ve başka insanlarla ilişki kurabilmeye dönük amaçlar) olarak sıralanmaktadır.

Yabancı bir dili öğrenebilmek için öncelikle bireyin, kendi anadiline ilişkin temel dilsel becerilerin kullanımında ve dil bilgisi alanında yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Yabancı dil öğrenmeye aday olan bir birey, öncelikle kendi dilinin kurallarını bilmeli, özümsemeli, duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak aktarmakta sorun yaşamamalıdır. Kendi anadilini iyi bilmeyen birinin başka dili öğrenmesinin güçlüğü ortadadır (İşeri, 2009: 41). Bu çalışmada zaman zaman da vurgulandığı üzere yabancı dilin sağlıklı bir biçimde edinilebilmesi için bireyin kendi anadiline hâkim olması, dil mantığını

anadili vasıtasıyla kavrayabilmesi önemlidir. Bu noktada aşağıda bahsedilecek çalışmaların sonuçları bu çalışmanın anlamlılaşması adına önemlidir. Zira Türkiye'de bireyler henüz anadillerinde bilinç düzeyine çıkamadan farklı bir dil ailesine ait ve farklı yapısı olan dilleri öğrenmeye çalışmaktadırlar. Dolayısıyla daha önce de bu çalışmada zaman zaman bahse konu olan ve dünyada da tartışılmakta olan erken yaşta yabancı dili öğretimi sorunsalı ve yabancı dil ediniminde anadil kaynaklı sorunlar birbiriyle ilişkili bir biçimde incelenmelidir.

Bekir ve Temel (2006: 14-27) Almanya'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden Türk çocuklarının anadil gelişimleri üzerine bir araştırma yapmışlar, uyguladıkları Dil Eğitim Programının çocukların dil gelişimine etkisini incelemişlerdir. Araştırma deneysel bir nitelik taşıyıp semantik, sentaktik, morfolojik ve fonolojik gelişimle ilgili 73 etkinlikten oluşmaktadır. Deney sonucunda kontrol grubunda yer alan çocukların son test ortalamaları değerleri ile deney grubunda yer alan çocukların son test ortalamaları değerleri arasında önemli bir fark olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucu deney grubuna uygulanan eğitim programının test puanlarını yükselttiğini göstermektedir. Şanssız sosyo-ekonomik çevreden gelen bu çocuklar anadillerini sadece aile içerisinde ve yetersiz düzeyde öğrenmektedirler. Alman dili ile de okulöncesi eğitim kurumlarında karşılaşmaktadırlar. İki dilli çocukların ikinci dil edinimleri ancak anadillerinde belirli bir düşünme yetisine hâkim olmalarıyla mümkündür. İkinci dilde anadilde yetkin olmanın olumlu etkisi yadsınamaz. Bu durumda Bekir ve Temel'e göre ailenin, öğretmenin ve yetkili kurumların anadilin aktif olarak desteklenerek iki dilli ortamların yaratılması konusunda bilinçlendirilmesi arz etmektedir.

Benzer bir başka çalışmada ise Çakır (2002: 39-57) Almanya'daki ikinci ve üçüncü kuşak Türklerin Türkçeyi anadili olarak öğrenmeleri ve bu süreçte

gösterilen topluma uyum çabaları esnasında Türkçenin anadili olarak etkisi üzerinde durmuştur. Almanya’da yaşayan gençlerin Türkçe konuşmama sebepleri arasında hâkim oldukları Türkçe sözcük sayısının yeterli olmaması ya da Türkçe dil bilgilerinin yeterli olmasına rağmen, Türkçe konuşulan ortamlarda sık bulunamamaları nedeniyle akıcılıklarını yitirmiş olmaları, bunun sonucu olarak da toplum ve arkadaş çevrelerinde küçümsenmek istemedikleri gibi faktörlerden bahsetmiştir.

Bununla birlikte bu gençlerin baskı altında olmadıkları ortamlarda Türkçelerini gerçekten geliştirmek istediğini öngörmüştür. Çakır anadili gelişimi ile okul başarısı arasında bir ilişki olduğunu öne sürmüştür; bu süreci etkileyen etmenleri okulöncesi eğitim, okul, çocuğun olgunlaşması, öğrenmeye hazır oluşu ve öğrenmeye en uygun zamanın seçilmesi olarak sıralamıştır. Bu bağlamda Türk ebeveynlerin çocuklarına verdikleri anadili eğitiminin yanı sıra, onları mümkün olduğunca erken yaşta ikinci dil konuşulan ortamlara sokmaları gerektiğini söylemiştir, çünkü Almancayı ikinci dil olarak edinmeleri, anadil bilgilerini pekiştirmelerini sağlayacak ve okul başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Almanya’daki Türk çocuklarının anadil öğretiminden vazgeçip doğrudan Almancaya yönelmelerini yanlış bulan Çakır, anadildeki eksiklik ikinci dilin yeterli düzeyde edinilmesine ket vuracağından ve ancak anadilini kullanabilen çocukların ikinci dili daha kolay öğrenebileceğinden bahsetmiştir.

Konuyla ilişkili bir başka benzer çalışmada ise Ünal (2009) birinci yabancı dili İngilizce olan Türk öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenme süreçlerini ele almış, bu süreci olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilecek karşılaştırmalı dilbilgisi çalışmalarının ve bu iki dil arasındaki benzerliklerin öğrenmedeki rolünü ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Ünal’a göre dil öğretimindeki en büyük hata dili başka değişkenlerden bağımsız değerlendirmek, onu tek başına ele almaktır. Hâlbuki yapılan bilimsel

araştırmalar ışığında dilin bütünsel bir olgu olduğu ispatlanmış, öğrencinin daha önceki dilsel birikiminden bağımsız gerçekleşemeyeceği ileri sürülmüş ve ikinci dilden sonra üçüncü dilin öğrenilmesi sürecinde öğrencinin önceki dil birikimlerine sık sık başvurduğu, eski ve yeni bilgileri ilişkilendirme eğiliminde olduğu açığa çıkmıştır. Sonuç olarak dil birikimlerinin birbirinden bağımsız değil, aksine aynı mekanizma içinde benzerlik ve farklılıkları bulunan parçalar olarak kabul edilmesi gerektiği gerçeği ortaya konmuştur. Bu çalışmanın da savladığı gibi herhangi bir yabancı dil daha önce öğrenilen dillere referansla öğrenilirse sağlıklı olur. Anadilden farklı bir dil aracılığıyla yabancı dil öğrenme ya da yabancı dilin anadil aracılığıyla öğrenilmesi durumunda anadildeki yetersizlikler dil edinim sürecini olumsuz etkileyecektir.

Kırkıcı (2004: 109-122) çalışmasında iki dillilik üzerine farklı yaklaşımları incelemiş, iki dilliliğin çocuklar üzerindeki eğitimsel ve dilbilimsel etkilerini inceleyen araştırmalara değinerek Türkiye’de yabancı dil eğitimi, yabancı dilde eğitim ve iki dillilik üzerine süregelen tartışmaları ele almıştır. Birçok farklı bakış açısını değerlendirdikten sonra iki dildeki yeterlilik seviyesi, bu dillerin kullanıldığı yerin konumuna bakılmaksızın iki ya da daha fazla dilin alternatifli kullanılmasını iki dillilik olarak adlandırmayı uygun bulan Kırkıcı'ya göre yapılan pek çok testte tek dilli çocuğun iki dilli çocuğa göre dilbilimsel yetenekler açısından çok daha başarılı olduğu gözlenmiş ancak bu testlerin güvenilirlik ve geçerliliği açısından sosyo-ekonomik geçmiş, test edilen dildeki yeterlilik ya da iki dillilik kavramı yeterli düzeyde tanımlanamamıştır. Bu değişkenlere özen gösterilerek yapılan sonraki araştırmalarda iki dilli çocukların sözlü ve sözlü olmayan testlerde tek dilli çocuklara oranla daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Kırkıcı çalışmasında iki dillilik ile belli bilişsel ve dilbilimsel yetenekler üzerine kesin çıkarımlar yapılmaması gerektiğini savunmuş, şu an için iki dilliliğin bilişsel ve zihinsel gelişim üzerine

açık ve kesin olumlu ya da olumsuz etkileri olduğuna dair genel bir yargıya varılmaması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu bağlamda bilişsel gelişim ve dilbilimsel yetenekler üzerinde olumsuz etkileri olduğu varsayılarak çok erken yaşlarda yabancı dil edinimini geliştiren programların uygulamadan çıkarılmasının, dil öğretimi ya da dilbilimsel temelli bir tereddüt olmaktan ziyade tamamen ideolojik olduğunu savunmuştur.

Anadili farklı olan öğrencilerin genel olarak eğitimde ve bu çalışmanın özelinde yabancı dil eğitiminde avantajlı mı yoksa dezavantajlı mı olduğunu net bir şekilde söylemek mümkün değildir ancak şu biliniyor ki çok kültürlü dolayısıyla çok dilli bir coğrafya olan Türkiye'de anadili sorunu eğitim açısından önemli bir yer tutmaktadır. Anadil eğitimi ya da anadilde eğitim son zamanlarda gündemde oldukça yer alan demokratik açılım sürecinde bir takım parlamenter girişimlerle sık sık dile gelmektedir. Ancak bu konuda Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar yaşananlar göz ardı edilmemelidir. Bu konuda Eğitim Sen'in 2004 yılında yayınladığı "Çok Dilli ve Çok Kültürlü Toplumlarda Eğitim" raporundaki anadilden kaynaklanan eğitim ayrımcılıklarından birkaç örnek burada manalı olacaktır:

M.T (1956 doğumlu): Türkçeyle ilk tanışmam annemin benim elinden tutup kayıt yaptırmak için okula götürdüğü gün oldu. Bir odaya girdik. Annemin elini sıkı sıkı tutuyordum. Sonrada müdür olduğunu öğrendiğim adam, bir şeyler konuşuyordu ben ise hiçbir şey anlamıyordum. Artık sınıftaydım. Sıramda oturuyor, bir yandan da okul bahçesinden bekleyen annemi gözlüyordum. Sınıftaki öğretmenin konuşması yine benim bilmediğim bir dildeydi ve onu anlamıyordum. Teneffüsler benim için oyun oynamak için değil, arkadaşarımla (Lazca) konuşma ihtiyacını karşılayabildiğim yegâne

zamanlardı. Derslerin teneffüslerden sonraki ilk beş dakikası dayak seansları ile geçiyordu. Suçumuzun ne olduğunun bilincinde değildik. Sonradan anladık ki suçumuz Lazca konuşmaktır. Lazca konuşanların isimlerini okulda kurulu olan Lazca Konuşmama Kolu görevlileri okul idaresine bildiriyordu. Bir süre sonra dayak yememek için Lazca konuşmamayı yani susmayı tercih ettim. Başka bir dil, yani Türkçe bilmiyordum ve dersleri anlayamıyordum. Tahtada yazılanları muntazaman defterime geçiriyordum. Öğretmen başarılı bir öğrenci olduğumu düşünmüş olacak ki ikinci sınıfa geçtim (Eğitim Sen, 2004: 51).

Bu tarz ayrımcılık tanıklıkları sadece anadilleri farklı olan öğrencilerle sınırlı değildir. Zaman zaman öğrencilerin yaşadıkları ayrımcılıklar aynı anadili konuştukları öğretmenlerinden de kaynaklanabilmektedir:

C.Y (Öğretmen): Öğretmenliğe başladığım yıllardan beri bölgede görev yapmaktayım. Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde anadili Kürtçe olan çocuklar, Kürtçe bilmemekten kaynaklı söylenenleri tam olarak ne anlayabiliyorlar ne de ifade edebiliyorlar. Babamın 1950'li yıllarda başından geçenlerle, 1996 yılında, mesleğimin ilk yıllarında, karşılaştığım olaylardan bir farkı olmadığını gördüm. Babam ilkokul 3. sınıftayken öğretmenleri tarafından sınıfta sözlü yoklama yapılıyor, öğretmen şimşek olayını anlatıyor ve sınıftakilere bu olayın ne olduğunu soruyor. Babam şimşekten bahsettiğini biliyor ama Türkçesini bilmediğinden cevap vermiyor. Yanındaki arkadaşına öğretmen brusktan (şimşek) bahsediyor diyor. Yanındaki

arkadaşı da Türkçe bildiğinden, öğretmenim şimşek denir diyor ve iyi not alıyor. Babam 4. sınıfta okuldan ayrılıyor.

1996 yılında, öğretmenliğimin ilk yıllarında çocuklara renkleri anlatıyordum. Anlattığımın geri dönütünü almak için Mehmet adındaki öğrenciyi kaldırarak ana renkleri saymasını istedim. Dilini yutmuş gibi sustu, bir türlü ağzını açmadı. Neden dersi dinlemiyorsun, en basit sorulara bile cevap vermiyorsun, dedim. O ise bana öğretmenim soru zor değildi ki, gösterdiğiniz rengin adı “sor”, dedi (sor, kırmızının Kürtçesidir) (Eğitim Sen, 2004: 50).

Bu tarz örnekler çeşitliliği ve çokluğu bugünün eğitim sistemindeki sorunları kısmen de olsa açıklayabilecek niteliktedir. Ancak yukarıda bahsedilen ve genellikle öğrenmeye ters etkileri olan örneklerden farklı olarak okul ortamında ya da dışarıda öğrencilerin anadilleriyle iletişim kurmalarının engellendiği örnekler de mevcuttur:

M.O.N: Gürcü dilinde t ve v sesleri yoktur. İlkokul öğretmenim bu sesleri çıkaramadığımız için birçok arkadaşlarla beni de döverek, tek ayak sütünde tutarak ve türlü yöntemlerle cezalandırır, kınardı. Bugün hala bu sesleri çıkarmakta zorlanıyorum. Bu cezaları hala acıyla anımsarım. Aynı ilkokul öğretmenimiz bazı öğrencileri görevlendirdi. Bu öğrenciler Gürcüce konuşanları nerede olursa olsun öğretmene ileteceklerdi. Akşamları evlerin pencerelerini dinleyerek Gürcüce konuşanların öğretmene iletildiği, söylendiği çok olmuştur. Ben de defalarca ispiyonlandım, sonrası ceza ceza.. (Eğitim Sen, 2004: 52).

4. Yöntem

Giddens'in da belirttiği üzere iyi bir sosyolojik araştırma, sorulara olabildiğince kesin ve açık bir biçim vermeye ve bir sonuca varmadan önce olgusal kanıt bulmaya çabalar. Bu amaçlara ulaşmak için verili bir çalışmada uygulanacak en işe yarar araştırma yöntemlerinin ve sonuçlarının en iyi nasıl çözümleneceği bilinmeli (2008: 111). Hesapçıoğlu ve Dünder eğitimde eşitliğin sağlanması için öğrencilerin tüm eğitim kademelerine erişim olanakları, bu konuda sunulan hizmetler, bireysel ilgiler, okul türleri, coğrafi bölgeler, kır-kent ayrımı, ailelerin sosyo-ekonomik durumları ve cinsiyet gibi çeşitli faktörlerin birer sorgulama alanı olduğunu belirtir (2011: 8).

Bu bölümde araştırmanın modeline, hipotezlerine, evren ver örnekleme, veri toplama araçlarına, son olarak da veri çözümlemesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

4.1. Araştırma Modeli

Durum çalışması, farklı disiplinlerde farklı şeyleri ifade etmek için kullanılır (Glesne, 2013: 30). Bu çalışmada yükseköğretim seviyesinde sosyo-ekonomik ve kültürel faktörlerin İngilizce yeterliliğine etkilerini belirlemek amacıyla nicel araştırma desenlerinden betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama, sosyal bilimlerde ve ilgili uygulamalı alanlarda en yaygın biçimde kullanılan veri toplama tekniğidir. (Neumann, 2013: 395).

Deneklerin var olan özelliklerine hiçbir değişiklik yapılmaksızın veri toplanarak, var olan durum hakkında deneklerin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Betimleme yöntemi geçmişe ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya

konu olan olay, kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Olayı değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan bilmek istenen şeyi gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2006:77).

4.2. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırma problemine uygun olarak nicel araştırma bölümünün alternatif hipotezleri aşağıdaki gibidir:

H₁: Üniversite öğrencilerinin yabancı dil yeterlilik ve algıları ve cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

H₂: Üniversite öğrencilerinin yabancı dil yeterlilik ve algıları hane gelirlerine göre farklılık göstermekte midir?

H₃: Üniversite öğrencilerinin yabancı dil yeterlilik ve algıları mezun oldukları lise türüne göre farklılık göstermekte midir?

H₄: Üniversite öğrencilerinin yabancı dil yeterlilik ve algıları evlerinde bilgisayar ve/veya internet olmasına göre farklılık göstermekte midir?

H₅: Üniversite öğrencilerinin yabancı dil yeterlilikleri anne ve baba eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

H₆: Üniversite öğrencilerinin yabancı dil yeterlilik ve algıları fakültelerine göre farklılık göstermekte midir?

H₇: Üniversite öğrencilerinin yabancı dil yeterlilik ve algıları öğrenim gördükleri bölüme göre farklılık göstermekte midir?

H₈: Üniversite öğrencilerinin yabancı dil yeterlilikleri genel not ortalamalarına göre farklılık göstermekte midir?

H₉: Üniversite öğrencilerinin yabancı dil yeterlilikleri üniversiteye kadarki öğrenim hayatlarında İngilizce derslerine farklı alan öğretmenlerinin girmesine göre farklılık göstermekte midir?

H₁₀: Üniversite öğrencilerinin yabancı dil yeterlilikleri dil kurslarına gidip gitmeme durumuna göre farklılık göstermekte midir?

H₁₁: Üniversite öğrencilerinin yabancı dil yeterlilikleri ailede eğitimci olup olmamasına göre farklılık göstermekte midir?

H₁₂: Üniversite öğrencilerinin yabancı dil yeterlilikleri doğdukları bölgeye, en uzun süre ikamet ettikleri yere göre farklılık göstermekte midir?

4.3. Evren ve Örneklem

Çoğu araştırmada herkesle görüşme yapmanın ya da konuyla ilgili her şeyi gözlemleyebilmenin olanaklı olmadığını belirten Glesne, (2013: 59) bu yüzden kişileri, olayları ve zamanları seçmek için gerekçeleri olan bir yöntem gereksinim olduğunu, nicel araştırmalarda sıklıkla kullanılan rastgele örneklem seçimi genellemelerin yapılabileceği ve istatistiksel olarak temsil edici nitelikte büyük örneklem seçmek için uygun olduğunu ifade etmektedir. Araştırmanın evrenini Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi'ndeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise evren üzerinden tesadüfi yöntem ile seçilen 428 katılımcı oluşturmaktadır. Anket formları 500 öğrenciye ulaştırılmış olup toplam 428 öğrenciden geri dönüşüm alınmıştır. Araştırmanın Bilecik'te bir devlet üniversitesi olan Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi'nde yapılmasının bir takım nedenleri vardır. Bilecik ili coğrafi konumu itibariyle Batı'da yer almasının yanında ulaşım imkânları sayesinde diğer bölgelerden de öğrencilerin üniversite eğitimi almak için tercih ettikleri bir ildir. Dolayısıyla Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesinin farklı Fakülte ve Meslek Yüksek Okullarında, farklı Bölüm ve Programlarda, sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan farklılık gösteren bölge ve ailelerden gelen öğrenciler öğrenim görmektedirler.

4.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formundan yararlanılmıştır. Anket formu dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemek üzere cinsiyetleri, doğum yerleri, fakülteleri, bölümleri, anne-baba eğitim durumları, bilgisayar sahibi olmaları gibi sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde katılımcıların yabancı dil yeterlilikleri ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Anket formunun üçüncü bölümünde yabancı dil algılarının belirlenmesi amacıyla, araştırmacı tarafından oluşturulan ölçek toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Likert tipli ifadelerle çevrilen ölçekte, katılımcıların “kesinlikle katılmıyorum” ile “kesinlikle katılıyorum” arasında görüş belirtmiştir. Dördüncü bölümde ise katılımcının ve/veya ailesinin konuştuğu diğer diller sorulmuştur.

Güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha katsayısı kullanılmış ayrıca, madde toplam korelasyonları incelenmiştir.

Tablo 5. Güvenilirlik Analizi Sonuçları

	N	Cronbach's Alpha
Yabancı Dil Yeterliliği	5	0,652
Yabancı Dil Algısı	13	0,732

Tablo 5'te görüldüğü üzere araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğu gözlenmiştir.

4.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma için gerekli veriler deneklere uygulanan anket yoluyla elde edilmiştir. Anket yoluyla elde edilen ham veriler bilgisayara aktarılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine cevap bulma sürecinde, SPSS 19.0 (Statistical Package for The Social Science) programından yararlanılmıştır.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla frekans dağılımları incelenmiştir. Öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri ve yabancı dil algıları ölçeklerine ilişkin bulgular tanımlayıcı istatistikler ile incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısı ile incelenmiştir. Hipotezlerin test edilmesi aşamasında ise Bağımsız Örnekleme T Testi ve Varyans Analizi uygulanmıştır. Araştırma boyunca önem düzeyleri 0,05 olarak alınmıştır.

5. Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, anket yöntemi ile toplanan verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk aşamada, öğrencilerin özellikleri incelenmiştir. İkinci aşamada yabancı dil yeterlilikleri ve yabancı dil algılarına ilişkin görüşlerine ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Üçüncü bölümde, araştırmanın hipotezleri uygun istatistiksel yöntemler ile test edilmiştir.

Tablo 6. Cinsiyet Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Kız	217	50,7
Erkek	211	49,3
Toplam	428	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımlarına ilişkin frekans analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Buna göre öğrencilerin %50,7'sinin kız, %49,3'ünün de erkek olduğu gözlenmiştir. Kız ve erkek dağılımlarına genel olarak bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımlarının eşit seviyede olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Doğum Bölgesi Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Marmara	188	43,9
Ege	29	6,8
İç Anadolu	88	20,6
Akdeniz	28	6,5
Karadeniz	39	9,1
Doğu Anadolu	30	7,0
Güneydoğu Anadolu	18	4,2
Yurt dışı	8	1,9
Toplam	428	100,0

Tablo 7’de öğrencilerin doğum bölgesi dağılımlarına ilişkin frekans analizi sonuçlarına göz atıldığında öğrencilerin %43,9’unun Marmara Bölgesi, %6,8’inin Ege Bölgesi, %20,6’sının İç Anadolu Bölgesi, %6,5’inin Akdeniz Bölgesi, %9,1’inin Karadeniz, %7,0’ının Doğu Anadolu, %4,2’sinin Güney Doğu Anadolu ve %1,9’unun Yurt dışı doğumlu olduğu görülmektedir. Bu da araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun Marmara Bölgesi doğumlu olduğu görülmüştür.

Tablo 8. Doğum Yerleşim Yeri Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Büyükşehir	172	40,2
Şehir Merkezi	51	11,9
İlçe	115	26,9
Belde/Kaza/Kasaba	4	,9
Köy	79	18,5
Yurt dışı	7	1,6
Toplam	428	100,0

Benzer bir şekilde Tablo 8’de görülen doğum yerleşim yerlerine ilişkin frekans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin %40,2’sinin büyükşehir, %11,9’unun şehir merkezi, %26,9’unun ilçe, %0,9’unun belde/kaza/kasaba, %18,5’inin köy, %1,6’sının yurt dışı doğumlu olduğu görülmektedir. Bu da öğrencilerin çoğunluğunun büyükşehir doğumlu oldukları gösterir.

Tablo 9. İkamet Bölgesi Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Marmara	241	56,3
Ege	34	7,9
İç Anadolu	70	16,4
Akdeniz	27	6,3
Karadeniz	25	5,8
Doğu Anadolu	13	3,0
Güneydoğu Anadolu	11	2,6
Yurt dışı	7	1,6
Toplam	428	100,0

Tablo 9 öğrencilerin ikamet bölgelerine ilişkin frekans analizi sonuçlarını göstermektedir. Buna göre öğrencilerin %56,3'ünün Marmara, %7,9'unun Ege, %16,4'ünün İç Anadolu, %6,3'ünün Akdeniz, %5,8'inin Karadeniz, %3,0'ının Doğu Anadolu, %2,6'sının Güneydoğu Anadolu, %1,6'sının ise Yurt dışında ikamet ettiği gözlenmiştir. Bu tablo öğrencilerin büyük çoğunluğunun Marmara bölgesinde ikamet ettikleri göstermektedir.

Tablo 10. İkamet Yerleşim Yeri Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Büyükşehir	210	49,1
Şehir Merkezi	48	11,2
İlçe	119	27,8
Belde/Kaza/Kasaba	3	,7
Köy	42	9,8
Yurt dışı	6	1,4
Toplam	428	100,0

Öğrencilerin ikamet yerleşim yerlerine dair yukarıdaki tabloya göre öğrencilerin %49,1'inin büyükşehir, %11,2'sinin şehir merkezi, %27,8'inin ilçe, %0,7'sinin belde/kaza/kasaba, %9,8'inin köy, %1,4'ünün yurt dışı doğumlu

olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun büyükşehirde ikamet etmektedirler.

Tablo 11. Hane Geliri Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
1000 TL ve altında	109	25,5
1000-2000 TL arası	170	39,7
2000-3000 TL arası	101	23,6
3000-4000 TL arası	26	6,1
4000-5000 TL arası	15	3,5
5000 TL ve üzerinde	7	1,6
Toplam	428	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin hane geliri dağılımlarına ilişkin frekans analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir. Öğrencilerin %25,5’inin 1000 TL ve altında, %39,7’sinin 1000-2000 TL arasında, %23,6’sının 2000-3000 TL arasında, %6,1’inin 3000-4000 TL arasında, %3,5’inin 4000-5000 TL arasında, %1,6’sının da 5000 TL ve üzerinde hane gelirine sahip oldukları gözlenmiştir. Bu da genel olarak öğrencilerin çoğunluğunun 1000-2000 TL arasında hane gelirine sahip olduklarını göstermektedir.-

Tablo 12. Aile Fertleri Sayısı Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
3 ve daha az	35	8,2
4-6 arası	339	79,2
7-9 arası	47	11,0
10 ve üzeri	7	1,6
Toplam	428	100,0

Öğrencilerin aile fert sayılarına dair tanımlayıcı sonuçlar yukarıdaki tablodaki gibidir. Buna göre öğrencilerin %8,2’sinin 3 ve daha az, %79,2’sinin 4-6 arası, %11,0’ının 7-9 arası, %1,6’sının da 10 ve üzerinde aile ferdi bulunduğu

gözlenmiştir. Aile fert sayılarına genel olarak bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun 4-6 arasında aile ferdi olduğu görülmüştür.

Tablo 13. Üniversite Okuyan Fert Sayısı Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
0	214	50,0
1	155	36,2
2	37	8,6
3	14	3,3
4	7	1,6
7	1	,2
Toplam	428	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversite okuyan aile fert sayılarına ilişkin frekans analizi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir. Buna göre öğrencilerin ailesinin %50,0'ının 0, %36,2'sinin 1, %8,6'sının 2, %3,3'sinin 3, %1,6'sının 4, %0,2'sinin de 7 ferdi üniversite eğitimi aldığı gözlenmiştir. Buna göre öğrencilerin %50,0'ının ailesinde başka üniversite eğitimi alan ferdin bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 14. Mezun Olunan Lise Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Özel Okul	4	,9
Anadolu Öğretmen Lisesi	1	,2
Anadolu Lisesi	84	19,6
Ticaret/Sağlık/Meslek	55	12,9
Düz Lise	280	65,4
Açık Lise	4	,9
Toplam	428	100,0

Tablo 14 öğrencilerin mezun oldukları lise dağılımlarına ait sonuçları vermektedir. Buna göre öğrencilerin %0,9'unun özel okul, %0,2'sinin Anadolu

Öğretmen lisesi, %19,6'sının Anadolu lisesi, %12,9'unun Ticaret/Sağlık/Meslek Lisesi, %65,4'ünün Düz Lise, %0,9'unun Açık Lise mezunu oldukları gözlenmiştir. Dağılıma genel olarak bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun düz lise mezunu oldukları görülmüştür.

Tablo 15. Bilgisayar Sahibi Olma Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Var	354	82,7
Yok	74	17,3
Toplam	428	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %82,7'sinin bilgisayarının olduğu, %17,3'ünün ise bilgisayarının olmadığı Tablo 15'de görülmektedir. Buna göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilgisayar sahibi oldukları görülmüştür. Bilgisayar sahibi olma oranı, bu oranın Türkiye'de televizyon sahibi olmaya yaklaştığını göstermektedir. Bu da bilgisayar teknolojilerinin günlük hayatın büyük bir parçası olduğunu ve öğrencilerin eğitim başarısını etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 16. İnternet Bağlantısı Olma Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Var	286	66,8
Yok	142	33,2
Toplam	428	100,0

Benzer biçimde öğrencilerin internet bağlantısı olma durumlarına ilişkin sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir. Öğrencilerin %82,7'sinin internet bağlantısı olduğu, %17,3'ünün ise internet bağlantısı olmadığı gözlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun internet bağlantısı sahibi oldukları görülmüştür.

Tablo 17. Baba Eğitim Durumu Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Okumamış	14	3,3
İlkokul	190	44,4
Ortaokul	68	15,9
Lise	103	24,1
Önlisans / Yüksek Okul	7	1,6
Lisans	46	10,7
Toplam	428	100,0

Öğrencilerin %3,3'ünün babasının okumamış, %44,4'ünün ilkokul, %15,9'unun ortaokul, %24,1'inin lise,%1,6'sının önlisans/yüksekokul, 10,7'sinin de lisans mezunu olduğu Tablo 17'de görülmektedir. Buna göre öğrencilerin çoğunun babasının ilkokul mezunudur.

Tablo 18. Anne Eğitim Durumu Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Okumamış	32	7,5
İlkokul	275	64,3
Ortaokul	52	12,1
Lise	51	11,9
Önlisans / Yüksek Okul	5	1,2
Lisans	12	2,8
Yüksek Lisans / Doktora	1	,2
Toplam	428	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumlarına ilişkin frekans analizi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir. Buna göre öğrencilerin %7,5'inin annesinin okumamış, %64,3'ünün ilkokul, %12,1'inin ortaokul, %11,9'unun lise,%1,2'sinin önlisans/yüksekokul, %2,8'inin lisans, %0,2'sinin de yüksek lisans/doktora mezunu olduğu gözlenmiştir. Bu tablo öğrencilerin çoğunun annesinin ilkokul mezunu olduğunu göstermektedir. Anne eğitiminin genel

olarak baba eğitiminden düşük olmasının bir sonucu olarak çocukların yetişmesiyle birinci elden sorumlu olan annelerin özellikle kız çocuklarının kendilerinden daha fazla eğitim almaları hususunda motive ettiği şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan her iki tablo Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerin eğitim geçmişleri dikkate alındığında eğitimin yukarı hareketlilikte önemini göstermesi açısından anlamlıdır.

Tablo 19. Baba Meslek Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Esnaf / Sanatkâr	133	31,1
İşçi / Hizmet Sektörü	118	27,6
Köylü	39	9,1
Kamu	106	24,8
Diğer	32	7,5
Toplam	428	100,0

Öğrencilerin baba meslek durumlarını gösteren tabloya göre öğrencilerin %31,1'inin babasının esnaf/sanatkâr, %27,6'sının işçi/hizmet sektör, %9,1'inin köylü, %24,8'inin kamu çalışanı ve %7,5'inin de diğer meslek gruplarında çalıştıkları gözlenmiştir.

Tablo 20. Anne Meslek Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Esnaf / Sanatkâr	7	1,6
Ev hanımı	372	86,9
İşçi / Hizmet Sektörü	23	5,4
Kamu / Emekli / Yönetici	26	6,1
Toplam	428	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne meslek dağılımlarına ilişkin frekans analizi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir. Buna göre öğrencilerin %1,6'sının esnaf/sanatkâr, %86,9'unun ev hanımı, %5,4'ünün işçi/hizmet

sektörü, %6,1'inin de kamu/emekli/yönetici olarak çalıştıkları gözlenmiştir. Anne meslek dağılımlarına genel olarak bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun ev hanımı olduğu görülmektedir.

18., 19., 20. ve 21. Tablolara genel olarak bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfsal konumlarının ebeveynlerinin eğitim düzeyleri ve meslekleri açısından daha çok orta sınıf ve sonra işçi sınıfı eğilimi gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.⁸ Dolayısıyla eğitimden gelen başarının orta sınıf işleri elde etmenin (asla yeterli olmasa da) önemli bir aracı olmasından ötürü eğitimde başarılı olamayan orta sınıf kökenli çocuklar, emek piyasasına girdiklerinde orta sınıf statülerini kaybetme tehlikesi yaşarlar. İkinci olarak, eğitim başarısı, geleneksel işçi sınıfı kökenli çocuklar için yukarı doğru toplumsal hareketlilikle sonuçlanabilir ve bu ebeveynleri tarafından tam olarak başarılamayan bir tutkunun vekâleten başarısıdır. (Bourdieu, 1999b'den aktaran Ünal, 2011: 106). Bu açıdan araştırmaya katılan öğrencilerin profili bu türden bir eğitim ve hareketlilik çalışması için oldukça elverişlidir.

Tablo 21. Fakülte Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Mühendislik	155	36,2
İİBF	273	63,8
Toplam	428	100,0

Tablo 21'de görüleceği üzere, öğrencilerin %36,2'sinin Mühendislik, %63,8'inin de İktisadi İdari Bilimler Fakültesi öğrencisidir. Fakülte dağılımlarına genel olarak bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun İdari Bilimler Fakültesi öğrencisi olduğu görülmüştür.

⁸ Baba mesleğinde %31,1 esnaf/sanatkâr ve %24,8'inin kamu çalışanı olması toplamda %55,9 oranıyla orta sınıfa aileyi işaret ederken, %27,6'sının işçi/hizmet sektör ve %9,1'inin köylü olması da toplamda %36,7 oranında işçi sınıfı eğilimini ifade eder.

Tablo 22. Bölüm Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Bilgisayar Müh.	28	6,5
Elektronik Müh.	38	8,9
Makine Müh.	28	6,5
Kimya Müh.	30	7,0
İnşaat Müh.	33	7,7
Kamu Yönetimi	78	18,2
İşletme	45	10,5
Maliye	48	11,2
İktisat	100	23,4
Toplam	428	100,0

Tablo 22’de verilen öğrencilerin bölümlerine ilişkin sonuçlara göre öğrencilerin %6,5’inin Bilgisayar Mühendisliği, %8,9’unun Elektronik Mühendisliği, %6,5’inin Makine Mühendisliği, %7,0’ünün Kimya Mühendisliği, %7,7’sinin İnşaat Mühendisliği, %18,2’sinin Kamu Yönetimi, %10,5’inin İşletme, %11,2’sinin Maliye, %23,4’ünün İktisat bölümlerinde okudukları gözlenmiştir. Buna göre İktisat bölümü öğrencilerinin diğer bölümlerde okuyan öğrencilere oranla daha fazla oldukları görülmüştür.

Tablo 23. Birinci Vize Notları Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
10-20 arasında	2	,5
20-30 arasında	2	,5
30-40 arasında	8	1,9
40-50 arasında	24	5,6
50-60 arasında	42	9,8
60-70 arasında	44	10,3
70-80 arasında	68	15,9
80-90 arasında	112	26,2
90-100 arasında	126	29,4
Toplam	428	100,0

Öğrencilerin birinci vize notlarına ilişkin frekans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin %29,4'ünün 90-100 arasında, %26,2'sinin 80-90 arasında, %15,9'unun 70-80 arasında, %10,3'ünün 60-70 arasında, %9,8'inin 50-60 arasında, %1,9'unun 30-40 arasında birinci vize notuna sahip olduğu gözlenmiştir. Birinci vize notları dağılımına genel olarak bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun 80 ve üzerinde birinci vize notuna sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 24. İkinci Vize Notları Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
10 ve altında	1	,2
10-20 arasında	6	1,4
20-30 arasında	21	4,9
30-40 arasında	55	12,9
40-50 arasında	75	17,5
50-60 arasında	120	28,0
60-70 arasında	73	17,1
70-80 arasında	45	10,5
80-90 arasında	21	4,9
90-100 arasında	11	2,6
Toplam	428	100,0

Benzer şekilde öğrencilerin ikinci vize notlarına göre öğrencilerin %4,9'unun 20-30 arasında, %12,9'unun 30-40 arasında, %17,5'inin 40-50 arasında, %28,0'ının 50-60 arasında, %17,1'inin 60-70 arasında, %10,5'inin 70-80 arasında, %4,9'unun 80-90 arasında, %2,3'sinin da 90-100 arasında ikinci vize notuna sahip olduğu gözlenmiştir. İkinci vize notları dağılımına genel olarak bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun 40-70 arasında ikinci vize notuna sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 25. Final Notları Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
10-20 arasında	1	,2
20-30 arasında	3	,7
30-40 arasında	11	2,6
40-50 arasında	67	15,7
50-60 arasında	114	26,6
60-70 arasında	100	23,4
70-80 arasında	85	19,9
80-90 arasında	40	9,3
90-100 arasında	7	1,6
Toplam	428	100,0

Öğrencilerin final notlarına ilişkin frekans analizi sonuçları Tablo 25'te verilmiştir. Buna göre öğrencilerin %2,6'sının 30-40 arasında, %15,7'sinin 40-50 arasında, %26,6'sının 50-60 arasında, %23,4'ünün 60-70 arasında, %19,9'unun 70-80 arasında, %9,3'ünün 80-90 arasında, %1,6'sının da 90-100 arasında final notuna sahip olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun 50-70 arasında final notuna sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 26. Harf Notları Dağılımlarına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
FF	27	6,3
DD	3	,7
DC	14	3,3
CC	13	3,0
CB	31	7,2
BC	111	25,9
BB	92	21,5
BA	82	19,2
AB	42	9,8
AA	12	2,8
Toplam	428	100,0

Öğrencilerin harf notları dağılımlarına ilişkin frekans analizi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir. Buna göre öğrencilerin %6,3’ünün FF, %3,3’ünün DD, %3,0’ının CC, %7,2’sinin CB, %25,9’unun BC, %21,5’inin BB, %19,2’sinin BA, %9,8’inin AB ve %2,8’inin AA harf notuna sahip olduğu gözlenmiştir. Bir diğer deyişle araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun BC ve BB harf notuna sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 27. Üniversite Öncesinde İngilizce Derslerine Farklı Alan Öğretmeninin Girmesine İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Evet	148	34,6
Hayır	280	65,4
Toplam	428	100,0

Üniversiteye kadar İngilizce derslerine farklı alan öğretmenlerinin girmesine ilişkin frekans analizi sonuçlarının verildiği Tablo 27’ye göre öğrencilerin %34,6’sının İngilizce dersine başka alan öğretmeni girerken, %65,4’ününkine girmemiştir. Yani, öğrencilerin büyük çoğunluğunun İngilizce dersine alan öğretmenlerinin girdiği görülmüştür.

Tablo 28. Üniversite Eğitiminin Yanı Sıra İngilizce Kurslarına (Yaz Okulları, Hafta Sonları) Gitme Durumuna İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Evet	23	5,4
Hayır	370	86,4
Arasıra	35	8,2
Toplam	428	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversite eğitimleri yanı sıra İngilizce kurslarına gitme durumlarına ilişkin frekans analizi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir ve öğrencilerin %5,4’ünün yaz okulu, hafta sonu kursları gibi

kurslara katıldığı, %86,4'ünün ise katılmadığı, %8,2'sinin ise ara sıra katıldıkları gözlenmiştir. Bu öğrencilerin büyük çoğunluğunun herhangi bir kursa katılmadığı anlamına gelmektedir.

Tablo 29. Mesleki Kariyerde İlerlemek İçin Önemli Olan Etkenlere İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	En Önemli	Önemli	Az Önemli	En Az Önemli
Lisans Diploması	68	86	126	148
Mezun olunan bölüm	259	84	61	27
Mezun olunan üniversite	48	62	105	213
İngilizce dil seviyesi	56	193	137	42

Öğrencilerin mesleki kariyerlerinde ilerlemeleri için önemli olan etkenlere ilişkin sonuçlar Tablo 29'da verilmiştir. Buna göre öğrencilerin 68'ine göre lisans diploması, 259'una göre mezun olunan bölüm, 48'ine göre mezun olunan üniversite, 27'sine göre İngilizce dil seviyesi en önemli etken olduğu, 148'ine göre lisans diploması, 27'sine göre mezun olunan bölüm, 213'üne göre mezun olunan üniversite, 42'sine göre İngilizce dil seviyesi en önemsiz etken olduğu gözlenmiştir.

Tablo 30. Ailede Eğitimci Olma Durumuna İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Evet	75	17,5
Hayır	353	82,5
Toplam	428	100,0

Tablo 30 öğrencilerin ailelerinde eğitimci olma durumlarına ilişkin sonuçları vermektedir. Buna göre öğrencilerin %17,5'inin ailesinde eğitimci bulunurken, %82,5'inde eğitimci bulunmamaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun ailelerinde eğitimci bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 31. Ailede Sadece Türkçe Konuşulmasına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Evet	364	85
Hayır	64	15
Toplam	428	100,0

Tablo 31 araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinde sadece Türkçe konuşulmasına ilişkin frekans analizi sonuçlarını göstermektedir. Buna göre öğrencilerin %85'inin ailesinde sadece Türkçe konuşulurken, %15'inin ailelerinde Türkçe dışında dillerinde konuşulduğu gözlenmiştir. Türkçe dışında konuşulan diller arasında çoğunluğu Kürtçe, Zazaca ve Boşnakça gibi dillerin aldığı görülmüştür.

Tablo 32. Ailede Sadece Başka Dilin Konuşulmasına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Hayır	419	97,9
Kürtçe	8	1,9
Boşnakça	1	0,2
Toplam	428	100,0

Öğrencilerin ailelerinde sadece başka dilin konuşulmasına dair sonuçlar Tablo 32'de verilmiştir. Buna göre öğrencilerin %97,9'unda sadece başka dil konuşulmazken, %1,9'unda sadece Kürtçe, %0,2'sinde ise sadece Boşnakça konuşulduğu gözlenmiştir. Ailelerinde sadece başka dilin konuşulmasına ilişkin dağılımlara genel olarak bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun ailelerinde sadece başka dil konuşulmadığı görülmüştür.

Tablo 33. Türkçe ve İngilizce Dışında Dillerin Konuşulmasına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

	Frekans	Yüzde
Hayır	357	83,4
Evet	71	16,6
Toplam	428	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinde Türkçe ve İngilizce dışında dillerin konuşulmasına ilişkin frekans analizi sonuçları Tablo 33’de verilmiştir. Buna göre öğrencilerin %83,4’ünün ailelerinde Türkçe ve İngilizce dışında diller konuşulmazken, %16,6’sının ailelerinde konuşulduğu gözlenmiştir. Dağılımlara genel olarak bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun ailelerinde Türkçe ve İngilizce dışında dillerin konuşulmadığı görülmüştür.

Tablo 34. Yabancı Dil Yeterliliklerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	Ortalama	SS
İngilizce müzik dinlemeyi	2,5678	1,06799
Yabancı film/dizi izlemeyi (altyazısız)	3,2103	1,11942
Yabancı film/dizileri Türkçe seslendirme ile izlemeyi	2,6332	1,14254
Yabancı film/dizileri İngilizce seslendirme ve Türkçe altyazı ile izlemeyi	2,3551	1,09931

Tablo 34’te bulunan öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerine ilişkin tanımlayıcı istatistiklere göre ortalamalar incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin en çok altyazısız ve orijinal dilinde yabancı film ve dizi izlemeyi tercih ettikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin en az tercih ettiklerinin ise Türkçe altyazı ile film ve dizi izlemek olduğu görülmüştür.

Tablo 35. Yabancı Dil Algılarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	Ortalama	SS
Oynadığım bilgisayar oyunları İngilizcemin gelişmesine etkili olmuştur	2,7664	1,15804
Müzik dinleme, film izleme, bilgisayar ve internet kullanma gibi alışkanlıklarımın İngilizce öğrenmeye fayda sağlar.	2,1355	1,08442
Üniversite eğitimime kadar öğrendiğim İngilizce üniversite için yeterlidir	4,1005	1,14385
Üniversite’de öğrendiğim/öğreneceğim İngilizce meslek yaşantım için yeterli olacaktır	4,0444	1,04485
Genel olarak İngilizce bilgim yeterlidir.	3,8575	,93376
İngilizce derslerindeki en temel amacım dersi geçmektir.	3,5818	1,25649
İngilizce derslerinin Türkçe öğretilmesi gerekmektedir.	3,5864	1,15518
İngilizce dersindeki Türkçe açıklamaları ve Türkçe dil bilgisel terimleri anlamakta güçlük çekiyorum	3,2056	1,12862
İngilizce dersinde diğer öğrencilere göre daha başarısız olduğumu düşünüyorum	3,5958	1,05701
Üniversitede İngilizce ders saatleri artırılmalıdır.	2,3551	1,23760
İngilizce eğitime daha erken yaşta başlanmalıdır.	2,1682	1,48678
İngilizce bilmek lisans diplomasından daha önemlidir.	2,9136	1,53781
Bugüne kadarki eğitim hayatım boyunca yeterli düzeyde İngilizce eğitimi aldım.	4,0841	,97866
Eğitim bir yatırımdır.	1,5864	1,09907

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil algılarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 35’te verilmiştir. Buna göre ortalamalar incelendiğinde öğrencilerin en çok *“Üniversite eğitimime kadar öğrendiğim İngilizce üniversite için yeterlidir”* ile *“Üniversite’de öğrendiğim/öğreneceğim İngilizce meslek yaşantım için yeterli olacaktır”* ifadelerine katıldıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin en az katıldıkları ifadelerin ise *“Eğitim bir yatırımdır”* ile *“Müzik dinleme, film izleme, bilgisayar ve internet kullanma gibi alışkanlıklarımın*

İngilizce öğrenmeme fayda sağlar ifadelerinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Üniversite eğitimime kadar öğrendiğim İngilizce üniversite için yeterlidir” ve “Üniversite’de öğrendiğim/öğreneceğim İngilizce meslek yaşantım için yeterli olacaktır” ifadelerinden İngilizceyi kariyerleri açısından bir araç olarak görmedikleri sonucu çıkmaktadır.

Tablo 36. Cinsiyete Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	SS	t	Sig.
Kız	217	13,8065	3,92279	2,706	0,007
Erkek	211	12,8673	3,21031		

Benzer biçimde öğrencilerin cinsiyetlerine göre yabancı dil yeterliliklerine ilişkin t-testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 36’da erkek ve kız öğrencilerin görüşlerindeki anlamlı farklılaşmaların tespiti için t-testi yapılmış olup, elde edilen 2,706 t istatistik değeri 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($0,007 < 0,05$). Başka bir ifade ile araştırmaya katılan erkek ve kız öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark vardır. Ortalama değerleri karşılaştırıldığında kız öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 37. Cinsiyete Göre Yabancı Dil Algısına İlişkin T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	SS	t	Sig.
Erkek	217	43,8249	7,09047	-0,422	0,673
Kadın	211	44,1422	8,42890		

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yabancı dil algılarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir. Erkek ve kız öğrencilerin görüşlerindeki anlamlı farklılaşmaların tespiti için t-testi yapılmış olup, elde edilen -0,422 t istatistik değeri 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($0,673 > 0,05$). Erkek ve kız öğrencilerin yabancı dil algıları arasında fark yoktur.

Tablo 38. Hane Gelirine Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Hane Geliri	N	Ortalama	SS	F	Sig.
1000 TL ve altında	109	12,2844	4,73187		
1000-2000 TL arası	170	13,2059	3,32268		
2000-3000 TL arası	101	12,9109	2,99700		
3000-4000 TL arası	26	12,6538	2,49708	2,255	0,048
4000-5000 TL arası	15	14,4667	2,19957		
5000 TL ve üzerinde	7	12,7143	2,28869		
Toplam	428	13,3435	3,61577		

Tablo 38 öğrencilerin hane gelirlerine göre yabancı dil yeterliliklerine ilişkin varyans analizi sonuçlarını vermektedir. Farklı hane gelirlerine sahip olan öğrencilerin görüşlerindeki anlamlı farklılaşmaların tespiti için varyans analizi yapılmış olup, elde edilen 2,255 F istatistik değeri 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($0,048 < 0,05$). Bu değer araştırmaya katılan farklı hane gelirlerine sahip öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında farklılık olduğunu göstermektedir. Buna göre elde edilen ortalama değerleri karşılaştırıldığında 4000-5000 TL arasında hane gelirin sahip öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerinin, diğer öğrencilere oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 39. Hane Gelirine Göre Yabancı Dil Algısına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Hane Geliri	N	Ortalama	SS	F	Sig.
1000 TL ve altında	109	46,7615	8,77486		
1000-2000 TL arası	170	42,9353	6,67872		
2000-3000 TL arası	101	40,8713	5,61010		
3000-4000 TL arası	26	44,0769	7,95951	18,696	0,000
4000-5000 TL arası	15	57,2667	3,57505		
5000 TL ve üzerinde	7	42,1429	7,62515		
Toplam	428	43,9813	7,77160		

Öğrencilerin hane gelirlerine göre yabancı dil algısına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 39'da verilmiştir. Buna göre elde edilen 18,696 F istatistik değeri 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($0,000 < 0,05$). Başka bir ifade ile araştırmaya katılan farklı hane gelirlerine sahip öğrencilerin yabancı dil algıları arasında farklılık vardır. Buna göre elde edilen ortalama değerleri karşılaştırıldığında 4000-5000 TL arasında hane gelirin sahip öğrencilerin yabancı dil algılarının, diğer öğrencilere oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 40. Lise Türüne Göre Yabancı Dil Algısına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Lise Türü	N	Ortalama	SS	F	Sig.
Özel Okul	4	47,2500	6,55108		
Anadolu Öğr. Lisesi	1	26,0000	.		
Anadolu Lisesi	84	43,3571	7,18204		
Ticaret/Sağlık/Meslek	55	43,8000	8,71652	9,902	,000
Düz Lise	280	44,2786	7,67677		
Açık Lise	4	40,0000	10,73934		
Toplam	428	43,9813	7,77160		

Araştırmaya katılan öğrencilerin lise türüne göre yabancı dil algısına ilişkin varyans analizi sonuçlarının görüldüğü Tablo 40'da elde edilen 9,902 F istatistik değeri 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($0,000 < 0,05$). Başka bir ifade ile araştırmaya katılan farklı lise türlerinden mezun olan öğrencilerin yabancı dil algıları arasında farklılık vardır. Buna göre elde edilen ortalama değerleri karşılaştırıldığında Özel Okul öğrencilerinin yabancı dil algılarının, diğer öğrencilere oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 41. Bilgisayar Sahibi Olma Durumuna Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin T Testi Sonuçları

Bilgisayar	N	Ortalama	SS	t	Sig.
Var	354	13,2797	3,55981	-0,798	0,425
Yok	74	13,6486	3,88334		

Öğrencilerin bilgisayar sahibi olmalarına göre yabancı dil yeterliliklerine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 41’de verilmiştir. Elde edilen -0,798 t istatistik değeri 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($0,425 > 0,05$). Başka bir ifade ile araştırmaya katılan bilgisayarı olan ve olmayan öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark yoktur.

Tablo 42. Bilgisayar Sahibi Olma Durumuna Göre Yabancı Dil Algısına İlişkin T Testi Sonuçları

Bilgisayar	N	Ortalama	SS	t	Sig.
Var	354	43,9831	7,92384	-0,100	0,992
Yok	74	43,9730	7,04773		

Benzer bir şekilde Tablo 42’de verilen öğrencilerin bilgisayar sahibi olmalarına göre yabancı dil algılarına ilişkin t-testi sonuçlarına göre elde edilen -0,100 t istatistik değeri 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($0,992 > 0,05$). Başka bir ifade ile araştırmaya katılan bilgisayarı olan ve olmayan öğrencilerin yabancı dil algıları arasında fark yoktur.

Tablo 43. İnternet Bağlantısı Sahibi Olma Durumuna Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin T Testi Sonuçları

İnternet	N	Ortalama	SS	t	Sig.
Var	286	13,5874	3,96091	1,988	0,046
Yok	142	12,8521	2,74171		

Tablo 43’de görülen öğrencilerin internet bağlantısı sahibi olmalarına göre yabancı dil yeterliliklerine ilişkin t-testi sonuçlarından elde edilen 1,988 t istatistik değeri 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($0,046 < 0,05$). Başka bir ifade ile, araştırmaya katılan interneti olan ve olmayan öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark vardır. Buna göre internet

bağlantısı olan öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 44. Baba Eğitim Durumuna Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Baba Eğitim	N	Ortalama	SS	F	Sig.
Okumamış	14	12,7143	6,32977		
İlkokul	190	13,8789	4,23529		
Ortaokul	68	12,8235	2,25892		
Lise	103	12,8155	2,97291	2,470	0,032
Yüksek Okul	7	14,0000	1,82574		
Lisans	46	13,5652	2,35374		
Toplam	428	13,3435	3,61577		

Tablo 44'te öğrencilerin baba eğitim durumuna göre yabancı dil yeterliliklerine ilişkin varyans analizi sonuçlarından elde edilen 2,470 F istatistik değeri 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($0,032 < 0,05$). Bir diğer deyişle, farklı baba eğitim durumuna sahip öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark vardır. Buna göre elde edilen ortalama değerleri karşılaştırıldığında babası yüksekokul mezunu olan öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 45. Anne Eğitim Durumuna Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Anne Eğitim	N	Ortalama	SS	F	Sig.
Okumamış	32	15,9062	4,78141		
İlkokul	277	13,3177	3,67031		
Ortaokul	50	12,6200	2,84203		
Lise	51	12,8039	2,91218		
Yüksek Okul	5	12,4000	2,19089	3,636	0,002
Lisans	12	13,1667	1,94625		
Yük. Lisans/ Doktora	1	9,0000	.		
Toplam	428	13,3435	3,61577		

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumuna göre yabancı dil yeterliliklerine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 45'te verilmiştir. Farklı anne eğitim durumuna sahip öğrencilerin görüşlerindeki anlamlı farklılaşmaların tespiti için varyans analizi yapılmış olup, elde edilen 3,636 F istatistik değeri 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak düşük de olsa anlamlı bulunmuştur ($0,002 < 0,05$). Başka bir ifade ile araştırmaya katılan farklı anne eğitim durumuna sahip öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark vardır. Buna göre elde edilen ortalama değerleri karşılaştırıldığında annesi okumamış öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Alanyazında bu konuda yapılan çalışmalar olmasına rağmen bu konuda bu çalışmadan elde edilen bulgu bu örnekleme has bir durum olabilir.

Tablo 46. Fakülteye Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin T Testi Sonuçları

Fakülte	N	Ortalama	SS	t	Sig.
Mühendislik	155	12,4968	2,22259	0,672	0,245
İİBF	273	13,8242	4,13360		

Araştırmaya katılan öğrencilerin fakültelerine göre yabancı dil yeterliliklerine ilişkin t testi sonuçları Tablo 46'da verilmiştir. Mühendislik ve İdari Bilimler Fakültelerinde okuyan öğrencilerin görüşlerindeki anlamlı farklılaşmaların tespiti için t testi yapılmış olup, elde edilen 0,672 t istatistik değeri 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($0,245 > 0,05$). Başka bir ifade ile araştırmaya katılan mühendislik ve İktisadi ve İdari Bilimler fakültelerinde okuyan öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark yoktur.

Tablo 47. Fakülteye Göre Yabancı Dil Algısına İlişkin T Testi Sonuçları

Fakülte	N	Ortalama	SS	t	Sig.
Mühendislik	155	45,7226	8,47574	-0,364	0,632
İİBF	273	42,9927	7,17173		

Araştırmaya katılan öğrencilerin fakültelerine göre yabancı dil algılarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 47’de verilmiştir. Mühendislik ve İdari Bilimler Fakültelerinde okuyan öğrencilerin görüşlerindeki anlamlı farklılaşmaların tespiti için t testi yapılmış olup, elde edilen -0,364 t istatistik değeri 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($0,632 > 0,05$). Başka bir ifade ile araştırmaya katılan mühendislik ve idari bilimler fakültelerinde okuyan öğrencilerin yabancı dil algıları arasında fark yoktur.

Tablo 48. Bölüme Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Bölüm	N	Ortalama	SS	F	Sig.
Bilgisayar Müh.	28	12,3929	1,59488		
Elektronik Müh.	38	12,4474	2,36754		
Makine Müh.	28	12,3214	2,12661		
Kimya Müh.	30	12,7333	2,76597		
İnşaat Müh.	33	12,6364	2,08893		
Kamu Yönetimi	78	14,0385	4,55968	12,833	0,005
İşletme	45	14,0889	4,57176		
Maliye	48	14,8125	4,96651		
İktisat	100	13,0700	2,94136		
Toplam	428	13,3435	3,61577		

Araştırmaya katılan öğrencilerin bölümlerine göre yabancı dil yeterliliklerine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 48’de verilmiştir. Farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin görüşlerindeki anlamlı farklılaşmaların tespiti için varyans analizi yapılmış olup, elde edilen 12,833 F istatistik değeri 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($0,005 < 0,05$). Başka bir ifade ile araştırmaya katılan farklı bölümlerde öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark vardır. Elde edilen ortalama değerleri karşılaştırıldığında Maliye bölümü öğrencilerinin yabancı dil yeterliliklerinin en yüksek, Makine mühendisliği öğrencilerinin yabancı dil yeterliliklerinin ise en düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 49. Bölüme Göre Yabancı Dil Algısına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Bölüm	N	Ortalama	SS	F	Sig.
Bilgisayar Müh.	28	39,8571	5,39351		
Elektronik Müh.	38	46,4474	6,41661		
Makine Müh.	28	53,3571	8,08847		
Kimya Müh.	30	48,9333	9,22864		
İnşaat Müh.	33	40,4242	4,67727	23,932	0,000
Kamu Yönetimi	78	40,7308	3,80592		
İşletme	45	47,0667	7,60502		
Maliye	48	48,6667	9,69390		
İktisat	100	40,1600	4,90252		
Toplam	428	43,9813	7,77160		

Araştırmaya katılan öğrencilerin bölümlerine göre yabancı dil algılarına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 49’da verilmiştir. Farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin görüşlerindeki anlamlı farklılaşmaların tespiti için varyans analizi yapılmış olup, elde edilen 23,932 F istatistik değeri 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($0,000 < 0,05$). Başka bir ifade ile, araştırmaya katılan farklı bölümlerde öğrencilerin yabancı dil algıları arasında fark vardır. Elde edilen ortalama değerleri karşılaştırıldığında Makine mühendisliği bölümü öğrencilerinin yabancı dil algılarının en yüksek, İktisat öğrencilerinin yabancı dil algılarının ise en düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 50. Not Ortalamasına Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Not	N	Ortalama	SS	F	Sig.
2 ve altında	90	12,7753	4,76310		
2-2,5 arasında	104	13,5000	4,14307		
2,5-3 arasında	145	12,7862	2,45002	5,894	0,001
3 ve üzerinde	89	14,6222	2,83546		
Toplam	428	13,3435	3,61577		

Araştırmaya katılan öğrencilerin not ortalamalarına göre yabancı dil yeterliliklerine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 50’de verilmiştir. Farklı

not ortalamasına sahip öğrencilerin görüşlerindeki anlamlı farklılaşmaların tespiti için varyans analizi yapılmış olup, elde edilen 5,894 F istatistik değeri 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($0,001 < 0,05$). Başka bir ifade ile araştırmaya katılan farklı not ortalamasına sahip öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark vardır. Buna göre elde edilen ortalama değerleri karşılaştırıldığında 3 ve üzerinde not ortalaması olan öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 51. Not Ortalamasına Göre Yabancı Dil Algısına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Not	N	Ortalama	SS	F	Sig.
2 ve altında	90	48,1333	8,75150		
2-2,5 arasında	104	40,3462	4,21225		
2,5-3 arasında	145	43,6552	7,43712	18,403	0,000
3 ve üzerinde	89	44,5618	8,40043		
Toplam	428	43,9813	7,77160		

Araştırmaya katılan öğrencilerin not ortalamalarına göre yabancı dil algısına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 51’de verilmiştir. Farklı not ortalamasına sahip öğrencilerin görüşlerindeki anlamlı farklılaşmaların tespiti için varyans analizi yapılmış olup, elde edilen 18,403 F istatistik değeri 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($0,000 < 0,05$). Başka bir ifade ile araştırmaya katılan farklı not ortalamasına sahip öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark vardır. Buna göre elde edilen ortalama değerleri karşılaştırıldığında 2 ve altında not ortalaması olan öğrencilerin yabancı dil algılarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 52. Harf Notuna Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Harf Notu	N	Ortalama	SS	F	Sig.
FF	27	3,68449	,70908		
DD	3	3,05505	1,76383		
DC	14	3,45537	,92349		
CC	13	2,23607	,62017		
CB	31	2,83488	,50916		
BC	111	3,30804	,31399	0,831	0,599
BB	92	3,67158	,38279		
BA	82	4,12694	,45574		
AB	42	3,93479	,60715		
AA	12	4,27112	1,23296		
Toplam	428	3,61577	,17477		

Araştırmaya katılan öğrencilerin harf notuna göre yabancı dil yeterliliğine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 52’de verilmiştir. Farklı harf notuna sahip öğrencilerin görüşlerindeki anlamlı farklılaşmaların tespiti için varyans analizi yapılmış olup, elde edilen 0,8319 F istatistik değeri 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($0,599 > 0,05$). Başka bir ifade ile araştırmaya katılan farklı harf notuna sahip öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark yoktur.

Tablo 53. Farklı Branş Öğretmeninin İngilizce Dersine Girmesine Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin T Testi Sonuçları

Farklı Branş	N	Ortalama	SS	t	Sig.
Evet	148	13,1757	3,50455	-0,698	0,486
Hayır	280	13,4321	3,67629		

Araştırmaya katılan öğrencilerin farklı branş öğretmeninin İngilizce dersine girmesine göre yabancı dil yeterliliğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 53’te verilmiştir. İngilizce dersine farklı branş öğretmeni giren ve girmeyen öğrencilerin görüşlerindeki anlamlı farklılaşmaların tespiti için t testi yapılmış

olup, elde edilen -0,698 t istatistik değeri 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($0,486 > 0,05$). Başka bir ifade ile, araştırmaya katılan İngilizce dersine farklı branş öğretmeni giren ve girmeyen öğrencilerin yabancı dil yeterliliği arasında fark yoktur.

Tablo 54. Dil Kursuna Gitme Durumuna Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin T Testi Sonuçları

Dil Kursu	N	Ortalama	SS	F	Sig.
Evet	26	15,0385	5,21138		
Hayır	362	13,3094	3,56629	3,888	0,021
Arasına	40	12,5500	2,33095		
Toplam	428	13,3435	3,61577		

Öğrencilerin dil kursuna gitme durumlarına göre yabancı dil yeterliliğine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 54'te verilmiştir. Elde edilen 3,888 F istatistik değeri 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($0,021 < 0,05$). Başka bir ifade ile dil kursuna giden ve gitmeyen öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark vardır. Buna göre elde edilen ortalamalar karşılaştırıldığında dil kursuna giden öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 55. Ailede Eğitimci Durumuna Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin T Testi Sonuçları

Ailede Eğitimci	N	Ortalama	SS	t	Sig.
Evet	75	13,2400	3,16587	-0,273	0,785
Hayır	353	13,3654	3,70804		

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailede eğitimci olması durumuna göre yabancı dil yeterliliğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 55'te verilmiştir. Elde edilen -0,273 t istatistik değeri 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı

bulunmamıştır ($0,785 > 0,05$). Diğer bir ifadeyle ailesinde eğitimci olan ve olmayan öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark yoktur.

Tablo 56. Doğum Bölgesine Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin T Testi Sonuçları

Doğum Bölgesi	N	Ortalama	SS	F	Sig.
Marmara	188	14,0532	4,52767		
Ege	29	12,6207	1,65645		
İç Anadolu	88	12,8295	2,51991		
Akdeniz	28	12,5714	2,75451		
Karadeniz	39	12,8974	3,21833	2,977	0,047
Doğu Anadolu	30	13,1333	2,84948		
Güneydoğu Anadolu	18	12,3889	2,11824		
Yurt dışı	8	12,7500	2,12132		
Toplam	428	13,3435	3,61577		

Araştırmaya katılan öğrencilerin doğum bölgesine göre yabancı dil yeterliliğine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 56'da verilmiştir. Elde edilen 2,977 F istatistik değeri 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($0,047 < 0,05$). Farklı bölgelerde doğan öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark vardır. Buna göre Marmara bölgesinde doğan öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 57. İkamet Bölgesine Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin T Testi Sonuçları

İkamet Bölgesi	N	Ortalama	SS	F	Sig.
Marmara	241	13,5643	3,78333		
Ege	34	12,9118	2,95796		
İç Anadolu	70	13,4286	3,22837		
Akdeniz	27	12,3704	3,56423		
Karadeniz	25	12,4800	3,83101	0,989	0,439
Doğu Anadolu	13	14,0000	3,55903		
Güneydoğu Anadolu	11	13,9091	4,22976		
Yurt dışı	7	11,7143	2,42997		
Toplam	428	13,3435	3,61577		

İkamet bölgesine göre yabancı dil yeterliliğine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 57’de verilmiştir. Farklı bölgelerde ikamet eden öğrencilerin yeterliliklerindeki anlamlı farklılaşmaların tespiti için varyans analizi yapılmış olup, elde edilen 0,989 F istatistik değeri 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($0,439 > 0,05$). Başka bir ifade ile araştırmaya katılan farklı bölgelerde ikamet eden öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark yoktur.

Tablo 58. İkamet Yerleşim Yerine Göre Yabancı Dil Yeterliliğine İlişkin T Testi Sonuçları

İkamet Yerleşim Yeri	N	Ortalama	SS	F	Sig.
Büyükşehir	210	13,7190	3,63688		
Şehir Merkezi	48	13,2917	3,54280		
İlçe	119	12,9328	3,71148		
Belde/Kaza/Kasaba	3	12,6667	2,51661	1,130	0,344
Köy	42	12,9762	3,42507		
Yurt dışı	6	11,6667	2,65832		
Toplam	428	13,3435	3,61577		

Benzer şekilde Tablo 58’de ikamet yerleşim yerine göre yabancı dil yeterliliğine ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen 1,130 F istatistik değeri 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($0,344 > 0,05$). Başka bir ifade ile farklı yerleşim türlerinde ikamet eden öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark yoktur.

6. Sonuç

Bu bölümde araştırma kapsamında anket uygulanan 428 üniversite öğrencisinin yabancı dil yeterliliği ve yabancı dil algısına ilişkin sonuçlara değinilecektir. Yabancı dil yeterliliklerine ilişkin ortalamalar incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin en çok altyazısız ve orijinal dilinde yabancı film ve dizi izlemeyi tercih ettikleri, öte yandan en az Türkçe altyazı ile film ve dizi izlemeyi tercih ettikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin en çok “üniversite eğitimime kadar öğrendiğim İngilizce üniversite için yeterlidir” ile “üniversite’de öğrendiğim/öğreneceğim İngilizce meslek yaşantım için yeterli olacaktır” ifadelerine katıldıkları, öte yandan en az katıldıkları ifadelerin ise “eğitim bir yatırımdır” ile “müzik dinleme, film izleme, bilgisayar ve internet kullanma gibi alışkanlıklarımın İngilizce öğrenmeme fayda sağlar” ifadelerinin olduğu görülmüştür. Kendisini anında ve direk olarak paraya çevrilebilen ve mülkiyet hakları şeklinde kurumsallaştırılabilen "ekonomik sermaye"; belli koşullarda ekonomik sermayeye dönüştürülebilin ve eğitimsel nitelikler şeklinde kurumsallaştırılabilen "kültürel sermaye"; ve belli koşullarda ekonomik sermayeye dönüştürülebilin ve asalet unvanı olarak kurumsallaştırılabilen, sosyal yükümlülüklerden oluşan (bağlantılar) "sosyal sermaye" olarak üç temel kisvede gösteren sermaye (Bourdieu, 1986: 243) araştırmaya katılan öğrencilerin eğitimin iş hayatına yönelik bir sermaye olması hususundaki algılarında görülmemiştir.

Öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri ve yabancı dil algılarının kişisel özelliklerine göre farklılaşmasına ilişkin kurulan hipotezlerin test edilmesi sonucunda ulaşılan sonuçlar ortalama değerleri karşılaştırıldığında kız öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum eğitim başarısındaki cinsiyet farklılıkları ile ilgili yapılan araştırmalarda ortaya çıkan İngilizce okuma ve yazma,

Matematik, Fen Bilimleri derslerinde hem öğretmen değerlendirmesi hem de sınavlar bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha başarılı oldukları sonucuyla paralellik göstermektedir. Giddens özellikle dil konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha başarılı olmalarının temel göstergelerinden birisinin kızların birbirleriyle konuşarak, dilsel becerileri kullanarak iletişim kurma eğiliminde olmalarına, öte yandan erkeklerin spor, bilgisayar oyunları gibi daha az iletişim gerektiren ve daha çok izole olunan aktiviteler yapmalarına bağlamaktadır. (Giddens, 2008: 765-767) Öte yandan King'in yaptığı araştırmaya göre (1987: 287 – 303) dilbilimsel öğelerin kızlar arasında kullanımın daha yaygın olduğu görülmüştür. Bu çalışmaya göre işçi sınıfından gelen kız çocukların dilbilimsel açıdan daha akıcı oldukları tespit edilmiştir. Bu yeteneği edinmeleri işçi sınıfı ailelerde kız çocukların annelerin yardımcı görevini üstlenmelerinin ve bu süreçte küçük kardeşlerine hikâyeler anlatmalarının bir sonucu olarak ortaya çıkmış olabilir (King, 1987: 288).

İnsanlar eğitim, gelir, mülk, otorite, kültür gibi farklı farklı şeylere az ya da çok sahip olabilir veyahut hiç sahip olmayabilir. Bu çalışmanın başında da belirtildiği gibi toplumsal konum, cinsiyet, eğitim, etkin köken ve gelir arasında karmaşık ve karşılıklı ilişkiler söz konusudur. Bu araştırmanın uygulamasında ortaya çıkan farklı hane gelirlerine sahip öğrencilerin yabancı dil algıları arasında farklılık olması, yani 4000-5000 TL arasında hane gelirin sahip olan öğrencilerin yabancı dil algılarının, diğer öğrencilere oranla daha yüksek olduğu gözlenmesi hane geliri ve mülkiyetin ekonomik göstergeler olmalarından ötürü başat unsur oldukları ve eğitimden, sağlığa bireylerin en önemli ihtiyaçlarını ve yaşam kalitelerini etkilediği fikrini doğrulamaktadır.

Calhoun'un da belirttiği üzere üst sınıflarda bulunan insanlar sıklıkla çocuklarını özel okullara göndererek parayı kültürel sermayeye dönüştürmek isterler. Dolayısıyla kültürel sermaye aktarılabilir ya da ekonomik forma tekrar

dönüştürülebilir. (2003: 294). Bu çalışma özelinde elde edilen bulgulardan bir diğeri de farklı lise türlerinden mezun olan öğrencilerin yabancı dil algıları arasında farklılık olmasıdır. Buna göre elde edilen ortalama değerleri karşılaştırıldığında özel okul öğrencilerinin yabancı dil algılarının, diğer öğrencilere oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Türkiye’de 1951 yılından bugünlere dek kolejlerde öğretimin kültür dersleri hariç İngilizce yapılması (Demircan, 1988: 96-97) özel okullardan mezun olan öğrencilerin yabancı algılarının farklılığını doğrular niteliktedir. Bu bulgulardan yola çıkarak eğitimin (ya da yabancı dil gibi eğitim ile ilgili bazı meziyetlerin) kolejlerde satın alınabilen bir mala dönüşmesi, Ercan’ın deyimiyle “toplumda var olan güç ilişkilerinin ve hiyerarşinin de yoğunlaşarak üretilmesine neden olmaktadır”dır (1998: 49). Türkiye’de yoğun bir biçimde eğitimin ticarileşmesi ve özel okulların artması bu tür eşitsizlik çalışmaları adına önemli bir alan oluşturmaktadır.

Benzer bir şekilde dil kursuna giden ve gitmeyen öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark vardır. Buna göre elde edilen ortalamalar karşılaştırıldığında dil kursuna giden öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bourdieu’nun tanımladığı sermaye türlerinden (1986: 241–258) sosyal sermayenin yanında çocukların internet, bilgisayar, kitaplar ve sözlük gibi farklı kültürel araçlara erişimi içeren kültürel sermayenin eğitim başarısını etkileyen ve kısmen ekonomik temelli bir eşitsizlik türü olduğu iddiası bu çalışmada farklı şekilde tezahür etmiştir. Elde edilen bulgulara göre bilgisayarı olan ve olmayan öğrencilerin yabancı dil yeterlilik ve algıları arasında fark yoktur. Ancak bu noktada interneti olan ve olmayan öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark olduğu göz ardı edilmemelidir. Buna göre elde edilen ortalama değerleri karşılaştırıldığında internet bağlantısı olan öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerinin daha yüksek

olduğu gözlenmiştir. Günümüzde bilgisayar satın alınabilir bir ürün/meta olsa da, bilgisayar satın almaya muktedir her aile internet ücretini ödeyemeyebilir. Nitekim bulgular 354 öğrencinin bilgisayarı olmasına rağmen sadece 286'sının internet bağlantısı olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle evinde bilgisayarı bulunan öğrencilerden 68 tanesi internet hizmeti satın al(a)mamaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan anne-baba eğitim durumu farklı olan öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark olması yani elde edilen ortalama değerler karşılaştırıldığında babası yüksekokul mezunu olan öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerinin daha yüksek olması, öte yandan yüksek eğitim seviyesine sahip olmayan ancak çocukların yetiştirilmesinde önemli role sahip olan ev hanımı kategorisindeki annelerin çocuklarının yabancı dil yeterliliklerinin yüksek olması ilk başta şaşırtıcı gibi gözükse de Marshall'a göre annesi okumamış öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerinin daha yüksek olması çocukların bilgi ve kabiliyetlerinin gelişmesinde, her şeyden fazla ailenin ve özellikle kadının rolünün büyük olmasıyla alakalıdır (aktaran Serin, 1979: 14). Daha önce de değinildiği üzere Türkiye'de çocuğun gelişim ve eğitim ile yakından ilgilenen ebeveyn babadan çok annedir. Okumamış olan anne ev işleri ve çocukların yetişmesiyle ilgileneceğinden annenin çocukların eğitimi üzerinde babadan daha çok rolü vardır.

Araştırmada elde edilen bir başka bulgu da Mühendislik ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde okuyan öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri ve algıları arasında fark olmadığıdır. Öte yandan Maliye bölümü öğrencilerinin yabancı dil yeterlilikleri en yüksek iken Makine Mühendisliği bölümü öğrencilerinin yabancı dil yeterliliklerinin en düşüktür. Bu farklılığın birkaç farklı sebebi olabilir: Mühendislik Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lise eğitimleri esnasında sosyal derslerden daha ziyade sayısal dersler görmeleri,

üniversiteye yerleşme kaygısının nispeten daha fazla olması, iyi bir işe girmenin başlıca gerekliliğinin teknik ve mesleki donanım olduğu algısı, öte yandan daralan devlet kadrolarına girmenin zor olduğu Maliye gibi bölümlerde ise özel sektöre eğilimin artması vs.

Farklı not ortalamasına sahip öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark vardır. Buna göre elde edilen ortalama değerleri karşılaştırıldığında 3 ve üzerinde not ortalaması olan öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri daha yüksek iken 2 ve altında not ortalaması olan öğrencilerin yabancı dil algılarının daha yüksek olması akademik olarak başarılı olmayan öğrenciler için yabancı dilin bir araç olarak görülmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Öte yandan üniversiteye gelmeden önceki eğitim hayatında İngilizce dersine farklı branş öğretmenleri giren ve girmeyen öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerinde arasında fark görülmemiştir ancak bu Türkiye'deki yabancı dil eğitiminin başlıca sorunlarından biridir.

Ailesinde eğitimci olan ve olmayan öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark yoktur. Ailede eğitimci olmasının dil yeterliliğinde anlamlı bir fark yaratmaması bu araştırmada iddia edilenin tersine çıkmış bir durumdur. Ancak bu durum, bu maddenin değersiz olduğu anlamına gelmez. İleride yapılacak araştırmalarda bu madde ailede bulunan eğitimcinin branşını da sorgularsa daha farklı sonuçların çıkması olasıdır.

Coğrafi konum da eğitim açısından önem teşkil ettiğini, eğitim oranlarının bir bölgeden başka bir bölgeye göre farklılık gösterebileceğini, taşınmanın veya okul değiştirmenin yeni arkadaşlara ve öğretmene, aynı zamanda da yeni bir müfredata uyum sağlamaya çalışmak olduğunu ve tüm bunların eğitim başarısını etkilediğini vurgulayan Masters (1969: 162-64) ya da Üniversitelere giriş sınavında bölgesel başarı açısından Ege, İç Anadolu, Marmara, Karadeniz, Akdeniz, Güney Doğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinin geldiğini

vurgulayan Mihçioğlu'nun çalışmalarının gösterdiği gibi (1969, 1980) bu çalışmada da buna benzer sonuçlar alınmıştır. Buna göre farklı bölgelerde doğan öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark vardır. Elde edilen ortalama değerler karşılaştırıldığında Marmara bölgesinde doğan öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Sonuç olarak, tartışma ve öneriler üç başlık altında toplanabilir: sosyolojik açıdan; eğitim sistemi açısından ve dil eğitimi açısından. İlk olarak bulguları sosyolojik açıdan değerlendirmekte fayda var.

Bir ocuğun başarılı bir eğitim kariyerini iki önemli boyutu olan (birbiriyle ilişkili ancak birbirinin yerine geçemeyen) sosyal geçmiş etkiler: anne-babanın mesleki düzeyi (birçok durumda babaninkisi) ve her iki ebeveynin eğitim düzeyi (Dronkers, 2010: 302). Çalışmada farklı baba eğitim durumuna sahip öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark olması, babası yüksekokul mezunu olan öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerinin daha yüksek olması şaşırtıcı olmayıp, çalışmanın daha önceden tartıştığı konularla paralellik göstermiştir.

Anne ve babanın mesleklerinin eğitsel başarı açısından anlamlılık göstermemesinin sebebi anne-baba mesleklerinin, bu araştırma özeline, homojenlik göstermesidir. Ancak şu da unutulmamalıdır ki farklı hane gelirlerine sahip öğrencilerin yabancı dil yeterlilik ve algıları arasında bu çalışmanın da savladığı yönde farklılık vardır. Dolayısıyla ekonomik faktörlerden en önemlilerinden birisi olan hane geliri eğitsel başarını etkileyen faktörlerden bir tanesidir.

Ekonomik faktörle ilişkili bir biçimde çocukların eğitiminde önemli role sahip olan bilgisayar sahipliği İngilizce yeterliliğinde anlamlı bulunmamıştır ancak interneti olan ve olmayan öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark vardır. Buna göre elde edilen ortalama değerleri karşılaştırıldığında

internet bağlantısı olan öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmada sık sık bahsi geçen evde bulunan bir takım teknolojik araç gereç ve kültürel öğeler ve Chomsky'nin "çocuğa zengin ve karmaşık bir entelektüel ortam sunulduğunda ve çocuk bu ortamı araştırmak için heves duyduğu ölçüde gerçekleştiğini" (2007: 148) iddia ettiği öğrenme tanımı bu konuya ilintilidir.

Ekonomik açıdan yoksulluk veya varsıllık dil kursuna giden ve gitmeyen öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerini de farklılaştırmaktadır. Buna göre elde edilen ortalamalar karşılaştırıldığında dil kursuna giden öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Mikro düzeydeki bu bulgulardan yola çıkarak makro düzeyde üniversite hazırlık dershanelerin yüksek ücretlerini ödeyebilen ailelerle, bu külfeti karşılayamayan ailelerin çocukları arasında üniversiteye giriş esnasında bir farklılık yarattığı iddia edilebilir. Hane geliri ile dershaneye gitme arasında anlamlı bir ilişki bulan Türk-Eğitim-Sen'in araştırmasına göre gelir düzeyi düştükçe dershaneye giden öğrenci oranı azalmakta, gelir düzeyi yükseldikçe de artmaktadır. 400 TL ve altı gelire sahip olanlarda dershaneye gitme oranı %16 iken, aşamalı bir yükselişle 3501 TL ve üzerinde bu oranın %61.9'a çıktığı görülmektedir. (Türk-Eğitim Sen, 2007: 69) Bu bağlamda dershaneler eşitsizliği meşrulaştıran ve yeniden üreten mekanizmalar olarak eğitim sisteminin kanayan yarası olduğu söylenebilir.

Farklı bölgelerde doğan öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark bulunması, yani Marmara bölgesinde doğan öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerinin daha yüksek olduğunun gözlenmesi de sosyolojik temelli bir bulgudur. Ancak, öte yandan, farklı bölgelerde ikamet eden öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri arasında fark yoktur.

Çalışma boyunca vurgulanan sosyal faktörlerden bir başkası olan cinsiyet faktörü de çalışmanın uygulamasında kayda değer bir anlamlılık

göstermektedir. Ortalama değerleri karşılaştırıldığında kız öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olması birkaç farklı biçimde yorumlanabilir. King'in (1987: 287-303) bulgularına göre işçi sınıfından gelen kız çocukların dilbilimsel açıdan daha akıcı oldukları tespit edilmiştir. Bu yeteneği edinmeleri işçi sınıfı ailelerde kız çocukların annelerin yardımcısı görevini üstlenmelerinin ve bu süreçte küçük kardeşlerine hikâyeler anlatmalarının bir sonucu olarak ortaya çıkmış olabilir. Bu konuda bir başka kayda değer çıkarsama Kağıtçıbaşı'nın belirttiği gibi (1982: 156) ev işlerine yardım etme ve eve para getirme gibi daha mekanik değerlerin eğitimin seviyesinin yükselmesiyle birlikte azalması düşük statülü ailelerde özellikle kız çocukları için eğitimin ev işlerinden kurtulmak için fırsat, toplumdaki düşük statülerini yükseltmek açısından ülkü olması anlamına gelmektedir.

Tartışmanın ikinci boyutu eğitim sistemi içerisinde eşitsizliğin tartışılmasıdır. Birer kast olarak tasarlanan ülkelerin eğitim alanındaki saygınlıklarının, yurttaşlarının okulda geçirdikleri süre ortalamasına göre saptandığını belirten Illich'in (2010: 23) bu düşüncesi bu çalışmanın uygulamasında da görülmüştür. Farklı lise türlerinden mezun olan öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri ve dil algıları arasında farklılık vardır. Bu bulgularda öne çıkan Anadolu Öğretmen Lisesi ve Özel Okul tüm çalışma boyunca vurgulanmaya çalışılan, eşitsizliği üreten, yeniden üreten ve meşrulaştıran sosyo-ekonomik ve kültürel faktörlerle ilintilidir. Bu okulların niteliksel açıdan farklılaşmalarında sadece üst sınıf ailelerin çocukları için buraları hedeflemesi değil, aynı zamanda öğretmenlerin de bu okullarda çalışmak için yarışması da yatar. Eğitim sistemindeki bu "kast" yapısı yıkılmadan pedagojik açıdan eşitlik sağlanmış sayılmaz.

Eğitim sistemi ile ilgili birçok çözüm önerisi getirilebilir ama en temel olanlarından birkaç tanesi sıralamak bu kısma uygun düşecektir. Öncelikle,

GSMH'den eğitime ayrılan pay yoksullukla mücadele için kullanılmalı. Daha yalın bir ifadeyle, para binalara değil, yoksullara harcanmalı. Üniversite eğitiminin niteliğine ilişkin tartışmalar üzerinde daha çok durulmalıdır. Eğitim sistemini yapıcı bir biçimde eleştiren gerek sosyolojik, gerek iktisadi gerekse pedagojik çalışmalara daha çok ağırlık verilmelidir.

Illich'in toplumların okulsuzlaştırılması fikri fiiliyatta radikal bir görüş olmakla beraber oldukça ütöpiktir. Çünkü "eski kurumlar asla tamamen yok olmazlar, yalnızca geri plana düşerek yavaş yavaş sönerler" (Durkheim, 2002: 158). Buna mukabil, eğitim sisteminde çok sık ve köklü değişikliklerin yapılmasındansa bilimsel çalışmalar dikkate alınarak ve bilim insanları sürece dahil edilerek ve 25 yıllık bir vizyon çizilerek, kademeli biçimde iyileştirmeler yapılmalı.

Politik amaçlarla (Illich'in çok katlı gecekondu'lara benzettiği) yeni üniversiteler açmaktansa var olanların iyileştirilmesi ya da beyaz yakalı bir işsiz tabiriyle "Dünyadan haberi olmayan malumatfuruşlar yetiştiren bir yükseköğretim yerine acaba meslek eğitime mi ağırlık verilse, yoksa üniversiteler kendi içlerinde bir kategorileştirmeye tabi tutulsa da bazıları çalışma hayatına hazırlığa mı ağırlık verse" (Bora vd., 2011: 304). Liyakate kesinlikle dayanmayan sınav sisteminde köklü değişiklikler yapılarak, ezbere dayanan çoktan seçmeli sınavlar yerine kişilerin yaratıcılıklarını, hayal güçlerini kullanabilecekleri, ezber bozan seçim mekanizması geliştirilmeli. Son olarak eğitimin metalaşmasının önüne yeni eğitim politikaları üretilerek geçilmelidir.

Eğitsel sermayenin temel kaynağı olarak diploma farklı sınıf konumlarını keser. Ancak formel bir nitelik olarak diplomalılık eğitsel sermayenin dağılımı açısından homojen bir etki üretmez. Zira diplomayı geçer akçe haline getiren koşullar vardır. Aynı alandaki iki lisans diplomasından bir proleterliğin yeni biçimlerine dahil olmaya hizmet ederken, diğeri "soylular sınıfı"na dahil

olabilir. (Bora vd., 2011: 80). Benzer biçimde yabancı dil olarak İngilizce, hem bilim dili olması sebebiyle, hem de aranan bir öznelik olması sebebiyle önemli bir diğer koşuldur. Eğitim ile ilgili bu çalışmanın başından beri değinilen tüm sosyo-ekonomik ve kültürel faktörlerin yanında yabancı dil olarak İngilizce yeterliliği ile ilgili bulgulardan bir tanesi akademik başarı ile yabancı dil yeterliliğinin paralellik göstermesidir. Bunun yanında gerek öğrencilerle yürütülen pilot çalışmada, gerek konu ile ilgili sohbetlerde, gerekse odak grubu çalışmasında görülen öğrencilerin yabancı dilin mesleki yaşamları açısından önemine haiz olmalarıdır.

Etkin bir yabancı dil eğitim-öğretimini sağlamanın yollarından biri, sınıflardaki öğrenci sayısının çok fazla olmamasına bağlıdır. İdeal öğrenci sayısı 20'yi aşmaması gerekirken, genellikle yabancı dil dersleri asgari 40-45 kişilik sınıflarda yapılmakta, bu sayı bazen 50 ve daha fazla olabilmektedir. Yabancı dil derslerinde karşılaşılan sorunlar arasında kitap sorunu, meslekten gelmeyen öğretmenlerin ders vermesi, araç-gereç yetersizliği ile sistemden kaynaklanan sorunlar da bulunmaktadır.

Bu çalışmanın uygulama kısmında İngilizce derslerine farklı branştan öğretmenlerin girmesinin öğrencilerin İngilizce yeterliliğine etkisi yok gözükmemektedir. Ancak öğrencilerin İngilizce yetersizliği ile ilgili en çok yakındığı konulardan bir tanesi budur.

Türkiye'deki eğitim sisteminden kaynaklı olarak yabancı dil öğretmenlerinin de eğitim sürecinde dili kullanma fırsatlarının sınırlı oluşu ve pratik şanslarının olmayışı onları sınıf içinde konuşmaktan çekinmeye sevk etmektedir. Öğrencilerin genel itirazlarından biri de budur.

Neredeyse tüm dünyada dilbilgisi eğitiminin minimize edilerek daha çok dinleme, yazma, okuma ve konuşma becerilerine ağırlık verilmesine rağmen Türkiye'deki eğitim sisteminin böyle bir yol çizemeyişi ilkökul öğrencilerinden

akademik personele kadar çok büyük kitlelerin sorunudur. İngilizce öğretmenlerinin bu şekilde dilbilgisine aşırı bağlı kalmaları yurtdışından öğretmen ithal etme girişimlerine yol açmıştır. Hâlbuki yurtdışından öğretmen ithal etmektense mevcut yabancı dil öğretmenlerinin eğitimleri esnasında ve sonrasında birer seneden toplam iki sene yurtdışına gönderilmesi bu konuda atılabilecek önemli adımlardan bir tanesi olabilir.

Bunun için eğitim fakültelerinde yetiştirilen İngilizce öğretmenlerinin ikinci sınıftan itibaren okul öncesi İngilizce eğitimi, ilköğretim İngilizce eğitimi, lise İngilizce eğitimi, yükseköğretim seviyesinde İngilizce eğitimi, akademik İngilizce eğitimi, mesleki İngilizce eğitimi alanlarına yönlendirilmesi ve yine aynı alanlarda yüksek lisans yapmalarına olanak sağlamak gerekmektedir.

Netice itibariyle sorun sadece bu bulguların eşitsizlikleri yansıtması değildir. Asıl sorun eşitsizliğe maruz kalanların tevekkül etmeleridir. Çünkü bireylerin yaşadığı olumsuzluklar, sosyo-ekonomik düzenin yapısal özelliklerinden çok, onların kişisel başarısızlıklarına ve yetersizliklerine bağlanmaktadır. Yoksulların, okulların kendilerine toplumsal ilerleme sağlayacağına ve okul eğitimi süreci içindeki bu ilerlemenin kişisel yeteneklerine bağlı olduğuna inanmaları istenir. Yoksullar bu inanç temelinde okul eğitimini desteklemeye hazırdırlar. Fakat sosyal ve ekonomik sermayesi olanlar her zaman için yoksullardan daha uzun süre okul eğitimi görecekları için, okul eğitimi sadece kurulu toplumsal farklılıkların yeni bir ölçüm aracı haline gelir. Yoksulların kendileri de okul standartlarının doğruluğuna inandıkları için, okul, toplumsal bölünmenin daha da güçlü bir aracı olmuştur. Yoksullar okula gitmedikleri için yoksul olduklarına inandırılırlar. Yoksullara ilerleme fırsatı verildiği söylenir ve onlar da buna inanırlar. Toplumsal konum, okul eğitimi aracılığıyla başarı ve başarısızlık olarak tercüme edilir.

Eğitim sistemindeki sorunlara pedagojik bakış açısının yanı sıra sosyolojik açıdan da değinmek oldukça önemlidir. Eğitim sosyolojisi alanında akademik çalışma yapacak araştırmacılar bu çalışmanın değinmeye pek fazla fırsat bulamadığı eğitimcilerin görüşlerine de yer vermelidir. Ayrıca, eğitim sosyolojisi kapsamında “yabancı dil eğitimi ve çok-kültürlülük” üzerine yapılacak olan araştırmaların konunun sosyal, kültürel ve etnik boyutlarının anlaşılmasında çok önemli katkıları olacaktır. Aynı şekilde, yabancı dil eğitimi ve toplumsal hareketlilik açısından benzer çalışmaların farklı coğrafi bölgelerde, ilköğretim okullarının tüm kademelerinde (4+4+4) ve farklı okul türlerinde karşılaştırmalı olarak yapılması da konunun daha iyi anlaşılmasına katkısı olacaktır.

Ekler

Değerli Katılımcı,

"İngilizce Yeterliliğinde Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Faktörler: Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi" başlıklı bu anket Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans tezine veri olmak üzere hazırlanmıştır. Anket sonuçlarının kullanılmasında gizliliğe riayet edilecektir. **Lütfen isim, soy isim, telefon numarası, öğrenci numarası gibi bilgileri yazmayınız.** Anket arkalı önlü iki sayfadır ve toplam 47 maddeden oluşmaktadır. Soruları samimi bir şekilde yanıtlayacağınız inancıyla sağlayacağınız katkı ve destek için şimdiden teşekkür ederim.

Kadir Berk

1- Cinsiyet : () Kız () Erkek

2- Doğum Yeri : İL : İLÇE: MAH / KÖY:

3- Üniversiteye kadar en uzun süre yaşananlar:

İL : İLÇE: MAH / KÖY:

4- Toplam hane geliri :

5- Aile fertleri sayısı :

6- Ailenizde sizden başka üniversite okumuş ya da okuyan kaç kişi var?

7- Mezun olduğunuz lise türü:

Ailenizle yaşadığınız evde:

8 - Bilgisayar () Var () Yok

9- İnternet bağlantısı () Var () Yok

11- Annenin eğitim durumu :

12- Babanın mesleği:

13- Annenin mesleği:

14- Okumakta olduğunuz Fakülte:

() Mühendislik Fakültesi

() İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

15- Okumakta olduğunuz Bölüm:

16- Geçen dönem sonu itibariyle 4.0 üzerinden not ortalamanız:

17- Geçen dönem İngilizce vize notunuz:

18- Geçen dönem İngilizce final notunuz:

19- Geçen dönem İngilizce harf notunuz:

20- Bu dönem İngilizce vize notunuz:

21- Üniversite'ye kadarki öğrenim hayatımda İngilizce derslerine farklı alan öğretmenlerinin girdiği oldu: () Evet () Hayır

22- Üniversite eğitiminin yanı sıra (hafta sonları/yaz aylarında/boş zamanlarımda vs.) İngilizce dil kurslarına / dil okullarına gittim / gidiyorum:

() Evet () Hayır () Ara sıra / Bazen

23- Mesleki kariyerde ilerlemek için sizce aşağıdakilerden hangisi daha önemlidir. (Önem sırasına göre numara veriniz; En Önemli : 1 – 2 – 3 – 4 En az Önemli) :

() Lisans Diploması

() Mezun olunan bölümle ilgili bilgi / birikim

() Mezun olunan üniversite

() İngilizce Dil seviyesi

24-28 Arasındaki Sorularla İlgili TUTUMUNUZU Belirtin	Kesinlikle Tercih <u>EDERİM</u>	Tercih <u>EDERİM</u>	Ara Sıra Tercih <u>EDERİM</u>	Tercih <u>ETMEM</u>	Asla Tercih <u>ETMEM</u>
24 İngilizce müzik dinlemeyi					
25 (Orijinal dili ve ALTYAZISIZ olarak) Yabancı film/dizi izlemeyi					
26 Yabancı film/dizileri Türkçe seslendirme ile izlemeyi					
27 Yabancı film/dizileri İngilizce seslendirme ve Türkçe altyazı ile izlemeyi					
28 Bilgisayar oyunu oynamayı					

29-42 Arasındaki Sorularla İlgili ALGINIZI Belirtin		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
29	Oynadığım bilgisayar oyunları İngilizcemin gelişmesine etkili olmuştur					
30	Müzik dinleme, film izleme, bilgisayar ve internet kullanma gibi alışkanlıklarımın İngilizce öğrenmeme fayda sağlar.					
31	Üniversite eğitimime kadar öğrendiğim İngilizce üniversite için yeterlidir					
32	Üniversite'de öğrendiğim/öğreneceğim İngilizce meslek yaşantım için yeterli olacaktır					
33	Genel olarak İngilizce bilgim yeterlidir.					
34	İngilizce derslerindeki en temel amacım dersi geçmektir.					
35	İngilizce derslerinin Türkçe öğretilmesi gerekmektedir.					
36	İngilizce dersindeki Türkçe açıklamaları ve Türkçe dilbilgisel terimleri anlamakta güçlük çekiyorum					
37	İngilizce dersinde diğer öğrencilere göre daha başarısız olduğumu düşünüyorum					
38	Üniversitede İngilizce ders saatleri artırılmalıdır.					
39	İngilizce eğitime daha erken yaşta başlanmalıdır.					
40	İngilizce bilmek lisans diplomasından daha önemlidir.					
41	Bugüne kadarki eğitim hayatım boyunca yeterli düzeyde İngilizce eğitimi aldım.					
42	Eğitim bir yatırımdır.					

Ailemde:

43- Eğitimi var () Evet () Hayır

44- Sadece Türkçe konuşulur: () Evet () Hayır

45- Türkçe ve başka dil/diller konuşulur:

() Evet (Belirtiniz) () Hayır

.....

.....

46- Sadece başka dil/diller konuşulur:

() Evet (Belirtiniz) () Hayır

.....

.....

47- Türkçe ve İngilizce'den başka dil/diller konuşurum/konuşabilirim

() Evet (Belirtiniz) () Hayır

.....

.....

Kaynakça

- Acat, M. B. ve Demiral, B. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (31). ss. 312-329.
- Aksan, D. (1979). *Anadili*. İzlem. (3). ss. 19-36.
- Alkan, M. Ö. (2001) Resmi ideolojinin doğuşu ve evrimi üzerine bir deneme. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Cumhuriyet’e Devreden Düşünce Mirası, Tanzimat ve Meşrutiyet’in Birikimi* (Ed: M. Ö. Alkan). İstanbul: İletişim Yayınları, ss. 377–401.
- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2, (24), ss. 179-191.
- Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye’deki durum. *Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (35). ss. 1-9
- Aslanargun, E. ve Sürgün, H. (2006). Yabancı dil öğretimi ve etik. *Milli Eğitim, Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (170), ss. 112-126
- Balkız, B. (2004). Frankfurt okulu ve eleştirel teori: Sosyolojik pozitivizmin eleştirisi. *Sosyoloji Dergisi*. Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi: İzmir (12-13). 135-158.
- Bekir, H.Ş. ve Temel, Z.F. (2006). Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), ss. 14-27.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control*, 3, London: Routledge.
- Bertaux, D., Thompson, P. (1997). *Pathways to Social Class: A Qualitative Approach to Social Mobility*, New York: Clarendon Press. 1-31.

- Birleşmiş Milletler (1994). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*, 29. Madde, C. Bendi Bora, T.; Bora, A.; Erdoğan, N.; Üstün, İ. (2011). Boşuna mı okuduk? Türkiye’de Beyaz Yakalı İşsizliği. İstanbul: İletişim.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. (İngilizceye çev.: Richard Nice). Massachusetts: Routledge & Kegan Paul
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. (Ed: J. Richardson). London: Greenwood Press Inc., ss. 241-258.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. (2. Baskı). London: Sage Publications.
- Breen, R. and Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility in *Annual Review of Sociology*. (Vol.:31). 223-243.
- Brubaker, R. (2007). Klasik teoriyi yeniden düşünmek: Pierre Bourdieu'nun sosyolojik yaklaşımı. *Fark/Kimlik Sınıf*. (Çev: E. Yüce ve Ö.B. Ağtaş). Ankara: Eos Yayınevi. ss. 217-258.
- Calhoun, C. (1993). Bourdieu: Critical perspectives. Chicago: Polity Press.
- Calhoun, C. (2003). Pierre Bourdieu. *The Blackwell Companion to Major Social Theorists*. (Ed: G. Ritzer) Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Chomsky, N. (2007) Demokrasi ve Eğitim. (Ed.: C. P. Otero). İstanbul: Bgst Yayınları.
- Clark, T.N. ve Lipset, S.M. (2007). Toplumsal sınıflar ölüyor mu? *Fark/Kimlik Sınıf*. (Çev: H. Erbaş). Ankara: Eos Yayınevi. ss. 75-86.
- Creswell, J. W., (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. California: Sage Publications, Inc.
- Cuff, E. C. (2013). *Sosyolojide perspektifler*. (Çev: Ü. Tatlıcan). İstanbul: Say.
- Çakır, M. (2002). Almanya’daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili

- olarak kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, (1), 39-57.
- Çeğin, G. ve Tatlıcan, Ü.(2007). Habitus ya da yapının ikililiği. Ocak ve Zanaat, 1- 33.
- Çelebi, M.D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 285-307.
- Çengel, Y. (2009) Türkiye’de yabancı dil eğitimi ve yabancı dilde eğitim. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 1 (14), 3-11.
- Dahrendorf, R., (1959). Class and class conflict in industrial society. California: Stanford University Press.
- Dahrendorf, R. (1968). *Essays in the theory of society*. California: Stanford University Press.
- Dekkers, H. P. J. M. (2007). Accessible and effective education: New research in a sophisticated theoretical context in *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*. (Ed. by: Teese, R., Lamb, S. and Bellat, M. D.) Dordrecht: Springer. 117-134.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Doğan, İ. (2010). *Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri*. Ankara: Nobel.
- Dronkers, J. (2010). Features of educational systems as factors in the creation of unequal educational outcomes. *Quality and Inequality of Education: Cross-National Perspectives*. (Ed. by: Dronkers, J.) New York: Springer. 299-327.
- Durkheim, E. (2002). *Readings from Emile Durkheim*. (ed. by K. Thompson). London&New York: Routledge.
- Durkheim, E. (2010). *Sosyolojik yöntemin kuralları*. (Çev: C. B. Akal) Ankara: Dost.
- Eğitim-Bir-Sen. (2010) *Türkiye’de Ortak Bir Kimlik Olarak Ötekilik*. Ankara:

EBSAM

Eğitim-Bir-Sen. (2010) *Ebsam Araştırmaları (1)* Ankara: EBSAM

Eğitim-Bir-Sen. (2013) *Türkiye’de ve Dünyada Öğretmenlik: Retorik ve Pratik.*

Ankara: EBSAM

Eğitim-İş. (2012) *2012 – 2013 Eğitim – Öğretim Yılı 4+4+4 Zorunlu Eğitim Raporu.* Ankara.

Eğitim Sen. (2004). *Çok Dilli Çok Kültürlü Toplumlarda Eğitim. 4. Demokratik Eğitim Kurultayı,* Ankara: Eğitim Sen.

Erbaş, H. ve Coşkun, M. K. (2007). Sınıf kimliğinden kültürel kimliğe:

Fark/kimlik politikalarının yükselişi. *Fark/Kimlik Sınıf.* (Ed: H. Erbaş). Ankara: Eos Yayınevi. ss. 3-31.

Ercan, F. (1998). *Eğitim ve Kapitalizm: Neo-Liberal Eğitim Ekonomisinin Eleştirisi.* İstanbul: Bilim Yayıncılık.

Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H. ve Erdoğan Aras, A. S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14 (1).* ss. 241-246.

Ergün, M. (1997). *Eğitim sosyolojisine giriş.* (4. Baskı). Ankara: Ocak.

Eserpek, A. (1977). Eğitimin sosyoekonomik mobilitede etkinliğini sınırlandıran faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 10 (1).* ss. 152-167

Foley, D.E. (2007). İşçi sınıfı antropolojik anlamda bir kültüre sahip midir?: *Fark/Kimlik Sınıf.* (Çev: D. Yüzüak). Ankara: Eos Yayınevi. ss. 261-300.

Giddens, A. (1999). *İleri toplumların sınıf yapısı* (Çev: Ö. Baldık). İstanbul: Birey Yayıncılık.

- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. (Ed: C. Güzel). (Çev: H. Özel, A. Sönmez, Z.Mercan, İ. Yılmaz, E. Rızvanoğlu, M.A. Sarı, Ş.P. Güzel ve M. Özcan). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Giddens, A. (1992). *Max Weber Düşüncesinde Siyaset ve Sosyoloji*. (Çev: A. Çığdem). Ankara: Vadi Yayınları.
- Gedikoğlu, T. (2005). *Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri*. Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (1), 66-80.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (Çev.: A. Ersoy, P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı.
- Gökdemir, C. V. (2005). *Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2). ss. 251-264.
- Göker, E. (2001). *Durkeim'in sol eli: Pierre Bourdieu'nün muhalefeti*. Praksis, (3), 228-251.
- Gömlüksiz, M. N. (1993). *Yükseköğretimde yabancı dil öğretimi ve sorunları: Fırat üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Gutmann, A. (2010). *Giriş. Çokkültürcülük tanınma politikası*. (Ed: A. Gutmann). (Çev: Özcan Kabakçıoğlu). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, ss.25-46.
- Günay, D. ve Günay, A. (2011). *1933'den günümüze Türk yükseköğretiminde niceliksel gelişmeler.Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (1), 1-22.
- Güneş, S. (2011). *The background factors that influence learners' English proficiency*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi.

- Habermas, J. (2010). Demokratik anayasal devlette tanınma savaşı. *Çokkültürcülük tanınma politikası*. (Ed: A. Gutmann). (Çev: Mehmet H. Doğan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, ss. 117-121.
- Hansen, M. N. (1997). Social and economic inequality in the educational career: Do the effects of the social background characteristics decline? *European Social Review*, 13 (3). 305-321.
- Hauser, R.M., and Warren, J.R. (1996) *Socioeconomic indexes for occupations: A review, update, and critique*. Madison: Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin.
- Hearn, J. C. ve Olzak, S. (1981). The role of college major departments in the reproduction of sexual inequality. *Sociology of Education*. 54 (3), 195-205.
- Hesapçıoğlu, M. ve DüNDAR, S. (2011). *Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Postmodernizm*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Hout, M.; Brooks, C. ve Manza, J. (2007). Post-endüstriyel toplumlarda sınıfların kalıcılığı. *Fark/Kimlik Sınıf*. (Çev: M.K. Coşkun). Ankara: Eos Yayınevi. ss. 107-127.
- Illich, I. (2010). *Okulsuz Toplum*, Oda Yayınları, İstanbul
- Inal, K. (1991). Durkheim’in eğitim anlayışı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt: 24 Sayı: 2. 511-518.
- İnal, S., Evin, İ. ve Saracaloğlu, A.S. (2005). The Relation Between Students’ Attitudes Toward Foreign Language and Foreign Language Achievement, *1st International Conference Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education*, ss.38-53.
- İşeri, K. (2009) Dile dilbilimsel yaklaşım ve yabancı dil öğretimi. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 1 (14), 39-43.
- Jacob, W. J. and Holsinger D. B. (2008). Inequality in education: A critical

- analysis in Inequality in Education: Comparative and International Perspectives. (Ed. by: Holsinger D. B. and Jacob, J.W.) Hong Kong: Springer. 1-34.
- Jenkins, R. (2006). Key sociologists: Pierre Bourdieu. New York: Routledge.
- Jencks, C. and Tach, L. (2006). Would equal opportunity mean more mobility? in Mobility and Inequality, (ed. by: Morgan, S. L., Grusky, D. B. and Fields, G.S.) California: Stanford University Press. 23-53
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1982). Sex Roles, Family and Community in Turkey. Bloomington, Indiana: Indiana University Turkish Studies Series: 3.
- Karakaya, Ş. (2006). Sosyal bir süreç olarak eğitim. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. (13). ss. 391-396.
- Karasar, N.(2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel
- Karpat, K., (1976). The Gecekondu: Rural Migration and Urbanization. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kathleen L., O'Riordan. (1998). Inequality in higher education: A study of class barriers. *British Journal of Sociology of Education*, 19 (4), 445-478.
- Kerbo, R. H. (1991). *Social Stratification and Inequality: class conflict in historical, comparative, and global perspective*. New York: McGraw-Hill.
- King, R. (1987). Sex and social class inequalities in education: A re-examination. *British Journal of Sociology of Education*. 8 (3), 287-303.
- Kirkici, B. (2004). Foreign language-medium instruction and bilingualism: The analysis of a myth. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), ss. 109-122.
- Köker, L. (2010). Charles Taylor: kimlik/farklılık sorununa sahici demokratik çözüm arayışı. *Çokkültürcülük tanınma politikası*. (Ed: A. Gutmann). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, ss. 11-14.
- Laroque, P. (1969). *Sosyal sınıflar*. (Çev: Yaşar Gürbüz). İstanbul: Remzi.

- Lederer, R. (1991) *The Miracle of Language*. New York: Pocket Books.
- Lenski, E.G. (1966) *Power and privilege: a theory of social stratification*.
New York: McGraw-Hill.
- Lucas, S. R. (2001). Effective maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects, *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- Marshall, G. (1998). Goldthorpe class scheme. *A Dictionary of Sociology*.
<http://www.encyclopedia.com/doc/1O88-Goldthorpeclassscheme.html>
(Erişim tarihi: 14.07.2013)
- Marshall, T.H. (2009). Citizenship and social class. *Inequality and society*. (Ed: J. Manza ve M. Sauder). New York: W.W. Norton and Co. ss. 148-154.
- Masters, S.H. (1969). The effect of family income on children's education: Some findings on inequality of opportunity. *The Journal of Human Resources*. 4 (2), 158 – 175.
- MEB (2011). *Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi-2011*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı
- MEB, (2013). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2012 - 2013*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı: Ankara
- Melluci, A. (2007). Yeni toplumsal hareketler: Sosyolojik bir yanılığı üzerine düşünceler. *Fark/Kimlik Sınıf*. (Çev: M.K. Coşkun). Ankara: Eos Yayınevi. ss. 87-104.
- Mıhcıoğlu, C. (1969). Üniversitelerarası giriş sınavında aldıkları sonuçlara göre Türkiye'deki liselerin başarı durumları. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 24 (4), 57-110.
- Mıhcıoğlu, C. (1980). Eğitimde yörelerarası dengesizlik. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları*, (439), Ankara: Ankara Üniversitesi S.B.F. Basın ve Yayın Yüksek Okulu Basımevi.

- Morrow, R. A. and Torres, C. A. (1995). *Social Theory and Education: A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction Teacher Empowerment and School Reform*. New York: State University of New York Press.
- Neuman, W. L. (2013). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar I*. (Çev: S. Özge). Ankara: Yayın Odası.
- OECD (2012) *Education at a Glance 2012- Highlights*, OECD Publishing
- Özdemir, E.A. (2006). Türkiye’de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1). ss. 28-35.
- Pakulski, J. (2007). Toplumsal hareketler ve sınıf: Marksist paradimanın çöküşü. *Fark/Kimlik Sınıf*. (Çev: M. K. Coşkun). Ankara: Eos Yayınevi. ss. 33-71.
- Pietsch, C. (2007). Sınıf, milliyetçilik ve kimlik politikaları. *Fark/Kimlik Sınıf*. (Çev: H. Erbaş). Ankara: Eos Yayınevi. ss. 335-346.
- Pishgadam, R. ve Zahibi, R. (2011). Social and cultural capital in creativity. *Canadian Social Science*, 7 (2), 32 – 38.
- Pishghadam R., Noghani M. ve Zabihi R. (2011). An application of a questionnaire of social and cultural capital to English language learning. *Canadian Science of Center and Education*, 4, (3), ss. 151-157.
- Pratto, F., Tatar, D.G. ve Lanz, S.H. (1999). Who gets what and why: Determinants of Social Allocations. *Political Psychology*, 20 (1), 127-150.
- Robertson, R. (1997). Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. *Global Modernities*. London: Sage, ss. 25-44
- Rockefeller, S.C. (2010). Yorum. *Çokkültürcülük tanınma politikası*. (Ed:A. Gutmann).(Çev: İ. Özdemir). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, ss. 105-116.
- Rousseau, J.J. (2003). *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kökeni*. (Çev: Ertuğ Ergun). Ankara: Yeryüzü

- Scase, R. (1992). *Sınıf: Yöneticiler, Mavi ve Beyaz Yakalılar*. (Çev: B. Şarer), Ankara: Raslantı Yayınları.
- Serin, N. (1979). *Eğitim Ekonomisi* (2. baskı). (77). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Shakespeare, W. (1991). *Fırtına*. (Çev: C. Yücel) İstanbul : Adam Yayınları.
- Smith, J.P. (1981). Who gets ahead? A review. *The determinants of economic success in America*. (Ed: C. Jencks). California: The Rand Corporation.
- Stanton-Salazar, R. D. ve Dornbusch, S. M. (1995). Social capital and the reproduction of inequality: Information Networks among Mexican-origin high school students. *Sociology of Education*, 68 (2), 116-135.
- Stiglitz, J.E. (1973). Education and inequality. *Annals of American Academy of Political Science and Social Science*. 409, 135-145.
- Şengül, M. (2009). Sosyal farklılıklardan kaynaklanan dil kullanımı ve Türkçe eğitime yönelik bir değerlendirme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4 (8), ss. 2167- 2180.
- Taylor, C. (2010). Tanınma Politikası. *Çokkültürcülük tanınma politikası*. (Ed: A. Gutmann). (Çev: Y. Salman). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, ss. 46-93
- Teese, R., Lamb, S. and Bellat, M. D. (2007). Time and space in the reproduction of educational inequality in *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*. (Ed. by: Teese, R., Lamb, S. and Bellat, M. D.) Dordrecht: Springer. 1-21.
- Thrift, N. ve Williams, P. (2007). Sınıf oluşumunun coğrafyası. *Fark/Kimlik Sınıf*. (Çev: Ç. Ceyhan). Ankara: Eos Yayınevi. ss. 187-215.
- Tonbuloğlu, B; Arslan D ve Aydın, H. (2014) Türk eğitim sisteminin çokkültürlülük bağlamında analizi ve öneriler. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 1 (29), 67-72.

- Touraine, A. (2011). *Eşitliklerimiz ve farklılıklarımızla birlikte yaşayabilecek miyiz?* (Çev: Olcay Kunal). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Trombley, S. (2013). *Modern dünyaya yön veren 50 düşünür.* (Çev: Gonca Gülbey). İstanbul: Kolektif.
- Turner, B. (2001). *Statü.* (Çev.:Kemal İnal). (2. Baskı). Ankara: Ütopya.
- Turner, B. (2007). *Eşitlik.* (Çev.:Bahadır Sina Şener). (2. Baskı). İstanbul: Dost.
- Turner, S. P. (2013). *Sosyal teori ve sosyoloji : klâsikler ve ötesi.* (Çev: Ü. Tatlıcan). İstanbul: Küre Yayınları
- Türk-Eğitim-Sen (2007) *Türkiye’de Eğitim Sorunu.* Ankara.
- Türk-Eğitim-Sen (2009) *Kurum İdari Kurulu Çalışma Raporları.*
- Türk-Eğitim-Sen (2010) *18. Milli Eğitim Şurası Çalışma Raporu.* Ankara.
- Ulusoy, M. D. (1996). *Eğitim ve sosyal eşitlik.* Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 13 (2), 59-86.
- Ünal, A.Z. (2011). *Toplumda tabakalaşma ve hareketlilik: Olgular, kavramlar, kuramlar.* Ankara: Birleşik.
- Ünal, E. (2009). *Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak öğrenilmesinde birinci yabancı dil İngilizcenin ve karşılaştırmalı dil bilgisini rolü.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi.* Ankara: Torun.
- Vassaf, G. (22 Temmuz 2007). *Kararsızlık Kasidesi. Radikal.*
- Walzer, M. (2010). *Yorum. Çokkültürcülük tanınma politikası.* (Ed: A. Gutmann). (Çev: Cem Akaş). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, ss. 117-121.
- Weis, L. (1979). *Education and the reproduction of inequality: The case of Ghana. Comparative Education Review, 23 (1), 41-51.*
- Wiersma, W. & Jurs, S. G. (2009). *Research methods in education: an introduction.* Baston Pearson: Allyn and Bacon.
- Williams, R. (2005). *Anahtar sözcükler.* İstanbul: İletişim

- Wolf, S. (2010). Yorum. *Çokkültürcülük tanınma politikası*. (Ed: A. Gutmann). (Çev: Rita Urgan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, ss. 94-116.
- Worsley, P. (2007). Sınıf. *Fark/Kimlik Sınıf*. (Çev: H. Erbaş). Ankara: Eos Yayınevi. ss. 129-172.
- Wright, E.O. (1979) *Class Structure and Income Determination*. New York: Academic Press.
- Wright, E.O. (1985) *Classes*. London: Verso.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1). ss. 1-17.
- Yılmaz, T. (1999). Toplumsal sınıf, dil yapısı ve okul başarısı. *75 Yılda Eğitim*. (Ed: F. Gök). İstanbul: Türkiye İş Bankası ve Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı. 73-78.

İnternet:

- http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-en (Erişim Tarihi: 04.07.2013)
- <http://dx.doi.org/10.1787/888932381874> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)
- <http://dx.doi.org/10.1787/888932381874> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)
- <http://dx.doi.org/10.1787/888932664233> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)
- <http://dx.doi.org/10.1787/888932664233> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)
- <http://dx.doi.org/10.1787/888932666836> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)
- <http://dx.doi.org/10.1787/888932664575> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)
- <http://dx.doi.org/10.1787/888932665335> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)
- <http://dx.doi.org/10.1787/888932664252> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)
- <http://dx.doi.org/10.1787/888932664271> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)
- <http://dx.doi.org/10.1787/888932665143> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)
- <http://dx.doi.org/10.1787/888932665164> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)

<http://dx.doi.org/10.1787/888932664955> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)

<http://dx.doi.org/10.1787/888932664993> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)

<http://dx.doi.org/10.1787/888932666076> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)

<http://dx.doi.org/10.1787/888932667881> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)

<http://dx.doi.org/10.1787/888932667919> (Erişim Tarihi: 06.07.2013)

http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_sistemi_2011/Turk_Egitim_Sisteminin_Orgutlenmesi_2011.pdf (Erişim tarihi: 01.07.2013)

<https://yolharitasi.yok.gov.tr/sekilller/sekil4.png> (Erişim Tarihi: 21.12.2014)

http://www.memurlar.net/common/news/documents/460823/yuksekogretim_temel_gostergeleri.pdf (Erişim Tarihi: 21.12.2014)

<http://www.oecd.org/social/income-distribution-database.htm>
(Erişim Tarihi: 06.07.2013)

http://www.radikal.com.tr/yazarlar/gunduz_vassaf/kararsizlik_kasidesi-820556
(Erişim Tarihi: 19.07.2013)

<http://www.resmigazete.gov.tr>
Resmi Gazete, 2 Ağustos 1949, Sayı: 7270, sayfa: 16669
Resmi Gazete, 1970: 1-3
Resmi Gazete, 27 Ekim 1976 yılı, 15747: 1
Resmi Gazete, 19 Ekim 1983, 18198: 24
Resmi Gazete, 13 Mayıs 1993, 21580: 8-17
Resmi Gazete, 5 Kasım 1999, 23867: 15-20
Resmi Gazete, 31 Mayıs 2006, 26184
Resmi Gazete, 23 Ağustos 2011, 28034

http://www.sabah.com.tr/Egitim/2011/03/24/ithal_ogretmen_tartismalari
(Erişim Tarihi: 07.08.2013)

<http://www.praksis.org/wp-content/uploads/2011/07/003-Goker.pdf>
(Erişim tarihi: 09.08.2013)

Belgesel:

Carles, P. (2002). Pierre Bourdieu: La Sociologie est un sport de combat

(Pierre Bourdieu: Sosyoloji bir Dövüş Sporudur.)